

# Historias de la música popular en el currículo chileno

## Popular Music histories in Chilean curriculum



**Ricardo Álvarez Bulacio**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile  
ricardo.alvarez@pucv.cl



**Laura Jordán González**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile  
laura.jordan@pucv.cl

**Resumen:** Este artículo argumenta la necesidad de incluir las músicas populares en el currículo universitario, particularmente en los cursos de “Historia de la música” impartidos en la formación de docentes de música, pero también para cualquier profesional de la música. Se plantea que su ausencia debe entenderse como falta de *justicia curricular* y muestra que distintas iniciativas han buscado justificar su pertinencia como repertorio y objeto cultural, vinculado con un enfoque sociocultural de la enseñanza musical. Se analiza una selección de programas de cursos universitarios de instituciones chilenas y se discuten las posibilidades de descanonización y descolonización mediante la innovación curricular.

**Palabras clave:** Música popular. Historia de la Música. Currículo. Canon.

**Abstract:** This article argues the need to include popular music in the university curriculum, particularly in “Music History” courses taught in music teacher training, but also for any music professional. It is argued that the absence of popular music should be understood as a lack of *curricular justice* and shows that different initiatives have sought to justify their relevance both as a repertoire and cultural object, associated to socio-cultural approach to music education. The analysis focuses on a selection of University course programs from Chilean institutions

and the discussion explores the possibilities of decanonization and decolonization through curricular innovation.

**Keywords:** Popular music. Music History. Curriculum. Canon.

Submetido em: 7 de setembro de 2021

Aceito em: 1 de dezembro de 2021

## Introducción

En 2019, el departamento de musicología de la institución universitaria del cual formamos parte, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), nos eligió para cumplir la tarea de renovar el currículo del curso de Historia de la Música mediante la inclusión de músicas populares<sup>1</sup>. Por una parte, esta solicitud se basaba en la constatación de un deseo expresado por generaciones de estudiantes de encontrar en el programa contenidos familiares y queridos. Por otra, la reformulación curricular respondía al requerimiento de una formación en estas temáticas hasta ahora poco atendidas –las músicas populares– con el objetivo de asegurar la competencia de quienes egresan para ejercer la pedagogía musical; esto, en consideración de los planes y programas en educación musical emitidos por el Ministerio de Educación de Chile.

Intuyendo de antemano los beneficios que esta renovación curricular prometía, nos pareció justo indagar en las razones que han permitido hasta hoy la postergación de estos contenidos de los programas de historia, así como examinar algunos de los discursos que han sustentado su exclusión y encendido debates para su restitución como conocimiento musical legítimo y no solamente como contenido de un canon de obras musicales. No prometemos exhaustividad, sino que apenas explorar algunas de las aristas del problema, para lo que recurrimos a bibliografía producida desde la musicología y la educación musical, buscando poner en relieve aquellos problemas que nos interpelan para nuestro caso y campo de acción. Asimismo, ofrecemos una revisión crítica a una selección de programas de curso, impartidos por docentes de distintas universidades a lo largo del país. A esto sumamos una conversación grupal en la que discutimos con tales colegas acerca

---

<sup>1</sup> Este artículo está dedicado a la memoria del compositor chileno Guillermo Rifo Suárez (1945-2022) quien fue pionero en la enseñanza académica de la música popular en Chile con la creación de las carreras de “Especialista en Arreglos Instrumentales y Composición de Música Popular” e “Intérprete Instrumental con Mención” en el Instituto Profesional Escuela Moderna de Música el año 1989. Su convicción de que “la música es una sola” y que no debe ser dividida en estancos ni triparticiones que no dialogan entre sí, fue su legado a varias generaciones que se formaron con él desde el retorno a la democracia en Chile en la década de los noventa.

de problemáticas y desafíos de la renovación curricular en cuestión. Esta revisión, lejos de apuntar a un cuestionamiento puntual de cada programa, se orienta a un diagnóstico que permita valorar las posibilidades y necesidades de renovación, a la luz del contexto de formación profesional musical dentro del país.

## Músicas populares en la enseñanza de la historia: entre el qué y el cómo

Estamos conscientes de que las demandas de inclusión de contenidos de música popular en la enseñanza universitaria responden a distintas problemáticas y agendas. Creemos que estas pueden entenderse como dos grandes grupos, según se consideran las músicas populares como “contenidos musicales” susceptibles de ser insertados en programas, o como “objetos de conocimiento cultural” que posibilitan el desarrollo de competencias habitualmente consideradas complementarias.

Revisemos algunas tendencias de lo primero: de las músicas populares como contenidos a ser impartidos. Por un lado, la propia formación y profesionalización de las músicas populares ha conllevado la reflexión sobre la sistematización de saberes (JORDÁN, 2006), la producción de didácticas adecuadas (CARA *et al.*, 2020), la institucionalización y reconocimiento público del oficio, entre otros aspectos. Por otro lado, en distintos espacios universitarios se ha cuestionado la estrechez de los contenidos de asignaturas consideradas de formación general para profesionales de cualquier especialidad musical, como son las de historia, lenguaje y análisis, por mencionar las más habituales, y recientemente se ha argumentado que piezas populares pueden servir como ejemplares idóneos para aprender y enseñar cualquiera de las materias básicas de la disciplina (CARTER, 2021).

En estos casos, ya no se ha tratado solamente de proporcionar espacios seguros para la profesionalización, sino que de reivindicar

el acceso a conocimientos musicales diversos por parte de cada estudiante de música (o incluso de otras especialidades, mediante la formación general). Así, está en juego la actualización de un perfil musical más amplio e inclusivo, en virtud de un tratamiento de los contenidos más acorde a la diversidad de prácticas musicales vigentes en nuestra sociedad, así como presentes en distintos momentos históricos. Por último, en cuanto a la formación específica en pedagogía musical, la problemática de una necesaria sintonización entre quienes trabajarán en la educación musical en el futuro y la juventud ha implicado una argumentación en favor del fomento de la instrucción en géneros musicales que circulan en el gusto popular y que se imaginan como aquellos más familiares para el alumnado (JORQUERA y GODALL, 2018).

En estos tres casos (profesionalización de músicas populares, ampliación del perfil de los oficios musicales, habilitación del profesorado de música) se tratan las músicas populares –con sus sonidos, gestos e historias– como materia que debe ser enseñada, conocida y apreciada a través de la enseñanza universitaria. En todos estos casos puede argumentarse la necesaria inclusión de las músicas populares desde perspectivas de *justicia curricular* (CARABETTA, 2020), que implica el cuestionamiento del canon eurocéntrico y la promoción de la diversidad cultural.

En un segundo orden de cosas, las músicas populares aparecen como un objeto de conocimiento cultural que promete, gracias a las prácticas investigativas que han sustentado buena parte de la escritura y sistematización al respecto, una puesta en valor de la dimensión social y cultural de los fenómenos musicales en general. Así, más que como expresiones distintas del *sonido humanamente organizado*, la incorporación de las músicas populares conllevaría el ingreso definitivo de perspectivas críticas, culturalistas e incluso de diálogo intercultural y prácticas decoloniales. Esto no significa que dichas tendencias del pensamiento sean exclusivas de las músicas populares, sino que, por tradición académica, tienden a imaginarse como objetos que permiten modos más holísticos y diversos de comprender la música en la sociedad. Bajo este

supuesto, la incorporación de músicas populares propendería a una perspectiva crítica y de corte social, tan necesaria para la formación cultural en la diversidad y la justicia.

Si bien valoramos este potencial aporte, consideramos peligroso adscribir “lo cultural” a las músicas populares, abandonando a las otras músicas (las de tradición escrita o de arte occidental) a un dominio conservador, puesto que este gesto no tomaría en cuenta las renovadoras visiones que desde la propia historia de la música occidental se vienen desarrollando en las últimas décadas. Un ejemplo de esto es el llamado a evitar una mirada “excepcionalista” de la música de arte europea, invitando a pensar el clasicismo en el marco de la relación entre el proyecto modernizador y el colonialismo (WALKER, 2020).

