



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA
DE HUMANISMO CRISTIANO**

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE ARTES - MAGÍSTER EN ARTE POPULAR LATINOAMERICANO

SONIDOS, TERRITORIO E IDENTIDAD

Una Exploración Creativa para la asignatura de Piano Funcional

Estudiante: Pablo Iván A. Bruna Olivares
Profesor Guía: Dr. Juan Gustavo Núñez Olguín

Trabajo de Titulación para optar al Grado Académico de
Magíster en Arte Popular Latinoamericano

Santiago de Chile
2024

A Nora Olivares y Saturnino Bruna

Quiero expresar mi sincero agradecimiento a los y las profesoras del Mapla por su dedicación y apoyo durante este recorrido.

Un reconocimiento especial a mi profesor guía, Juan Núñez, por su invaluable orientación, paciencia y motivación. Gracias Juan.

Y a mis queridas compañeras, gracias por su humor y sensibilidad, por compartir y coincidir.

INDICE

| | |
|---|-----------|
| INDICE | 1 |
| Introducción | 5 |
| Desde dónde hablo | 5 |
| Nuestra identidad musical y su marginalidad | 6 |
| El Relato Unico | 8 |
| Sobre el Objeto de Estudio | 10 |
| Creatividad y Memoria en la Música Latinoamericana: Perspectivas Descoloniales | 12 |
| Memoria e Identidad | 12 |
| Identidad y Música Latinoamericana | 13 |
| Lo propio y lo Ajeno | 15 |
| La perspectiva decolonial de Aníbal Quijano | 17 |
| La construcción de Europa como referente universal | 19 |
| Jerarquía epistémica y su persistencia actual | 20 |
| La idea de progreso como matriz hegemónica | 21 |
| Descolonización cultural y recuperación de saberes | 22 |
| La colonialidad en la educación musical | 23 |
| Hacia la descolonización de la práctica musical | 24 |
| Creatividad: Un Puente entre lo Cognitivo, lo Cultural y lo Social | 27 |
| Evolución del Concepto de Creatividad | 27 |
| Factores Psicológicos de la Creatividad | 28 |
| Pensamiento Convergente, Pensamiento Divergente | 28 |
| Cinco Grandes Factores de la Personalidad | 29 |
| La No conformidad y la Tendencia a tomar riesgos | 31 |
| Autorrealización y Motivación Intrínseca | 31 |
| Creatividad Primaria y Secundaria | 33 |
| Motivación Intrínseca | 34 |
| La Influencia del Entorno | 35 |
| Teoría del Flujo | 35 |
| Autodeterminación | 36 |
| Creatividad y Contexto Social | 38 |
| La Zona de Desarrollo Próximo | 38 |
| Creatividad Distribuida | 39 |

| | |
|--|-----------|
| Capital Cultural y Dinámicas Creativas | 40 |
| Ciudades Creativas | 44 |
| Escuchar para Habitar | 46 |
| Jean-Luc Nancy: De Oír a Escuchar, una Relación Transformadora | 46 |
| La Resonancia: El Sonido en el Ser | 47 |
| El Silencio como Espacio de Reflexión | 48 |
| Escuchar y Comprender: Apertura e Indeterminación | 48 |
| La Temporalidad de la Escucha: Resonancia y Permanencia | 49 |
| La Escucha como Relación Ética y Conexión con el Otro | 50 |
| El Espacio Sonoro: Una Dimensión de Apertura y Transformación | 50 |
| La Escucha como Acto Filosófico y Transformador | 51 |
| La Escucha como Herramienta Transformadora en la Educación Musical | 52 |
| Vinciane Despret y la Escucha como Proceso Relacional y Territorial | 53 |
| Reciprocidad y transformación del entorno | 54 |
| La Dimensión Colectiva y Recíproca de la Escucha | 55 |
| La Escucha como transformación del espacio habitado | 55 |
| Las capas invisibles del Territorio Sonoro | 56 |
| La Escucha como generadora de nuevos horizontes | 57 |
| La Escucha y las transformaciones del Territorio | 58 |
| Una perspectiva integrada de la Escucha | 59 |
| La Escucha Relacional en la Formación Musical | 60 |
| Murray Schafer y el Paisaje Sonoro: Escucha, Identidad y Transformación Social | 61 |
| El Paisaje Sonoro | 61 |
| Ecología Acústica y Responsabilidad Política | 62 |
| Ampliando los horizontes del Paisaje Sonoro | 65 |
| Influencia en la Creación Musical | 66 |
| Territorio, Sonidos e Identidad | 67 |
| Desde Métodos Precursores a Nuevos Paradigmas: Mirada Histórica de la Educación Musical y Desafíos en la Formación Superior | 69 |
| Métodos Precursores | 70 |
| Métodos Activos | 72 |
| Métodos Instrumentales | 73 |
| Periodo de Transición | 73 |
| Métodos Creativos | 74 |
| Nuevos Paradigmas | 75 |
| Desafíos en la Educación Superior | 75 |
| Diseño y Ejecución del Proyecto Artístico | 78 |
| La Práctica Artística como Investigación: Eje Metodológico del Proyecto | 79 |

| | |
|---|------------|
| Desarrollo de la Actividad Artística | 80 |
| Una exploración Creativa Para la Asignatura de Piano Funcional | 80 |
| Descripción | 81 |
| La Escucha Activa | 81 |
| La Reflexión Colectiva | 82 |
| La Asociación de Palabras | 84 |
| La Representación gráfica | 85 |
| La Exploración en el Piano | 87 |
| La Evaluación Reflexiva | 88 |
| Síntesis, Análisis e Impacto de la Actividad | 90 |
| 1.-Escucha Activa: Apertura de la Conciencia Auditiva | 90 |
| 2.-Reflexión Colectiva: Construcción compartida de significados | 91 |
| 3.-Asociación de Palabras: Síntesis conceptual y emocional | 92 |
| 4.-Representación Gráfica: Translación de lo auditivo a lo visual | 92 |
| 5. Exploración en el Piano: Materialización sonora de las representaciones | 93 |
| 6. Evaluación Reflexiva: Consolidación y metacognición | 94 |
| Aportes Pedagógicos de la Actividad | 95 |
| Creatividad, pensamiento crítico y construcción de significados | 95 |
| El aspecto emocional como elemento fundamental de la actividad | 95 |
| Construcción de identidad y autonomía | 97 |
| Sustentos Teóricos de la Actividad Artística | 99 |
| Aspectos Psicológicos y Sociales | 99 |
| Paisajes Sonoros y Resonancia Musical: Un Diálogo Pedagógico | 101 |
| Colonialidad, Identidad y Creatividad | 108 |
| El Territorio como eje de la experiencia pedagógica y creativa | 108 |
| La Actividad como Espacio de Convergencia entre Identidad, Creatividad y Memoria | 109 |
| Tensión entre lo Propio y lo Ajeno: Reflexión Colectiva y Asociaciones Personales | 111 |
| El Mestizaje como Proceso Inacabado y su Expresión Gráfica | 112 |
| De la Representación al Sonido: La Exploración en el Piano como Acto de Autonomía | 112 |
| La Evaluación Reflexiva como Espacio de Reconocimiento Crítico | 113 |
| Implicancias Pedagógicas y Creativas | 114 |
| CONCLUSIONES | 117 |
| Territorios, Sonidos e Identidad: Memorias para Habitar la Música | 118 |
| Horizontes Pedagógicos y Desafíos de Futuro | 120 |
| Referencias | 123 |
| ANEXOS | 125 |
| Bitácora | 125 |
| Opciones de Actividades | 126 |

| | |
|--|-----|
| Audios Utilizados en la Investigación | 130 |
| Palabras, Conceptos y Expresiones Gráficas | 131 |

Introducción

Desde dónde hablo

Mi vida ha estado profundamente marcada por un entorno familiar en el que el arte y la música eran pilares fundamentales. Nací en una familia donde cada rincón era testigo de la creatividad y la expresión artística. Mi padre, guitarrista y profesor, dedicó su vida al folclore chileno, no solo como intérprete, sino también como docente y director de agrupaciones musicales, transmitiendo a generaciones su amor por las tradiciones y los sonidos de nuestra tierra. Su pasión por la música no era simplemente dedicación, sino un acto de reivindicación cultural y una forma de mantener viva la identidad de nuestro territorio.

Mi madre, profesora normalista, complementó este entorno artístico con su sensibilidad y talento en las artes plásticas. En nuestra casa, los colores, las texturas y las formas eran parte del día a día, convirtiendo el hogar en un espacio de estímulo creativo constante. Ella no solo dibujaba y pintaba, sino que también inculcaba en nosotros una mirada curiosa y apreciativa hacia el arte plástico latinoamericano.

La música que se escuchaba en casa reflejaba esta diversidad artística y cultural. Las voces de Cuncumén, Atahualpa Yupanqui, Violeta Parra, Mercedes Sosa, Rolando Alarcón y Zitarrosa, junto a los poemas de Nicolás Guillén, convivían con la música de Bach, Beethoven, Schubert y Prokofiev, entre otros, gracias a la radio y colección de discos que eran nuestro orgullo y deleite.

Cada canción, cada interpretación, era una invitación a conectar con diferentes mundos, estilos y emociones, forjando desde muy temprano una sensibilidad artística que marcaría mi vida.

Así, las actividades docentes de mis padres, junto a la escucha y práctica musical en un entorno colmado de materialidades plásticas, me llevaron a estudiar el instrumento que hasta el día de hoy me acompaña.

En 1974, a los nueve años, ingresé al Conservatorio de Música de la Universidad de Chile. Una época oscura para nuestra sociedad.

Este aprendizaje no solo amplió mi horizonte musical, sino que también me permitió consolidar una conexión más profunda con las amplias raíces artísticas que mis padres habían cultivado en mí. Ese primer paso formal en la música fue el inicio de un camino que, años después, se transformaría en un compromiso vital con la enseñanza y la interpretación musical.

A finales de los años ochenta, me involucré como docente en proyectos académicos que buscaban romper con los paradigmas tradicionales de la enseñanza musical en Chile. Estos programas, que integraban la música popular y latinoamericana en sus planes de estudio, representaban una ruptura con el discurso hegemónico predominante en las instituciones formales de la época. Este enfoque, transformó mi perspectiva sobre la docencia musical y se convirtió en un eje central de mi trabajo.

Nuestra identidad musical y su marginalidad

La motivación inicial que me llevó a dedicarme a la docencia de la música popular y latinoamericana proviene de una convicción personal sobre la importancia de nuestra identidad musical. Chile, y América Latina en general, posee un rico y variado acervo musical que abarca

desde la música folclórica hasta la clásica contemporánea, —o música académica si se prefiere— pasando por una gran diversidad de géneros y estilos populares. A pesar de ello, esta riqueza no se refleja de manera consistente en la educación musical formal o institucionalizada.

A lo largo de mi actividad docente, he visto cómo las y los estudiantes responden de manera positiva cuando en el contexto de clases se incluye la música de su propio territorio. Esta *resonancia* revela una conexión emocional y cultural que se fortalece cuando las y los jóvenes músicos descubren y exploran el repertorio latinoamericano. Esta conexión no solo enriquece su formación musical, sino que también contribuye al desarrollo de una identidad cultural más sólida y consciente. Por ello, uno de mis principales objetivos ha sido fomentar su apreciación y estudio.

No obstante, en el contexto de la educación superior en Chile, específicamente en las carreras artísticas musicales, la enseñanza se ha basado principalmente en saberes y modelos de formación extranjeros, incluso en aquellas con un enfoque hacia la música popular.

En este sentido, la música que se enseña y que por lo tanto se valora, ha estado históricamente enfocada bajo una mirada eurocentrista, y en no menor medida, también norteamericana.

Esta situación se evidencia no solo en los contenidos y actividades formativas que se abordan en las distintas instituciones que imparten una carrera musical, sino también, en los discursos y prácticas artísticas musicales que influyen y capturan los diversos espacios musicales, culturales y del saber de nuestra sociedad. Desde espacios universitarios, salas de concierto, teatros municipales, los estadios, la calle, etc., dan cuenta de esta realidad.

Un ejemplo de ello son los programas de concierto implementados por las diversas orquestas sinfónicas de nuestro país, en donde rara vez se incluye algún compositor chileno o, en

el mejor de los casos, latinoamericano. Ya sea en los espacios formativos o en las salas de concierto, la música de los grandes maestros europeos pareciera ser la única válida.

En el ámbito de la música popular, aquella que se difunde en los medios masivos de comunicación, la radio, televisión, incluyendo el metro de la capital, la situación no es diferente, la industria musical bajo sus premisas, controla y decide nuestras preferencias para su consumo y propia conveniencia.

El Relato Unico

Advirtiéndonos sobre los estereotipos y las visiones unilaterales, la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, en su discurso *El peligro de la historia única*, cita al poeta palestino Mourid Barghouti, quien nos dice: “Si quieres desposeer a un pueblo, la forma más simple de conseguirlo es contar su historia y empezar por ‘en segundo lugar’” (citado en Adichie, 2012, p. 8).

Es posible que la estrategia mencionada en la frase del poeta dé cuenta de nuestra condición, pero la pregunta que nos interpela y que emerge por sí sola es: ¿Quién ha contado esa historia, la cual nos pone en segundo lugar? Y en los espacios formativos, ¿por qué no se incluye y valora también la música latinoamericana en la formación de nuestras y nuestros músicos?

Pero Adichie agrega además: “Es imposible hablar de relato único sin hablar de poder.” (2012, p. 8). Y nos aclara: “Poder es la capacidad no solo de contar la historia de otra persona, sino de convertirla en la historia definitiva de dicha persona” (2012, p. 8).

Valgan entonces las palabras de Adichie para, en principio, reflexionar y entender que la condición relegada con respecto de la música latinoamericana en nuestras aulas es un asunto de relaciones de poder y dominación cultural que ha impuesto sus propias normas y criterios como

los únicos válidos, desvalorizando otros saberes y conocimientos provenientes de culturas consideradas periféricas.

Para desafiar estas dinámicas de poder e instalar en el horizonte una formación musical más inclusiva y equitativa, es necesario reconocer y valorar la música latinoamericana como una epistemología propia, como una fuente de conocimiento y expresión cultural válida y enriquecedora. Esto no implica descartar la música europea o norteamericana, que sin lugar a dudas es parte constitutiva de nuestra cultura e identidad, más bien, se trata de equilibrar la balanza abriendo así espacios de enseñanza y difusión que promuevan el estudio y apreciación de las expresiones sonoras desde nuestro territorio.

Al comenzar la historia "en segundo lugar", es decir, al relegar a una cultura, sus expresiones y su comunidad a una posición inferior o menos importante, se le niega su voz y se perpetúa una visión sesgada y limitada.

Por ello, fomentar la inclusión y valoración de las expresiones sonoras de nuestro territorio en los programas de formación musical no solo enriquece la formación de músicos y artistas, sino que también cuestiona las relaciones de poder y las jerarquías culturales impuestas.

Al reconocer la diversidad y la pluralidad, se abre una puerta para que se escuchen y aprecien las voces y los sonidos que han sido marginados y silenciados a lo largo de esta historia única.

Mi experiencia como músico y docente en el ámbito de la educación superior, junto con mi cercanía a las expresiones musicales de nuestra región, me han llevado a reflexionar sobre las dinámicas culturales y pedagógicas presentes en la enseñanza de la música. Es en este contexto que surge la necesidad de abordar cómo los sonidos, el territorio y la identidad pueden articularse en un enfoque pedagógico creativo, especialmente en asignaturas como Piano Funcional.

Sobre el Objeto de Estudio

En la actualidad, dentro de la asignatura Piano Funcional, he observado tres hechos que me llaman la atención.

El primero, ya mencionado, tiene que ver con la escasa y, en algunos casos, nula visibilidad de la música latinoamericana dentro de esta asignatura. No solo hablo de la música de raíz folclórica y popular, sino también de la de los compositores nacionales y latinoamericanos formados al alero de la academia.

El segundo hecho está relacionado con el carácter colectivo de la asignatura, que en algunos casos incluye hasta diez estudiantes. Tradicionalmente, esta asignatura se impartía bajo un modelo individual, con clases "uno a uno". Sin embargo, este enfoque tradicional aún influye en el formato colectivo, lo que, desde una perspectiva metodológica, plantea diversos desafíos para cumplir con los objetivos formativos de la asignatura.

Por último, el tercer hecho se refiere a que, en el contexto de carreras artísticas y de una asignatura práctica, la experiencia formativa carece de espacios para la *creación y la reflexión*, elementos que podrían considerarse fundamentales en este tipo de formación.

Estas observaciones ponen de manifiesto la necesidad de replantear las dinámicas pedagógicas en la asignatura Piano Funcional, integrando elementos que permitan articular sonidos, territorio e identidad. Este planteamiento no solo busca enriquecer la experiencia educativa, sino también cuestionar las narrativas eurocéntricas predominantes en la enseñanza musical. Desde esta perspectiva, surge la pregunta central de esta investigación:

¿Cómo puede la exploración creativa de los sonidos y el territorio fomentar una identidad cultural en los estudiantes de Piano Funcional, desafiando las dinámicas eurocéntricas de la educación musical?

Para responder a esta pregunta, la investigación tiene como objetivo general:

Diseñar e implementar estrategias pedagógicas creativas que integren los sonidos del territorio latinoamericano en la asignatura Piano Funcional, fomentando la escucha activa, la reflexión crítica y el desarrollo cultural de los estudiantes, en un contexto colectivo que promueva la diversidad y la inclusión.

Los objetivos específicos incluyen:

1. Explorar cómo los sonidos del territorio pueden servir como herramientas pedagógicas para fortalecer el sentido de identidad cultural en la formación musical de los estudiantes.
2. Analizar cómo los sonidos del territorio pueden promover una conexión emocional y cultural en los estudiantes de Piano Funcional.
3. Proponer actividades pedagógicas basadas en la música latinoamericana que fomenten la creación y la reflexión dentro del formato colectivo de la asignatura.

De esta manera, lo que se busca es contribuir a la construcción de una educación musical que valore las múltiples voces y sonidos que componen nuestra identidad cultural, reconociendo el potencial transformador de la creatividad y la reflexión en la formación de las y los futuros músicos.

Creatividad y Memoria en la Música Latinoamericana: Perspectivas Descoloniales

Memoria e Identidad

Si consideramos que la cultura es una consecuencia de la adaptación de las sociedades humanas a su entorno para enfrentar los desafíos que impone la naturaleza (Eagleton, 2009), la cultura se convierte en un punto convergente de respuestas creativas y adaptativas a esas condiciones. Estas respuestas abarcan desde la tecnología y la organización social hasta las creencias, valores y códigos que no solo proporcionan herramientas para sobrevivir, sino que también ofrecen una perspectiva para interpretar las experiencias y construir un sentido de pertenencia.

Es razonable plantear entonces, que la identidad es también una consecuencia de esa creatividad. La identidad se moldea y tensiona por la misma creatividad que surge en respuesta a las condiciones del entorno.

Así, creatividad e identidad están intrínsecamente relacionadas, funcionando como un distintivo que define a una sociedad, permitiendo la construcción de discursos y relatos que reflejan la capacidad de innovación y adaptación, permitiendo la diferenciación entre distintos grupos humanos.

Cada sociedad desarrolla una creatividad propia que, a su vez, moldea y define su identidad.

Es casi ineludible referirse a la identidad sin considerar la memoria. La memoria es constitutiva de la identidad. Difícilmente se puede hablar de identidad sin hacer un recorrido histórico, recordando hechos que aportan al relato identitario. La reconstrucción del pasado, la selección de recuerdos y la interpretación de estos eventos, son actos creativos tanto individuales como comunitarios que contribuyen a la formación de la identidad.

Toda identidad conlleva, entonces, una diferenciación primaria, una resonancia y una memoria colectiva. Las sociedades reimaginan su pasado no solo para preservar su herencia, sino también para construir narrativas que respondan a las exigencias del presente y los anhelos del futuro. En este proceso, la creatividad juega un papel central, permitiendo a las sociedades narrar sus historias, mitos y tradiciones desde nuevas perspectivas, adaptándose a los cambios y desafíos a través del tiempo.

Así, la creatividad emerge como el motor que redefine la identidad individual y colectiva.

Identidad y Música Latinoamericana

Dentro de las diversas dimensiones de la cultura, el arte ocupa un lugar destacado como lenguaje de expresión simbólica de una sociedad. Y la música, como una dimensión del arte, ha sido un referente identitario fundamental.

Refiriéndose a la relación entre arte e identidad, Ticio Escobar plantea:

Durante las primeras décadas del siglo, cuando irrumpían en América Latina las vanguardias modernizadoras, la identidad era considerada como seña, cifra y corolario de naciones y pueblos con perfiles herméticos. Las notas esenciales de cada cultura, sus más íntimas particularidades, conformarían un repertorio característico de formas y contenidos propios. Este acervo resultaría de la elaboración simbólica hecha por el cuerpo social de sus propias coordenadas objetivas: territorio, posición de clase, tradición común, etc. Por eso el arte latinoamericano era comprendido como la expresión específica de una misma geografía (exuberante, dramática, extensa y romántica) y una historia compartida (pasado indígena, colonización, mestizaje, etc.) en pos de los mismos sueños emancipadores (1997, párr. 10 del tercer texto).

Las coordenadas objetivas planteadas por Escobar son pertinentes para reflexionar sobre la música latinoamericana, ya que permiten diferenciarla de otras expresiones musicales. En este sentido, el territorio emerge como un elemento central, pues al referirnos a la música latinoamericana evocamos no solo su ubicación geográfica en este subcontinente, sino también la profunda conexión entre la creación musical y la identidad cultural de la región.

Sin embargo, la identidad se constituye en relación con otra y está lejos de ser un concepto estático: “La identidad solo ha sido verdaderamente tal o ha existido plenamente cuando se ha puesto en peligro a sí misma entregándose entera en el diálogo con otras identidades” (Echeverría, 2001). Es en esta relación dialógica con otras identidades que se reconstruye constantemente.

En el contexto de una sociedad que interactúa con otra a lo largo de un proceso histórico de mestizaje, se puede aplicar el mismo razonamiento. “El mestizaje cultural ha consistido en una “códigofagia” practicada por el código cultural de los dominadores sobre los restos del código cultural de los dominados” (2001). Pero, ¿qué elementos de ese código cultural sobreviven y persisten hasta hoy en la música latinoamericana? Estos "restos" señalan el interés en identificar y comprender esa "memoria cultural", otorgándole un papel central en la construcción de una narrativa de identidad en constante evolución.

Esta narrativa, como un continuo histórico no exento de traumas y tensiones, encuentra en su núcleo la capacidad de adaptarse y transformarse a lo largo del tiempo, incorporando nuevos elementos mientras conserva su conexión con el pasado. La creatividad juega un papel fundamental en este proceso, ya que la capacidad creativa de una sociedad para reinterpretar y re-crear estos "restos" culturales permite que la identidad evolucione dinámicamente. La creatividad no solo preserva la memoria cultural, sino que también la enriquece y la transforma, adaptándola a nuevos contextos y desafíos.

En este proceso, los "restos" culturales se configuran como puntos de referencia fundamentales para comprender la historia y la identidad de una sociedad en transformación. La creatividad, en este marco, opera como un puente entre el pasado y el presente, integrando nuevos elementos y perspectivas mientras mantiene una conexión viva con la memoria colectiva.

Así, en resumen, memoria, identidad y creatividad se entrelazan en una narrativa rica y multifacética que refleja la capacidad de una sociedad para adaptarse, transformarse y prosperar.

En el ámbito de la música latinoamericana, estos códigos culturales funcionan como vestigios que hacen visibles y audibles las características identitarias propias de la región. En un contexto de mestizaje cultural, estos códigos no solo sobreviven, sino que también contribuyen a la reconfiguración de nuevas identidades, afectando tanto a los dominadores como a los subyugados.

Lo propio y lo Ajeno

Estos códigos culturales pueden concebirse como capas profundas de interacción entre culturas, en las que ciertos elementos ofrecen una resistencia particular frente a la asimilación total. Esto nos lleva a una pregunta fundamental: ¿qué define realmente a la "música latinoamericana"? Este cuestionamiento abre un camino hacia la exploración de lo propio y lo ajeno dentro de las relaciones de poder, donde dominadores y dominados se enfrentan y se influyen mutuamente. Al respecto, Escobar afirma:

El conflicto entre lo propio o lo ajeno no podía resolverse porque la identidad estaba concebida como una sustancia fija que, anclada en la memoria, trababa toda posibilidad de movimiento. Cualquier incorporación de "elementos foráneos" podría ser comprendida como una traición a las esencias arcaicas, un caso espurio de cipayismo cultural. En el otro extremo, todo

intento de expresar condiciones propias estaba condenado al aislamiento y al atraso, al folklorismo más tematista y a un localismo superficial. Uno de los intentos de salir del atolladero recurrió a una nueva escisión: las formas del arte latinoamericano podrían ser cosmopolitas, pero sus contenidos estarían siempre conectados con la tradición y los deseos propios (1997, párr. 11 del tercer texto).

Lo propio se refiere a los elementos (códigos) culturales auténticos y a las tradiciones más profundamente arraigadas en la región, que han logrado mantenerse a lo largo de la historia. Como testigos de la rica diversidad de América Latina, representan una forma de resistencia y un medio para preservar la identidad frente a la homogeneización cultural impuesta desde fuera.

Por otro lado, lo ajeno se refiere a las influencias culturales extranjeras que han llegado a América Latina a través de la colonización, la globalización o la difusión de la música y la cultura de otras regiones. Estas influencias han enriquecido la diversidad y complejidad de la música latinoamericana, pero también plantean desafíos para la preservación de las identidades culturales locales.

En síntesis, la música latinoamericana es un espacio privilegiado para explorar la interacción entre lo propio y lo ajeno en un contexto de mestizaje cultural. Los códigos culturales que la atraviesan revelan la constante negociación entre identidades diversas y subrayan la capacidad de la región para resistir la homogeneización cultural. Estudiar estos códigos y su expresión musical permite comprender la riqueza y complejidad de las identidades culturales en América Latina, así como su transformación a lo largo del tiempo.

La creatividad, por su parte, es el motor que mantiene estos códigos vivos y dinámicos. A través de ella, las sociedades latinoamericanas reinterpretan influencias externas y las convierten

en nuevas formas de expresión, enriqueciendo su acervo cultural. Este proceso creativo no solo preserva la memoria –y con ella la identidad–, sino que la renueva adaptándola a las demandas de cada época y asegurando la constante evolución de la música en la región.

