

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| MISIÓN | 5 |
| EDITORIAL | 7 |
| MÚSICA | 9 |
| MÚSICA Y FIESTA RELIGIOSA EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA EN LA ILUSTRACIÓN <i>Dr. Bernardo García-Bernalt Alonso</i> | 10 |
| PRESENCIA DE CAVAILLÉ-COLL EN CHILE <i>Miguel Castillo Didier</i> | 40 |
| YO SOY COMO EL VIENTO /QUE MI VERSO DESPARRAMA: MAURICIA SAAVEDRA, CANTORA POPULAR <i>Dra. Marcela Orellana Muermann</i> | 54 |
| DOCENCIA MUSICAL | 63 |
| EL APRENDIZAJE MUSICAL EN EL SAMBA DE RODA DA BAHÍA: UNA CONEXIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN MUSICAL Y LA ETNOMUSICOLOGÍA <i>Dra. Katarina Döring</i> | 64 |
| ME RECONOZCO, ME EXPRESO Y CREO; MUSICOTERAPIA PARA ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA. UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO Y SUPERACIÓN PERSONAL, CON ESTUDIANTES DE LA COMUNA DE ALTO HOSPICIO, CHILE. <i>Mg. Ximena Valverde</i> | 76 |

| | |
|--|------------|
| INCLUSIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TICS) EN EL AULA DE MÚSICA, UN DESAFÍO PERMANENTE. | 100 |
| <i>Mg. Freddy Chávez Cancino</i> | |
| ENTREVISTA | 113 |
| NOTAS | 129 |
| NOTICIAS | 135 |
| INSTRUCCIONES A LOS AUTORES | 141 |

NEUMA
REVISTA DE MÚSICA Y DOCENCIA MUSICAL
ESCUELA DE MÚSICA

MISIÓN

NEUMA es una publicación semestral de la Escuela de Música de la Universidad de Talca, destinada a la difusión y promoción de la música y la docencia de la disciplina. Se trata de un espacio creado para incentivar la reflexión, la crítica, la investigación y el análisis de la música, desde la docencia y la creación musical.

Sus contenidos abarcan una amplia gama temática en torno a los procesos creativos del ámbito nacional y latinoamericano, así como también, aspectos relevantes para la generación del debate y la discusión en profundidad, sobre la docencia musical en los distintos niveles de la formación disciplinaria.

EDITORIAL

La escuela de música de la Universidad de Talca, pone a disposición de la comunidad el primer volumen de nuestra revista Neuma correspondiente al año 2014. Con esto nuevamente cumplimos con nuestro compromiso de estimular la discusión, comunicación y difusión del conocimiento en torno a la música y la docencia musical desde el ámbito regional.

El presente número recoge seis artículos y una entrevista, junto a otras dos contribuciones que enriquecen en buena medida la discusión y el debate de ideas. Además aprovechamos la instancia para comunicar a nuestros lectores, algunas noticias de interés relativas a eventos académicos y musicales.

Como es costumbre, comenzamos con el área de música, iniciando esta sección con el artículo “Música y fiesta religiosa en la Universidad de Salamanca en la ilustración”, por el profesor de la centenaria institución Bernardo García-Bernalt, quien luego de un sorprendente trabajo documental en base al archivo musical de la capilla universitaria, nos permite conocer lo particular de su actividad musical, en cuanto a la reproducción de formas musicales y su vinculación con el mundo religioso y laico de la época.

A continuación el profesor Miguel Castillo Didier, nos permite conocer a través del artículo “Presencia de Cavaille-Coll en Chile” la disposición sonora de cada uno de los valiosísimos órganos construidos por el genial organero francés, instrumentos que instalados en Chile durante las últimas décadas del siglo XIX, claman la atención de autoridades civiles y religiosas por su perentoria recuperación y difusión como patrimonio artístico e histórico.

Y cerrado la sección de música, la profesora Marcela Orellana, nos presenta el trabajo “Yo soy como el viento /que mi verso desparrama: Mauricia Saavedra, cantora popular”, en el que aborda el cancionero de la cantora desde el punto de vista discursivo, en cuanto al particular modo de retratar la vida rural de la

región del Maule, y el tratamiento de la música como mensaje independiente del texto, a modo de expresar las amenazas de la vida moderna a un mundo retratado de manera atemporal e idílica.

En el área de la docencia musical, comenzamos con el interesante trabajo de Katarina Döring, en el artículo “El aprendizaje musical en el samba de roda da bahía: Una conexión entre la educación musical y la etnomusicología”, que refleja la valiosa vinculación entre etnomusicología y educación, al mostrarnos lo valioso de abordar el aprendizaje del lenguaje musical, a través de las elaboradas características de la música tradicional brasileña.

Le sigue Ximena Valverde, que en su artículo “Me reconozco, me expreso y creo; musicoterapia para estudiantes de enseñanza media. Una experiencia de desarrollo y superación personal, con estudiantes de la comuna de alto hospicio, Chile”, en que nos muestra el proceso y resultados de la implementación de un programa de musicoterapia llevado a cabo en dos grupos de jóvenes en situación de alta vulnerabilidad social en la comuna de Alto Hospicio-Chile.

Y cerrando la sección de docencia, el profesor Freddy Chávez, en su artículo “Inclusión de las tecnologías de información y comunicación (tics) en el aula de música, un desafío permanente”, reflexiona del concepto de calidad en la educación y de una estrategia que tiende a replicar un modelo de práctica formativa análogo al existente como también a profundizar la ideología neoliberal imperante, la cual se focaliza en la instrumentación formativa y no en el aprendizaje.

Continuando con la última sección de la revista, presentamos la entrevista que realizara Verónica Reyes de la Universidad de Talca a la destacada folklorista e investigadora de la región Margot Loyola junto a Osvaldo Cádiz, ella recientemente condecorada con la medalla Abate Juan Ignacio Molina de nuestra Universidad.

Para continuar Carlos Poblete de la Universidad de Chile, nos presenta algunas notas en torno al ISME 2013, evento académico organizado por la Facultad de Artes de la Universidad de Chile junto a la colaboración de nuestra Escuela de Música.

Finalmente presentamos algunas noticias de interés, vinculadas a la actividad de investigación y extensión de la Escuela de Música para el segundo semestre del año en curso.

Mg. José Miguel Ramos F.
Director Revista Neuma
Escuela de Música
Universidad de Talca

ARTÍCULOS
MÚSICA

RESUMEN

El presente artículo hace una aproximación a la capilla de música que la Universidad de Salamanca mantuvo entre 1738 y 1801 y a su repertorio, desde la óptica de su contribución a un modelo celebrativo. En primer término se revisa la evolución de la organización festiva universitaria en la segunda mitad del siglo XVIII, que mientras afecta fuertemente a las manifestaciones laicas, apenas se deja sentir en las religiosas. La capilla de música aparece asociada a este último ámbito, y se evidencia su papel como elemento de representación institucional. A continuación se ofrece una panorámica general del repertorio y su contexto ceremonial, incidiendo en la evolución estilística y progresiva divergencia de villancicos y cantadas.

Palabras clave: Universidad de Salamanca, Organización festiva, Música sacra

ABSTRACT

This paper presents an approach to the music chapel that the University of Salamanca held between 1738 and 1781 and its repertoire from the perspective of their contribution to a celebrative model. First, the study reviews the evolution of the academic festive organization in the first half of the eighteenth century which greatly affected secular celebrations but is hardly perceived in the religious ones. The music chapel is linked to the church feasts, and will be seen as an element of institutional representation. Subsequently, an overview of the repertoire and its ceremonial context is provided, focusing on the stylistic evolution and gradual divergence of villancicos and cantatas.

Keywords: University of Salamanca, Festive organization, Sacred Music

MÚSICA Y FIESTA RELIGIOSA EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA EN LA ILUSTRACIÓN¹

*Dr. Bernardo García-Bernalt Alonso**

Universidad de Salamanca

España

EL OCASO DE LA FIESTA BARROCA

Una cuestión que llama poderosamente la atención cuando se indaga en la historia interna de la Universidad de Salamanca del antiguo régimen es la constante preocupación por los aspectos celebrativos. En actas de claustro pleno y de diputados, en juntas de fiestas y de primicerio aflora constantemente una obsesiva necesidad de ostentación y representación en las ceremonias que, por motivos que habitualmente no tienen relación alguna con lo estrictamente académico, se preparan concienzudamente siguiendo un complejo protocolo de comisiones, juntas, votaciones, etc. La fiesta o, mejor aún, la «fiesta barroca» se había convertido en el ámbito idóneo para que las instituciones reflejaran sus valores y doctrinas², estilizados e idealizados por medio de una construcción simbólica que, en el caso del Estudio salmantino, era particularmente sofisticada. Tal y como señala Fernando Rodríguez de la Flor:

1 El presente artículo se centra en algunos aspectos concretos de la investigación realizada por el autor en los últimos años en torno a la capilla de música que tuvo la Universidad de Salamanca entre 1738 y 1801. Este trabajo, que atiende aspectos tanto musicológicos como de interpretación musical, se ha vinculado al área de Estética y Teoría de las Artes y a la Academia de Música Antigua de la Universidad de Salamanca. Una panorámica general de los resultados puede obtenerse a través de dos monografías de reciente aparición: García-Bernalt Alonso, Bernardo (2013). *Catálogo del archivo de música de la capilla de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca y García-Bernalt Alonso, Bernardo (2014). *En sonoros acentos. La capilla de música de la Universidad de Salamanca y su repertorio*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca

* Correo electrónico bgarcia@usal.es. Artículo recibido el 8/5/2014 y aprobado por el comité editorial el 16/6/2014

2 En este sentido es altamente significativa la siguiente reflexión: «El análisis del ceremonial que envuelve cualquier acto público, festivo o no, tiene interés en sí mismo ya que el ritual que se despliega en cada función es, a la vez, representación y construcción de un concepto, de un pensamiento, de un orden social o político, de una norma o costumbre cultural que pretende visualizarse de forma plástica por lo que está garantizada en cuanto a exhibición, visibilidad, contundencia, rotundidad y consistencia, aval de veracidad, autoridad y legitimidad» (Monteagudo Robledo, María Pilar (2004). «La ciudad, escenario de la fiesta política en el antiguo régimen». *La*

Las instituciones salmantinas –la Universidad a la cabeza de todas ellas–, adquieren un prestigio universal (con especiales resonancias en el continente americano), en este tipo de celebraciones, que constituyen la entraña de los procesos de comunicación y difusión ideológica en el Barroco. Singularmente, en lo que se refiere a las honras fúnebres reales, Salamanca se reclama a sí misma como el espacio propio natural, que, excéntrico a la corte y, por lo tanto, lejano del cuerpo natural del Rey, mejor y con mayor antigüedad ha sabido representar ese drama simbólico que son las exequias, particularmente las exequias reales³.

Así considerados, los ceremoniales son los guiones de un ideario, de un modelo de ordenación social, política o religiosa que se materializa a través de ellos haciendo, en algún modo, visible. Por este motivo no es extraño que estas celebraciones sean en ocasiones la palestra donde las distintas instituciones concomitantes muestran sus diferencias o tratan de dirimir, por medio de metáforas simbólicas, viejas controversias.

En lo que a la estructura y práctica festiva se refiere, la Universidad de Salamanca vive en el siglo XVIII momentos cruciales. Con el triunfo del pretendiente Borbón (Felipe V) y la llegada de la nueva dinastía el desarrollo y esplendor celebrativo del seiscientos se va moderando paulatinamente. Un hito de este proceso es la resolución de Fernando VI relativa a la pompa en las ceremonias de grado, que llega al claustro en enero de 1752:

He resuelto que en un todo cese la pompa con que se han acostumbrado a dar los grados en esa Universidad, y que se excuse el paseo en la forma que hasta aquí se ha practicado, y para cortar los crezidos gastos que por ambos motivos se han ocasionado, se execute éste dentro de los Patios de Escuelas de esa Universidad⁴.

Este decreto, complementado con alguna normativa posterior, cercena prácticamente todas las manifestaciones de carácter externo en las ceremonias de grado de maestro y doctor: se suprime cortejos y paseos, se racionalizan convites y refrescos, se regulan y disminuyen los festejos de toros... Sin embargo, la ceremonia de carácter estrictamente académico no sufre variación, y las más

fiesta en el mundo hispánico. Martínez-Burgos García, Palma y Rodríguez González, Alfredo (coordinadores). Cuenca: Ediciones Universidad de Castilla la Mancha, p. 338).

3 Rodríguez de la Flor, Fernando (1990). "Fiestas y protocolo. 2. El nuevo orden de la dinastía borbónica". **La Universidad de Salamanca. II Docencia e investigación.** Fernández Álvarez, Manuel; Robles Carcedo, Laureano; Rodríguez-San Pedro Gómez-Bezares, Luis Enrique (editores). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, p. 549.

4 Real Decreto de 11 de enero de 1752, leído en claustro pleno de 27 de enero de ese mismo año Archivo de la Universidad de Salamanca (AUSA) 220, 17r.

solemnés se seguirían celebrando (con la oposición del cabildo catedralicio, que llegó a elevar consulta al Consejo de Castilla⁵) en un aparatoso tablado que, a tal efecto, se instalaba en la nave del Evangelio de la «Iglesia mayor». Pero el hecho fundamental es que la presencia en el espacio festivo ciudadano se ve reducida drásticamente, y la Universidad, constituida como «cuerpo» y adornada de todos sus emblemas distintivos, apenas tenía posibilidades de exhibirse ante la ciudadanía. Si, siguiendo a algunos autores, asumimos que no es posible la fiesta sin el pueblo⁶, durante toda la segunda mitad del siglo XVIII la Universidad salmantina está condenada a mantener la paradoja de celebrar en soledad, encerrada entre los muros y aledaños de las Escuelas mayores y menores.

Todo ello coincide, además, con un momento crítico en el sistema universitario, y de modo particular en la vieja Universidad salmantina, que viviría en las últimas décadas del siglo su particular «pugna de facultades». El «boceto» que realizó Norberto Caimo, el ilustrado viajero italiano que pasó por Salamanca a finales del mes de octubre de 1755 es suficientemente ilustrativo y en cierto modo premonitorio:

Esta universidad ya no tiene hoy aquella gran reputación que tenía en otro tiempo, cuando se podían contar allí hasta quince mil estudiantes; ahora no hay mil y no sé cuántos tendrá dentro de algún tiempo. La causa de esa desolación el desengaño que, poco a poco, se va introduciendo en el pensamiento de los españoles, que les hace abjurar de los viejos sistemas, sostenidos más por empescinamiento que por otra razón. Incluso allí hay profesores que desaprueban altamente un método de enseñar que no sirve más que para llenar de tinieblas la inteligencia⁷.

5 Ante una reclamación del capítulo salmantino, el Consejo dictaminaría que la construcción del tablado se hiciera solamente dos veces al año (AUSA 220, 70r).

6 «No hay fiesta sin pueblo, no puede haberla. Las celebraciones se programan para el público; la gente es testigo y actor, destinatario y protagonista de esos actos en lo que tienen de religioso y civil, de acción de gracias y reforzamiento de unos principios ideológicos y artísticos, de entretenimiento y de enseñanza» (Campos y Fernández de Sevilla, Francisco Javier (2002). «La fiesta barroca, fiesta de los sentidos». *La fiesta del Corpus Christi*. Fernández Juárez, Gerardo y Martínez Gil, Fernando (coordinadores). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 99).

7 «Non è più questa Università in quel pregio, in cui lo era in tempo, e laddove poteva ella contare 15 mila Matricolati, adesso non giugne a contare un mille; nè so quanti ne potrà noverare di qui a qualche tempo. Cagione di tal isolamento è il disinganno, che a poco a poco si va introducendo nella menti Spagnuole, e che le fa abborire que' randici sistemi più dall'impegno, che da altro sostenuti. Alcuni di questi Professori medesimi non rifiuiscono di disapprovare quel metodo, che non ad altro scopo s'insinua nell' intelletto, se non per accecarlo». Caimo, Norberto (1761). *Lettere d'un vago italiano ad un suo amico*. Pitturgo, vol. 2, pp. 195-196. Traducción propia.

LA VIDA CULTUAL EN UNA UNIVERSIDAD QUE SE TRANSFORMA

El radical cambio en el modelo celebrativo no afectó en exceso a la actividad festiva relacionada con la real capilla universitaria de San Jerónimo. Por este motivo las ceremonias de capilla serán el reducto donde se mantiene el resollo de una ostentación cuya dimensión se quiere que sea acorde con la supuesta grandeza de la Universidad y digna de la majestad de los motivos desencadenantes de la fiesta.

En el siglo XVIII la Universidad de Salamanca tenía todavía un carácter fundamentalmente eclesiástico (es precisamente en esta centuria cuando se inicia un lento y paulatino proceso de secularización, generando tensiones que se escenifican, por ejemplo, en la redefinición del equilibrio de poder entre rector y maestrescuela⁸). Este carácter hace que se considere natural que la vida académica discorra paralelamente a una vida litúrgica, ya que uno de los fines consustanciales a la institución universitaria era dar culto a Dios. En fechas tan avanzadas como 1777 todavía podemos encontrar citas en las que la Universidad se autocalifica como «la más antigua, más grande y más católica del reino», por lo que el ámbito eclesial será simultáneamente un objeto en el que proyectar la autoafirmación institucional y una caja de resonancia que la amplifique. Los códigos rituales católicos, cuya legitimidad no se cuestiona, sirven como soporte para muchas de las manifestaciones del Estudio, impostando y sosteniendo tradiciones y creencias.

Para tener una idea de la enorme incidencia que la actividad cultural tenía en la vida cotidiana de la Universidad nos referiremos brevemente a un informe realizado por el claustro entre 1771 y 1772⁹. En esos años el monarca Carlos III trata de emprender una profunda reforma de la educación universitaria que, en el caso de la Universidad de Salamanca, acaba configurándose en un plan de estudios que pretende adaptarse a las nuevas directrices enviadas desde el Consejo de Castilla: aumento de horas de cátedra (de una diaria se pasaría a tres), búsqueda de una mayor igualdad entre las distintas disciplinas, homologación de los salarios para las infradotadas cátedras de regencia, etc.¹⁰. La necesidad de buscar vías de financiación para los gastos que suponía la implantación de ese nuevo plan, así como la de garantizar que se podía cumplir con el importante incremento de horas lectivas del profesorado, hacen que, a partir de esa época,

8 «A lo largo del siglo de las luces la figura del maestrescuela va desdibujándose y perdiendo vigor mientras, simultáneamente, se robustece la figura del rector como futuro delegado [de la monarquía] dentro de una Universidad secularizada» Alonso Romero, María Paz (2004). “El fuero universitario, siglos XIII-XIX”. **Historia de la Universidad de Salamanca. vol. II. Estructuras y flujos**. Rodríguez-San Pedro Gómez-Bezares, Luis Enrique (coordinador). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, p. 172 y ss.

9 El informe principal se presenta al claustro el 9 de septiembre de 1771. AUSA 236, 714r y ss.

10 **Plan general de estudios dirigido a la Universidad de Salamanca por el Real Consejo Supremo de Castilla y Mandado imprimir de su orden** (1772). Salamanca: Juan Antonio de Lasanta.

se ponga constantemente en tela de juicio un aparato celebrativo religioso que no sólo consumía fondos del arca universitaria, sino que también imponía obligaciones de asistencia a los actos de capilla incompatibles con los nuevos ritmos académicos. El real Consejo pide a la Universidad un informe detallado de este extremo y en él se habla de la celebración de 48 fiestas ordinarias a lo largo de cada curso académico aparte de los domingos, días de Pascua, fiestas de Nuestra Señora, Apóstoles y Evangelistas y los días que eran fiesta en la ciudad que, según marcaban los Estatutos, eran días no lectivos¹¹. La revisión de los cuadernos donde se anotaba la asistencia a las fiestas arroja un dato ligeramente inferior al del informe: en el periodo 1760-1800 la media es de 43 de estas fiestas por curso. Muchas de ellas eran en días lectivos, pero, según los estatutos, las lecciones debían interrumpirse en las horas en que hubiera misa o sermón en la capilla de San Jerónimo, teniendo obligación de acudir «todos los doctores y maestros y catedráticos de propiedad y catedrillas, so pena de dos reales a cada uno que faltare»¹².

A todas estas fiestas se añaden además funciones extraordinarias, como rogativas, fiestas especiales por canonizaciones o beatificaciones, honras fúnebres, celebraciones de acción de gracias, etc. Precisamente su excepcionalidad motiva que sean muestras del proceso de simplificación y readaptación de la fiesta barroca, pues son organizadas siguiendo un mecanismo de autoimitación que busca los modelos utilizados en el pasado, por muy lejano que este sea. Dado que muchas de estas celebraciones extraordinarias son promovidas y ordenadas desde la monarquía, puesto que tienen relación con acontecimientos ligados a la Casa Real, en sus prolegómenos se hace tangible una dialéctica entre contención y deseo de representación que divide –con desiguales resultados– al propio claustro universitario. La contradicción sólo podrá resolverse con una nueva ordenación festiva que, de hecho, no llegará a producirse en el setecientos.

De las cuarenta y ocho fiestas que menciona el informe solamente once estaban instituidas por la Universidad, que era quien corría con los gastos que ocasionaban. El resto habían sido fundadas por particulares o instituciones ajenas, siendo dotadas en el momento de su creación de un capital o bienes inmuebles que la Universidad gestionaba y con cuyos réditos se comprometía a realizar cada curso, y a perpetuidad, la celebración, en los términos que estipulaba la correspondiente acta fundacional. En la mayoría de los casos la

11 «Iten ordenamos, y mandamos, que los días de Pascua, y Domingos, y fiestas de nuestra Señora, y Apóstoles, y Evangelistas, ninguna lección se lea en Escuelas mayores ni menores, ni fuera de ellas: Ni otro sí pueden tener en los dichos días por la tarde, ni en la mañana acto ninguno ni conclusiones, aunque sean de Theología, ni dar theóricas, ni tratados, ni cosa alguna *in scriptis* en las dichas Escuelas mayores ni menores». **Constituciones apostólicas y Estatutos hechos de la muy insigne Universidad de Salamanca recopilados nuevamente por su comisión** (1625). Salamanca: Diego Cusio, Título 21 § 1 p. 187.

12 **Constituciones** (1625)... Título 52, § 19-20, p. 285.

asistencia a las fiestas conllevaba la percepción de una propina que el primicerio repartía a los graduados¹³, y cuya cuantía dependía de la solemnidad. Si la fiesta era sencilla la propina ordinaria era de real y medio de vellón por la asistencia a Vísperas y tres reales por la Misa. En las fiestas más solemnes esta cantidad se duplicaba. En ambos casos el rector, maestrescuela y primicerio recibían doble cantidad que el resto del profesorado¹⁴.

El claustro universitario se mostró remiso a modificar este estado de cosas. A pesar de que algunos sectores eran partidarios de una racionalización, sólo se logra el siguiente acuerdo:

Que no se disminuya fiesta ninguna de las que se celebren en esta universidad. Que las que tienen día fixo para tenerlas se celebren en dichos días, y las que no tengan día fixo disponga la Universidad tenerlas en los días más proporcionados¹⁵.

Respecto a las honras de graduados el acuerdo es también del mismo signo: “Que no se haga novedad en las honras de Señores Graduados, teniéndose los sufragios, y sermones de honras como se han acostumbrado”¹⁶. La reforma de las fiestas será una vía cerrada en cuanto a la reducción de gastos, a pesar de que estará constantemente en tela de juicio.

En la defensa que un informe de 1777 hace de las muestras festivas que se realizaban el día del Santísimo se deja claro que este inmovilismo se sustenta en el carácter medular de lo religioso y eclesial en el Estudio:

La fiesta del Santo Sacramento es de estatuto de esta Universidad, y es muy debido la celebre con toda solemnidad posible. La Universidad más antigua, más grande y más Cathólica del Reyno debe exceder a todas en la religión, dando de más a más con su ejemplo lecciones prácticas a los españoles para venerar el Sacramento de la fe. Así lo hace no por medio de exterioridades pomposas, de fuegos artificiales, lucidas iluminaciones, danzas, torneos, y otros festejos públicos [...] Nada de esto, [...] practica la Universidad, y como tan sabia y cathólica comprehende muy bien que nadie justamente la notaría de pródiga aunque expendiese en tan soberano objeto algunos de sus

13 “El Principal encargo que tiene el señor Primicerio es asistir a las fiestas que se celebran en la Capilla de San Gerónimo y repartir por su mano las distribuciones o propinas que ganan los señores graduados y ministros que asisten”. **Zeremonial sagrado y político de la Universidad de Salamanca compuesto y arreglado a sus estatutos y loables costumbres con reformazión de algunos abusos**. Biblioteca de la Universidad de Salamanca (BUS) mss. 333, 133v. Documento presentado al claustro el 8 de marzo de 1720 y redactado por Bernardino Francos Valdés.

14 **Zeremonial** (1720)... 131v-132r.

15 Claustro de 5 de diciembre de 1772. AUSA 237 515v.

16 Claustro pleno de 7 de diciembre de 1772.

caudales. Todo su festejo está reducido a una grave y solemnísima función de Iglesia a la que nada falta sino la circunstancia del orador que en nuestro dictamen debe ser siempre un graduado. El silencio, la modestia, la devoción en ningún otro templo se ven más probablemente que en la Real Capilla de San Jerónimo¹⁷.

A pesar de los tiempos y los cambios, la Universidad de Salamanca no renuncia a su peculiar y reducido sistema ostentativo, y las fiestas religiosas se mantienen de modo inalterado hasta los albores del siglo XIX, sorteando las dificultades con interpretaciones flexibles de los Estatutos y reglamentaciones *ad hoc*. Así, por ejemplo, no sólo se acabaría justificando la ausencia del profesorado a las celebraciones litúrgicas si se estaba explicando o leyendo en la cátedra o en acto *pro universitate*, sino que incluso se considera que, en ese caso, se sigue teniendo el derecho a recibir la misma propina que los asistentes.

La Universidad, formada en cuerpo de tal, no comparece bien en público sin los Ministros correspondientes. De aquí se sigue, que todos los ministros de Universidad, que por institución, o por costumbre, llevan las propinas de las Fiestas, están obligados a asistir a ellas. Pero se exceptúan aquellos que al mismo tiempo de la Fiesta tienen oficio por la Universidad incompatible con dicha asistencia; de lo qual darán noticia al Apuntador para que los tenga presentes¹⁸.

MÚSICA Y FIESTA RELIGIOSA. LA CAPILLA DE MÚSICA

En esta construcción celebrativa y ritual la música tenía un papel principal, habiéndose convertido en un elemento que estaba en la médula del rito. Adornada desde la patrística de un carácter moral y religioso que asumió directamente la tradición humanística (recordemos que el maestro Francisco Salinas llega a afirmar que la música nos hace más religiosos), tales atributos se siguen admitiendo sin discusión alguna en los tratados musicales hispanos del siglo XVIII²⁰. No era concebible una celebración solemne sin una música que

17 Claustro pleno de 12 de abril de 1777. AUSA 239, 417r.

18 Recopilación y renovación de los acuerdos de algunos claustros de señor primicerio, pertenecientes a la asistencia a las Fiestas de Capilla, y otras funciones de su ministerio (1781). AUSA 2095, p. VII.

19 En el prefacio de sus siete libros de música Salinas escribe: «Quanquam ego nescio, quae maior esse possit utilitas, quam ea quae prouenit ex musica: siquiem essicimur ab ipsa humaniores, religiosiores & doctiores» («Aunque no creo que pueda haber mayor utilidad que la que proviene de la música, pues por ella nos hacemos más humanos, más religiosos y más sabios». Salinas, Francisco de (1577). *De musica libri Septem*. Salamanca: Mathias Gastius. s.p. Traducción propia).

20 La utilidad de la música como instrumento del culto religioso es mencionada sistemáticamente en estos tratados, aun cuando tengan un carácter marcadamente orientado a la praxis, como puede ser la *Guía de Rabassa*: «considerando que ésta [la composición] después sirve para cantar las Alabanzas de Dios nuestro Señor en sus sagrados templos, he procurado desvelarme en las dificultades de Música que te ofrezco (o Lector) en este libro»

contribuyera al decoro y dignidad requerido por la «majestad del culto debido a Dios».

Los ceremoniales y las actas fundacionales de muchas de las fiestas antes mencionadas incluyen indicaciones relativas a esta participación, que van desde la mera indicación general «hay música» hasta acotaciones más precisas como son la utilización de algunos instrumentos, la presencia de géneros específicos o incluso la distribución espacial de los distintos grupos de músicos. Sirva como ejemplo la descripción que se hace en el ceremonial de Francos Valdés sobre el final de la fiesta sacramental de Corpus de la Universidad:

En llegando la hora señalada para las Completas las canta la Música desde el Coro, y acabando, baja quedando una parte en él, y las otras dos con el Maestro de Capilla se reparten en los dos Coraterales [sic] al tiempo de enzerrar el Santísimo, tienen siempre un Villancico de mucha composición que se canta a tres Coros²¹.

La Universidad de Salamanca había resuelto estas necesidades musicales con la adopción de diversos acuerdos con el cabildo catedralicio²². En concreto, restringiéndolos al siglo XVIII, desde 1704 una parte de la capilla de música de la catedral venía asistiendo a las celebraciones litúrgicas universitarias. Pero las relaciones con estos músicos tuvieron un devenir accidentado y dieciséis años después se decide dar por finalizado este arreglo por considerar que no se satisfacían adecuadamente las demandas de la Universidad, que manifiesta:

...que en sus funciones a experimentado mucha tardanza en los músicos, haziéndola esperar y biniendo los peores músicos, y costándole a la Universidad tres mill quinientos veinte y nuebe reales en cada año, faltando la dicha Música a lo tratado y pactado, se acordó por el Claustro despedir de las funciones de Universidad ahora y siempre a los músicos de la Capilla de dicha Santa Yglesia²³.

La solución que se adopta en ese momento es la de establecer una capilla cofinanciada por la Universidad y una de las parroquias de la ciudad, la de San Martín, para que atendiera las necesidades de ambas instituciones; pero será

Rabassa, Pere. *Guía para principiantes que deseen perfeccionarse en la composición de la Música*. s.a., s.p. Manuscrito sin fecha que puede datarse entre 1724 y 1738. Edición facsímil, Bellaterra: Institut de Documentació i d'Investigació Musicològiques "Josep Ricart i Matas", 1990.

21 *Zeremonial...* (1721), f. 26r.

22 Desde siglos antes era costumbre que el catedrático de Música actuara como «festero», contando con miembros de la capilla catedralicia. Los desencuentros no eran infrecuentes; incluso el maestro Salinas los sufrió vid. García-Bernalt Alonso, Bernardo (2013). "Francisco de Salinas en la Universidad de Salamanca". **Francisco Salinas. De Musica libri septem**. García Pérez, Amaya y García-Bernalt Alonso Bernardo (editores). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 15-43.

23 Claustro de primicerio de 9 de noviembre de 1720, AUSA 833, 200v.

también una situación transitoria²⁴. Finalmente, en 1738 el claustro universitario toma un acuerdo insólito en el contexto universitario hispano: erigir una capilla de música para su servicio en las funciones religiosas que se organizaban²⁵. Una capilla que dependía en exclusiva de la Universidad, con lo que se daba por concluida una larga trayectoria de dependencia del cabildo catedralicio en materia de música, estableciendo un nuevo *statu quo* que se evidenciará con rotundidad varias veces a lo largo del siglo. Administrativa y económicamente esta decisión que toma la Universidad no es una cuestión menor. La partida del gasto en música se incrementa en un 60% pasando a ser de 12.376 reales anuales, lo que constituye la más ambiciosa ampliación de personal «dependiente» realizado por la institución en ese periodo²⁶.

La capilla de música nace como un elemento de ostentación, como objetivación de una supuesta grandeza y como símbolo de independencia del cabildo catedralicio; distintos avatares de su periplo institucional lo ponen de manifiesto. Será precisamente esta función básica de contribuir a la representación festiva la que, en algunos momentos en los que se cuestiona mantener la música en la Universidad, se esgrima como argumento principal para promover su continuidad. Tenemos un claro ejemplo de lo dicho en diversos claustros del año 1746 en los que se presentan informes relativos a la capilla de música, cuyo gasto se estaba considerando excesivo, a pesar de que apenas había sufrido variación desde su constitución (incluso en ese momento era inferior²⁷). Tras algunos debates se aprueba una resolución que, de haberse ejecutado, hubiera condenado a la capilla de música a la extinción, pues se proponía la congelación de los salarios y que se impidiera la contratación de nuevos músicos²⁸. Dos meses después de este episodio muere el rey Felipe V y la Universidad se prepara para organizar las consiguientes honras fúnebres. La necesidad de que estas celebraciones estén (también en lo que a la música se refiere) a la altura de la que se considera primera y más fiel Universidad del reino, hace que de modo inmediato se incumpla el acuerdo anterior y se publiquen edictos para la provisión de dos plazas de músicos de voz vacantes, de modo que se pudieran celebrar las reales honras con el decoro y pompa correspondientes a semejante función²⁹. El papel de la música como elemento de representación se convierte en esta y otras ocasiones en la razón fundamental para su mantenimiento.

24 Sobre esta capilla véase Pérez Prieto, Mariano (1997). “La capilla de música de la parroquia de San Martín de Salamanca durante el periodo 1700-1750”. *Salamanca. Revista de estudios*, 38, pp. 33-58.

25 AUSA 206, 22r y ss.

26 Una panorámica de esta primera mitad del siglo XVIII puede verse en Polo Rodríguez, José Luis (1995). **La Universidad salmantina del antiguo régimen (1700-1750)**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

27 El gasto en música en el curso 1738-39 fue de 434.818 maravedís y en el curso 1745-46 fue de 385.204.

28 Claustro pleno de 10 de mayo de 1746, AUSA 214, 18r.

29 Claustro pleno de 13 de agosto de 1746.

La incardinación de la capilla de música en el mecanismo universitario salmantino está marcada de modo indeleble por este hecho. Su existencia será constantemente puesta en cuestión por un claustro que se debatía entre la contención en el gasto y la atracción de la pompa. El doctor Primo Feliciano, protestando ante el incumplimiento del acuerdo de claustro mencionado en el anterior párrafo, expresa una opinión que aparece de modo recurrente a lo largo de los 63 años de vida de la capilla:

...el coste de la música es grande, en que se graua mucho a la universidad y sus indiuiduos por hauerse quitado para la música diversas cosas que percibían. Que la Universidad no era Cathedral para mantener música de altura, ni de gran coste, pues se podía componer con una música mui corta de alguna comunidad³⁰.

La importancia que se daba a la música como elemento representativo no llevaba pareja, sin embargo, una especial consideración a los músicos. Una excepción era la del maestro de capilla, que era el propietario de la cátedra de Música mientras esta existió y, por tanto, un miembro del claustro. El resto de integrantes de la capilla eran considerados como asalariados de rango inferior. Incluso a diferencia de los de otros ministros y dependientes de la universidad como el secretario, bedeles, etc., sus salarios apenas sufrieron variación en 63 años, a pesar de la fuerte inflación que se dio en el último cuarto del XVIII. Así no es extraño hallar en las actas de claustros o juntas de primicerio solicitudes de anticipos o de limosnas de los músicos, que son atendidas de modo variable. Por otra parte, la disminución de la pompa en las ceremonias académicas cortó algunas vías de posibles ingresos extraordinarios empeorando la situación³¹.