Por otro lado, también sería peligroso enfatizar “lo cultural” de las músicas populares en desmedro de cualquier indagación formalista, hermenéutica o estética que reparara en sus rasgos sonoros, performativos y tecnológicos, por cuanto, esto significaría reafirmar varios de los prejuicios entorno al valor de la música desde una perspectiva universalista. Para mayor claridad: eximirnos de analizar las músicas populares más que como objetos culturales acarrearía asumir que carecen de interés analítico, sin siquiera someter a interrogación las herramientas analíticas tradicionales y sus ideologías que, probablemente, nos empujan a creer aquello (GARCÍA-PEINAZO, 2017).

Estamos conscientes de que esta división operativa entre contenido musical y objeto cultural reproduce una falsa dicotomía entre texto y contexto, por lo que no pretendemos cristalizarla. Pensamos, eso sí, que es importante visibilizar cómo esta dicotomía sí opera efectivamente en muchos de los discursos que abordan el problema de la inclusión de las músicas populares en los currículos universitarios. Así lo vemos, por ejemplo, en la argumentación para promover una educación musical desde la perspectiva de los derechos humanos, donde se argumenta la necesidad y pertinencia de incluir las “músicas del ecosistema inmediato” como “fuentes vivas” de importante interés pedagógico y, por otra parte,

la importancia de “entender la música como proceso humano que hace parte de complejas y fascinantes urdimbres culturales, punto de vista desde el cual la música no se concibe como solo un objeto abstracto sino como un nodo que articula lo artístico, lo político y lo histórico en el marco de las culturas” (SAMPER, 2016, p. 10).

## Políticas culturales y currículo musical escolar

Según María Gabriela Huidobro (2019), la inclusión de la música en el currículo educacional ha sido parte del debate en Chile desde los primeros pasos dados por los intelectuales que diseñaron el sistema nacional de educación luego del proceso de independencia iniciado en 1810. Se pensaba en el valor de la educación para la formación ciudadana para ejercer ese rol en libertad, “alejados de su pasada condición de súbditos de una monarquía” (HUIDOBRO, 2019, p. 60). Así, la enseñanza musical en Chile tuvo un rol principal en el ideario educacional desarrollado por el jurista Juan Egaña Risco (1796-1836) en las primeras décadas del siglo XIX cuando comenzaba a proyectarse la primera constitución. Egaña, influenciado por los planteamientos de la filosofía griega en la Antigüedad, consideraba a la música “como una herramienta imprescindible para la formación del espíritu y la virtud” (HUIDOBRO, 2019, p. 61).

Si bien estos antecedentes señalan algunos hitos importantes para la institucionalización secular de la enseñanza musical a manos del Estado, el aprendizaje de la música se había desarrollado durante la época colonial al alero de la Iglesia Católica. A pesar de que la bibliografía convencional ha acusado falta de docentes y precariedad en la enseñanza musical durante las primeras décadas del siglo XIX, Fernanda Vera y José Manuel Contreras (2013) han observado que una revisión de fuentes eclesíásticas –como manuales de canto e instrumento y otros libros– puede completar y actualizar una mirada histórica de la educación musical en Chile.

Oscar Pino (2015) denomina a la función de la educación musical en Chile del siglo XIX como “un ramo de adorno” que era impartido por profesionales de la música en el currículo escolar privado, en donde se veía a la práctica musical del repertorio docto europeo como parte del sello distintivo de la aristocracia. En esas décadas la educación pública daba sus primeros pasos en el país por lo que solo existía la formación de un profesorado de instrucción secundaria en el Conservatorio Nacional de Música con una formación docta que era replicada en clases, pero sin un material especialmente adaptado para los contextos escolares. Según el mismo autor, la educación musical en la primera mitad del siglo XX tuvo una función “formativa, moralizante y valórica” la que buscaba la formación de quien estudiaba hacia un perfil de ciudadanía de la república. Esto se vio reflejado en la elección de un repertorio docto con textos en español, junto a la inclusión de “canciones populares seleccionadas e himnos religiosos y patrióticos” optando por el canto como práctica musical de preferencia (PINO, 2015, p. 242).

Sin embargo, no fue sino hasta 1847 que se integró la música en las especializaciones pedagógicas que se impartían en la Escuela Normal de Preceptores de Santiago y que finalmente permitieron incluirla en 1893 como parte del currículo escolar obligatorio en todos los niveles. Desde esa fecha se han desarrollado una serie de reformas al sistema educativo chileno que contemplan la formación docente y los contenidos curriculares sugeridos por nivel (POBLETE, 2010, p. 13).

Carlos Poblete (2010) identifica los elementos de continuidad y cambio presentes en tres reformas al currículo escolar de enseñanza musical en los años 1965, 1981 y 1996-98. En el primer período analizado, Poblete subraya que la reforma se realizó en el contexto del gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-70) que, entre otros cambios, modificó la formación de docentes que hasta entonces se realizaba dentro del nivel secundario (normalistas) a la formación universitaria postsecundaria actual (pedagogías) (POBLETE, 2010, p. 14). En cuanto a los contenidos de



las orientaciones curriculares de dicha reforma, destaca, para el objetivo de esta investigación, la “promoción de criterios estéticos en relación al estudio de la historia de la música, sobre un amplio repertorio que abarca principalmente la música *docta, popular y folclórica*” (POBLETE, 2010, p. 15).

La siguiente reforma analizada, de 1981, se inspiró en una visión de la enseñanza considerada por el autor como tradicionalista, incluida en la declaración de principios de la Junta Militar que asumió en 1974 y basada en principios neoliberales que se encuentran presentes en la Constitución de 1980. Dichas orientaciones permitieron a las instituciones educativas un amplio margen para diseñar sus planes curriculares, enfocándose en establecer objetivos o conductas a lograr, más que propuestas de contenidos (POBLETE, 2010, p. 19). En cuanto al repertorio a enseñar, Carlos Poblete identifica un acento en contenidos de folclor nacional y latinoamericano junto con la ausencia de otros repertorios específicos, lo que en su opinión busca “consolidar una representación común de patria y de nación en el estudiantado” reflejado en la importancia asignada al aprendizaje del Himno Nacional (POBLETE, 2010, p. 23) y de la cueca, decretada como baile nacional en 1979.

Sin embargo, Oscar Pino (2015) observa que, en la práctica, la segunda mitad del siglo XX fue el período en donde se retorna al concepto de música como “arte” producto principalmente de la formación de los profesores de enseñanza media en la Facultad de Bellas artes de la Universidad de Chile, donde esa validación estética de la educación musical como contenido disciplinar había sido consolidada desde la década de los 1930 con la influencia de la Sociedad Bach. Esto se ve reflejado en que dichos currículos están centrados en “la lectoescritura musical, el repertorio docto escolarizado y la historia de la música de concierto”. En opinión de Pino, los repertorios de música folclórica y popular incorporada durante ese período “eran simbólicas y dentro de lo políticamente correcto” pero en un plano de valoración inferior al de la música docta europea, que en el currículo

escolar de la década de los 1980 llegó a denominarse como “música de arte superior” (PINO, 2015, p. 242).

Finalmente, la última reforma analizada de 1996-98 se efectuó durante la transición democrática, en el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000), en el contexto de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) aprobada en 1990 que promovió cambios sustanciales en los contenidos curriculares y en las instituciones involucradas en el sistema educacional chileno. Estas reformas fomentaron un sistema curricular mixto en donde existe “una selección de competencias, habilidades, destrezas y conocimientos que deban ser desarrollados en todos los establecimientos escolares del país. A la vez reconoce la posibilidad de que los establecimientos desarrollen sus propios planes y programas de enseñanza (...)” (POBLETE, 2010, p. 24).

En cuanto a los énfasis de repertorio incluidos en dicha reforma, el autor destaca que se promueve una nueva asociación entre música y cultura que se evidencia en la diversidad con que se enfrentan los repertorios, así como también en la forma en que son categorizados en estilos, géneros, períodos y distribución geográfica. Dichos contenidos se desarrollan a partir del segundo ciclo básico y las unidades se inician con contenidos relacionados al contexto local del estudiantado, para luego continuar con los contextos de amplitud cercana, tales como Chile y Latinoamérica, para posteriormente abordar los del resto del mundo (POBLETE, 2010, p. 27).