La perspectiva decolonial de Aníbal Quijano

La obra de Aníbal Quijano se sitúa en un punto nodal dentro de los debates teóricos latinoamericanos que articulan la crítica a la colonialidad del poder con una reflexión profunda sobre la producción cultural, el lenguaje y las formas de expresión simbólica y artística. Su pensamiento, inserto en la tradición decolonial, se nutre de una crítica sistemática al eurocentrismo como matriz epistémica que ha configurado las jerarquías raciales, cognitivas y culturales desde el surgimiento de la modernidad/colonialidad a partir del siglo XVI.

En este sentido, para Quijano la dominación colonial no puede reducirse a los ámbitos político y económico: ella opera también en el plano de la subjetividad, la memoria, las prácticas culturales y las constelaciones simbólicas de los pueblos sometidos.

Esta perspectiva permite comprender la “colonialidad del poder” como un entramado complejo que incluye la imposición de un patrón global de control del trabajo, la explotación de recursos, la racialización de la población mundial y, simultáneamente, la elaboración de un orden epistémico y cultural jerárquico.

En este orden, Europa se erige como el centro de la producción de conocimiento y del dictamen sobre lo que cuenta como saber legítimo, racionalidad, cultura, arte y expresión simbólica. La construcción de un “mundo único” sometido a los parámetros occidentales no fue meramente la consolidación de un sistema político-económico, sino también la creación de un

horizonte global de sentidos, en el que todas las manifestaciones culturales fueron rearticuladas conforme a la lógica eurocéntrica. En sus palabras:

La incorporación de tan diversas y heterogéneas historias culturales a un único mundo dominado por Europa, significó para ese mundo una configuración cultural, intelectual, en suma intersubjetiva, equivalente a la articulación de todas las formas de control del trabajo en torno del capital, para establecer el capitalismo mundial. En efecto, todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales, terminaron también articulados en un sólo orden cultural global en torno de la hegemonía europea u occidental. En otros términos, como parte del nuevo patrón de poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento (Quijano, 2014. p. 787).

La cita anterior ilustra con claridad cómo la imposición de la hegemonía europea no se limitó a un dominio instrumental, sino que alcanzó el ámbito de la producción cultural y cognitiva.

La incorporación forzada de múltiples historias, tradiciones y lenguajes simbólicos en una sola ecúmene “occidentalizada” no solo silenció epistemes no europeas, sino que también generó un orden cultural global en el que los criterios europeos se convirtieron en la medida universal de validez, valor y legitimidad. Por consecuencia, no es posible entender el capitalismo mundial y la modernidad sin atender a la dimensión cultural que entreteje las estructuras de poder, las formaciones de sentido y las dinámicas de la producción artística y simbólica.

Asimismo, la clasificación racial de la población mundial, fundamental en la configuración del orden colonial, desembocó en un sistema que se legitimó a sí mismo a través de la supuesta “naturalidad” de la superioridad europea. Esta autopercepción hegemónica reforzó

la idea de que las culturas no europeas carecían de racionalidad, complejidad o valor, legitimando su sometimiento y despojándolas de sus propios saberes intelectuales y estéticas.

La tensión entre colonización e imposición cultural no anuló, sin embargo, las capacidades de resistencia, reapropiación y reinención por parte de los pueblos sometidos. En el ámbito del lenguaje simbólico y artístico se originaron múltiples procesos sincréticos, en los que las formas impuestas se entretejieron con las supervivencias y reconfiguraciones de culturas locales. Este sincretismo –no idealizable como una síntesis armónica–, refleja relaciones desiguales de poder y la permanente negociación de significados entre dominadores y dominados. Las prácticas artísticas, las expresiones lingüísticas y las estructuras narrativas emergidas en los márgenes del mundo colonial se convierten así en espacios de subversión, apertura y redefinición identitaria, que desafían la pretendida universalidad del canon eurocéntrico.

La construcción de Europa como referente universal

La noción de Europa como epicentro del progreso y la modernidad fue el resultado de un proceso histórico complejo que se arraigó en la época de la expansión colonial. En la visión de Aníbal Quijano, ese proceso no se limitó a legitimar la conquista territorial y la explotación económica, sino que además instituyó una jerarquía epistémica que situó lo europeo en la cúspide del saber universal. Bajo esta perspectiva, Europa se autoconstituyó como el único depositario de valores como la racionalidad y la civilización, creando un imaginario global donde el resto de las culturas aparecían como atrasadas o carentes de valor. De esta forma, la idea de una Europa “civilizada” se alimentó de la contraposición sistemática frente a lo no europeo, generando un discurso que aún hoy en día se mantiene vigente en muchas estructuras sociales, políticas y educativas.

En este contexto, la narrativa eurocéntrica (aquella historia única, diría Adichie) promovió

la exclusión y subalternización de otras tradiciones de conocimiento al calificarlas como primitivas o irracionales.

Este menosprecio se sustentó en el control del relato histórico, que seleccionó una serie de hitos (como el Renacimiento, la Ilustración y la Revolución Industrial) e insistió en su carácter universal y ejemplar, mientras silenciaba o minimizaba los aportes de civilizaciones no europeas. Dicho silenciamiento no solo relegaba a un segundo plano las producciones culturales, artísticas y científicas de otros territorios, sino que negaba la posibilidad de que existiesen otras lógicas de desarrollo, distintas pero igualmente válidas. Con ello, se afianzaba la presunción de que el modelo europeo era el único o el “mejor” camino posible para el progreso.

Jerarquía epistémica y su persistencia actual

Europa configuró así un imaginario global donde modernidad y progreso se asociaban exclusivamente con sus valores. Este sistema jerárquico moldeó las estructuras de poder contemporáneas, perpetuando una desigualdad epistémica que relega las epistemologías locales al margen del discurso global. Quijano describe el eurocentrismo no como una simple preferencia cultural, sino como una estructura de poder que organiza relaciones sociales y epistémicas a nivel global. En este esquema, las culturas no europeas se perciben como atrasadas o irracionales, justificando su exclusión y dominación.

El concepto de “colonialidad del ser”, formulado por Quijano, examina con profundidad los efectos subjetivos inherentes a las jerarquías coloniales. Estas no solo configuraron las estructuras epistémicas, sino que también moldearon la autopercepción de las comunidades e individuos sometidos. La imposición de marcos culturales occidentales, acompañada de la sistemática descalificación de las tradiciones endógenas, generó una alienación cultural

persistente que continúa afectando las dinámicas contemporáneas. Este fenómeno restringe la afirmación identitaria y refuerza la exclusión epistémica, dificultando la participación plena de estos sujetos en la construcción de narrativas globales más inclusivas y equitativas.

La idea de progreso como matriz hegemónica

La idea de progreso desempeñó un papel crucial en la cimentación del eurocentrismo como matriz hegemónica de interpretación histórica. A través de un discurso que presentaba a Europa como el modelo incuestionable de desarrollo y modernidad, se ignoraron las especificidades culturales y las trayectorias históricas propias de las sociedades no europeas. Este paradigma teleológico y homogéneo desestimó como “inferiores” o “atrasadas” las formas de organización social y cultural que no se alineaban con los valores occidentales, marcándolas con un estigma de atraso y primitivismo.

El progreso fue presentado como un camino único y lineal, con la industrialización y la urbanización como ejes rectores, reduciendo cualquier alternativa a una posición marginal o irrelevante. Este enfoque no solo restringió la diversidad cultural, sino que también legitimó procesos de exclusión y subordinación que persisten en las estructuras contemporáneas. De este modo, las culturas no europeas perdieron la posibilidad de trazar sus propios caminos de desarrollo y se vieron forzadas a adoptar referentes que debilitaban su legado y sus valores. Con ello, la sociedad global heredó un conjunto de desigualdades culturales que, lejos de ser anécdotas del pasado, continúan marcando la forma en que entendemos la modernidad y el progreso en la actualidad.

Descolonización cultural y recuperación de saberes

La descolonización cultural, por tanto, se plantea como un proyecto que va más allá de la política formal, demandando la transformación de los parámetros epistemológicos y estéticos que siguen privilegiando la mirada europea. Esto implica recuperar las memorias ocultas, las lenguas reprimidas, las racionalidades que fueron declaradas ilegítimas y las expresiones artísticas trivializadas. Rechazar la naturalización del racismo, reconocer la pluralidad de modos de conocer, valorar la riqueza de las expresiones culturales latinoamericanas y fomentar un diálogo intercultural genuino, basado en la reciprocidad y no en la imposición, son pasos ineludibles en la construcción de un mundo en el que la diversidad cultural sea comprendida como una fuente de conocimiento y creatividad, y no como un obstáculo.

De este modo, la perspectiva decolonial impulsada por Quijano sienta las bases para una relectura de la historia cultural global y para el diseño de un horizonte epistémico descentrado que, superando el eurocentrismo, admita la multiplicidad de universos simbólicos y estéticos que constituyen la humanidad. La descolonización del poder, para ser completa, exige la descolonización del saber, del sentido y de los imaginarios colectivos, implicando una apertura a la compleja red de relaciones con las que los pueblos subalternizados han construido, a pesar de todo, su propia experiencia del mundo.

Superar estas lógicas requiere una descolonización profunda de las prácticas pedagógicas y curriculares. Es indispensable reconocer que las epistemologías locales tienen un valor equivalente al del conocimiento europeo y pueden enriquecer significativamente la formación intelectual. Asimismo, es necesario cuestionar la noción de progreso como un camino único, abriendo espacio a formas diversas de entender y, si es necesario, trascender el concepto de desarrollo. Promover una reconfiguración de las narrativas y los parámetros de validación del

conocimiento es un paso ineludible para construir relaciones más justas entre culturas. En esa transformación, la apertura a epistemologías diversas y la valoración de memorias silenciadas dejan de ser gestos simbólicos para convertirse en pilares de un orden global genuinamente plural.

La colonialidad en la educación musical

La esfera musical no permaneció al margen de las dinámicas coloniales que habían sedimentado un imaginario global centrado en Europa. Bajo la lógica de la colonialidad del poder, se erigieron estructuras institucionales y educativas que proclamaban el repertorio europeo como el parámetro supremo de calidad y formación académica.

No es difícil inferir que este fenómeno comportó la exclusión de los sonidos propios de cada territorio, a los que se consideraba poco “cultos” o de menor valor estético, generando una ruptura entre músicos y comunidades locales. Dicha escisión propició que las expresiones propias de cada región fueran invisibilizadas o circunscritas al ámbito de lo meramente folclórico, negándoles estatus de “alta cultura” e impidiendo su incorporación plena en ámbitos formativos y de proyección profesional.

Así, los intérpretes y compositores se vieron presionados a asimilar patrones foráneos para recibir legitimación artística, quedando relegadas las sonoridades originarias y los universos simbólicos que nutrían la vida musical de la mayoría de la población. Esta disparidad reforzó el sesgo epistémico al desconocer la riqueza de prácticas musicales autóctonas, perpetuando un canon que se reproducía a través de conservatorios, academias y circuitos de concierto enfocados casi exclusivamente en la tradición europea, en donde sin duda, la partitura musical —como lo fueron las enciclopedias y tratados filosóficos en otras áreas del saber— operó como un *dispositivo* fundamental en este proceso.

En el caso de nuestros estudiantes de música, la colonialidad del ser se traduce en una alienación cultural: se les enseña a valorar un repertorio ajeno como único camino hacia la legitimidad artística, relegando sus propias epistemes al margen de su formación profesional.

Más allá de limitar la expresión creativa, esta dinámica perpetúa una estructura formativa que subordina identidades musicales locales. Y con ello, la educación musical se convierte en un escenario donde se actualiza la lógica colonial, reproduciendo brechas que urge revisar de manera crítica.

Hacia la descolonización de la práctica musical

La música, al encarnar un espacio de expresión simbólica y afectiva, puede convertirse en un agente de transformación que trasciende su función meramente estética. Al integrar los sonidos del entorno inmediato, las historias sonoras de cada región y prácticas creativas colectivas, los procesos de enseñanza musical se vuelven un cauce idóneo para afirmar la identidad cultural de los estudiantes y propiciar una reflexión crítica acerca de las lógicas de dominación que subyacen en su formación.

Esta conexión con las raíces sonoras fomenta la reconstrucción de memorias silenciadas, la revalorización de lenguajes artísticos propios y la recuperación de voces históricamente marginadas. A su vez, abre la puerta a la innovación pedagógica, ya que promueve la co-creación de repertorios y metodologías para revitalizar el tejido cultural local, sin perder de vista la posibilidad de diálogo con tradiciones musicales de otras latitudes.

En este sentido, la apuesta por una educación musical que reconozca la diversidad como una fuerza creativa y política no solo enriquece los saberes de quienes se forman, sino que también contribuye a la construcción de una conciencia más justa y plural, desafiando de manera

directa los cimientos epistémicos de la colonialidad.

El análisis de Quijano ofrece un marco teórico esencial para comprender cómo se consolidaron estas jerarquías y cómo continúan operando en las sociedades contemporáneas.

Aplicado a la educación musical, este enfoque permite identificar las limitaciones del modelo actual y proponer estrategias para construir una formación más inclusiva y relevante, que valore tanto las tradiciones locales como las influencias globales.

Al poner en valor los sonidos del territorio y los saberes locales, no solo revitalizamos las prácticas pedagógicas, sino que también abrimos caminos para una música que dialogue en igualdad de condiciones con las corrientes globales. Este proceso no se limita a la formación artística: se convierte en una fuerza de cambio social que cuestiona las jerarquías y enriquece el tejido cultural de toda la comunidad.

En suma, este capítulo ha mostrado cómo la identidad, la creatividad y la memoria se entrelazan en un continuo histórico que, al mismo tiempo, revela la persistencia de la colonialidad en la producción cultural y educativa. Las reflexiones de Aníbal Quijano, unidas al análisis de la música latinoamericana como territorio de convergencia y tensión entre lo propio y lo ajeno, evidencian la necesidad de abrir espacios donde otras epistemologías y lenguajes artísticos puedan florecer.

Al reconocer el mestizaje como un proceso inacabado y la práctica musical como un acto de construcción identitaria, se insta a una educación que desafíe cánones impuestos y visibilice las sonoridades marginadas.

Descolonizar la música implica, por tanto, propiciar el encuentro de memorias y expresiones estéticas que han sido históricamente subvaloradas o silenciadas. Este gesto no solo

enriquece los saberes de los estudiantes, sino que también promueve una conciencia crítica capaz de cuestionar la matriz eurocéntrica que ha condicionado nuestras concepciones de arte y cultura.

Con ello, la educación musical se sitúa en el horizonte de una transformación social más amplia, donde la diversidad creativa de América Latina adquiere un papel protagónico como fuerza de resiliencia, resistencia e innovación.

Creatividad: Un Puente entre lo Cognitivo, lo Cultural y lo Social

Evolución del Concepto de Creatividad

La comprensión de la creatividad ha experimentado una evolución significativa, transitando desde un enfoque que la concebía como una capacidad estrictamente individual hacia perspectivas que integran su dimensión social y cultural.

En sus primeras aproximaciones, la creatividad se interpretaba como una facultad intrínseca al ser humano, vinculada a la capacidad de generar ideas originales y soluciones innovadoras, supuestamente independiente de las influencias externas. Este paradigma centrado en el individuo enfatizaba habilidades internas como la imaginación y la intuición, considerándolas como los principales motores de la creatividad.

No obstante, esta visión comenzó a ampliarse con el reconocimiento de que la creatividad no se produce en aislamiento, sino que está profundamente vinculada a las condiciones sociales, culturales e históricas en las que se desarrolla. Factores como los legados culturales, los valores compartidos y los desafíos del contexto histórico se han revelado fundamentales para comprender este concepto y los procesos creativos. En esta concepción ampliada, la creatividad dejó de ser exclusivamente un atributo personal para ser entendida como el resultado de una interacción compleja entre el individuo y su entorno.

No fue sino hasta la segunda mitad del siglo XX que el concepto de creatividad cambió radicalmente.

Factores Psicológicos de la Creatividad

Pensamiento Convergente, Pensamiento Divergente

El trabajo de Joy Paul Guilford (1950), fue crucial para el avance de los estudios modernos sobre la creatividad, y su enfoque psicológico y experimental revolucionó la comprensión del tema, desafiando la abrumadora creencia de que la creatividad solo estaba relacionada con el talento innato y el “genio”. En cambio, sugirió que la creatividad era una capacidad que se podía medir, estudiar y desarrollar. Esta nueva visión allanó el camino para una mayor exploración del tema con implicaciones clave para la educación, la ciencia psicológica y el ámbito organizacional.

Una de las mayores contribuciones de Guilford fue su identificación del *pensamiento divergente* como un componente esencial de la creatividad.

Este tipo de pensamiento, en contraste con el pensamiento convergente, se caracteriza por la capacidad de generar múltiples soluciones o ideas a partir de un mismo problema. Guilford destacó que habilidades como *la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración* eran aspectos clave del pensamiento divergente y, por ende, de la creatividad. Estos conceptos, integrados en su modelo de la estructura del intelecto, permitieron el diseño de pruebas o test para evaluar el potencial creativo en individuos, promoviendo un enfoque más objetivo y sistemático.

El trabajo de Guilford también tuvo un impacto significativo en la educación, al destacar la necesidad de entornos que fomenten el pensamiento creativo. Criticó los sistemas educativos tradicionales por priorizar el pensamiento convergente, que se enfoca en encontrar únicamente la "respuesta correcta", dejando de lado el desarrollo de habilidades para la exploración y la

innovación. A partir de sus aportes, se han diseñado metodologías pedagógicas que buscan estimular la creatividad como una competencia esencial para enfrentar los retos del siglo XXI.

Cinco Grandes Factores de la Personalidad

El modelo de los cinco grandes factores de personalidad (Big Five), propuesto por Costa y McCrae (1992), constituye una de las teorías más aceptadas en el ámbito de la psicología de la personalidad.

Este modelo identifica cinco dimensiones fundamentales que describen las diferencias individuales en los patrones de pensamiento, emoción y comportamiento. Estos factores son: *apertura a la experiencia, extraversión, neuroticismo, amabilidad y responsabilidad*. Si bien todos ellos son relevantes para comprender la personalidad humana en su totalidad, se ha señalado que la apertura a la experiencia es el factor más directamente relacionado con la creatividad, aunque los otros factores también pueden influir en aspectos complementarios del pensamiento creativo y del entorno en el que surge la innovación. A continuación se describen las dimensiones:

Apertura a la experiencia. Este factor se describe como una tendencia a buscar nuevas experiencias, apreciar la diversidad de estímulos sensoriales, mantener una alta curiosidad intelectual y poseer una imaginación activa. Costa y McCrae afirman que este rasgo está intrínsecamente vinculado a la creatividad, ya que fomenta la exploración de ideas no convencionales, la receptividad a perspectivas diferentes y la capacidad de asociar conceptos aparentemente inconexos. Las personas con alta apertura a la experiencia suelen mostrar interés por el arte, la música y la literatura, y presentan una predisposición natural hacia la innovación, tanto en su vida cotidiana como en su actividad profesional.

Extroversión. La extraversión se refiere a la inclinación hacia la sociabilidad, la asertividad, la energía y la búsqueda de emociones positivas. Este factor puede influir indirectamente en la creatividad al facilitar la interacción social y la exposición a diversas ideas y puntos de vista. Las personas extrovertidas, al participar activamente en entornos colaborativos, tienen mayores oportunidades de recibir retroalimentación, compartir ideas y desarrollar proyectos en conjunto. Sin embargo, estudios sugieren que este rasgo podría ser más relevante en contextos donde la creatividad grupal o la comunicación interpersonal son esenciales.

Neuroticismo. Este factor, también denominado estabilidad emocional, mide la predisposición a experimentar emociones negativas como ansiedad, tristeza o enojo. Aunque el neuroticismo suele considerarse un rasgo desfavorable, ciertos niveles moderados de inestabilidad emocional pueden estar asociados con la creatividad, particularmente en disciplinas artísticas. La intensidad emocional puede actuar como un motor para la expresión creativa, aunque un neuroticismo elevado podría obstaculizar la productividad debido al estrés o la vulnerabilidad excesiva.

Amabilidad. La amabilidad se relaciona con la tendencia a ser compasivo, altruista y cooperativo. Aunque este rasgo no está directamente vinculado a la creatividad, puede desempeñar un papel importante en la dinámica de los equipos creativos, promoviendo la armonía y la disposición a colaborar. En contextos educativos y laborales, la amabilidad puede facilitar la construcción de entornos seguros, donde los individuos se sientan cómodos compartiendo ideas innovadoras sin temor al juicio o la crítica destructiva.

Responsabilidad. También conocida como escrupulosidad, este factor se refiere a la organización, la disciplina y el compromiso con las metas personales y profesionales. La

creatividad no solo requiere imaginación y pensamiento divergente, sino también un alto grado de responsabilidad para transformar ideas en resultados concretos. Las personas responsables suelen demostrar perseverancia, planificación y capacidad para gestionar el tiempo, habilidades esenciales para el desarrollo y la implementación de proyectos creativos.

La No conformidad y la Tendencia a tomar riesgos

Eysenck (1993) destaca la importancia de la *no conformidad* y la *tendencia a tomar riesgos* como características esenciales de las personas altamente creativas.

La no conformidad, definida como la disposición a desafiar normas establecidas y actuar al margen de los convencionalismos sociales, es un rasgo que impulsa el cuestionamiento de lo aceptado y permite explorar rutas consideradas inviables o inapropiadas.

Por otro lado, la tendencia a tomar riesgos es igualmente significativa, ya que implica una disposición consciente para enfrentarse a lo desconocido y aceptar la posibilidad de fracaso como parte inherente del proceso creativo. Este rasgo demanda determinación y una alta tolerancia a la incertidumbre, elementos importantes para la exploración y generación de ideas disruptivas.

Autorrealización y Motivación Intrínseca

Carl Rogers (1969) y Abraham Maslow (1968) fueron figuras importantes del enfoque humanista en psicología, una corriente que se desarrolló en el siglo XX y se centró en el potencial humano, la autorrealización y la experiencia subjetiva. Ambos psicólogos realizaron contribuciones significativas al concepto de creatividad desde esta perspectiva.

Rogers conceptualiza la creatividad como una manifestación concreta y observable del proceso de autorrealización, entendido como un estado en el cual las personas logran una

integración plena y coherente entre sus pensamientos, emociones y experiencias. Este estado de alineamiento interno les confiere la capacidad de actuar de manera auténtica, lo que les permite explorar ideas originales e innovadoras sin ser inhibidos por el temor al juicio social o el rechazo externo.

En este contexto, la creatividad no se reduce solamente a una actividad cognitiva o técnica, sino que se presenta como una expresión holística del ser, reflejando tanto el crecimiento personal como la capacidad para desafiar sus propias convenciones y límites sociales preestablecidos.

Este planteamiento subraya la autenticidad –vivir de acuerdo con los propios valores y creencias– como un elemento esencial y vertebrador en el desarrollo de la creatividad, enfatizando que las ideas verdaderamente innovadoras emanan de una conexión profunda y sincera con la identidad personal y el entorno del individuo.

Rogers destaca además, que el entorno tiene una influencia decisiva en el desarrollo de la creatividad. Sostiene que un ambiente caracterizado por la *aceptación* incondicional, la *empatía* genuina y la *autenticidad*, proporciona las condiciones necesarias para que las personas se sientan seguras y motivadas a explorar ideas sin aprehensiones. Este tipo de entorno fomenta una sensación de apoyo emocional y seguridad psicológica que resulta esencial para que los individuos puedan asumir riesgos, experimentar con nuevas perspectivas y desafiar normas establecidas. En este contexto, Rogers considera que la libertad y la expresión genuina facilita la exploración creativa, permitiendo que emerja como una respuesta natural a un ambiente enriquecedor y respetuoso.

Creatividad Primaria y Secundaria

Por otra parte, Maslow es conocido por su teoría de la jerarquía de necesidades, la cual organiza las necesidades humanas en cinco niveles ascendentes: necesidades fisiológicas, de seguridad, sociales, de estima y autorrealización. Según Maslow, la creatividad es una característica que emerge en el nivel más alto, el de la autorrealización, cuando las necesidades anteriores están satisfechas. Con respecto a la creatividad, su teoría distingue la creatividad primaria y secundaria.

La creatividad primaria se refiere a la creatividad innata y espontánea que es natural en todos los seres humanos, no está influenciada por factores externos como la educación formal o las expectativas sociales, siendo así la expresión directa de la personalidad y las experiencias del individuo. Sus características son, además de la espontaneidad, la autenticidad, la libertad de inhibiciones (como los niños y algunos adultos que aún mantienen este tipo de creatividad), y el juego y la exploración.

La creatividad secundaria, por otro lado, es una forma de creatividad más estructurada y consciente. Esta creatividad es el resultado de la educación, el entrenamiento y la práctica. Es la creatividad que se manifiesta en el trabajo profesional, como en las artes, la ciencia, la ingeniería y otras disciplinas, implicando un proceso más deliberado y consciente y a menudo influenciado por las normas y expectativas de la sociedad.

La creatividad secundaria puede ser vista como una extensión y refinamiento de la creatividad primaria, ya que surge cuando la creatividad primaria se combina con conocimientos adquiridos, habilidades técnicas y disciplina. Se manifiesta en obras creativas concretas que requieren una integración entre la espontaneidad y el pensamiento estructurado.

Motivación Intrínseca

Teresa Amabile (1996), destacada psicóloga y profesora, ha realizado contribuciones fundamentales al estudio de la creatividad, particularmente a través de su *Modelo de Componentes de la Creatividad*. Su trabajo ha transformado la comprensión académica de la relación entre motivación y creatividad, subrayando que la motivación intrínseca, es decir, aquella que emana del disfrute y el interés inherente por una tarea, es uno de los pilares fundamentales que potencian el pensamiento creativo y la generación de innovación.

Amabile argumenta que, cuando los individuos están intrínsecamente motivados, su compromiso con la tarea trasciende las expectativas externas, lo que les permite explorar ideas, asumir riesgos y experimentar con alternativas novedosas. En este contexto, el proceso creativo se enriquece al centrarse en el aprendizaje y la exploración, más que en el logro de recompensas externas. En contraste, la motivación extrínseca, caracterizada por la búsqueda de reconocimientos materiales o sociales, puede limitar la creatividad al priorizar resultados inmediatos y reducir la disposición a la exploración abierta de posibilidades.

El *Modelo de Componentes de la Creatividad*, identifica tres elementos esenciales para la producción creativa:

Habilidades relacionadas con el dominio. Este componente se refiere al conocimiento y las habilidades técnicas en un área específica. Incluye la comprensión de los conceptos, técnicas y prácticas relevantes para el dominio en cuestión.

Habilidades de pensamiento creativo. Este componente incluye las habilidades cognitivas y de pensamiento que permiten a las personas generar ideas nuevas y originales. Incluye la capacidad

de pensar de manera divergente, hacer conexiones inusuales y explorar múltiples soluciones a un problema.