Con el transcurso de los años el empleo de músico en la capilla universitaria va resultando cada vez menos atractivo. A lo menguado del salario se añadía la perspectiva de un largo período como «futurario», con una asignación prácticamente simbólica o incluso nula, y la ausencia de garantías de continuidad, pues desde las reformas carolinas de 1771 la Universidad se muestra muy tajante en las condiciones de recepción, añadiendo una cláusula que la exime de cualquier tipo de obligación con el músico recibido en el caso de que se decidiera «quitar la música».

30 AUSA 214, 51r.

31 Resulta ilustrativo el comentario que Pedro Vicente Furió, violín primero de la capilla, hace en el memorial que presentó a claustro pleno de 27 de mayo de 1783: «Pedro Vicente Furió: Primer violín que fue admitido por V.S.I. en su capilla de San Gerónimo en el día 19 del pasado marzo; con el más debido respeto; haze presente a V.S.I. que habiendo sido informado de que en esta ciudad además de la peseta antigua que da V.S.I. por la Plaza que ocupa tendría muchos emolumentos de varias funciones, que hai en esta ciudad y aseguraron ser la maior parte de la capilla de V.S.I. se determinó a dexar la plaza que ocupava en la Insigne colegial de la villa de Medina del Campo, con el salario de 4 Reales y medio, con varias asistencias fixas y crecidos emolumentos, havandonando las promesas que se le hacían de alargar el salario un real más; habiendo llegado a esta ciudad se ha allado, con la inesperada novedad de ser inciertas las funciones que se prometieron». AUSA 243, 243r..

Sin duda esta serie de inconvenientes hicieron que fuera cada vez más difícil lograr que las plazas vacantes fueran ocupadas por intérpretes suficientemente competentes, y la capilla sufrió un inexorable deterioro. Cuando en 1801 el claustro de primicerio decide despedir a los músicos, esta decadencia – provocada por la propia Universidad – es esgrimida como uno de los argumentos para la disolución de la capilla. A este se añaden otros más relacionados con cuestiones estéticas o estilísticas, pero en realidad la corriente de fondo es otra. En 1801 se acomete, finalmente, la pospuesta reforma de la estructura y el calendario festivo religioso de la Universidad. El sector del claustro más cercano a la ilustración y los movimientos liberales, encabezado por el canónigo y catedrático de Historia eclesiástica, Doctor Andrés Castañón, consigue que se acepte una reducción drástica del mismo, aproximando los códigos celebrativos a un modelo de religiosidad filantrópica, intimista y antropocéntrica, que en lo estético vuelve sus ojos a los modelos de la mística renacentista³². En este contexto la música practicada por la capilla universitaria era excesivamente extrovertida y contaminada de elementos profanos. Así, en enero de 1801 se aprueba la extinción de la capilla, cuya música se calificó de “theatral y agena del Espíritu de la Iglesia”³³.

SOBRE LA MÚSICA DEL TEMPLO

Esta acusación de teatralidad que se hace a cierto tipo de música sacra es una de las constantes del pensamiento musical del XVIII. Las controversias en torno a las características que hacen que una composición sea o no adecuada para su uso devocional y litúrgico atraviesan de principio a fin el mundo musical ibérico del siglo de las luces. Uno de los polemistas más representativos es Benito Feijoo, pero la nómina de tratadistas, maestros de capilla o músicos que opinan sobre esta cuestión se dilata a lo largo de ocho décadas: Pedro Paris y Royo, Francisco Corominas, Francesc Valls, Antonio Rodríguez de Hita, Ventura Roel del Río, Francisco de Sayas, Antonio Eximeno o el Marqués de Ureña son sólo una breve muestra representativa³⁴.

Aunque el asunto central sea la determinación de cuál es el tipo de música apto para el templo –un tema al que el propio papa Benedicto XIV dedicó en 1749 una influyente encíclica³⁵– de él surgen numerosas derivaciones como son el debate en torno al uso de la música instrumental, el empleo de las lenguas

32 En torno a las características de la religiosidad ilustrada véase Egido, Teófanes (1987). “La religiosidad de los ilustrados”. *La época de la Ilustración. Vol I: El estado y la cultura*. Historia de España fundada por Ramón Ménéndez Pidal, tomo XXXI. Madrid: Espasa Calpe, pp. 395-435.

33 AUSA 835, 159v.

34 Una extensa revisión se puede hallar en la clásica monografía de Martín Moreno, Antonio (1976). *El padre Feijoo y las ideologías musicales del XVIII en España*. Orense: Instituto de estudios orensanos “Padre Feijoo”.

35 Nos referimos a la encíclica *Annus qui*, un texto de claros tintes ilustrados Benedicto XIV, *Bullarium, XVII*, Roma, 1846, pp. 16-18.

vernáculas en ámbitos litúrgicos o la legitimidad de la adaptación y adopción para el templo de géneros y formas musicales como arias y recitativos, de uso también en contextos profanos. No consideraremos aquí, ni siquiera superficialmente, estas cuestiones, pero quisieramos mostrar algún ejemplo que permita intuir cuál era el marco de pensamiento estético cercano a la fundación de la capilla universitaria.

Para ello nos adelantaremos ligeramente a ese momento, concretamente al año 1726, fecha en la que se publica el discurso de Feijoo *Música en los Templos* y la réplica al mismo por parte de Francisco Corominas, quien desde 1723 hasta 1735 ocupó el puesto de primer violín en la capilla de música que la Universidad compartía con la Parroquia de San Martín. Es esta una polémica bien conocida en los ámbitos musicológicos hispanos, pero la directa relación de uno de los participantes con la práctica musical en la Universidad de Salamanca, la convierte en objeto de especial interés para nosotros.

El motivo desencadenante del opúsculo del violinista salmantino es la opinión de Feijoo sobre el uso de los violines en la música sacra:

Mas en fin, la práctica universal de toda la Iglesia autoriza el uso de los instrumentos. El caso está en la elección de ellos. Y por mí digo, que los Violines son impropios en aquel sagrado teatro. Sus chillidos, aunque armoniosos, son chillidos, y excitan una viveza como pueril en nuestros espíritus, muy distante de aquella atención decorosa que se debe a la majestad de los Misterios; especialmente en este tiempo, que los que componen para Violines, ponen estudio en hacer las composiciones tan subidas, que el ejecutor vaya a dar en el puente con los dedos³⁶.

Corominas ridiculiza con mordacidad este párrafo³⁷, y justifica su escrito como un intento de convencer al benedictino de la falta de fundamento de una afirmación que considera retrógrada:

Diéronme la comisión (como a parte más interesada) de desengañar a V.R. y volver por el instrumento, por el noble sudor de tan altos ingenios, como hoy trabajan por apurar este abismo de Música,

36 Feijoo, Benito (1726). "Música de los Templos". *Teatro crítico universal*. Tomo primero. Discurso XIV. Madrid: Imprenta de Lorenzo Francisco Mojados, § 11, 43.

37 Entre otras expresiones, Corominas califica el párrafo como "un rosario de lágrimas engarzado en plata; una callejuela sucia tapada con un paño de Flandes en día de procesión; y más claro, una eternidad de despropósitos cubiertos con una hermosa capa de palabritas bien colocadas". Corominas, Juan Francisco (1726). *Aposento Anti-Crítico, desde donde se ve representar la gran Comedia, que en su Teatro Crítico regaló al Pueblo el RR. P. M. Feijoo, contra la Música moderna, y uso de los violines en los Templos*. Salamanca: Imprenta de la Santa Cruz, p. 5.

por el buen gusto de tantos, como por deleitable entretenimiento, o le escuchan o le tañen; y finalmente de hacer patente la lástima, que debemos todos tener a nuestros Abuelos, que se fueron a otro mundo con los oídos escalabradados de puntos gordos, y las folías de una Harpa de una horden³⁸.

El violín sería considerado –no sólo por Corominas³⁹– un símbolo de modernidad. Su paulatina inclusión como instrumento de las capillas musicales⁴⁰ tiene muchas veces esta connotación, de modo que su temprana presencia en las ceremonias universitarias (desde 1722 hay una pareja de violines en la capilla compartida con San Martín) indica una cierta orientación estilística. Es significativo que cuando en algún lugar se trata de suprimir la «música de moda» la primera medida que se adopte es prescindir de los violines, como ocurriría en la propia Universidad en 1801⁴¹.

Uno de los valores del violín que Corominas evidencia es su ductilidad para tener una buena afinación en cualquier tonalidad (y con cualquier temperamento), cuestión fundamental, especialmente cuando convivía con instrumentos como órgano o arpa, cuyo diapasón ha de distribuirse de modo fijo: «Señáleme otro [instrumento] que no sea su compañero el Violón en quien pueda darse y executarse el círculo Músico», reta a Feijoo. Y replica también a la acusación del timbre «chillón» en los agudos introduciendo alguna indicación de técnica instrumental:

El executor diestro en puntos tan altos sabe aflojar el arco y manejarle con tal suavidad que parece entonces no Violín, sino una dulzíssima flautilla, con lo que logra una melodía mui superior, aun a la que maneja, sin transportar la mano, y aun quando le apriete a todo pessó de arco, serán vivas, pero no molestan sus consonancias, la cortedad de la cuerda, y la imperceptibilidad de sus menudas vibraciones mueven menos aire sin duda que lo que es menester para descalabrar orejas⁴².

38 Corominas, Juan Francisco (1726). *Aposento Anti-Crítico...* p.6.

39 Un claro precedente de este mismo debate se había dado entre Pedro Paris y Royo, músico de la Real Capilla, y Joaquín Martínez Roca, maestro de capilla del Pilar y, posteriormente organista en las catedrales de Palencia y Toledo (véase Caballero Fernández-Rufete, Carmelo (1992). “Dos memoriales sobre la música de los templos”. *Revista de Musicología*, vol. XV, 1, pp. 323-361).

40 Si bien la Capilla Real contaba con violines desde finales del siglo XVII, es en las primeras décadas del XVIII cuando este instrumento se empieza a admitir en catedrales como la de Salamanca (1712), Oviedo (1715), o Toledo (1716). En otras se tardó más tiempo en tener plazas de músicos de violín: Almería lo hizo en 1737, Segovia en 174.

41 Es muy ilustrativo el episodio vivido en la catedral de Cádiz medio siglo después de esta polémica. En 1780 el cabildo gaditano trata de reestructurar la capilla de música para eliminar los elementos «teatrales» del repertorio, y la primera medida fue despedir a los violinistas. Pero estos se habían convertido ya en una pieza indispensable y seis años después se vuelven a admitir (véase Díez Martínez, Marcelino (2004). *Música sacra en Cádiz en tiempos de la ilustración*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones).

42 Corominas, Juan Francisco (1726). *Aposento Anti-Crítico...* pp. 30-31

En la posición frente al canto llano hay también divergencias. Corominas encuentra exagerada la valoración de Feijoo («Oh cuánto mejor estuviera la Iglesia con aquél canto llano, que fue el único en muchos siglos») y por su parte, aun reconociendo que es un canto venerable tanto por su origen como por su pervivencia a lo largo de muchos siglos, fundamenta esta última en su simplicidad:

Estílase este género de Canto en la Iglesia, no por ser lo mejor, no por lo más perfecto del Arte, sí por lo más fácil, y ajustado, para no haver Comunidades de Músicos, sino de Religiosos, cuya santa modestia en nada debe ser menos artificial que en alabar a Dios⁴³.

También son contundentes y encontradas las posiciones de estos autores respecto al uso de formas procedentes de la música escénica e instrumental, como danzas, recitados o arias. Dice Feijoo:

Las cantadas que ahora se oyen en las Iglesias, son, no cuanto a la forma, las mismas que resuenan en las tablas. Todas se componen de Menuetes, Recitados, Arietas, Alegros, y a lo último se pone aquello que llaman Grave; pero de eso es muy poco, porque no fastidie. ¿Qué es esto? ¿En el Templo no debiera ser toda la Música grave? ¿No debiera ser toda la composición apropiada para infundir gravedad, devoción y modestia. Lo mismo sucede en los instrumentos. ¿Ese aire de Canarios, tan dominante en el gusto de los modernos, y extendido en tantas Gigas, que apenas hay sonata que no tenga alguna, ¿qué hará en los ánimos sino excitar en la imaginación pastoriles tripudios? El que oye en el órgano el mismo menuet que oyó en el sarao, ¿qué ha de hacer sino acordarse de la dama con quien danzó la noche antecedente? De esta suerte, la Música, que había de arrebatar el espíritu del asistente desde el templo terreno al Celestial, le traslada de la Iglesia al festín⁴⁴.

A lo que de Corominas replica:

Si la letra, aunque exhale devotísimos conceptos, es alegre ¿hase de ceñir a una música dormida?. Si nuestra Santa Madre Iglesia previene nuestro gozo con los repiques de sus campanas en la alegrísimas noche de Navidad, ¿han de vestirse los Villancicos de luto? [...] Pues ¿qué son Arias, Minuetos y Recitados? Una cierta composición cuyo nombre dirige al ejecutor a la perfecta modulación de lo que

43 Corominas, Juan Francisco (1726)... pp. 12-13

44 Feijoo, Benito (1726). "Música en los Templos" § 5.

debajo de sí comprehende. Si V.R. piensa que Aria y Minuete desde luego suena tararira, engaño como menos práctico: helas oído, táñolas y téngolas muy serias, muy graves y muy melancólicas. [...] si hubiera de citar obras en que todo esto se halla unido, y respiran majestad, gusto y seriedad, sería menester algo mayor tomo que el del Teatro Crítico⁴⁵.

En su folleto el violinista salmantino está, en resumen, defendiendo su instrumento y la música de su tiempo, y para ello acaba invocando, como es bien sabido, los nombres de Corelli, Albinoni o Vivaldi, pero también los de Antonio Literes, José de Torres, José de Nebra, Juan Serqueira o Antonio de Yanguas catedrático de Música de Salamanca y maestro de sus capilla catedralicia y, posteriormente, también de la universitaria.

Textos similares e igualmente antitéticos se pueden encontrar a lo largo de todo el siglo XVIII. Citaremos otro ejemplo, ya finisecular, y también procedente del entorno próximo de la capilla. El ilustrado Francisco Prieto de Torres, presbítero capellán de la catedral salmantina y editor del *Semanario Erudito y Curioso de Salamanca*, escribe en *El Diario de Madrid* una carta publicada el 24 y 25 de noviembre de 1790 «sobre la música del Templo y del Teatro»⁴⁶. Su línea argumental es interesante, pues entiende que no han de componerse de distinta manera afectos que son comunes:

...si los afectos de la letra son tiernos, dulces, tristes, serios, majestuosos, &c. ¿No será gran fortuna del compositor poder darles la misma fuerza, energía y expresión que en iguales circunstancias logran en el Teatro?

La distinta cualidad del efecto que causan proviene, en realidad, del diferente contexto:

Lo primero consiste en la decoración del Teatro, lo segundo en la propiedad y brillantez con que se adornan los actores; lo tercero en la acción, expresión y destreza con que cada uno desempeña su parte; lo cuarto en la exactitud y cabal observancia de la orquesta; lo cinco en el atractivo y adorno de las operistas; lo sexto en que al deleite de la música se le añade el de la historia, o fábula que se representa; y lo séptimo, en el placer, silencio y atención con que oímos estas piezas de música. En el Templo faltan casi todos estos motivos...

45 Corominas, Juan Francisco (1726). *Aposento Anti-Crítico...* pp. 11-12

46 Acker, Yolanda (2007). *Música y danza en el Diario de Madrid. Noticias, avisos y artículos. 1758-1808*. Madrid: Ministerio de Cultura. Centro de Documentación de Música y Danza, pp. 123-124.

A pesar de lo dicho critica el uso de arias teatrales en la iglesia:

A este abuso añaden otro quizás más perjudicial, que es extraer del teatro algunas arias, que trocándoles la letra las cantan al Santísimo Sacramento a la Virgen &c, y aunque ellas sean por su naturaleza muy buenas, y de música apropiada para el templo, se sigue el gravísimo inconveniente de que los que las oyeron en las tablas, o sarao, al oírlas en el Templo precisamente se han de distraer de la Oración y Contemplación; y ésta es una de las causas porque se dice, que los compositores no hacen distinción de la música del Templo, y del Teatro.

En realidad Prieto de Torres abunda en una argumentación que Antonio Eximeno había esgrimido en su polémica con el padre Martini: «La música no elige el objeto, solo mueve los afectos; si estos se refieren a un objeto sagrado, será música sacra; si los afectos se refieren a un objeto profano, es música profana»⁴⁷.

LA COMPOSICIÓN DE LA CAPILLA

Es en este mundo de las dialécticas templo vs. teatro, estilo antiguo vs. estilo moderno, canto llano vs. canto figurado, gravedad vs. alegría, lo italiano vs. lo considerado «autóctono», o incluso las tejidas en torno a la aceptación o rechazo del uso de lenguas vernáculas en contextos devocionales o la interpretación de los villancicos, en el que la Universidad decide crear su pequeña capilla de música. Inmediatamente surge una pregunta: a la vista del modelo que se erige y del repertorio que de ella se conserva ¿en qué posiciones se situaba el claustro universitario dentro de esta maraña de opciones excluyentes? La respuesta no ofrece duda: la Universidad de Salamanca opta en 1738 por la llamada «música en estilo moderno» en la que voces e instrumentos alternan, predominan los géneros en lengua vernácula, y se introducen y adaptan elementos de la música escénica en la tradición italiana.

La plantilla de la capilla de música es una prueba evidente de lo dicho. La Universidad mantiene alrededor de una decena de intérpretes, aparte de los mozos de coro, lo cual nos sitúa ante una formación de tamaño mediano/pequeño en el contexto hispano de la época⁴⁸. De ella la mitad son músicos de

47 «Or la Musica non fa la scelta degli oggetti; ella solamente muovi gli affetti; se questi si rapportano ad un oggetto sacro, la Música e sacra; se gli affetti si rapportano a un oggetto profano, la Musica è profana» Eximeno, Antonio (1775). *Dubbio di D. Antonio Eximeno sopra il saggio fondamentale pratico di contrappunto del Reverendissimo Padre Maestro Giambattista Martini*. Roma: Stamperia di Michel' Angelo Barbiellini. Traducción propia.

48 Es, por ejemplo, mayor que la de la catedral de Coria, de tamaño similar a la de la Catedral de Pamplona, la mitad que la de la catedral de Salamanca, o una cuarta parte que la de la catedral de Toledo. La capilla real, por

voz y el resto de instrumento, incorporando entre estos últimos una pareja de violinistas, dos o tres instrumentistas de vientos (trompas y bajonistas) y un arpista/organista⁴⁹.

Las plazas de músicos de voz, que son cuatro en la plantilla de erección, acaban siendo cinco en bastantes períodos a partir del curso 1762-1763. Su distribución original (dos plazas de alto y dos de tenor) sufre múltiples modificaciones a través del siglo. Igualmente, el número de mozos de coro experimenta muchos cambios. De los tres que aparecen en la plantilla inicial de 1738, se pasa a cuatro en algunas ocasiones; asimismo no son infrecuentes largos períodos de tiempo en los que no hay ninguno. Es importante hacer notar que esta plantilla vocal está concebida para la ejecución de obras a cuatro o cinco voces, abandonándose, por tanto, la práctica policoral, tan arraigada en la tradición hispana en estilo antiguo.

Los dos violinistas son, después del maestro de capilla (que a la vez era organista), los músicos de instrumento mejor considerados. El salario del primer violín era casi el doble que el de los músicos de "instrumentos de boca"⁵⁰, y similar (nunca inferior) al de los cantantes. Durante toda la vida de la capilla habría al menos dos violinistas (en ocasiones tres), sin embargo no hubo nunca una plaza específica para instrumento grave o subgrave de cuerda frotada. A pesar de ello hay constancia de que siempre alguno de los músicos sabía tocar violón⁵¹ y, en los últimos años del siglo, el contrabajo.

La sección de instrumentos de viento es muy cambiante, en parte debido a que no hay la clara especialización que se da con los violinistas, siendo muy frecuente el músico poliinstrumentista⁵². Lo habitual es que los que tocaban la trompa también toñasen el clarín, así como que el músico de chirimía también lo fuera de bajón. La dotación inicial de dos plazas de vientos (chirimía/bajón) se ve modificada inmediatamente, pues ya en el curso 1738-1739 se admite un músico más de trompa⁵³ y la segunda unidad de este instrumento se incorporará

su parte, contaba con más de sesenta músicos (cf. Labrador López de Azcona, Germán (2003). "Música, poder e institución: La real capilla de Carlos IV (1788-1808)". *Revista de Musicología*, XXVI, nº 1, pp. 233-263).

49 Puede verse una reconstrucción de las plantillas entre 1738 y 1801 en García-Bernalt Alonso, Bernardo (2014). *En sonoros acentos...* pp. 379-390.

50 En la plantilla de fundación mientras el primer violín percibía 1500 reales de vellón anuales el bajonista recibía 830. Tal diferencia disminuyó muy poco a lo largo de los años.

51 El término violón es utilizado en los documentos universitarios de esta época con un sentido genérico, de modo que podría referirse tanto al *violone* como al violoncelo. Cotejando documentos y partituras, en las últimas décadas del siglo parece tener exclusivamente esta última acepción.

52 Quizá el ejemplo más llamativo sea el de Juan de Sotomayor, cuya oposición a la plaza de bajón se refleja en claustro de 21 de julio de 1757. En el informe que hace Aragüés dice: "el dicho Sotomayor tocaba siete instrumentos que eran Bajón, obue, trompa, clarín, biolín, biolón y órgano, unos con más perfección que otros pero que en todos podía muy bien servir" AUSA 225, 34r.

53 Junta de música de 27 de agosto de 1739. AUSA 916, 50r.

en junio de 1742⁵⁴. El número de instrumentistas de viento varía a lo largo de todo el periodo entre dos y cuatro, pero es importante señalar que, de modo habitual, se contaba con una pareja de trompas y que el uso del clarín se abandonó prácticamente en los últimos treinta años del siglo, algo que está en consonancia con una evolución hacia la adopción de nuevos conceptos sonoros que acaban desembocando en los modelos orquestales del primer clasicismo.

Desde 1738 hasta su muerte en 1793, el órgano y el arpa están a cargo de Juan Antonio de Aragüés, quien además era el maestro de capilla desde 1741. Su sucesor en el magisterio, Bernardo del Manzano, se encargará asimismo del órgano, sin que en su caso se mencione ya el arpa, lo cual es también un síntoma de la deriva definitiva hacia las nuevas texturas sonoras.

La distribución de la plantilla de músicos y su evolución ofrece señales claras de que la Universidad busca un modelo que se aleja del estilo basado fundamentalmente en la tradición polifónica vocal «estricta» (con o sin el soporte de un bajo instrumental), optando por incorporar la última música que se estaba practicando. La renuncia a la policoralidad, la desaparición del arpa, el constante uso de los violines o la presencia de las trompas no hacen sino reforzar esa idea que, como veremos, se ve plenamente corroborada por el fondo de partituras que ha pervivido.

EL REPERTORIO Y SU CONTEXTO CEREMONIAL

Se puede afirmar que la inmensa mayoría de la música que se ha conservado se ejecutaría exclusivamente con los integrantes de la capilla universitaria, sin necesidad de ningún refuerzo, salvo para celebraciones de carácter muy extraordinario⁵⁵. Parece que la autonomía que la Universidad buscó en su acuerdo de 1738 para el servicio de música de su capilla condicionó el que se elaborara o compilara un repertorio adaptado a los medios de los que se disponía.

En el archivo de la Universidad de Salamanca hay inventariadas trescientas tres obras de distintas características y géneros relacionadas con la actividad musical en la capilla de San Jerónimo desde, aproximadamente, 1735 hasta la segunda década del siglo XIX⁵⁶. Doscientas setenta y nueve de ellas (más de

54 AUSA 210, 37r-37v.

55 Las excepciones se sitúan en los últimos años de vida de la capilla. Dos de ellas son obras de Bernardo del Manzano; se trata de un villancico y una cantada escritos ambos para la función que la Universidad celebró por la beatificación del Beato Juan de Ribera en el año 1798. AUSA FM 139 y AUSA FM 140, respectivamente. En la cantada se precisan, dos violines, violoncello, dos flautas, dos trompas y acompañamiento y en el villancico hay que añadir un contrabajo al orgánico anterior. Instrumentación similar tiene la Misa anónima a 4 y a 8, AUSA FM 253, copiada a finales del XVIII (dos violines, dos flautas u oboes, dos trompas, bajón, órgano y acompañamiento).

56 Los documentos más antiguos que se conservan son sendos fragmentos de cantadas de Francisco Alfayate

nueve décimas partes), pueden datarse en el periodo de vida de la capilla de música, de modo que este conjunto de piezas puede ser considerado como una muestra representativa del repertorio de la misma. Este fondo está integrado exclusivamente por música «a papeles», escrita para voces e instrumentos (de modo casi indefectible hay entre estos dos violines y el grupo de acompañamiento). A pesar de que la copia de cantorales polifónicos con obras del XVII y XVIII era práctica común en otros centros de producción musical⁵⁷, no se conserva ningún volumen de este tipo, y solamente hay constancia del posible uso de un libro de facistol de canto eclesiástico, el llamado *Cantoral de Salinas*⁵⁸. Se trata, por lo tanto, de repertorio singular por cuanto, aparentemente al menos, está completamente aislado del complejo estilo contrapuntístico heredero de las prácticas seiscentistas.

Si atendemos a la distribución temporal de este corpus, nos encontramos en primer término con un dato que deriva de la propia historia de la capilla. Sólo están datadas (o pueden datarse con absoluta certeza) un total de ciento veintinueve obras de las que hablamos, y de ellas setenta y seis corresponden a Juan Antonio Aragüés, que actuó como maestro de capilla *de facto* desde 1741 hasta su muerte, en 1793. Como consecuencia, la serie temporal está directamente relacionada con la producción de este autor, puesto que muchas de las obras anónimas o de autores ajenos a la capilla carecen de fecha. A pesar de ello, otros datos auxiliares como copistas, concordancias, etc. nos permiten afirmar que en torno al 40% de la música conservada corresponde a las tres últimas décadas. La distribución por géneros/formas se puede ver en la siguiente tabla.

| | 1738-1770 | 1771-1801 | TOTAL |
|-----------------------------|--------------|--------------|------------|
| Obras en castellano | 129 | 63 | 192 |
| Cantadas, arias y cavatinas | 12 | 20 | 32 |
| Villancicos | 117 | 43 | 160 |
| Obras en latín | 36-38 | 47-49 | 85 |
| Misas | 10-12 | 18-20 | 30 |
| Oficios de Difuntos | 2 | 3 | 5 |

AUSA FM 4 y 97, que fue arpista y organista de la capilla compartida por la Universidad y la parroquia de San Martín hasta noviembre de 1735, fecha en que se incorpora con el mismo cargo a la Catedral de Ávila. Por su parte la última obra datada es una misa anónima de 1818, AUSA FM 204.

57 En la Catedral de Salamanca se conservan varios libros copiados en esta época en los que aparecen obras de autores tanto coetáneos como de épocas muy anteriores: junto a música de José de Torres, Juan Francés Iribarren o Yanguas hay otras de Juan Navarro, Tomás Luis de Victoria o Sebastián de Vivanco (véase Montero García, Josefina (directora) (2011). *Catálogo de los fondos musicales del archivo Catedral de Salamanca*. Salamanca: Cabildo Catedral de Salamanca, Ministerio de Cultura).

58 Este libro de facistol, que se conserva en la Biblioteca Histórica de la Universidad de Salamanca (BUS Ms. 2794) fue inicialmente realizado bajo la supervisión de Francisco Salinas. Posteriormente sufrió diversas intervenciones (la última de ellas precisamente en la época de erección de la capilla universitaria) para adaptarlo a las necesidades surgidas con la incorporación de nuevas fiestas en el calendario universitario (cf. García-Bernalt Alonso, Bernardo (2013). “Francisco de Salinas...”).

| | | | |
|-------------------------------------|----------|----------|----------|
| Vísperas y completas | | | |
| (Antífonas, salmos, magnificats...) | 17 | 20 | 37 |
| Salves | 1 | 3 | 4 |
| Misereres | 2 | 0 | 2 |
| Varia en latín | 4 | 3 | 7 |
| Obras instrumentales 2 | 0 | 2 | 2 |
| Sinfonías | 0 | 2 | 2 |

Entre los autores, aparte de Juan Antonio Aragüés, a quien correponde un tercio de las obras, figuran músicos de la catedral salmantina o de otras como las de Ciudad Rodrigo, Segovia, Plasencia, El Pilar, la Capilla Real, etc. En la nómina figuran nombres como Sebastián Durón, Juan Mir, Diego Llorente y Sola, Joseph Teixidor, Francisco Javier García Fajer, Pedro Almeyda y Motta, Manuel Doyagüe, etc. La presencia de autores no ibéricos es excepcional: se conservan sendas misas de Tomaso Traetta y Bartolomeo Lustrini y dos interesantes transcripciones de sinfonías de Carl Stamitz⁵⁹. Un autor que tiene una presencia indirecta es Luigi Boccherini. El villancico a cuatro con violines *A recoger todos vamos* (AUSA FM 187) indica en su portada que está compuesto sobre temas “sobre un quinteto de Bocherini”. Efectivamente, utiliza temas del cuarto movimiento (*Allegro assai*) del Quinteto en La mayor para dos violines, viola y dos cellos op. 10 nº1 (G.265) datado en 1771⁶⁰.

Es interesante destacar que la incorporación de obras de autores ajenos a la capilla universitaria es mucho más frecuente en el periodo 1771-1801 que en el anterior. Una de las razones para ello parece obvia: en el periodo precedente las necesidades de material musical eran resueltas fundamentalmente con las composiciones del maestro Aragüés, pero su jubilación en la cátedra en 1771 parece marcar un brusco descenso de su actividad musical, a pesar de que sigue siendo oficialmente el maestro de capilla. Por otro lado, a juzgar por las partituras conservadas, hay una cierta reorientación estilística en el repertorio, que es muy evidente en los géneros en lengua vernácula, tema al que dedicaremos el siguiente epígrafe.

Las ceremonias religiosas en las que la música tenía un papel destacado eran fundamentalmente la Misa, las Vísperas y las Completas, y de modo esporádico

Curiosamente, una vez extinguida la capilla, los festeros encargan copias de cuadernillos de facistol con canto llano y mixto específico para las fiestas universitarias. Hay, concretamente tres libros de misas –dos de ellos copiados en 1804, AUSA FM 298-299 y uno en 1806, AUSA FM 302–, uno de vísperas y misas de 1805 (AUSA FM 301) y otro cuadernillo de himnos fechado en 1804, AUSA FM 300.

59 García-Bernalt Alonso, Bernardo (2013). *Catálogo...* pp. 121-122.

60 García-Bernalt Alonso, Bernardo (2013). *Catálogo...* pp. 826-829. Puede verse un breve estudio de este villancico en Laird, Paul R. (1997). *Towards the History of the spanish Villancico*. Michigan: Harmonic Park Press, pp. 141-142.

algunas procesiones en las que se interpretaba algún villancico⁶¹. También era obligatoria su participación en las honras fúnebres por graduados o personajes relevantes, estando presente en los maitines, misas de réquiem o responsorios. Con carácter extraordinario se celebraban también funciones gratulatorias o petitorias en las que la capilla de música participaba con el canto del *Te Deum* o *las Letanías* y *Salve* respectivamente.

En el fondo musical de la capilla se conservan obras para todos y cada uno de estos contextos ceremoniales. Hay misas, oficios de difuntos, salmos, magnificats, motetes de rogativa... pero sobre todo hay música devocional en castellano (villancicos y cantadas). Este repertorio constituye las dos terceras partes del total de piezas conservadas y, lógicamente, es reflejo también de las especiales necesidades celebrativas de la Universidad. Hay villancicos y cantadas a San Anselmo, San Ignacio de Loyola, los Santos Mártires de Salamanca, San Agustín, Santa Teresa, o al Santísimo, advocación que acoge más de 150 obras. Sin embargo, en contra de lo que acontece en la mayoría de los archivos musicales hispanos de la época, hay muy pocas muestras de villancicos del ciclo navideño, puesto que la Universidad no tenía funciones religiosas en ese momento⁶². También están ausentes géneros como la *lamentación*, por un motivo similar: sorprendentemente la Semana Santa se celebraba sin música⁶³.

Un tipo de celebración paralitúrgica singular, que tenía lugar los días de fiesta más solemnes, en los que se dejaba expuesto el Santísimo desde la misa de la mañana hasta la función litúrgica vespertina, eran las llamadas "siestas". En esas ocasiones, a las tres o tres y media de la tarde, antes de la celebración de Completas y mientras se sucedían los turnos de adoración eucarística estipulados en el ceremonial universitario, los músicos se reunían en la tribuna del órgano y ofrecían una especie de "concierto sacro" que duraba en torno a una hora, donde se intercalaba la música devocional con música instrumental que no tenía por qué tener ese carácter funcional. A partir de diversos datos extraídos del libro

61 Tanto en la procesión general del jueves de Corpus que se organizaba en la ciudad como en la de la sacramental de San Isidro, que se celebraba el domingo posterior: «Se haze posa con las andas del Santísimo delante de la Universidad, y allí se canta un Villancico, y desde que se be a su Divina Magestad hasta empezar la Música están incados de rodillas todos los que hacen cuerpo de Universidad, y luego se lebantan, y están en pie hasta acabar el villancico y al bolber a andar los que llevan las andas y hasta que doblan la esquina se ponen y están de rodillas todos» *Zeremonial Sagrado...* (1721), 34r.

62 Se conserva, en todo caso, una pequeña serie de villancicos de tonadilla de Juan Antonio Aragüés para las fiestas de navidad, que seguramente serían interpretadas por la capilla en las celebraciones de alguna de las comunidades religiosas asociadas a la Universidad.

63 Es precisamente cuando se hace desaparecer la capilla, en 1801, cuando se pide música para los oficios de jueves y viernes santo: «La Junta ha advertido que los oficios del Jueves y Viernes Santos siendo rezados no se celebran con el decoro que corresponde a unos oficios tan santos como los de aquellos días, especialmente los del viernes, cuyas ceremonias y oraciones nos recuerdan las costumbres primitivas de la Iglesia. Por lo mismo propone a V.S.I. que se cante la Misa del Jueves Santo, y en el viernes se cante todo lo que según el ritu [sic] del dia se debe cantar en el oficio de la mañana, a excepción de la Pasión» (claustro de primicerio de 12 de enero de 1801, AUSA 835, 164r).

de juntas de música, así como del plan de gobierno de la capilla aprobado en 1782⁶⁴, se puede reconstruir con cierta aproximación el arranque de una de estas celebraciones. Comenzaban con una pieza instrumental (una obertura o una sinfonía), seguida de una cantada y a continuación un villancico. A partir de ese momento habría una alternancia de obras vocales e instrumentales, a solo o a cuatro, etc.⁶⁵. Las siestas eran, por consiguiente, no tanto una celebración religiosa como meramente musical, y en ella encontraban acomodo géneros y formas que se situaban en ocasiones en la frontera entre lo sacro y lo profano.