En el presente siglo, las protestas escolares masivas desarrolladas desde 2006 en el primer período de la presidenta Michelle Bachelet (2006-2010) impulsaron una serie de reformas a la educación pública chilena que condujeron a la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) en 2009 que reemplazó a la LOCE de 1990 y que actualmente está en vigencia. Estos cambios no solo incluyeron la elaboración de nuevos contenidos curriculares para la enseñanza musical, sino que la publicación por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC) en 2014 del documento *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Artes Visuales*

y *Música* que se consideran “referentes en los procesos nacionales de evaluación de egresados y egresadas de Pedagogía en estas áreas disciplinarias”.

Dichos estándares se dividen en pedagógicos y disciplinarios. Dentro de estos últimos se establecen diez que corresponden a distintos aspectos del conocimiento musical, los cuales deben aplicarse a “los principios estéticos que constituyen las diversas expresiones musicales en los distintos repertorios, estilos y géneros” (MINEDUC, 2014, p. 43). De forma específica, para efectos de esta investigación, destacaremos los siguientes puntos:

- El profesor o profesora demuestra dominio sobre los procesos asociados a la historia de la música docta occidental, siendo capaz de reconocer diversos períodos a partir del desarrollo de los géneros y estilos y sus características estéticas, e identificando las relaciones existentes con los contextos sociales y culturales en los cuales se originan. Asimismo, comprende los lineamientos de la historia de la música americana y chilena, incluyendo a la música popular, en relación a los contextos en que se desarrolla (MINEDUC, 2014, p. 46).
- Conoce e integra metodológicamente los repertorios musicales que escuchan habitualmente sus alumnos reconociéndoles su valor identitario y cultural (MINEDUC, 2014, p. 47).

Los párrafos seleccionados sirven para graficar la promoción de la enseñanza de contenidos de música popular y la inclusión (y valoración) de los repertorios que el estudiantado escucha en sus respectivos contextos, lo que se señala de forma explícita en diversas secciones del texto. Ambos párrafos también ilustran respectivamente el tratamiento de la música popular como *contenido* y como *objeto cultural* que discutíamos al inicio.

Si bien Oscar Pino (2015) valora la perspectiva que incluyen las reformas realizadas a partir de la década de los 1990 que conciben a la música como arte y cultura y que proyectan al futuro

docente como un profesional con conocimientos del repertorio folclórico y popular, con menor presencia de lo docto, sostiene que es fundamental que dichos cambios se vean reflejados tanto en las mallas curriculares de las universidades como en el conocimiento de los propios docentes acerca de dichas reformas ya que “resabios de dicha formación profesional tradicional los encontramos hasta el día de hoy en docentes aún en ejercicio, e incluso en universidades que dictan la carrera de pedagogía en música” (PINO, 2015, p. 243).

El sobrevuelo histórico de los currículos escolares en Chile realizado hasta aquí permite identificar la presencia recurrente, aunque no siempre sistemática, de elementos que atañen a las músicas populares, así como observar la progresiva inclusión de una diversidad de repertorios y prácticas, tanto como una más reciente atención a las cuestiones identitarias que competen a las músicas. Tomando en cuenta el estado actual del currículo oficial, corresponde a continuación plantear la siguiente pregunta: ¿De qué manera los establecimientos de educación superior que imparten la carrera de Pedagogía Musical en Chile responden a dichos criterios en sus programas de estudio?

## Currículum universitario y música popular

En su artículo “Inclusión de música popular urbana por parte de docentes de música en Chile”, Raúl Jorquera y Pere Godall (2018) dan cuenta de tensiones existentes entre la inclusión de la música popular y la formación profesional universitaria. Estas tensiones, estarían “determinadas por la hegemonía de un paradigma estético-formalista” (JORQUERA y GODALL, 2018, p. 133). En opinión de los autores, este paradigma viene dado por un rechazo por parte de la academia a la inclusión de la música popular en sus mallas curriculares, lo que atribuyen a una serie de razones entre las que mencionan: el uso de epistemologías basadas en un eurocentrismo que aún está presente y el prejuicio

a reconocer un valor educativo en este repertorio producto de su carácter comercial. Esto ha generado una distancia entre lo que el estudiantado aprende en el contexto escolar y la música de su preferencia con la que convive en sus contextos (JORQUERA y GODALL, 2018, p. 136).

En su investigación dichos autores identifican que actualmente existen “dieciséis universidades que forman docentes de música en carreras profesionales de pregrado” permitiéndosele a cada establecimiento elaborar su propia malla curricular que, si bien en cada una de ellas es diferente, tienen en común “una fuerte injerencia del repertorio docto-académico, con una menor inclusión de repertorios del ámbito tradicional y una presencia mínima de músicas asociadas a lo popular” (JORQUERA y GODALL, 2018, p. 140). Este modelo, que los autores analizan en los programas de educación musical, también se encuentra vigente en las llamadas universidades tradicionales (Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Chile) en sus Licenciaturas en Música, especialmente en sus menciones en Interpretación y Composición Musical, orientadas a la música docta-contemporánea.

Un camino alternativo a esta enseñanza es la que propusieron en la década de los noventa el Instituto Profesional Escuela Moderna de Música (1989) y, posteriormente, la Escuela de Música de la Sociedad Chilena del Derecho de Autor (1992), orientando la formación profesional de estas menciones a la música popular. En un trabajo exploratorio, Laura Jordán analizó los programas curriculares de las dos instituciones mencionadas concluyendo que, si bien estas escuelas lograron abrir un espacio de formación en el ámbito de la música popular, han heredado de los conservatorios de música docta las metodologías de enseñanza, sistematización y estructuras curriculares adaptadas a la música popular (JORDÁN, 2006, p. 354).

Este es un punto en el que concuerda Juan Valladares, ligado a la fundación y dirección de la Escuela de Música de la Sociedad Chilena del Derecho de Autor durante esa década, quien señala las contradicciones de academizar la música popular siendo que gran

parte de su historia se ha desarrollado fuera de la academia. Por tanto, plantea la necesidad de desarrollar metodologías apropiadas y específicas para su estudio, contemplando sus características fundamentales, “tales como la oralidad, la esencia tonal y/o modal, estructuras gramaticales cíclicas, la partitura como referencia, y no como la absoluta verdad, la sonoridad conformada por modelos armónicos (II,V,I) recurrentes y transversales en variados géneros”, además de enfatizar el rol de la tecnología y lo electrónico, así como la relación íntima y crucial de muchas músicas populares con la danza (VALLADARES, 2000, p. 562-563).

Las problemáticas relacionadas a la enseñanza universitaria de la música popular forman parte del debate académico actual tanto en Chile como en el extranjero, donde se incluye en la reflexión la docencia de la asignatura Historia de la Música Popular (CARVALHO y CORRE, 2014; GARCÍA-PEINAZO, 2017; GARCÍA-PEINAZO, 2019; SHIFRES y GONNET, 2015; CARABETTA y DUARTE, 2020; CARTER, 2021; HERSHBERGER, 2021; SANTANA, 2021; STACKS, 2021). En este debate, coexisten los campos de la formación del profesorado y de la profesionalización de músicos y músicas populares, campos que, más allá de sus disímiles objetivos, enfrentan desafíos similares en cuanto a la gestión de prejuicios y exclusiones.

A pesar de que el asunto que nos ocupa compete específicamente al currículo universitario que conduce a la formación del profesorado de música para niveles escolares, es necesario recalcar que gran parte de los cuestionamientos y prejuicios que han relegado a las músicas populares del currículo, tanto como los debates y argumentos avanzados para su incorporación en las recientes décadas, se conectan con el ingreso contundente de los estudios de música popular y su impacto en la historiografía y la musicología en sus distintas vertientes.

En el contexto chileno, Víctor Rondón introduce la temática en el dossier “Música, historia e historiografía” (2016), abocado a la investigación y la escritura académica, pero de donde es posible extraer cómo una revisión crítica a las metodologías de la historiografía de la historia de la música impacta en su enseñanza

a nivel universitario. Esta revisión se ha dado “con la integración a esta actividad de autores de diferente formación disciplinaria”, con los que “fueron configurándose universos histórico musicales de diversa tradición, con narrativas producidas por diferentes enfoques” (RONDÓN, 2016, p. 9). La apertura a estos otros universos históricos ha permitido el ingreso de historias de músicas populares a la historiografía, en tanto estas se entienden como vehículos de acceso a las formas de vivir de las comunidades.