Motivación intrínseca. Considerada por Amabile como el factor catalizador que activa y potencia los otros dos componentes, se refiere a la motivación que proviene del interés y la satisfacción inherentes a la actividad en sí misma.

Amabile también enfatiza el papel del entorno en el desarrollo creativo. Un contexto que favorezca la autonomía, brinde apoyo emocional y permita la libertad de experimentar resulta esencial para fortalecer la motivación intrínseca. En contraposición, entornos excesivamente controladores, orientados al cumplimiento estricto de normas o caracterizados por la competencia desmedida tienden a inhibir la creatividad al socavar la iniciativa personal. Estas perspectivas han influido de manera significativa en el diseño de estrategias organizacionales y educativas que buscan maximizar el potencial creativo.

La Influencia del Entorno

Teoría del Flujo

El entorno también ejerce una influencia determinante en el desarrollo de la creatividad, como lo demuestra la teoría del flujo propuesta por Mihaly Csikszentmihalyi (1996). Este enfoque teórico plantea que las personas alcanzan su máximo potencial creativo cuando están completamente inmersas en una actividad que representa un desafío equilibrado y alcanzable.

Este estado mental, denominado "flujo," se caracteriza por una concentración absoluta, un sentido de control sobre la tarea y una experiencia de disfrute intrínseco. La experiencia del flujo

no solo potencia la generación de ideas originales, sino que también facilita la integración de elementos conceptuales complejos y la resolución innovadora de problemas.

El flujo se produce cuando las habilidades del individuo se alinean de manera precisa con el nivel de desafío que presenta la actividad. Si el desafío es excesivo, puede generar ansiedad y bloquear el pensamiento creativo; si es insuficiente, puede conducir al aburrimiento y a la desmotivación. En este sentido, el equilibrio entre ambos elementos es vital para mantener al individuo en un estado óptimo de rendimiento creativo. Durante el flujo, las personas tienden a experimentar una percepción alterada del tiempo y un compromiso emocional profundo con la tarea en cuestión, lo que favorece la productividad y la inmersión creativa.

El entorno desempeña un papel esencial en la facilitación del flujo. Ambientes que promueven la autonomía, proporcionan recursos adecuados y ofrecen apoyo a la exploración personal tienden a favorecer este estado mental. Por el contrario, contextos restrictivos o caracterizados por una crítica excesiva pueden interrumpir el flujo, limitando significativamente las oportunidades de expresión creativa. Esta teoría encuentra aplicaciones prácticas en diversos ámbitos, como la educación, donde el diseño de actividades que desafíen adecuadamente las habilidades de los estudiantes puede potenciar su creatividad, o en las organizaciones, donde la creación de entornos flexibles y estimulantes puede fomentar la innovación y la productividad.

Autodeterminación

Deci y Ryan (1985) desarrollaron la teoría de la autodeterminación, un enfoque teórico que destaca la importancia de la motivación intrínseca y su impacto positivo en el rendimiento creativo. Esta teoría establece que la motivación intrínseca es fundamental para promover el compromiso, la persistencia y la creatividad.

La teoría de la autodeterminación identifica tres necesidades psicológicas básicas que son esenciales para el desarrollo de la motivación intrínseca:

1. **Autonomía:** La percepción de tener control sobre las propias acciones y decisiones, lo que fomenta un sentido de agencia y responsabilidad personal.
2. **Competencia:** La experiencia de eficacia y dominio al enfrentarse a una tarea, lo que incrementa la confianza y la disposición a asumir desafíos.
3. **Relación:** El sentimiento de conexión y pertenencia con los demás, lo que refuerza el apoyo social y emocional necesario para la exploración creativa.

Según Deci y Ryan, un entorno que satisface estas necesidades básicas es más propenso a estimular la motivación intrínseca, lo que a su vez potencia la capacidad de los individuos para generar ideas originales y soluciones innovadoras. En cambio, un contexto que impone control excesivo o que no proporciona oportunidades para el desarrollo de la autonomía y la competencia puede inhibir el potencial creativo.

Además, la teoría de la autodeterminación establece que la motivación extrínseca no es necesariamente perjudicial para la creatividad, siempre que se alinee con los valores y objetivos internos del individuo. Cuando las recompensas externas son percibidas como informativas y no controladoras, pueden complementar la motivación intrínseca, favoreciendo un equilibrio que facilite el pensamiento creativo..

Creatividad y Contexto Social

La Zona de Desarrollo Próximo

Lev Vygotsky (1978), destacado psicólogo ruso, fue uno de los primeros en resaltar la relevancia del entorno social en el desarrollo de la creatividad. Su enfoque cultural-histórico marcó un hito al plantear que la creatividad no puede concebirse exclusivamente como una capacidad individual, sino que debe entenderse en el contexto de la interacción social y cultural.

Uno de los conceptos medulares en la teoría de Vygotsky es el de la "zona de desarrollo próximo" (ZDP), definida como la distancia entre el nivel de desempeño actual de una persona, es decir, lo que puede realizar de manera independiente, y el nivel potencial que puede alcanzar con la asistencia de otros más experimentados. Este concepto constituye un eje teórico fundamental para interpretar la creatividad no como una capacidad aislada, sino como un proceso profundamente interconectado con la colaboración y las dinámicas sociales.

En el contexto de la ZDP, las interacciones con mentores, pares o integrantes de una comunidad no solo facilitan la adquisición de conocimientos específicos, sino que también promueven una reorganización estructural del pensamiento, habilitando al individuo para abordar problemas de manera innovadora y explorar alternativas conceptuales que por sí solo, estarían fuera de su alcance. Este espacio interactivo actúa como un catalizador donde el aprendizaje y la creatividad se entrelazan, permitiendo la generación de nuevas realidades simbólicas y tangibles.

Desde la perspectiva de Vygotsky, la creatividad no solo se gesta en este entorno, sino que alcanza su máxima expresión cuando la colaboración activa fomenta el intercambio de ideas, el desafío cognitivo y la innovación constante.

Un aspecto esencial en la teoría de Vygotsky, es su análisis sobre la interrelación entre los contextos culturales e históricos y la creatividad.

Vygotsky argumenta que las manifestaciones creativas no emergen de manera independiente, sino que están intrínsecamente vinculadas a las prácticas culturales, las tradiciones y los valores predominantes en la sociedad donde se desarrollan. Desde esta perspectiva, la creatividad debe entenderse como un fenómeno profundamente contextualizado, resultado de una interacción continua y dinámica entre el individuo y su entorno cultural, enfatizando que las producciones creativas son tanto una expresión personal como un reflejo de las condiciones socioculturales e históricas que las enmarcan.

Creatividad Distribuida

Más recientemente, Vlad Petre Glăveanu (2014) ha propuesto el concepto de creatividad distribuida, desafiando la noción de que la creatividad reside únicamente en individuos aislados. En cambio, Glăveanu argumenta que la creatividad es el resultado de interacciones dinámicas entre personas, artefactos y el entorno, es decir, un proceso distribuido y colectivo.

Glăveanu subraya que la creatividad no puede entenderse fuera de su contexto sociocultural. Las normas, valores y prácticas culturales influyen en cómo se percibe y valora. De esta manera, el contexto sociocultural proporciona el marco y los recursos para el proceso creativo.

Además, la creatividad distribuida enfatiza la importancia de la colaboración y la co-creación en el proceso creativo. Las soluciones creativas a menudo surgen del intercambio de

ideas entre individuos, lo cual implica que la creatividad es un esfuerzo conjunto que se desarrolla a través de la interacción con los demás.

El modelo propuesto por Glăveanu en su teoría de la creatividad distribuida se centra en cinco conceptos que inician con la letra "A", los cuales son:

Actor: La persona o grupo de personas que participan en el proceso creativo.

Acción: Las actividades y comportamientos que llevan a cabo los actores durante el proceso creativo.

Artefacto: Los productos o resultados del proceso creativo, que pueden ser objetos físicos, ideas, conceptos, o cualquier otra forma de creación.

Audiencia: Las personas que reciben, evalúan y responden a los artefactos creativos.

Afecto: Las emociones y sentimientos que acompañan el proceso creativo y la interacción con los artefactos.

Capital Cultural y Dinámicas Creativas

Pierre Bourdieu (1990) introdujo conceptos como el *capital cultural* y el *habitus*, los cuales resultan fundamentales para comprender cómo las estructuras sociales y culturales influyen en la creatividad. Su enfoque ofrece una perspectiva amplia sobre las relaciones entre las disposiciones individuales, los recursos culturales y las estructuras de poder en la producción creativa.

Bourdieu define el capital cultural como el conjunto de conocimientos, habilidades, educación y otras ventajas que una persona posee, las cuales contribuyen a su posición en la jerarquía social. Este concepto se divide en tres formas principales:

Capital cultural incorporado. Incluye las disposiciones internas del individuo, tales como habilidades, competencias y gustos que se adquieren y refinan a lo largo de los procesos de socialización. Estas disposiciones no solo reflejan el contexto cultural y social del que forma parte el sujeto, sino que también configuran su forma de interpretar el mundo y relacionarse con él. A medida que el individuo interactúa con su entorno, estas capacidades se moldean y evolucionan, influyendo en sus preferencias estéticas, sus intereses intelectuales y su capacidad para participar activamente en la producción cultural.

Capital cultural objetivado. Se refiere a bienes materiales y simbólicos, como libros, obras de arte, música, herramientas tecnológicas y conocimientos sistematizados en diversas áreas del saber, como las ciencias, la historia o la filosofía. Estos bienes no solo representan formas de expresión estética o intelectual, sino que también actúan como instrumentos para la transmisión de conocimiento y el fortalecimiento de las jerarquías culturales.

La acumulación y el acceso a estos recursos no solo otorgan legitimidad y prestigio dentro de los campos sociales, sino que también reflejan y perpetúan relaciones de poder que condicionan qué tipos de creatividad se consideran válidos y valiosos.

Estas relaciones de poder influyen en la distribución desigual de oportunidades para acceder a recursos culturales, estableciendo jerarquías que favorecen a ciertos grupos sociales y marginan a otros. De este modo, el capital cultural objetivado no solo habilita la participación en

la producción creativa, sino que también actúa como un mecanismo para legitimar estructuras de dominación simbólica.

Capital cultural institucionalizado. Comprende certificaciones educativas y credenciales que confieren legitimidad y reconocimiento social, actuando como validaciones formales de las habilidades y conocimientos adquiridos por los individuos en diversos contextos culturales y profesionales. Estas certificaciones no solo legitiman la posición del individuo dentro de un campo específico, sino que también operan como una forma de capital simbólico altamente codificado que facilita el acceso a redes exclusivas de prestigio y a oportunidades estratégicas.

Al actuar como mediadores entre las estructuras de poder y las prácticas culturales, las credenciales o el capital cultural institucionalizado refuerzan las dinámicas de dominación simbólica y la reproducción de las jerarquías sociales. Aquellos con acceso privilegiado a estas credenciales consolidan su influencia en el campo cultural y participan activamente en la definición de los criterios de valor y legitimidad cultural, determinando así qué formas de conocimiento y creatividad son consideradas significativas en un contexto histórico-social determinado

El habitus, otro concepto central en la teoría de Bourdieu, se refiere a las disposiciones duraderas y adquiridas que moldean las prácticas, percepciones y comportamientos de los individuos.

Estas disposiciones, formadas a lo largo de la socialización, no solo reflejan las estructuras sociales y culturales en las que se inserta el sujeto, sino que también actúan como un marco inconsciente que regula sus elecciones, preferencias y formas de actuar. A través del

habitus, los individuos internalizan las normas y valores del contexto social en el que se desenvuelven, lo que influye en cómo perciben y enfrentan los desafíos creativos.

Este concepto permite comprender cómo las prácticas del individuo están profundamente vinculadas con las jerarquías y estructuras de poder, ya que el habitus no es solo un reflejo pasivo del entorno, sino también un mecanismo que perpetúa las desigualdades estructurales al moldear las aspiraciones y limitaciones de los sujetos en función de su posición social.

El habitus influye en cómo los individuos se relacionan con la creatividad, ya que condiciona las ideas que consideran posibles, deseables o legítimas. En otras palabras, el habitus actúa como un filtro que regula las aspiraciones creativas y la manera en que estas se expresan dentro de un contexto social determinado. Por ejemplo, una persona que crece en un entorno con un habitus artístico estará más inclinada a desarrollar habilidades creativas y a participar en actividades culturales que alguien que carezca de ese tipo de influencias.

Bourdieu también introduce el concepto de "campo social" para analizar las estructuras de poder que influyen en la creatividad. Los campos son espacios sociales relativamente autónomos donde se libran luchas por el capital simbólico, incluido el reconocimiento de la creatividad. En estos campos, los actores con más capital cultural y habitus compatibles con las normas dominantes tienen mayores posibilidades de que sus producciones sean valoradas y legitimadas.

Esta perspectiva permite entender que la creatividad no es un fenómeno puramente individual, sino que está mediada por las relaciones de poder y las jerarquías culturales presentes en los campos sociales. Las estructuras sociales determinan quién tiene acceso a los recursos necesarios para producir y difundir ideas creativas, así como qué tipo de creatividad se reconoce como válida o valiosa.

El enfoque de Bourdieu subraya que la creatividad es un proceso contextualizado y socialmente mediado, profundamente influenciado por las condiciones estructurales en las que se desarrolla. Esto implica que para entender plenamente los procesos creativos, es necesario analizar no solo las capacidades individuales, sino también los recursos disponibles, las disposiciones del habitus y las relaciones de poder en el campo cultural.

Ciudades Creativas

Richard Florida (2002), en su influyente estudio sobre las ciudades creativas, analiza cómo las urbes que invierten en infraestructura cultural y educativa logran posicionarse como polos de atracción para el talento creativo, lo que a su vez impulsa la innovación y la competitividad económica. Florida argumenta que el éxito de estas ciudades radica en su capacidad para crear un entorno inclusivo y diverso, donde convergen cultura, tecnología y creatividad, generando un ecosistema que favorece tanto la colaboración como la experimentación.

Un elemento central en el análisis de Florida es el concepto de la "clase creativa," un grupo compuesto por profesionales de sectores como las artes, la tecnología, el diseño y las ciencias, quienes desempeñan un papel crucial en el dinamismo económico y cultural de las ciudades. Según Florida, esta clase creativa tiende a gravitar hacia ciudades que ofrecen una combinación de tolerancia, talento y tecnología, lo que él denomina las "3T" del desarrollo urbano.

La infraestructura cultural, que incluye museos, teatros, galerías y espacios para la música y las artes, no solo enriquece la calidad de vida, sino que también actúa como un factor de atracción para este grupo, ya que tienen un papel estratégico en el fomento de la creatividad al

proporcionar lugares donde las personas pueden interactuar, intercambiar ideas y establecer conexiones significativas.

Estos espacios facilitan la colaboración entre individuos de diferentes disciplinas, lo cual contribuye a crear un sentido de comunidad, vital para el desarrollo de un ecosistema creativo.

Asimismo, la inversión en educación superior y programas de formación especializados fomenta un flujo constante de talentos altamente capacitados, consolidando a las ciudades creativas como centros de innovación.

Florida también subraya la importancia de la diversidad como un catalizador para la creatividad. Las ciudades que promueven una cultura de inclusión y respeto amplio hacia diferentes orígenes, perspectivas y formas de expresión, son más propensas a generar ideas creativas y a atraer a los mejores talentos.

Este enfoque multidimensional conecta el desarrollo económico con la sostenibilidad social, creando ciudades que no solo son competitivas, sino también resilientes ante los cambios globales.

Escuchar para Habitar

Jean-Luc Nancy: De Oír a Escuchar, una Relación Transformadora

En "A la escucha", Jean-Luc Nancy (2007) reflexiona sobre el concepto de la escucha, explorando cómo este va más allá de la mera captación de sonidos y se convierte en una experiencia profundamente transformadora. Nancy, aborda varios aspectos fundamentales que diferencian la escucha del simple acto de oír, destacando la resonancia del sonido en nuestro ser, la dimensión corporal de la escucha, la importancia del silencio, la relación entre escuchar y comprender, la dimensión temporal de la escucha, la escucha como relación con el otro y la apertura al espacio sonoro. Estos temas nos invitan a considerar la escucha como un proceso activo, cargado de significado y profundamente conectado con nuestra existencia. La importancia radica en cómo redefine la escucha no solo como una habilidad sensorial, sino como un acto filosófico y existencial que transforma nuestra relación con el mundo y con los demás.

La distinción entre oír y escuchar es fundamental. Oír es un acto mecánico y fisiológico que nos permite percibir el sonido. Escuchar, en cambio, es una acción consciente y profunda que nos permite entrar en una relación activa con el mundo sonoro, permitiendo que el sonido nos transforme y nos conecte con una realidad que trasciende nuestra percepción inmediata.

Esta relación activa implica una reflexión constante sobre cómo el sonido afecta nuestro ser y nuestra forma de habitar el mundo. Abrirse a lo sonoro implica dejarse transformar por aquello que escuchamos, abriendo un espacio de vulnerabilidad en el que el sonido penetra no solo nuestros sentidos, sino también nuestro entendimiento y nuestras emociones. De este modo, la escucha se convierte en un medio de conexión profunda con la realidad, desestabilizando las

certezas establecidas y permitiendo que nos redefinamos a cada momento en respuesta a lo que escuchamos.

La Resonancia: El Sonido en el Ser

El concepto de resonancia explica cómo el sonido reverbera en nuestro cuerpo y nuestro ser. La resonancia implica que el sonido no es solo algo que percibimos externamente, sino algo que nos afecta internamente, haciendo eco en nuestro ser.

El sonido del objeto sonoro sigue su curso, pero también nuestra reflexión y la repercusión emocional que provoca continúan su camino, generando nuevas significaciones y afectándonos a lo largo del tiempo. Así, la escucha se convierte en un proceso dinámico que sigue reverberando en nuestra conciencia y emociones, incluso después de que el sonido haya desaparecido. Escuchar es una forma de "estar expuesto", de abrirse al otro y al mundo de manera vulnerable, aceptando la indeterminación del sonido y su capacidad para afectarnos profundamente. De este modo, la resonancia se convierte en una manifestación de la interconexión entre el ser y el mundo, revelando la permeabilidad de nuestra existencia y la manera en que los sonidos nos atraviesan, dejando huellas que cambian nuestra comprensión y nuestra sensibilidad.

La escucha es, en este sentido, una experiencia que nos envuelve completamente, donde el cuerpo entero participa en el acto de recibir y resonar con el sonido. Esta idea se relaciona con cómo la escucha puede generar afectos: una conexión que no se da tanto por lo que se "entiende" racionalmente del sonido, sino por cómo resuena y reverbera en el cuerpo, despertando sensaciones, recuerdos y emociones que trascienden la comprensión intelectual.

En este sentido, el cuerpo se convierte en un espacio de recepción y transformación del sonido, donde cada vibración tiene el potencial de modificar nuestra percepción y nuestra relación con el mundo. La escucha nos conecta con nuestra fisicidad y con la realidad de manera directa, revelando la profunda conexión entre el cuerpo, el entorno y la experiencia sonora.

El Silencio como Espacio de Reflexión

El silencio es una parte esencial de la escucha. A menudo se percibe como ausencia de sonido, pero tiene un rol activo. Es el espacio donde resuenan los ecos de lo escuchado, el lugar donde las percepciones se procesan y se convierten en algo más significativo.

El silencio es un espacio de resonancia interna, un momento en el que lo escuchado sigue actuando en nosotros, amplificándose y adquiriendo nuevas formas. El silencio no es un vacío, sino un lugar de potencia, un espacio que permite que el sonido adquiera nuevas dimensiones y significados. Escuchar el silencio es, por tanto, parte del proceso de apertura y resonancia que caracteriza la escucha plena, un proceso que nos invita a estar presentes y a ser conscientes del impacto continuo del sonido en nuestro ser.

Escuchar y Comprender: Apertura e Indeterminación

Para Nancy, la diferencia entre escuchar y comprender es determinante. Mientras que comprender busca una conclusión y una certeza, escuchar implica permanecer en un estado de incertidumbre y apertura. Comprender intenta definir y cerrar, mientras que escuchar mantiene abiertas las posibilidades de significado. Escuchar no se orienta hacia la obtención de respuestas definitivas, sino que se mantiene en el espacio de lo indeterminado, de lo que está siempre por descubrir y redefinir.

El acto de escuchar es como una resonancia que nunca se completa, sino que está siempre en expansión, siempre generando nuevos ecos y abriendo nuevas preguntas. Este concepto lleva a pensar la escucha no como un acto que llega a un fin o a una conclusión, sino como un proceso en continuo movimiento y evolución. Escuchar es, por tanto, habitar un estado de apertura constante, en el que el sentido siempre se está formando y transformando, invitándonos a aceptar la complejidad y la ambigüedad como partes esenciales de nuestra experiencia.

La Temporalidad de la Escucha: Resonancia y Permanencia

La dimensión temporal implícita en la experiencia de la escucha es otro aspecto destacado. La resonancia, por ejemplo, tiene una temporalidad propia, ya que el sonido no se limita al momento en que se produce, sino que se extiende en el tiempo, reverberando en el oyente.

Este proceso de reverberación no solo implica la permanencia del sonido, sino también su capacidad de transformar al oyente mucho después de haber sido percibido. La escucha, entonces, está en constante evolución, vinculada a un tiempo que no es lineal, sino expansivo.

Cada sonido deja una huella que sigue actuando, y esa continuidad revela cómo la experiencia sonora trasciende el presente inmediato, afectando nuestra percepción a lo largo del tiempo.

La relación entre la escucha y el otro también tiene una temporalidad relacional. Escuchar al otro no se reduce a captar sus palabras en un instante, sino que se trata de permanecer en apertura y conexión a lo largo del tiempo.

Esta relación temporal exige paciencia y disposición para acoger lo que el otro tiene para expresar, dejando espacio para que la resonancia se desarrolle plenamente. La escucha, entonces, se convierte en un acto temporal que desafía la linealidad, abriendo un espacio de resonancia continua entre los seres.

La Escucha como Relación Ética y Conexión con el Otro

La escucha se plantea también como un acto de relación con el otro. Implica atención, apertura y disposición para recibir lo que viene del exterior. En este sentido, la escucha tiene un componente ético: se relaciona con la capacidad de estar presente para el otro, de acoger lo que el otro tiene para decir, incluso antes de entender o interpretar. Se señala que, en cierto modo, escuchar a otro implica poner en suspenso el propio ego para abrirse a lo desconocido, lo cual tiene una resonancia profunda en nuestras relaciones humanas.

Escuchar al otro es, entonces, un acto de acogida y de respeto, una forma de estar en el mundo que privilegia la relación y la interconexión por sobre la imposición de uno mismo. La temporalidad de la escucha también se manifiesta en esta dimensión ética, ya que requiere una disposición a estar presente y a resonar con el otro más allá del momento inmediato, permitiendo que la conexión se desarrolle y se expanda en el tiempo.

El Espacio Sonoro: Una Dimensión de Apertura y Transformación

El espacio sonoro se describe como algo que no se puede reducir a categorías físicas o visuales. El sonido no se delimita de la misma forma que un objeto visual; se expande, rodea y penetra, creando una experiencia inmersiva que nos envuelve. Esto hace que la experiencia de

escuchar sea única, porque no solo se trata de la percepción de un objeto definido, sino de una relación con algo que se mueve y que siempre tiene un "más allá".

Esta expansión del sonido en el espacio conecta con la idea de apertura: al escuchar, siempre nos enfrentamos a algo que se desborda, algo que no puede ser completamente contenido o definido. El sonido no tiene fronteras claras, y eso nos obliga a abrirnos, a aceptar su indeterminación y su capacidad de transformación constante. Escuchar el espacio sonoro es aceptar ser parte de un entorno en constante cambio, en el que somos afectados y modificados por lo que nos rodea.

El espacio sonoro es, por tanto, un espacio de encuentro y de desbordamiento, donde la escucha nos invita a trascender nuestros propios límites, a ser parte de una realidad que nos transforma continuamente.

La Escucha como Acto Filosófico y Transformador

Jean-Luc Nancy transforma la noción de escuchar en una experiencia profundamente filosófica que involucra al ser en su totalidad. Escuchar no es solo una habilidad sensorial, sino un proceso activo de apertura, un compromiso con la resonancia, el sentido, el otro y uno mismo.

La escucha nos coloca en el centro de una experiencia que es simultáneamente corporal, emocional y existencial, abriéndonos a un mundo en el que los sonidos nos afectan, nos atraviesan y nos transforman.

Es filosófica porque implica cuestionar y dismantelar las certezas habituales sobre cómo nos relacionamos con el entorno; nos exige una reflexión sobre el ser, la apertura y la vulnerabilidad. La escucha nos enfrenta a lo indeterminado, a lo que no puede ser completamente

controlado ni comprendido, abriendo un espacio para la reflexión sobre nuestra existencia y nuestra conexión con el otro.

Además, es una experiencia existencial porque compromete nuestra manera de ser en el mundo; escuchar significa estar presente, permitir que los sonidos nos transformen y modificar nuestra relación con lo que nos rodea.

Así Nancy, nos invita a reconsiderar cómo la escucha puede ser un acto fundamental de nuestra existencia y una forma privilegiada de relacionarnos con el mundo. La escucha, entonces, se convierte en un acto de ser-en-el-mundo, una manera de habitarlo que nos permite estar en resonancia con todo aquello que nos rodea.

La Escucha como Herramienta Transformadora en la Educación Musical

El concepto de escucha activa e implicada, tiene un profundo potencial pedagógico, especialmente en el contexto de la educación musical. En asignaturas como Piano Funcional, la escucha, desde esta perspectiva, puede transformarse en una herramienta central para integrar los sonidos del territorio, no solo como objetos de análisis, sino como experiencias vivas que conectan a los estudiantes con su entorno cultural y social. Escuchar el territorio implica abrirse a sus matices sonoros, comprenderlo como un espacio que guarda memoria y que dialoga con la identidad de quienes lo habitan.

Así, la escucha no solo fomenta la reflexión crítica sobre los sonidos que nos rodean, sino que también permite resignificar su relación con la creatividad y la identidad. En un contexto pedagógico, diseñar actividades que exploren la resonancia de los sonidos en el cuerpo, el impacto del silencio y la conexión entre lo sonoro y lo emocional puede enriquecer la experiencia

de aprendizaje, haciendo que la formación musical trascienda el desarrollo técnico y se convierta en un proceso más significativo, reflexivo y situado.

Al abordar la escucha como un acto de apertura y transformación, se nos invita a habitar el espacio sonoro de manera consciente, cultivando una relación profunda con el entorno y con los otros.