VILLANCICO VS. CANTADA. LA SINGULAR DIALÉCTICA DEL ARCHIVO UNIVERSITARIO SALMANTINO

A pesar de estar en el centro de muchas de las polémicas en torno a las características de la música sacra, el repertorio en castellano supone dos terceras partes del total de obras conservadas en el archivo universitario. En el siglo XVIII los elementos constitutivos de los villancicos y cantadas sacras venían combinándose y entrecruzándose generando formas híbridas que, de modo habitual, son denominadas *villancicos*. Sin embargo en el caso particular del repertorio de la capilla universitaria, a partir de 1770 se produce la reacción contraria. En las últimas décadas del XVIII se establece un patrón formal rígido que separa tajantemente los elementos de uno y otra en dos arquetipos formales diferenciados. Los villancicos adoptarán el esquema Eстribillo-Coplas-Respuesta, mientras las cantadas siguen el patrón de la cantata simple napolitana, integrada por un recitativo y un aria, y desaparecen por completo las formas donde coexisten estribillos y arias.

En el archivo de la capilla se conservan, total o parcialmente, veinticuatro de estas obras «híbridas», en las que aparecen simultáneamente arias y estribillos. De tres de ellas, copiadas a mediados del siglo, sólo se conservan fragmentos que no permiten hacer una reconstrucción fidedigna de cuáles serían las secciones en las que se articulaban⁶⁶, por lo que sólo podemos extraer datos de las veintiuna restantes. Diecisiete están manuscritas por Juan Antonio Aragüés, que aparece como autor en quince. Otras dos son de autores anteriores a 1771 (Francisco Alfayate y José Mir); por tanto, sólo restan dos piezas posteriores a esta fecha, pero ambas tienen algunas singularidades.

La primera es un villancico a tres, con violines y trompas, de Joao Pedro

64 AUSA 835, 4r-6r.

65 cf. García-Bernalt Alonso, Bernardo (2014). *En sonoros acentos...* pp. 88-93.

66 Se trata de AUSA FM 259, 260 y 261. En los tres casos son fragmentos que se conservan porque el papel en que están escritos ha sido reutilizado para otras obras. En AUSA FM 259 habría al menos una copla a dúo, un recitado y un aria. En el AUSA FM 260 al menos un estribillo, recitado (del que no se conserva ningún material sino sólo la mención *Recitado tacet* en el papel del tiple) y aria. De AUSA FM 261 se conservan la introducción, estribillo y recitado del tiple 2 (lo lógico es suponer que después seguiría como mínimo una aria).

Almeida y Motta, fechado en 1779: *Cantad cisnes racionales* (AUSA FM 132). La portada indica específicamente que la obra es considerada como villancico, y tiene una morfología bastante peculiar para los estándares de este fondo. Está escrita para violines, trompas, acompañamiento, dos tiples y tenor, y se abre con un recitativo simple en el que las tres voces se van alternando y concluyen juntas (de modo silábico y vertical) en el compás que lleva la cadencia final a la dominante. A este recitativo le sigue un movimiento innominado con estructura ABA, sin modulación en la sección central, en el que las voces tienen breves intervenciones a solo, seguidas de amplias secciones a tres. Respecto a la forma literaria, el texto es un poema estrófico, compuesto por seis sextillas de octosílabos, de los cuales las cuatro primeras integran el recitado, lo que no es habitual, puesto que los recitativos suelen estar escritos en versos de arte mayor. Las líneas vocales del segundo movimiento están exentas, incluso en los pasajes a solo, de las coloraturas y grandes melismas característicos de las arias, de modo que, a pesar de su estructura, este movimiento puede ser considerado tipológicamente como un estribillo. En definitiva, realmente nos hallamos ante una obra con muchos elementos de villancico sobre un esquema emparentado con la cantata, y que en cierto modo podemos considerar como una rareza, quizás aportada al archivo por el violinista Pedro Vicente Furió⁶⁷.

La otra obra híbrida posterior a 1770, *Lléñese el orbe todo* (AUSA FM 277), aparece en portada definida como «Quattro y aria», no como villancico ni como cantada. De hecho es, efectivamente una yuxtaposición de un estribillo y un aria, y podrían ser independientes, a pesar de que hay una ligera ligazón entre ambas a través del texto literario. En cualquier caso, no hay una interrelación esencial entre sus dos elementos formales constitutivos. En la catedral de Salamanca se conserva un borrador de partitura de esta obra, que aparece titulada como «Villancico y Aria»⁶⁸.

Salvo estas dos excepciones, el resto de villancicos con arias conservados son escritos en la primera mitad de vida de la capilla. Tal es el caso, por ejemplo, de *Montes a Dios alabad* (AUSA FM 121) una obra de José Mir, titulada como «Quattro al Santísimo Sacramento», cuyas secciones son *Aria a cuatro-Recitado (a solo)-Aria (a solo)-Coplas a 4*. El aria inicial es un cuatro con *da capo*, de texturas básicamente homofónicas, con la sección central en la relativa menor. Al igual que ocurría con la obra de Almeida, el tratamiento de las líneas vocales, con sílaba por nota, es típica de los estribillos de los villancicos (las coincidencias en ambos casos sugieren que la denominación *aria* es atribuida sólo por la

⁶⁷ Furió se incorpora a la capilla salmantina en 1783. X. M. Carrerira señala que Almeida y Motta coincidió en la catedral de Mondoñedo con Pedro Vicente Furió. (Carreira, Xoan Manoel (1987). “La estancia del compositor Juan Pedro de Almeyda y Motta en Mondoñedo”. Actas del Congreso Internacional “España en la Música de Occidente”. Madrid: INAEM, Ministerio de Cultura, vol. 2, p. 99.

⁶⁸ E:SA Cj. 5006 nº 33, sig. ant. 5.64 y 5.65.

estructura tripartita simétrica que otorga el *da capo*). Así observada, esta obra se genera por la interpolación de una cantata simple entre el estribillo y las coplas de un villancico. Es muy significativo que en 1782 se haga una copia de esta misma pieza omitiendo precisamente el recitado y el aria a solo, con lo cual queda convertida en un villancico con estribillo y coplas. La amputación afecta también al primer movimiento del que se extirpa el *da capo*, forzando un final en el acorde mayor del tercer grado (la dominante del relativo menor), una tensión que se resuelve saltando a las coplas donde se vuelve a la tonalidad inicial.

Más ejemplos de desgajamientos de este tipo, conservando sólo elementos o bien del villancico (estribillos) o bien de la cantada (recitados y arias) se dan en el grupo de las diecisiete obras «híbridas» de Aragüés. Todas ellas constan originalmente de un estribillo a cuatro voces seguido de recitado y aria a solo. Sólo cuatro de estas partituras se conservan íntegramente y en tres de ellas la música del recitado y aria correspondiente al cantante está escrita en un pliego independiente; es más, en los tres casos encabezando este pliego aparece el título *Cantada al SS[antísi]mo*, lo que nos induce a establecer la hipótesis de que, en realidad, estas piezas no eran consideradas necesariamente como bloques unitarios, sino como la juxtaposición de un villancico y una cantada que podían independizarse⁶⁹. En nueve de las trece obras incompletas nos encontramos con dos tipologías: en unas faltan los materiales correspondientes al estribillo y en otras los del recitado y aria. En nuestra opinión, lo sistemático de estas carencias se explica consistentemente si se establece la hipótesis ya comentada de que estas obras limítrofes eran susceptibles de desgajarse en un villancico que sólo consta de estribillo⁷⁰ y una cantata simple, ajustándose a los patrones dominantes en el resto del repertorio en lengua vernácula, desgajamiento que posiblemente se hiciera en el periodo final de vida de la capilla.

En resumen, en el último cuarto del siglo no encontramos obras en las que convivan estribillos y cantadas simples generando estructuras mixtas. Es más, algunos de los documentos conservados apuntan en el sentido de que esta neta separación entre *arias* y *cuatros* (nombres que en esta época se da mayoritariamente a cantatas y villancicos) se trata de hacer también con algún efecto retroactivo, tanto realizando copias convenientemente modificadas de obras anteriores, como separando en algunas de las obras mestizas los materiales de lo que se debieron de acabar considerando géneros distintos.

69 En la versión de una de ellas, *Volad, volad [a] atender*, que se conserva en la catedral salmantina (E: SA Cj. 5014 nº 19) se han sustituido recitado y aria por unas coplas a solo, lo que apunta también en ese sentido. AUSA FM 9.

70 Hay diversos ejemplos de villancicos formados solo por estribillo en el fondo universitario. Uno es la primera obra de Aragüés conservada, *A la fragua amorosa*, que, como indica la portada se cantó «a la epístola» de la fiesta de San Francisco Regis. AUSA FM 1.

Más allá de aspectos formales se produce también una divergencia estilística. El análisis de las cantadas conservadas en el archivo universitario salmantino, concebidas como un repertorio que evoluciona, evidencia un cambio de convenciones que se gesta en los años inmediatamente previos al último cuarto del setecientos. En la intrahistoria de la capilla salmantina suceden acontecimientos como la jubilación del maestro Juan Antonio Aragüés como catedrático, lo que, como ya se ha comentado, marca el final del periodo en el que éste es el principal proveedor de música⁷¹.

La tipología del aria *col da capo* de estructura quinaria (AA'BAA'), con todas sus convenciones estrictas (o al menos con las que hemos detectado como restricción de las mismas al repertorio de la capilla salmantina) está omnipresente en las cantadas anteriores a esa fecha de 1771. Pero a partir de ese momento, siguiendo un trayecto paralelo al que se da en el resto de Europa, pierden vigencia⁷². Nos encontramos cada vez con mayor frecuencia arias que adoptan otras tipologías (aria *dal segno*, aria bipartita, aria rondó...) y en las que, se modifican también otros elementos. Las líneas vocales se simplifican y las melodías se hacen más transparentes; prácticamente desaparecen los pasajes de carácter virtuosista; los ritornelos instrumentales se acortan a la vez que los instrumentos (los violines fundamentalmente) van adquiriendo una mayor independencia y se desarrolla una escritura idiomática en sus partes; se experimenta con nuevos colores y texturas orquestales... Mientras hasta esa fecha todos los recitativos de las cantadas son *secchi*, a partir de ella lo habitual *es que* sean instrumentados y en ellos se alternen pasajes obligados y acompañados⁷³. En este nuevo conjunto de convenciones pesan tanto los elementos de carácter positivo, que nos indican *qué es* la nueva cantata, como los de carácter negativo (como reacción a la esclerosis del *aria da capo*), es decir los que marcan *qué no es* la nueva propuesta. La relación de este conjunto de convenciones o, si se prefiere, de «elecciones»⁷⁴, ubicado precisamente en estos años, tiene un aroma que evoca (hecha la pertinente exégesis) algunos de los aspectos que se estaban renovando en el panorama de la música escénica (de los que Gluck había levantado acta en el prefacio/dedicatoria que abre la edición de 1769 de *Alceste*).

71 A partir de 1769 sólo hay una obra datada de Aragüés: un Te Deum a cuatro con violines y trompas. AUSA FM 73.

72 Hiller levanta acta de esta modificación: «La forma de las arias ha cambiado en nuestros días» («Die Form der Arien hat sich, in unsrem Tagen, etwas geändert» Hiller, Adam (1780). *Anweisung zum musikalisch-zierlichen Gesange*. Leipzig: Johann Friedrich Jünius, p. 95. Traducción propia).

73 Utilizamos aquí los términos propuestos por Rousseau. Mientras en el recitativo acompañado («accompagné») las cuerdas sostienen acordes largos, en el obligado (obligué) los instrumentos tienen breves ritornelos que dialogan con la voz. Rousseau, Jean Jacques (1768). *Dictionnaire de Musique*. París: Chez de la veuve Duchesne, pp. 410-412.

74 Al definir el *estilo* Meyer resalta la relación de este con la elección: «El estilo es una reproducción de modelos, ya sea en el comportamiento humano o en los artefactos producidos por el comportamiento humano, que resulta de una serie de elecciones realizadas dentro de algún conjunto de restricciones». (Meyer, Leonard B. (2000). *El estilo en la música*. Madrid: Pirámide, p. 19, traducción de Michel Angstadt, orig. publicado en 1989).

Quizá sea en esta música donde de modo más claro se acrisan los distintos elementos constitutivos del nuevo lenguaje musical, asentándose plenamente en el estilo «libre» en el que la simplificación del vocabulario armónico va acompañada de una ralentización del ritmo armónico, texturas homofónicas con voces interiores muy sencillas, líneas del bajo instrumental simplificadas, o el uso de una serie de arquetipos melódicos, armónicos y/o rítmicos que constituyen un repositorio común de autores e intérpretes... Y es, fundamentalmente, este tipo de música la que a principios del XIX se calificó de «theatral, agena del Espíritu de la Iglesia contra la qual han declamado tanto los Santos Padres y los hombres más zelosos de la Iglesia»⁷⁵. Como consecuencia fue expulsada de la capilla de San Jerónimo, junto con los propios músicos, dando por finalizada la que hasta la fecha ha sido posiblemente la página más extensa y rica en la promoción y patrocinio de la práctica musical en el Estudio de Salamanca.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Acker, Yolanda (2007). **Música y danza en el Diario de Madrid. Noticias, avisos y artículos. 1758-1808**. Madrid: Ministerio de Cultura. Centro de Documentación de Música y Danza
- Alonso Romero, María Paz (2004). “El fuero universitario, siglos XIII-XIX”. **Historia de la Universidad de Salamanca. vol. II. Estructuras y flujos**. Rodríguez-San Pedro Gómez-Bezares, Luis Enrique (coordinador). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, p. 161-188.
- Caimo, Norberto (1761). **Lettere d'un vago italiano ad un suo amico**. Pittburgh
- Campos y Fernández de Sevilla, Francisco Javier (2002). “La fiesta barroca, fiesta de los sentidos”. **La fiesta del Corpus Christi**. Fernández Juárez, Gerardo y Martínez Gil, Fernando (coordinadores). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 91-122.
- Caballero Fernández-Rufete, Carmelo (1992). “Dos memoriales sobre la música de los templos”. *Revista de Musicología*, vol. XV, 1, pp. 323-361.
- Carreira, Xoan Manoel (1987). “La estancia del compositor Juan Pedro de Almeyda y Motta en Mondoñedo”. *Actas del Congreso Internacional “España en la Música de Occidente”*. Madrid: INAEM, Ministerio de Cultura, vol. 2, pp. 99-108.

75 Claustro de primicerio de 12 de enero de 1801, AUSA 835, 159v.

Constituciones apostólicas y Estatutos hechos de la muy insigne Universidad de Salamanca recopilados nuevamente por su comisión (1625). Salamanca: Diego Cusio.

Corominas Juan Francisco (1726). **Aposento Anti-Crítico, desde donde se ve representar la gran Comedia, que en su Theatro Crítico regaló al Pueblo el RR P. M. Feijoo, contra la Música moderna, y uso de los violines en los Templos.** Salamanca: Imprenta de la Santa Cruz.

Díez Martínez, Marcelino (2004). **Música sacra en Cádiz en tiempos de la ilustración.** Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.

Egido, Teófanes (1987). “La religiosidad de los ilustrados”. **La época de la Ilustración. Vol I: El estado y la cultura.** Historia de España fundada por Ramón Ménéndez Pidal, tomo XXXI. Madrid: Espasa Calpe, pp. 395-435.

Eximeno, Antonio (1775). **Dubbio di D. Antonio Eximeno sopra il saggio fondamentale pratico di contrappunto del Reverendissimo Padre Maestro Giambattista Martini.** Roma: Stamperia di Michel'Angelo Barbiellini.

Feijoo, Benito (1726). “Música de los Templos”. **Teatro crítico universal.** Tomo primero. Discurso XIV. Madrid: Imprenta de Lorenzo Francisco Mojados.

García-Bernalt Alonso, Bernardo (2013). **Catálogo del archivo de música de la capilla de la Universidad de Salamanca.** Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

_____, (2013). “Francisco de Salinas en la Universidad de Salamanca”. **Francisco de Salinas. De Musica libri septem.** García Pérez, Amaya y García-Bernalt Alonso Bernardo (editores). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 15-43.

_____, (2014). **En sonoros acentos. La capilla de música de la Universidad de Salamanca y su repertorio.** Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Hiller, Adam (1780). **Anweisung zum musikalisch-zierlichen Gesange.** Leipzig: Johann Friedrich Junius.

Labrador López de Azcona, Germán (2003). "Música, poder e institución: La real capilla de Carlos IV (1788-1808)". *Revista de Musicología*, XXVI, nº 1, pp. 233-263.

Laird, Paul R. (1997). **Towards the History of the spanish Villancico**. Michigan: Harmonic Park Press

Martín Moreno, Antonio (1976). **El padre Feijoo y las ideologías musicales del XVIII en España**. Orense: Instituto de estudios orensanos "Padre Feijoo".

Montero García. Josefa (directora) (2011). **Catálogo de los fondos musicales del archivo Catedral de Salamanca**. Salamanca: Cabildo Catedral de Salamanca, Ministerio de Cultura.

Méndez Sanz, Federico (1990). **La Universidad salmantina de la Ilustración (1750-1800): hacienda y reforma**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Meyer, Leonard B. (2000). *El estilo en la música*. Madrid: Pirámide, p. 19 (orig. publicado en 1989).

Monteagudo Robledo, María Pilar (2004). "La ciudad, escenario de la fiesta política en el antiguo régimen". **La fiesta en el mundo hispánico**. Martínez-Burgos García, Palma y Rodríguez González, Alfredo (coordinadores). Cuenca: Ediciones Universidad de Castilla la Mancha, pp. 321-350.

Plan general de estudios dirigido a la Universidad de Salamanca por el Real Consejo Supremo de Castilla y Mandado imprimir de su orden (1772). Salamanca: Juan Antonio de Lasanta.

Pérez Prieto, Mariano (1997). "La capilla de música de la parroquia de San Martín de Salamanca durante el periodo 1700-1750". *Salamanca. Revista de estudios*, 38, pp. 33-58.

Polo Rodríguez, José Luis (1995). **La Universidad salmantina del antiguo régimen (1700-1750)**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca

Rabassa, Pere. **Guía para principiantes que deseen perfeccionarse en la composición de la Música**. Manuscrito sin fecha que puede datarse entre 1724 y 1738. Edición facsímil, Bellaterra: Institut de Documentació i d'Investigació Musicològiques "Josep Ricart i Matas", 1990.

Rodríguez de la Flor, Fernando (1990). "Fiestas y protocolo. 2. El nuevo orden de la dinastía borbónica". **La Universidad de Salamanca. II Docencia e investigación.** Fernández Álvarez, Manuel; Robles Carcedo, Laureano; Rodríguez-San Pedro Gómez-Bezares, Luis Enrique (editores). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 549-555.

Rousseau, Jean Jacques (1768). **Dictionnaire de Musique.** París: Chez de la veuve Duchesne.

Salinas, Francisco de (1577). **De musica libri Septem.** Salamanca: Mathias Gastius.

RESUMEN

Los siete u ocho órganos construidos por Arístides Cavaillé-Coll (1811-1899) que se conservan en Chile, constituyen un patrimonio artístico inapreciable. Parte de él se encuentra en serio peligro de desaparición; parte está, por variadas razones en imposibilidad de uso; y solamente uno se encuentra en buenas condiciones y con posibilidad de ser utilizado. Recientemente han sido declarados monumentos históricos, lo que abre alguna esperanza de que se pueda conseguir financiamiento para reparar alguno de ellos. Aquí se examinará brevemente las características de cada uno y el estado en que se encuentran.

Palabras clave: Cavaillé –Coll, órganos, patrimonio, Chile

ABSTRACT

The seven or eight organs built by Aristide Cavaillé-Coll (1811-1899) preserved in Chile, constitute a priceless artistic heritage. Part of it is in serious danger of extinction; a part is, for various reasons impossible to use: and only one is in good condition and able to be used. These organs have been recently declared historical monuments, which opens some hope about getting funding to repair any of them. Here we briefly review the features of each and the state in which they are.

Keywords: Cavaillé-Coll pipe organ, heritage, Chile

PRESENCIA DE CAVAILLÉ-COLL EN CHILE

*Miguel Castillo Didier**
Universidad de Chile
Chile

Arístides Cavaillé-Coll (1811-1899) es, con razón, considerado el más grande constructor de órganos del siglo XIX y uno de los más geniales – si no el más genial – en toda la vasta historia del arte de la organería. Sin él y sus aportes al perfeccionamiento del instrumento, difícilmente se hubiera dado el surgimiento de la Escuela Francesa, con músicos como César Franck, Widor, Guilmant, Louis Vierne, Eugène Gigout, Marcel Dupré. Hasta hoy, a más de un siglo de su muerte, los órganos construidos por él se escuchan en los más diversos continentes y países, empezando por Francia. Obras maestras de Cavaillé-Coll hay en muchas localidades francesas. Y en París se encuentran los monumentales instrumentos de Notre-Dame, La Madeleine, Saint-Denis, Saint-Sulpice, Sainte-Clotilde, Saint-Étienne du Mont, Saint Vincent-de-Paul, Notre-Dame de Lorette, y muchos otros.

También nuestro país tuvo la fortuna de llegar a contar con instrumentos de Cavaillé-Coll entre los órganos de sus iglesias.

Para establecer el número de los Cavaillé-Coll llegados a Chile, contamos con cuatro catálogos. El primero es el editado por la misma Casa Cavaillé-Coll en 1889, del que disponemos en la edición facsimilar publicada por la Editorial Merseburger, de Berlín, en 1977. En él figuran 7 órganos construidos para Chile.

Tenemos después el Catálogo que figura en la biografía del artista cuyos autores fueron los hijos de Cavaillé-Coll Cecilia y Emanuel. El libro, titulado *Aristide Cavaillé-Coll Ses origines – Sa vie- ses oeuvres*, fue editado en París en

* Correo electrónico: micastilgriego@gmail.com. Artículo recibido el 21 – 03 – 2014, y aprobado por el comité editorial el 14 – 04 – 2014

1929, y disponemos de él en la edición facsimilar publicada por la Editorial Fischbacher en 1982.

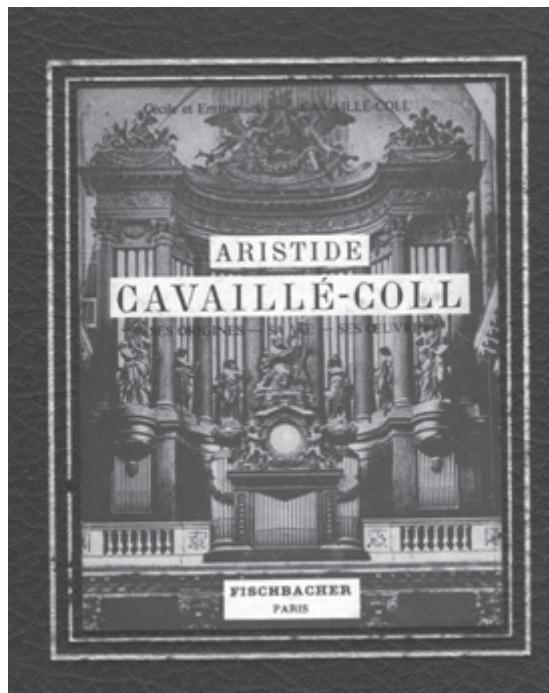


Imagen 1. Cécile et Emmanuel Cavaillé-Coll. *Aristide Cavaillé-Coll Ses origines – Sa vie – Ses œuvres. Biografía publicada en 1929 y reeditada por Fischbacher en París en 1982. En el Catálogo que figura en esta obra, y que cubre también los 10 años siguientes al Catálogo de 1889, aparecen 10 órganos enviados a Chile.*

En el Catálogo figuran 10 instrumentos enviados a Chile, lo que significa que entre 1890 y 1896, Chile recibió otros tres instrumentos. De sólo uno de ellos podemos ubicar el año de su fabricación: es el de la Iglesia de San Pedro: 1896.

Un tercer Catálogo es el establecido por el sucesor de Cavaillé-Coll, Charles Mutin, en 1923, cuando iba a transferir la Casa a Manufactures d'Orgues Convers. El documento ha sido reproducido por la revista *La Flute Harmonique*, que publica la Association A. Cavaillé-Coll, de Francia, en su número 25, de 1983. Aquí figuran 11 instrumentos, en los cuales el último fue construido por Mutin. Este instrumento corresponde a un órgano de salón adquirido por la señora Rosario Fernández Concha.

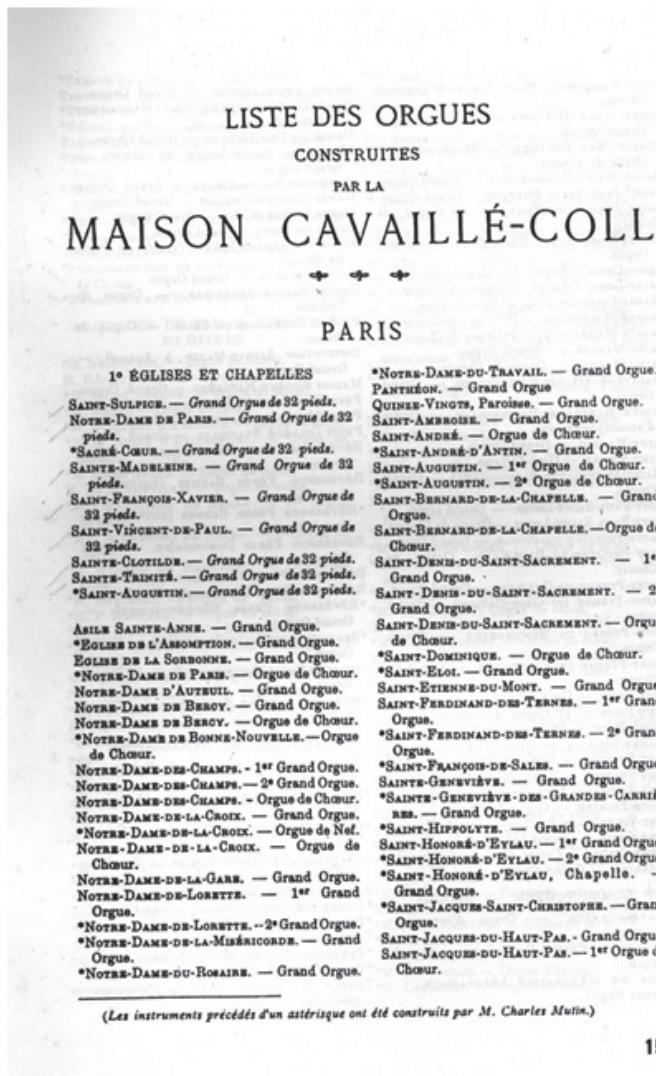


Imagen 2. Catálogo hecho por Charles Mutin, sucesor de Arístides Cavaillé-Coll, en 1923. Fue publicado en la revista *La Flute Harmonique* N° 25-1983. En este Catálogo figuran 10 órganos de Cavaillé-Coll y 1 de Mutin.



Imagen 4. En esta obra de Roland Galtier, *Orgues de Cavaillé-Coll Liste chronologique des travaux 1824-1898*. París, 1984, se omiten diversos instrumentos. De Chile, sólo aparecen el primero, 1872, el de los Padres Franceses de Valparaíso, y el último, el de la iglesia de San Pedro, 1896. De este se da un número de 5 juegos, tomando como dos el Bourdon 8-Flute Harmonique 8, que son en realidad medios registros.

LOS ÓRGANOS

El último de los Cavaillé-Coll llegados a Chile es el más pequeño. Se trata del instrumento de la Iglesia de San Pedro, del Buen Pastor, montado por Oreste Carlini en 1896, el mismo año de su fabricación. Está dotado en una fachada en forma de capilla gótica, decorada con 14 tubos de estaños del registro Principal de 8 pies, distribuidos en dos superficies planas de 7 tubos cada uno. Todo el resto del material sonoro está encerrado en una caja expresiva, que se abre y cierra mediante una palanca, que se coloca con el pie. Es el único de los Cavaillé-Coll de Chile con teclado transpositor. El instrumento estuvo en la pequeña tribuna de la iglesia hasta 1990, año en que fue desmontado y trasladado a la sacristía, a la derecha del altar, por el Maestro Luis González.

Los recursos sonoros del instrumento son mínimos: cuatro juegos. Principal 8, dividido en Altos y Bajos, Prestant 4 y Nasard 2 2/3, esto es una quinta sobre la segunda octava. A estos tres registros se agrega uno suave, constituido por un Bourdon 8 (tubos tapados) en los Bajos y Flauta Armónica en los Altos. El

hecho de tener dos registros divididos permite varias combinaciones sonoras, además de la sonoridad de noble plenitud del Principal 8, al cual el Prestant 4 añade majestad y luminosidad.

Este instrumento fue tocado por mí hasta febrero de 2010. Desde entonces permanece mudo. El terremoto causó daños en el templo, los que cuales hasta ahora no han sido reparados, pese a ser monumento nacional el edificio.

Un instrumento puede considerarse casi irremisiblemente perdidos: el que se encontraba en la Catedral de Valparaíso y que fue transferido al Santuario de Lo Vásquez. Ambos tienen 10 juegos distribuidos en dos teclados. La disposición es casi idéntica:

El teclado Gran Órgano tiene estos registros en los dos instrumentos: Bourdon 16 Montre 8, Flute Harmonique 8 Prestant 4.

El teclado Recitativo tiene en el órgano de Lo Vásquez: Viola de Gambe 8 Voix Céleste 8 Flute Harmonique 4 Plein Jeu II-IV Trompette 8 y Basson et Hautbois 8.

El teclado Recitativo del instrumento de Nuestra Señora del Asilo del Carmen tiene los mismos registros menos que el de Lo Vásquez, menos el Plein Jeu, En cambio, posee un Bourdon 8. Este órgano estuvo en la capilla del Instituto Alonso de Ercilla hasta hace unas décadas. Y hasta allí llegó trasladado desde la Parroquia del Espíritu Santo, de Valparaíso.



Imagen 5. Órgano de la Iglesia de los Padres Capuchinos

Este instrumento es el que figura en el Catálogo de 1889 como enviado a las “Dames des Sacrés Coeurs”. Igualmente aparece la mención en el Catálogo de Cecilia y Emanuel Cavaillé-Coll y en el Catálogo de Charles Mutin. Desde la Capilla del Colegio de las Monjas Francesas fue transferido a su actual ubicación. Dotado de una hermosa fachada de estilo gótico, el instrumento queda encuadrado por la rica decoración del templo. Claro está que la pequeñez del mueble contrasta con la vastedad del edificio.

Es un órgano pequeño, de un teclado manual y un teclado de pedales de 20 notas, sin registros propios. Pero la calidad excepcional del material sonoro, la disposición de sus recursos y la calidad de la caja expresiva, hacen que el instrumento llene la inmensa iglesia. Sus registros seis completos y dos medios registros. Los juegos completos con Montre 8, Bourdon 8, Voix Céleste 8, Prestant 4, Doublette 2 y Trompette 8. Los registros incompletos con la Flute Harmonique de 8 y el Hautbois 8. De gran potencia y plenitud es la combinación del Montre 8, el Prestant 4 y la Doublette 2. Gran belleza tiene el coro del Bourdon 8 y los dos juegos de 4 y 2 pies. Los timbres de la Voix Céleste y la Flute Harmonique son muy hermosos. La Trompette otorga gran prestancia al conjunto sonoro. Puede ser colocada y retirada por medio. Los medios registros del Oboe y la Flauta Armónica permiten destacar melodías. La caja expresiva, por su calidad, permite tener en todo momento dos calidades sonoras, según se la abra o cierre, mediante una palanca manejada por el pie.

Este instrumento, más que centenario, se encuentra en relativas buenas condiciones, con algunas deficiencias subsanables, como es la desafinación de los registros de lengüeta, el Oboe y la Trompeta, los que siempre requieren mantenimiento.

ÓRGANO DEL CONVENTO DEL BUEN PASTOR DE SAN FELIPE



Imagen 6. *Órgano del Convento del Buen Pastor de San Felipe*

Este instrumento funcionó desde su instalación en el Monasterio Provincial del Buen Pastor, en Santiago, hasta el año 1972. Durante décadas fue tocado por el Padre Jorge Azócar Yávar, ex Maestro de Capilla de la Catedral de Santiago y de la Iglesia de Santo Domingo. Desarmado por el organero señor John Moir, fue montado en el convento de San Felipe en 1985 por el Maestro Luis González Catalán.

Pese a poseer sólo 10 registros, este instrumento tiene dos juegos que enriquecen notablemente sus recursos sonoros: un Bourdon de 16 pies en el manual Grand Orgue y una mixtura, un Plein Jeu, en el segundo teclado. El manual principal tiene los siguientes juegos: Bourdon 16, Montre 8, Flute Harmonique 8 y Prestant 4. El teclado Recitativo posee estos juegos: Viola de Gamba 8, Voix Céleste 8. Flute Octavante 4, Plein Jeu, y dos registros de lengüetería: Trompette 8 y Basson et Hautbois 8.

Con la limitación que resulta de la extensión del teclado de pedales, de solo 20 notas, y de no poseer éste un registro propio, este órgano presenta gran variedad de recursos sonoros. Ambos teclados están dentro de una caja expresiva de muy buena calidad, lo que, al abrirla y cerrarla, permite una verdadera duplicación instantánea de planos sonoros. El coro que forman el Bourdon 16, la Montre 8, el Prestant 4 y el Plein Jeu es de gran potencia y majestad. Tanto las combinaciones de Montre y Prestant y de Flute Harmonique y Prestant son de envolvente hermosura. La Trompeta puede dar potencia y prestancia al coro de los juegos de 16, 8 4 pies más Plein Jeu, y también puede desempeñarse como solista. Papel más exclusivamente de solista le corresponde al Hautbois, por su bello y penetrante timbre.

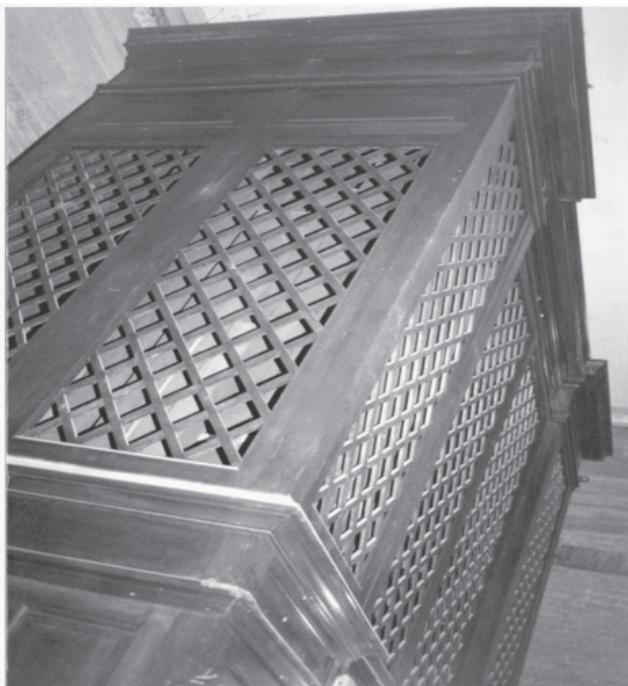


Imagen 7. Órgano de la Iglesia de la Preciosa Sangre

Este instrumento, el segundo más grande de los Cavaillé-Coll conservados, no figura en el Catálogo de 1889, pero sí en el Catálogo incluido en la Biografía escrita por los hijos del artista. La mención es “Dames des Précieux Sang. Grand Orgue”. Por lo tanto, tiene que haber sido fabricado entre 1889 y 1896.