A pesar de ello, debemos subrayar que la proliferación de investigaciones históricas sobre músicas populares han enfatizado su estatus de “objeto cultural”, un énfasis útil para la renovación de las posibilidades de la narración histórica musical, ahora ocupada de conectar las prácticas musicales con las comunidades y los procesos sociales que las atraviesan. En esta línea podemos ubicar la producción de “historias sociales” de la música popular en Chile (GONZÁLEZ y ROLLE, 2005; GONZÁLEZ, ROLLE y OHLSEN, 2009). El revés de esta contribución “culturalista” ha sido la demora en el reconocimiento de aspectos sonoros y performativos, primero en la investigación y luego en la enseñanza.

Así lo expresaba hace un par de décadas el historiador César Albornoz (2000) reclamando que “siempre la música popular se analiza como reflejo o complemento de algo más que como fenómeno en sí” (ALBORNOZ, 2000, p. 9). En su opinión, se ha puesto un excesivo énfasis en las letras de las canciones dándole un rol secundario a la música en el análisis, en vez de construir el relato desde ella misma: “se sigue comprendiendo ideas, mas no escuchando: se comprenden sentimientos, vivencias, imágenes de época, pero sin ‘escucharla” (ALBORNOZ, 2000, p. 10).

Sin embargo, esta postura a favor de lo sonoro como objeto central de estudio en la música popular, es relativizada por la investigadora Natalia Bieletto quien señala, en otro contexto, que la ausencia de registros sonoros y de notación musical ofrece una oportunidad para (re)escribir la historia de la música, poniendo el foco en aspectos como la subalternidad y la performatividad en base a las percepciones que se pueden desprender de los relatos

hemerográficos sobre dichas prácticas, e incluyendo en el análisis a otras disciplinas que permitan ampliar la mirada musicológica y entender las razones de la inaudibilidad de ciertos repertorios (BIELETTTO, 2016).

En ese sentido, si seguimos bien a Bieletto, una atención y escucha situada no implica necesariamente concentrarse en el sonido de las músicas populares, sino que puede apuntar a examinar y valorar aspectos de su performance y sentido estético-social.

## **Las *Historias de la música* en el currículum actual**

Haciendo seguimiento a las reformas internas que el Departamento de Música de la Universidad de Concepción llevó a cabo, Nicolás Masquiarán (2018) publicó una revisión crítica de los procesos de actualización curricular, detectando cómo los cursos correspondientes a la formación en historia persisten durante varios años en la concentración de contenidos doctos europeos, los que se van complementando con otras asignaturas de énfasis “cultural” que permiten llenar vacíos, sin necesariamente cuestionar las bases sobre las que se fundan los cursos de historia. También él muestra cómo los currículos se van transformando sin que medie una reflexión profunda acerca del quehacer educativo ni sobre el modo en que los distintos (antiguos y nuevos) contenidos tributan finalmente al perfil de egreso.

No conocemos otras indagaciones que den cuenta de la problematización de los currículos de historia de la música en Chile, por lo que decidimos realizar una primera aproximación comparativa que nos permita esbozar un panorama acerca de las maneras en que la historia de la música se imparte hoy por hoy en diversas universidades. En particular, nos preguntamos por sus objetivos, contenidos y fuentes de información, atendiendo a las poblaciones y geografías representadas. Asimismo, nos interesaba



indagar sobre la presencia de los dos énfasis que describimos al comienzo, a saber: de la música popular como práctica/repertorio susceptible de añadirse a cursos preconcebidos o bien como vía de problematización de la dimensión sociocultural de las músicas en general.

#### Análisis de programas de curso

El ramo de “Historia de la Música” es parte de la malla curricular de prácticamente todas las instituciones de educación superior chilenas que imparten carreras relacionadas al ámbito de la música. Para esta investigación hemos analizado los contenidos de los programas de estudio de instituciones chilenas que imparten las carreras de Pedagogía en Música, Licenciatura en Música e Interpretación Instrumental con mención. Los programas analizados de la capital Santiago son la Universidad de Chile (UdeCh), Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), Universidad Alberto Hurtado (UAH), Universidad Mayor (UM), Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) y tres de regiones: Universidad de Concepción (UCon), Universidad de Valparaíso (UV) e Instituto Profesional Escuela Moderna de Música, sede Viña del Mar (EM). Para ello hemos tomado contacto con la mayoría de los docentes que imparten dichos cursos quienes han colaborado con esta investigación enviándonos sus programas de estudio. Cuando no, nos basamos en los programas difundidos públicamente a través de las instituciones respectivas.

En cuanto a la denominación de la asignatura, se observa que en la PUC mantiene el nombre de “Historia de la Música”; en la UCon existe como “Historia y Análisis de la Composición Musical” en sus primeros semestres para luego finalizar con un semestre dedicado a la música popular denominado “Música Popular”; en la UMCE se identifica como “Historia de la Música Occidental Antigua” e “Historia de la Música Occidental Moderna” en sus dos primeros semestres para luego continuar con “Música Popular y Vanguardias” y Seminarios de Música Latinoamericana y Chilena”;

en la UdeCh y en la UV optan por el nombre “Música, Cultura y Sociedad”.

En la Universidad Mayor el curso se llama “Música Popular”; y en el Instituto EM se denomina “Música y Cultura” en su primer año, para luego identificarlo como “Música y Pensamiento Crítico I, II y III” en los tres años siguientes; en la UAH, los dos primeros semestres se denominan “Música y Cultura Occidental” y los dos siguientes “Música y Cultura Latinoamericana”. Finalmente en la UAHC identifican estos ramos dentro de la línea de la apreciación musical y denominan al ramo “Música en la Cultura Occidental”, utilizando dicho nombre tanto para los semestres en que se imparten los contenidos asociados a la música docta (Barroco/Clásico); Romántico y Siglo XX), como a los superiores donde se identifican semestres diferenciados para la historia del jazz, el rock, la música latinoamericana y chilena.

Al analizar los objetivos declarados en los programas encontramos que hay tres de ellos enfocados al dominio de conocimientos de la historia de la música en su contexto histórico (PUC, UCon, UH); tres que se identifican como ramos teórico-prácticos (UM, UV, UAHC) y tres que buscan desarrollar competencias de tipo reflexivo que problematicen acerca de los contenidos (UdeCh, EM, UMCE). Una mirada a los contenidos impartidos muestra que, en el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile, ubicada en Santiago, se enfocan en la música docta occidental dividida en tres ramos destinados a los períodos identificados como “Renacimiento y Edad Media”; “Barroco y Clasicismo”; “Del Romanticismo a la Música Docta del Siglo XX”.

En el caso de la Universidad Alberto Hurtado se destinan los dos primeros semestres a la música docta europea abarcando desde la antigüedad desde el siglo V hasta el XX; luego el tercer semestre se orienta a la música docta latinoamericana y chilena dejando el cuarto semestre para la música popular latinoamericana desde el siglo XIX hasta la Nueva Canción Chilena. Llama la atención que en el programa de músicas populares se opte por una organización “étnica” de los contenidos (músicas afroamericanas, indígenas, de

influencia europea) y al final una unidad abocada a propuestas “de autor” que tal vez suponen una perspectiva cosmopolita. Similar organización es la que presenta la Universidad de Concepción y la Universidad de Humanismo Cristiano con dos semestres destinados a los contenidos de la música docta occidental vistos de forma cronológica y dejando los semestres posteriores para los contenidos de música popular, donde se mencionan clases destinadas al jazz, rock, Nueva Trova, Canto Nuevo, Nuevo Cancionero, Tropicalismo, entre otros.