Vinciane Despret y la Escucha como Proceso Relacional y Territorial

Escuchar, según Vinciane Despret (2022), no puede reducirse a un acto individual ni a una mera experiencia sensorial. En su visión, la escucha constituye un proceso relacional en el que los seres vivos se involucran activamente con el entorno, participando en un intercambio continuo de significados, afectos y dinámicas que trascienden lo individual. Este proceso implica que los sonidos no son simples estímulos externos que llegan al oyente, sino fenómenos que median y configuran las interacciones entre los habitantes y el espacio que comparten.

La noción de proceso relacional enfatiza que la experiencia de la escucha va más allá de la mera percepción unidireccional de los sonidos, estableciendo en su lugar un flujo continuo y bidireccional de comunicación entre el oyente y su entorno.

En este sentido, los sonidos no solo actúan como portadores de información y significados, sino que además influyen en la manera en que los seres vivos se ubican en el territorio que habitan. Dicho de otra manera, implica una presencia activa en el espacio, una forma de responder de manera dinámica a las múltiples voces que lo conforman. La escucha se convierte así en una práctica relacional, en la que el oyente participa de un diálogo permanente con su entorno sonoro, moldeando y siendo moldeado por ese intercambio continuo.

Reciprocidad y transformación del entorno

Este enfoque relacional convierte la escucha en un acto intrínsecamente colectivo, aun cuando se experimente de manera aparentemente individual. Cada sonido que se percibe se integra en una trama más vasta, cargada de historias, dinámicas y tensiones propias del territorio en el que surge.

Así, el acto de escuchar implica interactuar con un complejo entramado de relaciones que sustentan la existencia de ese sonido en el espacio y en el tiempo. La escucha se revela entonces como un puente hacia las redes más amplias de vida que dan forma a los lugares habitados, conectando al oyente con el tejido social, cultural y ambiental que late detrás de cada vibración sonora.

Asimismo, la dimensión relacional de la escucha conlleva una reciprocidad tácita entre el oyente y el entorno. En el acto de percibir y responder a los sonidos, el individuo, ya sea humano o no humano, no solo recibe información, sino que simultáneamente transforma el espacio que habita, contribuyendo a su constante reconfiguración.

Al reconocer un sonido como un marcador territorial—sea el canto de un ave, el murmullo de un río o el bullicio de una feria local—el oyente consolida su relevancia dentro del entorno habitado. Este proceso de escucha, reconocimiento y respuesta, altera tanto la subjetividad del oyente como las cualidades del entorno, reforzando así un ciclo continuo de influencia mutua en el que oyente y territorio se influyen y transforman de manera constante.

La Dimensión Colectiva y Recíproca de la Escucha

Despret destaca que este proceso relacional involucra no solo una escucha atenta, sino una disposición a implicarse éticamente con las realidades que se perciben. En lugar de asumir que los sonidos son meras señales ambientales, esta perspectiva invita a comprenderlos como expresiones de múltiples agentes—humanos y no humanos—cuyas historias y necesidades se entretajan en el territorio. La escucha así entendida no solo afina la percepción, sino que activa la responsabilidad ante aquello que se escucha, motivando una actitud de cuidado y respeto hacia las formas de vida que nos rodean.

La experiencia acústica pasa a ser un reconocimiento del carácter plural y complejo de las interacciones que configuran un lugar.

De esta manera, se abre la posibilidad de que el oyente asuma un rol consciente en la trama ecológica y social, pues al atender las voces del entorno se invita a cuestionar jerarquías, repensar vínculos y considerar el impacto de las propias acciones en la convivencia con otros seres. La escucha relacional, tal como la concibe Despret, empuja hacia un entendimiento más responsable y solidario de la presencia humana en el mundo, en el que cada vibración percibida implica una llamada a la reciprocidad y al cuidado mutuo.

La Escucha como transformación del espacio habitado

En este enfoque fenomenológico, la escucha exige una presencia atenta, corporal y afectiva.

La escucha se traduce así en una práctica que participa activamente en la generación de significados, reconociendo las vibraciones, ritmos y texturas que conforman el mundo audible.

En este compromiso sostenido, el oyente no solo percibe, sino que establece resonancias con lo que escucha: desentraña vínculos antes invisibles, descubre nuevos matices en sus relaciones con otros seres y asume una posición más consciente dentro de la trama vital del entorno. A través de este gesto, se reconfiguran las concepciones habituales del espacio habitado y, con ellas, la forma misma de concebir la propia existencia en interacción con las distintas voces que habitan el territorio sonoro.

A la luz de esta transformación, habitar ya no puede entenderse como la simple ocupación de un emplazamiento físico ni como el trazado pasivo de un perímetro vital. Al contrario, se convierte en un proceso continuo de ajuste, descubrimiento y adaptación, en el que el sujeto se enraíza a la par que transforma el entorno.

Las capas invisibles del Territorio Sonoro

Bajo la óptica que ofrece Despret, la escucha opera como un sentido capaz de percibir las capas invisibles que configuran un espacio: no solo su geografía, sino las vibraciones, intensidades y tonalidades que emergen de las múltiples presencias que lo habitan.

A través de esta práctica atenta, el oyente va más allá de reconocer un lugar; aprende a leer sus pulsaciones, sus pausas y sus cadencias, a distinguir los murmullos que anticipan un cambio, así como los silencios que revelan equilibrios precarios o consolidan una convivencia armónica.

En este sentido, la escucha actúa como un puente que conecta al individuo con la dinámica interna del territorio, haciéndole partícipe de un proceso de co-creación en el que las fronteras entre lo humano y lo no humano, lo natural y lo construido, se difuminan.

Cada interacción sonora, cada eco y cada resonancia, contribuye a redefinir las condiciones de posibilidad del habitar, ampliando la comprensión de la propia posición en el lugar. De esta forma, el territorio deja de ser un mero escenario estático para tornarse en un tejido vivo, en permanente ebullición, que se articula y rearticula a través de las interacciones acústicas que lo recorren.

La escucha, así concebida, no solo revela la complejidad del entorno, sino que se convierte en un acto de arraigo y pertenencia, es decir, en una experiencia situada y co-constitutiva que da nueva dimensión al vínculo con el territorio.

La Escucha como generadora de nuevos horizontes

En esta línea, la escucha asume un papel generativo que excede la sola ratificación de las condiciones existentes del territorio. Antes que limitarse a reflejar lo que está dado, se convierte en un impulso hacia la apertura de nuevos horizontes de sentido y acción.

Los sonidos, en su fluidez y capacidad de sugerir, no solo evidencian relaciones ya establecidas, sino que invitan a concebir dimensiones latentes y a articular conexiones aún no realizadas. De este modo, el espacio auditivo no se agota en su presente, sino que despliega potencias que desafían las convenciones y las fronteras con las que solemos delimitar nuestra experiencia del lugar.

La escucha, entendida así, se transforma en un acto de invención que posibilita la emergencia de nuevos modos de interacción con el entorno. Esta capacidad generativa no responde exclusivamente a un plano imaginativo, sino que repercute en la realidad material y simbólica: al atender las vibraciones, los ecos y los matices que sugieren rutas inexploradas, el

oyente puede concebir nuevas formas de cohabitar, de establecer vínculos y de compartir significados.

Se trata, por tanto, de una práctica que ensancha el campo de lo posible, al reconfigurar las relaciones con lo humano y lo no humano, y al mostrar que las condiciones para la vida en común no están definitivamente fijadas, sino que pueden ser continuamente rehechas mediante la atenta escucha de lo que el territorio es, y de lo que aún podría llegar a ser.

Despret subraya que este proceso de generación y transformación dista de ser uniforme. Por el contrario, la escucha se ve condicionada tanto por las particularidades del lugar—su geografía acústica, sus ritmos inherentes, las historias que lo atraviesan—como por las aptitudes, experiencias previas, sensibilidades y disposiciones del oyente. Esta combinación de factores moldea la forma en que se interpretan y significan los sonidos, de modo que cada acto de escuchar es irrepetible, y cada interacción sonora incide de manera singular en la configuración del territorio.

Esta dimensión situada y contingente no solo refuerza el carácter ecológico de la escucha, entendida como una práctica que se adapta a las dinámicas propias de cada entorno, sino que también evidencia la compleja interdependencia entre quien escucha y el espacio que habita. La relación se forja, así, a través de encuentros sonoros únicos que recalcan la condición viviente y en constante mutación del territorio.

La Escucha y las transformaciones del Territorio

La relación entre la escucha y el territorio está sujeta a una dinámica constante, marcada por transformaciones que se manifiestan en el tiempo. Los sonidos no solo revelan la identidad

del lugar tal como existe en un momento dado, sino que también registran las inflexiones y mutaciones que este experimenta a medida que transcurre la vida en él.

En este proceso, la escucha funciona como un sensor capaz de captar cambios sutiles: la aparición de nuevas voces, la desaparición de ciertas presencias, la alteración de ritmos que, antes estables, ahora se tornan discontinuos. Estos ajustes no solo informan sobre el devenir del territorio, sino que inciden en la forma en que quienes lo habitan se comprenden a sí mismos y a su entorno.

Al atender los matices sonoros que señalan el desplazamiento de fronteras, la emergencia de nuevos actores o el cese de determinadas interacciones, el oyente reconfigura no solo su conocimiento del lugar, sino también la manera en que se posiciona dentro de él.

Su identidad se ve permeada por las experiencias acústicas que encarnan estas transformaciones, al tiempo que su subjetividad se ensancha con cada nueva escucha. De este modo, la escucha no se limita a reflejar el pulso vital del territorio, sino que participa activamente en su proceso de cambio, en la redefinición de significados colectivos y en la continua reformulación de la identidad del propio oyente.

En última instancia, escuchar implica convertirse en parte integral del devenir del espacio, reconocer las mutaciones que lo atraviesan y asumir el desafío de habitar una realidad que nunca permanece igual.

Una perspectiva integrada de la Escucha

Por último, al situar la escucha como un proceso relacional, Despret desafía las nociones antropocéntricas que ubican al ser humano como el centro de la experiencia sonora. En lugar de

eso, propone un marco en el que los sonidos y los oyentes forman parte de un sistema integrado de relaciones que incluye a otras especies, elementos naturales y componentes culturales del territorio.

Esta perspectiva resalta la interconexión entre los seres vivos y su entorno, subrayando que la escucha no solo define cómo se habita un territorio, sino también cómo se construyen, mantienen y proyectan las relaciones que lo hacen habitable.

La Escucha Relacional en la Formación Musical

La perspectiva de Vinciane Despret sobre la escucha relacional y su conexión con el territorio ofrece un marco valioso para repensar la formación musical como un proceso profundamente situado. En el contexto de la educación musical, esta concepción de la escucha permite ampliar la mirada más allá de los aspectos técnicos o abstractos del sonido, integrando la experiencia vivida del territorio y las relaciones que éste establece con quienes lo habitan.

La música, entendida desde esta óptica, no es solo un conjunto de notas o patrones, sino una práctica enraizada en las dinámicas culturales, sociales y ambientales que definen un lugar.

De esta manera, la escucha relacional se proyecta como un enfoque transformador para reimaginar la formación musical.

Murray Schafer y el Paisaje Sonoro: Escucha, Identidad y Transformación Social

El Paisaje Sonoro

El trabajo de Murray Schafer en torno al concepto de “paisaje sonoro” (*soundscape*) constituye un hito fundamental en los estudios contemporáneos sobre la escucha y la percepción auditiva. Sus aportaciones, particularmente recogidas en su libro *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World* (1977), transformaron la forma de entender el entorno acústico como un entramado dinámico de elementos interconectados.

En lugar de concebir los sonidos como sucesos aislados, Schafer propone un análisis integral que contemple su valor histórico, cultural y simbólico. De este modo, las prácticas de escucha se reconfiguran como acciones que implican una participación activa y crítica en la construcción del significado del entorno sonoro.

Para Schafer, el paisaje sonoro no se reduce a una acumulación de sonidos, sino que se comporta como un ecosistema acústico que refleja y, a la vez, moldea el tejido social.

En este sentido, los sonidos cotidianos—desde el murmullo de las voces humanas en un mercado hasta la maquinaria industrial que resuena en una fábrica—adquieren un carácter semántico y estético que trasciende la mera percepción fisiológica.

Cada sonido porta consigo una historia y unas relaciones de poder que, a su vez, definen la identidad colectiva de una comunidad.

Este enfoque subraya que la construcción sonora de un territorio es tan relevante como los aspectos visuales y espaciales, en tanto que permite comprender cómo las identidades se gestan y se negocian a través del acto de escuchar.

Ecología Acústica y Responsabilidad Política

El carácter interdisciplinario de la obra de Schafer se hace evidente en la conexión que establece entre la ecología acústica y áreas diversas como la musicología, la sociología, la arquitectura y la planificación urbana. Su planteamiento va más allá de una apreciación meramente estética de los paisajes sonoros, pues otorga a la escucha una dimensión política y ética. Según Schafer, la “ecología del sonido” requiere de una toma de conciencia sobre la contaminación acústica y sobre la necesidad de preservar espacios sonoros equilibrados.

En la terminología que él populariza, un entorno “hi-fi” (alta fidelidad) es aquel en el que los sonidos son nítidos, diferenciados y enriquecedores, mientras que un ambiente “lo-fi” (baja fidelidad) se caracteriza por la superposición y el enmascaramiento de emisiones sonoras, con la consiguiente pérdida de matices y detalles. Este contraste permite comprender hasta qué punto la saturación acústica repercute en el bienestar físico y psicológico de las personas y sus comunidades.

El concepto de “schizophonia” es relevante en el corpus teórico de Schafer. Mediante esta noción, se alude al fenómeno de la separación del sonido de su fuente original, algo facilitado por las tecnologías de grabación y reproducción.

La capacidad de aislar y recontextualizar los sonidos conlleva implicaciones culturales y perceptivas profundas, ya que modifica la relación de las personas con la “autenticidad” de la experiencia sonora. Esta escisión se ha vuelto aún más patente en la sociedad contemporánea, atravesada por los dispositivos de audio portátiles y las plataformas digitales que posibilitan reproducir cualquier sonido en cualquier lugar.

Así, la “schizophonia” abre interrogantes sobre la vinculación afectiva con los paisajes sonoros y plantea desafíos sobre cómo preservar la integridad de la experiencia auditiva en un mundo globalizado y tecnificado.

La reflexión de Schafer sobre la escucha se encuentra, en cierta medida, en sintonía con la aproximación fenomenológica de Jean-Luc Nancy, quien postula que escuchar es un acto corporal y relacional, en el que el oído se convierte en una puerta privilegiada para la apertura al otro y al mundo. Sin embargo, la aportación de Schafer pone un énfasis adicional en la responsabilidad ecológica que conlleva el acto de oír. Esto significa que escuchar no se limita a percibir, sino que compromete al oyente con el cuidado y la configuración de su entorno sonoro.

A través de esta perspectiva, la escucha es también una práctica política que puede influir en la planificación de ciudades, en la convivencia comunitaria y en las relaciones humanas con los entornos naturales.

Despret resalta igualmente la importancia de la escucha como forma de cohabitar con otros seres en un espacio compartido. Schafer, por su parte, desarrolla la idea de la “escucha consciente” (*ear cleaning*), un proceso que busca “limpiar” la percepción auditiva de automatismos y distracciones para permitir una atención más plena a los detalles sonoros del ambiente.

Este proceso educativo y cultural implica, por un lado, la superación de la indiferencia frente a los sonidos cotidianos y, por otro, la profundización en sus significados posibles. Así, la propuesta de Schafer enfatiza un modelo de escucha que se abre a la indagación crítica y a la interpretación de la sonoridad.

Un aspecto central en la teoría del paisaje sonoro es la necesidad de preservar la diversidad acústica. Schafer insiste en que, de la misma manera que se valora la biodiversidad en la esfera ambiental, se debe proteger y realzar la riqueza propia de cada lugar en términos sonoros.

Con la progresiva homogenización acústica generada por la urbanización y la industrialización, “la creciente uniformidad del paisaje sonoro es un problema que empobrece nuestras relaciones con el entorno” (1977, p. 272). Desde esta perspectiva, se aboga por la implementación de políticas públicas de conservación sonora, que contemplen la historia y las identidades locales reflejadas en la sonoridad de cada contexto.

Esta directriz se justifica en la convicción de que la pérdida de la diversidad acústica implica también una disminución de la diversidad cultural y una merma en las posibilidades de experimentar el lugar de manera plena.

La dimensión pedagógica en la obra de Schafer se plasma con claridad en sus propuestas de alfabetización acústica, pensadas tanto para ámbitos educativos formales como para la formación continua de adultos. Considera que la calidad de la escucha influye directamente en la conformación de valores y actitudes hacia los demás y hacia el medioambiente. De ahí que los programas pedagógicos que él sugiere incluyan ejercicios de reconocimiento de sonidos, cartografías sonoras y la integración de metodologías etnográficas que permitan comprender cómo una comunidad vive y da sentido a sus entornos auditivos.

Este enfoque no se limita a prevenir la contaminación acústica o problemas de salud auditiva, sino que busca forjar una conciencia cívica y ecológica más amplia, donde la escucha crítica se traduzca en una ciudadanía activa.

Ampliando los horizontes del Paisaje Sonoro

Dado que la formación de Schafer se relaciona con la música y la composición, sus primeros análisis sobre el *soundscape* emergieron desde el ámbito musical. No obstante, pronto observó que la sonoridad trasciende las fronteras de la creación artística para revelar procesos sociales, culturales y políticos más amplios. Sus investigaciones, por tanto, van más allá de la sala de conciertos, abriéndose a reflexiones sobre la vida cotidiana, la arquitectura de los espacios públicos y la dimensión ecológica de la experiencia auditiva.

Desde este planteamiento, el estudio del paisaje sonoro excede el ámbito estrictamente musical para situarse en un cruce de caminos entre la antropología, la comunicación y la filosofía.

El énfasis en la llamada “escucha profunda”, explorada también por autoras como Pauline Oliveros (2005), pone de relieve el potencial ético y político de percibir el mundo de manera atenta y sensible.

Escuchar profundamente implica reconocer la interdependencia de lo humano con lo no humano, al tiempo que invita a asumir la responsabilidad de cuidar el tejido sonoro que posibilita la vida colectiva. De manera análoga, la fenomenología de Jean-Luc Nancy y la concepción de cohabitar de Vinciane Despret subrayan el componente relacional de la escucha, destacando que no es una actividad puramente subjetiva, sino que media la construcción de comunidades y la forma en que habitamos el territorio.

En este entramado teórico, la aportación de Murray Schafer sobre el paisaje sonoro trasciende la mera constatación de que el entorno acústico nos afecta de forma fisiológica. Su

énfasis en la naturaleza histórica, política y ecológica de los sonidos refuerza la idea de que la escucha crítica puede servir como eje transformador de la sociedad.

Al situar el paisaje sonoro como objeto de reflexión y de acción, Schafer articula un discurso que involucra a los distintos agentes que participan en la planificación y gestión de espacios –desde las autoridades locales hasta los ciudadanos de a pie–, para que asuman un papel activo en la preservación de la riqueza acústica, la mitigación de los ruidos nocivos y la puesta en valor de la diversidad sonora.

Influencia en la Creación Musical

Un punto relevante que conviene destacar es la influencia de los conceptos de Schafer en la composición musical.

Numerosos compositores del siglo XX y XXI han encontrado en la idea de paisaje sonoro un estímulo para generar nuevas formas de creación que trascienden los límites de la sala de conciertos.

La noción de “ecología acústica” ha servido de base para la integración de sonidos ambientales en obras que buscan realzar la presencia del entorno como coautor de la partitura. Ejemplo de ello se encuentra en la música electroacústica, donde la grabación de paisajes sonoros locales se convierte en materia prima para la construcción de piezas que subrayan la dimensión espacial, cultural y afectiva de los sonidos. Este enfoque, que retoma la sensibilidad de Schafer ante la escucha atenta y consciente, conduce a la aparición de géneros y prácticas como el *soundscape composition* (composición que utiliza paisajes sonoros) la improvisación *site-specific* (improvisaciones musicales situadas), donde la escucha del lugar es el centro de la propuesta artística.

Así, Schafer ha inspirado a músicos y a artistas sonoros a adoptar una perspectiva inclusiva, contemplando tanto la belleza de los timbres naturales como la necesidad de reflexionar sobre las transformaciones que la actividad humana ejerce en el entorno acústico.

Territorio, Sonidos e Identidad

En la concepción de Schafer, el territorio se entiende como un espacio de resonancias, un ámbito donde las comunidades reafirman o negocian su sentido de pertenencia. Al analizar cómo suenan los lugares, Schafer atiende a la manera en que los sonidos –sean éstos naturales o antrópicos– revelan pautas de comportamiento, lazos afectivos y estructuras de poder.

Un territorio, entonces, no se define únicamente por límites físicos o administrativos, sino por la interacción de diversas subjetividades que se reconocen (o se oponen) en un tejido sonoro compartido. Esta visión subraya la relevancia de considerar la *memoria auditiva* de cada entorno: esos sonidos que permanecen, desaparecen o cambian con el paso del tiempo constituyen un registro vivo de la historia local y de la transformación cultural.

Al concebir de este modo el vínculo entre sonidos, identidad y territorio, Schafer destaca la identidad como un proceso dinámico. Los sonidos característicos de un pueblo o ciudad —desde los cánticos en festividades religiosas hasta el bullicio de las avenidas principales— actúan como marcadores que, a un tiempo, reflejan las tradiciones heredadas y las dinámicas contemporáneas.

Asimismo, la emergencia de nuevas tecnologías y flujos migratorios reconfigura estos paisajes sonoros, transformando la experiencia compartida de habitar un lugar. Según Schafer, la tarea del *soundscape design* o diseño del paisaje sonoro ha de tener en cuenta estas identidades en

movimiento, para promover espacios donde las diferencias se reconozcan y se escuchen, evitando la imposición de modelos acústicos hegemónicos que invisibilicen la diversidad cultural y la riqueza de lo local.

En conjunto, las contribuciones de Murray Schafer permiten una reflexión integral sobre la forma en que habitamos y significamos nuestro territorio sonoro. Sus ideas, complementadas por autores como Jean-Luc Nancy y Vinciane Despret, instauran un marco conceptual de la mayor relevancia para comprender la escucha no solo como un acto fisiológico o estético, sino como una práctica política, ética y ecológica que nos interpela a hacernos responsables del mundo que todos, de una u otra manera, “orquestamos” cotidianamente.

Desde Métodos Precusores a Nuevos Paradigmas: Mirada Histórica de la Educación

Musical y Desafíos en la Formación Superior

La interrelación entre la educación y la música es un fenómeno de profunda raigambre histórica y cultural, cuyos alcances abarcan múltiples esferas del quehacer humano.

La idea de concebir la música como un ámbito ajeno a la formación resultaría, en rigor, prácticamente insostenible. En efecto, resulta sumamente raro identificar contextos en los cuales la práctica de crear, interpretar, escribir o reflexionar teóricamente sobre la música carezca de toda dimensión pedagógica, del mismo modo que es difícil encontrar instituciones educativas formales o informales que prescindan del fenómeno sonoro y musical en sus currículos, ya sea de manera explícita o implícita.

Así, no solo los docentes especializados en la enseñanza de un instrumento, el canto o la teoría musical participan de este proceso, sino también figuras con una función aparentemente ajena a la docencia, como jurados de concursos, intérpretes en orquestas, ingenieros de sonido, críticos y compositores. Todos ellos, a través de su práctica, influyen en la comprensión, las actitudes, los valores estéticos y las habilidades interpretativas o creativas de otros individuos y colectividades. Tal influencia, intencional o no, se perfila como una forma de educación musical en un sentido amplio.

Al adoptar esta concepción extensa, la educación no queda reducida a la sola transmisión de contenidos o destrezas específicas, sino que engloba todo acto de orientación, modelado o transformación de la experiencia sonora en dirección a una mayor comprensión, habilidades superiores o una sensibilidad estética más refinada (Latham, 2009. p. 512)

La enseñanza de la música durante el siglo XX experimentó un proceso de cambio y diversificación metodológica que refleja, en gran medida, las transformaciones sociales, estéticas y culturales de su entorno histórico.

Tal como documenta Hemsy de Gainza (2004), el desarrollo de los enfoques pedagógicos musicales no fue lineal, sino que se vio caracterizado por sucesivas etapas que respondieron a contextos socioculturales específicos. Desde los Métodos Precursores, que sentaron las bases de la didáctica musical, pasando por los Métodos Activos y las propuestas Instrumentales, hasta llegar a los Métodos Creativos, el Periodo de Transición y la emergencia de Nuevos Paradigmas, el campo educativo-musical se ha visto continuamente reconfigurado.

Cada una de estas etapas implica un realineamiento de las prioridades pedagógicas: desde el énfasis inicial en la escucha y la interpretación hasta la posterior incorporación de la improvisación, la creatividad, la diversidad cultural y la exploración sonora contemporánea.

Métodos Precursores

Los denominados Métodos Precursores, desarrollados entre las décadas de 1930 y 1940, inauguraron una visión pedagógica que ubicaba la escucha y la interpretación como pilares centrales del aprendizaje musical. Sus propuestas se apoyaban en el repertorio tonal y modal, tradicionalmente asociado a los cánones occidentales, y aspiraban a generar un entendimiento sólido del lenguaje musical a través de la interiorización auditiva y la práctica interpretativa.

Figuras como María Montessori y Justine Ward reflejaron este paradigma al establecer entornos educativos en los que el estudiante, si bien mantenía un rol fundamentalmente receptivo, se familiarizaba con la estructura sonora a través de experiencias progresivas y graduales.

Este enfoque, aunque adscrito a metodologías verticales y a la primacía del rol docente, sentó las bases de un proceso formativo ordenado y coherente con las expectativas de la época,

priorizando la reproducción de estándares estéticos consolidados y una concepción pasiva, pero sistemática, del aprendizaje musical.

En el marco de los Métodos Precursores, la escucha ocupaba una función central, concebida no meramente como actividad pasiva, sino como una forma de ejercitar la percepción auditiva, la memoria musical y la comprensión interna de las formas y estructuras sonoras.

Esta escucha formativa, cuidadosamente guiada por el docente, se articulaba con la práctica interpretativa, entendida como un medio para plasmar en sonido concreto el conocimiento teórico adquirido. Sin embargo, esta combinación de escucha e interpretación seguía respondiendo a patrones pedagógicos de corte tradicional, donde el maestro ejercía la autoridad intelectual y el estudiante se limitaba a asimilar y reproducir lo aprendido.

Si bien se logró con ello consolidar algunas competencias técnicas básicas, esta dinámica dejó escaso margen para la creatividad, la improvisación o el cuestionamiento crítico de las convenciones establecidas.