Este instrumento carece de fachada propiamente tal. Todo su material sonoro está dentro de una gran caja de madera, de unos 6 metros de alto, por 5 de ancho y 4 de fondo. Esto lo ha protegido de daños mayores en los dos grandes terremotos de 1985 y de 2010. El primero causó daños importantes en

el templo mismo, por lo que se desconectó el sistema de provisión de aire y se “encapsuló” la consola con un armazón de madera y hojalata. De este modo, el órgano quedó mudo.

Como dijimos, este instrumento es el segundo en dimensiones de los Cavaillé-Coll de Chile y el que posee más palancas de combinación. Su disposición de los recursos sonoros es muy equilibrada y permite tocar una muy vasta literatura.

La distribución de sus 15 juegos es la siguiente:

En el teclado Grand Orgue, tiene un Bourdon de 16 pies, un Montre 8, una Flute Harmonique 8, un Prestant 4 y una Doublette 2, y un Plein Jeu, todo lo cual forma un grande y potente conjunto, una especie de Plenum de gran majestad. A esos registros se agrega una Trompeta 8, que refuerza la potencia del conjunto.

El teclado Recitativo expresivo posee un Cor de Nuit 8, una Viola de Gambe 8, una Voix Céleste de 8 y una Flute Octaviante de 4. A estos juegos se agregan dos registros de lengüetas: un Clarinete y una Voix Humaine, ambos de 8 pies.

El teclado de pedales posee dos juegos propios: la Soubasse 16, registro tapado, que se coloca con una pisa, y un juego de lengüetas: la Bombarde 16. La Soubasse 16 es un registro cuyos bajos profundos dan al órgano una majestad única. Y la Bombarde, como la Trompeta del teclado Grand Orgue, añade una potencia notable a los conjuntos sonoros.

Por su número de 15 registros, por la distribución de estos, por el número de las palancas de combinación que permiten, cambiar instantáneamente de planos sonoros y por la calidad inigualada de los instrumentos Cavaillé-Coll, este órgano debería ser considerado un valiosísimo patrimonio artístico, no sólo de la congregación religiosa que lo posee, sino de la comunidad, del país.

ÓRGANO DE LA IGLESIA DE LOS PADRES FRANCESES DE VALPARAÍSO

Con sus 24 registros, este instrumento es el más grande de los Cavaillé-Coll de Chile. Naturalmente que si pensamos en las obras maestras del artista francés en París, como el de Saint-Sulpice con sus 100 juegos o del de Notre-Dame con 85, comprobamos que la proporción de nuestro instrumento mayor es de una modesta medianía. Con todo, tenemos en él un testimonio elocuente de un arte único.

Una verdadera joya del arte organeril es este instrumento. Se ha conservado durante 143 años, sobreviviendo a varios terremotos, entre los cuales los mayores fueron los de 1906, 1971, 1985 y 2010, los que causaron daños serios al templo. Fue posible su adquisición gracias a una donación del ingeniero Enrique Meiggs, hecho del que queda constancia en la fachada del órgano, detrás de la consola.

Se conserva un documento de gran interés, autógrafo de Cavaillé-Coll, que consiste en una instrucción para el montaje del instrumento, así como para su armonización y afinación, acompañado de varios croquis y dibujos: *Notice explicative pour le montage de l'orgue de Valparaiso (Chili)*, fechado en París el 5 de abril de 1872.

La disposición de sus recursos sonoros, dentro de la limitación de 24 registros efectivos, es muy inteligente y equilibrada.

El teclado Gran Orgue posee 12 juegos, incluyendo uno de 16 pies y una mixtura de III-VI hileras. Estos registros son: Bourdon 16 Montre 8 Flute Harmonique 8 Salicional 8 Bourdon 8 Prestant 4 Octave 4 Doublette 2 Plein Jeu III-VI.. A estos registros se agrega una batería de tres juegos de lengüetas: Basson 16, Trompette 8 y Clairon 4.

El teclado Recitativo expresivo tiene 8 juegos: Viola di Gamba 8 Flute Traversière 8 Voix Céleste 8 (desde el segundo Do) Flute Octavante 4 Octavin 2. A estos registros se agrega una batería de tres juegos de lengüeta: Trompette 8, Basson et Hautbois 8 y Voix Humaine 8.

El teclado de pedales posee 4 registros propios, lo que le da independencia, sin perjuicio de poder unirse a los planos sonoros de uno o los dos teclados. Su juegos son Soubasse 16 Flute 8 Bombarde 16 y Trompette 8.

El conjunto formado por los juegos de fondo: Bourdon 16 y Bourdon 8, los Principales: Montre 8 y Prestant 4, más la Doublette 2 y el Plein Jeu de 3 a 6 hileras, constituye una especie de Plenum de imponente majestad. Esta sonoridad puede ser variada omitiendo el Bourdon 16, que otorga la profundidad de la octava baja. Igualmente, al omitirse el Bourdon 8, el conjunto se hace más claro. Los grupos Montre, Prestant y Doublette y Montre y Prestant permiten la ejecución de fugas con claridad y luminosidad a la vez.

En el teclado Recitativo existe también el conjunto de 8,4 y 2 pies: Flauta travesa, Flauta Octavante y Octavin, lo que permite oponer un segundo plano de iguales tesituras al conjunto respectivo del teclado Grand Orgue, pero de diferente intensidad y distinta calidad tímbrica.

La potencia de los grandes conjuntos sonoros del teclado Grand Orgue se acrecienta notablemente con el agregado de sus dos registros de lengüetas, la Trompeta y el Clarín. Y si los teclados están acoplados, el añadido del Basson 16 del Recitativo aumenta aún más la intensidad.

En este instrumento puede ejecutarse una vasta literatura y principalmente la romántica. Tenemos el Grand Orgue con su Salicional y el recitativo con los hermosos timbres de la Viola y la Voz Celeste, que pueden graduarse con el uso

de la caja expresiva. La Trompeta, el Fagot-Oboe y la Voz Humana constituyen instrumentos románticos para cantar pasajes de solo que piden crescendos y decrescendos, como el Andante del *Tercer Coral* o el “Cantábile” de la *Gran Pieza Sinfónica* de César Franck; o para ejecutar dúos, en diálogo con el Bourdon del otro teclado, como en la primera y tercera parte del *Preludio, Fuga y Variación* del mismo Franck.



Imagen 8. Órgano Cavaillé-Coll de la iglesia de los Sagrados Corazones de Valparaíso. Su mueble de estilo gótico, como el templo que lo alberga, tiene una forma semicircular, con dos torreones.

En cuanto a los otros tres Cavaillé-Coll llegados a Chile, el maestro Luis González identificó 8 juegos pertenecientes a alguno de ellos y que “sobreviven” entre los 33 juegos del órgano de la Iglesia de San Ignacio, de Santiago. También ha estimado que el órgano de la parroquia de la Virgen Medianera de Cartagena, de un teclado y seis registros, sería un instrumento Cavaillé-Coll.

Desafortunadamente, de estos siete instrumentos solamente dos pueden ser tocados en la actualidad. Ello refleja el nivel de abandono por la Iglesia y por el Estado de este valiosísimo patrimonio artístico del país.

Recientemente, el 24 de abril de 2013, el Consejo de Monumentos Nacionales acordó por unanimidad declarar Monumentos Históricos los siete instrumentos Cavaillé-Coll, a que nos hemos referido. Esperamos que esta declaratoria pueda ser el punto de partida para el rescate de al menos algunos de ellos.

BIBLIOGRAFÍA

Bourligueux G. y Castillo Didier, M. (1978). **L'orgue au Chile. Cahiers del'Orgue.** París: Ediciones de la revista L'Orgue.

Castillo Didier, M. (1972). "El órgano: el gran instrumento olvidado en Chile", *Revista Musical Chilena* N° 117-1972

_____ (1975) "Panorama organístico de Chile", *Revista Musical Chilena* N° 131-1975

_____ (1999). "Los órganos de Cavaillé-Coll (1811-1899) en Chile", *Revista Musical Chilena* N° 191-1999

_____ (1997). **Órganos de Santiago.** Santiago de Chile: Ediciones del Fondo del Libro.

Cavaillé-Coll, C. et al. (1982) **Aristide Cavaillé-Coll Ses origins – Sa vie – Ses œuvres** París: Librairie Fischbacher.

Cavaillé-Coll, A. (1872) **Notice explicative pour le montage de l'orgue de Valparaíso.** París: Documento manuscrito.

_____ (1889). **Maison Cavaillé-Coll Orgues de Tous modèles.** París: Société de la Typographie.

Galtier, R. (1984) **Orgues de Cavaillé-Coll Liste chronologique des travaux.** París: Librairie Fischbacher.

González, L. "Organum Tubulatum in Chile", *El sitio chileno de órganos de Iglesia*, www.clr.cl

Lartigau, G. (1983) "Liste des orgues construites par la Maison Cavaillé-Coll", *Revue La Flute Harmonique* N° 25-1983

RESUMEN

En este trabajo se presenta un cancionero de Mauricia Saavedra, cantante popular de la región del Maule. Poeta de tradición oral, Mauricia escribe sus versos y reclama autoría, lo que es una situación enunciativa nueva respecto de la tradición de la que se reclama. Su cancionero habla en forma idílica y atemporal del mundo rural. Sin embargo, de una forma velada, se deja entrever la amenaza que significa la vida moderna en el medio rural. El silencio como modo de significación y la música como un mensaje independiente del texto, son las maneras que tiene Mauricia de expresar las amenazas de la vida moderna a una forma de vida tradicional.

Palabras clave: poesía popular, oralidad, cancionero.

ABSTRACT

Mauricia Saavedra's song book is presented in this piece of work. She is a Popular singer from Región del Maule and an oral-tradition poet who writes her verses, claiming authorship, hence this represents a new expository situation regarding the tradition argued. Her song book tells idyllically and ahistorically about the rural world. However, the threat that modern life within the rural world represents is revealed in a veiled manner. Silence as a mode of signification and music as an independent message from the text are the ways Mauricia has to express the menaces of modern life in a traditional life.

Keywords: popular poetry, orality, songbook.

Yo soy como el viento /que mi verso desparrama: Mauricia Saavedra, Cantora Popular
Pp. 54 a 61

YO SOY COMO EL VIENTO /QUE MI VERSO DESPARRAMA: MAURICIA SAAVEDRA, CANTORA POPULAR

*Dra. Marcela Orellana Muermann**
Directora del Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades
Universidad de Santiago de Chile

El libro de Mauricia Saavedra¹ **Raíces de un pueblo. Un cancionero campesino**², publicado en diciembre del 2007, es un cancionero de poesía tradicional campesina, al que podríamos agregar “de autor”. En efecto, son décimas espinelas que siguen la estructura tradicional, pero hay también una clara intención de reivindicar autoría. No estamos en presencia de décimas anónimas, transmitidas oralmente por generaciones. Si bien la estructura y la temática son de índole tradicional, en la firma de sus décimas hay un fenómeno nuevo. Por otra parte, Colombres³ afirma con razón que estos cancioneros de autor están en la frontera del anonimato ya que no forman parte realmente del mercado. El lugar que ocupa este cancionero es entonces fronterizo entre una poesía tradicional con la que se identifica, pero de la que debemos reconocer un rasgo que la diferencia: la reivindicación de la autoría, y una poesía de autor, de la que se diferencia en que no se busca necesariamente ser una voz original. Mauricia se define a si misma como una cantora popular y por lo tanto perteneciente a una tradición muy clara: décima espinela, canto a lo humano.

Los versos del libro hacen referencia a un mundo campesino ilustrando diferentes aspectos de éste. Fiestas, personajes y costumbres propias al mundo del campo chileno.

* Correo electrónico: marcela.orellana@usach.cl. Artículo enviado el 28 – 5 – 2014, y aprobado por el Comité Editorial el 19 – 06 – 2014

1 Nace en Sagrada Familia, Curicó en 1966. Profesora general básica, recopiladora de costumbres y tradiciones campesinas.

2 Saavedra, Mauricia (2007). **Raíces de un pueblo. Un cancionero campesino**. Autoedición

3 Colombres, Adolfo (2006). **La literatura oral y popular de nuestra América**. Quito, Instituto Iberoamericano del Patrimonio Natural y Cultural-IPANC, p. 105

Mis versos, canta Mauricia, buscan guardar la esencia campesina. “que día a día germina/ buscando la trascendencia”, es decir, busca mantener lo que confiere identidad a ese mundo a pesar de los muchos cambios que la vida moderna ha traído a los sectores rurales. El presentador del libro ratifica esta idea al describir estos versos como “escudo de tradiciones/ pulmón de nuestros pulmones”. Identificar al verso de Mauricia con un escudo le confiere una función de defensa del mundo campesino tradicional frente a ideas y costumbres foráneas percibidas como ataques o peligros para un universo campesino que se siente vulnerable. Las tradiciones son, así mismo, el pulmón que les permite mantenerse en vida:

Las prácticas irreflexivas, tales como las costumbres y tradiciones que prevalecen sucesivamente en un contexto cultural dado, seguirán prevaleciendo todo el tiempo mientras ese contexto no cambie. Y aunque el contexto cambie, y cambie drásticamente, puede ser que sea exclusivamente la permanencia de dichas costumbres y tradiciones la que mantenga unida a la comunidad.⁴

Esta afirmación de Mathew Lipman nos permite dimensionar la importancia del verso para comunidades campesinas que ven desaparecer muchos aspectos de su vida, y también personajes de ese mundo; debido a la vida moderna. El verso campesino los contiene, los mantiene, conservando así una identidad. La décima se erige entonces en una palabra a través de la cual se participa en esa vida campesina ancestral.

¿Cuál es esa esencia de la cuál dicen hablar los versos de Mauricia? Antes que nada son personajes, como el micrero que une a los pueblos rurales entre si, la quesera, el chanchero, el herrero, a quienes ella describe en forma arquetípica, en la dignidad de sus trabajos, en la nobleza de un oficio, con alegría de ser parte de ese pueblo. Y están también presentes ciertas costumbres que reúnen una y otra vez a la comunidad: la conversación alrededor de un mate, las fiestas, juegos de cartas, la rayuela, el futbol del barrio, los matrimonios, todos eventos que pasan a ser cuadros idealizados en este cancionero.

Este mundo que busca resguardarse, se muestra en el cancionero de Mauricia Saavedra como ahistorical, como aquello que permanece a pesar de los cambios. La conjugación en presente de los verbos muestra esas costumbres y personajes como inalterables en el tiempo, como lo y los que siempre están. Esa detención o congelamiento es también parte de la defensa del mundo campesino, es afirmar la inalterable repetición de costumbres y personajes. Y es también, en palabras de Ticio Escobar, una afirmación de una diferencia⁵. Es reclamar el derecho a ser

4 Lipman, Mathew (1988). **Pensamiento complejo y Educación**. Madrid, Ediciones de la Torre, p. 53

5 “Uno de los desafíos que los sectores populares enfrentan hoy es el de afirmar su diferencia”, en Escobar, Ticio (2008). **El mito del arte y el mito del pueblo**. Santiago de Chile, ediciones Metales Pesados, p. 10.

diferentes, a no aceptar las reglas de un mundo foráneo que se impone sobre tiempos y espacios únicos.

El mundo representado adquiere aquí un carácter idílico. Aunque estén basados en personajes reales y en costumbres reales, los versos construyen un espacio ideal, no alterado, un espacio que guarda y mantiene una identidad permanente en el tiempo, con personajes modelos.

Se trata entonces de una memoria poética, no de una memoria real. Es una memoria del como debería ser. Una memoria donde hay respeto por cada uno, donde cada persona es reconocida en su dignidad. Es un pequeño paraíso, un mundo honesto, austero.

Entre la décima campesina del mundo rural tradicional y las décimas de Mauricia se interpone la conciencia de la cantora de la amenaza de pérdida de un mundo y por lo tanto de la importancia de la función de conservar y de proteger. Surge aquí la pregunta de si esta nueva función de los versos que se evidencia en el cancionero de Mauricia Saavedra. Ello podría contribuir a explicar el cambio que se ha venido produciendo entre la décima, a principios del XX sólo cantada por hombres, como lo menciona Lenz⁶, a una voz femenina. A las funciones de la décima mencionadas por Lenz – como el saber serio, la poesía didáctica – se han ido agregando otras, porque la poesía ha ido cambiando lentamente de función en su comunidad. La función que hoy se hace evidente de resguardar un mundo, de protegerlo es una función tradicionalmente del mundo maternal y femenino. No es raro entonces que ellas tomen un formato antes reservado para hombres⁷.

Junto a la creación de un mundo que se quiere preservar con características idílicas, la lectura del cancionero de Mauricia obliga a otra constatación: hay muchas cosas no dichas, hay un silencio que ocupa un lugar en su poesía y que se manifiesta como tal. Todo aquello que también forma parte del mundo campesino actual, asediado por nuevas formas de vida, donde hay falta de trabajo, donde la mujer tiene que salir a trabajar. Es decir, hay una parte nada idílica y muy real, y que tiene una ausencia latente en sus versos. Ausencia que se impone a la lectura como la otra cara de lo que nos muestra. Como el

⁶ "Las cantoras cultivan casi exclusivamente la lírica liviana, el baile y cantos alegres en estrofas de cuatro i, menos a menudo de cinco versos; sus instrumentos son el arpa i la guitarra. Los hombres, en cambio, se dedican a los escasos restos del canto épico (romances), la lírica seria, la didáctica i la tenzón, (controversia poética llamada contrapunto). La forma métrica preferida es la décima espinela i su instrumento el sonoro "guitarrón". Lenz, Rodolfo (1919). "Sobre la poesía popular impresa de Santiago de Chile", publicado en el tomo CXLIV de los *Anales de la Universidad de Chile*. Santiago de Chile, Imprenta y Litografía Universo, p. 43.

⁷ No pretendemos afirmar que es la única razón que explicaría el uso de la décima por mujeres. El ejemplo de Rosa Araneda en la Lira Popula, plantea otros factores que explican este cambio. Ver Orellana Marcela (2005). *Lira Popular, Pueblo, Poesía y Ciudad en Chile (1860-1976)*. Santiago de Chile, editorial Universidad de Santiago de Chile.

revés real de lo idílico. Se trata en definitiva de poner en evidencia un conflicto definido por Escobar como “la discusión acerca de los condicionamientos que debe asumir lo popular contemporáneo, básicamente en relación con la cultura ilustrada y, especialmente, la de masas”⁸. Mauricia hablará a su manera de la amenazada cultura campesina.

La opción de idealizar se explica como una forma de preservar una identidad y no como una visión ingenua del mundo campesino. En entrevista con la autora, le preguntamos dónde está ese otro lado que, aunque ausente, se deja oír. También le preguntamos donde está su voz femenina que no aparece muy representada en las décimas. Su respuesta primera fue: “somos muy desconfiadas las mujeres campesinas.”⁹

Entre las estrategias de composición discursiva, el silencio puede ser fuertemente sugerente¹⁰. Su eficiencia la subraya Sor Juana Inés de la Cruz en su “Respuesta a Sor Filotea” en 1691: “para que se entienda que el callar no es no haber que decir, sino no caber en las voces lo mucho que hay que decir.”¹¹ Mauricia lo dice a su manera en versos octosílabos que son parte de una décima:

si mi idea no es completa
o no te puedo retratar
es solo porque a mi hablar
la palabra no le alcanza.

Sor Juana explica y explicita la manera para hacer del silencio una fuerza expresiva: “pero como este es cosa negativa, aunque explica mucho con el énfasis de no explicar, es necesario ponerle algún breve rótulo para que se entienda lo que se pretende que el silencio diga; y si no, dirá nada el silencio, porque ese es su propio oficio: decir nada”.

¿Cuáles son los rótulos o los medios que usa Mauricia para otorgarle significación al silencio? El cancionero de Mauricia comienza tal como un poeta popular abre su canto, con un verso por saludo. Luego da a conocer su primer verso¹² (o poema) “Del arte viejo, raíz nueva” que se inicia con una cuarteta:

De rosas perfumo el canto
Con lirios mi poesía
Yo voy transformando el llanto
En un jardín de alegrías

8 Escobar, Ticio (2008). *El mito del arte ...*, p. 10.

9 Entrevista inédita a Mauricia Saavedra. Marcela Orellana.

10 Ludmer, Josefina (1985). “Las tretas del débil”, publicado en *La sartén por el mango: encuentro de escritoras latinoamericanas*. Río Piedras de Puerto Rico, Ediciones Huracán.

11 Sor Juana Inés de la Cruz,

12 Un verso se le llama en poesía popular a una composición compuesta por una cuarteta y cinco décimas.

Esta cuarteta es casi un manifiesto de lo que será su cancionero. Los llantos existen, pero están transformados, no se muestran en forma explícita, son ocultados o minimizados al lado de un aspecto positivo. Por ejemplo en su verso el campesino:

Cansancio acusa su cara
Más va contento a la chacra

Es decir, el cansancio se minimiza con su contento. Avanzando en las décimas, nos dice:

En su vida natural
Lleva alegría en su pecho
Si una pena está al acecho
Sólo se pone a cantar...

Y de la misma manera:
Todo el cansancio se olvida
Porque's la fiesta 'e San Juan
Y todos los que vendrán
A festejar con el santo
Con vino, comida y canto,
la tradición mantendrán

Podríamos entonces afirmar que su primer “rótulo” para volver a las palabras de Sor Juana está expresado en los dos octosílabos “yo voy transformando el llanto / en un jardín de alegrías.” En los versos se acallan las penas y los sufrimientos, pero al ser nombradas se evidencian como siempre presentes.

Hay un segundo rótulo donde el silencio, frente a la constatación de que no todo puede ser verbalizado, y que “a mi hablar la palabra no le alcanza”; será la música de su guitarra la que le permitirá expresar muchos sentimientos sin hablar de ellos explícitamente. Para nuestra cantora una cosa es la escritura de las décimas y otra muy diferente es la música que la acompaña. Miquel Manzano Alonso corrobora esta percepción:

Muy al contrario de lo que sucede con la música de autor, la mayor parte de las melodías del repertorio popular tradicional son fórmulas musicales que se cantan con textos de recambio: todos los textos valen para todas las fórmulas melódicas, y a la inversa.¹³

13 Manzano Alonso, Miguel (1955). “Relación entre Texto y melodía en la música Popular de tradición Oral”, *Revista Anthropos* nº 166/167.

Al decir de Mauricia “uno sienta el verso sobre la música, el que sepa el verso lo canta con cualquier melodía poética”, “y la música, la guitarra, puede tocar cualquier cosa”. De esta manera, una décima muy alegre puede ir acompañada de un sentimiento que no lo es gracias a la música de su instrumento y por esa vía se transmitirá un significado que podrán entender los que saben de esa música. Esta constatación hace que Manzano recomiende una recopilación conjunta de textos y música, ya que son dos vías de significación.

La música se erige entonces como el lugar donde el sentimiento de la cantora pude mostrarse sin palabras. Pero no es cualquier música, es la música de su instrumento: su guitarra.

El instrumento, su guitarra, y no cualquier guitarra; tiene una especial importancia para la cantora: es su amiga, su confidente. Es, dice Mauricia “una amiga inseparable”. La relación de la cantora a su guitarra es una larga tradición, de ahí que se les bautice. La de nuestra cantora tiene por nombre Cecilia, en referencia a Santa Cecilia, patrona de los músicos. Esto explica también, que las guitarras no se presten. Y que sean objetos de cuidados especiales, como las fundas que son especialmente adecuadas a cada ejemplar. Mauricia da como ejemplo a su abuela quien la inició en la décima, que guardaba su instrumento en una bolsa negra, porque este color la mantenía abrigada. A otra cantora que tiene una funda roja como “contra”, de esa manera ella la cuida de malas influencias. La protección de la guitarra se logra también con una cruz de palqui, protección que se extiende de la guitarra a sus dueñas.

La guitarra es percibida por la cantora como un instrumento femenino, y lo argumenta con la tonada que dice a su propósito: “por algo dicen que tiene, cuerpo y alma de mujer”.

Así, Mauricia Saavedra utiliza la música, el silencio como significación y los versos de tradición campesina en distintas combinaciones para mostrarnos diversos aspectos de este mundo campesino tanto como una memoria de tradiciones como en su difícil convivencia con una vida moderna que le aparece como amenazante.

BIBLIOGRAFÍA

- Colombres, Adolfo (2006). **La literatura oral y popular de nuestra América.** Quito, Instituto Iberoamericano del Patrimonio Natural y Cultural-IPANC.
- Escobar, Ticio (2008). **El mito del arte y el mito del pueblo.** Santiago de Chile, ediciones Metales Pesados.
- Manzano Alonzo, Miguel (1955). "Relación entre Texto y melodía en la música Popular de tradición Oral", *revista Anthropos* nº 166/167.
- Lenz, Rodolfo (1919). "Sobre la poesía popular impresa de Santiago de Chile", publicado en el tomo CXLIV de los *Anales de la Universidad de Chile*. Santiago de Chile, Imprenta y Litografía Universo.
- Lipman, Mathew (1988). **Pensamiento complejo y Educación.** Madrid, Ediciones de la Torre.
- Ludmer, Josefina (1985). "Las tretas del débil", publicado en **La sartén por el mango: encuentro de escritoras latinoamericanas.** Río Piedras de Puerto Rico, Ediciones Huracán.
- Orellana Marcela (2005). **Lira Popular, Pueblo, Poesía y Ciudad en Chile (1860-1976).** Santiago de Chile, editorial Universidad de Santiago de Chile.
- Saavedra, Mauricia (2007). **Raíces de un pueblo. Un cancionero campesino.** Autoedición.

ARTÍCULOS
DOCENCIA MUSICAL

RESUMEN

Los campos de la etnomusicología y la educación musical en la investigación académica se encuentran cada vez más próximos, en la medida que Brasil y muchos otros países de América Latina buscan reconocer e incorporar las músicas de la tradición oral de matrices africanas y amerindias como patrimonio inmaterial y como contenido de las artes y música en la educación primaria. En este trabajo se aborda brevemente algunos aspectos de mi tesis doctoral, fruto de una larga y continua relación de investigación y producción cultural en el mundo de la samba en Recôncavo – Bahia. A través de las historias de vida de varios maestros y maestras sambadores son elaboradas características y cualidades del aprendizaje musical y la orgánica en el contexto de una cultura afro-brasileña de la tradición oral que estando privada de enseñanza formal, revela muchas formas estéticas y sensoriales de transmisión musical y de crecimiento personal.

Palabras clave: Samba de Roda, Patrimonio Inmaterial, Educación musical, Etnomusicología

ABSTRACT

The fields of music education and ethnomusicology in academic research are getting more closer in the way that Brazil like many other Latin-American countries are trying to honor and integrate the oral music traditions of African and Amerindian roots as cultural heritage and special contents for arts and music in basic school. This paper works out in a very resumed way some of the most important aspects of my PhD thesis and is also the result from long and continuous relationship of research and cultural production with the universe of samba de roda in the Recôncavo baiano. Through the life stories of several elderly samba masters are worked out, some qualities and characteristics of organic musical learning in the cultural context of oral and Afro-Brazilian tradition which had been deprived from formal education, but reveals a lot of esthetic and sensible forms of musical transmission and personal growth and wisdom.

Key words: Samba de Roda, Intangible Heritage, Music Education, Ethnomusicology.

El aprendizaje musical en el samba de Roda da Bahía: Una conexión entre la Educación Musical y la Etnomusicología
Pp. 64 a 73

EL APRENDIZAJE MUSICAL EN EL SAMBA DE RODA DA BAHÍA: UNA CONEXIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN MUSICAL Y LA ETNOMUSICOLOGÍA

*Dra. Katarina Döring**
Universidad del Estado de Bahía
Brasil

EDUCACIÓN MUSICAL Y ETNOMUSICOLOGÍA

La Etnomusicología conduce a nuevos caminos en el campo de la educación musical en la medida que las prácticas y los saberes de las tradiciones musicales de muchos pueblos y de las culturas regionales son incluidas en los repertorios y metodologías de educación musical, lo que ha sido experimentado principalmente en los proyectos culturales y en la llamada educación informal que dispone de más flexibilidad y cercanía con las comunidades locales de lo que la educación musical en la escuela formal, la cual se encuentra muy lejos de la complejidad que se puede encontrar en otras tradiciones orales de matrices africanas y amerindias. Por años investigando la samba de roda en la región del Recôncavo bahiano, me sumergí en un mundo musical lleno de sonidos, contenidos, prácticas, significados y lecciones valiosas que se deberían traducir a la pedagogía contemporánea, respetando la integración sociocultural y la convivencia orgánica, que se opone a la enseñanza fragmentada, en su mayoría carentes de significados más profundos sobre la vida.

Hoy, por ejemplo, al entrar en una escuela urbana de China, India o Brasil se reconoce de inmediato la manera de organizar la educación que se ha convertido en el sentido común en Occidente. Los estudiantes se sientan pasivamente en habitaciones separadas. Todo sigue un plan predeterminado, con campanas y las reglas para

* Correo electrónico: katharina.doring@gmail.com. Artículo enviado el 21 – 10 – 2013, y aprobado por el Comité Editorial el 23 – 4 – 2014. Colaboró en la traducción al castellano: Carlos Poblete Lagos

que todo funcione, como una gigante línea de montaje, a lo largo de las horas, días y años. Y, en realidad, fue la línea de montaje que inspiró la organización de la escuela de la era industrial, cuyo objetivo es obtener un producto uniforme y estandarizado con la mayor eficiencia. Aunque la necesidad de formar ciudadanos globales inteligentes, competentes y dedicados, difiere mucho en el siglo XXI, de la necesidad de capacitar a los trabajadores en el siglo XIX, la escuela de la era industrial sigue creciendo, casi sin verse afectado por la realidad de los niños de nuestro tiempo.¹

Brasil ha adoptado un sistema educativo que absorbe muy poco de la experiencia, la sabiduría y la memoria de las poblaciones tradicionales de matriz africana e indígena, divulgando un modelo de educación, mal copiado e interpretado del hemisferio norte que poco tiene que ver con las prácticas, los valores y sentidos del pueblo brasileño. Estas observaciones son válidas para todo el campo de la educación, especialmente para la educación musical, que a su vez aún no es valorada en los espacios educativos. Incluso habiendo encontrado un lugar en la escuela, se limita a la función de entretenimiento, afición, remedio provisional de otras situaciones, decoración o representación de status social en una falsa imitación de los valores burgueses en fiestas, graduaciones y aniversarios, con música pseudo-clásica, careciendo de calidad y significado, y sin reconocer la necesidad de estudios, formación, intercambios, diálogos y crecimiento interno y externo de los estudiantes. En esta perspectiva se hace necesario un acercamiento entre la etnomusicología y educación musical a entender a través de los estudios bibliográficos en la educación, los procesos (musicales) de aprendizaje, contextualizados en las culturas de tradición oral, porque la educación musical contemporánea está mucho más preocupada por los procesos de que los métodos y resultados cerrados como la etnomusicología:

La etnografía de la interpretación musical marca el paso de un análisis de las estructuras sonoras al análisis del proceso musical y sus especificaciones. Renuncia del enfoque sobre la música como “producto”, para adoptar un concepto más amplio, en que la música actúa como un “proceso” de significado social, capaz de generar estructuras que van más allá de sus aspectos puramente sonoros. Así el estudio etnomusicológico de la interpretación proviene de todas las actividades musicales, sus deseos y sus funciones dentro de una comunidad o grupo social más amplio, adoptando una perspectiva procesal del acto cultural.²

1 Senge, Scharmer, Jaworski, Flowers (2007). *Presença. Propósito humano e o campo do futuro*. São Paulo: Ed. Cultrix, p. 20.

2 Oliveira Pinto (2001). “Som e música - Questões de uma Antropologia Sonora”, Revista da Antropologia da USP, no.44, pp. 227 – 228.

A lo largo de mi investigación en la samba de roda, trabajé en la perspectiva metodológica de la investigación cualitativa centrando en la fenomenología y la hermenéutica, en una combinación de la etnomusicología, la historia oral, los estudios culturales y la descripción densa, utilizando la narrativa y la entrevista biográfica como herramienta de investigación.³

LA SAMBA DE RODA DEL RECÔNCAVO BAHIANO

La samba de roda de Bahía, o mejor de la región llamado Recôncavo bahiano, fue conocido a partir de 2005, con motivo de la proclamación por la UNESCO como patrimonio cultural y inmaterial de la humanidad. Sin embargo, la samba no se limita a la región del Recôncavo, sino está presente en todo el estado de Bahía, con un sinnúmero de variaciones en el canto, instrumentos, puesta en escena y timbres, por lo tanto abarca una multitud de estilos, sonidos, ritmos, poéticas, movimientos, gestos, significados y comportamientos que pueden variar de un patio a otro patio, de rueda en rueda, de barrio en barrio, de pueblo a pueblo, de maestro a maestro. Ella significa mucho más que un simple divertimento, aunque no se niega a asumir este papel y también se manifiesta en la corporalidad, la musicalidad, la poesía, el juego, la sensualidad y el carácter sagrado de la presencia africana en Brasil.

En el Recôncavo, la samba sin duda tiene una posición especial. Es significativa la conexión que la samba posee entre todos los grupos etarios y entre los sexos, como también el hecho de que las formas de samba están conectadas de una u otra manera en casi todas las especies culturales importantes, y juega un papel importante en otras ocasiones festivas, ya sean religiosas, rituales o de otra naturaleza.⁴

En la samba de roda, las panderetas son utilizadas como el instrumento principal, al que se pueden añadir otros tambores como *atabaques*, marcación, tumbadora, timbal, etc. Antiguamente la samba *chula* era tocada con la viola *machete*, que cayó en el olvido y fue reemplazado por el cavaquinho, la viola *paulista* y la guitarra, mientras que en algunas regiones se utiliza el acordeón para la parte melódica y armónica. Lo más interesante es el canto da *chula* que se realizaba en dos pares de dos voces y que dispone de un gran repertorio de *chulas* melódicas a lo largo do Recôncavo bahiano. Un dúo de cantantes canta la *chula* y otra dupla y las mujeres responden con el *relativo*, siendo un verso menor con lo cual se concluye la *chula*. En este momento, nadie entra en la rueda para sambar, esperando a los hombres terminar el canto y comenzar la

3 Döring, Katharina. *Wahrnehmung und Ausdruck in afrobrasiliianischen Tanz-Musik-Traditionen – sinnlich-ästhetisches Lernen im Samba de Roda – Recôncavo*. Dissertation, Universität Siegen: <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2012/606>

4 Oliveira Pinto (1991). *Capoeira, Samba, Candomblé*. Berlin: Staatliche Museen, p. 80.

parte instrumental con solos de guitarra y percusión. La *sambadeira* entra en los pasos pequeñitos de samba, tamizando⁵ y atravesando toda la rueda, para dar *umbigada*⁶ a otra sambadeira, a cual espera hasta la próxima chula cantada. Las chulas son miniaturas poéticas que están tratando de los asuntos de la vida, contando pequeñas historias, conflictos y complicaciones de la pasión, representan aspectos de la vida cotidiana y dan consejos, advertencias y *sotaques*⁷ para aquellos que necesitan escuchar y revelan una gran riqueza melódica, rítmica y de los timbres vocales de las personas mayores.