El programa de la Universidad Mayor se enfoca en contenidos de la música popular tratados cronológicamente. En el primer caso se aborda desde el siglo XIX (con unidades dedicadas a la zarzuela, los *minstrel shows*, el vaudeville y el teatro bufo) hasta la contracultura de los 1960s (con las últimas clases destinadas al grupo británico The Beatles e intérpretes de soul como Aretha Franklyn y James Brown). Por su parte, el Instituto Profesional Escuela Moderna de Música, implementó a partir del 2020 un cambio en los nombres y contenidos de sus cursos de historia (antes llamados Historia de la Música Popular e Historia de la Música Occidental), buscando evitar tanto la separación en cuanto a tipos de música como la enseñanza en orden cronológico de las unidades temáticas. El objetivo es abordar la historia como un conjunto de procesos entrelazados en donde sea posible, por ejemplo, a partir del análisis de un hecho musical actual indagar en el pasado y sus posibles orígenes.

En los programas de la Universidad de Valparaíso y la Universidad de Chile se identifican dos propuestas que se diferencian de los enfoques mencionados anteriormente. En el primer caso se propone abordar en cuatro semestres contenidos de música docta, popular y de raíz folklórica que van desde la antigüedad hasta la actualidad, los que se van desarrollando en forma paralela. Es así como por ejemplo para tratar el concepto de lo “clásico” existe una unidad llamada “El período clásico” que incluye una clase dedicada a “Haydn, Mozart y Beethoven: la escuela de Viena” y la siguiente se llama “Nuestra cercanía con los

clásicos: rock, glam rock y rock progresivo en la experiencia de la juventud chilena”.

En el caso de la Universidad de Chile, el primer semestre del curso está dividido en dos unidades, de las cuales la primera dedica la mayor parte de las clases y se denomina “Música y mujer en Chile y Latinoamérica”, el cual se desarrolla “en torno a la relación que se ha plasmado en los discursos entre música y mujer de manera general”. Esa relación se trata en diferentes contextos históricos, abordando músicas “de arte”, popular y “de raíz”. Destaca un enfoque transversal a prácticas musicales, donde el significante “música” se deslinda de su convencional referencia implícita a las músicas doctas, que se comprueba en otros programas. Aquí se disputa tal sentido: “Desde la Colonia hasta la actualidad la música ha sido un medio de expresión y de construcción de subjetividades para las mujeres. Esta relación, muchas veces compleja, se ha reflejado en el quehacer cotidiano, en la creación y abarcan un ámbito amplio de lo que llamamos ‘música’” (VERA, 2020). La segunda unidad del semestre se aboca a la relación entre música y patrimonio. En el siguiente semestre, el curso “propone una revisión de los relatos constitutivos de la historia de la música en Chile y Latinoamérica” y luego se aboca a estudiar el oficio musical y los conceptos de educación que se han desarrollado en Chile.

En cuanto a la población y las geografías que incluyen los contenidos de los programas analizados, es posible identificar que los que abarcan la música docta occidental se orientan principalmente a compositores varones de Alemania, Francia, Italia y España (PUC, UCon y UAH), con la excepción de algunos casos que incorporan exponentes de Latinoamérica y Chile (UdeCh, UV y UAH). En el caso de los que incluyen elementos de música popular se identifican principalmente exponentes de países anglosajones con algunos casos de intérpretes femeninas y de exponentes afroamericanos. También en ellos se tienden a incluir contenidos de música popular latinoamericana y chilena de los géneros musicales que han tenido mayor difusión en el siglo XX tales como

tango, bossa nova, ranchera y la Nueva Canción Chilena (UCon, UM, EM y UAH).

Con respecto a las bibliografías declaradas como obligatorias, se observa que en los programas con contenidos de música de docta occidental (como la PUC, UCon y UAH) existe una coincidencia en el uso del texto *Historia de la Música Occidental* de J. Burkholder, D.J. Grout y C. Palisca (2001) y de otras historiografías de la música occidental de autores principalmente norteamericanos y europeos traducidos al español (como Marie Claire Beltrando-Patier, Andrés Ruiz Tarazona), con la excepción del autor chileno Jaime Donoso Arellano con su libro *Introducción a la música en veinte lecturas* (2013).

Los programas con contenidos de música popular (EM, UM, UCon, UAH y UMCE) tienden a utilizar como base artículos publicados en revistas de investigación disponibles para descarga en sitios web tales como academia.edu y Jstor o Memoria Chilena; videos y documentales disponibles en YouTube y Netflix; y libros abocados a la historia de géneros musicales como el blues y el jazz escritos por el autor estadounidense Ted Gioia; *La música popular en el siglo XX* del autor canadiense Colin Cripps (2001) o a la historia de la música popular chilena en el texto *Historia social de la música popular en Chile 1890-1950*, de los autores chilenos Juan Pablo González y Claudio Rolle (2005).

En el caso del programa de la Universidad de Valparaíso se utilizan textos asociados a la estética musical de autores italianos como Enrico Fubini y Luca Chiantore; del mexicano Rubén-López Cano y el recurso *New Grove Online*. En los programas analizados de la Universidad de Chile, la bibliografía utiliza principalmente artículos publicados en revistas de investigación iberoamericanas asociados a la temática de música y género (*gender*) y patrimonio musical, con una relación equiparada entre autores y autoras de dichos textos.

A modo de síntesis, llama la atención el alejamiento de la designación "Historia de la Música" en varias de las instituciones

mencionadas, reemplazando este curso tradicional por otros que abordan aspectos sociales y culturales. Cuando sí se mantiene la “Historia”, se mantiene también el canon de música de arte centroeuropea. No obstante, no todas las diversificaciones de contenidos y enfoques que se observan en los cursos con nuevas designaciones dan el mismo lugar a “lo popular”. Subrayamos algunos casos en los que, más que la mera incorporación de contenidos adicionales, la innovación curricular conlleva un replanteamiento de los objetivos y, de paso, de las divisiones entre categorías estancas: docto, popular, folclórico, o sus símiles. Por último, también notamos que las bibliografías suelen estar construidas a partir de fuentes “clásicas” traducidas al español, siendo probablemente un obstáculo para la renovación de las referencias el difícil acceso a nuevos títulos en español. Sin embargo, esto ameritaría una indagación más profunda.

## Conversación con docentes

Con el objetivo de contrastar nuestro análisis de los programas con las opiniones y vivencias de docentes a cargo de estos cursos y otros similares en el país, a mediados de enero de 2022, llevamos a cabo una conversación grupal semidirigida con ocho colegas: Daniela Banderas (Universidad de la Serena), Freddy Chávez (UMCE), Dianilexis Echeverría (EM), José Manuel Izquierdo (PUC), Tomás Koljatic (PUC), Pablo Palacios (UV), Nelson Niño (PUCV), Oscar Pino (AHC), Juan Carlos Poveda (UAH), Rodrigo Torres (UdeCh) y Fernanda Vera (UdeCh). Para gatillar la conversación, solicitamos a quienes participaron que describieran cómo se enseña la historia de la música en sus respectivas instituciones. Luego, les pedimos que respondieran si habían debido enfrentar alguna actualización curricular y cuáles habrían sido las problemáticas asociadas a éstas.

Un argumento que apareció reiteradamente es que los programas deben guardar coherencia y estar adaptados a perfiles

de egreso, relacionados con profesiones y oficios musicales específicos. Así, es notorio que los currículos más proclives a las músicas populares se encuentran en aquellos programas que forman educadores musicales, mientras que otros que se abocan a la formación de intérpretes y compositores no reconocen la necesidad de cuestionar ni actualizar el formato convencional de historia cronológica de obras compuestas en la tradición de arte escrita occidental. Por ejemplo, Daniela Banderas expuso cómo las asignaturas de historia de la música han sufrido diversas modificaciones dentro del programa de pedagogía en la Universidad de La Serena, a diferencia de aquellas que pertenecen a la formación de licenciados en música, cuyos campos profesionales contemplan la actividad orquestal docta y la composición. En estos últimos perfiles, no se ha planteado la idea de actualización. Lo mismo se expresa en el caso de la PUC, donde Tomás Koljatic opinó que la historia abocada a la transformación de los estilos de composición, enseñada de manera cronológica, resulta más cómoda que una organización temática que se intentó implementar en algún momento. No obstante, el mismo docente admitió que la incorporación de asignaturas complementarias que aborden otras músicas –como world music o jazz– sería un hecho inevitable, que ocurrirá tarde o temprano.

