



**UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE COMPOSICIÓN MUSICAL**

**FORMACIÓN DEL/LA COMPOSITOR/A EN UN CONTEXTO
TERRITORIAL: APORTES Y DESAFIOS PARA LA ESCUELA DE
COMPOSICIÓN MUSICAL EN LA U. ACADEMIA DE HUMANISMO
CRISTIANO**

Alumno: Vásquez Vásquez, Jaime

**Profesora Guía: Aedo Zuñiga, María
Paz**

**Tesis Para Optar Al Grado De Magister en Educación, Mención
Liderazgo Transformacional y Gestión escolar**

Santiago, 2019

Indice

Introducción	3
CREATIVIDAD Y FORMACIÓN DE COMPOSITORES	4
HACIA UN APRENDIZAJE BASADO EN LA ARTISTICIDAD	7
UN POCO DE MI HISTORIA	12
IDENTIDADES Y TRADICIONES EN LA HISTORIA DE LA COMPOSICIÓN MUSICAL LATINOAMERICANA Y CHILENA	13
TRADICIÓN E IDENTIDAD EN LA MÚSICA DE CONCIERTO CHILENA	17
LA ESCUELA DE COMPOSICIÓN MUSICAL DE LA U. ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO: ORÍGENES Y PRINCIPIOS FUNDADORES	22
CONCLUSIÓN: DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN EN COMPOSICIÓN MUSICAL	25
1.- Aspectos curriculares	26
2. Practica Docente	28
BIBLIOGRAFIA	31

Introducción

El siglo XXI nos interpela desde espacios globalizados y múltiples, nos ubica en la territorialidad abierta, flexible, en la cultura de fronteras móviles donde cada espacio es dinámico, multivalente, polifacético. El arte contemporáneo (en términos de temporalidad, no de estilo) se mueve dentro de este espacio de la diversidad, la multiplicidad y la permeabilidad territorial. Por un lado, es rupturista y por otro sale al encuentro de lo colectivo, lo intersubjetivo, de la comunidad. En este encuentro el arte se presenta como punto de inflexión entre culturas, asume nuevos códigos de representación, genera nuevas formas de expresión en diálogo con las innovaciones tecnológicas y en rescate de los sentidos y usos tradicionales. De este modo, es la complejidad dada por la diversidad y el encuentro lo que constituye el espacio de praxis para la enseñanza y el aprendizaje del arte, y por tanto, el lugar donde el profesor de música ubica su quehacer profesional. El presente artículo explora las tensiones propias de dicho quehacer, imbricadas en la diada maestro-artista, y las potencialidades de la enseñanza contextualizada en proceso artístico (Artisticidad) como respuesta posible al desafío de una formación docente vinculante con las manifestaciones del arte como arte y cultura, una formación *en el arte* donde la experiencia artística como base formativa marca la diferencia entre enseñar lo que es al arte y enseñar desde al arte. El informe contiene el desarrollo de una propuesta para la enseñanza de la composición musical en nuestro país desde una perspectiva latinoamericanista, para ello abordo ideas como creatividad y formación artística, donde desarrollo el neologismo *artisticidad* para referirme tanto a la obra como al artista, también fue necesario introducir datos históricos sobre la creación musical en Chile y Latinoamérica a partir del aporte de algunos compositores que establecieron un dialogo productivo y creativo entre el mundo de la música popular, tradicional y folclórica con el lenguaje académico de tradición europea, para finalmente llegar al relato sobre la escuela de composición de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano como surge y cual sería su propuesta como proyecto artístico profesional de formación de Compositores.

Creatividad y Formación de Compositores

Para abordar este tema es necesario primero acudir a algunas definiciones sobre creatividad. Osborn (1953) define este concepto como la aptitud para representar, prever y producir ideas; la conversión de lo conocido en algo nuevo, gracias a una imaginación poderosa. Fromm (1959) considera que la creatividad no es una cualidad de la que solo estén dotados particularmente los artistas y otros individuos, sino una actitud que puede “poseer cada persona”. Torrance (1965) señala que la creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los acontecimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar estas hipótesis, a modificarlas si es necesario además de comunicar los resultados. Finalmente, Guilford (1971) plantea que la creatividad es la capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados, distinguiendo creatividad de inteligencia e identificando dos tipos de pensamiento: convergente y divergente. En este último, se encontraría la capacidad creativa. En esta definición se enmarcan las reflexiones del siguiente análisis.

Usaremos indistintamente el concepto de pensamiento divergente o flexible, que nos habla de la idea de fluidez. Este concepto está a la base de lo que entenderemos por *artisticidad*, neologismo que da cuenta del proceso completo que vive el artista, donde la acción creadora, la investigación el proceso mismo de la creación, forman el cuerpo de este neologismo. Así, la noción de *artisticidad* ofrece la posibilidad de reunir en un solo concepto las distintas acciones que forman parte del proceso creativo.

La obra de arte como significado y signo comunicativo, evidencia un sentido *expresivo y vivencial*: quien comunica lo realiza desde su condición existencial particular, dando cuenta de sus pensamientos y emociones (Maturana, 1995). La “*expresión artística*” es en su base una exteriorización del yo, trascendido a través del acto creativo. La vivencia artística, por su parte, se refiere en este contexto a la conexión de este “yo” en el acto comunicativo, en este “ser con otros” donde el individuo es integrado y trascendido, *expresión y vivencia artística* implica, por tanto, un ejercicio de aprendizaje participativo, no limitado al aula

académica como transmisora de conocimientos, sino como manifestación y construcción permanente (Wenger, 2001). Esta posibilidad se manifiesta en las asignaturas que funcionan modo de taller o laboratorio, en donde la dinámicas de aprendizaje comprometen al estudiante de una manera activa, como los talleres de práctica instrumental, o los talleres de composición y arreglo, los de expresión corporal, donde confluyen saberes de distinto orden teóricos y prácticos, integrados en un hacer donde la expresión y la creación como un todo armónico sostiene la particularidad de cada actor en su proceso expresivo y de auto-realización, como parte de un colectivo que potencia a cada uno de los que participan de los procesos de aprendizaje.

Considerando la expresión y la vivencia artística como pilares del proceso artístico y creativo, entenderemos la artísticidad como el espacio formativo donde se manifiestan las características que les son propias a la experiencia artística: creatividad, libertad y singularidad expresiva. La artísticidad como un acto de aprender activo y reflexivo se constituye como un soporte de aprendizaje transformador; esto es, para un aprendizaje que remueve las recurrencias y aprendizajes constitutivas del “yo”, entendido como un entramado dinámico (Clarck y Mcphie, 2017; Deleuze y Guattari, 1977). Al mismo tiempo, la artísticidad ofrece una oportunidad para la articulación entre el mundo del saber académico y el mundo de arte como expresion íntima del creador, es entonces la artísticidad el camino que recorre el artista en cuanto proceso creativo, que se dirige por intermedio de la obra a un observador o auditor que solo podrá reinterpretarlo en la mediada que la obra este “normada” situación que hace referencia al aspecto estético de una obra que articula y ordena sus elementos constitutivos de acuerdo a lógicas de construcción estetico-sociales compartidas tanto por el mundo de la academia como por el observador, por tanto la obra de arte es el artista que se resignifica en su propia creación y esta tiene un segundo momento cuando aparece el observador quien redescubre las logicas constructivas de la obra en un proceso de reinención y reinterpretación, según esta perspectiva, los nuevos modelos de educación artistica consideran los siguientes principios y objetivos:

Cuadro 1: Principios y objetivos de los nuevos modelos de educación artística

Principios	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - el reconocimiento de sí mismo y de su proyección social en una dimensión afectiva. - la conexión con la realidad cotidiana. - la atención especial a los procesos de socialización mediante la expresión musical. - la adquisición de confianza en sus propias producciones y su contribución al bienestar personal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar una percepción sistemática, que supone: a) el ejercicio permanente de la percepción, b) la construcción de una mirada que permite re significar la realidad; c) la percepción como capacidad de almacenar, de configurar una especie de banco de datos para operar con la información. - Desarrollar la atención (a tendere = tender hacia) que suma al proceso general de aprendizaje la voluntad, la intención y el interés. - Desarrollo de diversidad de procedimientos: búsqueda, indagación, experimentación, análisis, apropiación, evaluación, producción, valoración y meta cognición permanentes y como así mismo el ejercicio permanente de la interrogación. - Desarrollar el pensamiento creativo, entendido como un incansable sistema de preguntas. - Promover la producción creativa como concreción de la producción propia, plasmación de la creación y logro creciente de la autonomía. - Fomentar la producción colectiva, porque en el hacer con otros se capitalizan saberes y miradas diferentes en un trabajo compartido y democrático en el que las producciones son el producto del encuentro cultural vivenciado

Fuente: Elaboración propia en base a propuesta de Muiños de Brito (2010)

En términos de aprendizaje, la frecuentación de conceptos, procedimientos y actitudes a lo largo de toda la trayectoria educativa, permitirá incorporar (*in corpore*) los conocimientos del área como una *experiencia* en el sentido en que la plantea Larrosa (2003): “la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue” (Larrosa, 2003:174). Para que los alumnos se constituyan como sujetos activos de la experiencia, es necesario fomentar su receptividad, su disponibilidad y su apertura. Esto, por cierto, requiere de “una

formación de profesores capaces de guiar y acompañarlos en el proceso” (Brito, 2010,p .20).

Podemos entonces distinguir en las bases de la educación artística los principios del arte en su dimensión transformadora, donde la artisticidad sería entonces la forma de operacionalizar y darle forma a estos principios.

Hacia un aprendizaje basado en la artisticidad

Es posible establecer algunas conexiones entre las premisas de la artisticidad y el proceso vivido al interior del programa de Magíster en Educación con Mención en Liderazgo Transformacional, impartido por la U. Academia de Humanismo Cristiano, donde he participado como estudiante durante el año 2018. Este programa formativo ofrece considerar el proceso de aprendizaje en su dimensión emocional, corporal y racional, a través de metodologías activas-participativas que nos ubican en un contexto dinámico del aprender, más alejado de la perspectiva tradicional y “bancaria” de la educación como transmisión de conocimientos y explicación de conceptos, sostenida por un enfoque reduccionista y racionalista (Freire, 1975; Rancière, 2003; Morin, 1999). De esta manera, la propuesta metodológica del Magíster ofrece a los y las participantes una experiencia creativa, participativa y experimental, que favorece el desarrollo de la atención, el autoconocimiento y la valoración del colectivo como arte de nuestro hacer pedagógico,

Atendiendo a los principios de la educación artística y los objetivos del Magíster observo un nexo relevante para operacionalizar el aprendizaje artístico en su dimensión transformadora; específicamente, la perspectiva de la complejidad (Morin, 1999), el aprendizaje transformacional (Echeverría, 2005) y el aprendizaje colaborativo (Freire, 1975; Deleuze y Guattari, 1977; Rancière, 2003). La cultura contemporánea como un fenómeno complejo en un mundo en continuo movimiento, nos exige una vida coherente con la fluidez, nos invita a mirar desde el yo profundo (aprendizaje del tercer orden o “transformacional”) y reconocernos como sujetos de cambios. Frente a la multiplicidad y

eclecticismo del mundo de hoy nuestra tarea de ser docentes como enseñantes en un mundo diverso nos coloca en un punto de inflexión, donde el acto de aprender deber ir de la mano del acto de enseñar.

En mi experiencia como estudiante del Magíster citado, la inflexión en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje está vinculada a la necesidad de observar(nos) y acoger(nos), reconociéndonos simultáneamente en la particularidad y la colectividad, como parte de un gran entramado o red vital. Esta mirada tiene relación con el concepto de “radicante” acuñado por Nicolás Bourdieu (2009) para referirse al arte contemporáneo que se diferencia del rizoma de Deleuze y Guattari en el cual cada punto es está sujeto a otro, en cambio radicante hace referencia a la trayectoria, el sujeto de Bourriaud no existe sino solo en su realización, es en cuanto hace, de todas formas ambos conceptos rizoma y radicante destruyen la idea de verticalidad o eje de construcción epistemológica, el concepto de globalización se cambia por la idea de “raíz” el artista desarrolla su obra en un constante cambio y movimiento dialogando permanentemente en una red de semiosis a medida que avanza en la construcción de su corpus artístico sin olvidar su identidad, esta idea de artista la nombra con el término de Semio-nauta por como desde su permeabilidad se mueve, vive y se asienta donde el contexto le resulte favorable, permitiendo que sus raíces crezcan y se expandan para aportar a nuevas construcciones sociales y culturales.

A través de distintos módulos de trabajo, este Magíster ofreció una experiencia de aprendizaje abierta a dialogar con nuestras propias concepciones. Cada saber compartido invitaba a abrirnos a un mundo de posibilidades desde nosotros hacia el otro y con el otro, en pos de generar cambios sustanciales en los espacios particulares donde desarrollamos nuestra profesión. Esta mirada del sí mismo y del “otro”, concebido como un entramado de cuerpo, emociones y lenguaje (Echeverría, 2005), nos invita a hacernos cargo del aprendizaje reconociéndonos como seres biológicos y espirituales en contexto y en diálogo, tal como plantea Naranjo (2007). Esto implica cuestionar el currículum tradicional, fomentando la creatividad y la autonomía, Todo ello se relaciona estrechamente con los enunciados de la educación artística, entendida como búsqueda, indagación, experimentación, análisis, apropiación, evaluación, producción, valoración y meta cognición permanentes y como así mismo el ejercicio permanente de la interrogación.

Entender el aprendizaje y la creación como un proceso de realización personal y colectivo, que implica reflexión y acción, es un desafío que asumo para mi espacio escuela, sobre todo en mi rol de director, debo reconocer a cada actor -docente y estudiante- como un mundo de posibilidades al que acompañamos en la interrogación sobre el mundo y sí mismo. En esta perspectiva, algunos de los criterios y consideraciones que provienen de los nuevos modelos de educación artística y que pueden tributar a la formación de compositores son: el reconocimiento de sí mismo y de su proyección social en una dimensión afectiva; la conexión con la realidad cotidiana; la atención especial a los procesos de socialización mediante la expresión musical; y la adquisición de confianza en sus propias producciones y su contribución al bienestar (Brito.2010)

En su camino de aprendizaje, el compositor musical habita y comparte su “artisticidad” reuniendo elementos sonoros que organiza para construir una estructura sónica, que puede contener ideas, imágenes o emociones; esto es la “obra” o el “artefacto”. El concepto de artefacto (Latour y Woolgar, 2005) resulta muy sugerente para referirse a la obra de arte, por tratarse de una definición relacional y dinámica; y no meramente “objetual” y unívoca. Así, la obra de arte como artefacto (Dickie 1969) es un *objeto* artístico, creado desde una intencionalidad estética, al cual se le ha otorgado por consenso social una calidad apreciativa. Esta mirada constructivista de la creación se diferencia de la concepción romántica de la inspiración divina o la “varita mágica” que toca al creador; visibilizando el proceso “artesanal” de investigación, organización y resignificación de los materiales, con atención a la historia del arte antes que del “artista”. El artista como sujeto depositario de la “gracia” antes que como artesano es una figura que emerge en el Renacimiento: “La metamorfosis de los pintores y escultores de simples mortales en artistas, en seres dotados de poderes divinos, es obra de los humanistas neoplatónicos, protegidos por los Médicis” (Gimpell, 1968: 45). Previamente, quien pintaba las iglesias, realizaba las molduras, pintaba las iluminaciones eclesiásticas, etc. un artesano que hoy lo conocemos por los libros de arte como “anónimo”.