MAESTROS Y MAESTRAS DEL SAMBA DE RODA DE LA BAHÍA

Con respecto a la recolección de datos cualitativos, o proyecto *Cantador de Chula*⁸ fue un apoyo clave. A través de este proyecto, un conjunto de varios maestros y maestras del samba de roda, fue visitado, entrevistado y grabado en video y audio en sus hogares en varios municipios del Recôncavo. De un total de 16 entrevistas, ocho fueron seleccionadas, transcritas y sometidas a un análisis más detallado. De este modo, conocí mejor el universo de los sambadores de la generación de más edad, encontré similitudes y diferencias en sus historias, en sus visiones del mundo, así como revelé el aprendizaje musical y general, brevemente presentado. Muchas conclusiones acerca de la vida y la sabiduría de sambadores fueron complementadas durante varios años de investigación, elaborando una especie de *descripción densa*:

- Nacieron como hijos de las familias pobres de las zonas rurales no Recôncavo, que luchaban diariamente por la comida y la supervivencia, a través del cultivo extensivo de la tierra, la pesca, la recolección de moluscos y cangrejos, la ganadería, la artesanía y trabajos remunerados (lavado, carga de mercancía, venta de productos del mar, etc.)
- Son hijos, parientes, vecinos, amigos de sambadores, que crecieron inmersos en las tradiciones culturales y religiosas de la población negro en el Recôncavo, aunque algunos han sufrido restricciones de sus propios padres a participar en estas tradiciones.
- Ayudaban desde pequeños en los trabajos de los padres y asumían responsabilidades adicionales en el hogar: cuidar a sus hermanos más jóvenes, recogiendo ostras y otros mariscos, separando frijoles, y fuera del hogar: el cepillando, pescando, mariscando, fabricando y vendiendo la artesanía.
- La cultura es el tema central en las entrevistas e historias de vida. Poco

5 Mover las caderas en movimientos pequeños e ondulantes de forma sensual.

6 *Umbigada* es el movimiento de encontrar un ombligo con o otro

7 Alusiones, acentos

8 www.cantadordechula.wordpress.com

se habla de las relaciones personales con la familia y compañeros. Tal comportamiento parece ser un rasgo de su cultura y convivencia histórica, marcada por el sufrimiento. También revela una actitud de defensa y (auto) protección, y cuesta conquistar la amistad y la confianza.

- Lo samba de roda es uno de los elementos más importantes en la vida de sambadores hasta hoy! Todos fueron fuertemente marcados por la vivencia en la samba, y preservan la práctica de samba hasta una edad avanzada, señalando los beneficios para la salud física y emocional.
- Sobre las diferencias entre samba *chula* y samba *corrido*, los comentarios de sambadores son consistentes y no contradictorios, en cuanto a la musicalidad, estructura, poesía, danza, y siempre han existido y existirán improvisación e variaciones locales, debido a la (in)disponibilidad de guitarra y otros instrumentos;
- Samba de roda es un tema serio y lúdico a la vez sin contradicción, ya que todos dan valor al elemento alegre y vital, manteniendo el respeto por la tradición y por los otras sambadores y sambadeiras. Hablen con dureza contra la frivolidad, la inmoralidad y la falta de respeto de los jóvenes, que se observan en el estilo de *pagode baiano*;
- Casi todos se quejan de la ausencia de las nuevas generaciones en el tradicional samba de roda y sobre todo la falta de respeto y la paciencia del más joven al más viejo, actitud que sería necesaria con el fin de aprender el samba *chula* entre otros;
- Ninguno de los ancianos es “sólo” sambador, sino una fuerza cultural y creativo en la comunidad, ya que se dedican a otras tradiciones culturales: celebraciones y oraciones a los santos (conexión samba con *caruru*⁹ y otras oraciones), *bumba-meu-boi*, *chegança*, *terno de reis*, *zé do vale*¹⁰, o artesanías tradicionales, dependiendo de la región;
- Expresan de forma explícita / implícita que tienen conciencia del valor de las tradiciones culturales y están orgullosos de haber conservado la samba durante toda la vida;
- En general, no existe una relación directa con la *Capoeira*. La mayoría de los ocho sambadores no practica Capoeira, con la excepción de Maestro Nelito y Maestro Ananías. Los maestros de Capoeira, sin embargo, valoran y practican el samba de roda de Capoeira en su grupo como un elemento importante de la cultura y la tradición negra da Bahía.
- A pesar de su edad (entre 65 y 80), uno se da cuenta de que sambadores son personas activas que todavía están trabajando en la tierra, el mar, los manglares y la artesanía. Samba de roda puede ser un ingreso adicional y muchos han viajado a presentar el samba;

⁹ *Caruru* es un alimento africano na Bahía con muchos platos diferentes a base de aceite de palma dendê, que se celebra con cantos e samba de roda para os santos Cosme e Damián

¹⁰ Todas tradiciones populares de origen medieval con fuertes rasgos africanos e indígenas.

- Desde la infancia y juventud conservan un vínculo fuerte con su familia y el contexto sociocultural. El trabajo duro y la pobreza nunca fue una razón para quejarse, fue compensado en el samba, las oraciones, etc. Todo lo que han aprendido en esta etapa de la vida se conserva hoy en día: la música, el respeto, la dignidad, la honestidad, el trabajo manual;
- Es notorio que los sambadores y sambadeiras poseen un gran carisma. Tienen presencia del cuerpo y espíritu, la suavidad, la afinación, la agilidad del cuerpo y no muestra avanzada edad en apariencia. Siempre están listos para nuevas aventuras y actividades musicales y revelan una actitud positiva y alegre ante la vida, valorando la vida social, la gente de su aprecio, y la comunicación de todas las formas. No le gusta lamentar o quejarse acerca de la vida y prefieren aprovechar las oportunidades que encuentran para reír, hablar, cantar, jugar, bailar y divertirse en buena compañía.

Estas son sólo algunas ideas resumidas para ilustrar la complejidad de la práctica musical, que aprendieron en un mundo tradicional de tiempos pasados, cuando la vida estaba marcada por la supervivencia y por rígidos códigos de ética, la cual, sin embargo, tenía sus momentos de flexibilidad y ruptura, siendo que la samba de roda representaba un valor muy grande entre las personas de la comunidad y tiene sus propios códigos y significados musicales que varían de acuerdo a las regiones y estilos musicales.

A partir de la realidad de las prácticas musicales estudiadas, se hizo evidente que no es posible hacer generalizaciones con respecto a los procesos, las situaciones y las diversas estrategias de transmisión musicales utilizados en cada manifestación. Sin embargo, (...) es evidente que en todas las expresiones musicales estudiadas, la definición de los contenidos y de las habilidades que hay que aprender, se relaciona con las habilidades necesarias para hacer música. Este hecho está directamente relacionado con las bases teóricas discutidas a lo largo de este trabajo, que ponen de relieve la necesidad de una comprensión holística del fenómeno musical para la comprensión de las formas utilizadas para la transmisión de sus conocimientos musicales. Dado que el conocimiento transmitido, así como los procesos y situaciones utilizados para este fin, se definen en términos de los aspectos más amplios, valorados y deseados por la práctica musical.¹¹

Sobre la base de las descripciones, comentarios, transcripciones e interpretaciones a lo largo de estas e otras investigaciones, estudios, teorías y

11 Queiroz (2010). "Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos", *Opus*, v. 16, n. 2, p. 115.

reflexiones de las áreas de percepción y educación musicales y de la psicología, pueden observarse varios aprendizajes en la samba de roda:

A. EL APRENDIZAJE MUSICAL Y ARTÍSTICO

Vivir y practicar la samba de roda, con sus diversos aspectos se puede considerar como una escuela permanente de la vida, una iniciación / formación musical y estética integrada orgánicamente en los procesos cotidianos que cubren las siguientes destrezas y habilidades que convergen para el aprendizaje musical en la práctica y la transmisión del samba de roda, junto con otras expresiones artísticas:

- Aprendizaje musical – la percepción auditiva, la ejecución, la interpretación, el timbre del sonido, el ritmo (elemental y polirritmia), la melodía, la armonía (guitarra, acordeón), los diálogos musicales, la improvisación, la técnica vocal e instrumental, la onomatopeya, la memoria, la preparación, la alternancia, variaciones etc.
- Aprendizaje escénico - la coordinación motora, la orientación espacial y la exploración, lateralidad, repertorio de movimientos, el ritmo, la gestualidad, la conciencia y la experiencia escénica, la presencia del cuerpo y el espíritu, la coreografía, el diálogo, la improvisación, la rapidez.
- Aprendizaje poético - los juegos de palabras, el diálogo, la memoria literaria, la espontaneidad, la capacidad de construir significado y la interpretación, la creatividad, la improvisación, la presencia de ánimo, humor, etc.
- Aprendizaje plástico-visual - la simetría y la ruptura, la creatividad, la artesanía, colores, formas, materiales, técnicas, improvisación y adaptación (vestuario, escenografía).

B. APRENDIZAJE FÍSICO Y PSICOLÓGICO-EMOCIONAL

Ocurre en estrecha relación con el aprendizaje-escénica musical, siendo que los procesos de percepción y expresión se producen a través del cuerpo y los sentidos, e incluyen aspectos rítmicos, melódicos, y de coordinación motora. Son aprendidas habilidades, movimientos, gestos y repertorios corporales que acompañan a las personas durante toda su vida y que ejercen una influencia positiva en el bienestar físico y emocional: suavidad, flexibilidad, tono muscular, disposición para el movimiento, equilibrio entre las fases de actividad y descanso, capacidad de reacción, diálogo e improvisación, rapidez y equilibrio corporal entre lo interior y lo exterior, la tensión y la relajación, el contacto con la sensualidad y la sexualidad. La dimensión psico-emocional de samba, así como de otras tradiciones musicales, escénicas afro-brasileña, no se han investigado lo suficiente. Pueden ser observadas en el universo del samba de roda las siguientes cualidades que demuestran la madurez psico-emocional en línea con el aprendizaje musical e físico:

- Equilibrio psicológico-emocional, la auto-conciencia y la confianza en la rueda (en el grupo). En este caso, esto se produce cuando, a veces, el sujeto se encuentra en el centro de atención, u otras veces transfiriendo este lugar a otro.
- Experiencia de acogida y aceptación por parte del grupo, antes del desafío de entrar en el centro da la rueda. Esto promueve la participación, el compromiso, la capacidad para la felicidad y el diálogo, como también la canalización de energía, emociones y deseos, madurez interior y fortaleza de carácter, la flexibilidad de la situación, preparación para la acción, espontaneidad, sexualidad.

C. APRENDIZAJE SOCIO - CULTURAL

La experiencia en los diversos rituales y festivales, donde el samba de roda es una parte integral, contribuye al aprendizaje social porque los niños aprenden a ocupar su espacio en la comunidad y a respetar a los demás en sus funciones y expresiones singulares. El samba se constituye como el tiempo de integración: las diferencias se dejan de lado o discutidas de forma estética, la pertenencia y la cohesión del grupo se fortalecen. El aprendizaje ocurre de manera orgánica en una pedagogía de la convivencia y de respeto a las diferencias; el equilibrio entre el desarrollo estructurado y libre, que depende entre otros del propio interés, del compromiso y del comportamiento. La samba y otras tradiciones culturales constituyen la memoria colectiva, la historia oral y la identidad socio-cultural de la comunidad. En los momentos agradables de la convivencia, los conocimientos de la comunidad negra en Brasil se transmiten a la siguiente generación de forma orgánica e integrada con las palabras, los ritmos, melodías, movimientos, gestos y diálogos que unen a todas las formas de expresión y la continuidad de las culturas africanas en la diáspora, los valores de la preservación, el contenido, el conocimiento y los linajes ancestrales.

NOTAS PARA UNA TEORÍA SINÉRGICA EN LA PERCEPCIÓN Y LA EDUCACIÓN MUSICAL

De acuerdo con las recientes teorías de la percepción y la educación musical, se puede decir que en la samba de roda ocurren simultáneamente varios niveles de percepción, expresión y aprendizaje estético y social, que forman una especie de conjunto sinérgico, que “integra los fenómenos naturales en sus conexiones transversales que son reconocidos de manera polivalente”¹². Este punto de vista es la esencia de la creatividad estética: “Ellos (los fenómenos) funcionan como unidades de significado en los diferentes niveles de la

12 Hansch (1997). p. 334; en Krieger (2004). **Wahrnehmung und ästhetische Erziehung**. Bochum: Projekt-Verlag.

construcción de significado y conectan esa manera otras unidades por primera vez con sencillez.”¹³ En otras palabras: las percepciones (auditivas, visuales, sensoriales, cinéticas, psico-emocional, sociales) no se producen por separado, sino forman un **Todo** que realza y trasciende las competencias de percepción, ejecución y aprendizaje musical. La *sinergia* de la percepción estética se refiere al mismo tiempo a la integración dinámica del proceso de percepción y ejecución, como se ve aquí en el fenómeno de la música, y luego transpone habilidades sensoriales y musicales adquiridas a otros niveles de aprendizaje y ejecución de alta complejidad.

La percepción social es aún poco abordada en la música, a menudo priorizando los aspectos musicales y estéticos o cuestiones antropológicas. Aun sabiendo que la prioridad para los participantes consta en las manifestaciones musicales, escénicas y poéticas, en la Samba de Roda, todo el evento no tendría la misma intensidad en relación con los procesos de percepción y el aprendizaje musical, si el entorno social no estuviese presente originalmente. La teoría de la percepción social representa, por un lado, la condición social y su influencia sobre las percepciones naturales, como también el registro del evento social percibido como un todo¹⁴, es decir, el evento Samba de Roda con todos los niveles de significados, acontecimientos para el grupo y para el individuo que ocurren en forma entrelazada y simultánea. Se puede hablar de un *reconocimiento sensorial*, que se ajusta a la visión de la Samba de Roda y su entorno: “La percepción y el aprendizaje proporcionan el telón de fondo y la condición social de la apropiación de la realidad como una realidad de la cultura humana.”¹⁵ La función del arte se encuentra aquí en su contexto original que conserva el ritual de la integración, solidaridad y renovación y trae la memoria musical y estética inscrita en el cuerpo y en el alma de los sambadores en conexión con la memoria social.

13 Krieger (2004). **Wahrnehmung und...**, p. 334

14 Krech / Crutchfield (1992). p. 88; en Krieger (2004) **Wahrnehmung und...**

15 Krieger (2004). **Wahrnehmung und...**, p. 508.

REFERENCIAS

- Doring, Katharina (2004). "O samba da Bahia – Tradição pouco conhecida". *Revista ICTUS*, vol 05, Salvador PPGMUS – UFBA, pp. 69-92.
- ____ (2010). *Wahrnehmung und Ausdruck in afrobrasiliianischen Tanz-Musik-Traditionen – sinnlich-ästhetisches Lernen im Samba de Roda – Recôncavo*. Dissertation, Universität Siegen.
- Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira (2005). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP.
- Geertz, Clifford (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.
- Ilari, Beatriz Senoi (2006). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – de percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR.
- Jacoby, Peter (2000). *Die eigene Stimme finden*. Detmold: Blaue Eule Verlag.
- Koellreutter, Hans J (1990). *Educação Musical no Terceiro Mundo. Cadernos de Estudo: Educação Musical I*, São Paulo: UFMG.
- Krieger, Wolfgang (2004). *Wahrnehmung und ästhetische Erziehung*. Bochum: Projekt-Verlag.
- Maturana, H. u. Verden-Zöller, G. (1994). *Liebe und Spiel*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Oliveira Pinto, Tiago de (1991). *Capoeira, Samba, Candomblé*. Berlin: Staatliche Museen
- ____ (2001). "Som e música - Questões de uma Antropologia Sonora", *Revista da Antropologia da USP*, no.44, pp. 221 – 286.
- Queiroz, Luiz R. Silva (2010). "Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos", *Opus*, v. 16, n. 2, pp. 113-130.
- Sandroni, Carlos (2005). *Dossiê IPHAN 4: Samba de Roda do Recôncavo Baiano*. Brasília: IPHAN.
- Seitz, Hanne (1996). *Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis*. Essen: Klartext Verlag.

- Senge, Scharmer, Jaworski, Flowers (2007). **Presença. Propósito humano e o campo do futuro.** São Paulo: Ed. Cultrix.
- Skiera, Ehrenhard (2003). **Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart.** München: Wissenschaftsverlag.
- Wetzel, Tanja (2005). **Geregelte Grenzüberschreitung. Das Spiel in der ästhetischen Bildung.** München: Kopaed.

RESUMEN

La musicoterapia es un proceso sistemático de intervención en donde el terapeuta ayuda al cliente a mejorar la salud a nivel físico y psicológico, utilizando experiencias musicales y las relaciones que evolucionan por medio de ellas como fuerzas dinámicas de cambio. El presente trabajo describe un programa de musicoterapia llevado a cabo con dos grupos de jóvenes en situación de alta vulnerabilidad social, quienes estudian su enseñanza media en dos colegios de la comuna de Alto Hospicio, perteneciente a la región de Tarapacá en el norte de Chile. El grupo etario va desde los 12 a los 17 años.

Este programa tuvo como objetivo principal ofrecer apoyo socio-emocional mediante la utilización de la música y el sonido. Fue una propuesta de carácter preventivo, integrando lo recreativo y lo terapéutico desde la interacción mediante experiencias musicales. El diseño y planificación se realizó a partir de las necesidades detectadas en los participantes, centrándonos principalmente en el desarrollo de la autoestima, la expresión individual y el reconocimiento y regulación de las emociones. La metodología de intervención tuvo un carácter grupal, interactivo y experiencial. Se aplicaron diversas técnicas específicas del campo de la musicoterapia, tales como la ejecución musical, la escucha musical activa, la improvisación tanto vocal como instrumental, el movimiento y la expresión corporal, la creación musical individual y colectiva.

Los usuarios de este programa participaron voluntariamente en la propuesta, encontrando en ésta un espacio de libre expresión y una nueva forma de comunicación e interacción social. Se observaron cambios cualitativos a nivel actitudinal y socioemocional.

Palabras clave: musicoterapia, adolescencia, vulnerabilidad social.

ABSTRACT

Music therapy it's a systematic process of intervention, in which a therapist helps a client to improve physical health and psychological level, using musical experiences and relationships that develop through them as dynamic forces of change. This paper describes a music therapy program conducted in a group of young people, between 12 and 17 year old, all in a social risk.

This program's main objective was to provide socio-emotional support through the use of music and sound. It was a proposal for a preventive nature, integrating the recreational and therapeutic from the interaction through musical experiences. The design and planning was based on the needs identified in the participants, focusing mainly on the development of self-esteem, recognition and emotion regulation and self expression. The methodology of intervention had a group character, interactive and experiential. Various techniques were applied to specific field of music therapy, such as musical performance, active music listening, improvisation, both vocal and instrumental, movement and body expression, individual and collective creation, among others.

Keywords: music therapy, adolescence

Me reconozco, me expreso y creo; musicoterapia para estudiantes de Enseñanza Media.

Una experiencia de desarrollo y superación personal, con estudiantes de la comuna de Alto Hospicio, Chile.

Pp. 76 a 99

ME RECONOZCO, ME EXPRESO Y CREO; MUSICOTERAPIA PARA ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA.

UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO Y SUPERACIÓN PERSONAL, CON ESTUDIANTES DE LA COMUNA DE ALTO HOSPICIO, CHILE.

*Mg. Ximena Valverde**

*Universidad Autónoma de Barcelona
España*

INTRODUCCIÓN

1. DEFINICIÓN DE MUSICOTERAPIA

1.1. Orígenes

La utilización del sonido, la música y la danza con intenciones terapéuticas, se remonta a los comienzos del desarrollo de la humanidad. Podemos decir que la producción musical del hombre, es en sí un testimonio de la evolución del ser humano.

En la antigüedad la música era utilizaba para influir tanto en estados emocionales, como cognitivos y físicos de las personas. Durante el siglo XIX, se desarrolla material escrito sobre musicoterapia, elaborado por médicos y estudiantes de medicina, de esta manera se comienza a dar forma a los que en el siglo siguiente pasaría a ser una incipiente disciplina sanitaria.

En el siglo XX su aplicación terapéutica, toma un nuevo rumbo, debido a la integración entre los saberes médicos, psicológicos y psiquiátricos con la realidad de la experiencia musical, como en sus aspectos perceptivo y expresivo.

* Correo electrónico: ximena.valverde@gmail.com. Artículo recibido el 17/01/2014 y aceptado por el comité editorial el 12/5/2014

Podemos destacar a figuras importantes en el desarrollo de la disciplina en este siglo tales como Eva Vescelius, Margaret Anderton o Isa Maud Ilsen, quienes aportaron a través de intervenciones realizadas a soldados de la segunda guerra Mundial, quienes habían sufrido trastornos mentales y físicos.

Pese a las investigaciones e intervenciones realizadas en ese periodo, la Musicoterapia no se consolidó como disciplina reconocida hasta la década de los cincuenta con la conformación de la National Association for Music Therapy (NAMT).

Posteriormente, en 1971 surge una nueva organización, llamada American Music Therapy Association, la cual en 1998 se fusiona con la NAMT, formando de esta manera una sola organización llamada American Music Therapy Association (AMTA).

Este proceso de cambios y evoluciones internas de las asociaciones han contribuido al crecimiento, reconocimiento y profesionalización de la disciplina¹.

1.2 Definición

Se pueden encontrar diversas definiciones en torno a la Musicoterapia. Estas han ido cambiando y evolucionando con el paso de los años. Dada la gama existente, nos referiremos a las que consideramos las mas pertinentes para el presente trabajo.

La Federación Mundial de Musicoterapia, dice lo siguiente: “La musicoterapia consiste en el uso de la música y/o de sus elementos (sonido, ritmo, melodía, armonía), por un musicoterapeuta calificado, con un cliente o grupo, en un proceso destinado a facilitar y promover comunicación, aprendizaje, movilización, expresión, organización u otros objetivos terapéuticos relevantes, a fin de asistir a las necesidades físicas, psíquicas, sociales y cognitivas”.

Para Bruscia², la musicoterapia es a la vez un proceso artístico, creativo y científico. El término Musicoterapia, plantea el autor, se utiliza para hacer referencia a dos campos de indagación de manera simultanea: por un lado se refiere al estudio del “complejo sonido-ser humano-sonido” y la búsqueda de elementos derivados. Por otro lado, se utiliza para la definición de un conjunto de recursos terapéuticos que privilegian el lenguaje no verbal corporo-sonoro-musical y del movimiento tendiente a elaborar en la superación de síntomas patológicos.

1 Davis. W.B., Gfeller, K.E. y Thaut. M.H. (2000). **Introducción a la Musicoterapia**. Barcelona: Boileau.

2 Bruscia, K. (1997). **Definiendo Musicoterapia**. Salamanca: Amarú.

Según Benenzon³ el complejo sonido-ser humano-sonido, comprende a todos los elementos que producen sonido en la naturaleza, el cuerpo humano, los instrumentos musicales, todos los sonidos que se pueden producir con el cuerpo.

1.3 ¿Por qué desarrollar una terapia con música?

Alvin⁴, señala que la música es la más social de todas las artes, lo cual ha sido experiencia común en todos los tiempos. Como parte de una función social ha afectado al hombre comprometido con ella, ya sea como participante, o bien como espectador. En sí misma es una poderosa influencia integradora hacia cualquier función.

Los niveles de frecuencia o registros tonales pueden afectar el estado de tensión/relajación de quien escucha. La intensidad o niveles dinámicos generalmente afectan a los sentimientos de poder, fuerza, seguridad y adecuación. El color tonal tiene un gran poder asociativo ya que es la primera cualidad a la que respondemos en términos de placer/no placer y el medio primario por el que damos a la música y a músico una identidad. El intervalo que forman melodía y armonía determinan el significado emocional, el ritmo y el tempo organizan el flujo temporal y la secuencia de acontecimientos sentidos⁵.

Existen respuestas en distintos niveles al fenómeno sonoro entre los cuales podemos mencionar:

Respuestas Psicológicas:

Las respuestas psicológicas a una experiencia musical dependen de la capacidad del oyente o del ejecutante para comunicarse o identificarse con ella. Esto no dependerá exclusivamente de la calidad de la música ni del nivel de la ejecución, sino más bien de la significación personal que tenga para el oyente.

Los principales efectos psicológicos de la música sobre el individuo, que pueden dar origen a la comunicación, la identificación, la asociación, la fantasía, la expresión personal y el conocimiento de sí mismo.

La música puede expresar toda la gama de experiencias del hombre por su relación con los tres niveles de su personalidad, ello, yo y superyó, ya que

3 Benenzon, R. (1981). *Manual de Musicoterapia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

4 Alvin, J. (1965). *Música para el niño disminuido*. Buenos Aires: Ricordi.

5 Bruscia, K. (1997). *Definiendo...*

es capaz de despertar o expresar instintos primitivos y ayudar a que estos se manifiesten⁶.

Respuestas fisiológicas:

El sonido afecta el sistema nervioso autónomo, que es la base de nuestra reacción emocional⁷.

Es capaz de estimular respuestas reflexivas, inducir las fases neurológicas y sensoriales de excitación y relajación, acelerar o frenar las funciones periódicas del cuerpo como la respiración, el ritmo cardíaco o el ritmo digestivo⁸.

Thayer Gaston ve en la música un medio de generar fuerza física el ritmo estimula la acción muscular e induce actos corporales. Ciertas danzas primitivas, tales como las danzas guerreras africanas, alientan y producen energía física⁹.

1.4 Musicoterapia como proceso terapéutico

La musicoterapia es un proceso sistemático de intervención en donde el terapeuta ayuda al cliente a conseguir llegar a la salud, utilizando experiencias musicales y las relaciones que evolucionan por medio de ellas como fuerzas dinámicas de cambio¹⁰.

Para que sea considerada una terapia debe ser una intervención llevada por un terapeuta para inducir cambios en el cliente, el terapeuta utiliza tanto experiencias musicales y las relaciones que evolucionan por medio de ellas como agentes terapéuticos.

Una intervención se puede enfocar en aspectos físicos, emocionales, mentales, conductuales, sociales o espirituales de la experiencia del cliente. Los principales tipos de intervención que existen actualmente son la empatía, el reajuste, la conexión, la expresión, la comunicación, la interacción, la exploración, la influencia, la motivación y la validación.

La música sirve como vehículo primordial o agente terapéutico del cambio y se facilita la relación cliente-terapeuta para ese fin.

6 Alvin, J. (1984). **Musicoterapia**. Buenos Aires: Paidós.

7 L.E. Weir (1952) Mt, proceeding of the national association. Lawrence - Kansas -: The Allen press, 1, p. 129-32, en Alvin, J. (1984). **Musicoterapia...**

8 Bruscia, K. (1997). **Definiendo...**

9 Alvin, J. (1984). **Musicoterapia...**

10 Bruscia, K. (1997). **Definiendo...**

De todas las relaciones que se pueden desarrollar en musicoterapia, dos son de gran significado para el proceso de cambio: relación cliente- música y la relación cliente- terapeuta.

Para Schapira¹¹ existen tres grandes objetivos que son transversales en musicoterapia que son:

- Facilitar el desarrollo y crecimiento general presentando experiencias y aprendizajes necesarios para un paciente que está atravesando determinada etapa o estadio.
- Restablecer o compensar alteraciones específicas del desarrollo.
- Trabajar con el paciente sobre un problema del desarrollo recurrente para que pueda ser resuelto.

Desde el inicio de una intervención terapéutica, es preciso tener en cuenta los temas tales como la personalidad y forma de ser del cliente y el entorno en el que se va a realizar la terapia y por otro lado la actividad musical llevaba a cabo por el terapeuta en relación a la respuesta del cliente.

2. MÚSICA Y EMOCIONES

La música, a semejanza de otros estímulos portadores de energía activa, induce un repertorio muy amplio de respuestas; inmediatas o diferidas, voluntarias o de carácter automático.

La música tiene el poder de evocar, asociar e integrar, es por esa razón que se convierte en un recurso excepcional de auto expresión y de liberación emocional, sin embargo en lo que se refiere a la sensibilidad musical esta se basa en una respuesta emocional a la música y en que estas respuestas emocionales no pueden ser medidas científicamente.

El hombre puede responder solamente a la música de su civilización, que tiene para él un significado y una emoción. Su cultura, o su civilización, no es solamente etnográfica, pues aún en la misma sociedad las respuestas de la gente a las experiencias artísticas varían según su formación o social¹². Toda expresión musical aparece más o menos articulada, conformando un discurso no verbal que refleja, al mismo tiempo, ciertos aspectos del mundo sonoro internalizado y

11 Schapira, D., Ferrari, K., Sánchez, V., Hugo, M. (2007). **Musicoterapia abordaje plurimodal**. Argentina: ADIM, p. 78.

12 Alvin, J. (1984). **Musicoterapia...**

también algunos mecanismos habituales a los que todo individuo recurre para provocar la movilización y consiguiente proyección de ese mundo sonoro con fines expresivos y de comunicación¹³.

Para Fretzman¹⁴, la musicoterapia es el ámbito de recuperación del hecho musical como fenómeno grupal, colectivo, generador y movilizador de estados emocionales.

En la relación terapéutica, los sonidos permiten fundar un puente de comunicación pre-verbal, de expresión arcaica concreta, conectada con el “aquí y ahora”, confrontando las disonancias entre lo dicho, lo expresado y lo vivido, a nivel emocional.

Es necesario que el sonido coincida simultáneamente con la emoción, al estar cargada emotivamente la vibración sonora adquiere un dinamismo y una comprensión clarificadora, los sonidos provistos de emoción carecen de tejido comunicativo.

Bruscia¹⁵, explica la existencia de técnicas de exploración emocional en musicoterapia en las que se cuentan:

- **Contener:** se refiere al momento cuando la persona improvisa, el terapeuta proporciona un fondo musical que resuena con los sentimientos del paciente mientras los contiene.
- **Doblar:** consiste en expresar sentimientos que el cliente tenga dificultad de reconocer o de liberar por completo.
- **Contrastar:** hacer que la persona improvise cualquiera de sus sentimientos en sentido opuesto.
- **Hacer transiciones:** hacer que la persona encuentre diversas maneras dentro de una improvisación, para pasar de una cualidad de sentimiento a su opuesto.
- **Integrar:** introducir elementos de contraste en la improvisación, combinarlos y equilibrarlos después y hacerlos compatibles.
- **Secuenciar:** ayudar a la persona a poner cosas en un orden secuencial.

13 Hernsy de Gainza, V. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi.

14 Fretzman, C.D. (1990). *Cuerpo, Música y terapia*. Barcelona: Mirall.

15 Bruscia, K. (1997). *Definiendo...*

- **Dividir:** improvisar con la persona dos aspectos conflictivos del yo del paciente.
- **Transferir:** improvisar dúsos con el paciente que exploren relaciones significativas en su vida.
- **Toma de roles:** intercambiar diversos roles con la persona mientras improvisa.
- **Anclar:** asociar una experiencia significativa en terapia o algo que capacite a la persona recordarla fácilmente o refundir la experiencia en una modalidad, medio o forma que facilite la exteriorización o la consolidación.

3. EL PROYECTO

En nuestro país, la Musicoterapia es hasta hoy una disciplina en la cual poco se ha profundizado, no existiendo una cantidad importante de publicaciones, difusión y centros de formación, sin ir más lejos, no existe la carrera de pre grado de Licenciado en Musicoterapia como si está presente en otros países de Latinoamérica. Sin embargo poco a poco se comienzan a iniciar acercamientos en diferentes lugares de Chile, proponiéndose para ello, intervenciones en diferentes contextos socio culturales, es la experiencia que a continuación se describe

3.1 Descripción del contexto

Las escuelas y Liceos chilenos se han visto en la obligación de buscar mecanismos que les permitan retener a los alumnos dentro del sistema escolar y evitar la deserción, para esto de han debido incrementar las redes apoyo escolar, como apoyo psicológico, apoyo en el estudio, inserción de programas de prevención de consumo de drogas, lamentablemente uno de los puntos débiles de estas redes de apoyo pasa por no entregar una educación sexual a los estudiantes del sistema, lo que incrementa año tras año el embarazo adolescente, el número de abortos y abandono de recién nacidos.

Los dos colegios seleccionados se ubican en el corazón de las poblaciones de la comuna, junto a lugares en donde es posible observar con facilidad los niveles de pobreza, delincuencia y drogadicción. Pese a ello las luces de esperanza con claras, diariamente cientos de alumnos llegan hasta estas escuelas a cumplir con el sueño de superarse y mejorar la calidad de vida en el futuro.

La comuna de Alto Hospicio se ubica en el desierto de Atacama sobre la meseta de la cordillera de la costa en la región de Tarapacá. Esta comuna en

donde actualmente viven alrededor de 75.000 habitantes, tiene su génesis al inicio de la década de los noventa, en donde cientos de familias emigraron desde distintas latitudes del país y de países vecinos como Perú y Bolivia, en busca de mejores oportunidades de vida, fueron ellos quienes comenzaron a “tomarse” terrenos baldíos en medio del desierto, sin las mínimas condiciones de sanidad para poder vivir, no tenían agua, luz, alcantarillados, colegios, hospitales y escasos medios de transporte.

Gracias al esfuerzo de sus pobladores y las autoridades gubernamentales se ha logrado salir adelante, a casi veinte años del inicio de dichas tomas de terreno, existen en la actualidad colegios, consultorios de salud, sistemas de alcantarillados, calles pavimentadas, locomoción, entre otros muchos avances. No obstante esto la naciente comuna de Alto Hospicio vive con el estigma de ser una comuna muy pobre de muy bajos ingresos y con altos índices de cesantía, delincuencia y drogadicción.

A raíz de lo anterior surge la inquietud por esto proponer un programa de musicoterapia en dos colegios ubicados en sectores emblemáticos de la comuna, este taller de musicoterapia propuesto buscará contribuir al desarrollo personal y el bienestar socio emocional de los participantes y lo hará utilizando elementos de esta disciplina, y por otro lado se buscará plasmar la expresión personal de cada participante a través de la creación musical que en un comienzo se canalizará a través de la composición de textos y posteriormente a la musicalización de estos. La creación musical contará con el apoyo de reconocido músicos de la ciudad quienes estarán presentes en parte del desarrollo de este proyecto y aportarán desde la visión musical para lograr los resultados finales.

3.2 Formación de los grupos de trabajo

En el mes de Mayo de 2009 se realizó una insólita convocatoria, en uno de los dos colegios, esta decía: “*TALLER DE MUSICOTERAPIA, INTERESADOS INSCRIBIRSE EN EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN, REQUISITOS: ¡MOTIVACIÓN!*”. Comenzaron a inscribirse chicos y chicas de entre 12 y 16 años.

Paralelamente en el otro establecimiento educativo, la convocatoria fue diferente, la musicoterapeuta, era la profesora de música del colegio, por lo que se decidió a ofrecer este taller a un curso particularmente especial dentro de los 11 cursos a los cuales hacia clase de música una vez por semana. Llegó el día Lunes y a la hora de la clase de música en que debían enseñarse canciones y nociones de lenguaje musical, la profesora dice a los estudiantes: “*A PARTIR DE HOY LA CLASE DE MÚSICA SERÁ DIFERENTE, CAMBIAREMOS LA FORMA EN QUE VENÍAMOS TRABAJANDO Y LA SUSTITUIREMOS POR UN MOMENTO DE ENCUENTRO CON NOSOTROS Y UN MOMENTO DE EXPRESIÓN*”, no se entregaron muchos detalles técnicos, sino más bien todo

se fue realizando a través de la vivencia, además se dio la opción de no llevar a cabo este proyecto si algún estudiante se oponía.

Se conformaron así dos grupos de trabajo; el primero constituido por 10 integrantes hombres y mujeres de entre 12 y 16 años el mayor, se trabajaba con ellos el día viernes de 13:30 a 14:30 horas. El segundo grupo, quedó con 13 participantes hombre y mujeres de 1º año medio de entre 14 y 16 años, las sesiones con este grupo se realizaban el día lunes a las 9:30 de la mañana entre una clase de educación física y otra de biología.