A pesar de su contribución fundacional a la educación musical, los Métodos Precursores adolecían de ciertas limitaciones, sobre todo en lo que respecta al potencial creativo y a la participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento. La ausencia de espacios para la improvisación, la experimentación sonora o la elección crítica de repertorio reflejaba la rigidez de un modelo que, si bien idóneo para consolidar la competencia técnica y la interiorización de códigos musicales estables, resultaba insuficiente para fomentar *la autogestión del aprendizaje y la exploración de lenguajes alternativos*.

Estas carencias se tornarían evidentes en las etapas subsiguientes, como las de los Métodos Activos y Creativos, donde la innovación pedagógica consistiría en integrar el potencial creativo del estudiante y su participación activa en el proceso formativo.

Métodos Activos

Con el advenimiento de los Métodos Activos en las décadas de 1940 y 1950, se produjo un giro conceptual que buscaba subvertir las jerarquías educativas y la pasividad del alumnado propias de las propuestas anteriores. Metodologías como las desarrolladas por Émile Jaques-Dalcroze (citado en Dutton, 2015) y Edgar Willems (citado en Frega, 1995) aportaron una dimensión de experimentación sonora en la que la improvisación y la composición adquirieron categoría de herramientas pedagógicas fundamentales.

Estos modelos elevaron la actividad creativa a un plano central, articulando la práctica musical con el desarrollo de la sensibilidad auditiva, el entendimiento profundo de las estructuras sonoras y la vivencia participativa de la música. Basados en repertorios tonales cuidadosamente seleccionados, los Métodos Activos no se limitaron a la reproducción de patrones musicales, sino que promovieron la integración orgánica de teoría, percepción y ejecución.

Entre los Métodos Activos, se destaca el enfoque de Dalcroze, que incorporó la dimensión corporal a través de la euritmia como vía para internalizar y asimilar los parámetros musicales (ritmo, dinámica, fraseo, forma).

Este énfasis en el cuerpo como medio de apropiación cognitivo-sensorial de la música buscaba trascender el ámbito puramente intelectual y favorecer una relación integral con el fenómeno sonoro.

La experiencia musical se convirtió así en una actividad holística, donde el aprendizaje no era un proceso unidireccional del maestro al alumno, sino una construcción compartida que partía de la percepción, la acción y la reflexión sobre el propio quehacer musical.

Métodos Instrumentales

La década de 1950 vio la consolidación de los Métodos Instrumentales, ejemplificados por las propuestas de Carl Orff y Zoltán Kodály. Estos enfoques no solo mantuvieron la importancia de la improvisación como herramienta creativa, sino que también abrieron el repertorio a una diversidad cultural inédita, integrando músicas tradicionales, folclóricas y diversas referencias sonoras más allá del canon europeo. El método Orff, en particular, apostó por un enfoque interdisciplinario que sumaba la voz, la percusión, el movimiento y la improvisación, ampliando el horizonte formativo y estimulando la exploración sensorial y conceptual. Por su parte, el método Kodály situó el canto y la alfabetización musical en el centro del aprendizaje, conectando a los estudiantes con sus tradiciones locales y fomentando la integración de lo cultural en lo pedagógico. Estos Métodos Instrumentales consolidaron una visión más inclusiva, dinámica y enriquecedora de la educación musical, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado.

Periodo de Transición

La irrupción de los Métodos Activos e Instrumentales marcó un punto de quiebre en la pedagogía musical, desplazando el énfasis desde la mera reproducción de contenido hacia un aprendizaje vivencial, participativo y culturalmente heterogéneo.

Tales propuestas no solo ampliaron el espectro formativo al integrar la composición y la improvisación, sino que también reivindicaron el papel central del estudiante como agente activo en su propio proceso educativo. Esta transformación representó un avance significativo en la conceptualización de la educación musical, al proponer una articulación más equilibrada entre teoría y práctica, entre tradición y novedad, y entre contextos culturales diversos. Asimismo, estos métodos anticiparon la apertura hacia enfoques más experimentales y conceptualmente

innovadores que surgirían con el advenimiento de las corrientes creativas en las décadas siguientes.

Métodos Creativos

La década de 1960 inauguró los llamados Métodos Creativos, que posicionaron la creación sonora, la experimentación y la improvisación en el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta transformación implicó la subversión de las jerarquías tradicionales, al aceptar como valiosos lenguajes musicales contemporáneos y prácticas sonoras no convencionales. Autores como R. Murray Schafer introdujeron la noción de paisajes sonoros, concebidos como entornos pedagógicos que integran el contexto ambiental en la experiencia musical.

Esta apertura incluyó el abordaje de la música concreta y otras corrientes estéticas que rebasaban las fronteras de la composición académica tradicional, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de explorar las cualidades intrínsecas del sonido como materia prima creativa. Estas propuestas reflejaron un cambio paradigmático hacia modelos educativos que abrazan la diversidad de formas musicales y buscan fomentar una relación más orgánica y reflexiva con el sonido.

Al situar la creación musical en un plano central, los Métodos Creativos cuestionaron las jerarquías culturales que privilegiaban ciertos estilos o repertorios y promovieron la exploración de lo sonoro como un medio de expresión personal y colectiva. Este enfoque también permitió una mayor adaptabilidad a los contextos culturales específicos, integrando elementos del entorno acústico, las tecnologías emergentes y las sensibilidades artísticas contemporáneas.

Nuevos Paradigmas

A partir de 1990, se consolidó la emergencia de Nuevos Paradigmas, conceptualizados por autores como Lucy Green que integran la improvisación, la creación colectiva, el aprendizaje colaborativo y los métodos informales. Estos enfoques enfatizan la importancia del aprendizaje situado, reconociendo que la música es una práctica social y cultural, y no exclusivamente una disciplina académica.

Al valorar la diversidad cultural, la participación horizontal y la adaptabilidad a contextos específicos, los Nuevos Paradigmas contribuyen a una pedagogía musical que busca democratizar el acceso a la formación, desafiar la rigidez del canon y fomentar la empatía cultural y la sensibilidad hacia las realidades artísticas contemporáneas.

Desafíos en la Educación Superior

La progresiva evolución de estas etapas no solo modificó los contenidos y metodologías, sino que también transformó la concepción del rol del educador y del estudiante. Del maestro transmisor de saberes se transitó hacia el facilitador, mediador y acompañante de procesos creativos y reflexivos. Paralelamente, el estudiante dejó de ser un receptor pasivo de conocimientos para convertirse en un sujeto activo, capaz de negociar significados, intervenir críticamente y participar de forma plena en su propio aprendizaje.

Esta transformación conceptual da cuenta de un cambio profundo en el paradigma educativo-musical, orientado hacia una comprensión más integral y plural de la música como objeto de estudio y experiencia.

Pese a que los Métodos Creativos y las nuevas corrientes pedagógicas han tenido una presencia sostenida a lo largo de las últimas cinco décadas en el ámbito formativo inicial y escolar, su incorporación en los ámbitos de la educación superior ha sido muy limitada.

Esta paradoja —un “desfase histórico”— resulta llamativa, puesto que las instituciones de educación superior, supuestamente más abiertas a la investigación, la innovación y la reflexión crítica, han mostrado resistencia a adoptar enfoques que priorizan la diversidad sonora, la improvisación, la interdisciplinariedad y la inclusión de lenguajes musicales contemporáneos.

Esta discrepancia entre niveles educativos pone de manifiesto la persistencia de modelos tradicionales en la formación superior de músicos profesionales.

El mantenimiento de enfoques pedagógicos tradicionalistas en la educación musical superior implica la perpetuación de jerarquías culturales, la centralidad de la técnica y la interpretación de repertorios canónicos, y la relegación de la creatividad, la experimentación y el pensamiento crítico.

Esta lógica, heredera de paradigmas decimonónicos, restringe el potencial formativo de los futuros profesionales de la música, quienes se ven limitados a reproducir patrones históricos, sin beneficiarse plenamente de las pedagogías que, en otros niveles, ya han demostrado su capacidad para enriquecer la experiencia educativa y fortalecer la independencia creativa, el sentido crítico y la sensibilidad cultural.

La disociación entre las prácticas creativas promovidas en los niveles formativos tempranos y la carencia de continuidad de estos enfoques en la educación superior revela una desconexión sistémica.

Al no cultivar la creatividad, la improvisación y la diversidad cultural de manera sistemática en etapas avanzadas de la formación, se margina la posibilidad de formar músicos capaces de responder a los desafíos artísticos y profesionales del mundo contemporáneo.

Esta situación confirma la necesidad de una revisión crítica de las estructuras curriculares, las prácticas docentes y las dinámicas institucionales, a fin de integrar plenamente los avances pedagógicos y conceptuales del siglo XX y XXI en la formación superior.

La pregunta de por qué las instituciones de educación superior se resisten a incorporar enfoques ya consolidados y probadamente enriquecedores en otros niveles educativos exige un análisis complejo y multifactorial. La respuesta implica considerar la interacción de factores históricos, sociales, económicos e institucionales que influyen en la continuidad de los paradigmas canónicos.

Asimismo, demanda poner en tela de juicio las premisas estéticas y culturales (también políticas), sobre las cuales se erige la educación superior en música. Lejos de una problemática meramente técnica, se trata de una cuestión epistemológica y ética: el desafío es transformar estas instituciones en espacios genuinamente abiertos a la innovación, capaces de articular la herencia musical con la diversidad sonora y el potencial creativo de nuestros tiempos.

De este modo, la educación musical superior tendría la oportunidad de convertirse en un laboratorio de ideas, prácticas y metodologías que permita forjar profesionales auténticamente integrales, críticos y versátiles, preparados para contribuir a la vitalidad cultural del presente y del futuro.

Diseño y Ejecución del Proyecto Artístico

El proyecto artístico se concibe para explorar la interrelación entre los paisajes sonoros del territorio andino, la identidad y la creatividad musical. Este enfoque integrador articula el componente artístico con una dimensión pedagógica, fomentando un aprendizaje situado y significativo dentro del contexto de la asignatura Piano Funcional.

La ejecución del proyecto se organiza en torno a una serie de actividades formativas y creativas que utilizan los sonidos del entorno natural y humano como punto de partida para la expresión artística. Estas actividades comprenden la audición de paisajes sonoros seleccionados, reflexiones grupales, asociaciones de palabras, representaciones gráficas de los sonidos, la traslación de estas representaciones en improvisaciones musicales al piano y una evaluación basada en la reflexión de los estudiantes a través de tres preguntas realizadas verbalmente.

La representación gráfica de los paisajes sonoros mediante dibujos y su posterior transformación en música al piano pretende generar una experiencia multisensorial y colaborativa. Este enfoque posibilita que los estudiantes conviertan estímulos acústicos en narrativas musicales, ampliando el alcance de su práctica artística y educativa.

Cada fase del proyecto busca fortalecer una conexión profunda con el territorio y su riqueza sonora, integrando herramientas creativas y formativas que estimulen tanto la escucha activa como la exploración artística. La selección de los sonidos se enfoca en elementos que reflejan la complejidad y diversidad del entorno andino, permitiendo a los estudiantes experimentar la interacción entre lo sonoro, lo emocional y lo técnico.

La Práctica Artística como Investigación: Eje Metodológico del Proyecto

En el desarrollo del presente proyecto artístico-pedagógico, la metodología de la práctica como investigación se establece como un eje fundamental para articular la exploración creativa y la generación de conocimiento. Este enfoque, reconocido en las disciplinas artísticas, considera que ciertas preguntas y motivaciones solo pueden ser abordadas mediante el acto mismo de la práctica, situando al hacer artístico en el centro del proceso investigativo.

María José Contreras (2013) plantea que “las preguntas o motivaciones iniciales solo pueden ser contestadas mediante la práctica,” destacando que, si bien la reflexión crítica y los aspectos conceptuales son relevantes, lo crucial sigue siendo el hacer. Esta perspectiva sitúa la práctica artística como una fuente legítima y autónoma de conocimiento, desafiando las jerarquías tradicionales que priorizan lo conceptual sobre lo práctico.

En este proyecto, la práctica artística no solo es un medio para expresar conceptos teóricos, sino también un espacio de investigación que permite explorar cuestiones como la relación entre creatividad, territorio y memoria. A través de actividades de escucha activa, improvisación y reflexión crítica, los participantes experimentan de manera directa cómo la práctica artística genera conocimiento al integrar elementos sensoriales, emocionales y cognitivos.

Este enfoque también enfatiza la importancia de la documentación y la reflexión crítica como partes integrales del proceso. Durante las actividades, se recurre a grabaciones de audio y video, bitácora de las actividades, observación participante y no participante, y representaciones gráficas, lo que permite analizar el proceso creativo en profundidad y evaluar su impacto formativo. Esta documentación no solo da cuenta de los resultados obtenidos, sino que también

se convierte en una herramienta para ajustar y enriquecer el diseño metodológico conforme avanza el proyecto.

La flexibilidad inherente a la práctica como investigación es otro aspecto clave en este enfoque. Contreras subraya que el diseño metodológico debe evolucionar en función de las experiencias y descubrimientos emergentes, permitiendo que los estudiantes exploren sus intereses y curiosidades dentro de un marco adaptable. En este contexto, las actividades formativas diseñadas permiten esta adaptación ya que en este proyecto no solo se busca desarrollar habilidades musicales, sino también estimular la creatividad y fomentar una relación crítica y significativa con los paisajes sonoros y su entorno cultural.

Al adoptar la práctica artística como eje metodológico, este proyecto integra teoría y práctica en una metodología dinámica que trasciende la enseñanza técnica. Así, se promueve un aprendizaje situado y holístico, donde la reflexión crítica y la experiencia artística se entrelazan para enriquecer tanto la formación musical como la subjetividad de los estudiantes.

Desarrollo de la Actividad Artística

Una exploración Creativa Para la Asignatura de Piano Funcional

En los cursos de Piano Funcional de segundo y cuarto semestre, compartidos por las carreras de Composición Musical, Producción Musical e Interpretación Musical de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, se llevó a cabo una actividad exploratoria con el propósito de aplicar la escucha activa y fomentar la creatividad musical.

Con una duración promedio de 40 minutos por sesión, la actividad se realizó en distintos contextos. Algunos cursos estaban compuestos por seis estudiantes, mientras que otros contaban con grupos más reducidos: uno con dos estudiantes y otro con un solo participante.

La actividad se estructuró en seis etapas o fases:

1. Escucha Activa
2. Reflexión Colectiva
3. Asociación de Palabras
4. Representación Gráfica
5. Exploración en el Piano
6. Evaluación Reflexiva

Descripción

La Escucha Activa

Seis audios del territorio andino, que incluían tanto sonidos naturales como registros de actividades humanas propias de la región, fueron presentados para un primer acercamiento auditivo y reflexivo. Esta fase introdujo a los estudiantes en una experiencia de escucha activa, promoviendo la atención y una inmersión consciente en los paisajes sonoros.

La actividad se llevó a cabo con los participantes sentados en el suelo y dispuestos en círculo, una configuración que rompió con la rutina tradicional del aula. Esta disposición espacial promovió un ambiente más abierto y participativo, generando un encuentro íntimo y espontáneo entre los integrantes del grupo y con el acto de escucha. La cercanía física y simbólica redujo las

jerarquías habituales entre estudiantes y profesor, fomentando un clima horizontal que facilitó la interacción colaborativa y favoreció la experiencia.

La selección de los audios buscó captar la riqueza sensorial del territorio, incluyendo sonidos únicos que evocaran no solo la identidad geográfica, sino también las vivencias y memorias asociadas a dicho entorno. Cada audio fue elegido en función de sus propiedades técnicas y su capacidad para sugerir dinamismo, movimiento y complejidad tonal, permitiendo que los participantes interactuaran con el material desde una perspectiva tanto analítica como creativa. Así, los paisajes sonoros presentados constituyeron un punto de partida para una exploración integral que conectara lo emocional, lo sensorial y lo artístico en un marco de reflexión pedagógica y crítica.

La Reflexión Colectiva

Los estudiantes participaron en una instancia de intercambio colectivo donde compartieron impresiones y reflexiones detalladas sobre los sonidos presentados. Este ejercicio generó un espacio de diálogo en el que emergieron recuerdos personales, asociaciones emocionales y descripciones sensoriales que conectaron directamente con su historia individual y colectiva.

Más allá de la evocación de sensaciones, la conversación también reveló cómo los estudiantes interpretaron los paisajes sonoros a partir de parámetros musicales específicos, como ritmo, intensidad, alturas y texturas, aportando una dimensión técnica que complementó la experiencia subjetiva. Asimismo, se evidenció la capacidad de los estudiantes para articular pensamientos complejos al reflexionar sobre cómo los sonidos impactaban su percepción del entorno y de sí mismos. Esta instancia, por lo tanto, amplió la comprensión colectiva de los

paisajes sonoros, consolidando un aprendizaje basado en la interacción, la escucha crítica y la resignificación del territorio sonoro como un elemento fundamental para el desarrollo de la creatividad y la expresión musical.

El ambiente de apertura para compartir experiencias y vivencias personales creó un espacio inesperado que no es común en la asignatura. Este entorno permitió a los estudiantes expresar libremente sus sentimientos y recuerdos, fomentando una conexión más profunda y auténtica entre ellos. La oportunidad de compartir emociones y sensaciones personales no solo enriqueció la dinámica, sino que también fortaleció el sentido de comunidad y empatía entre los participantes.

A continuación, se presentan los conceptos que los participantes expresaron, reflejando las diversas dimensiones de su experiencia:

Colores: Verde, Color gris, Amarillo, Verde mar, Rojo, Morado, Azul.

Emociones y Sensaciones: No me gusta, Me cansa, Tranquilidad, Relajo, Paz, Calma, Confusión, Inquietud, Suspenso, Miedo, Inquietante, Lamento, Nostalgia, Emoción, Alegría, Angustia, Frío, Tétrico, Desagradable, Áspero, Desconocido, Extraño, Antiguo, Inestabilidad, Fluidez.

Frases: “Siento que me lleva a un lugar escondido y calmo”, “Son sonidos que no se sabe que los están escuchando”, “Siento un ambiente frío y de textura rugosa sin embargo fluye sin problema”, “Siento un ambiente nocturno como un sonido acompañante más que protagónico”, “Intriga y magia siento”, “Siento una felicidad que invita a participar”, “Siento una sensación circular y repetitiva, casi meditativa”.

Acciones: Girar, Bailar, Festejar, Saltar, Atención, Estar atenta, Soledad, Soplar. Estar en el pasto escuchando. Estar en un bote en el mar. Me lleva a un lugar escondido. Es como ver tele.

Lugares y Territorios: Norte de Chile, Países vecinos, Países cercanos, Bolivia, Perú, Sur de Chile, San Pedro de Atacama, Pueblo de Horcón, Norte, Playa, Montañas, Río, Camino, Feria, Carnaval, Día de vacaciones, Estar en el pasto escuchando, Estar en un bote en el mar, Colegio, Universidad, Patio, Personas hablando, Protesta, Marcha, Humedal, Trabajo industrial.

Temporalidades: Mañana, Día nublado, Luz de luna, Noche, Día de vacaciones, Antiguo, ¿Cómo será ese lugar?, Niñez, Yo estoy viendo desde afuera, Tiempo, Tiempo detenido.

Recuerdos e Imaginarios: Estar en el pasto escuchando, Día de vacaciones, Estar en un bote en el mar, Me recuerda a la playa, Me lleva a un lugar escondido, Me recuerda una película de terror, Nostalgia, Emoción, Idioma antiguo, Cuento, Mi primer viaje en tren, Mi infancia, Me recuerdo de niño llorando extasiado con este sonido, Recuerdo las aves del bosque cerca de mi casa en el sur, Columpios, Es como ver tele, Mi primera impresión de libertad, Libertad.

La Asociación de Palabras

En esta tercera fase, los estudiantes seleccionaron una o dos palabras clave que sintetizaran sus reflexiones y emociones emergidas durante la fase anterior. Estas palabras sirvieron como guía conceptual y emocional para las etapas posteriores de la actividad.

Este ejercicio permitió a los estudiantes explorar las asociaciones más personales y subjetivas que cada sonido evocaba, desde términos emocionales y descriptivos hasta conceptos abstractos y poéticos.

Al articular estas asociaciones, los participantes lograron darle un significado más profundo a su experiencia de escucha, vinculando por medio de estas palabras, sus impresiones, recuerdos, emociones y reflexiones facilitando la emergencia de un “lenguaje” común que enriqueció la comprensión colectiva, como también la dimensión colaborativa y reflexiva de la actividad

Otro propósito de esta fase fue trasladar el enfoque desde una exploración activa de los sonidos hacia una construcción activa de significado, invitando a los estudiantes a tomar decisiones personales y subjetivas sobre los conceptos más relevantes para ellos.

Esta práctica buscó romper con la dinámica tradicional del Piano Funcional, que privilegia la reproducción de conceptos o emociones externas dictadas por los repertorios habituales de compositores generalmente europeos. El enfoque, así, pone en relieve las propias emociones y conceptos de los estudiantes.

La Representación gráfica

En esta cuarta etapa, los estudiantes representaron gráficamente sus impresiones sobre los paisajes sonoros por medio de una segunda escucha activa de los audios. Para ello, se les facilitaron hojas y lápices de colores. Además, se les sugirió opcionalmente tener presentes los conceptos o palabras escogidos en la fase anterior.

Estas representaciones no solo funcionaron como una expresión visual, sino también como una primera traducción creativa que conectó los sonidos con el ámbito de lo visual y conceptual. Cada dibujo reflejó las emociones y recuerdos evocados, además de ofrecer una interpretación personal de los paisajes sonoros. A través de formas, colores y patrones

específicos, los participantes transformaron los sonidos en una narrativa gráfica que consideraron representativa.

Este ejercicio gráfico no solo promovió una comprensión más profunda y multisensorial de los sonidos, sino que también sirvió como un puente significativo entre lo abstracto y lo concreto.

En este contexto, la perspectiva crítica (que sugiere una evaluación activa y deliberada, incluyendo cuestionar, analizar y, en algunos casos, identificar posibles mejoras o tensiones en lo que se observa) desempeñó un papel fundamental. Los estudiantes, al representar gráficamente los paisajes sonoros, no se limitaron a una observación superficial o a una reproducción literal de lo percibido. En cambio, analizaron, reflexionaron y tomaron decisiones conscientes sobre cómo traducir elementos sonoros complejos en formas visuales. Esto los llevó a cuestionar cuáles aspectos destacar, cómo representarlos y qué significados atribuirles, desarrollando así una conexión más subjetiva y profunda con los sonidos.

Esta postura crítica permitió a los estudiantes explorar los paisajes sonoros desde múltiples dimensiones, integrando aspectos técnicos, emocionales y artísticos en sus representaciones. De esa manera, no solo transformaron su percepción de los sonidos, sino que también ampliaron su proceso creativo al articular narrativas gráficas que conectaron de manera intuitiva y reflexiva lo abstracto con lo tangible.

Este enfoque no solo incentivó nuevas formas de expresión, sino que también enriqueció el aprendizaje pedagógico y artístico de los participantes.

Finalmente, el objetivo de estas representaciones gráficas fue utilizarlas como guía –a modo de mapa o partitura no convencional– para relacionar texturas, alturas, intensidades, secuencias y ritmos en una exploración musical en el piano.

La Exploración en el Piano

En esta quinta fase de la actividad, los estudiantes fueron alentados a interactuar con el instrumento de manera espontánea y sin restricciones, trasladando las representaciones gráficas y los significados asociados a un lenguaje musical sonoro. Esta exploración, concebida como un espacio de experimentación creativa más que como un ejercicio técnico, permitió que las decisiones musicales emergieran directamente de las imágenes visuales, las emociones evocadas y las palabras clave identificadas en las etapas previas.

El objetivo principal de esta etapa fue transformar cada acción en el piano en una extensión del pensamiento y la sensibilidad de los estudiantes, propiciando que las texturas y conceptos abstractos adquirieran forma en un lenguaje sonoro propio y significativo. En este contexto, no se buscaba evaluar ni perfeccionar habilidades técnicas, sino proporcionar un espacio seguro y estimulante donde la exploración creativa y la expresión personal ocuparan un lugar central, independientemente del nivel técnico previo de los participantes.

Este enfoque facilitó que los estudiantes se expresaran libremente, alejados de la presión de cumplir con estándares técnicos establecidos. En su lugar, se destacó la conexión emocional con el material trabajado, fomentando un vínculo directo entre la creatividad musical y las emociones. Además, el ejercicio estimuló una escucha reflexiva entre las posibles opciones y sus propias indagaciones musicales, favoreciendo así, el desarrollo de una sensibilidad estética y un pensamiento musical autónomo en cada estudiante.

El proceso también enriqueció la comprensión de los elementos gráficos, ya que al convertirlos en sonidos, los estudiantes reinterpretaron sus significados y exploraron nuevas posibilidades expresivas. De esta manera, los paisajes sonoros, por medio de las texturas visuales, se tradujeron en resultados sonoros musicales en el piano, ampliando la relación entre lo visual y lo musical.

Al cierre de esta etapa, los estudiantes lograron plasmar sus interpretaciones personales en ideas musicales concretas que contienen en sí mismas todo el potencial como base para futuras creaciones. Este proceso permitió integrar los elementos explorados previamente en propuestas musicales únicas, conectando la creatividad individual con un enfoque colectivo de aprendizaje. Los resultados reflejaron tanto la diversidad de perspectivas como la capacidad de cada participante para dar forma a un lenguaje sonoro propio, fortaleciendo su proceso creativo y expresivo.

La Evaluación Reflexiva

En esta fase final, los estudiantes reflexionaron sobre su experiencia en la actividad a través de tres preguntas realizadas verbalmente:

1. ¿Crees que es posible hacer una composición para piano con esta actividad?
2. ¿Qué te pareció esta actividad?
3. ¿Habías tenido una actividad como esta antes?

Estas preguntas permitieron a los estudiantes expresar de manera espontánea sus impresiones, fomentando una evaluación cualitativa de la actividad y sus potenciales aplicaciones en la composición musical.

A continuación, se resumen las respuestas de los nueve estudiantes:

Estudiante 1: "Sí, creo que se pueden generar ideas interesantes para la composición. Me gustó, fue diferente a lo que hacemos siempre. No, no había tenido una actividad así antes."

Estudiante 2: "Yo creo que sí. La actividad fue entretenida y me permitió pensar de otra manera, me sacó de la rutina que a veces es media fome, No."

Estudiante 3: "Sí, aunque requiere práctica y tiempo. Distinta. No había hecho algo así antes."

Estudiante 4: "Puede ser,. Me gustó porque fue relajante y me conectó con los sonidos. Es la primera vez."

Estudiante 5: "Sí, da ideas, pero eso es otra cosa. La actividad me resultó interesante. Nunca había tenido una clase así."

Estudiante 6: "Sí yo creo que sí, fue entretenida, a veces cuesta empezar una composición y esto sirve para empezar. Me pareció buena profe porque no se centra solo en la técnica, igual el ramo me cuesta. No."