El arte-facto recupera tanto el proceso artístico del creador como la relación con su observador. Así, el artefacto cumple con su condición cuando se observa una “intención artística de su autor, sea esta voluntaria o involuntaria” (Gonzalez,2001: 236); es decir, cuando el receptor reconoce la intención del autor en su encuentro con el artefacto-obra. Esta relación dialógica entre creador, artefacto y observador es muy afín al modelo del observador planteado por Echeverría (2005), donde “lo observado” no constituye realidad ontológica ni divina, sino que es un fenómeno emergente a partir de la observación de los actores, siempre en relación con su historia y contexto. La obra de arte no solo funciona como un signo (significado en si mismo) sino también como un “signo” comunicativo, como lenguaje que moviliza un mensaje para un receptor. En este sentido “expresivo” y dialogante, el arte es una acción creativa que invita a comunicar la propia manera de habitar y crear el mundo (inmanencia) por medio de un lenguaje estético, que integra y trasciende al comunicador/creador como individuo. De este modo, la obra artística se puede entender como la expresión de un estado del alma que nos interpela. A modo de ejemplo, Chagall pintaba mundos “reales”, como en el caso de su pintura llamada “Los Amantes” (1914). El tono azul predominante refleja el tono emocional de la obra, y la comunica a su espectador. Para Chagall, su esperanza en el amor es “azul”. “En la vida, igual que en la paleta del artista, hay un solo color que da sentido a la vida y al arte, el color del amor” (Baal-Teshuva, Chagall. Köln, Taschen, 1998, p. 10.)

Sobre esta base, entendemos el arte como el acto de crear, que “no reside ni en la producción para satisfacer unas necesidades prácticas, ni en la expresión de unas ideas religiosas o filosóficas, sino en la capacidad del artista de crear un mundo sintetizado y consciente de sí mismo, el cual no es ni el mundo de los deseos y la fantasía, sino un mundo compuesto de estas contradicciones, es decir, una representación convincente de la totalidad de la experiencia” (Read, 1946: 1).

Esta condición dialogante del arte y la artisticidad, entre creador y observador, invita a reconocer el mundo como proceso creativo. Como creadores, los seres humanos habitamos el mundo en permanente transformación. Cada instante es un diálogo permanente con el

“mundo de la vida”, cada instante es un juego de probabilidades, habitamos en el caos, nuestro habitar en el mundo es en el lenguaje”¹. Siguiendo a Maturana (1992), habitar el mundo es un fluir constante de coordinaciones consensuales que involucran lenguaje, acciones y emociones, donde toda coordinación consensual implica cambios estructurales entre los actores, en influencia recíproca. Cada actor es un sistema complejo que se auto construye permanentemente en una relación holoarquica (Wilber, 1996).

Bajo esta definición, la comunicación no debe ser entendida como unidireccional: la coordinación y el diálogo entre actores y artefactos ocurre también en el ejercicio de la escucha. Nuevos modelos de educación artística plantean la importancia de desarrollar la atención (*a tendere=tender hacia*), la voluntad, la intención y el interés. (Gardner, 1994, Imanol, 2000 y Efland, 2002)

Apropiándome de los conceptos de arte-facto, intención artística y representación de una experiencia, me surgen varias preguntas para la enseñanza del arte musical: ¿Desde dónde y cómo inicio el proceso para involucrar a quien ingresa a una escuela de arte, específicamente a una escuela de Composición, en el camino personal del descubrimiento y develación de su condición de habitante, observador y creador de mundos? ¿Cómo acompañamos a quien ingresa al camino del arte a encontrar su propia expresión, a manifestar su condición inmanente y comunicarla/trascenderla por medio de un lenguaje estético?

Para responder esta pregunta de forma coherente con su premisa, me parece pertinente referirme un poco a mi propio habitar y mi contexto como creador.

¹Jaime Vásquez, 2018, bitacora personal, modulo 2, magister transformación y comunidades de aprendizaje . uahc

² Poema del escritor Hans Schuster parte del trabajo discográfico Territorios (2018) del compositor Jaime Vásquez

³ Según datos del CASEN, la migración en Chile ha tenido un aumento, en este sentido, para el año 2016,

Un poco de mi historia

Tanto en mi caso personal como en el de mis compañeros de generación del año 77", el lograr una expresión personal era un desafío múltiple. Viviendo en plena dictadura militar, como futuros profesores de arte y músicos entendimos que el papel de arte tenía que mantener viva la expresión libre y democrática, por una parte; y al mismo tiempo, ayudar desde nuestras tribunas a recuperar la democracia. Estos imperativos políticos nos situaron en un estado de alerta estética y búsqueda incansable de nuevas formas de abordar el arte en un estado de excepción.

Sin embargo, los imperativos éticos que subyacían a la urgencia de la coyuntura política, esto es, la lucha por la democratización, la justicia y la libertad, no han perdido su vigencia con el término de la dictadura militar y su excepcionalidad. La complejidad de los desafíos sociales y políticos actuales nos interpela como artistas a hacernos parte de su abordaje. Por eso, la escuela que actualmente dirijo, en su plan de innovación, indica como una de las razones para innovar la necesidad de formar profesionales comprometidos con su contexto chileno y latinoamericano, haciéndonos cargo desde nuestro espacio particular de aquellas voces de compositores latinoamericanos que proponen en sus obras y escritos la idea de un Americanismo musical, asumiendo con fuerza la noción de identidad en la creación artística.

Identidades y tradiciones en la historia de la composición musical latinoamericana y chilena

*Al fondo del territorio
festejan todos los vientos
las almas viajan en nubes
con danzas de los ancestros.*

*Aún resuenan palabras
humildes entre los cerros
algunas vienen trenzadas
con algas de mil recuerdos
otras son puro sonido
ceremonias del silencio
y brillan las congeladas
desoladas en su invierno.*

Hans Schuster²

El año 1987, la agrupación chilena de compositores Anacrusa organiza en Chile en los salones del instituto Goethe, el Foro de Compositores del cono Sur en cual participaron diversos compositores de países como Uruguay, Paraguay y Argentina, entre otros. Dentro de los participantes se encontraba el compositor nacional -radicado en EEUU- Juan Orrego Salas, quien para dar inicio al encuentro, propone una idea de identidad que dará las bases para avanzar hacia el tema central de la identidad latinoamericana:

“el artista busca a ciegas su propia identidad, la que sólo podrá evaluarle a la luz de la creación resultante. ¿Y qué es lo que busca a ciegas?, ¿en qué podrá consistir aquello con lo cual se identifica? Yo creo que no es otra cosa que la asimilación de influencias que han ido ingresando a su mundo interior a lo largo de su vida, en virtud de una

² Poema del escritor Hans Schuster parte del trabajo discográfico Territorios (2018) del compositor Jaime Vásquez

cadena de afinidades históricas, ambientales, familiares, sociales, geográficas, políticas, etcétera, y que en suma representan lo que llamamos una tradición” (Orrego-Salas citado en Torres, 1988, p.38).

Orrego-Salas nos presenta la tradición como algo dinámico que se desarrolla y cambia a través de quienes la mantenemos y le damos expresión. Nosotros “somos” la tradición. En este sentido, el compositor musical no solo adhiere a usos tradicionales de su cultura, sino que aporta y la recrea desde su particularidad, reinterpretando y adaptándose a los cambios culturales, sociales y políticos: “la figura de compositor como el creador y transmisor de una serie de rasgos según su influencia y herencia, evoluciona y se mantiene en un constante cuestionamiento en lo que es lo más cercano a su realidad” (Castillo Calvo, 2017).