Se mencionaron dos ejemplos de instituciones donde los intentos por reformular el currículo generaron rechazo luego de realizados, lo que incluso llevó a volver a la enseñanza de la historia tradicional. Tal fue el caso de la Universidad de La Serena, respecto al cual Daniela Banderas señaló que el ramo de Historia de la Música comenzó a ser reformulado en la primera década del presente siglo y reemplazado progresivamente por otros cursos que cubrían parte de sus contenidos, hasta su exclusión del currículo con dicho nombre. Posteriormente, debido a la implementación de la Ley de Sistema de Desarrollo Docente en 2017, se decidió reinsertar la asignatura con el nombre de Historia de la Música cubriendo la enseñanza cronológica de la música docta europea, debido a la carencia formativa que mostraban los estudiantes de

pedagogía al no recibir instrucción en dichos contenidos que están incluidos en la Evaluación Nacional Diagnóstica.<sup>2</sup>

El segundo caso mencionado es el de la Universidad de Chile, donde el musicólogo Rodrigo Torres explicó que los intentos en los que participó, desde el año 2003, por problematizar la enseñanza del canon europeo y de la epistemología historiográfica produjeron rechazo en parte del cuerpo docente, especialmente de las carreras de interpretación y composición musical. A pesar de que finalmente se inició un proceso de innovación curricular en 2015 en dicha institución, Torres indicó que “después de cinco o seis años de debate, la innovación fue una regresión curricular respecto a la historia de la música”.

Un segundo punto de interés vincula esta segmentación de perfiles de egreso con las constricciones institucionales que derivan de los procesos de acreditación estatal. Como apuntó Freddy Chávez, éstas influyen en los lineamientos y plazos que van tomando las reformas curriculares en el caso de las carreras de pedagogías, especialmente en las casas de estudio que, como la UMCE, pertenecen a la red pública de educación. Por el contrario, el testimonio de Dianilexis Echeverría, encargada del área de cursos teóricos de la EM, da cuenta de la alta flexibilidad que existe en instituciones privadas, que permiten una modificación de planes y programas que no deben enfrentar demasiados procesos burocráticos.

Observamos en la discusión la persistencia de la categoría “repertorio” para analizar las inclusiones y exclusiones. Su uso remite, en cierto modo, a la doble modalidad de las músicas populares de las que hablamos en el apartado inicial. Notamos que una parte del debate entre docentes apunta a la justicia y a la necesidad (o no) de integrar otras músicas a sus temarios, movilizando una diversidad de argumentaciones. Sin embargo, otra parte del debate recupera la dimensión de “objeto cultural” que suele asociarse a prácticas musicales populares, ya que ellas

<sup>2</sup> La Ley de Sistema de Desarrollo Docente del Ministerio de Educación de Chile establece dos evaluaciones diagnósticas a los estudiantes de pedagogía y educación a nivel nacional. La primera evaluación se realiza al inicio de las carreras y la segunda, llamada Evaluación Nacional Diagnóstica, se realiza un año antes del egreso y su rendición es un requisito para titularse.



parecen facilitar la problematización de los fines de hacer historia y de enseñarla. Así, con un énfasis en las potencialidades críticas de estas asignaturas, la discusión se desplaza, primero, hacia los métodos educativos y, luego, a las epistemologías que los informan.

Por una parte, se mencionó la búsqueda por innovar en las metodologías y tipos de evaluación, especialmente en universidades consideradas donde se han ido incluyendo metodologías activas tales como el uso del aula invertida al comenzar la clase, con exposiciones individuales en base a “los territorios culturales de los estudiantes” (UAH); creación de perfiles en redes sociales como Instagram y Facebook, como alternativa para enseñar los contenidos del curso (UV) hasta la creación de “memes” como método de evaluación (EM). En los casos de la UMCE, la UM y la UAHC se ha integrado además la práctica instrumental de los contenidos vistos en clases, especialmente cuando se cubren repertorios de música popular latinoamericana.

Por otra parte, se abordó la pertinencia de cuestionar los paradigmas sobre los cuales se perpetúan las categorías de músicas docta, popular y folclórica, puesto que es la tripartición misma la que está haciendo crisis. Rodrigo Torres (UdeCh) argumentó que este modelo “a la luz de una distinta epistemología de problematizar los procesos históricos, no da abasto”, lo mismo que la persistencia de una historia centrada “solamente en el eje de las obras, como si las obras fueran igual a la música y al objeto histórico”. En ese sentido, la musicóloga y docente de la misma institución, Fernanda Vera, señaló que en la carrera de Teoría de la Música sí se han realizado avances en ese sentido, ya que cubren los contenidos historiográficos en seminarios y cursos con contenidos que pueden variar cada año, poniendo el foco en desarrollar el pensamiento crítico y la reflexión del estudiantado más que en el dominio de ciertos contenidos en específico.

Aportando al abordaje de las metodologías y de la puesta en evidencia de las categorías nuevas y antiguas en juego, José Manuel Izquierdo, desde su experiencia como docente de asignaturas de Música e Historia en el posgrado de la PUC, comentó lo fructífero

que resulta discutir y problematizar los procesos de selección de contenidos y de elaboración de narrativas históricas junto con el grupo de estudiantes. Lejos de reservarse como una actividad dirigida a cursos superiores, esta instancia deliberativa es crucial como instancia de aprendizaje en todos los niveles, ya que no se limita a entregar una colección de contenidos pertinentes a partir de una selección previa, sino que propone hacerse cargo de discutir con la comunidad educativa las razones del estado actual de los currículos y sus potencialidades de cambio.

## Currículum decolonial y descanonización

No resulta sorprendente que el currículo universitario para la enseñanza de la música se siga concentrando, en general, en un canon que involucra no solamente la selección de un estrecho abanico de prácticas musicales, repertorios y personas, sino también la concepción de *obra musical* consolidada durante el romanticismo por idealistas alemanes, que promovieron un concepto de la música como arte autónomo ligado a la genialidad y de valor universal. Son muchos los autores que han cuestionado la aplicación sistemática y acrítica de este concepto de música absoluta (con sus derivaciones y expansiones), destacando por ejemplo la vigencia de un *museo imaginario de obras musicales* (GOEHR, 1992) y la difusión de teorías musicales pensadas originalmente para la música tonal clásica hacia la enseñanza de expresiones musicales descontextualizadas (MENDÍVIL, 2016).

Una de las manifestaciones más claras del problema político que acarrea la universalización de ciertas músicas centroeuropeas canonizadas es la utilización de la designación “música” para sus teorías, eximiéndose de contextualizarlas, so pretexto de su neutralidad. Este fenómeno se ha documentado recientemente en Colombia (OCHOA, 2016) y en Estados Unidos y Canadá (WALKER, 2020), aunque es plausible extrapolarlo sin esfuerzo a otras realidades. Baste revisar las denominaciones de los cursos

universitarios en nuestra región (y casi en cualquier zona de influencia occidental) para comprobar que cuando se llaman “Historia de la música” o “Armonía” aluden prácticamente por defecto al tipo de música ya descrito. Es lo que comprobamos en algunos de los programas discutidos más arriba.

El señalamiento de la injusticia e imprecisión de estas designaciones (que por cierto conllevan tratamientos valorativos de unas músicas por sobre otras) tampoco es nuevo y, sin embargo, la injusticia curricular está lejos de verse resuelta. Juan Sebastián Ochoa (2016), analizando la situación de tres importantes instituciones colombianas de formación musical, identifica asimismo otros ribetes: la valoración de la armonía por sobre otros elementos musicales y la pretensión de la música de arte occidental como origen de todas las músicas ulteriores. Así, por ejemplo, una mirada transversal a las asignaturas de historia de la música en las universidades españolas confirman esta tendencia, donde los cursos de “Historia de la música” se concentran en música centroeuropea, incluso en desmedro de la música meridional más propia (MARÍN-LÓPEZ y SÁNCHEZ-LÓPEZ, 2020). Aunque otras prácticas abarcadas bajo la categoría de músicas populares han ingresado a los currículos, éstas suelen abordarse en programas separados con un frecuente enfoque cultural (GARCÍA-PEINAZO, 2019).