3.3 Las sesiones

Cuando ya se habían conformado los grupos, se iniciaron los denominados talleres de Musicoterapia, a continuación nos referiremos a la intervención, sus objetivos, su metodología, el encuadre y a los participantes (sus características y necesidades)

3.3.1 Características del programa de Musicoterapia

- Se trabajó en sesiones grupales.
- Fue una propuesta de carácter preventivo, en donde se integró lo recreativo y lo terapéutico (haciendo especial hincapié en el abordaje de los aspectos socio-afectivos de su momento vital) desde la interacción mediante experiencias musicales en grupo.
- Fue un programa de apoyo emocional con música, que pretendió ser un complemento a la educación entregada por el colegio a los participantes del programa.
- Se evaluó cada sesión en conjunto, así como individualmente a cada participante, de forma sistemática y continua, realizando un seguimiento personalizado, teniendo en cuenta la relación que cada uno mantenía con otras personas significativas de su entorno. Se utilizó, la observación directa o con cámara de video, entrevistas (formales e informales), valoración de informes previos.
- Se realizaron reuniones con la psicóloga de uno de los colegios.
- Se contó con la participación de músicos invitados en la última etapa del programa.

3.3.2 Objetivos

Tabla 1. Objetivos del programa de musicoterapia

| ÁREAS | OBJETIVOS |
|----------------------|---|
| Área socio-emocional | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar habilidades para el auto regulación emocional y proyectarlas en la convivencia al interior del aula. - Desarrollar habilidades de autoconocimiento por medio de la utilización de la música. - Expresar emociones y experiencias de vida a través de la creación musical. - Aumentar la autoestima de alumnos a través de actividades musicales. |
| Área comunicativa | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la escucha empática. - Respetar cuando otro se expresa. - Expresar opiniones personales sin temor a ser criticado o enjuiciado por otros. - Valorar las opiniones de los demás. - Disminuir conductas agresivas y violentas en la interacción con los pares. |
| Área cognitiva | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la audición y la comprensión auditiva. - Desarrollar la expresión y la creatividad musical. - Tomar conciencia del derecho a expresarse y opinar. |

3.3.3 El encuadre

Para referirnos al significado y el valor del encuadre musicoterapéutico es importante tener en cuenta sus elementos fundamentales.

- Es un proceso de interacción con actividades musicales para establecer una relación de ayuda socio emocional.
- Las actitudes musicoterapéuticas.
- Las actividades musicales propician el proceso de interacción.
- Recursos y técnicas para el desarrollo de las sesiones.
- El tiempo de las sesiones.

Veamos con más detenimiento cada uno de estos aspectos:

3.3.3.1 Proceso de interacción con actividades musicales para establecer una relación de ayuda socio emocional

Esta es la columna vertebral del proceso de intervención musicoterapéutica. La música en sí misma no cura, solo puede aliviar. Lo que hará que un paciente entre a través de sesiones de musicoterapia, en un proceso de desarrollo psicológico afectivo-social será el encuadre musicoterapéutico completo, especialmente su relación con la persona que le ayudará con las actividades musicales.

3.3.3.2 Las actitudes musicoterapéuticas

Las instituciones que atienden a personas con diferentes tipos de situaciones críticas, necesitan de un profesional que sepa comprender y atender las situaciones de cada día en cada momento. En una sesión pueden darse oportunidades para trabajar aspectos troncales en la persona sean éstos de carácter lúdico, educativo y/o psicoterapéutico (socio-afectivo).

El musicoterapeuta debe ser quien sepa leer la realidad concreta y sepa tomar partido seleccionando los objetivos que considere prioritarios y diseñando estrategias y metodologías.

La utilización de la música como medio de acercamiento, requerirá de una actitud permanente de escucha y observación. Algunas de las principales actitudes que contribuyen a producir un vínculo en la relación paciente terapeuta son:

- Aceptación incondicional
- La empatía
- La escucha
- La observación
- La autenticidad y la coherencia del terapeuta

3.3.3.3 Las actividades musicales propician el proceso de interacción

Las actividades musicales que se desarrollarán en las sesiones las conduce el musicoterapeuta, pero no excluye que se puedan diseñar desde las aportaciones que hagan los participantes.

En musicoterapia, el terapeuta utiliza tanto experiencias musicales y las relaciones que evolucionan por medio de ellas como agentes terapéuticos.

Cuando la música se utiliza como terapia, la relación cliente- música sirve como vehículo primordial o agente terapéutico del cambio y se facilita la relación cliente terapeuta para ese fin.

De todas las relaciones que se pueden desarrollar en musicoterapia, dos son de gran significado para el proceso de cambio: relación cliente-música y la relación cliente-terapeuta¹⁶.

Por otro lado facilita la comunicación, la autoexpresión y la liberación emocional, ya que la música tiene el poder de evocar, integrar, asociar e integrar. Es por esto que se considera un recurso excepcional¹⁷.

3.3.3.4 Recursos y técnicas para el desarrollo de las sesiones.

En Musicoterapia se utilizan la música y sus componentes inherentes, el sonido, el silencio y el movimiento como recursos esenciales para el logro de objetivos terapéuticos tanto a nivel psicológico como físico.

La actividad musical desplegada en la sesión suele denominarse con alguno de los términos derivados de la palabra improvisación, sugiriendo un paralelo entre el arte de componer directamente sobre un instrumento en una audición y la posibilidad de ejecutar instrumentos sonoro-musicales durante la sesión de musicoterapia.

3.3.3.5 Los materiales: Instrumentos musicales convencionales y no convencionales, la voz, música grabada

Los materiales que se utilizarán en las sesiones tienen un carácter muy variado, sin embargo lo importante es que cumplan como un medio efectivo de intervención. A continuación se destacan algunos de los recursos a utilizar:

Instrumentos musicales: Servirán para el propósito terapéutico, instrumentos musicales de todo tipo sean estos de cuerda, viento o percusión.

Instrumentos musicales no convencionales: Podrán ser utilizados cualquier variedad de objetos de uso cotidiano que mediante su manipulación generen efectos sonoro, significativos tanto para el cliente como para proceso terapéutico.

Por otro lado a efectos de actividades dentro de las sesiones y para el desarrollo de objetivos específicos se podrán construir y crear instrumentos

16 Bruscia, K. (1997). **Definiendo...**

17 Alvin, J. (1984). **Musicoterapia...**

musicales con material de desecho y/o utilizando elementos que normalmente cumplen otras funciones.

La voz: Será un medio de comunicación, desarrollo personal y autoexpresión. Por otro lado este debe ser considerado tanto como por el terapeuta como por los clientes como el instrumento musical por excelencia, del cual todos estamos provistos.

Música grabada: La utilización de música grabada será utilizada en momentos puntuales de las sesiones, dando siempre un objetivo claro a la utilización de esta, y de esta forma evitar que se convierta en hilo musical, perdiendo los efectos esperados.

Otros materiales: En ocasiones durante el proceso de intervención, además de material sonoro se utilizarán elementos tales como láminas, lápices de colores, pinturas, material audiovisual.

3.3.3.6 El espacio

La sala de trabajo con música es el encuadre viso-espacial donde las personas aprenden a situarse en el aquí y ahora. Si se logra asociar esta sala a emociones positivas, las sesiones se encadenarán mejor unas con otras y serán percibidas como un continuo, como una única aventura dividida en episodios. Es muy importante que esta sala esté bien acondicionada: buena acústica, sin reverberación, mejor si está insonorizada, buena temperatura, posibilidad de trabajar en grupos cooperativos en forma de "u" o de círculo, buena iluminación, confortable. Puede ser recomendable decorarla con motivos simbólicos que faciliten la expresión de lo interno.

3.4 Metodología

La metodología varió según el objetivo a trabajar, pero consistió básicamente en un acercamiento entre personas, con la utilización de la música y los instrumentos musicales como objetos intermediarios¹⁸ y como objeto principal de encuentro. Entre las técnicas se cuentan la escucha, la improvisación musical, la ejecución instrumental y vocal, la sonorización y dramatización de situaciones y experiencias de vida de los participantes, la creación de textos, rimas y letras, la expresión y creación musical individual y colectiva.

Se realizaron sesiones tanto de carácter experiencial, de experimentación sonoro musical, lúdicas e interactivas. Por otro lado es importante señalar que

18 Benenzon, R. (2000). **Musicoterapia. De la teoría a la práctica.** Barcelona: Paidós Ibérica

los participantes de las sesiones de musicoterapia tuvieron un rol activo en el transcurso del programa.

3.4.1 Actividades

A continuación se presenta un resumen de algunas de las actividades realizadas en torno a diferentes necesidades detectadas y los consiguientes objetivos que se propusieron.

Tabla 2. Actividades de sesiones ejemplos

| Necesidad detectada | Objetivo propuesto | Actividad |
|-------------------------------------|---|---|
| Ser escuchado | Desarrollar la escucha empática | Se propusieron momentos de comunicación a través de los instrumentos, en donde un participante iniciaba tocando un ritmo o una melodía y el grupo debía responder cuando el solista hubiera terminado, a pesar de que en un comienzo no fue fácil de lograr con el tiempo fue el propio grupo el que reguló los tiempos de atención hacia el solista. |
| Expresarse y crear | Potenciar la expresión y creatividad individual | Se realizaron sesiones dedicadas a la creación de pequeños poemas, rimas y frases que para ellos tuvieran un significado especial, por ejemplo relacionados con sus padres, amigos, sueños, anhelos, todo esto al final era musicalizado con el acompañamiento de instrumentos armónicos que tocaba la musicoterapeuta e instrumentos de percusión que ejecutaban los participantes de la sesión. |
| Reconocerse y valorarse a sí mismos | Elevar la autoestima | Se realizaron actividades en donde se interpretaba “la canción de las emociones” (creada para el taller), momento seguido, los participantes debían responder a través de los instrumentos, como se sentían en ese momento y como les gustaría sentirse. Esto fue poco a poco pasando del lenguaje no verbal al verbal, ya que con el tiempo los participantes fueron contando cómo se sentían y como querían sentirse. |

| | | |
|--|---|--|
| Compartir ideas sin temor a recibir burlas ni malos tratos | Desarrollar el respeto entre los integrantes del grupo | <p>Se realizaron actividades en equipo, en donde se formaban grupos de trabajo heterogéneos a nivel de estilos personales, (por lo general los adolescentes de ambos grupos, se aferraban con fuerza a diferentes tribus urbanas buscando un sentido de pertenencia).</p> <p>Estos trabajos grupales correspondían a actividades tanto de creaciones, juegos en donde debían seguir instrucciones, otros en que debían comunicarse sin hablar y utilizando otras formas de comunicación.</p> |
| Pertenencia e identidad | Fortalecer la autonomía, la decisión y la libertad de ideas | <p>Se realizaron actividades en donde cada alumno presentaba una canción de gusto personal y comentaba porqué le interesaba, que emociones subyacían a la escucha y que había de ellos en la canción.</p> <p>Después de eso los alumnos enseñaban la canción al resto del grupo y todos la cantaban. Esta actividad motivaba mucho a los participantes ya que les gustaba mucho que sus compañeros pudieran escucharlos y poder reconocerse con alguna de las músicas.</p> |

3.4.2 Participantes

Se formaron dos grupos de trabajo uno en que cada uno de los colegios, se realizaban sesiones grupales una vez por semana.

3.4.2.1 Grupo número 1

Este grupo tenía características particulares que lo hacían muy heterogéneo, estaba formado por hombres y mujeres con edades entre los 13 y los 16 años. Los participantes se inscribieron en forma voluntaria, y debían quedarse a las sesiones después de terminado el horario de clases. Se trabajaba los días viernes de 13:30 a 14:30 aprox.

El grupo fue modificándose, durante el transcurso del tiempo, en un comienzo había 15 personas, fueron entrando y saliendo integrantes, pero al finalizar el segundo mes, el grupo se había consolidado con 10 participantes.

Tabla 4. Necesidades y objetivos grupo 2

Mg. Ximena Valverde

Una de las causas destacables de mencionar a cerca de la deserción del taller de musicoterapia, se debió a que dos de los integrantes fueron alejados de la unidad educativa debido a su conducta en el colegio, y en otro caso se debió a que una alumna dejó de asistir al clases ya que fue retirada por sus familiares.

A Continuación se presenta un breve resumen a cerca de las necesidades observadas y los objetivos propuestos para desarrollar con el grupo número uno.

Tabla 3. Necesidades y objetivos grupo 1

| NECESIDADES | OBJETIVOS |
|----------------|---|
| Expresarse | Desarrollar habilidades de autoconocimiento que les permitiesen expresarse con fluidez y confianza en sí mismos. |
| Comunicarse | Fortalecer habilidades comunicacionales y establecer una comunicación con los pares bajando los niveles de agresividad presentados en este proceso. |
| Ser escuchados | Desarrollar la escucha empática. |
| Ser respetados | Fortalecer los lazos afectivos al interior del grupo. |
| Ser valorados | Elevar la autoestima. |
| Compartir | Fomentar el trabajo en equipo |

3.4.2.2 Grupo número 2

El grupo número 2 estaba compuesto por 13 integrantes entre hombres y mujeres, las edades iban desde los 14 a los 16 años, todo el grupo pertenecía al mismo curso por los que las relaciones interpersonales que se dieron al interior del conjunto fueron diferentes a las del otro grupo. Los participantes pasaban 8 horas diarias dentro del colegio 5 días por semana, lo que en momentos hacía que las interacciones entre ellos se tornaran muy dificultosas, abundaban los malos tratos y las malas palabras, existían continuas agresiones físicas como fin de algún tipo de conflicto. Existía muy poca motivación hacia la asignatura de música, estos factores confluieron en que se decidiera proponer el programa de musicoterapia con este grupo.

A continuación se presenta un breve resumen a cerca de las necesidades detectadas y los objetivos que a partir de éstas se trabajaron:

Tabla 4. Necesidades y objetivos grupo 2

| NECESIDADES | OBJETIVOS |
|---------------------------|--|
| Expresarse | Expresar emociones e ideas a través del sonido y la música. |
| Comunicarse | Desarrollar habilidades comunicacionales. |
| Conocerse, Autorregularse | Desarrollar habilidades de autoconocimiento y regulación emocional. |
| Crear | Potenciar la capacidad creativa que poseen los participantes. |
| Ser escuchados | Desarrollar la escucha empática. |
| Ser aceptados | Propiciar un clima al interior del grupo que permita que los participantes se sientan acogidos por el grupo. |
| Ser respetados | Fortalecer el respeto al interior del grupo disminuyendo conductas de violencia y agresividad entre pares. |

4. RESULTADOS OBTENIDOS

Este proyecto, tuvo importantes cambios desde el comienzo hasta su fase final. Al principio esta propuesta tuvo como nombre **“Me reconozco, me expreso y creo: musicoterapia para alumnos, padres y profesores de la comuna de Alto Hospicio”**, lo implicaba un trabajo con la triada planteada por Shinishi Suzuki, que involucra al estudiante, a su familia y al profesor y en donde solo solo a partir de ello, se podrán llegar a conseguir objetivos y cambios, en el caso de Suzuki que los alumnos aprendiesen a tocar el violín, en nuestro caso que los chicos se conocieran mas a sí mismos, se expresaran, crearán, sintieran el apoyo explícito de sus profesores y familiares y por último que se desarrollarán de manera íntegra, lo que inevitablemente repercutiría en el desarrollo académico, sin embargo, esto no fue posible ya que debido al poco interés presentando por las unidades educativas, no se les permitió a los profesores cambiar un consejo de profesores por una sesión de musicoterapia, ni siquiera una sesión explicativa para comentar los progresos y logros que

iban consiguiendo los participantes. Por otro lado en cuanto a la integración de las familias, esto no fue posible, entre otras causas debido a que muchos padres trabajaban en el horario de los talleres y otros como fue en la mayoría de los casos no mostraban mayor interés en participar en actividades ofrecidas por el colegio.

Finalmente decidimos no bajar la guardia y continuar pese a la adversidad, se partió por cambiar el nombre al proyecto, rebautizándolo como **“Me reconozco, me expreso y creo: musicoterapia para estudiantes de enseñanza media, de colegios de Alto Hospicio”**, por lo tanto ahora todas nuestras energías estarían depositadas en los jóvenes que asistían a las sesiones semanalmente, pensábamos que en algún momento quienes se habían marginado del proyecto, tendrían la posibilidad de conocer sus resultados.

4.1 Sobre el grupo número 1

4.1.1 Como se fueron desarrollando las sesiones

Cuando ya se detectaron las necesidades y propusieron los objetivos, se empezó a trabajar con el grupo, primero se ofreció a los participantes un espacio en donde pudieran sentirse cómodos y con la libertad de expresarse y elegir. En un principio la propuesta rupturista a la cual se enfrentaron los chicos, los dejó algo desconcertados, ya que la musicoterapeuta, preguntaba en muchas ocasiones que les parecía lo que se estaba haciendo o que le gustaría hacer si no se sentían bien, ellos acostumbrados a las clases en sus aulas en donde a pesar de la reforma educacional chilena que parte de la base constructivista en la educación, pero realmente son siempre los profesores los dueños de la verdad y quienes conducen la clase de principio a fin, pues bien, no sabían muy bien que responder, sin embargo, con el paso del tiempo esta práctica se fue haciendo más habitual y los chicos cada vez tenían más palabras para comunicarse, mas experiencias que contarse y más opiniones que expresar. La desinhibición social fue aumentando gradualmente.

4.1.2 A que llegamos al final

Conforme el grupo se iba afianzando cada vez más, comenzó el proceso creativo, todas las ideas, pensamientos, experiencias y vivencias se vertían a través de la expresión artística, primero sonoramente, luego a través de la expresión corporal y luego literaria (rimas, pequeños fragmentos de poesías), improvisaciones musicales individuales y colectivas, la creación fue el punto de encuentro del grupo, lo que finalmente llegó a consolidarse como el grupo que se reunía a compartir y luego a musicalizar cada vivencia compartida, se crearon pequeñas canciones de creación colectiva.

No se realizó ninguna muestra pública de los resultados del taller de Musicoterapia, sin embargo cada semana al finalizar las sesiones se realizaba una reunión de trabajo entre la musicoterapeuta y la psicóloga del colegio quien siempre estuvo apoyando el proceso y colaborando en la asistencia a las sesiones.

Al finalizar el taller de musicoterapia se organizó una despedida para la disolución del grupo ya que todos los participantes eran de diferentes cursos y niveles del colegio. ¿Qué se consiguió?, que todos los integrantes del grupo conocieran y compartieran con compañeros del mismo colegio y que en otras instancias quizás no podrían conocer, se consiguió que los participantes del taller pudieran expresar sus emociones en un contexto diferente al habitual, en este caso en el plano no verbal y utilizando la música como principal herramienta de mediación, se consiguió que los participantes desarrollarán la creatividad utilizando la música como medio de expresión creadora y emancipadora.

4.2 Sobre el grupo número 2

Este segundo grupo estaba conformado por un solo curso y las sesiones se realizaban en la hora de clase de música, uno de los desafíos mayores fue intentar dejar de ver a la musicoterapeuta como la profesora de música, la que cada actividad que ésta proponía sería evaluada numéricamente o que se daría énfasis a “buena disciplina” que manifestaran los alumnos, definitivamente no era este el contexto. Al principio, costaba que los chicos se integraran a las propuestas de trabajo entre otras razones porque los niveles de agresividad y violencia observables al interior del grupo eran altos, las ofensas y el acoso escolar entre pares era visible en cada sesión, se decidió establecer como primera meta desarrollar el respeto, valorándose unos a otros, se utilizaron diferentes estrategias y actividades las que a la vez fueran atractivas pero que también tuviesen el suficiente contenido que les permitiese extraer el significado.

Durante las sesiones de trabajo se contó con el apoyo de dos músicos invitados quienes en conjunto a la musicoterapeuta, iniciaban propuestas musicales y atmosferas sonoras que permitiesen el trabajo de improvisación grupal utilizado durante las sesiones, las que finalmente conducirían a creaciones musicales colectivas. Se utilizaban ritmos y estilos musicales que fueran cercanos a los jóvenes que integraban el grupo, ellos eran quienes pedían a los músicos el ritmo que querían, fue así como surgen ritmos tales como el hip hop, el reggaetón, la cumbia, la balada.

4.2.2 A Que llegamos al final

El taller de musicoterapia duró alrededor de 5 meses, se fue trabajando en todo momento en función de las necesidades socioemocionales observadas en los participantes.

El principal recurso didáctico utilizado en este grupo se basó en la improvisación colectiva y que daba lugar a la creación musical colectiva, se propusieron temáticas atingentes a sus entornos y realidades cotidianas, la amistad, el amor, las reglas de convivencia, el entorno, entre otras.

Finalmente los participantes eligieron tres temáticas principales que fueron, la población, los amigos y el colegio, frente a estos temas se utilizaron ejercicios de composición de textos en forma colectiva, poco a poco fueron tomando formas las ideas que verbalizaban, dando paso en una siguiente etapa a la musicalización de los textos, los cuales principalmente fueron en base al reggaeton, el hip hop y el reggae.

Para el cierre del taller se organizó una muestra con los logros musicales alcanzados durante el proceso pero principalmente la muestra fue para compartir a la comunidad educativa los logros personales de los participantes, logros que quizás no eran tan evidentes, pero que el hecho de tener a la totalidad del grupo sobre un escenario tocando con gran esfuerzo y orgullo de sí mismos, por sentirse capaces de hacerlo.

FINAL...

Como se mencionó antes, si bien al comienzo de este proyecto la idea era abordar la intervención musicoterapéutica desde una perspectiva que involucrara al estudiante y su entorno próximo (familia, profesores), esto no se logró, debido al poco interés de las unidades educativas sobre la formación integral de los estudiantes, en donde lo importante se fundamenta prácticamente en su totalidad en el aspecto cuantitativo, medible, observable y en donde la formación personal no es demostrable en el corto plazo, sin embargo ante la adversidad del contexto, los participantes de este taller se comprometieron hasta el fin de éste, participando y tomando conciencia de la importancia de ser escuchados y escucharse a sí mismos.

Este tipo de experiencias de desarrollo socio emocional, en donde el medio a utilizar es esencialmente la música y sus componentes, han sido a la fecha muy poco difundidos en nuestro país, principalmente por la poca difusión que ha tenido la musicoterapia en nuestro país y por la confusión que esta genera en la sociedad, acercándola en muchas ocasiones a áreas cercanas a planos diversos y no académicos, lo cual se aleja de la realidad de la musicoterapia, disciplina que no busca sino el bienestar de quienes participan de ella, buscando fortalecer las cualidades. Comunicativas, creativas y expresivas.

Este taller se realizó en durante el año 2009 y fue financiado a través de un proyecto adjudicado al fondo de la Música.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvin, J. (1965). **Música para el niño disminuido**. Buenos Aires: Ricordi.
- Alvin, J. (1984). **Musicoterapia**. Buenos Aires: Paidós.
- Aranda, R. (2002). **Educación Especial: Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales**. Madrid: Prentice Hall-Pearson Educación.
- Bartomeu, B. (2003). **Crecer en grupo. Una aproximación desde el enfoque centrado en la persona**. Bilbao: Desclée Brouwer.
- Benenzon, R. (1981). **Manual de Musicoterapia**. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Benenzon, R., Hernsy de Gainza, V., Wagner G. (1997). **Sonido, comunicación y terapia**. Salamanca: Amarú.
- Benenzon, R. (2000). **Musicoterapia. De la teoría a la práctica**. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Betés de Toro, M. (2000). **Fundamentos de la Musicoterapia**. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R. (2000). **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Praxis.
- Bruscia, K. (1997). **Definiendo Musicoterapia**. Salamanca: Amarú.
- Bruscia, K. (1999). **Modelos de improvisación en Musicoterapia**. Vitoria: Agruparte.
- Candela, C., Sarrió, M., Barberá, E. y Ramos, A. (2000). **Inteligencia emocional y competencias directivas**. Comunicación presentada en el 1º Congreso Hispano Portugués de Psicología. Santiago de Compostela, 20-23 de Septiembre, 2000.
- Davis. W.B., Gfeller, K.E. y Thaut. M.H. (2000). **Introducción a la Musicoterapia**. Barcelona: Boileau.
- Del Campo, P. (coord.) (1997). **La Música como proceso humano**. Salamanca: Amarú.
- Ducourneau, G. (1988) **Musicoterapia, la comunicación musical: su función y sus métodos en terapia y reeducación**. Madrid: EDAF.

- Fregtman, C.D. (1990). **Cuerpo, Música y terapia**. Barcelona: Mirall.
- Fridman R. (1974). **Los comienzos de la conducta musical**. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (1993). **Inteligencias Múltiples**. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (2005). **Inteligencia emocional**. Barcelona: Kairos, 58^a edición.
- Geenberg, L. S. y Paivio, S.C. (2003). **Trabajar con las emociones en Psicoterapia**. Barcelona: Paidós.
- Hernsy de Gainza, V. (1983). **La improvisación musical**. Buenos Aires: Ricordi.
- Holburn, S. (2003). "Cómo puede la ciencia evaluar y mejorar la planificación centrada en la persona". *Siglo Cero*, 34(4), 48-64.
- Jeffrey A. K. (1992). **Entrenamiento de las habilidades sociales**. Bilbao: Desclée.
- Lacarcel, J. (1990). **Musicoterapia en educación especial**. Ed. Secretariado de Publicaciones, Universidad de Murcia.
- López, F., Etxebarría, I., Fuentes, M. J., (coords.) (2005). **Desarrollo afectivo y social**. Madrid: Pirámide.
- Mateos, L. A. (2004). **Actividades para atender a la diversidad**. Madrid: ICCE.
- Pavlicevic, M. (2003). **Groups in music: Strategies from Music Therapy**. London: Jessica Kingsley.
- Poch, S. (1999). **Compendio de Musicoterapia, vol. I y II**. Barcelona: Herder.
- Real Academia Española (1992). **Diccionario de la lengua Española** (21^a ed. Vols. 1-2). Madrid: Espasa Calpe.
- Rodrigo, S. (2000). **Musicoterapia. Terapia de música y sonido**. Madrid: Musicalis.
- Rogers, C. (2004). **El proceso de convertirse en persona**. Barcelona: Paidós, 17^a edición.
- Romo, M. (1998). **Psicología de la creatividad**. Barcelona: Paidós.
- Ruud, E. (1998). **Music Therapy: Improvisation, communication and cultura**. Glisum, NH: Barcelona Publishers.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). "Emotional Intelligence", *Imagination, cognition and personality*, vol. 9, pp. 185-211.

Schapira, D., Ferrari, K., Sánchez, V., Hugo, M. (2007). **Musicoterapia abordaje plurimodal**. Argentina: ADIM.

Stenberg, R. J. (1997). **Inteligencia exitosa**. Barcelona: Paidós.

Thayer Gaston, E. (1982). **Tratado de Musicoterapia**. Barcelona: Paidós.

Winnicott, D. (1995). **Realidad y juego**. Buenos Aires: Gedisa.

RESUMEN

Persistentemente se discute a nivel de gestión pedagógica macro (aparato directivo) y la gestión pedagógica micro (profesor de aula) la implementación o la incorporación de tics en los procesos formativos de nuestros establecimientos educacionales. Los costos son altos y rápidamente la infraestructura queda obsoleta. Los intentos de modernizar el proceso formativo tienen sus dificultades en el aula y no brindan los frutos que se esperan de acuerdo a la costosa implementación, que lejos de transformarse en una práctica centrada en el aprendizaje, se transforma en un mensaje-impacto publicitario de modernidad.

Resulta importante entender el manto ideológico que impera en nuestro sistema educativo, que basalmente regula todo nuestro accionar.

Sostengo que;

La incorporación de tics en el aula tiende a replicar el modelo de práctica formativa análoga existente por décadas en nuestro país, así como también tiende a profundizar la ideología neoliberal imperante, la cual se focaliza en la instrumentación formativa, en vez de hacerlo en el aprendizaje. Los principios de calidad educativa existentes hoy en nuestro país, atentan contra nuestra libertad pedagógica; de ese modo, inhiben otras posibilidades de adscribirse a perspectivas educativas alternativas.

Palabras clave: TIC, aula de música, neoliberalismo y educación

ABSTRACT

It is persistently discussed teaching management level macro (senior management) and teaching management level micro (classroom teacher) the implementation or the incorporation of "icts" in the formative process of our educational institutions. Costs are high and infrastructure quickly becomes obsolete. The efforts to modernize the training process have their own complications in the classroom, and do not yield the expected fruits according to the costly implementation that becomes a post-modernity impact of advertising, rather than being transformed in a practice focusing on learning. It is important to understand that the ideological cloak that prevails in our education system regulates basally all our actions.

I affirm that:

Incorporating "icts" in the classroom tends to replicate the model of existing analog training practice for decades in our country, and also tends to deepen the prevailing neoliberal ideology, which is focused on the training instruments, instead of learning. Existing principles of quality education in our country today, undermine our pedagogical freedom; thus be ascribed to other possibilities of new perspectives of education are inhibited.

Keywords: TICs, music room, neoliberalism and education

INCLUSIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TICS) EN EL AULA DE MÚSICA, UN DESAFÍO PERMANENTE

*Mg. Freddy Chávez Cancino**
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Chile

PRINCIPIO DE CALIDAD, SISTEMA ECONÓMICO Y GRATUIDAD

Hoy en día la calidad es el centro de atención principal de la educación o formación contemporánea. Esta formación hasta hace pocos años estaba puesta en los hombros de los docentes, que sin excluirlos de ciertas responsabilidades, no son los únicos garantes de los logros educativos de una institución de formación. Bajo este enfoque, estamos cubiertos por un manto indeterminado de factores externos que nos implantan un quehacer en el aula, lo que entendemos por calidad y el deber ser del profesor. Todas estas acciones han sido paulatinamente aceptadas e incorporadas en las instituciones educativas bajo el principio de una educación de calidad, a nuestro entender, sin un análisis crítico al respecto.

(...) la palabra calidad funciona como un escudo de defensa, como un dispositivo de confiabilidad absoluta. El término calidad posee una suerte de inmunidad frente a su posible contrario, a su extremo polar, por lo que la frase “educación de calidad” se torna poderosa, invencible; una frase que no merece cuestionamientos. (...)¹

* Correo electrónico: freddychavezc@gmail.com. Artículo recibido el 13 – 2 – 2014, y aprobado por el Comité Editorial el 14 – 5 – 2014

1 Valdebenito, Lorena (2011). “La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011)”. *Cisma, revista del centro telúrico de investigaciones teóricas*, 12, p. 6

Se le llama pingüino, al estudiante típico chileno que utiliza chaqueta, camisa y corbata. El año 2006

El concepto de calidad instalado hoy en día en nuestro sistema educativo, posee un cobijo guardián, desde el sistema económico neoliberal asumido por el Estado a partir de la LOCE. Promulgada el último día de la dictadura militar y que luego es puesta en marcha por los gobiernos de la concertación (1990-2010). Esta ley hace crisis el 2006, el movimiento de los “pingüinos”² deja al descubierto falencias derivadas de la imposición. Las movilizaciones presionan al gobierno por una respuesta que permita generar cambios sustanciales en la educación y sus principios. Se responde con el envío al parlamento de la ley de superintendencia de educación y la conformación del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.³

El Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (CAPCE) se conformó heterogéneamente con ochenta y dos participantes del mundo social-económico-educativo y político⁴. El día 11 de diciembre del 2006, el CAPCE presenta al gobierno el resultado de su trabajo. Junto con ello, una serie de recomendaciones consensuadas con los integrantes y que debieran conformar el constructo de la nueva ley general de educación. Pareciera que la sola conformación del CAPCE permitiría visibilizar el descontento y emplazar comunitariamente la problemática social que la educación demandaba. El 17 agosto 2009, el congreso aprueba una nueva ley (con protestas durante su discusión y promulgación) que en gran medida no registra las recomendaciones entregadas por el consejo, aprobando el siguiente paso en democracia de la mirada empresarial neoliberal en la educación. Ya presagiada durante su formulación.

El más ligero análisis de la Ley General muestra que el ethos empresarial está instalado en la lógica, filosofía y espíritu del texto. Todo esto es particularmente visible en lo relativo a: el uso del concepto de calidad, la obsesión por los resultados, el empleo de estándares, la utilización del concepto de rendición de cuentas (accountability), la proliferación del deseo de controlar lo más que se pueda y de la evaluación en todos los ámbitos y actores. Esto último es particularmente grave, pues tiene un lugar privilegiado mediante el establecimiento de un Sistema Nacional de Logros.⁵

La LGE da curso a la inagotable obsesión por los números, los resultados,

se paralizaron durante meses. Apuntaban a una reformulación de la LOCE con sus principios de calidad y el rol del Estado en la educación chilena.

3 Falabella, Alejandra (2008) “Democracia a la chilena’: Un análisis del movimiento estudiantil y su desenlace”. Docencia, 36, p.10

4 Cfr. <http://mt.educarchile.cl/MT/jbrunner/archives/libros/ConsejoAsesor/Inf_def.pdf>. Fecha de visita 16/07/ 2013

5 Cassasus, J. (2006). La educación del ser emocional. Cuarto piso Ed. Chile. p.5

las presiones, las evaluaciones y los indicadores⁶. La escuela (educación) se ha transformado en una fábrica de estudiantes. En resumidas cuentas, la LGE generó las condiciones que garanticen la visión económica neoliberal-empresarial en las instituciones educativas de nuestro país.

Hace bastantes años que tenemos evidencias de la forma en que se manifiesta el principio empresarial en educación, coincidente con la proliferación de mediciones. Pruebas estandarizadas SIMCE (que cada día absorbe una mayor cantidad de asignaturas del currículo escolar), currículo estandarizados (planes y programas), prueba de ingreso a la universidad (PSU) y la prueba inicia. Todos estos instrumentos centralizan el conocimiento (Mineduc) y determinan lo que debe tener valor y aquello que debe ser desechar, en un decremento, de aquellos contenidos que no son considerados en estas mediciones. Podemos decir que el currículo es una selección de cultura; que posee un alto nivel de discriminación de las otras culturas (conocimientos-aprendizajes) que no son consideradas.

(...) es un desafío que nos debiese conducir a superar la mirada reductiva de pensar que calidad educativa es lo que mide el SIMCE, y a perfilar indicadores comprensivos sobre lo justo, democrático, integrador, liberador y pertinente de nuestro sistema educativo. La Ley, sin embargo, reduce la calidad a la discusión de estándares de aprendizaje, enfatizando los sistemas de medición estandarizados, que sólo favorecen la estigmatización de establecimientos, docentes y alumnos, y el establecimiento de ranking para el mercado educativo.⁷

La centralización del conocimiento pareciera no casual, sino más bien, una fórmula de dominio que posee este sistema económico. El control y el castigo permanente con descrédito de las instituciones que no rinden, profesores que no cumplen con los programas y pérdida de beneficios estatales entre otros. Se plantea un panorama similar al vaticinio de Michel Foucault en su enfoque panóptico de vigilancia permanente.