Siguiendo estas premisas, el sentido y búsqueda de nuestra escuela de composición es lo que entendemos por identidad artística musical latinoamericana. ¿Cuáles serían las raíces musicales de Latinoamérica? ¿Como sería la figura del compositor latinoamericano que nos representaría?

Para ir respondiendo estas preguntas es necesario observar el panorama del arte musical en Latinoamérica. Aquí se encuentran rasgos musicales de las tres Españas: la cristiana, la judía y árabe-andaluza. De esas tres herencias surgen influencias que combinadas constituyen un cuerpo múltiple en el período colonial, donde podemos encontrar sonoridades europeas españolas fundidas con elementos autóctonos. Hoy las conocemos como el chotis, la cueca, la zamacueca y otros ritmos bailables que se dan con algunas variantes en distintos países de Latinoamérica. Estos ritmos son propios del mestizaje colonial entre indígenas, europeos y negros, estableciendo una estética particular.

Por tanto, cuando hablamos de identidad latinoamericana “necesariamente habitamos los conceptos de diferencia y de mezcla. ¿Acerca de qué debería pronunciarse el artista latinoamericano para lograr ese anhelo representativo en su obra? La asunción de la mezcla entre lo propio y lo ajeno, ¿fortalecería esa búsqueda y el supuesto encuentro?” (Ibaceta, 2011, p.127). Siguiendo a este autor y sus inquietudes, vemos que habitamos un espacio común con una multiplicidad de formas y estilos que nos particularizan como territorios

distintos, pero con herencia común. Esta complejidad ha guiado el hacer artístico de algunos compositores y artistas que sintiéndose parte de una herencia y una tradición, se reconocen como parte de una historia en desarrollo, que implica develar, recuperar, recrear, actualizar y proyectar.

Es así que desde inicios del S XX aparecen compositores que asumen la tarea de investigar en sus patrimonios musicales populares, folclóricos y vernáculos, logrando innovaciones sonoras que aportan al desarrollo de la composición en América, dentro de los cuales podemos nombrar algunos como Heitor Villalobos, Alberto Ginastera, Silvestre Revueltas, Carlos Isamitt, Roberto Falabella, Pedro Humberto Allende y Ortega, entre otros. Todos ellos comparten el uso de elementos musicales patrimoniales que aportan a sus creaciones, otorgándoles un sentido identitario que un primer momento se ajustaba a una idea nacionalista y local de hacer arte, situación que posteriormente evoluciona hacia un Americanismo musical. Este concepto aparece con el aporte del alemán uruguayo Francisco Court Lange, quien se asienta en Montevideo entre 1926 y 1948, donde se hizo cargo de la organización musical estatal SODRE. Desde esta plataforma, Court Lange plantea *El Americanismo musical* que esencialmente busca la integración musical de Latinoamérica. En 1938, funda el Instituto Interamericano de Musicología en Montevideo que dentro de sus objetivos se destacan:

- El fomento de las relaciones interamericanas en el arte musical; particularmente el intercambio de obras y la realización de conciertos de música americana.
- La organización de un Centro de Investigaciones que atienda el estudio del pasado musical del continente y estimule su actual producción folklórica, musicológica y pedagógica.
- La organización de Congresos periódicos que faciliten las reuniones de los profesionales más representativos de cada país y la exhibición y discusión de sus trabajos y proyectos” (Ibaceta. 2011.).
- El Boletín interamericano. espacio que reunión entre otros artículos de compositores chilenos como Domingo Santa Cruz, Urrutia Blondel, Carlos Isamitt y Pedro Humberto Allende.

Este americanismo surge como respuesta frente a una reflexión histórica de los creadores no solo de estos territorios americanos, sino del mundo entero, respecto de la identidad y la ancestralidad. Valga recordar el trabajo de compositores como Sibelius, Grieg, Bartok etcétera, quienes incorporan en sus obras melodías populares y folclóricas, ritmos y escalas exóticas propias de sus territorios culturales. Esta tendencia, que en Europa se considera “post-romántica”, transita entre el localismo (nacionalismo) y la universalidad. Por ejemplo, el crítico inglés Norman Dermuth, se refiere a la música de Bartok como *música universal*, aún reconociendo su base profundamente europea. Desde esta idea los compositores americanos reflexionan su hacer como un aporte no solo a su espacio particular sino como un aporte al mundo musical en su totalidad. Como anécdota, cabe destacar que cuando PH Allende presentó sus Tonadas en Paris, Debussy comentó que estaban en presencia de una “nueva música” y no de una expresión local. La idea del americanismo, al igual que el europeísmo, se hace cargo de proponer la música latinoamericana como una faceta más del universalismo musical: así como Europa aportó a la cultura occidental, en este período busca realizar su aporte desde una perspectiva particular con formas y sonoridades propias de nuestras culturas.

Sin embargo, situar a Latinoamérica como una propuesta y aporte a la cultura occidental genera una particular *problematicidad*, situación que vivimos al día de hoy quienes estamos en la realización artística con un compromiso identitario “el americano no (puede) seguir apoyándose en la cultura europea, sino que, al igual que el europeo tendrá que buscar nuevas soluciones, nuevos puntos de apoyo, y esto tendrá. que hacerlo por sí mismo (Chase, citado en Zea, 1968. p.208). La tarea no acaba con tomar posición, sino que necesitamos llevar a la práctica compositiva la idea de americanismo musical. Así lo expresa Orrego Salas cuando habla del compositor que es arrastrado por un proceso de apoderarse de sí mismo, que le permite encontrarse y ser un genuino intérprete de su propio medio cultural y su época, como lo es el folclore y la música popular. (Orrego-Salas, citado en Torres, 1988).

Siguiendo la definición de tradición como fenómeno “encarnado”, territorio habitado y recreado en el presente. Nuestra apuesta como escuela es justamente lograr formar artistas

compositores que se expresen desde su interno como parte de un territorio, e ir búsqueda de su propia expresión, que conduzca a exteriorizar este “yo” profundo donde radica, se entrama y se crea la identidad, la tradición y el “alma” colectiva. Asumimos con fuerza lo dicho por Orrego en el foro sobre creación e identidad cultural "la identidad en el fondo no es más que *ser*, en el más intenso sentido de la palabra" (citado en Torres, 1988). El siguiente cuadro ofrece una mirada histórica de la construcción de identidad como entramado dinámico, en el contexto nacional.

Tradición e identidad en la música de concierto chilena

En los inicios del S XX los compositores chilenos, al igual que sus colegas de continente, se encontraron con la disyuntiva de adherir a los discursos estéticos europeos; promover un nacionalismo localista que suena ya un tanto destemplado; o avanzar hacia una idea de *Americanismo musical* en aras de una búsqueda identitaria que une la tradición de la música de concierto, la música folclórica y la música popular. “Todo esto supone la coexistencia de estilos históricos con corrientes de vanguardia, la presencia de tendencias universalistas y americanistas, la búsqueda de vínculos entre la música de concierto y la música popular, y la aparición de una generación de músicos que expresarán artísticamente sus posturas de izquierda” (González Rodríguez. 2005). En este ambiente convivían obras con marcado acento europeo, como la ópera *Telésfora* de Aquines Reid; y *La Florista*, ambientada en Italia y escrita en italiano por Eleodoro Ortiz de Zarate; con otras obras donde la identidad nacional resultaba evidente. Es el caso del *Friso Araucano* (1931), creación de Carlos Isamitt en lengua Mapuche; *Las Tonadas* (1939) de Pedro Humberto Allende, y su gran sinfonía con alusiones populares *La voz de las Calles* (1920). Esta mixtura es reconocida por González Rodríguez (2005): “(...) no resultará extraño encontrar a fines de la década de 1910 a Domingo Santa Cruz y sus compañeros de universidad cantando a Palestina en el salón de su casa, mientras que Acario Cotapos estudiaba partituras de Ravel en el Parque Forestal y Luis Arrieta Cañas presentaba el cuarteto de Debussy en su casona de Peñalolén”. El eclecticismo musical se posiciona con mayor fuerza entre los años 20 y 30, en coincidencia con la Revolución Mexicana, que da cabida a distintas explosiones sociales

reivindicativas, tanto urbanas como rurales e indígenas, que no pasan desapercibidas para los artistas del continente.