Estudiante 7: "Sí, es posible. La actividad fue buena, aunque un poco rara. Es la primera vez que hacemos algo así en el ramo."

Estudiante 8: "Sí, pero ¿hacer una composición? con más tiempo. Me gustó porque me hizo pensar diferente, los dibujos no los pesqué tanto. No profe es primera vez."

Estudiante 9: "Sí, me gustó mucho recordar cuando vivía en el sur. Si, me gustó. No profe."

En general, las respuestas fueron positivas, destacando la novedad de la actividad y su impacto en la creatividad y la forma de escuchar y relacionarse con los sonidos.

Síntesis, Análisis e Impacto de la Actividad

A continuación, se analiza de manera sistemática y detallada cómo cada una de estas etapas contribuyó al desarrollo creativo, emocional y pedagógico de los estudiantes, así como las conexiones que se establecieron entre ellas.

1.-Escucha Activa: Apertura de la Conciencia Auditiva

La fase de Escucha Activa constituyó el punto de partida de la actividad y resultó esencial para el resto del proceso. A través de la presentación de audios de paisajes sonoros andinos, que abarcaban desde sonidos naturales hasta registros de actividades humanas, los estudiantes se sumergieron en un contexto acústico poco habitual en la clase de Piano Funcional:

Desarrollo de la conciencia auditiva. El acto de concentración, en los matices de los paisajes sonoros promovió la capacidad de los estudiantes para escuchar de manera analítica y consciente.

Contribución al desarrollo emocional. Las referencias a tranquilidad, inquietud, nostalgia y otras emociones señalan la aparición de reacciones y asociaciones afectivas profundas que, en la práctica educativa, sirven como puente para la motivación y la creatividad.

Generación de un clima horizontal. La disposición de los participantes sentados en el suelo y en círculo, sin la separación habitual, redujo distancias y jerarquías, creando un entorno de mayor confianza y apertura.

Este primer paso sentó las bases de la experiencia pedagógica al trascender la simple reproducción de contenido y centrar el aprendizaje en la construcción de significados personales y colectivos.

2.-Reflexión Colectiva: Construcción compartida de significados

En la segunda fase, la Reflexión Colectiva, se invitó a los estudiantes a compartir sus impresiones, recuerdos y asociaciones surgidas de la escucha inicial. Este intercambio tuvo un gran valor formativo:

Construcción de identidad y memoria. Los participantes conectaron los paisajes sonoros con sus propias vivencias (infancia, vacaciones, lugares específicos del país, etc.), reforzando la idea de que la música y el sonido pueden anclar recuerdos y emociones.

Desarrollo de la empatía y cohesión grupal. Al socializar sus experiencias íntimas en un espacio común, los estudiantes fortalecieron lazos de convivencia y comprensión mutua. Este sentido de comunidad es fundamental en un proceso creativo colaborativo.

Articulación de un lenguaje crítico y descriptivo. Junto a aspectos emocionales, los estudiantes señalaron parámetros musicales concretos (ritmo, texturas, intensidad, alturas) que mostraron un equilibrio entre la subjetividad y el análisis técnico.

Desde un punto de vista pedagógico, esta fase sirvió de puente entre la experiencia auditiva y las interpretaciones posteriores, integrando lo subjetivo (emociones y recuerdos) con lo analítico (parámetros musicales) de forma orgánica y participativa.

3.-Asociación de Palabras: Síntesis conceptual y emocional

La tercera fase invitó a los estudiantes a seleccionar una o dos palabras clave que sintetizaran sus reflexiones y emociones. Este ejercicio cumple diversas funciones:

Desarrollo de la síntesis y la abstracción. Al traducir la complejidad de su experiencia a uno o dos términos, los participantes refinaron su capacidad de priorizar y darle un sentido central a sus sensaciones.

Profundización de la experiencia. Las palabras elegidas, como “miedo”, “fluidez”, “nostalgia” o “alegría”, revelan la fuerte carga emocional y sensorial de los sonidos, y sirven como una brújula conceptual en las etapas posteriores.

Generación de un lenguaje colectivo. El intercambio de estas palabras en la dinámica grupal genera un tejido común de significados, de modo que cada quien se nutre de la experiencia de los demás, enriqueciendo la perspectiva individual y grupal.

En términos pedagógicos, la Asociación de Palabras refuerza la construcción activa de significados y la autonomía, ya que se invita a los estudiantes a tomar decisiones personales sobre lo que consideran más relevante de su experiencia.

4.-Representación Gráfica: Translación de lo auditivo a lo visual

La cuarta fase tuvo como eje la representación gráfica de las impresiones sonoras, para lo cual se facilitaron lápices de colores y hojas en blanco. Esta actividad promueve múltiples dimensiones de aprendizaje:

Pensamiento simbólico y crítico. Al “traducir” lo sonoro y emocional a imágenes, colores y trazos, los estudiantes ejercitaron la capacidad de abstraer e idear símbolos que correspondan a texturas, intensidades, secuencias o patrones y otros elementos expresivos musicales.

Integración multisensorial. El ejercicio conectó el canal auditivo con el visual, apoyando la generación de un aprendizaje más profundo y robusto, pues involucra varios sentidos simultáneamente.

Elaboración creativa y autonomía. Cada dibujo, en tanto partitura no convencional, se convierte en un testimonio único de la experiencia personal de cada estudiante; esto fortalece la individualidad expresiva y la confianza para experimentar nuevas formas de lectura musical.

La perspectiva crítica jugó un papel importante, puesto que los participantes tomaron decisiones conscientes al representar los sonidos, preguntándose cuáles aspectos eran más significativos y de qué modo plasmarlos en el papel. Todo ello enriquece el aprendizaje pedagógico y artístico, y sienta un precedente para la traducción de lo abstracto a lo tangible.

5. Exploración en el Piano: Materialización sonora de las representaciones

La quinta fase consolidó la relación entre lo auditivo, lo visual y lo emocional al invitar a los estudiantes a explorar el piano sin restricciones técnicas:

Fomento de la creatividad y la improvisación. Al alejarse de la búsqueda de perfección técnica, cada estudiante pudo improvisar y “experimentar” libremente, generando motivos musicales inspirados en sus propias interpretaciones gráficas y emocionales.

Conexión emocional y expresiva. Este ambiente de libertad creativa potenció la expresión de sentimientos íntimos, haciendo que la música se convierta en un canal genuino de comunicación personal.

Desarrollo de la autoconfianza y el pensamiento musical autónomo. Al no existir una evaluación técnica de “correcto/incorrecto”, los estudiantes validaron sus decisiones musicales, reconociendo el valor de sus propias ideas y estructuras sonoras.

Este proceso amplía el alcance de la clase de piano, trascendiendo la mera lectura o interpretación de obras clásicas para fomentar la expresión genuina.

6. Evaluación Reflexiva: Consolidación y metacognición

La última fase cerró el ciclo con tres preguntas: (1) la posibilidad de generar una composición para piano a partir de la actividad; (2) la valoración de la experiencia; y (3) si habían vivido algo similar anteriormente. Las respuestas recabadas muestran:

Gran apertura al proceso creativo. La totalidad de los estudiantes reconoció que la actividad podría desembocar en una composición para piano, valorando el ejercicio como detonante creativo.

Ruptura de la rutina y motivación. Varios estudiantes subrayaron la “novedad” y la “diferencia” de la experiencia, describiéndola como relajante, entretenida, desafiante y motivadora.

Inexistencia de experiencias previas de este tipo. La mayoría aseguró no haber realizado antes una actividad parecida, lo que enfatiza el potencial transformador de este enfoque.

La Evaluación Reflexiva, al permitir que los participantes expresaran sus percepciones de manera espontánea, promovió un momento de metacognición en el que se consolidan los aprendizajes, se reconocen las fortalezas del proceso y se visualizan posibles aplicaciones futuras, como la creación de composiciones propias.

Aportes Pedagógicos de la Actividad

Creatividad, pensamiento crítico y construcción de significados

En conjunto, el proceso descrito fomenta la creatividad a través de la exploración libre y la construcción personal de significados. La secuencia didáctica propone una progresión natural en la que cada estudiante va sumando elementos: de la inmersión sensorial en la escucha, a la reflexión colectiva que amplía y enriquece el entendimiento, pasando por la síntesis de conceptos (Asociación de Palabras), hacia la traducción gráfica y la experimentación sonora en el piano, y culminando en un cierre evaluativo y reflexivo.

Durante cada fase, se refuerza el pensamiento crítico al invitar a cuestionar, analizar y reinterpretar los elementos sonoros y visuales, mientras que los estudiantes adquieren herramientas para conectar de manera significativa sus experiencias personales con su práctica musical. Este enfoque pedagógico trasciende la enseñanza instrumental tradicional para establecer un espacio dialógico y de experimentación, donde la subjetividad y la colaboración son tan relevantes como la técnica misma.

El aspecto emocional como elemento fundamental de la actividad

Un componente transversal que merece especial atención —y que se relaciona con uno de los objetivos específicos de la investigación— es el aspecto emocional.

A lo largo de cada fase, las emociones emergen como un motor que impulsa la exploración y la expresión artística:

- En la Escucha Activa, las sensaciones de tranquilidad, inquietud, misterio o nostalgia, por nombrar algunas, generan un clima que conecta la atención consciente con la vivencia personal. Esto favorece el interés y estimula la reflexión interna.
- En la Reflexión Colectiva, al compartir recuerdos y emociones, los estudiantes tejen lazos de empatía y comunican estados afectivos que, de otro modo, permanecerían en la esfera de lo individual. Esta apertura emocional fomenta la cohesión de grupo, la validación de sentimientos diversos y la ampliación de miradas sobre un mismo fenómeno sonoro.
- Durante la Representación Gráfica y la Exploración en el Piano, los estados emocionales se traducen en decisiones estéticas. Las líneas, colores y trazos del dibujo se ven reflejados luego en las texturas sonoras que emergen del piano. Este paso es importante porque demuestra que la emoción no es un elemento accesorio, sino que dirige y da forma a la creatividad musical. Sentimientos como la felicidad, la nostalgia o la curiosidad encuentran un cauce de expresión tangible en el instrumento.
- Finalmente, en la Evaluación Reflexiva, muchos participantes reconocen que la actividad contribuyó a cambiar su perspectiva, aliviar tensiones, y brindarles un espacio de libertad y expresión genuina. En ese sentido, el componente emocional no solo facilita la creatividad, sino que se convierte en el eje que interconecta todas las fases, otorgando un propósito más humano y significativo al proceso educativo.

La importancia del aspecto emocional en el aprendizaje musical radica en su capacidad de convertir la clase en una experiencia viva y plena, donde los estudiantes no son meros receptores de contenidos, sino partícipes de un diálogo con sus propios afectos, recuerdos y anhelos.

Este aspecto afectivo fortalece tanto la motivación como la persistencia en la exploración, cualidades esenciales para el desarrollo integral de la persona y para la construcción de un vínculo auténtico con el arte sonoro.

Construcción de identidad y autonomía

La actividad también se centra en la construcción de identidad, al permitir que vivencias personales, territorios, memorias y sensaciones propias de cada estudiante tengan un lugar legítimo en la clase. Así, la música deja de ser un objeto externo o ajeno, y se integra a la autobiografía de quienes la crean o interpretan.

Por otra parte, la autonomía se refuerza al no imponer un único modo de hacer o entender la música: cada estudiante encuentra su camino creativo y se siente apoyado para expresar su voz, su estética y su visión del mundo. Este hecho se hace evidente en la libertad de escoger colores para los dibujos, palabras para describir sensaciones y recursos sonoros en el piano, validando la diversidad de aproximaciones.

La propuesta pedagógica analizada combina los planos sensorial, emocional y conceptual en un proceso de aprendizaje integral. Esta conjunción de actividades fomenta en los estudiantes no solo el desarrollo de habilidades musicales, sino también la capacidad de pensar críticamente, reflexionar sobre sus raíces y emociones, construir una identidad sonora propia y ejercer su autonomía creativa.

Al mismo tiempo, el componente de aprendizaje colaborativo y reflexión grupal contribuye a la formación de valores como la empatía y la escucha activa, que son fundamentales en la convivencia y en la expresión artística. De esta manera, se propicia una clase de Piano

Funcional distinta, donde la técnica no es un fin en sí misma, sino un medio para explorar y expresar un universo de resonancias afectivas y culturales.

En síntesis, este enfoque pedagógico impulsa la creatividad, el pensamiento crítico, la construcción de identidad y la autonomía en la educación musical, reconociendo que la música, más allá de la partitura y la ejecución, se erige como un camino de autodescubrimiento y conexión profunda con el entorno sonoro, con la propia historia personal y con los demás.

Sustentos Teóricos de la Actividad Artística

Aspectos Psicológicos y Sociales

La actividad también destacó por su capacidad para generar conexiones emocionales significativas, alineándose con diversos enfoques psicológicos sobre la creatividad y el entorno. Desde la perspectiva de Joy Paul Guilford, la actividad fomentó el *pensamiento divergente* al invitar a los estudiantes a explorar múltiples interpretaciones y respuestas ante los paisajes sonoros. Esto se evidenció en la variedad de emociones y recuerdos expresados, como nostalgia, intriga y alegría, lo que refleja un proceso creativo amplio y abierto.

Por otro lado, la *motivación intrínseca*, la cual —según el modelo de Teresa Amabile fomenta la *exploración* y la *experimentación* junto con la importancia del entorno—, jugó un papel esencial en el éxito de la actividad. La estructura de las fases permitió a los estudiantes centrarse en el *disfrute* y el *interés* inherente por las tareas, en lugar de buscar resultados externos inmediatos. Esto no solo estimuló la exploración y la experimentación, sino que también reforzó el compromiso y la profundidad del aprendizaje creativo. Al disfrutar del proceso sin presiones externas, los estudiantes se mostraron más dispuestos a asumir riesgos y generar ideas novedosas, en consonancia con los principios de la motivación intrínseca.

La teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Lev Vygotsky también se manifiesta en la dinámica colaborativa de la actividad. Durante las fases de reflexión colectiva y exploración en el piano, los estudiantes interactuaron con el profesor y sus compañeros, lo que les permitió alcanzar niveles de creatividad que posiblemente no habrían logrado de manera individual, evidenciando que la creatividad *se construye con otros*. Estas interacciones no solo facilitaron el intercambio de ideas y la co-creación, sino que también habilitaron un aprendizaje

mutuo que amplió las capacidades creativas individuales en un marco social. La ZDP, al fomentar la colaboración activa, demostró ser un catalizador para el desarrollo de habilidades y perspectivas innovadoras.

Los factores de personalidad propuestos por Costa y McCrae también encuentran resonancia en esta actividad, especialmente el factor de *apertura a la experiencia*. Los estudiantes demostraron una alta receptividad a estímulos nuevos, relacionando los sonidos con conceptos diversos, como colores, texturas y sensaciones. Este rasgo, esencial para la creatividad, permitió que los participantes se sumergieran profundamente en la exploración sonora y visual.

Desde la perspectiva de Carl Rogers, el entorno de aceptación y horizontalidad creado durante la actividad fue clave para la expresión auténtica de los estudiantes. Este espacio de confianza y *empatía* facilitó la *autoactualización*, permitiendo que los participantes exploraran ideas originales *sin temor al juicio* o la crítica. Asimismo, la disposición física y el diseño de las dinámicas reforzaron un ambiente de libertad que estimuló también la motivación intrínseca, un componente esencial en el modelo de Teresa Amabile.

La teoría del flujo de Mihaly Csikszentmihalyi también puede aplicarse al análisis de esta actividad. Muchos estudiantes describieron una inmersión profunda en las fases de escucha, representación gráfica y exploración en el piano. Estas experiencias sugieren un estado de *concentración y disfrute* que facilitó la integración de elementos conceptuales complejos y promovió la generación de ideas creativas. El *equilibrio* entre el desafío que presentaban las tareas y las habilidades de los participantes permitió que alcanzaran este estado óptimo de creatividad.

Paisajes Sonoros y Resonancia Musical: Un Diálogo Pedagógico

La actividad formativa, centrada en la escucha activa de paisajes sonoros y la aproximación experimental al instrumento, se organiza en seis etapas que progresan desde la experiencia directa de sonidos andinos hasta su transformación en un lenguaje pianístico personal. En cada una de estas fases, se advierte un sustrato teórico que enhebra las reflexiones de Jean-Luc Nancy, Vinciane Despret y Murray Schafer, articulando la práctica pedagógica en torno a la resonancia, el territorio y la memoria sonora.

Al comienzo, la estrategia circular aplicada sobre la disposición corporal, introduce la primera fase de la Escucha Activa. Este gesto espacial rompe la distinción tradicional entre docente y alumno, y prepara al grupo para una modalidad de atención profunda a los audios del entorno andino.

Nancy concibe la escucha como un proceso de transformación que va más allá de la simple captación de estímulos: implica una apertura casi vulnerable donde cada sonido repercute corporal y existencialmente. De allí que la recepción en silencio y la inmersión en los paisajes grabados no sean meramente auditivas, sino que comprometen la experiencia completa de los participantes, invitándolos a un estado de presencia. Despret, en sintonía con esta idea de resonancia, subraya cómo estos paisajes sonoros no solo se asientan en la conciencia del oyente, sino que la habitan, estableciendo una reciprocidad.

El territorio audible se imprime en la subjetividad, a la vez que el propio oyente otorga vida y sentido a esos timbres, alturas, texturas y ritmos que llegan desde el territorio.

Schafer, por su parte, examina las dimensiones identitarias de esos sonidos, recordando que cada manifestación sonora tiene memoria y está anclada a una cultura. Para el grupo de

estudiantes, escuchar el murmullo de un río o el bullicio de una feria no es un acto neutral: despierta recuerdos familiares o imágenes de un lugar concreto, revelando un trasfondo histórico y comunitario.

La segunda fase, la Reflexión Colectiva, se basa en el diálogo que surge luego de la inmersión auditiva.

Cuando los participantes describen sus impresiones, emergen paisajes íntimos que se relacionan con experiencias pasadas y se proyectan sobre la identidad de cada uno. Nancy plantea que el acto de escuchar se prolonga en el tiempo, es decir, el sonido no se extingue con su fuente, sino que continúa reverberando.

Ese eco se torna patente en las palabras e imágenes evocadas durante el intercambio grupal: un estudiante refiere un recuerdo de la infancia, otro percibe un matiz amenazante que lo conecta con sus miedos, mientras una tercera persona asocia el canto de un ave a la nostalgia de un lugar remoto. Despret, atenta a la dimensión afectiva, muestra cómo esos sonidos y esas memorias se entretajan formando relaciones situadas: no se trata tan solo de que cada individuo “escuche por su cuenta”, sino de que la conversación teje una red en la que el territorio sonoro se expande y se matiza con afectos compartidos.

Para Schafer, la fuerza política y cultural de esta reflexión reside en la toma de conciencia sobre los vínculos entre comunidad y paisaje sonoro. El relato colectivo revela entonces, que cada sonido conlleva historias, tensiones y significados que dan forma a la pertenencia de un grupo humano a su entorno.

La tercera fase, la Asociación de Palabras, propicia un modo concentrado de rescatar aquellas imágenes o emociones que capturan lo esencial de la experiencia. Al pedir a cada participante que elija uno o dos términos que sinteticen su vivencia, se favorece la condensación simbólica de la escucha.

Nancy entendería esta condensación como la cristalización parcial de la resonancia: aquello que en la primera escucha fluía de manera indeterminada, encuentra aquí un primer anclaje en la palabra. Sin embargo, dicha palabra no clausura la apertura del sonido, sino que la reorienta.

Despret subraya que el territorio habita al oyente también en la medida en que este logra “verbalizar” sus sensaciones y compartirlas. Así, el espacio andino registrado en los audios no es ya una entelequia abstracta, sino una presencia que ha adquirido nombre y eco en la subjetividad de quien escucha.

Para Schafer, la selección de vocablos como “montaña”, “feria” o “nostalgia” corrobora que los sonidos no flotan ajenos a quien los oye, sino que arrastran memoria e identidad, marcando la textura cultural que define un lugar. Dichos términos capturan matices que pueden situarse en la geografía de un valle, en la memoria de una festividad local o en el canto característico de aves propias de la región.

La cuarta fase, la Representación Gráfica, invita a los estudiantes a traducir sus palabras y percepciones auditivas en dibujos o grafías. Este paso expande la comprensión del sonido más allá de la mera descripción. Nancy, al resaltar la resonancia, insiste en que la escucha es un fenómeno que involucra el cuerpo entero, y el acto de dibujar puede ser concebido como una nueva forma de prolongar el sonido en el plano visual. A través de trazos, colores y formas, lo

que se escuchó se hace patente en el papel, de modo que el silencio que envuelve la actividad no es un vacío, sino un ámbito fértil donde la escucha se transfigura en imagen.

Despret llama la atención sobre la afectividad impregnada en esas representaciones: el territorio –sus alturas, sus pausas, su latido– penetra en la subjetividad y toma forma gráfica; el oyente se redescubre en la plasticidad de su respuesta.

Por su parte, Schafer observa que este tipo de partitura no convencional remite a la noción de los sonidos como portadores de historia y cultura, ya que al dibujar un remolino o un trazo ascendente, el estudiante está situando su propio imaginario en relación con una memoria colectiva, con un saber que concierne a la comunidad a la que pertenecen esos sonidos.

La exploración en el piano, quinta etapa de la actividad, propone la traducción inmediata de esas representaciones gráficas y conceptuales en una experiencia musical.

La habitual rigidez técnica de la clase de Piano Funcional se ve desplazada por una lógica de creación espontánea, en la que cada estudiante toma como inspiración aquello que ha dibujado o anotado.

Nancy insiste en que la escucha genuina conduce a la transformación de uno mismo y de la realidad circundante. Ahora, ese cambio se hace tangible cuando los participantes se alejan de la partitura tradicional y se dejan guiar por la intuición que surge del encuentro entre territorio, emoción y sonido.

Despret, con su énfasis en la afectividad y la relación recíproca, recordaría que en esta fase no solo se movilizan imágenes personales, sino la atmósfera compartida del aula, pues cada quien ejecuta en el piano un gesto que en cierto modo prolonga las resonancias del otro. Así, el

grupo va cimentando una sonoridad conjunta, un tejido vivo que hace patente la idea de que el lugar no es ajeno a quienes lo escuchan, sino que los atraviesa y los compone.

Schafer, al aludir a los sonidos como contenedores de memoria y de identidad, subrayaría que este gesto de plasmar el territorio en la improvisación pianística vincula la tradición local con la voz singular de cada estudiante, generando un diálogo creativo que refuerza el sentido de pertenencia y, al mismo tiempo, abre cauces para la invención.

La última fase, la Evaluación Reflexiva, consolida el proceso y permite que cada estudiante verbalice su experiencia con tres interrogantes: la posibilidad de componer, el balance de la actividad y la novedad de este enfoque.

En la mayoría de las respuestas se destaca la fluidez creadora, la ruptura de la rutina y, sobre todo, la conciencia de que el acto de escuchar y dar forma musical a los paisajes andinos no se parece a nada que hayan vivido previamente en la asignatura.

Nancy explicaría esta sensación de novedad como el efecto de haberse expuesto a una escucha que exige cuestionar la costumbre, la expectativa previa, para abrirse a un horizonte incierto donde la resonancia se convierte en acto creativo y reflexivo.

Despret interpretaría las respuestas positivas como la constatación de un involucramiento afectivo y relacional que incide directamente en la forma de habitar la clase, el instrumento y el propio sentido de lo musical.

Ese habitar ya no se concibe solo como la incorporación de técnicas, sino como la inserción en un *continuum sonoro* afectivo donde el estudiante y el territorio se modelan mutuamente. Schafer, finalmente, observaría que el reconocimiento de que se puede “componer

algo distinto” a partir de esta experiencia es la prueba de la fuerza identitaria y política que los sonidos arrastran consigo.

La valoración del paisaje sonoro andino y de las memorias evocadas se traduce en una disposición a crear obras donde se plasmen realidades sociales, historias familiares y paisajes humanos que, antes, al menos en esta asignatura, no se consideraban materia legítima para la composición.

En conjunto, estas seis etapas conforman un proceso pedagógico en el que la escucha trasciende la percepción pasiva para tornarse un espacio de elaboración teórico-práctica, una vivencia intensamente afectiva y una experiencia de auto y co-construcción.

La vinculación con Jean-Luc Nancy permite entender la escucha como fenómeno filosófico y existencial, en constante resonancia más allá de la inmediatez del sonido.

Vinciane Despret, con su énfasis en la reciprocidad y el arraigo, posibilita la lectura del territorio como algo que “habita” al oyente, generando conexiones afectivas que rebasan la individualidad.

Mientras tanto, Murray Schafer refuerza la idea de que los sonidos condensan memoria, cultura e identidad, dotando al acto de escuchar una dimensión política que llama a responsabilizarse por el modo en que construimos y habitamos nuestras realidades sonoras.

Este diálogo de perspectivas se consuma en la actividad de exploración creativa, generando un tejido formativo en el que cada fase invita a un grado mayor de implicación personal y comunitaria.

En la conclusión de este itinerario, la pedagogía del piano se abre hacia un horizonte que trasciende la ejecución técnica y entra en el ámbito de la reflexión crítica, de la recuperación de la propia historia y de la apertura al mundo. Queda claro, en las respuestas de los estudiantes, que la música deviene un puente entre la experiencia individual y la conciencia de un territorio que los define y, a la vez, que puede ser reinventado.

Así, la escucha activa, la reflexión compartida, la asociación conceptual, la traducción gráfica, la exploración en el piano y la evaluación final son pasos de un único proceso reflexivo-creativo que encarna la posibilidad de transformar la pedagogía musical en un espacio donde confluyen la afectividad, la identidad, la memoria y el compromiso con nuestro entorno sonoro.

Colonialidad, Identidad y Creatividad

Esta actividad formativa, constituye un ejemplo significativo de cómo la formación musical puede trascender la mera transmisión de técnicas y repertorios estandarizados para situarse en el eje de la construcción identitaria, la recuperación de la memoria y la expresión creativa.

El propósito de este texto es reflexionar en torno a esta experiencia pedagógica, describir sus fases y analizarla críticamente a la luz de los principales conceptos del marco teórico, en especial aquellos que abordan la persistencia de la colonialidad, la dialéctica entre lo propio y lo ajeno y el mestizaje como proceso en permanente transformación.

El Territorio como eje de la experiencia pedagógica y creativa

La inclusión de paisajes sonoros andinos subraya la relevancia que adquiere el territorio en la formación musical y, más ampliamente, en la configuración de las identidades. El marco teórico expuesto enfatiza que el territorio no se reduce a un espacio físico o geográfico, sino que se constituye como un locus de significados, un entramado simbólico y afectivo en el que convergen memorias, tradiciones y prácticas culturales específicas.