(...) el Panóptico puede ser utilizado como máquina de hacer experiencias, de modificar el comportamiento, de encauzar o reeducar la conducta de los individuos. Experimentar medicamentos y verificar sus efectos. Probar diferentes castigos sobre los presos,

6 Cfr. <http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/jcasassus_nota_critica.pdf>. Fecha de visita 12/07/2013

7 Colegio de profesores de Chile, Revista Docencia, "La Ley General de Educación: Nuevo avance del neoliberalismo en Chile", 1, Mayo, 2009. Disponible en: <<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730182714.pdf>>. Fecha de visita 12/07/2013

según sus delitos y su carácter, y buscar los más eficaces. Enseñar simultáneamente diferentes técnicas a los obreros, establecer cuál es la mejor. Intentar experiencias pedagógicas —y en particular repetir el célebre problema de la educación reclusa, utilizando niños expósitos. Se verá lo que ocurre cuando al cumplir los dieciséis o dieciocho años se provoca el encuentro de muchachos y muchachas; podría comprobarse si, como piensa Helvecio, cualquiera puede aprender cualquier cosa; podría seguirse “la genealogía de toda idea observable”; podría educarse a diferentes niños en diferentes sistemas de pensamiento, hacer creer a algunos que dos y dos no son cuatro o que la luna es un queso (...)⁸

Hemos derivado a un modelo educativo que va controlando los productos elaborados (estudiantes-instituciones), obedeciendo a la instalación de mecanismos de fiscalización de los aspectos curriculares y docentes; ¿Son las respuestas educativas que nos ofrece el sistema económico?

(...) la parte del neoliberalismo que se hace aún más poderosa, es esa necesidad que tienen los neoliberales de tener un control total. Si bien los neoliberales hablan de un estado débil, en realidad lo que quieren es un estado limitado pero realmente poderoso; poderoso en la conducción, en controlar que estés actuando como un buen neoliberal”⁹

Ineludiblemente los principios articulatorios anteriores nos lleva a una declaración de variados conceptos que se impregnan en el quehacer educativo; el principio de calidad que hoy tenemos derivan de los exponentes creadores del modelo económico.

(...) el concepto calidad han sido trabajados por exponentes de la economía liberal como JOSEPH M. JURAN (1990), PHILIP CROSBY (1995), W. EDWARD DEMING (1989), KAROU ISHIKAWA (1986), y MILTON FRIEDMAN (1966), entre otros. Este último autor tuvo una especial vinculación con Chile durante el gobierno de Pinochet, cuyo vínculo ha cobrado réditos en cuanto al tipo de educación que hoy existe en Chile.¹⁰

El principio de calidad educativa está alineado transversalmente a un sistema

8 Foucault M, (2002). **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.** Buenos Aires: siglo XXI Editores. p. 188

9 Apple, Michael (1999) “El Neo-liberalismo en educación”, Docencia, 9, p.23

10 Valdebenito (2011). “La calidad...”,p. 5

de mercado, en donde la generación de conocimiento, estará limitado por aquello que el propio considera necesario. No podemos olvidar la propuesta realizada a fines del año pasado (2012) por el gobierno actual (una nueva institucionalidad científica) de traspasarlos fondos concursales CONICYT al Ministerio de Economía. Argumentando que esto permitiría dar una mayor vinculación entre la investigación con el mundo productivo del país, según palabras del entonces Ministro de Economía¹¹. Lo anterior alarmó a toda la comunidad científica que se opuso a la propuesta. Frente a los hechos, los principios asociados que se generan en las ideas neoliberales, de fortalecimiento de la economía como motor de desarrollo, hace permeable a todas las instituciones del estado que valida los pilares de calidad que de ella misma se desprende.

Al mismo tiempo que aparenta ser objetiva, convencionalizada en cuanto a su validación, en ella se esconden conceptos altamente subjetivos que más que representar una garantía dentro del contexto educativo, produce una distancia cada vez mayor en cuanto a las posibilidades de la educación equitativa e igualitaria que hoy se predica. Así, las calidades serán disímiles al estar condicionadas al nivel socioeconómico de cada individuo que requiera educación. Finalmente habrá tantas calidades como mercados de consumidores que acepten los diferentes tipos de calidades de educación.

Bajo el actual principio de calidad, todos aquellos contenidos que no estén en concordancia con el Mineduc, carecen de significado en el sistema educativo. Nos resulta un camino sin retorno con respecto a la diversidad de formas de aprender y de transferir. Dejando fuera la libre elección de la comunidad educativa con respecto a sus necesidades y trascendencias multiculturales.

Si un profesor quiere enseñar algo que no da puntaje a la PSU, lo echan¹³

Estamos en pleno proceso de pérdida de la pedagogía como razón estructural del sistema educativo. Se nos ha disipado la profesión transformándonos en burócratas de un tipo de conocimiento centralizado, disminuido y acuciosamente cautelado por el macro y micro control permanente¹⁴. En este control, debemos mostrar evidencias de aquellos elementos del currículo que han sido autorizados y dando cumplimiento a los contenidos acordados. Es una maximización del objetivo en la planificación, transmutado por el nuevo concepto de competencia.

11 Cfr.<<http://ciperchile.cl/2013/01/30/%C2%BFchile-avanza-de-espaldas-a-la-ciencia/>>. Fecha de visita 14/07/ 2013

12 Valdebenito (2011). “ La calidad...”,p. 6

13 Salazar, Gabriel. En. Cfr. <<http://tv.biobiochile.cl/notas/2013/07/10/mdd.shtml>>. Fecha de visita 14/07/ 2013

14 Mineduc, Planes y programas, UTP, planificaciones.

(...) la forma que toma esa despedagogización para la práctica docente es una línea de exigencias donde se reduce la pedagogía a los mínimos necesarios, más de corte didáctico de los que se pueda apropiar cualquier profesional con título universitario en un período de prueba de un año para poder ser nombrado “maestro en propiedad” (...)¹⁵

Toda esta construcción se suma al daño que ha causado a la ciudadanía el principio mercantil de la educación en estos últimos veinte años. Ha habido una gran cantidad de ciudadanos afectados, los que desean pugnar por lo que se considera un derecho perdido.

En términos económicos, bajo este modelo, acceder a la educación superior se ha materializado en:

- Deudas (créditos) de los estudiantes con sus centros de estudios (es decir bancos).
- Crédito que originaron disminuciones patrimoniales del grupo familiar del estudiante.

Todo lo anterior con la pleitesía del estado que generó un sistema de crédito con alianza de la banca privada (CAE) causando el desplome de la economía familiar del estudiante. Dada la masividad de la problemática mercantil en la educación superior, el Estado de Chile generó una nueva ley que permitiera un “perdón” en el pago de parte del costo del crédito.¹⁶

Un sistema escolar es aún más justo cuando entrega el mejor nivel escolar posible a los estudiantes más desfavorecidos, aunque esos estudiantes no hagan los estudios más largos y más prestigiosos.¹⁷

En esta convergencia, la masividad social reclama por la incorporación de conceptos mercantiles (el lucro) en las instituciones educativas. Exigiendo al gobierno de turno gratuitidad en la educación, como una forma de comenzar a eliminar los principios articulados en el presente texto.

Si es que no se da la gratuitidad para la cuenta pública, el Presidente no debería sorprenderse de que rápidamente más facultades y más universidades se encuentren movilizadas, que ya son cada vez más.¹⁸

15 Mejía, Raúl.(2006). “Cambio curricular y despedagogización en la globalización”, Docencia, 28, p. 49

16 Cfr. <<http://www.gob.cl/infografias/2012/09/26/ley-cae.htm>>. Fecha de visita 16/07/ 2013

17 Dubet, François (2006) “Mientras más desigual es la sociedad más desigual es la escuela”, Docencia, 29, p. 42

18 Cfr. <<http://fech.cl/category/temas/movilizaciones-temas/>>. Fecha de visita 12/07/ 2013

EL DESAFÍO PERMANENTE DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TICS)¹⁹ EN EL AULA DE MÚSICA.

Este marco referencial contraviene cualquier desafío educativo. La implementación de innovación educativa, desconcierta al modelo y no lo tolera. Esencialmente, cuando estas innovaciones no están en la línea de formación curricular escolar (planes y programas).

(...) La reflexión pedagógica y el trabajo práctico de ella es reemplazada en muchos casos con la introducción de modernas tecnologías, las cuales colocadas como herramientas neutras y entregadas bajo una concepción totalmente instrumental (...)²⁰

En esta perspectiva instrumental²¹ del currículo, son aceptadas aquellas prácticas que puedan perpetuar la mirada centralizadora del currículum, permitiendo la utilización de software-aplicaciones (cuando se pueden usar) que puedan dar continuidad con la perspectiva. Muchas de las aplicaciones que se nos presentan para ser utilizadas en las escuelas son de corte conductista²².

(...) las prácticas educativas se fundamentan en el condicionamiento con la aplicación de los principios de la teoría conductista y neoconductista de carácter instrumental por medio del refuerzo, sin la participación consciente y crítica del sujeto involucrado²³

En ese espacio, las Tics estorban al profesorado; es más fácil y cómodo seguir utilizando las técnicas, didácticas y metodologías de siempre y no enfrentar la gran cantidad de obstáculos que representa la utilización de Tics en la escuela. Estos obstáculos se materializan en la mala calidad de la infraestructura, poca manutención de los artefactos que se utilizan en alguna probable clase con utilización de Tics y lo más importante; no generan una perspectiva diferente a su práctica habitual. Cuando se utilizan las Tics, tienden a replicar el mismo modelo, pero a través de un proyector, un ppt o alguna aplicación que facilite el trabajo del profesor. No necesariamente porque esto tenga un cambio en

19 Se recomienda leer el siguiente documento explicativo Tics: <[http://www.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tpe76eb4809f44/uploadImg/File/PDF/formacion/Matriz%20de%20Habilidades%20TIC%20para%20el%20Aprendizaje\(1\).pdf](http://www.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tpe76eb4809f44/uploadImg/File/PDF/formacion/Matriz%20de%20Habilidades%20TIC%20para%20el%20Aprendizaje(1).pdf)>

20 Mejía (2006). "Cambio...", p.51

21 Perspectiva con ideología marcada.

22 Para un mejor entendimiento del concepto ver video, "conductismo o terapia radical" en: <<https://www.youtube.com/watch?v=vDEQLeMHG14>>

23 Delgado, Flor (2001). **Paradigmas y retos de la investigación educativa, una aproximación crítica.** Mérida: Universidad de Los Andes. P. 34. Citado por: Carmona G., María (2008). "Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos". Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela, Enero-Diciembre, 13, p. 128

la concepción de aprendizaje que existe hoy; no lo toca... lo facilita, lo hace entretenido, pero no se modifica la perspectiva.

Las experiencias que poseen ciertos logros en aprendizajes (entendiéndose aquellos medibles en la estandarización), siguen siendo aquellas muy focalizadas y con un alto costo económico extra en su implementación²⁴.

Toda incorporación alternativa de innovación (Tics u otras) está sujeta al rol castigador del Mineduc, si las prácticas no “evidencian resultados”, los posibles incentivos económicos para el establecimiento tienden a ser suprimidos.

(...) 2010 la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) indica explícitamente que los establecimientos elegibles para obtener recursos de la subvención deben cumplir ciertos requerimientos de desempeño en las pruebas Simce.²⁵

Desde esta perspectiva;

- ¿Podemos determinar diversidad de corrientes pedagógicas en las escuelas?
- ¿Qué pedagogía?
- ¿Existe la diversidad de transferencia educativa amparada en otras convicciones formativas?
- ¿Estamos pensando en la neurodiversidad del ser humano?

Las Tics han sido un tiro de fuego en las instituciones educativas para realizar promesas que no se han cumplido. Es muy común ver en las web de los colegios la imponente foto del niño manejando un computador. De ella podemos desprender el mensaje iconográfico que se desea transmitir; una escuela moderna, actualizada y que realiza sus procesos de aprendizajes con Tics. Todo lo anterior, no tiene evidencias de impacto en la realidad.

Es evidente que los profesores utilizan Tics, pero en un alto porcentaje, es usuario fuera del aula, es decir, para el desarrollo de tareas vinculadas con la “planificación” de su enseñanza. Poca evidencia de uso en aula con fines pedagógicos superiores.

Según un estudio del Ceppe²⁶, que mide el impacto de las tics en los jóvenes de Chile, podemos decir que casi el 75 % de los estudiantes en Chile realiza la habilidad básica de:

24 Cfr. <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/libro_siete_claves.pdf>. Fecha de visita 20/07/2013

25 Salinas, Iván (2012). “Mapas de Progreso ¿del Aprendizaje?”, Docencia, 47, p. 24

26 Cfr. <<http://www.cepal.org/dds/noticias/paginas/2/41012/TIC-sistema-educativo-chileno-Ignacio-Jara.pdf>>. Fecha de visita 15/07/2013

- Responder a una pregunta en base a búsqueda de información en Internet.

Cuando se contrarresta con el desarrollo de una habilidad superior o de mayor exigencia, menos del 20 % de los estudiantes puede:

- Analizar información y crear una representación en ambiente digital

Si observamos esta polaridad, podemos asegurar que a pesar de todo (infraestructura-capacitaciones-incentivos) y los esfuerzos permanentes por incorporar las Tics en el aula no se manifiesta un impacto de importancia.

Existe evidencia de que las políticas de inversión económica en infraestructuras y recursos tecnológicos así como de los planes paralelos de formación del profesorado destinados al desarrollo de las habilidades de uso del hardware y software informático están redundando en un aumento de la presencia de las mismas en el quehacer profesional de los docentes, pero no necesariamente en una mejora e innovación de los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en la aulas. (Area: 2008: 4)

Podemos vislumbrar que las experiencias de Tics en el aula evidencian; estar al servicio de modelos educativos, de transmisión de información, en el trabajo solitario del estudiante en su casa y en la ejecución de trabajos que solo persiguen reproducir conocimiento.

(...) el uso real de estos recursos en la escuela ni ha llegado a ser masivo, ni parece haber cambiado sustancialmente la forma en que el profesorado entiende los procesos de aprendizaje; y lo que es peor, no parece haber cambiado las pautas de formación del profesorado que hoy se siguen en los centros universitarios, caracterizados por una visión bastante tradicional y convencional del proceso.(Benito & Ovelar, citado por Benito, 2009:1)

Hoy la postura es más crítica. Hemos evidenciado el uso de las Tics como una herramienta de aprendizaje instruccional con características de tipo funcional, algo así como hacer algo viejo de una manera nueva. Este tipo de utilización ha sido la más frecuente en las instituciones educativas, tal como se encontró (Sutherland, R. y otros, 2004, citado por Area, 2008, p.4) y que enuncia los siguientes focos transversales al sistema educativo chileno (educación secundaria y superior):

1. Apoyar las exposiciones magistrales del profesor en el aula.
2. Demandar al alumnado la realización de ejercicios o microactividades interactivas de bajo nivel de complejidad

3. Complementar o ampliar los contenidos del libros de texto solicitar al alumnado que busquen información en Internet.
4. Enseñar al alumnado competencias informáticas en el uso del software.

CONCLUSIONES.

De acuerdo a lo anterior, podemos mencionar que la implementación de Tics en el aula del sistema educativo chileno, no ha podido superar la etapa conductista de sus aplicaciones. Sus tendencias están directamente relacionadas con el trabajo de reforzamiento en las tareas de los estudiantes, pero que no implica una utilización didáctica de ella. Se logra evidenciar un mayor impacto en las presentaciones de contenidos que realizan los profesores, pero no necesariamente en una modificación de la perspectiva pedagógica implícita que ella posee; se mantienen las antiguas prácticas.

Por otra parte, los jóvenes cada día consumen una mayor cantidad de tecnología informática para comunicación de tipo social. Este masivo uso no está incluido en los aprendizajes de nuestro constructo curricular.

El currículo fortalece un tipo de perspectiva y lo que se entiende por aprendizaje. En cierta forma, las metodologías-didácticas se adscriben al modelo y se mantienen inmóviles a los nuevos conocimientos de las formas en que los seres humanos construyen aprendizajes. A nuestro entender, ésta es la principal problemática que hoy tenemos. Los mayores usos de Tics en el aula responden a los indicadores de nuestro sistema educacional. De manera paradojal, es el mismo que pone freno a las innovaciones que no rinden con los contenidos, ideologías y perspectivas pedagógicas abiertamente declaradas en estándares por el sistema educativo chileno.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, Michael (1999) "El Neo-liberalismo en educación", *Docencia*, 9, pp. 22-29.
- Area, Manuel. (2008) "Innovación pedagógica con tic y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales", *Investigación en la escuela*, 64, pp. 518.
- Benito, M. (2009) "Desafíos pedagógicos de la escuela virtual. Las TIC y los nuevos paradigmas educativos". *Revista Telos*, 78, en: <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/cuadernograbar.asp?idarticulo=2&rev=78.htm>
- Carmona G., María (2008). "Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias*

Sociales. Mérida-Venezuela, Enero-Diciembre, 13, pp.125-146.

Dubet, François (2006) "Mientras más desigual es la sociedad más desigual es la escuela", *Docencia*, 29, pp. 40-45.

Delgado, Flor (2001). **Paradigmas y retos de la investigación educativa, una aproximación crítica.** Mérida: Universidad de Los Andes.

Falabella, Alejandra (2008) "Democracia a la chilena": Un análisis del movimiento estudiantil y su desenlace". *Docencia*, 36, pp. 5-17.

Foucault M, (2002). **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.** Buenos Aires: siglo XXI Editores.

Mejía, Raúl (2006). "Cambio curricular y despedagogización en la globalización", *Docencia*, 28, pp. 40-53.

OPECH (2007) "Una nota critica acerca del proyecto de Ley General de Educación", en: http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/jcasassus_nota_critica.pdf

Pea, R. (2001). "Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación", **Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas.** Gavriel Salomon (Comp.), Buenos Aires: Amorrortu, pp. 75-126.

Salinas, Iván (2012) "Mapas de Progreso ¿del Aprendizaje?", *Docencia*, 47, pp. 20-32

Valdebenito, Lorena (2011). "La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto *calidad* a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011)". *Cisma, revista del centro telúrico de investigaciones teóricas*, 12, pp. 1-25.

ENTREVISTA

Porque quienes somos es lo que hacemos y sentimos nuestro, abramos puertas y
ventanas hacia nosotros mismos
Conversando con Margot Loyola y Osvaldo Cádiz
Pp. 113 a 128

**PORQUE QUIENES SOMOS ES LO QUE HACEMOS Y SENTIMOS
NUESTRO, ABRAMOS PUERTAS Y VENTANAS HACIA NOSOTROS
MISMOS**

CONVERSANDO CON MARGOT LOYOLA Y OSVALDO CÁDIZ

*Mg. Verónica Reyes Le Roy
Universidad de Talca
Chile*

Premiada por la academia, por los artistas, por los mapuches...

La quiere el campesino, el pascuense, el nortino, el minero, la cantora, los cuequeros, los jóvenes compositores populares...

¿Cuál es el secreto de su estampa?

¿Cómo han llegado a constituirse en el reflejo de una importantísima parte del chileno y su cultura?

¿Por qué tanta gente viene a estudiar con ellos?

Conversando con la maestra Margot Loyola y Osvaldo Cádiz, descubrimos que hay una metodología de aprendizaje compartido, que es única. Esta se origina desde una perspectiva de convivencia, que equivale a la mejor formación de profesor y a una vanguardia en el entendimiento esencial de la tradición y su dinamismo en la cultura y la evolución de las comunidades.

La maestra Margot Loyola se inicia como académica en las escuelas de temporada de la Universidad de Chile, que se hacían durante todos los veranos y algunos inviernos desde el año 49 hasta el 63. Luego en el Instituto de Música de la PUC de Santiago le manifiestan la necesidad de tener una asignatura de folklore y ahí estaba Fernando Rosas quien vio a Margot hacer clases aquí a Santiago.

Margot Loyola solicita como ayudante a Osvaldo Cádiz, su alumno en ese entonces, y así comienzan a hacer clases en Santiago.

Con el tiempo el doctor Carlos Miró y Fernando Rosas le solicitan a Margot y Osvaldo que viajen a Valparaíso para hacerse cargo de la cátedra de folklore en la U. Católica de Valparaíso, en la escuela de pedagogía. Y allá partieron el año 72 cuando la escuela estaba recién surgiendo, puesto que había nacido uno o dos años antes.

Entonces, según ellos cuentan, les dicen “aquí queremos hacer algo con folklore pero no sabemos qué”. Margot es la que introduce la cátedra y ella es la que sugiere como trabajar. En un comienzo fueron profesores de “gente ya mayor, quienes fueron la base de los profesores que después formaron la escuela de pedagogía. Porque simultáneamente ellos estaban trabajando y logrando el título de profesores”. Así se fue creando la escuela que posteriormente se cambió a conservatorio y que se llama Instituto de Música de la PUCV.

La historia continúa y luego de varios vaivenes dentro de la malla curricular se establece un programa de 2 años. El planteamiento es de 2 primeros semestres llamados *Fundamentos de la Etnomúsica* y luego 2 semestres de *Música de Tradición Oral*; esta última naturalmente tiene que ver también con la enseñanza de las danzas tradicionales, porque ambas cosas están muy ligadas.

En los Fundamentos de Etnomúsica, se analizan conceptos desde qué entendemos por Cultura; Cultura Tradicional; qué es Folklórico; Relativismo Cultural; qué es Sinccretismo; Aculturación; Transculturación; Endoculturación y Endocultura; Etnocentrismo etc. Así se da la fundamentación y se empieza a enseñar repertorio primero de pueblos originarios, llámese Mapuche con todas sus ramas, llámese Kahuaskar, llámese Aymara, Lican-Antai y Rapa-Nui como anexado, ya que este pueblo pertenece a la cultura polinésica, y pasa a formar parte de Chile continental en el año 1888.

Luego en Música de tradición oral se abordan todos los géneros que van a surgir de las 3 corrientes, indígena, europea (España) y negra, que convergen en la formación de la Cultura Tradicional de Chile. Y eso es lo que está imperando hasta el día de hoy.

El pilar firme en el estudio de los Fundamentos de la Etnomúsica y de la Música de Tradición Oral es una de las características más importantes que ha tenido este desarrollo curricular y que es una fortaleza del instituto de Música de la PUCV. Esto la destaca y ha sido ejemplo en muchas escuelas y universidades del resto del país.

VR - Maestra, a usted en el año 71 le preguntaron ¿qué le pediría al gobierno de turno respecto de la Música tradicional? y usted respondió: que hubiese programas claros de manera equivalente a los que existen para otras asignaturas, con un peso similar, y que se trabajen adecuadamente.

- Actualmente hay programas de música que en términos de peso son bastante equivalentes al resto de las asignaturas. Pero estos programas involucran de manera muy sucinta lo que es tradicional y en algunos casos tienden a ponerlo como un contenido optativo respecto de Latinoamérica en general, es decir, puede ser Chile o Latinoamérica. Entonces, en medio de una cultura dominante que precisamente impacta en la conservación de tradiciones y rasgos culturales particulares.

- ¿Cómo se puede motivar a estas generaciones de futuros profesores para que al menos haya una sensibilización hacia profundizar en estas temáticas?

M Y O - Primero, ya hace más de veinte años que nosotros empezamos a hablar de *Cultura Tradicional*. Porque nos dimos cuenta de que para que algo sea folklórico además de ser tradicional tiene que cumplir con determinados requisitos, y lo tradicional es otro mundo. Hay cosas que son identitarias y tradicionales de una comunidad que no caben dentro del ámbito de lo folklórico si nosotros nos atenemos a las características que tiene que tener un hecho folklórico. Y ahora, en la mayoría de las universidades a lo largo del país ya no se está hablando de folklore, sino se está hablando de *Cultura Tradicional*; y nosotros ahora hablamos de *Cultura Tradicional Identitaria*.

En unos años más creemos que se va a estar hablando de *Cultura Identitaria*, porque esta cultura de la cual todos estamos usufructuando es distinta para ti, para mí y para ella, y a la vez es para los tres en común.

Explicamos con un ejemplo: si le preguntas a una persona ¿en tú casa qué costumbres tenían? te va a decir: en mi casa era tradicional que mi madre que era del Carmen se celebrara todos los años. Esa es una cosa individual, de tú familia, de tú núcleo familiar, era tradicional ahí, o era tradicional que cada vez que se hiciera la primera comunión se le regalara a los niños una torta y se compartiera con todos los vecinos, eso era tradicional de tú familia, de tú núcleo.

Pero también teníamos el chocolate que se preparaba en la comunidad para tomar cuando se hacía la primera comunión, y eso nos está involucrando a otros, y así nos vamos ampliando. Por lo tanto, esa es una cultura que a ti te está identificando y a la vez vamos a entender por tradicional lo que se ha ido transmitiendo de una generación a otra, en forma espontánea.

VR - Y que puede ser una mezcla de muchas cosas...

M Y O - Es una mezcla de muchas cosas. Cuando nos han preguntado ¿Qué pretenden ustedes? Respondemos que lo que nosotros buscamos en nuestros alumnos, es *abrir puertas y ventanas*. Y que los alumnos miren por esa puerta y tomen un camino. Y que abran las ventanas y vayan descubriendo un

mundo que se presenta solo si afinamos el foco de la mirada. Nosotros no les imponemos, les entregamos conocimientos que a su vez el pueblo nos ha entregado, y es impresionante la cantidad de elementos que los alumnos llevan y te empiezan a entregar. Y uno de los objetivos principales es demostrarles que están usufructuando a diario de elementos de la cultura tradicional identitaria chilena, más en la zona del Maule, que es una de las zonas más ricas que tenemos en nuestro país, el corazón mismo del país para nosotros es Maule. El corazón mismo de Chile.

De ahí se van a irradiar hacia el norte y hacia el sur muchas expresiones, te das cuenta. Entonces qué pasa, para nosotros lo principal es que el niño no se '*vista de folklore*', si no que el niño entienda, que el alumno vea, que está viviendo y utiliza elementos de la cultura tradicional a diario. En su casa, en su comunidad, con sus compañeros, con los profesores. ¿por qué? Porque pasó una época en que el niño tenía que vestirse de folklore, folklore era sinónimo de vestirse de huaso, vestirse de nortino, vestirse de pascuense, vestirse de chilote, incluso hay algunos que se visten de cueca.

Nosotros lo que hacemos es dar a nuestros alumnos todas las posibilidades. Aquí está el abanico chiquillos, ustedes verán por dónde van, y de hecho, la mayoría de nuestros alumnos, que hasta el día de hoy mantienen contacto con nosotros, lo que nos agradecen es justamente eso. Ellos nos dicen: "ustedes no nos dieron recetas, sino que nos dieron sugerencias, nos abrieron caminos, aprendimos a ver a Chile con otros ojos"; y nosotros motivamos a nuestros alumnos para que cuando vayan a hacer clases rescaten las identidades locales de las comunidades donde van a trabajar. Y que no les vayan a imponer cosas.

VR - Maestros, estamos hablando de sensibilización, de cómo tocar la fibra de la persona. Porque la enseñanza de todo el universo que implica lo tradicional, si es que esto fuese posible, requiere de mucho tiempo de dedicación, entonces ¿Cómo sembrar la semilla, para que los estudiantes enseguida con el tiempo investiguen, busquen o pongan atención si se encuentran por ahí con una sonoridad de guitarra diferente, por ejemplo, y no pasen de largo?

- ¿Cómo lograr un aprendizaje significativo? ¿Cómo podría una persona que no tiene su experiencia, ir desarrollando en futuros profesores el espíritu que han tenido ustedes en el tratamiento de la Música que es una importantísima parte de la Cultura tradicional?

M - Es que a lo mejor crees que no tienes la experiencia, y lo que hay que hacer es extraer esa experiencia que tú tienes, como cuando empecé a hacer clases. Te voy a contar lo que me sucedió cuando comencé a hacer clases en Valparaíso, y pensé: "bueno, ¿por dónde empiezo?" y me dijeron, el género más representativo es la tonada. Yo tenía que trabajar viviendo casi de cuequera, durante toda la vida había enseñado cueca, a bailar, nada más. Y comenzando

dije *¡quiebre!*, yo no sé cómo tengo que hacer clases, no sé, entonces me dicen, ¿cuál es el género musical que más quiere usted? Y respondí La tonada. Cántenos una tonada entonces, cante una tonada, cántela nuevamente. La canté cuatro veces diferentes. Y es muy importante ver en esa experiencia el reflejo del dinamismo propio de la cultura tradicional.

Y así se empieza a descubrir todo, ahí me hicieron maestra, porque a partir de la cultura viva y de la experiencia comenzamos a trabajar. Ellos me hicieron a mí profesora en ese sentido, porque yo antes el baile, el baile, el baile, nada más que el baile, pero esas profesoras ya maduras me enseñaron, porque yo llegué a Valparaíso con admiración por ellas, con deseo de aprender de ellas, muy modestamente, pero sabiendo el tesoro que era lo que yo podía enseñar de toda mi vida, claro, de toda la vida.

VR - Maestros, ¿Creen entonces que es posible que futuros docentes incorporen esa chispita de sensibilidad? ¿Crees usted que se puede despertar en los estudiantes el interés por conocer, ver y estudiar lo que somos como chilenos?

O - Pero lógico.

VR - ¿Y cómo hay que hacerlo?

M - Dios nos ha dado a nosotros que la gente nos cree, porque aquí la gente llega con una convicción, con un camino, y salen completamente cambiados, siempre dicen "estamos equivocados", pero nosotros no imponemos, nosotros decimos lo que somos, lo que hemos sentido, desde el vientre de la Madre.

Porque yo empecé ahí a sentir, primero sentir, después se aprende, primero se siente. Y la gente nos entiende muy bien y tenemos un ejército a través de todo el país. Desde Arica a Magallanes. En cada parte usted ve un grupo de gente que es de nosotros, porque esto se ha ido expandiendo desde las escuelas de temporada de la Universidad de Chile. Yo no sabía cómo empezar y fui a hablar con Oreste Plath, le dije oriénteme por favor, no sé cómo voy a enseñar esto porque a mí nadie me ha enseñado a enseñar. Todo ha nacido así de mí, espontáneamente y no ha nacido mal y nos ha ido bien porque hay mucha gente que nos sigue, mucha gente.

Lo primero que nosotros hacemos con los alumnos es hablar nuestro lenguaje, presentarnos tal como somos, somos una mujer maucha y un hombre colchagüino. Y esto nosotros lo aprendimos muy bien cuando nos invitaron al instituto de musicología Carlos Vega de Buenos Aires a conversar, en ese lugar cuando nos presentaron dijeron en Margot y Osvaldo se aúna una serie de características, pueden ser académicos y la vez los podemos tomar como un informante porque ellos hablan de su propia vida.

E íbamos a hablar sobre el arpa, entonces dijimos: vamos a comenzar con el arpa, ustedes saben que el arpa según los antecedentes viene desde Egipto... y levanta la mano un musicólogo, y dice: "señora Margot, Osvaldo, todo eso que ustedes dicen lo podemos buscar en libros, nos interesa saber dónde, quién y cuándo toca el arpa en Chile y por qué, lo demás lo buscamos en otro lado". Entonces lo que nos interesa es eso, es ahí donde está la chispa.

O - Un alumno nuestro, guitarrista, que se fue a Suiza, llegó allá y empezó a tocar a músicos doctos europeos. Lo pararon para decirle: queremos que nos toque en la guitarra música de su tierra, y él empezó a tocar todo lo que había aprendido con nosotros, la guitarra traspuesta en fin, "¡Eso es lo que tiene que hacer usted! Así que eso es lo suyo" eso nos interesa.

Entonces hay que partir de ahí, primero a los alumnos les aclaramos los conceptos, porque si vamos a hablar un lenguaje tenemos que hablar un lenguaje directo, como chilenos, pero a la vez tenemos que hablar un lenguaje académico y que nos entendamos. *Es una conversa, pero 'que hable el otro'*.

M - No es escuela altiro, sino que es una conversación, ¿cómo piensa él? ¿cómo pienso yo? ¿por qué piensa así? ¿por qué pienso yo así? Y nos vamos entendiendo, lo principal es que se entienda, y que se quieran, y eso es lo que falta ahora, el *amor por la gente*.

O - Por ejemplo un día yo estaba haciendo clases en Valparaíso, tenemos alumnos en todas partes, y un alumno sacó la bandera de la Patagonia, con su cordillera nevada y las pisadas de las patitas del Guanaco en las estrellas amarillas, el que tenga su bandera tráigala no mas a la sala, y empezaron a llegar con banderas Mapuches, con wuipalas, muy interesante. Este chiquillo de Punta Arenas era nacido y criado ahí, entonces estaba completamente trasplantado en Valparaíso. Y entonces el terminó haciendo la clase de su experiencia de niño comparando con el resto de sus compañeros.

Luego descubrí a una estudiante que había sido muchos años bailarina del Baile de Gaucho en la fiesta en homenaje de nuestra señora de Guadalupe de Ayquina (Calama), entonces una de sus pruebas fue dar una charla con toda su experiencia y transmitir así a sus compañeros esas vivencias y todo lo que ella conocía.

M Y O - Es fácil y difícil despertar la chispa, pero cuando la persona a la cual tú le das y le empiezas a mostrar este mundo, sobre todo los músicos, se empiezan a fascinar, porque es un mundo que no conocen pero que está ahí. Hay un Chile secreto, que está, y Maule es una zona rica en tradiciones, se han detectado más de 400 cantoras allá, hay un señor que tiene un programa de radio en Linares que ha detectado como 400 cantoras o más en el Maule.

Si hablas con tus alumnos en la Universidad de Talca, mas de alguno te va a decir "yo conozco una señora que canta". Grábele, converse con ella, pero para eso no se trata de llegar y decir, hay que preparar al alumno también. Que si yo voy a trabajar con una persona que le voy a grabar, pedirle permiso que la voy a grabar y no discutirle.

Por ejemplo en Colchagua, en la zona de Pichilemu, encontramos que las cantoras no afinan ¿saben lo que es tocar una guitarra sin afinar? Es como va quedando cada vez y ahí queda no más. Y nos dicen "es que nosotras aquí tocamos la guitarra *charrangueá*". Y empezamos a averiguar y nos dicen que éramos tan pobres nosotros que los papás nos hacían una guitarrita en una tabla con forma de guitarra y le colocaban cuerdas de guitarra que compraban pero no la afinaban, entonces tocaban así, charrangueaito. Ese es el sonido de esa zona.

Yo no soy nadie para ir a decir: hay que afinarlo señora. No. Eso es. ¿Te das cuenta? Entonces respetar a las personas, respetar su identidad y transmitirla. No imponer, nosotros nunca imponemos. Ahora que hemos logrado cosas increíbles, reactivar fiestas, que se reactiven danzas, por ejemplo el cachimbo se estaba perdiendo en Pica y Matilla y a raíz del libro de Margot y del entusiasmo de nosotros se tomó de nuevo y ahora tiene una vigencia y una fuerza avasalladora.

VR - Entonces, lo que tenemos que lograr es que se acerquen y vean la expresión viva, como dicen ustedes precisamente. Pero creo que es una lucha, lo digo así por la cultura dominante que está por encima de cada chileno, por la dificultad que hay por ejemplo en que se sienten y oigan con tención, incluso hablando de futuros Músicos.

O - Por ejemplo, como profesor o profesora puedes preguntar un día ¿Aquí quienes de ustedes toman mate? ¿Quiénes están acostumbrados a tomar mate? Y diga, traigan mate y tomen en la clase, y tú vas a descubrir que hay una cantidad enorme de gente, de alumnos, que toman mate y que no lo hacen porque es una clase formal. Nosotros siempre hacíamos clases tomando desayuno. Entonces era una conversación ¿te das cuenta? Y los alumnos están ávidos de eso, son cosas que los y nos identifican.