A partir de los años 50 y 60, en el contexto de la revolución cubana, se aceleran las apuestas nacionalistas de la región y resurge con fuerza el interés de los compositores por acercarse a los territorios de la música popular, mestiza y folclórica. En esta nueva etapa, se suman sonoridades provenientes de la música andina, como vemos en la obra de Roberto Falabella (1926-19589), específicamente *Estudios emocionales* con uso de elementos de la fiesta tradicional de La Tirana. Así lo describe García (2004): “Por segunda vez en el siglo los compositores de tradición escrita salieron en busca de sus raíces. Pero ahora desean incorporarse a la lucha general que se libraba en el subcontinente”. Las luchas de los pueblos latinoamericanos en confrontación con Estados Unidos ofrecían nuevas rutas de pensamiento y creación, demostrando “que era posible para los países latinoamericanos independizarse de la gravitante influencia estadounidense. El desarrollo de una modernidad con raíces propias parecía, entonces, posible.” (González Rodríguez. 2005). Coexisten en nuestro país el serialismo, el neoclasicismo, la vanguardia americanista en música de concierto (J.Cage, Philip Glass, Ives etc), el movimiento underground popular que dará paso a la canción de protesta norteamericana, la nueva canción, el tango y el bolero, lo que implicó un proceso de aculturación que define de alguna manera nuestra identidad, que se mueve entre el conservadurismo y la vanguardia, caracterizándonos como una multiculturalidad musical.

En este contexto, el compromiso con la cultura y la política latinoamericana, lo podemos ver con mayor claridad en obras como *La Suite Latinoamericana* de Luis Advis; *Américas* (1978) de Becerra; *Canto para Bolívar* de Orrego-Salas, entre otros. Este movimiento se conoció como “la vanguardia de los 60”. Según García (2004), dicho movimiento “pretendía no sólo buscar una síntesis sonora representativa de Chile y América, también propiciaba aprovechar los avances estéticos y técnicos de la música europea, reiterando la postura que habían tenido Allende, Lavín e Isamitt en sus tiempos”. La vanguardia condujo a los compositores chilenos a rutas sonoras nuevas, a través no solo de nuevas sonoridades musicales, sino que también del uso de lenguas vernáculas y de instrumentaciones mixtas entre la orquesta tradicional y el folklore. Esto último lo encontramos por ejemplo en las

cantatas populares de Advis, donde entre cellos, clarinetes y otros instrumentos de orquesta suenan tiples, bombos y queñas. Asimismo, se incursionó en el uso de instrumentos prehispánicos, como los utilizados en la obra *Elegía a Machu Pichu* (1965) de Celso Garrido Lecca. Estos usos se extienden hasta hoy en trabajos musical investigativos, como el que realiza el grupo la Chimuchina.

Este proceso de mestizaje musical está entramado con los procesos políticos del país. No es menor el papel que cumplieron algunos compositores chilenos (Ortega, Orrego-Salas, Advis, Lefever, Vila y otros) en la puesta en marcha del ideario político del primer gobierno socialista elegido democráticamente en el mundo, liderado por el Dr Salvador Allende. Desde los años '60, estos compositores apostaron por un compromiso cultural y político en una perfecta y comprometida sintonía (armonía) con los cambios que la sociedad latinoamericana estaba viviendo. En esta armonización y vinculación, cabe destacar también el acercamiento entre músicos populares y compositores doctos, cooperación que se vio reflejada en creaciones como *La Cantata Santa María*, el *Canto para el Programa*, y el *Canto para una Semilla* de Luis Advis, este último con textos de Violeta Parra. “El acercamiento entre músicos doctos y populares chilenos se produjo con aquellos que compartían un ideario progresista común, en una década marcada por el triunfo de la revolución cubana, que demostraba que era posible para los países latinoamericanos independizarse de la gravitante influencia estadounidense. El desarrollo de una modernidad con raíces propias parecía, entonces, posible.” (González Rodríguez. (2005).

El golpe militar interrumpe violentamente estas exploraciones e instala un neo-conservadurismo propio del nacionalismo dictatorial. Sólo a fines del siglo XX aparecen nuevas fuerzas de cambio en la música de concierto chilena. Los compositores se vuelcan hacia nuestras culturas ancestrales. En esta ruta podemos mencionar el trabajo de Guillermo Riffo en su *Ritual para la Tierra* (1988,) con elementos melódicos de la cultura Selknam; *El sur comienza en el patio de mi casa*, (1996) de Rafael Díaz, con cantos Kawashkar; *Epigramas Mapuches* (1991) de Eduardo Cáceres; los trabajos de Carlos Zamora con elementos de la cultura atacameña; las creaciones de Gabriel Mathey o Juan Mouras sobre la cultura criolla; etc. También destaca en este período un acercamiento importante y

constructivo entre compositores e intérpretes, donde estos últimos participan activamente en el proceso de construcción y posterior montaje de las obras. Sobre este punto destaca el aporte de los instrumentos populares chilenos y latinoamericanos, que en esta etapa vive con mayor fuerza la hibridación iniciada en los años '60. Podemos encontrarla en obras interpretadas por el conjunto Antaras, dirigido por el flautista Alejandro Lavanderos, donde se mezclan las flautas traversas con tarkas, quenás, y antaras andinas. También contamos obras como *A la espera del Sereno* de Christian Pérez, para dos zampoñas; la ópera popular *El Cristo del Elqui* del compositor chileno Miguel Farías, con elementos de música popular chilena y trazos del jazz, estrenada el año recién pasado.

Considerando el panorama de la música de concierto en Chile desde comienzos del S XX hasta fines del siglo, donde la perspectiva americanista transitó desde un nacionalismo criollo hasta el concepto de americanismo universal, vemos que, a pesar del conservadurismo de la sociedad chilena, los compositores lograron establecer ciertos hitos de vanguardia musical en el continente. Estos hitos se muestran con claridad en las nuevas sonoridades que acompañan los cambios políticos de la nación, haciéndose cargo de una estética latinoamericana que sostiene sus valores en la identificación con las músicas nacionales tanto folclóricas, como indígena y criollas. Tal es el caso de la obra de Fernando García y Pablo Neruda, *América Insurrecta* (1962), la cual no solo se manifiesta como una expresión nacional sino americanista.

En este período, y buscando desligarse de la tradición eurocéntrica y de la influencia modernista, lo popular y lo docto se fusionaron creando un estilo particular: la *cantata popular*, creada por Luis Advis. Este diálogo constructivo y creativo entre los músicos populares y los compositores doctos instaló la necesidad y responsabilidad de plantear una apuesta formativa para la música chilena.