Desde este enfoque, el territorio andino deja de ser un simple trasfondo para convertirse en un actor central: es a través de sus sonidos —vientos, cantos de aves, ríos, voces humanas— que emerge la potencia creativa y se reanima la memoria colectiva e individual de los estudiantes. El territorio también puede entenderse como un paisaje cultural que refleja la historia de mestizaje y las tensiones entre lo propio y lo ajeno.

Siguiendo la lectura de Ticio Escobar y otros autores críticos de la colonialidad, los sonidos del entorno no son neutrales: llevan las huellas de los procesos de colonización, las capas

de significados que la gente ha depositado en ellos y, al mismo tiempo, la vitalidad de aquellas prácticas que han resistido la homogeneización cultural.

Cuando la actividad pedagógica se sustenta en la escucha activa de estos territorios sonoros, promueve un acto de reconexión con la historia e impulsa la reflexión en torno a qué se considera legítimo y valioso en la educación musical.

Por otro lado, la participación de los estudiantes en la creación de narrativas musicales a partir de su entorno resignifica el espacio educativo. Al recuperar los paisajes sonoros andinos, se establece un puente entre la experiencia cotidiana y el quehacer artístico, lo que a su vez descentraliza el canon eurocéntrico y reivindica el conocimiento local.

Este gesto es fundamental en la vía de la descolonización de la educación, pues el territorio deja de ser un objeto que se contempla o se estetiza de manera folclórica para volverse protagonista de un proceso creativo y reflexivo.

En suma, la actividad evidencia que la pedagogía musical, al acoger y trabajar con los ecos del territorio, no solo genera mayor pertinencia cultural en el aula, sino que también fortalece la identidad y la memoria de los estudiantes, ofreciéndoles una plataforma para explorar, criticar y —de ser necesario— transformar sus propias herencias sonoras.

La Actividad como Espacio de Convergencia entre Identidad, Creatividad y Memoria

La primera fase de la actividad, la *Escucha Activa* de diversos paisajes sonoros andinos, se inserta en una concepción de la enseñanza musical que busca reconectar a los estudiantes con su entorno y con las narrativas históricas y afectivas que lo constituyen.

Siguiendo las reflexiones del marco teórico, la *memoria* juega un rol fundamental como catalizadora de la identidad, pues a través del recuerdo y la evocación se actualizan prácticas y sentires que normalmente permanecen al margen de la educación formal, especialmente en el ámbito musical. Al escuchar audios con sonidos naturales y actividades humanas del territorio andino, los estudiantes no solo ejercitan su oído: también se enfrentan a la posibilidad de reconocer en la sonoridad un espejo de su propia experiencia, de su historia familiar y cultural.

En esta fase inicial, la *creatividad* emerge como fuerza que impulsa el diálogo con la memoria, dado que cada estudiante, al “sumergirse” en las grabaciones, descubre resonancias subjetivas que dan lugar a ideas y emociones. Esto conecta directamente con la dimensión identitaria, pues la escucha se encuentra atravesada por vivencias que se reactivan y se transforman a través del acto creativo: aquello que se escucha se mezcla con lo que se recuerda, y en este entrecruce, la *identidad* —en permanente cambio— se pone en juego.

No obstante, la actividad no se limita a la percepción sensorial. El hecho de promover una postura horizontal y colaborativa, constituye un gesto que quiebra la inercia pedagógica convencional: sugiere un espacio de encuentro que contrarresta jerarquías, de modo que lo “propio” de cada estudiante —sus memorias, sus referencias culturales— no sea subestimado.

En términos de la colonialidad, esta fase supone un acto de *descolonización pedagógica* inicial, pues eleva a la categoría de materiales legítimos aquellas sonoridades del entorno local que con frecuencia quedan subsumidas a favor de repertorios “universales” (históricamente asociados a lo europeo).

Tensión entre lo Propio y lo Ajeno: Reflexión Colectiva y Asociaciones Personales

Ya en la segunda fase, la Reflexión Colectiva, se visibiliza la tensión entre lo propio y lo ajeno, pues los estudiantes comparten impresiones, recuerdos y asociaciones vinculadas a los audios. Emergen memorias de viajes, de la infancia, de lugares específicos del país, pero también se perciben sensaciones de extrañeza o incomodidad frente a ciertos sonidos desconocidos. Este punto es significativo, ya que pone de relieve las tensiones que describe el marco teórico en torno a la configuración de la identidad musical latinoamericana, donde las herencias son simultáneamente reconocidas y, a veces, desestimadas en favor de lo que se considera “universal” o “cosmopolita”.

La teoría de la colonialidad, sustentada en los aportes de Aníbal Quijano, muestra cómo el eurocentrismo consolidó una jerarquía cultural que invisibiliza las expresiones propias del territorio y que, al mismo tiempo, impone categorías evaluativas.

En la Reflexión Colectiva, sin embargo, ocurre un diálogo horizontal que —aunque sea breve— cuestiona la matriz de validación hegemónica: se legitima la voz de cada participante, aun si la apreciación de uno difiere de la de otro. El ejercicio de compartir vivencias enriquece la experiencia grupal y socava la lógica de la “alta cultura” impuesta por la tradición eurocéntrica.

En la tercera fase, la Asociación de Palabras, los estudiantes escogen los términos clave que condensan su vivencia auditiva y afectiva, concretando la memoria y la identidad en el plano lingüístico. Aquí, conceptos como “nostalgia”, “alegría” o “fluidez” traslucen la pluralidad de referentes culturales y afectivos que los estudiantes encarnan.

Desde el prisma de la descolonización, esta instancia reivindica la subjetividad de cada participante, en lugar de encasillar la experiencia en categorías heredadas o exógenas. La actividad, de esta forma, se convierte en un escenario donde lo “propio” se expresa sin

subordinación y donde lo “ajeno” no se condena, sino que se incorpora como posibilidad de diálogo y ampliación de horizontes.

El Mestizaje como Proceso Inacabado y su Expresión Gráfica

La Representación Gráfica, cuarta fase de la actividad, pone en evidencia el carácter dinámico y permanente de la construcción identitaria y del mestizaje. Tal como señala el marco teórico, la música latinoamericana se forma a partir de un proceso de “códigofagia”, en el que lo mestizo emerge como resultado de distintas apropiaciones y resignificaciones.

Cuando los estudiantes traducen sonidos en imágenes, colores y formas, generan un nuevo cruce de lenguajes y revelan, simbólicamente, cómo el mestizaje no es una síntesis final, sino un estado de permanente reinención. En efecto, cada dibujo —con sus particularidades— puede considerarse un acto creativo que rearticula elementos de la memoria individual, de la sonoridad colectiva y de la imaginación que emerge en el aula.

De esta manera, la imagen gráfica deviene partitura no convencional que posibilita un tránsito entre distintos códigos de expresión.

Desde el punto de vista de la colonialidad, esta fase rechaza la primacía exclusiva de la notación occidental como única forma “válida” de representación musical: al validar la traducción gráfica personal, el aula se abre a una diversidad de lenguajes, prefigurando un gesto de descolonización que valora epistemologías no normadas.

De la Representación al Sonido: La Exploración en el Piano como Acto de Autonomía

La quinta fase, la Exploración en el Piano, traduce el discurso visual y emocional en experimentaciones sonoras libres. Esta instancia materializa el vínculo entre identidad y creatividad: cada estudiante, partiendo de sus dibujos y de las palabras clave que escogió,

descubre posibilidades de timbre, textura o registro en el piano. Contrario a la tradición eurocéntrica que enfoca la formación pianística en la ejecución de repertorios canónicos, esta actividad prioriza la improvisación y la respuesta intuitiva.

Se observa aquí cómo se desafía lo que Quijano denomina la “colonialidad del ser” en la educación musical, en tanto no se impone una técnica rígida o un estilo legítimo único, sino que se legitiman las búsquedas individuales.

El proceso de “dejar hablar” a los sonidos, sin presiones de corrección inmediata, señala un acto de autonomía creadora: los estudiantes no se limitan a reproducir sino que generan significados propios de su entorno y memoria. En ese sentido, la actividad resignifica el piano —un instrumento históricamente asociado a la cultura occidental— y lo reinterpreta como vehículo para expresar la multiplicidad de lo latinoamericano mestizo y su incesante reconfiguración.

La Evaluación Reflexiva como Espacio de Reconocimiento Crítico

Finalmente, la Evaluación Reflexiva propone un momento de metacognición que confirma la apertura de los estudiantes hacia posibilidades de composición y expresión personales. Las respuestas evidencian la ruptura con la rutina o dinámica tradicional de la clase y el impacto positivo que ha tenido la actividad en su proceso creativo.

Por otro lado, la novedad de la experiencia revela la carencia de espacios pedagógicos similares, lo cual confirma la necesidad de un enfoque más decolonial en la formación musical.

Este punto conecta con las reflexiones sobre cómo la colonialidad se perpetúa a través de currículos que priorizan repertorios foráneos y parámetros eurocéntricos de validez artística. La gran mayoría de los participantes declara no haber vivido anteriormente una experiencia que integrara los sonidos de su territorio y la improvisación libre como fuente de creación.

Por ende, se pone de relieve la urgencia de generar escenarios pedagógicos para revalorizar las prácticas, memorias y lenguajes musicales locales, así como para fomentar la cooperación y la escucha mutua como valores fundamentales en la educación musical contemporánea.

Implicancias Pedagógicas y Creativas

La experiencia de Exploración Creativa para Piano Funcional, al vincular la escucha activa de paisajes sonoros andinos con la representación gráfica y la improvisación libre, ilustra un camino pedagógico que responde a varios elementos clave del marco teórico:

1. **Identidad, Creatividad y Memoria:** Se demuestra que estos componentes se entrelazan en la práctica musical cuando se ofrecen entornos en los que el estudiante puede conectar sus referentes afectivos y culturales con la creación de nuevas sonoridades. El recuerdo de paisajes, la proyección de sentimientos y la construcción de narrativas sonoras propias evidencian la centralidad de la memoria en la forja de la identidad y el surgimiento de la creatividad.
2. **Colonialidad y Educación Musical:** La actividad constituye una micro-resistencia a la colonialidad del saber y del ser, al reconocer saberes propios y paisajes sonoros locales como materia de creación legítima. Se cuestiona el canon dominante al proponer que las emociones, los dibujos y la improvisación libre sean el punto de partida, resignificando la enseñanza del piano más allá de la mera técnica o el repertorio clásico.
3. **Mestizaje Inacabado:** La práctica musical, lejos de mostrarse como un producto final, aparece como un proceso dinámico de hibridación continuo. Los estudiantes reinterpretan

y transforman las influencias culturales que portan, haciéndolas dialogar con un instrumento históricamente marcado por la tradición europea. En esta dialéctica, lo propio y lo ajeno se encuentran y se reconfiguran en un mestizaje que, como señala el marco teórico, no es un estado estático sino un flujo en permanente devenir.

4. **Implicancias Pedagógicas y Creativas:** Al validar las memorias e imaginarios de los participantes, el docente asume un rol facilitador y abandona la posición de transmisor unilateral. De esta forma, el aula se convierte en un laboratorio de exploración y reflexión, potenciando la autonomía del estudiante para decidir y crear. El resultado es una formación con capacidad de incidir en la construcción identitaria, fomentando la autoestima creativa y el pensamiento crítico, y reconociendo que la educación musical puede ser un vehículo de transformación cultural y social.

Esta experiencia invita, en suma, a descolonizar la enseñanza de la música desde dentro. Al otorgar centralidad a los sonidos del territorio y a la subjetividad de cada participante, se rompe con la inercia que reduce la educación musical a reproducir repertorios consagrados por la tradición europea.

Asimismo, se configuran escenarios donde las voces históricamente silenciadas y las prácticas locales invisibilizadas son revaloradas y convertidas en materia prima de la creación artística. De esta manera, la actividad trasciende su dimensión técnica para situarse en el cruce entre la reflexión pedagógica, la conciencia crítica y la reivindicación de la diversidad cultural latinoamericana.

En conclusión, esta actividad formativa ejemplifica la fuerza transformadora que puede adquirir la música cuando se la concibe como un acto de encuentro entre memoria, identidad y creatividad.

Su vinculación con el territorio andino y con la noción de mestizaje revela que la práctica musical es, esencialmente, un proceso de creación de sentidos, en el cual cada participante asume el desafío de hilar lo propio y lo ajeno, lo tradicional y lo personal.

Este enfoque no solo enriquece la formación artística de los estudiantes, sino que también abre espacios para la descolonización de la educación musical, promoviendo una pedagogía más justa, inclusiva y acorde a la realidad cultural de América Latina.

CONCLUSIONES

La educación musical en entornos de formación superior, particularmente en asignaturas como Piano Funcional, enfrenta el desafío de trascender la reproducción de repertorios y modelos formativos eurocéntricos para integrar la diversidad cultural y los sonidos característicos de los territorios latinoamericanos.

Este capítulo analiza cómo la exploración creativa de los sonidos del territorio puede fomentar una identidad cultural sólida en los estudiantes de Piano Funcional, desafiando la hegemonía eurocéntrica que ha caracterizado tradicionalmente a la educación musical.

Frente a esta realidad, la incorporación de paisajes sonoros latinoamericanos y la creación colectiva constituyen un camino para:

1. Romper con la lógica tradicional de la formación pianística, donde se prioriza la partitura clásica por sobre la improvisación y la exploración sonora.
2. Reivindicar el territorio como espacio de memoria y patrimonio cultural, y no como un trasfondo pasivo.
3. Fomentar la creación reflexiva, situando a los estudiantes como actores activos en la construcción de conocimiento musical.

El acto de escucha activa se convierte así en un motor pedagógico que vincula la identidad personal con la historia y la cultura propias del territorio, impulsando la creatividad y la conciencia crítica.

Territorios, Sonidos e Identidad: Memorias para Habitar la Música

A lo largo de este estudio, se planteó la pregunta de investigación: ¿Cómo puede la exploración creativa de los sonidos del territorio latinoamericano fomentar una identidad cultural en los estudiantes de Piano Funcional?

El análisis de las actividades propuestas y los resultados obtenidos apunta a que el contacto sistemático y reflexivo con dichos sonidos, incorporados como recurso pedagógico, constituye un camino viable para robustecer la construcción identitaria de las y los estudiantes.

Esto se evidencia en la medida en que la música deja de percibirse como un objeto académico “universal” y ajeno a su realidad, para convertirse en una práctica enraizada en el contexto emocional, histórico y cultural que cada uno habita.

En este sentido, se confirma el objetivo general de la propuesta, que aspiraba a diseñar e implementar estrategias pedagógicas creativas con el fin de fomentar la escucha activa, la reflexión crítica y el desarrollo cultural, dentro de un entorno colectivo donde predominen la diversidad y la inclusión.

La introducción de grabaciones de mercados, celebraciones populares, espacios naturales o tradiciones sonoras propias de la región latinoamericana no solo expande la gama de recursos disponibles para el aprendizaje pianístico y musical, sino que también sumerge al estudiantado en un entramado de memorias y afectos que, de otra manera, permanecerían al margen de su formación. De esta manera, se hace palpable la idea de que la educación musical no puede verse reducida a la imitación de patrones foráneos, sino que debe dialogar con las vivencias cotidianas, las cosmovisiones y la memoria colectiva del entorno.

Asimismo, el trabajo desarrollado responde de manera clara y satisfactoria a los objetivos específicos.

En primer lugar, al explorar el potencial de los sonidos del territorio como herramientas pedagógicas, se verifica el refuerzo del sentido de identidad cultural de las y los estudiantes.

Mediante ejercicios de escucha profunda y actividades de improvisación en el piano, los participantes consiguieron asimilar y recrear elementos rítmicos, tímbricos y melódicos arraigados en su tradición local; de este modo, lo que en un principio figuraba como un referente externo se transformó en una experiencia formativa viva y estrechamente vinculada a su propia biografía.

Este giro metodológico resulta esencial para legitimar las múltiples voces culturales presentes en el aula, y para desterrar la percepción de que lo “local” o lo “popular” tendría un estatus secundario frente a los repertorios canónicos.

En segundo lugar, la incorporación de estos paisajes sonoros promovió una conexión emocional y cultural que se manifestó de manera profunda en los testimonios y reflexiones del estudiantado. Las prácticas de escucha no solo desataron recuerdos e historias personales ligadas al canto de aves, al bullicio de una feria o a la musicalidad de las fiestas comunitarias, sino que también invitaron a cuestionar críticamente la pertinencia de un repertorio pianístico predominantemente eurocéntrico en un contexto latinoamericano.

Este proceso derivó en un replanteamiento de la enseñanza tradicional, poniendo de relieve la urgencia de abrir el horizonte formativo y de reconocer la riqueza e influencia de las herencias sonoras propias de cada localidad. Así, la música deja de ser un objeto museístico y pasa a reflejar la diversidad de realidades y memorias que dan forma al tejido social.

Finalmente, al proponer actividades basadas en la música latinoamericana que impulsaran la creación y la reflexión colectiva, se evidenció que la clase de Piano Funcional puede renovarse por medio de metodologías participativas —como el uso de partituras gráficas, la co-creación

sonora y la discusión grupal— que rompen con la rigidez de la enseñanza focalizada exclusivamente en la reproducción de repertorios canónicos.

Estas prácticas, al situar la creatividad y la memoria local como fuentes legítimas de conocimiento, desplazan el eje desde la pasividad del estudiantado hacia una apropiación activa de los contenidos y recursos. En consecuencia, no solo se robustece la técnica y el pensamiento musical, sino que además se fortalece la conciencia identitaria y la conexión con el acervo cultural regional.

De esta forma, la pregunta de investigación queda respondida de manera afirmativa: la exploración creativa de los sonidos del territorio fortalece la identidad cultural y desafía de manera eficaz el canon eurocéntrico que ha dominado históricamente la formación pianística. Al poner en primer plano las especificidades y los bagajes sonoros del entorno, se inaugura un modelo pedagógico que no solo incrementa la motivación y el involucramiento de las y los estudiantes, sino que facilita una relectura crítica de lo que significa hacer y aprender música en y desde América Latina.

Con ello, se perfila un Piano Funcional que reconoce y potencia la complejidad y riqueza cultural de la región, y que posibilita el surgimiento de músicos más conscientes, creativos y socialmente comprometidos.

Horizontes Pedagógicos y Desafíos de Futuro

La experiencia de integrar los sonidos del territorio latinoamericano y las prácticas creativas en el aula de Piano Funcional demuestra la viabilidad de una reconfiguración que rebasa la reproducción de partituras y reconoce la complejidad cultural de nuestro contexto. Lejos de

desechar las técnicas clásicas, este giro consolida un laboratorio de escucha crítica, improvisación y co-creación, capaz de conectar a cada estudiante con el acervo musical de su entorno.

En este proceso, el vínculo emocional y cultural desempeña un papel fundamental. El acto de relacionar la música con la vida cotidiana, las memorias personales y los afectos subraya que el aprendizaje no debe restringirse a la imitación de modelos foráneos; por el contrario, la dimensión afectiva potencia la conciencia histórica y fortalece la identidad al escuchar y recrear los paisajes sonoros locales.

Asimismo, la propuesta impulsa una descolonización del aula, pues legitima expresiones musicales que históricamente se han relegado a un segundo plano. Esto no solo confronta la hegemonía eurocéntrica, sino que también reconoce la memoria sonora local como un saber válido y necesario, vinculado a la realidad sociocultural de cada región. En consecuencia, el estudiantado ejerce una mayor autonomía creativa, rompiendo con la dependencia exclusiva de la partitura y repensando los códigos que conforman sus prácticas musicales.

El formato colectivo de las dinámicas —la redistribución espacial de los cuerpos, co-creación, discusión abierta— refuerza, además, la cohesión grupal y la empatía, promoviendo un ambiente en el que cada aporte es valorado y las identidades múltiples pueden integrarse sin tensión. Este enfoque centrado en la colaboración y la pluralidad de voces no solo enriquece el proceso musical, sino que construye un sentido de proyecto compartido con implicaciones sociales y culturales más amplias.

De igual forma, la experiencia abre la proyección hacia la composición y la investigación artística. Los bocetos sonoros e improvisaciones colectivas pueden transformarse en obras de mayor alcance, integrando metodologías contemporáneas o mixtas con la musicología, la

electroacústica, el arte performático, o entre varias opciones interdisciplinarias. Este horizonte de posibilidades sugiere la pertinencia de sostener la innovación pedagógica en la formación superior, integrando lo local en un diálogo abierto con las corrientes globales.

En definitiva, se perfila una nueva cultura pedagógica, en la que la diversidad musical latinoamericana y la escucha crítica se asumen como pilares estructurales del aprendizaje.

La voluntad institucional para actualizar planes de estudio y la disposición de educadores que abracen la pluralidad de lenguajes emergen como factores decisivos para sostener esta transformación. Con ello, la educación musical avanza hacia un paradigma más justo e inclusivo, que no marginaliza lo “propio” en favor de lo “universal”, y que motiva a estudiantes y docentes a convertirse en agentes de cambio, cultural y social, en sus respectivos contextos.

Referencias

- Adichie, C. N. (2012). *El peligro de la historia única*. Random House Mondadori.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Westview Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Contreras, M. J. (2013). La práctica como investigación: nuevas metodologías para la academia latinoamericana. *Póiesis*, 21-22, 71-86.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual*. Psychological Assessment Resources.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Delalande, F. (2016). *La musique est un jeu d'enfant: Explorations des pratiques musicales innovantes*. Éditions Minerve.
- Dutton, D. (2015). *Émile Jaques-Dalcroze and the rhythmic movement methodology*. Oxford University Press.
- Dutton, S. (2015). *Introduction to Dalcroze pedagogy*.
<https://www.omea.on.ca/wp-content/uploads/2015/10/Dutton-Introduction-to-Dalcroze-pedagogy-iInspire-2015.pdf>
- Eagleton, T. (2009). *The idea of culture*. Wiley-Blackwell.
- Echeverría, B. (2001). Un concepto de modernidad. En *Discurso crítico y filosofía de la cultura*. México: Era.
- Escobar, T. (1997). Arte, aldea global y diferencia. En *El arte en los tiempos globales: tres textos sobre arte latinoamericano*. Portal Guarani. <https://www.portalguarani.com/ejemplo-url>
- Eysenck, H. J. (1993). Creativity and personality: Suggestions for a theory. *Psychological Inquiry*, 4(3), 147-178.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. Basic Books.

- Frega, A. L. (1995a). La educación musical de cara al futuro. *Música y Educación*, 22(8), 17-22.
- Frega, A. L. (1995b). *Pedagogía musical contemporánea: Un enfoque crítico*. Buenos Aires: Ricordi.
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual*. Springer.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Green, L. (2012a). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate.
- Green, L. (2012b). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81.
- Kodály, Z. (1974). *The selected writings of Zoltán Kodály*. Boosey & Hawkes.
- Latham, A. (2009). *The Oxford companion to music*. Oxford University Press.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. Van Nostrand.
- Montessori, M. (1967). *The absorbent mind*. Holt, Rinehart and Winston.
- Nancy, J.-L. (2007). *A la escucha* (C. Jaramillo, Trad.). Amorrortu Editores.
- Orff, C. (1978). *Orff Schulwerk: Music for children*. Schott Music.
- Oliveros, P. (2005). *Deep listening: A composer's sound practice*. iUniverse.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles Merrill.
- Schafer, R. M. (1996). *El nuevo paisaje sonoro: un manual para el maestro de música moderno*. Ricordi Americana.
- Schafer, R. M. (1996). *The soundscape: Our sonic environment and the tuning of the world*. Destiny Books.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Ward, J. (1920). *Justine Ward method of music education*. New York: Catholic Education Press.

ANEXOS

Bitácora

Bitácora de las actividades - 6 de noviembre de 2024

Número de Estudiantes: 6

Duración de la Sesión: 40 minutos

Se introdujo la actividad con algunas palabras sobre el proyecto y se les pidió permiso para grabar la actividad. Tuve problemas con la reproducción del audio, el parlante de Jerónimo salvó la situación. La escucha fue atenta en silencio, los estudiantes estaban concentrados. La conversación fue rica y entretenida, súper emocional, muchos recuerdos, sensible, interesantes opiniones muchas palabras y conceptos, están las hojas y dibujos. Es mejor sentarse en el suelo con el sonido en el centro del círculo, quiebra esquemas y nos vemos las caras. algunos estudiantes hicieron solo un dibujo con un solo sonido, otros un solo dibujo con todos los sonidos, otros sonido por sonido, hay libertad y ninguna presión, eso es bueno.

La exploración en el piano bien, muy bien. Buenas ideas, un estudiante no hizo nada se fue de la sala y volvió al final. La encuesta bien, nada negativo.

Actividad bien recibida, buena participación y creatividad en los estudiantes.

21 de noviembre de 2024

Número de Estudiantes: 2

Duración de la Sesión: 45`

Nos sentamos en el suelo con el ipad en el centro, ideal sería tener unos cojines, un mantel y un termo con café para escuchar y conversar, sería bkn! Comenzamos escuchando los sonidos, y ambos estuvieron muy concentrados. La reflexión permitió compartir experiencias personales de manera íntima. Las palabras elegidas fueron claras y significativas. Los dibujos fueron creativos y mostraron una buena conexión con los sonidos escuchados. En el piano, la improvisación fue

libre y ambos disfrutaron el proceso, se compartieron ideas entre los dos, eso es bueno porque se podría trabajar en una composición de a dos En la evaluación, ambos comentaron que la actividad fue novedosa y les gustó conversar

Buena dinámica en grupo pequeño, resultados creativos y satisfactorios.

6 dic. de 2024

Número de Estudiantes: 1

Duración de la Sesión: 45 minutos más o menos

Hoy trabajé individualmente con el estudiante. La escucha fue muy personal y se mostró muy conectado con los sonidos. Compartió sus impresiones de manera detallada. Al seleccionar las palabras, eligió "Libertad" y "Nostalgia", lo cual reflejó bien sus emociones. El dibujo fue muy expresivo y creativo. experimentó libremente sin presión, tocamos juntos no sabe si sigue en la carrera, es de composición

Buena experiencia individual, pero es mejor en grupos, solo se avanza rápido, pero acompañado se llega más lejos. Le gustó la actividad.

Opciones de Actividades

Mapas Sonoros del Territorio

- Descripción: Los estudiantes crean mapas sonoros de su entorno, identificando y registrando los sonidos característicos de diferentes lugares.
- Objetivo: Fomentar la escucha activa y la conexión con el territorio, reconociendo la diversidad sonora y su relación con la identidad local.
- Actividad: Los estudiantes recorren diferentes áreas de su comunidad, graban los sonidos que escuchan y los representan en un mapa. Luego, reflexionan sobre cómo estos sonidos reflejan la identidad del lugar.