Como vimos, un análisis de varios currículos chilenos muestra que existe una tendencia a denominar los cursos con nuevos nombres que relacionen los contenidos a contextos históricos y sociales asociados a los estudios culturales, con un incremento en la inclusión de contenidos de música popular. En un difundido ensayo, Alejandro L. Madrid (2017) argumenta que uno de los peligros en la búsqueda de soluciones al problema consiste en la emergencia de gestos *tokenistas*, que dejarían sin cuestionar estructuralmente el canon, contentándose con rellenar vacíos en un impulso compensatorio. Esta posición, que apunta a la inclusión de una diversidad de prácticas sin necesariamente desbaratar las bases ideológicas tras la elaboración del canon, se considera

como “asimilacionista,” mientras que otra que señala la necesidad de refundar las bases mismas del currículo ha sido catalogada como “abolicionista” (PANTEELEVA y ZAVLUNOV, 2020). Aunque es evidente que el asimilacionismo tiene poca o ninguna chance de dismantelar el colonialismo implícito en la enseñanza musical, vale la pena interrogarse si su implementación desde territorios periféricos de Occidente no bascularía estratégicamente el orden habitual.

Desde la vereda de la producción musicológica externa a las instituciones internacionales dominantes, José Manuel Izquierdo (2016) propone otro argumento: ¿qué operaciones selectivas debemos llevar a cabo desde el sur del mundo para ofrecer un contenido admisible dentro de un mapa previamente dibujado? ¿cómo escapamos al auto-exotismo tantas veces puesto en práctica con el fin –loable o no– de volver nuestras músicas audibles? En última instancia, el problema de la descanonización de la (gran) historia de la música no es universalizable, por cuanto las discusiones y reformas que ciertas instituciones produzcan no necesariamente corresponden palmo a palmo con las preguntas que se formulan desde cada territorio. Si se trata de hacerse cargo de cómo enseñar una historia que nos pertenece, vale tomarse en serio la pregunta retórica que plantea M. Leslie Santana cuando inquiere ¿quiénes somos y cuál es *nuestra* historia? (SANTANA, 2021, p. 457).

En ese sentido, recuperando la discusión más reciente sobre descolonización de los currículos, hace sentido un enfoque como el de Ana R. Alonso Minutti (2017) cuando opta por privilegiar microhistorias, por prácticas vivas y, en definitiva, por un programa consensuado con quienes participan de cada curso. ¿Quiere esto decir renunciar al desarme del canon o a su reestructuración? Parcialmente, puesto que, al transformar los métodos de construcción de conocimiento, se esquivo la lógica de la abarcabilidad y representatividad de los “contenidos” impartidos, para enfatizar en cambio los procesos afectivos. De manera similar, Mónica Herschberger (2021) señala que si se promueven espacios

para la participación del estudiantado en las clases hay mayores probabilidades de que se formen en una cultura de la escucha, lo que considera crucial para el desarrollo del pensamiento crítico y para dismantelar políticas e ideas racistas que vienen dadas en el paradigma actual (HERSCHBERGER, 2021, p. 455).<sup>3</sup>

Antes que abordar el reemplazo o complementación del canon musical enseñado, Marguerite Walker (2020) sostiene la necesidad de poner en relieve el contexto en el cual se construye dicho canon, proponiendo contextualizar la historiografía musical de fines del siglo XIX que sigue fundando los currículos de gran parte de las instituciones universitarias. Este paso sería crucial para contribuir no solo a descanonizar sino que a acercarse a un proceso de descolonización, en la medida en que se aborden las imbricaciones entre músicas de arte occidental y las empresas modernizadoras desde fines del siglo XVI, sus conexiones con la conquista y colonización de territorios extraeuropeos, y, en definitiva, la elaboración de una narrativa evolucionista que conlleva ideas de supremacía blanca.

Desde una perspectiva similar, Stimeling y Tokar (2020), critican el énfasis que se ha dado al concepto de “resiliencia” en las prácticas musicales afrodescendientes, apuntando al oscurecimiento de las responsabilidades de la dominación de un sector de la población sobre otro, esto mediante la reproducción de ideas de supremacía blanca. Como alternativa, proponen un abordaje de eventos históricos según el cual se examina la relación entre personas y prácticas de origen africano, europeo y americano, sin privilegiar necesariamente una mirada europea, y procurando poner en relieve los conceptos de poder que emergen. Asimismo, Stacks (2021) argumenta que cuando la historia y la pedagogía repiten narrativas basadas en el miedo y ansiedad racial, lo que ejemplifica con la enseñanza del período del movimiento de los derechos civiles en Estados Unidos, en la práctica se refuerza esa versión de la historia en vez de entregar herramientas al estudiantado para cuestionarlas.

<sup>3</sup> La autora lo ejemplifica con una estrategia que utiliza en el syllabus de su ramo de historia de la música en donde deja dos semanas en blanco para ser llenadas cada año con contenidos que son sugeridos por cada generación (HERSCHBERGER, 2021: 456)

Para contrarrestar esta tendencia, propone un abordaje detallado de las historias musicales asociadas a las diversas luchas de liberación negra, lo que permitiría, precisamente, complejizar y matizar el conocimiento de las condiciones sociales, las diferentes perspectivas políticas y sus conexiones con expresiones culturales (STACKS, 2021). Las dos primeras propuestas apuntan a repensar la manera en que los contenidos “convencionales” son enseñados, para fisurar desde algunas de las músicas canónicas las condiciones que permiten la perpetuación de su supuesta supremacía cultural, mientras que la tercera añade una articulación de pedagogía crítica a la incorporación de contenidos no canónicos.

Varios de los textos hasta aquí reseñados advierten acerca de la diferencia entre descanonizar (o flexibilizar los contenidos de los currículos) y apuntar hacia una práctica pedagógica antirracista y decolonial. En cuanto a la pedagogía antirracista, es necesario atender a la actualidad de las problemáticas que habitualmente se entienden desde una historización de un pasado en la consecución de derechos, poniendo entonces el acento en cómo las asignaturas musicales pueden contribuir hoy al ejercicio de la justicia social (HERSHBERGER, 2021). Para un enfoque decolonial, se requiere desafiar los regímenes de conocimiento que se expresan mediante un poder epistémico. Implica moverse hacia un currículum que se haga cargo, con justicia, de quién y qué se cuenta. Pero, además, como muestra Figueroa (2020) en su discusión acerca del curso de introducción a la world music, la promoción de un enfoque decolonial requiere reconocer ciertos desafíos específicos.

El primero de ellos es la dificultad de entablar discusiones críticas acerca de las músicas de “otras culturas”, tomando en cuenta cómo se construyen los conocimientos, a través de un formato de cátedra que consiste principalmente en “entregar” contenidos. Este reto lo ha advertido también Josep Martí, cuando aborda qué músicas se enseñan en el aula, y señala la importancia de integrar la perspectiva *emic* del estudiantado con sus propios gustos y saberes musicales. Esto implica, en sus palabras, “intentar entender su cuadro de valores, entender por qué, dónde

y cuándo y con quién escuchan música” (MARTÍ, 2000, p. 281). El segundo desafío consiste en reconocer que la existencia de cursos “compensatorios” que complementan geográfica y temáticamente los cursos principales de historia de la música, provenientes de un pensamiento eurocéntrico. Por último, identifica el desafío de desarrollar aprendizajes significativos cuando el estudiantado ha sido formado conceptual y teóricamente para pensar, apreciar y discutir las músicas occidentales.

La ausencia de un léxico común es, entonces, un desafío sugerente que, no obstante, conduce a la necesidad de reconocer la legitimidad de los discursos pronunciados desde el sentido común y la experiencia cotidiana. Aunque la reflexión de Figueroa se dé en el marco de un curso de músicas “del mundo”, las tres dimensiones que identifica resuenan nítidamente para repensar la elaboración de un currículo de historia de la música que conduzca hacia el reconocimiento de la diferencia cultural y que entregue herramientas para la justicia.