Para el fomento y apoyo de esta nueva música chilena hubo aportes tanto de las esferas estatales como de las académicas. Así sucedió en el Primer Festival de la Nueva Canción Chilena (1969) una iniciativa de la Vicerrectoría de comunicaciones de la Universidad Católica, junto a Ricardo García. También se crea el sello DICAP, dando cabida a los compositores chilenos a grabar sus obras. A comienzos de 1971 se realiza el Tren de la

Cultura, una itinerancia artística que recorrió todo el país con presentaciones artísticas musicales y teatrales. En 1970, se promulga un decreto que instruí a las radios del país a programar un 25% de música chilena, con a lo menos el 15% de folclor. Surge la editorial Quimantú. Todas estas iniciativas buscaban consolidar una identidad nacional en el arte.

Es en este contexto que nace la Escuela Musical Vespertina de la Universidad de Chile (1966-1973) donde jóvenes y adultos, músicos populares y clásicos, personas con y sin educación musical previa, reciben enseñanza musical académica de manos de maestros como Cirilo Vila, Luis Advis, Celso Garrido, Melikof Karaian y Sergio Ortega, quienes enseñaban materias como armonía, contrapunto orquestación e instrumentación. Esta iniciativa motivó a otros músicos del ámbito popular, como el grupo Quilapayún, a crear la Escuela de Música Popular en la Universidad Técnica del Estado, desde donde surgieron grupos como Ortiga y Barroco Andino, creados por estudiantes seleccionados de la escuela.

Otra instancia de aprendizaje no formal pero no menos importante fue el montaje de obras de gran aliento, como la Cantata Santa María de Iquique, proyecto que involucró a músicos populares y doctos que trabajaron bajo una metodología participativa que unió la tradición oral y escrita, terminándose de escribir la obra durante el proceso de ensayos instalándose una performance nueva y dinámica que se proyectó hacia otros ámbitos artísticos en Chile. Esta experiencia de enseñanza- aprendizaje artístico que une las dos tradiciones escrita y oral resulta significativa para las reflexiones presentadas en los apartados anteriores.

En general, la academia no ha desarrollado como posibilidad la contextualización de los aprendizajes y el diálogo de saberes, quedando fuera de la formación de los futuros compositores aspectos relevantes de la cultura viva, presente en los distintos estilos de la música popular que van surgiendo. También tiende a excluir las posibilidades sonoras y organizativas que proporcionan las nuevas tecnologías, creadas especialmente para el desarrollo de la música y los procesos de creación, ensayo y montaje. La enseñanza de la música ha estado reducida a los llamados “Conservatorios” de música. En esta línea, destacan las escuelas de música de la Universidad Católica y de la Universidad de Chile, esta última más conocida como Conservatorio. Allí se imparte la enseñanza musical desde la perspectiva decimonónica europea, espacios donde además no tienen cabida ningún

lenguaje o estilo musical fuera cualquier lenguaje que no sea “docto” europeo. Podemos aventurar que ya entrado el siglo XXI las escuelas de composición en Chile viven un proceso regresivo al enfoque modernista, desvinculado del contexto y fragmentado en estilos y escindido en sus actores, donde la academia busca formar especialistas músicos cercanos a la tradición europea. Este enfoque resulta lejano al concepto de “artisticidad” planteado al inicio, donde el creador se reconoce inseparablemente involucrado y “entramado” con su contexto y los distintos actores.

Podemos afirmar que estamos frente a un panorama preocupante para la música en nuestro país, porque lo que hoy se está enseñando en la aulas donde se forman no sólo compositores, sino también docentes de música, no se corresponde con un proceso formativo actualizado, contextualizado, dialogante y diverso. De continuar esta tendencia, los aportes de las generaciones anteriores en términos de identidad, tradición y mixturas, quedarán diluidos en el tiempo. Este es el diagnóstico que da origen a la escuela de composición musical en la U. Academia de Humanismo Cristiano.

La Escuela de Composición Musical de la U. Academia de Humanismo Cristiano: orígenes y principios fundadores

La Escuela de Composición Musical es creada como unidad académica en el año 2016 y conduce a la obtención del título de Compositor Musical en Música Popular y a la Licenciatura en Música. Surge con la idea de fusionar la escuela clásica con la popular, como una manera de retomar la perspectiva americanista que surgió en nuestro continente en respuesta al europeísmo y la influencia de Norteamérica, entre los años 50 y 60. Esta idea nos empujó a formar un espacio donde confluyeran tanto la academia representada por la tradición occidental y la música popular, que suma tanto tradiciones criollas como indígenas; y retomara la historia musical cortada con el golpe militar. Hablamos entonces de un americanismo renovado, que suma el eclecticismo propio de nuestra era, asumiendo fronteras móviles y permeables para un hacer artístico que rompe fronteras. Buscamos fusionar lo popular con lo docto, aspirando tanto a una diversidad composicional ecléctica y consonante con nuestro territorio cultural.

Fortalecer el vínculo del estudiante con formas y sonoridades patrimoniales de Latinoamérica, en pos de una apropiación de su cultura; y lograr un diálogo constructivo entre academia y música popular a través estrategias compositivas del lenguaje musical universal, son los ejes centrales de nuestra escuela. Queremos formar profesionales para el siglo XXI y siguientes, que estén comprometidos consigo mismos y con la multiplicidad su contexto, como a una diversificación del ámbito de ejercicio profesional. Entendemos que la música de concierto reviste una tremenda dificultad operativa, en un país donde no hay un fácil acceso a las condiciones para producir y montar espectáculos que implican ensambles de gran tamaño. Nuestro interés es que cada estudiante pueda desenvolverse no sólo en el ámbito de la música de concierto, sino que pueda integrar proyectos multidisciplinares que involucren diversos actores y estilos.

Estudiantes y egresados de nuestra escuela, al relacionarse teórica y prácticamente con el mundo de la música popular, se posicionan como músicos versátiles y capaces de abordar el proceso creativo sin prejuicios de estilo o instrumentación. Así lo explicita nuestro perfil de egreso: “Las **nuevas exigencias de la profesión**, que en el mundo de la creación musical actual, cada día suma nuevos elementos que entran en juego en los procesos creativos y de producción, nuevas relaciones que establece la música con otras artes y otros formatos, y las nuevas estilísticas de la música popular y de concierto que trabajan una estética que suma ritmos y melodías de la diversidad folclórica mundial; estos criterios establecen entonces, nuevos propósitos formativos que aporten significativamente a la profesión del compositor del siglo XXI; La noción de **identidad en la creación artística musical**, uno de los retos y discusiones dentro del mundo del arte, instalada desde los creadores y el público es la obra artística contextualizada, o de que manera la obra artística se ubica desde su sitio cultural desde donde surge, reflejando o asumiendo una particularidad estética, vinculante con la cultura a la cual perteneces el artista. Esta innovación pretende instalar en el medio nacional un profesional del arte musical ubicado en su contexto latinoamericano y chileno, aportando a la creación artística musical un sello identitario que nos ubica como una carrera a la vanguardia en esta idea del artista comprometido con su cultura”.(Extracto del perfil de egreso de la Escuela de Composición Musical, www.academia.cl).

Ahora bien, ¿cómo alcanzar estos objetivos? Vicente y Arostegui (2003) plantean una serie de preguntas pertinentes para analizar la formación que reciben los y las estudiantes de educación superior en las carreras de música,

Desde la mirada de la educación artística y desde lo que significa el aprendizaje situado, Sagástegui, Diana (2004), señala que:

“lo “situado” del aprendizaje hace referencia a un principio básico: la educación no es el producto de procesos cognoscitivos individuales sino de la forma en que tales procesos se ven conformados en la actividad por una constelación de elementos que se ponen en juego, tales como percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones. Estos constitutivos no son factores de influencia sino el resultado de la relación dinámica que se establece entre quien aprende y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción o actividad”. (p.31)

El aprendizaje situado trata de incentivar el trabajo en equipo y cooperativo a través de proyectos orientados a problemas que precisen de la aplicación de métodos analíticos que tengan en cuenta todo tipo de relaciones y vinculaciones. consideramos como ejes de nuestros propósitos formativos el desarrollo del pensamiento divergente; la promoción de una producción creativa como concreción de la producción propia; y la resignificación de la autonomía. Adicionalmente, buscamos la emergencia de un contexto significativo para cada estudiante en su proceso formativo, marcado por la confluencia y la diversidad cultural. Esto último se ha visto alimentado por el reciente fenómeno de la afluencia migratoria en Chile³, que nos coloca en una situación de cuestionamiento identitario desde el punto geográfico y local, invitando a redefinir el concepto de “territorio” como espacio de relaciones y no necesariamente espacio físico fijo, acotado. Actualmente, como señala Giménez et al (2009), es dificultoso vincular la cultura a una base territorial.