Historias Sonoras

- Descripción: Los estudiantes recopilan historias y relatos orales de la comunidad, enfocándose en cómo los sonidos y la música han influido en la identidad local.
- Objetivo: Explorar la relación entre la memoria colectiva, los sonidos y la identidad cultural.
- Actividad: Los estudiantes entrevistan a miembros de la comunidad, recopilan historias y las presentan en forma de narraciones sonoras, utilizando grabaciones de voz y música.

Composición de Paisajes Sonoros

- Descripción: Los estudiantes crean composiciones musicales basadas en los paisajes sonoros de su entorno.
- Objetivo: Integrar la escucha activa y la creatividad musical, utilizando los sonidos del territorio como inspiración.
- Actividad: Los estudiantes graban sonidos del entorno, los analizan y los utilizan como base para crear composiciones musicales. Pueden usar instrumentos tradicionales y tecnología para mezclar y transformar los sonidos grabados.

Improvisación Site-Specific

- Descripción: Los estudiantes realizan improvisaciones musicales en diferentes lugares del territorio, adaptando su música a las características sonoras de cada lugar.
- Objetivo: Fomentar la escucha activa y la adaptación creativa al entorno sonoro.

- Actividad: Los estudiantes eligen diferentes lugares (parques, plazas, calles) y realizan improvisaciones musicales en cada uno, adaptando su música a los sonidos y la atmósfera del lugar.

Diarios de Escucha

- Descripción: Los estudiantes llevan un diario donde registran sus experiencias de escucha activa en diferentes momentos y lugares.
- Objetivo: Desarrollar la conciencia auditiva y reflexionar sobre la relación entre los sonidos, el territorio y la identidad.
- Actividad: Los estudiantes anotan sus observaciones sobre los sonidos que escuchan, describen sus emociones y reflexionan sobre cómo estos sonidos influyen en su percepción del entorno y su identidad.

Proyectos de Conservación Sonora

- Descripción: Los estudiantes trabajan en proyectos para conservar y documentar los sonidos característicos de su territorio.
- Objetivo: Promover la conciencia sobre la importancia de preservar la diversidad sonora y la identidad cultural.
- Actividad: Los estudiantes investigan sobre los sonidos en peligro de desaparecer, documentan estos sonidos y crean proyectos para su conservación, como archivos sonoros o campañas de sensibilización.

Talleres de Escucha Consciente

- Descripción: Los estudiantes participan en talleres donde aprenden técnicas de escucha consciente y reflexionan sobre su impacto en la percepción del entorno.
- Objetivo: Desarrollar habilidades de escucha activa y conciencia auditiva.

- Actividad: Los estudiantes realizan ejercicios de escucha consciente, como meditaciones sonoras y prácticas de atención plena, y reflexionan sobre cómo estas técnicas afectan su percepción del territorio y su identidad.

Instalaciones Sonoras

- Descripción: Los estudiantes crean instalaciones sonoras que representan diferentes aspectos del territorio y la identidad local.
- Objetivo: Integrar la escucha activa, la creatividad y la reflexión sobre la identidad cultural.
- Actividad: Los estudiantes diseñan y montan instalaciones sonoras en diferentes lugares del territorio, utilizando grabaciones de sonidos locales, música y otros elementos sonoros para crear experiencias inmersivas.

Aplicación de la Secuencia Didáctica en Otros Territorios Sonoros

- Descripción: Los estudiantes aplican la secuencia didáctica de la actividad de práctica de investigación artística, explorando otros territorios sonoros como una feria local, un parque urbano, una plaza vecina o una habitación familiar.
- Objetivo: Ampliar la experiencia de escucha activa y creatividad musical en diferentes contextos sonoros.
- Actividad: Los estudiantes eligen uno de estos territorios sonoros y aplican la misma secuencia didáctica, registrando sonidos, reflexionando colectivamente, asociando palabras y creando composiciones o instalaciones sonoras basadas en sus experiencias en estos nuevos entornos.

Audios Utilizados en la Investigación

Sonido 1 <https://audiomapa.org/?map=365>

Sonido 2 <https://audiomapa.org/?map=358>

Sonido 3 <https://audiomapa.org/?map=2048>

Sonido 4 <https://audiomapa.org/?map=803>

Sonido 5 <https://audiomapa.org/?map=692>

Sonido 6 <https://audiomapa.org/?map=374>

Palabras, Conceptos y Expresiones Gráficas

| | | | | | |
|--|--|--------------------|----|---------------------|---------------------------|
| 1. Naturaleza Silencio Tranquilidad Lago Pajaritos bañándose Estar bechado en el pasto escuchando. | 2. Mar Turbulento Nadar Caótico Freír algo | 3. Lento Cálido | 4. | 5. Fiebre Fiesta | 6. Disgusto Dissonante |
|--|--|--------------------|----|---------------------|---------------------------|

| |
|---|
| SONIDO 1 : MAÑANA , NUBLADO , PASTO , TRANQUILIDAD |
| SONIDO 2 : LUVIA - SUR - ASPERO - CHUE |
| SONIDO 3 : TREN - TERNURA PRENTADA PISO BLANCO |
| SONIDO 4 : COLEGIO - DESUNOCIDO EXTRAÑO |
| SONIDO 5 : PATIO UNIVERSIDAD , LUGAR CUBIERTO |
| SONIDO 6 * : SAN PEDRO , TORACON , NOSOLASIA EMOTIVO , |

1. LAGO
CALMA
PAZ

2. COLUMPIO VIEJO
PERSISTENCIA > INQUIETANTE
OBSESIÓN

3° FERIA
QUE
MORTE
JOLGORIO

1. Humedal
Mi infancia
calma
Viento.
Mis primeras impresiones
de la libertad
2. columpios
Parque
Marchas
No me gusta
me causa
3. Fiesta
noche
yo estoy viendo
desde afuera
Es como ver Tele.

Sonido de  onas. → Tranquilidad.



Sonido de agua → man. → sonido constante.



Sonido de "agua" → es confuso, de fondo. (ruido).

- Melodía usual suena alegre, tipo carnaval.
- Distintos personas hablando, música de fondo, una especie de fiesta.
- Carnaval, protesta, marcha, algo que implique muchas personas.

1. Sonidos cortos, texturas
2. Constante ruidoso en todo
3. Sonido delicado, suena al pie del, se presta a Atención
4. Canturioso
5. Animo, Fe Li
6. Cermitaño, Retul, Repetición

Primer Sordo: Me lleva a un lugar recordado y caluroso, como sordos que no saben que están siendo escuchados.

Segundo Sordo: Sordo un ambiente frío, de textura rugosa, sin embargo fluye sin problema.

Tercer Sordo: Sordo un ambiente nocturno, como un sonido acalorante más que protagonista.

Cuarto Sordo: Sordo y música sordo.

Quinto Sordo: Sordo una felicidad que invita a participar.

Sexto Sordo: Sordo una sensación circular y reactiva, casi meditativa.

ingrediente, masas, amasado, molde, luz de la luna.

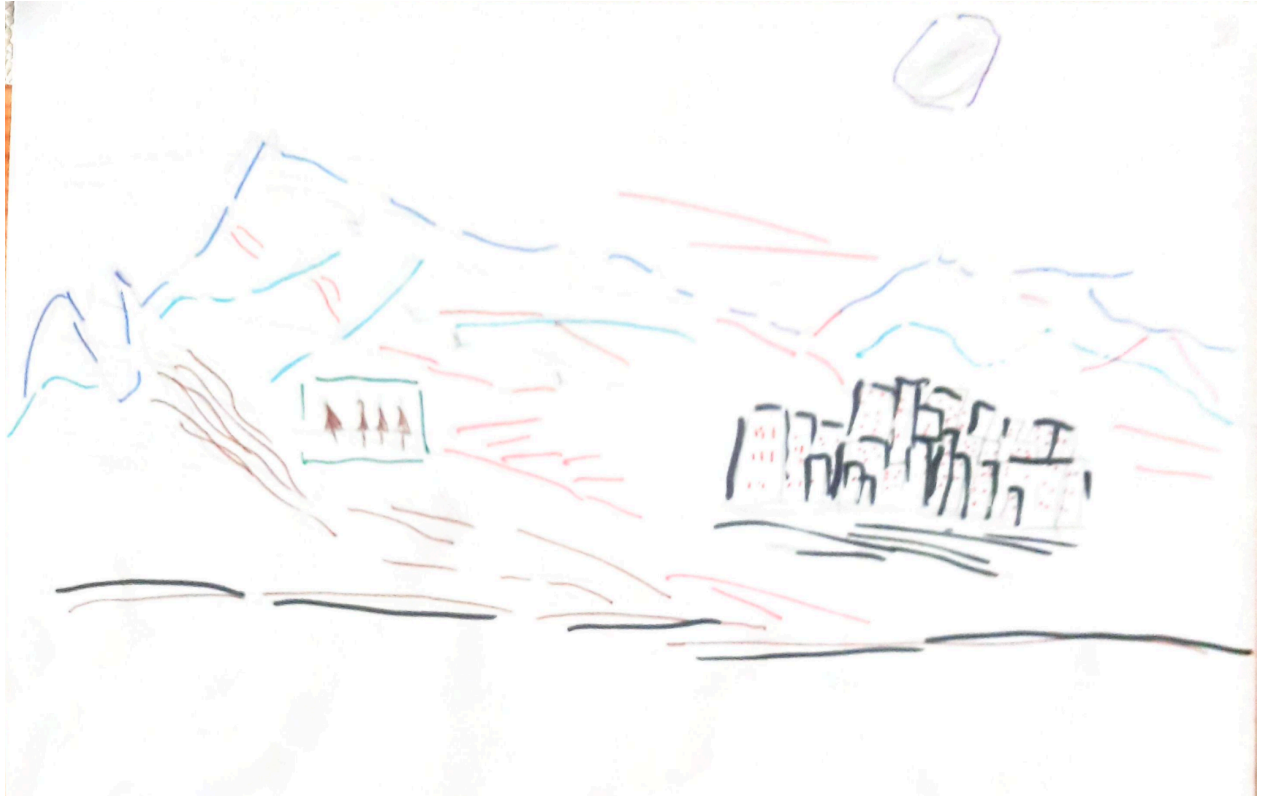
Bolsa de cuero o cuero de un animal, de cuero, de cuero,

stetoscopia, mullendo, gusto, vacío.

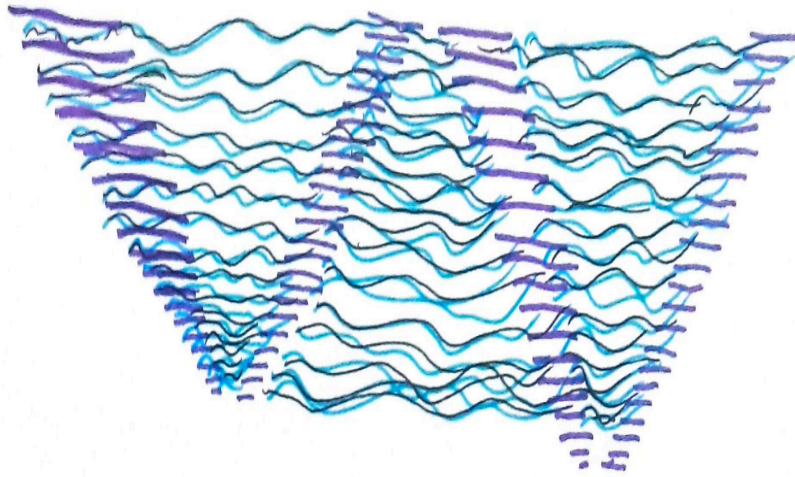
peña, fragmento, población, orca,

ciudad, comunal, miniquartel.

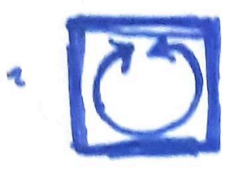
Industria, máquinas, trabajo duro.



Tercer Sonido

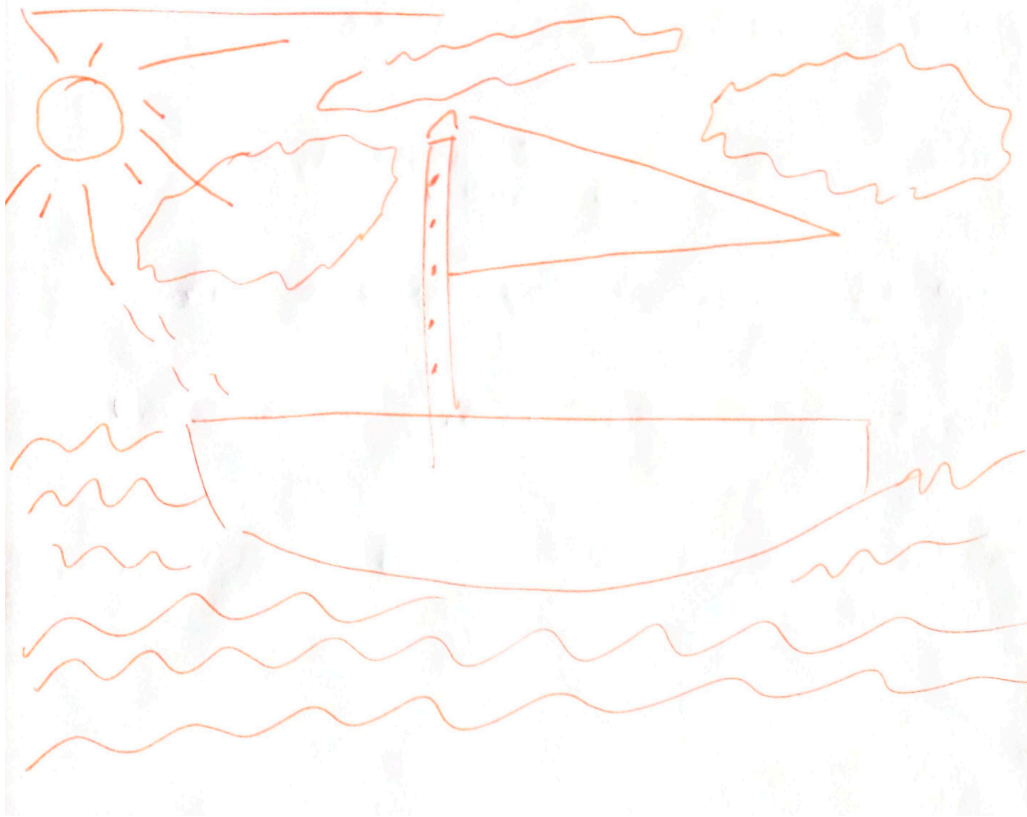


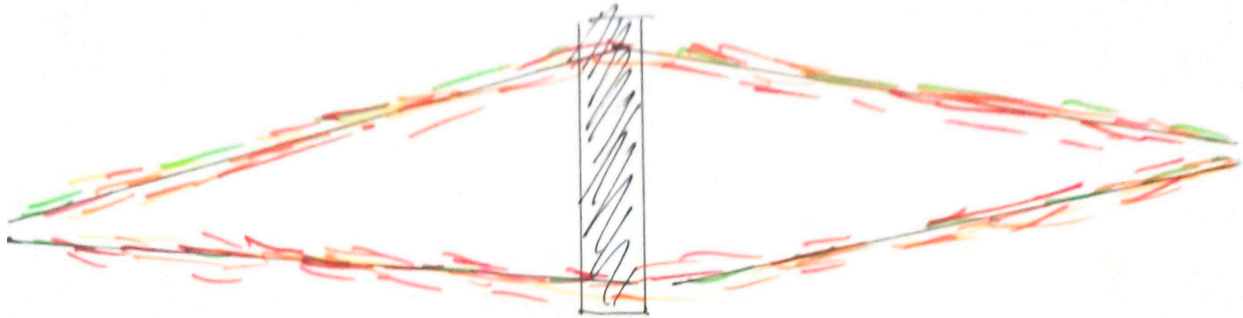
1 



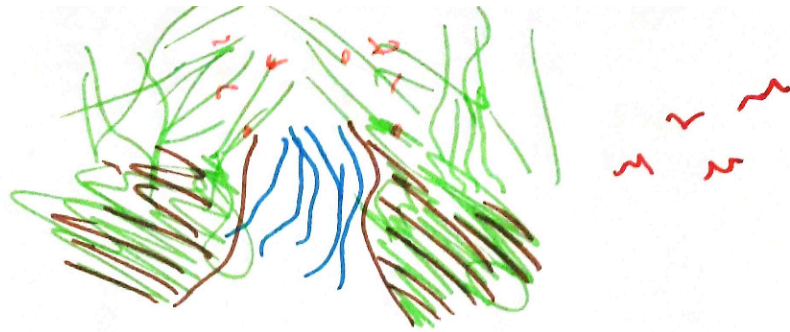
6 

SOWIRO 6

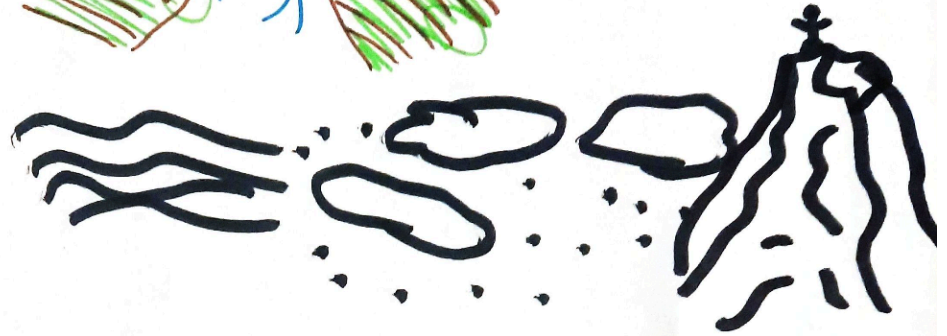




Sonido 1:



Sonido 2:



Sonido 3:



Sonido 4:



Sonido 5:



Sonido 6:



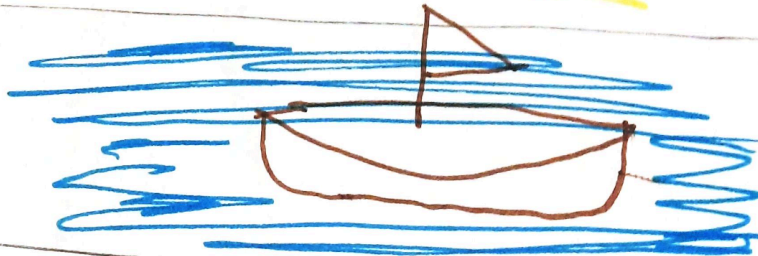
Sonido 1:



Sonido 2:



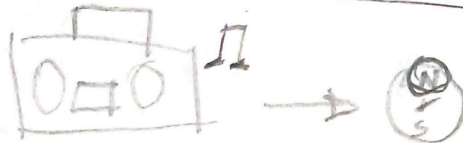
Sonido 3



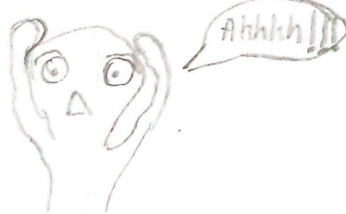
Sonido 5



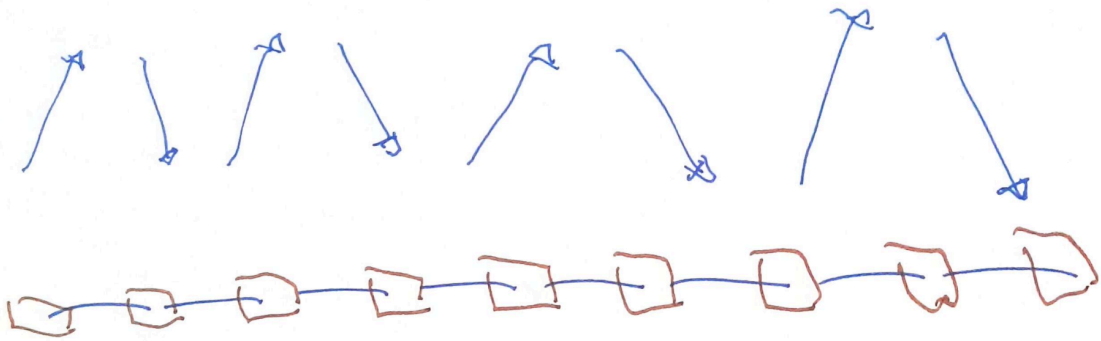
Sonido 4

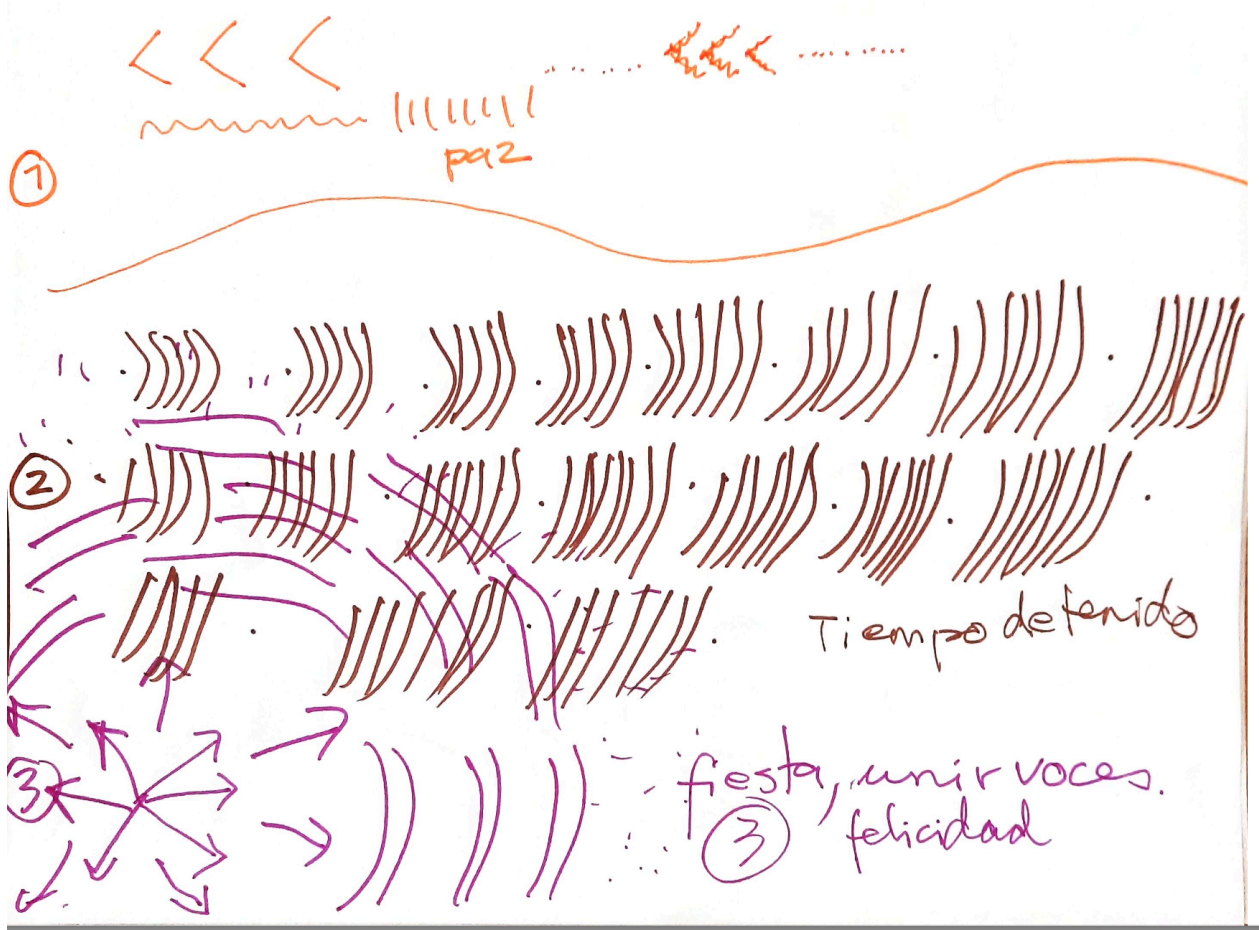


Sonido 6



N° 6



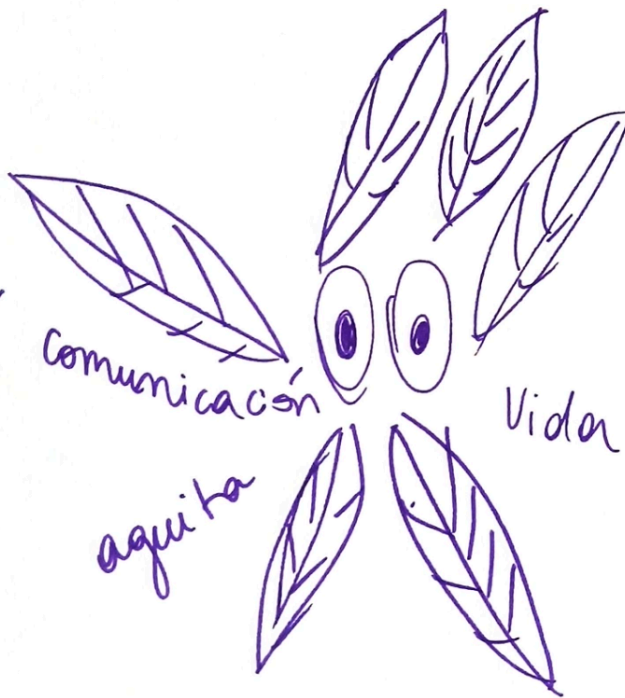


Sonido 3



girar, bailar, festejar, saltar, brillar.

Sonido 1



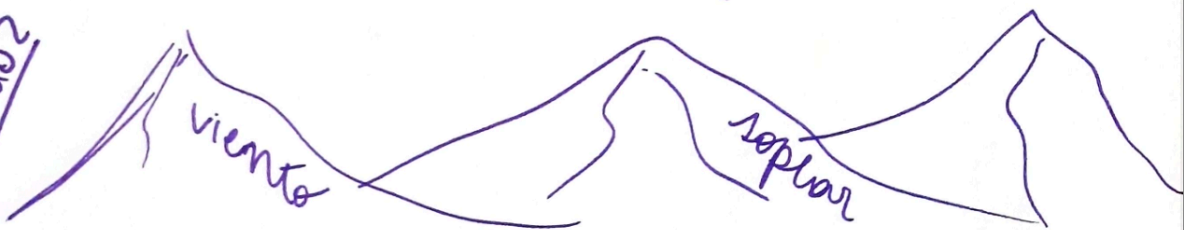
Comunicación

aviso

Vida

atención
estar
atenta.

Sonido 2



viento

soplar

soledad.