VR - Maestra, el otro día me dijeron: el tango que se baila en Valparaíso es folklore urbano porque lo bailan hace mucho tiempo y ese tango se baila de otra manera. ¿Qué opina usted de eso?

M - Claro, tendría que empezar por ir ahí. Hay que empezar por ahí, por conocer los personajes, de donde viene. Yo cuando fui a Argentina me fui a hablar con todos los que bailaban y conversaba con cada persona en las mesas y anotaba. ¿Qué sentía usted cuando estaba bailando? Pero nunca vi sentir

más el tango, nunca. Era impresionante cuando el hombre tomaba a la mujer, mira todo lo que dice esta mano, mira todo lo que dice, de una sensualidad extraordinaria, y describía y veía cuando bailaban, mira ese tango es de pareja marido y mujer. Los que no eran esposos bailaban con más sensualidad que los otros. En una forma de tomar la mano, acá, sentía todo.

VR - ¿Existe el folclore urbano?

O - Naturalmente que si pues, aquí hay que aclarar una cosa, la música y la danza es una parte de la cultura tradicional, la cultura tradicional te abarca absolutamente todo, por lo tanto también hay tradiciones en las ciudades, en los centros urbanos. Los pregones, las ferias libres, ¿te has puesto a estudiar las ferias libres? ahí se va reflejando un todo como es el chileno, lo que se establece en el contexto con los caseros, "casero, caserita venga pa' acá".

Por lo tanto si ese tango es diferente y muy antiguo, es una expresión que es tradicional de un grupo de personas, por lo tanto, pertenece también, también nos pertenece.

Con el conjunto de la PUCV tenemos un cuadro montado que se llama "Valparaíso, puerto de mis amores" que partimos con lo más antiguo que se ha encontrado en Valparaíso en forma tonada que encontró Margot y terminamos con La Joya del Pacífico, primero tocado y bailado como vals, como es, una segunda vez tocado y bailado como tango, y finalmente una tercera vez tocado y bailado como salsa. Porque así se está haciendo en los lugares donde va a bailar la gente joven de Valparaíso. Entonces eso, ahí, para ellos es identitario, y por lo tanto es tradición urbana. Es tradición, si no solamente tiene que buscarse lo tradicional en el campo, la tradición la encontramos en todos lados.

VR - Y el hecho folklórico que en un inicio comentabas y que se delimita súper claramente ¿cuál es?

O - Es que tiene que cumplir con unas siete u ocho características, como por ejemplo, que tiene que ser anónimo. Pero resulta que yo he estado en muchas fiestas con chilotas en las que terminan cantando *El gorro de Lana*, tanto aquí en Santiago como en el mismo Chiloé, y nosotros sabemos que el gorro de lana es de Jorge Yáñez. Y en cualquier parte del mundo haces oír *Si vas para Chile* y los chilenos lloran y lo cantan y todos saben que es de Chito Faro.

M - Se apropián. Lo adaptan, lo hacen de ellos.

O - En el norte ahora para la fiesta de la Tirana terminan cantando *Reina del Tamarugal*, y todos sabemos que fue del conjunto Calichal que ganó en Viña con ese tema. Pero ya para ellos es identitario también.

M - Es parte de ellos ya.

O - Eso es lo importante. Y si buscamos definiciones, podemos compartir las definiciones que dio de Folklore María Ester Grebe, Manuel Dannemann y Carlos Vega entre otros.

M - Es necesario leer también. Pero luego formarse una idea de lo que está leyendo, ¿quién escribe? ¿por qué escribe? ¿cuál es su práctica en la vida? Eso es muy importante. De donde viene todo lo que está diciendo.

Que lea todo el que quiera, pero no todos van a sentir profundamente eso que yo escribo, es cuestión de sensibilidad del otro, que a veces uno ayuda a esa sensibilidad, ayuda. Porque a veces no se conoce a sí mismo y primero hay que conocerse a sí mismo para conocer a los otros.

VR - Con algunos estudiantes vimos el DVD de juegos tradicionales, de Palomar, donde aparecen juegos Selknam, Mapuches y otros. Y ellos me dicen: ya, pero y ¿qué pasa con la señora doña María, qué pasa con Mandadirundirundan? ¿Qué es lo nuestro?

O - Todo y nada

M - Todo es nuestro, cuando ya nosotros lo captamos, lo adaptamos, le ponemos nuestra alma y lo practicamos, es nuestro. Eso es nuestro. Y el video muestra una Proyección Folclórica. Esto significa que hay un cambio en las personas y el lugar en que se está dando, pero se están respetando las características originales de los juegos, que provienen de investigaciones acabadas.

O - De repertorio infantil está lleno, el problema es cómo se clasifica. Esos juegos del DVD que mencionaste no están en ese trabajo porque aún permanecen en la memoria colectiva con mucha fuerza, pero están en un libro que se editará próximamente.

Estaba yo haciendo clases precisamente enseñando juegos infantiles, y una profesora me dice, pero falta un juego, el Hilo de Oro, y es en ese momento entonces cuando reflejo en la gente la conciencia de que también son parte del saber cultural tradicional.

Nosotros llegamos a Roma, en Colchagua, y los niños estaban jugando al '*guena naty*', lo que ven los niños en la tv, lo toman, lo adoptan y lo adaptan, esto entra dentro de la definición de cultura tradicional en su aspecto de ser inmanentemente dinámica. Puede que en este caso, por ser un fenómeno mediático circunstancial, este juego ya no se haga, habría que ir al lugar, observar y preguntar, para ver si ha trascendido y pasa a ser tradicional.

VR - ¿Qué hay con las recopilaciones y lo que ya se está perdiendo?

O - Yo puedo entregarlo, enseñarlo y luego verán los niños lo que quieren hacer con esas expresiones.

Hace años atrás cuando dictábamos los cursos reconocidos por el CPEIP, a los alumnos les daba la tarea de que trabajaran una propuesta con sus cursos. Un profesor tomó el juego Mapuche Aukutun kurra mu (jugar con piedra). Esto le sirvió para explicar cómo eran los mapuches, que significaba el vocablo Mapuche, aprender a contar en Mapudungun, y explicar lo que se buscaba con este juego, que buscaban la resistencia física y el trabajo en equipo, y así comenzó a hablar sobre la cultura Mapuche.

Y después les dijo a los niños que lo jugaran en el patio en el recreo y colocó una cámara, el primer día no pasó nada. Luego algunos comenzaron a mirar, unos días después otros querían meterse hasta que finalmente había mas de 8 grupos jugando en el patio el mismo juego y comenzaron a transformarlo agregando obstáculos mas difíciles... Se les ocurrió a ellos, ellos adaptaron su reglamento, nadie se los impuso... y el juego que jugaron no se les va a olvidar nunca.

Lo importante es atreverse, compartir, y que los profesores se preparen y no improvisen.

VR - Quien lee sus libros se encuentra con que hay una cantidad de orden bastante científico por decirlo de un modo, pero a la vez se nota mucho que usted tiene una metodología de investigación personal.

M - Yo no estudié metodología de la investigación, nadie me enseñó, nunca me enseñaron a eso. Yo primero trabajo el personaje, el personaje primero, y la investigación que tenemos nosotros es una investigación participativa.

Nosotros somos célula activa del medio donde vamos a estudiar, generalmente cuando nosotros vamos a una fiesta, no vamos detrás de determinado canto, si no vamos a vivir la fiesta, y generalmente no nos vamos a hoteles ni residenciales, excepto que las residenciales sean de gente del mismo lugar, porque nos ha tocado que a veces hemos llegado a algunos lugares en que las mismas cantoras tienen una especie de residencial o casa de pensión y nos quedamos con ellas.

Pero generalmente vamos a casas de amigos campesinos y estamos con ellos ¿por qué? Porque ahí vivimos realmente como es el comportamiento desde adentro. Porque si tú vas afuera tú eres una célula observativa, en cambio si tú estás dentro, ves cómo se arma todo el entorno. Ves el personaje en su medio,

y en su quehacer. Y nosotros al ladito tratando de hacerlo junto con él, con esa persona.

O - Claro. De tal manera que ellos se sientan identificados con nosotros. Y han sido tan fuertes estos lazos que se han creado, que por ejemplo en San Pedro de Atacama tenemos a la familia Coca Tejerina, para ellos nosotros somos parientes, cuando ellos son alférez de alguna fiesta, nos llega la invitación, nosotros vamos a la fiesta, si nace alguien, nos informan: nació una guagua, quien se casó, si muere alguien igual, es decir, estamos incorporados a las familias. Lo mismo en Chiloé, y en todas partes de Chile es igual. Nos ocurre algo similar, con la gente con la cual hemos estado estudiando, lo que hemos hecho como eje, estudiar dentro de una comunidad específica.

M - Y cuando nos vamos nos duele, nos duele porque lloramos si la gente llora. Los Rapa Nui, en Isla de Pascua, como te abrazaban para que no te vinieras.

O - Si, no querían que me viniera. Claro, es así.

VR - Maestra y para los futuros investigadores ¿Qué perspectivas ve usted de investigación y recopilación? ¿Cómo visualiza usted líneas de investigación? ¿Hay lugares de nuestro país que estén todavía ocultos?

M - Estamos llenos de 'Chiles secretos', que están, que viven, que palpitan, y que hay que descubrir ese latido. Respetarlo, amarlo y entenderlo.

O - Es que mira, el asunto de la investigación, mi opinión es que creo que un investigador nace, así como nace un buen bailarín, nace otra persona, podrás tú con técnica, estudiar algunas técnicas que te ayuden a ordenarte, pero tú no sacas nada con tener las técnicas pero si no tienes el talento o la sensibilidad como para investigar. Entonces es difícil marcarle una línea diciéndole: ya, hay que investigar de esta manera, esta otra, aquí y allá. Nosotros podemos contar nuestras experiencias, cómo hemos hecho nuestro trabajo de investigación.

VR - ¿Hay algún espacio, algún territorio, alguna comunidad que ustedes les parece que esté con posibilidades de perderse y que nadie ha ido para allá?

O - Todas. Siempre.

VR - ¿A todas se puede ir de nuevo?

O - Como hemos dicho la cultura tradicional es dinámica, y al ser dinámica siempre va a haber expresiones nuevas que van surgiendo, otras que se van perdiendo, de tal manera que siempre van a ser objeto de estudio las comunidades. El caso de nosotros, por ejemplo, yo fui muchas veces a ver la

fiesta de San Pedro de Atacama, pero después dejé pasar como 15 años y no fui, pero volví a ir, y vi todos los cambios que había. Entonces me di cuenta que eso era un mundo nuevo para alguien que quiere empezar a estudiarlo en la actualidad. Y en veinte años más también va a haber otro mundo nuevo, va a haber otro mundo distinto. Entonces esto nunca se va a agotar, nunca se va a agotar el trabajo del estudio de la Música tradicional.

M - Jamás pues.

VR - ¿Cuál creen ustedes que es el impacto de la globalización en la educación y las tradiciones?

O - La globalización está obligando a los muchachos a volver a mirarse hacia dentro. Esto nosotros lo hemos ido detectando porque en todos lados la juventud busca lo que les pertenece.

¿Por qué crees tú que viene este gran Boom de la cueca urbana?

Porque para nosotros es impresionante ver cómo están bailando en las calles aquí en Santiago, en las plazas y en los lugares donde se va a bailar cueca. A su estilo pero la están bailando, unos en contraposición a la cueca de campeonato y a la vestimenta de vestirse de cueca, como dicen ellos. Porque me dicen: bueno, y ¿Por qué me tengo que vestir yo de huaso si yo no soy huaso? Y tienen toda la razón. Y cada uno baila la cueca como la siente y como se viste.

El otro día fuimos al Caballo e' Palo con Ercilia Moreno (Etnomusicóloga Argentina, ex - directora del instituto de musicología Carlos Vega de Buenos Aires), y observamos que ya no se pasean. Y ¿Por qué no se pasean? Porque el espacio es muy chico. Entonces había muchas parejas y no daba el espacio para gran desplazamiento, era más bien *cueca de actitud*. En otros lados, otra noche que fuimos con Margot, le hicieron un homenaje y salimos de carrete a cuequear, vimos mujeres bailando con mujeres y hombres con hombres cueca, incluso a mí un muchacho me fue a sacar a bailar cueca. Entonces cuando yo hablé, le dije a los chiquillos oye y esto ¿Cómo se llama? Se llama Enfrentamiento.

Entonces muestra que está cambiando la relación de los géneros, no digamos que se está perdiendo, porque siempre va a estar, siempre habrá hombre y mujer, el asunto de la conquista de repente va a depender porque la cueca es danza y toda danza folklórica es la expresión de vivir sentimientos y nada más. Eso es. Entonces, resulta que el muchacho necesita esa expresión, necesita "esto es mío".

VR - Maestra, usted es fuente de inspiración, recordando su trayectoria: ¿Cuáles son los aprendizajes más profundos y que le gustaría compartir y proyectar en quien la escucha, en quien la sigue, en quien la lee?

M - Lo que pasa es muy profundo, no es cuestión de epidermis nomás, eso es con el tiempo y con la sensibilidad de cada persona. A veces la sensibilidad está como dormida, como que no ha salido, y cuando conversa con uno va como saliendo... sabía tanto y no sabía que sabía. Y hay que decidirse por lo que pesa más. Por lo que uno siente más. Por lo que está más con uno. Si.

Lo importante es el sentimiento...

Yo oí cantar a los chileneros, oí cantar a varios artistas, me gustan, pero no cantan como los 4 huasos, ellos han sido únicos, parece que la época es la que da el estilo, la atmósfera sonora y la voz.

Va cambiando, va cambiando todo, y uno se acuerda siempre de antes, claro, esa gente cantaba por cantar, pero era diferente, yo fui muy amiga de Hernán Núñez, me decía a usted le falta pito pa' cantar como antes, eso significa que ya era otra cosa.

Los que antes cantaban ese tipo de cueca eran Los Matarife, ellos trabajan en el matadero de Santiago, y viven todo lo que sienten cuando van a matar un animal. Hay que oírlo, como sienten, como dicen que el animal siente cuando lo van a matar es una cosa maravillosa como hablan, me gusta esa gente, pero hay que ser de ahí, eso no se improvisa ni se imita, se vive en su tiempo con su gente, en su espacio, en su momento y no hay más.

Como Las 4 huasas, o las hermanas Orellana en su tiempo, que tenían unas voces fabulosas...

Yo estaba frente Las Orellana en un teatro cuando le dio el ataque en el escenario. Estaba cantando y le vino el ataque, estaban haciendo de borrachas... "Yo no puedo cantar mas porque me duelen los brazos, porque no venir la bandeja con los vasos"... Y de repente le viene el ataque y la gente se sigue riendo porque cree que está siguiendo la actuación. Nunca más cantaron, después murió la Meche y yo seguí con la Peta. Pero ella cantaba sola y después yo cantaba, íbamos solas a los rodeo, ella con su guitarra y yo con la mía. El canto antiguo se perdió, no se ha vuelto a cantar igual.

Parece que es la época también la que da todo eso, la época misma, todo el contexto cultural. Yo quería ir en contra de eso y enseñar eso a mis alumnas, hasta que me di cuenta de que estaba perdiendo tiempo, que a la gente hay que hacerla cantar como siente.

Cada persona, nada más, cante como usted siente.

Hay que decidirse por lo que pesa más. Por lo que uno siente más. Por lo que está más con uno. Y por eso en un momento de mi vida volví de Rusia, allá

querían que me quedara para hacer la Carmen y yo le dije yo me voy pa' Chile a seguir haciendo la cuequita no más, déjeme con mi cuequita. Ahí está lo que pesa. ¿Dos años lejos de Chile? Me muero.

...a ella le gustaría que la recuerden como una mujer campesina, que amó profundamente Chile, y nos dice que no nos olvidemos cada uno de estar dentro de nosotros mismos, y de amar primero lo que llevan dentro, lo que sienten cuando viven en esta tierra¹...

Una conversación con los maestros Margot y Osvaldo es la asistencia a una clase magistral; a una conferencia; cuyo académico tiene el dominio más amplio, profundo e histórico de su disciplina; cuyo profesor se ha formado cual normalista con la calidad y dominio de la experiencia de vida y la preparación formal profesionalizante; cuyo maestro reconoce con humildad y sabiduría que la importancia del saber humano es que se origina y es de todos, sin importar el nombre de quién lo divulga, transmite o hereda. Que el concepto no existe sin su cotidianeidad pedestre. Que somos cada uno el reflejo del otro y es ahí donde debemos encontrar nuestro lugar y conformar comunidad cultural. Cada cual puede ser cultor, informante e intérprete con respeto y desde su origen e identidad.

¹ Entrevista en el programa Cara a Cara, La Red Noviembre de 2013

NOTAS

Algunas reflexiones sobre la 9^a Conferencia Regional Latinoamericana y 2^a Panamericana de
Educación Musical ISME Chile 2013
Pp. 131 a 133

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA 9^a CONFERENCIA REGIONAL LATINOAMERICANA Y 2^a PANAMERICANA DE EDUCACIÓN MUSICAL ISME CHILE 2013

*Mg. Carlos Poblete Lagos¹
Universidad de Chile
Chile*

En el mes de septiembre de 2013, se llevó a cabo la 9^a versión de la Conferencia Regional Latinoamericana y 2^a Panamericana de la Sociedad Internacional de Educación Musical *“Educación musical, sociedad y cultura: desde las políticas a lo cotidiano”*. Este evento reunió a más de 200 profesores de música, investigadores, músicos y académicos universitarios provenientes de Argentina, Brasil, México, Canadá, E.E. U.U., Perú, Costa Rica, España, Francia, Israel y Chile, en torno a diversas temáticas vinculadas con la educación musical.

La realización de esta conferencia fue fruto de una labor compartida entre varias universidades y organizaciones académicas y artísticas del país: siendo la Facultad de Artes de la Universidad de Chile la institución anfitriona del evento, el evento contó con el compromiso generoso de la Escuela de Música de la Universidad de Talca y de la Facultad de Artes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, así como el apoyo de la National Association of Music Merchants (NAMM), por medio de la ISME. Junto a estos, cabe destacar la colaboración recibida desde varias unidades de la propia Universidad de Chile (Prorectoría, Departamento de Música, Escuela de Postgrado, ISUCH, Teatro Nacional Chileno) para la realización de las actividades.

En la conferencia (nombre genérico para la realización de una instancia académica con características y expectativas de un *congreso*), fueron convocados

¹ Profesor de música, intérprete musical y Doctor (c) en Ciencias de la Educación PUC. Presidente Comité Organizador 9^a Conferencia Latinoamericana y 2^a Panamericana ISME 2013

académicos, profesores y músicos de toda América en torno a cuatro actividades principales: la presentación de ponencias individuales (ya sea como investigaciones o presentación de experiencias pedagógicas), la presentación de trabajos en formato de poster (generalmente utilizado para motivar o abrir espacios de difusión a quienes se inician en la investigación), la participación a conferencias y mesas redondas, y la participación en talleres especializados, dictados por académicos de diversas partes del mundo. Junto a esto, la realización de cinco conciertos oficiales (3 vespertinos, dos de mediodía), y en los cuales participaron profesores de aula de diversas partes del país (concierto de estudiantes, miércoles 04 de septiembre), músicos nacionales y extranjeros (conciertos vespertinos, 03 - 06 de septiembre), y académicas universitarias de México y Chile (concierto de profesores, 06 de profesores), complementaron las actividades de este gran evento.

Ahora bien, a poco más de medio año de su realización, la distancia nos permite evaluar y ponderar de mejor manera los resultados y aprendizajes que nos deja haber estado cerca de este evento.

La experiencia realizada fue provechosa en varios aspectos: primero, generó un espacio que convocó a un grupo amplio y variado de académicos, profesores, músicos y estudiantes del país, instituciones y unidades universitarias. Espacio que nos permitió compartir con colegas de diversas realidades, intercambiando ideas y experiencias en torno a la Educación Musical, generando de paso una plataforma para desarrollar futuras instancias de colaboración académica en el concierto nacional e internacional, a nivel latino y panamericano. En una dimensión más interna, permitió generar nuevas redes de trabajo, lo cual constituye un capital muy valioso y que debiésemos continuar desarrollando, especialmente en el ámbito de la colaboración interinstitucional.

Por otra parte, la experiencia realizada también nos plantea, como país la realización de dos grandes cambios a futuro. Primero, impulsar decididamente el desarrollo de la investigación en educación musical en Chile, como una disciplina independiente, capaz de alimentar el desarrollo de políticas públicas y académicas, y por sobre todo, impulsar el desarrollo de conocimiento avanzado en educación musical. Segundo, y causalmente relacionado con lo anterior, la necesidad de avanzar en la constitución de una plataforma de estudios de postgrado en educación musical, de carácter nacional pero descentralizado, que recoja las necesidades de especialización y generación de conocimiento reflexivo para el país, en conexión con las necesidades de desarrollo local y regional.

Apoyo esta opinión a partir de los mismos datos recabados en la Conferencia: del total de trabajos presentados (contabilizando ponencias, poster y talleres realizados), el 57% de ellos corresponden a Brasil, un 14% a Chile, y un 9% a México y Argentina respectivamente, mientras que el 11% restante se distribuye

entre los demás países participantes. Si bien es cierto que existen circunstancias económicas y sociales que dificultaron la participación de un mayor número de investigadores nacionales y provenientes de los países vecinos, también es cierto que el desarrollo de la investigación en educación musical, y la presencia de instancias de formación de postgrado constituyen argumentos estructurales que permiten explicar esta marcada presencia de nuestros queridos hermanos brasileños en la pasada instancia de reunión, respecto de nuestro país.»

Sin duda que el poder asumir estos desafíos comienza por despejar algunas incógnitas que están a la base de estas inmensas tareas: ¿cuál es el estado de la investigación en educación musical en Chile? ¿Cuáles son los apoyos existentes para desarrollar investigación? ¿Quiénes la realizan, y en qué niveles o ámbitos académicos? Estas tres interrogantes, aparecen como necesarias de establecer para comenzar, en tanto establecen un primer diagnóstico para comenzar a abordarlas.

Para terminar, un último punto. Siguiendo la experiencia de los países más desarrollados en este ámbito, aparece también la necesidad de estrechar los lazos académicos entre aquellos que dedican parte de su trabajo a desarrollar investigación en educación musical en el país, generando nuevas plataformas de formación y difusión investigativa, o bien estableciendo una coordinación entre las instancias existentes en el país. Un trabajo coordinado, de colaboración mutua entre universidades e instituciones, con objetivos y proyecciones a mediano y largo plazo ayudaría no solo a otorgar relevancia a la investigación en educación musical, sino también a dar consistencia a un campo que desde hace algunos años (o desde hace mucho) se debate entre la validación social del enseñar música en nuestra sociedad, y la necesidad de renovación y fortalecimiento institucionalizado de nuestra práctica docente y académica.

NOTICIAS

SECCIÓN NOTICIAS DE LA ESCUELA DE MÚSICA

1. ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN

- **II Seminario Nacional de Innovación e Investigación en Educación Musical:** Organizado por el área pedagógica de la carrera de Licenciatura en interpretación y docencia musical de la universidad de Talca.
Fecha: 21 y 22 de agosto. Auditorio Diego Portales, Universidad de Talca.
- **II Seminario Internacional de Investigación en Patrimonio Musical**
Organizado por la jefatura de investigación de la Escuela de Música, el evento busca continuar con la interesante actividad realizada el 2013 con la participación de destacados musicólogos nacionales y extranjeros.
Objetivo: Potenciar los estudios musicológicos fuera de la capital(es), por lo que se plantea como línea temática, los estudios que reflejen el resultado de alguna investigación (sea en el área de la musicología histórica o la etnomusicología) en el plano regional, o destacando la labor de actores considerados periféricos o informales como elementos deconstructivos de un discurso centralista. Este año la presentación de ponencias y conferencias estará a cargo de musicólogos como Miguel Ángel Marín de la Universidad de la Rioja España y Luis Merino de la Universidad de Chile, quienes junto con abrir y cerrar respectivamente el evento, serán parte de más de una quincena de investigadores de Chile, Uruguay, Argentina y España.
Fecha: 5 y 6 de septiembre. Auditorio Diego Portales, Universidad de Talca.

2. ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN

CICLO GRANDES CONCIERTOS

| | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|
| Lunes 20 Octubre | CONCIERTO CELEBRACION XXXIII ANIVERSARIO UNIVERSIDAD DE TALCA | Coro y Orquesta Sinfónica Juvenil Universidad de Talca | Iglesia Matriz de Curicó |
| Martes 21 Octubre 19:30 hrs. | CONCIERTO DE CELEBRACION XXXIII ANIVERSARIO UNIVERSIDAD DE TALCA | Coro y Orquesta Sinfónica Juvenil Universidad de Talca | Teatro Regional del Maule, Talca |
| Martes 09 Diciembre 20:00 hrs. | CONCIERTO DE NAVIDAD | Orquesta Sinfónica Juvenil Universidad de Talca | Teatro Regional del Maule, Talca |
| Viernes 19 Diciembre 20:30 hrs. | CONCIERTO DE NAVIDAD | Coro de Niños y Orquesta Infantil Universidad de Talca | Catedral de Talca |

CICLO JOVENES TALENTOS Público General (PG) / Público Escolar (PE)

| | | | |
|--|--|--|--|
| Jueves 21 Agosto 19:30 hrs. (PG) | GALA LÍRICA JUVENIL | Egresados Mención Canto, Escuela de Música Universidad de Talca | Salón Abate Molina UTalca |
| Viernes 22 Agosto 12:00 hrs. (PE) | | | Sala Museo de Arte y Artesanía de Linares |
| Viernes 22 Agosto 19:30 hrs. (PG) | | | |
| Jueves 04 Septiembre 19:30 hrs. (PG) | CONCIERTO DE CAMARA JUVENIL | Egresados Conservatorio UTalca, en el extranjero: Inés Rebeca Vega, Violín/ Alonso Urrutia; Chelo/ Camila Osses, Piano | Salón Abate Molina UTalca |
| Jueves 30 Octubre 12:00 hrs. / (PE) | CONCIERTO ENSAMBLE DE PERCUSIÓN | Cátedra de Percusión Escuela de Música UTalca, Prof. Felipe González | Salón Abate Molina UTalca |
| Jueves 30 Octubre, 19:00 hrs. / (PG) | | | |
| Sábado 22 de Noviembre, 18:00 hrs. | FINAL CONCURSO REGIONAL DE INTERPRETACION, MENCION VIOLIN Celebración Día de Santa Cecilia, Patrona de la Música | Presentación de Ganadores del Concurso Regional, en tres categorías | Salón Abate Molina UTalca |

| | | | |
|--------------------------------------|-----------------|---|---------------------------|
| Lunes 24 Noviembre, 19:30 hrs / (PG) | ÓPERA DE CÁMARA | Cátedra Canto y Actuación Escuela de Música UTalca, Prof. Grete Bussenius | Salón Abate Molina UTalca |
| Martes 25 Noviembre, 12:00 hrs (PE) | | | |

CICLO ENCUENTROS MUSICALES

| | | | |
|--|--|--|--|
| Lunes 30 Junio 11:00 hrs. / 15:00 hrs. (2 funciones) | ENCUENTRO REGIONAL DE COROS ESCOLARES, Jornada de Invierno | Coros Escolares de Talca y comunas de la Región del Maule | Salón Abate Molina UTalca |
| Domingo 24 Agosto, 18:00 hrs. | ENCUENTRO REGIONAL DE ORQUESTAS | Orquestas Región del Maule (ganadores concurso) | Teatro Regional del Maule, Talca |
| 25, 26, 27 Septiembre | FESTIVAL NACIONAL DE COROS INFANTO-JUVENILES | Coro Niños Utalca/ Coros de la Región y de Chile | Teatro Regional del Maule, Talca y otros |
| Viernes 24 Octubre 19:30 hrs. | ENCUENTRO CORAL CHILE-ARGENTINA | Coro Femenino de San Justo, Argentina Coro Universidad de Talca | Catedral de Talca |
| Lunes 10 Noviembre 12:00 hrs. | GALA ORQUESTA SINFÓNICA JUVENIL REGION DEL MAULE | OSJRMAULE, integrada por los ganadores de becas FOJI | Teatro Regional del Maule, Talca |
| Viernes 28 Noviembre, 19:00 hrs. | ENCUENTRO REGIONAL DE COROS ESCOLARES Jornada de Primavera | Coros Escolares de Talca y comunas de la Región del Maule | Iglesia Inmaculada Concepción, Talca |

CICLO ACADÉMICOS

| | | | |
|------------------------------------|--|---|---------------------------|
| Miércoles 27 Agosto 19:30 hrs. | CONCIERTO DE CAMARA Corno y Piano | Natalie Young, Corno Pablo Morales, Piano | Salón Abate Molina UTalca |
| Miércoles 10 Septiembre 19:30 hrs. | CONCIERTO DE CAMARA Percusión | Felipe González, Percusión | Salón Abate Molina UTalca |
| Miércoles 24 Septiembre 19:30 hrs. | CONCIERTO DE CAMARA Trompeta, Violín y Piano | Solange Navarrete, Violín Alex Young, Trompeta Pablo Morales, Piano | Salón Abate Molina UTalca |
| Miércoles 15 Octubre 19:30 hrs. | CONCIERTO DE CAMARA Canto y Guitarra Clásica | Carolina Robleros, soprano Eugenio González, Guitarra | Salón Abate Molina UTalca |
| Miércoles 12 Noviembre, 19:30 hrs. | CONCIERTO DE CAMARA Violín, Chelo y Piano | Solange Navarrete, Violín Alejandro Tagle, Chelo Pablo Morales, Piano | Salón Abate Molina UTalca |

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

1. Alcance y política editorial

La Revista se compone de dos secciones, música y docencia musical, en las que se publicarán artículos y ensayos, los cuales deben ser originales y tratarse de un estudio o de una investigación terminada o que se encuentre en un grado de avance importante que permita la publicación de sus resultados. En todos los casos deben consignarse los datos del proyecto de investigación y/o de los fondos que permitieran llevar a cabo la realización de la misma. Además la revista publica otras contribuciones como reseñas bibliográficas, reflexiones, comentarios, entrevistas, o avances de investigaciones, siempre y cuando se ciñan a la misión de la revista.

2. Forma y preparación de los manuscritos

Los trabajos deben estar escritos en idioma castellano y deberán enviarse en formato Word, y acompañados de dos resúmenes (uno en castellano y otro en inglés) con una extensión máxima de cien palabras cada uno, y tres palabras claves en ambos idiomas. Los originales no serán devueltos a los autores.

La extensión máxima para los trabajos no deberá sobrepasar, en lo posible, las veinticinco páginas, tamaño carta e interlineado sencillo, incluyendo la bibliografía y los ejemplos, gráficos, tablas y/o fotografías. La extensión máxima para otras contribuciones no deberá sobrepasar las diez páginas, en idéntico formato, y cinco para las reseñas bibliográficas.

Los ejemplos musicales deberán ser enviados en archivo aparte, escritos en programa Finale o compatible, y en formato jpg o tiff de 300 dpi de resolución, debiendo estar claramente indicada su ubicación en el texto.

Las citas bibliográficas enunciadas en el texto y la bibliografía, deberán ir al final del artículo; ordenadas en forma correlativa o a través de un índice bibliográfico ordenado alfabéticamente. Tanto el índice bibliográfico como las citas en el artículo o ensayo, deberán estar escritos de la siguiente forma:

apellidos y nombre o inicial del nombre del o los autores en minúscula, año de publicación, título del libro en negrita, lugar de impresión, editorial, y número de página (s) si procede. Por ejemplo:

Meyer, Leonard B. (2000). **El estilo en la música. Teoría musical, historia e ideología.** Madrid: Ediciones Pirámide, p. 19.

En caso que una publicación tenga dos o más autores, la entrada deberá hacerse de la siguiente forma:

Grout, Donald J. y Claude Palisca (2006). **Historia de la música occidental, Vol. 1.** Madrid: Alianza Música, pp. 123-126.

Si se trata de un artículo que esté dentro de un libro, la cita deberá escribirse en forma similar; salvo que el nombre del artículo irá entre comillas, y el nombre del libro irá en negrita. Después de mencionar el libro, deberá señalarse a los editores. Por ejemplo:

Chatterjee, Partha (2000). “El nacionalismo como problema en la historia de las ideas políticas”, **La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha.** Álvaro Fernández Bravo (editor). Buenos Aires: Ediciones Manantial, pp. 124-135.

En caso de tratarse de una publicación periódica, el nombre de la revista o periódico irá en cursivas y se añadirá volumen, número y páginas. Por ejemplo:

Cook, Nicholas (2003). “La forma musical y el oyente”, *Quodlibet*, 25, pp. 13-14.

En caso de tratarse de una tesis, la entrada deberá hacerse del mismo modo, salvo que el nombre de la tesis irá en cursivas (sin negrita)

Cabrera, Valeska (2009). *La reforma de la música sacra en la Iglesia Católica chilena. Contexto histórico – social y práctica musical. 1885 – 1940.* Tesis para optar al grado de Magíster en Artes, Pontificia Universidad Católica de Chile.

En el caso de citar una misma fuente dos o más veces, (y así evitar usar abreviaturas como *id*, *ibíd.*, *u op. cit.*, por ejemplo) la entrada deberá hacerse de la siguiente forma:

a) Para el caso de los libros:

Meyer (2000). **El estilo en la música...**, p. 25.

b) Para el caso de revistas:

Cook (2003). “La forma musical...”, p. 15.

En el caso de citas o referencias a periódicos, la entrada deberá hacerse de la siguiente forma:

El Ferrocarril, XIV/4183 (martes 30 de marzo, 1869), p. 2, c. 4.

3. Del proceso de selección y publicación

La Revista Neuma sólo aceptará trabajos originales e inéditos de las áreas de música y docencia musical.

Recibidos los textos se efectuará por parte de la dirección de la revista un examen preliminar destinado a verificar que el tema corresponda a las secciones declaradas en la misión, así como respecto de su carácter original. El director de la Revista está facultado para rechazar una colaboración cuando no corresponda a las mencionadas secciones o si su calidad de fondo aparezca como ostensible e indiscutiblemente inferior.

Si el director considera en principio admisible el trabajo, será sometido a la consideración del comité editorial, el que resolverá en forma inapelable acerca de la publicación del trabajo. Para este propósito, el comité pedirá informes a dos evaluadores externos nacionales o extranjeros, quienes por medio de una pauta de evaluación que garantice el cumplimiento de los estándares de originalidad, calidad, pertinencia y fundamentación, dictaminarán acerca de la publicación del trabajo. Dada la rigurosidad del proceso de revisión por pares ciegos, en todo momento del proceso de evaluación se conservará el anonimato del autor y de los pares evaluadores. Finalmente para los trabajos aceptados, podrían ser requeridas sugerencias que permitan enriquecer el texto, las que deberán ser devueltas por el autor en breve plazo. La publicación se procederá en el plazo más breve posible, mientras que el dictamen será informado a los autores en un plazo no mayor a cuatro meses desde la recepción del trabajo.

4. Envío de manuscritos

Los manuscritos pueden ser enviados en cualquier época del año. Todas las contribuciones deberán enviarse al correo electrónico jramos@utalca.cl. El correo electrónico al que se adjunte el trabajo debe contener, además, la solicitud de publicación, el nombre del autor(es), grado académico, así como el nombre de la institución y la dependencia en donde trabajan.