³ Según datos del CASEN, la migración en Chile ha tenido un aumento, en este sentido, para el año 2016, según datos de la CASEN, la migración ascendió a 465.319, lo cual corresponde al 2,7% de la población nacional. Si bien no es un porcentaje tan significativo, es un fenómeno que se debe abordar en el ámbito educativo. Revista el siglo 2018. <http://www.elsiglo.cl/2018/04/13/como-entender-el-fenomeno-migratorio-en-chile/>

Para concluir este apartado, como escuela de composición adherimos a lo manifestado por el maestro Fernando García en cuanto a que “el mestizaje, la síntesis musical, es un proceso de carácter permanente... (que) deja en evidencia cómo la intensificación del uso de informaciones sonoras gestadas en lo profundo de la sociedad americana, en concordancia con los acontecimientos socio-políticos de cada instante, han incentivado dicho proceso de síntesis, contribuyendo así a crear productos culturales, en este caso musicales, reconocibles como chilenos o, al menos, como latinoamericanos” (García. 2004).

Conclusión: desafíos para la formación en composición musical

Considerando las reflexiones precedentes, podemos afirmar que la educación en arte musical requiere:

- Desarrollar el pensamiento creativo, entendido como un incansable sistema de preguntas.
- Promover la producción creativa como concreción de la producción propia, plasmación de la creación y logro creciente de la autonomía.
- Fomentar la producción colectiva, porque en el hacer con otros se capitalizan saberes y miradas diferentes en un trabajo compartido y democrático en el que las producciones son el producto del encuentro cultural vivenciado.

Bajo esta perspectiva, a tres años desde el inicio del proyecto (la Escuela), es posible y necesario observar si estamos cumpliendo los objetivos y metas trazadas. Algunos de los objetivos que como escuela nos hemos propuesto son coherentes con los criterios señalados por Gainza (1999); Nuevas carreras musicales y opciones laborales alternativas, además de las especialidades tradicionales, Programas de estudio correctamente estructurados, que integren las disciplinas tradicionales junto a las nuevas orientaciones, con una carga horaria acorde con las necesidades del aprendizaje. Contenidos específicos correctamente

articulados, evitando innecesarias superposiciones. Una fundamentación teórica actualizada y oportunidades para la realización de experiencias concretas en conexión con el desempeño profesional.

“La formación del músico profesional tendría que ser enfocada con el nivel de actualización y la rigurosidad conceptual y técnica que rigen en las diferentes áreas del conocimiento, sin dejar de lado los principios esenciales de la formación musical y artística, y proveyendo oportunidades para el desarrollo sensible y creativo de los estudiantes a través de la experimentación directa con los materiales sonoros. Para que los profesores estén en condiciones de conectar a sus alumnos con las experiencias musicales básicas, ellos mismos deberían haber pasado a través de éstas en forma individual y grupal. El nivel superior de la enseñanza musical se transformaría de este modo en un taller permanente de investigación y experimentación musical y humana”⁴.

Ahora bien, la observación de estos criterios la realizo desde el enfoque aportado por el Magíster en Educación, Mención Liderazgo Transformacional, que pone el foco en la observación del propio observador (meta-observación); en el reconocimiento del otro como “legítimo otro”; en el aprendizaje como multidimensional y dialógico; y en el territorio como entramado dinámico de actores. Desde aquí me pregunto sobre el cómo, para qué y por qué de nuestra escuela. Para dar respuesta a estas preguntas me enfocaré en dos dimensiones una curricular y la otra la práctica docente.

1.- Aspectos curriculares

El desafío propuesto por la Escuela es integrar dos tradiciones musicales: la escrita, representada por la tradición académica europea; y la no escrita donde se ubica la música popular, folklórica e indígena. Para el logro de este propósito se incluyen en la formación asignaturas que abordan ambos mundos, tanto en el área teórica como práctica, compuestas

⁴ Trabajo escrito por encargo de la revista de música Doce notas, monográfico Educación, N° 3, junio de 1999, Madrid. Y en: Violeta Hemsy de Gainza: Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa. Lumen, Buenos Aires, 2002.

por ramos como auditiva, armonía, contrapunto, piano, las cuales combinan en sus programas análisis y estudios de música popular y clásica universal. En el área de creación se encuentran las asignaturas troncales como composicional, instrumentación y los talleres de investigación en músicas andinas y afroamericanas, a los que se suman los talleres de informática musical y de experimentación sonora (propia de la vanguardia norteamericana años 60). Todas las asignaturas contemplan análisis, investigación y creación.

En términos de desafíos, en esta área necesitamos crear material de apoyo docente propio de una enseñanza musical actual y contextualizada a nuestro territorio, tanto escrito como teórico, para la práctica instrumental y vocal. El material de educación musical está desactualizado, problema de larga data no solo a nivel de educación superior sino que también en la educación primaria y secundaria. Los libros de enseñanza teórica y auditiva datan del S XIX europeo, con una estética anacrónica y poco contextualizada, que no reconoce la riqueza sonora y rítmica de nuestras culturas latinoamericanas y chilenas. Es urgente la creación de material actualizado y representativo de nuestros mundos culturales, más aún considerando las características de nuestros estudiantes, que se encuentran más cerca de las raíces populares y folclóricas que de las tradiciones decimonónicas europeas.

Una apuesta más radical sería cambiar asignaturas de tradición europea que no han pasado por un proceso de aculturación, como es el caso de la asignatura de contrapunto, considerando los antecedentes polifónicos de nuestras culturas. No se trata de dejar de lado completamente una tradición de estrategia composicional (que de todas formas se usa en la composición hasta el día de hoy). La idea es rescatar el sentido de lo polifónico que no solo es patrimonio de las raíces medievales europeas, sino que están presentes hasta el día de hoy en culturas como la andina, donde la polifonía vocal e instrumental es de uso ancestral.

Lo mismo podría ocurrir con la asignatura de armonía tradicional, que representa la verticalidad en el discurso musical y es la que instala con mayor fuerza el concepto de tonalidad en la música occidental, concepto que ha cubierto la historia de la música desde el Renacimiento en adelante. Este eje constructivo de la tonalidad tanto en lo melódico como armónico y rítmico es una creación de occidente, propia de su desarrollo musical, concepto que hoy se ha puesto en cuestionamiento por integración de nuevos lenguajes y formas de entender el discurso musical gracias al aporte de las “otras” músicas. Estas “otredades”

proviene de diversos territorios, macro y micro culturales. La música contemporánea puede hacerse cargo de la fusión y sincretismo con estas diversidades a través del uso de elementos culturales musicales allí presentes. En el caso de nuestras culturas indígenas, vemos que la armonía tiene otros sentidos, lo que ha sido usado con gran maestría por compositores nacionales como Isamitt, Falabella y más recientemente, René Silva, quien incorpora en sus obras el sentido del *cluster* de los chinos de la zona central.

Creemos que la incorporación de la diversidad cultural musical en los distintos parámetros musicales como armonía, melodía y ritmos necesariamente ampliarán los horizontes compositivos no solo de nuestros compositores, sino que puede ser un aporte a la música universal.

2. Práctica Docente

El segundo punto de cuestionamiento es cómo abordamos el proceso de transformación asociado al aprendizaje. Si bien creo que todo espacio educativo formal o no formal necesariamente transforma, en la enseñanza de la música la pregunta por el “cómo” es fundamental para integrar metodologías, conocimientos, prácticas y saberes presentes en docentes y estudiantes. Gainza (2004) señala que esta enseñanza requiere de “nuevos conocimientos y metodologías de aprendizaje que debiese integrar el hacer docente”. Por eso, si hablamos de educación artística o aprendizajes situados, los y las docentes tenemos que hacernos cargo de algunos criterios que comparten los proyectos formadores innovadores:

- reflexión-acción.
- aprendizaje compartido.
- promover la aplicación del pensamiento divergente o creativo.
- flexibilidad
- libertad de expresión
- educar desde el ser. (autodescubrimiento)
- sensibilidad ante el medio y la posibilidad de la transformación.

Estas premisas son parte de los modelos de formación que tienen como eje fundamental el desarrollo de la creatividad, que es el sello de una escuela de arte. Nuestra propuesta es que nuestros docentes sean “artistas en actividad” porque quien ha vivido la experiencia artística puede enseñar el arte; quien vivió el proceso de descubrirse como un mundo expresivo (que finalmente somos todos) es quien tiene propiedad para acompañar a otro en su propia búsqueda.

Adicionalmente, es necesario capacitar a todos los docentes para que su práctica pedagógica sea coherente con los principios de la educación artística que sostienen nuestra Escuela, logrando un aula de vivencia artística liberadora, transgresora, creativa y acogedora, que haga realidad aquello que definimos: desarrollar el pensamiento creativo; promover la creación desde lo propio; lograr autonomía; fomentar la producción colectiva y cooperativa; etc. En el hacer con otros se capitalizan saberes y miradas diferentes; en un trabajo compartido y democrático las producciones son el producto del encuentro cultural vivenciado.

Para lograrlo creo necesario capacitar a cada docente en talleres de experiencia práctica y teórica (a modo de ejemplo, la metodología de investigación-acción y meta-observación, trabajada en el Magíster) donde se reflexione y se busquen soluciones a cómo hacemos una docencia artística que busque el encuentro consigo mismo y su cultura. Al evaluar el proceso creo que aquí está el problema mayor: cómo el docente se *reencuentra* y reconoce en su propio “estar siendo”, como actor artístico; y cómo se *re-encanta* con los saberes musicales de su cultura. Esta es una dificultad aprendida, porque todos los actuales docentes son egresados de sistemas referenciales eurocentristas, con prácticas docentes que nada tienen que envidiar a los inicios de la educación donde “la letra entra con sangre”. Por esta razón es que me parece fundamental invitar tanto a estudiantes como docentes a reconocerse como una tradición viva de una cultura rica y sorprendente, donde cada uno de nosotros es parte de su creación y recreación.

En coherencia con nuestros principios, el desafío de capacitar a nuestros profesores en metodologías y saberes es mayor, porque la tradición escrita (académica) versus la

tradición “popular” (muchas veces oral) vuelve complejo del diálogo y genera resistencias entre estudiantes y docentes. La “academia” como tradición formativa y teórica, para una gran mayoría de nuestros estudiantes, es un espacio ajeno y poco creíble. Y sin embargo, en ese mismo espacio es donde necesitamos reencontrarnos con nuestra historia personal y musical, porque también allí ha sido posible avanzar en un dialogo constructivo entre la academia y lo popular, para hacernos parte de una historia que es un deber histórico retomar, que es un compromiso que queremos asumir entre todos como una comunidad que crea y transforma su contexto. Iniciamos en los años sesenta un camino que quedo truncado y que es hora de retomar, para proclamar a viva voz que la música es una sola. Como decía González Rodríguez (2005): “Artistas del mundo, uníos”.

Bibliografía

Arostegui, j. L. (2004). *Formacion del profesorado de Educación miscal en Illinois:Un estudio de caso* (Vol. 1). Granada, España: Revista electronica complutense de educación musical.

Baal-Teshuva, Jacob. Chagall. Köln, Taschen, 1998.

Castillo Calvo. 2017 Revista Intersedes Vol 18, Nº 37, p. 4-5

Chase.1968. Revista musical chilena Vol 12 .Nº61.

Deleuze y Guattari (1977). Rizoma. Ed. Pre-Textos, España. Introducción

Echeverría, R. (2005) Ontología del lenguaje. España, Dolmen Ediciones

Efland, A (2002) Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Paidós. Barcelona

Falabella, Roberto. (1958a). Problemas estilísticos del joven compositor en América y Chile. *Revista Musical Chilena* 12(57): 41-49.

Freire, Paulo. 1975. Pedagogía del oprimido. Ciudad de México. México: Editorial Siglo XXI.

Gardner, H (1994) Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples, Fondo de la Cultura Económica, México.

Gainza, V. (1999) La educación musical superior en Latinoamérica y Europa latina durante el siglo XX. Realidad y perspectivas. www.latinoamerica musica.net/ensenanza/hemsey/educacion.html

García, Fernando. 2004. Ponencia leída en el II Seminario “Instrumentos tradicionales - Músicas actuales, Santiago de Chile

González Rodríguez. (2005). Tradición, identidad y vanguardia en la música chilena de la década de 1960. *Revista Aisthesis*,(38),192-213

Giménez, Aguirre, Pimentel. 2009. Educación artística, cultura y ciudadanía.

Gimpel, J., (1979) *Contra el Arte y los artistas*. Editorial GEDISA, Barcelona.

Hemsey de Gainza, Violeta.1999. La educación musical en el siglo XX. *Revista Doce notas* N°3.Madrid.

Ibaceta, Johanna. 2011. Sobre vanguardias musicales en américa latina. *Cuadernos del pensamiento latinoamericano* N°17. p 125- 139.

Imanol (2002). Encuentros digitales. www.elmundo.es/encuentros/invitados/2000/11/72/

Larrosa, J. (2003a). La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.

Latour, Bruno y Steven Woolgar (2005). Facts and artefacts. En: Sther, Nico y Reiner Grundmann (eds.), *Knowledge: Critical Concepts*. Routledge. pp. 5—255.

Maturana, H. (1995) *Emoción y lenguaje en educación y política*. Editorial DOLMEN. Santiago de Chile

Morin, E. (1999) *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Naranjo, C. (2007). *Cambiar la Educación para cambiar el mundo*. Santiago de Chile. Ed. Indigo / Cuarto Propio.

Ranciére, J.,(2003) *El Maestro Ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, España: Editorial Laertes.

Read, H, (1977) *Arte y Sociedad*, Ediciones Península, Barcelona

Torrance, E. Paul (1965). *Cómo es el niño sobredotado y cómo enseñarle*. Trad. Thomas, Juan J. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina

Sagástegui, D. (2004) Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 24, febrero-julio, 2004, pp. 30-39. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México

Sixto j. Castro.(2013). George Dickie, la teoría institucional y las instituciones artísticas. revista de estética y teoría de las artes 12.e

Torres, R. (1988) Memorial de la Asociación Nacional de Compositores, 1936-1986. Santiago: Editorial Barcelona.

Vicente y Arostegui (2003) Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o El Dilema entre lo Artístico y lo Profesional en los Conservatorios. Revista electrónica Leeme. nº 12 Madrid. <http://musica.rediris.es>

Zea, L. (1968) El Positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia. México: Fondo de Cultura Económica. Sección Tercera.