## Palabras de cierre

Uno de los desafíos al que nos enfrentamos al elaborar el programa de estudios del ramo de Historia de la Música Popular en nuestra institución, fue buscar un equilibrio que ponga en valor la música popular como expresión musical, que incluya los repertorios que forman parte de la escucha de nuestro estudiantado, que integre tanto el análisis contextual como el musical y que aborde temas relevantes como la descolonización del currículum y la invisibilización de la presencia femenina en los textos hegemónicos. Aunque la importancia de esta renovación se base en la necesidad de una justicia curricular, nos encontramos con que muchos de los juicios de valor que han demorado la incorporación de “otras músicas” en los currículos siguen gozando de vigencia y, aun de manera silenciosa, sostienen la resistencia a innovación curricular.

Si bien es cierto que la “exclusión” de ciertas prácticas pueda explicarse por desconocimiento o desprecio, creemos que la problematización del currículo musical, y en particular del de historia de la música, interpela no solamente nuestras ideas acerca de “otras personas” sino que también obliga a una autoexaminación de los principios que sostienen la dominación cultural. En ese sentido, notamos que distintas instituciones chilenas han dado muestras de un interés por abordar un problema profundo en el desajuste entre lo que se imparte y lo que se vive en el contexto musical local, a pesar de que los cambios son incipientes y probablemente requieran de una revisión profunda acerca de los conceptos de “música” (no solo popular) que se promueven desde la academia.

## Referencias

ALBORNOZ, César. Posibilidades metodológicas del estudio de la música popular contemporánea en Chile desde el ámbito historiográfico. **Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular**, 3, 2000. Bogotá, Colombia.

ALONSO-MINUTTI, Ana R. The “Here and Now”: Stories of Relevancy from the Borderlands. **Journal of Music History Pedagogy**, v. 7, n. 2, p. 106-111, 2017.

BIELETTO, Natalia. Lo inaudible en el estudio histórico de la música popular. Texto de reflexión crítica. **Resonancias**, v. 20, n. 38, p. 11-35, 2016.

CARA, Michel, ÁLVAREZ, Ricardo, & BIGGIO, Giovanni. Profesionalización de saxofonistas en Chile: Estudio de casos en Santiago y Valparaíso. **Neuma**, v. 13, n. 1, p. 144-175, 2020.

CARABETTA, Silvia. Las músicas que habitamos. Aportes para una justicia curricular. En CARABETTA, Silvia; DUARTE, Darío. **Tramas latinoamericanas para una educación musical plural**. La Plata: Editorial Papel Cosido, p. 11-20, 2020.



CARABETTA, Silvia; DUARTE, Darío. **Tramas latinoamericanas para una educación musical plural**. La Plata: Editorial Papel Cosido, 2020. 96p.

CARTER, Matthew K. Are Popular Music Curricula Antiracist?: The CCNY Music Department as a Case Study. **Journal of the Society for American Music**, v. 15, n. 4, p. 447–451 doi:10.1017/S1752196321000316

CARVALHO, Maria Cristina; CORREA, Antenor Ferreira. Sobre la función de la asignatura de Historia de la Música en la formación del profesorado de música. **Revista Internacional de Educación Musical**, no 2, p. 2-9, 2014.

FIGUEROA, Michael A. Decolonizing “Intro to World Music?”. **Journal of Music History Pedagogy**, v. 10, n. 1, p. 39–57, 2020.

GARCÍA-PEINAZO, Diego. ¿Nuevos “clásicos básicos” en educación musical? De la canonización a la audición activa de las músicas populares urbanas en (con)textos didácticos específicos. **Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en Educación)**, n. 40, 2017.

GARCÍA-PEINAZO, Diego. El análisis musical y los estudios sobre música popular urbana: de la doble negación a la educación en las discrepancias participatorias. **Revista Internacional de Educación Musical**, n. 7, p. 45-55, 2019.

GOEHR, Lydia. **The imaginary museum of musical works**. Oxford [England] : Clarendon Press, 1992.

HERSHBERGER, Monica A. Curricular Reform and a Culture of Listening: Lessons from the Rosedale Freedom Project. **Journal of the Society for American Music**, v. 15, n. 4, p. 452–456, 2021.

HUIDOBRO, María Gabriela. Sobre la música para la formación ciudadana: la propuesta de Juan Egaña para educar a la juventud de Chile. **Revista Musical Chilena**, v. 73, n. 231, p. 59-71, 2019.

IZQUIERDO, José Manuel. Auto-exotismos, la musicología latinoamericana y el problema de la relevancia historiográfica (con un

apéndice sobre música sacra y el siglo XIX). **Resonancias**, v. 20, n. 38, p. 95-116, 2016.

JORDÁN, Laura. Reflexiones para el estudio de la práctica de música popular en academia: Sistematización y profesionalización como procedimientos formativos legitimantes. **Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular.. IASPM-AL**, 7, 2006. La Habana, Cuba.

JORQUERA, Raúl; GODALL, Pere. Inclusión de Música Popular Urbana por parte de docentes de música en Chile. **Neuma**, v. 11, n. 2, p. 132-159, 2018.

MADRID, Alejandro L. Diversity, Tokenism, Non-Canonical Musics, and the Crisis of the Humanities in US Academia. **Journal of Music History Pedagogy**, v. 7, n. 2, p.124–129, 2017.

MARÍN-LÓPEZ, Javier; SÁNCHEZ-LÓPEZ, Virginia. La enseñanza de la música en los Grados de Historia del Arte en España: antecedentes históricos y planes actuales de estudio. **Música Hodie**, n. 20, 2020, e62825.

MARTÍ, Josep. ¿Qué música es necesario enseñar en las escuelas? **Más allá del arte :la música como generadora de realidades sociales**. Sant Cugat del Valles : Deriva Editorial, 2000.

MASQUIARÁN, Nicolás. Diálogo en torno a la práctica de la docencia universitaria en carreras vinculadas con la música y la pedagogía musical. **Revista Átemus**, v. 3, n. 5, p. 27–45, 2018.

MENDÍVIL, Julio. **En contra de la música**. Buenos Aires: Gourmet Musical, 2016.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GOBIERNO DE CHILE. **Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Artes Visuales y Música: Estándares disciplinarios. Estándares pedagógicos**. 2014. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2240> . Acceso el 7 de septiembre de 2021.

OCHOA, Juan Sebastián. Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**, v. 11 n. 1, p. 99-129, 2016.

PANTELEEVA, Olga; ZAVLUNOV, Daniil. Introduction to Special Issue: The Politics of Musical Knowledge in the Soviet Union and Beyond (1930s–1980s). **Music and Politics**, v. 14, n. 2, 2020. <https://doi.org/10.3998/mp.9460447.0014.201> Acceso el 17 de diciembre de 2020.

PINO MORENO, Óscar. **El concepto de música en el currículo escolar chileno 1810 - 2010**. Tesis para optar al grado de Magíster en Artes, Mención Musicología, 2015. Universidad de Chile. Santiago de Chile, 291p.

POBLETE LAGOS, Carlos. Enseñanza musical en Chile: continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998). **Revista Musical Chilena**, v. 64, b. 2014, p. 12-35, 2010.

RONDON, Víctor. Editorial Dossier: Música, historia e historiografía. **Resonancias**, v. 20 n. 38, p. 9-10, 2016.

SAMPER ARBELÁEZ, Andrés. La educación musical como derecho humano: hacia una pedagogía estética, ética y diversa. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**, v. 11, n. 1, p. 9-13, 2016.

SANTANA, M. Leslie. Whose History?: The Americas and Music Curricula in the United States. **Journal of the Society for American Music**, v. 15, n. 4, p. 457–460, 2021.

STACKS, Stephen. Teaching Freedom Song as Antiracist Praxis. **Journal of the Society for American Music**, v. 15, n. 4, p. 461–465, 2021.

SHIFRES, Favio; GONNET, Daniel. Problematizando la herencia colonial en la educación musical. **Epistemus - Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura**, v. 3 n. 2, p. 51-67, 2015. Disponible en <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/2971/2712>

STIMELING, Travis D.; TOKAR, Kayla. Narratives of Musical Resilience and the Perpetuation of Whiteness in the Music History Classroom. **Journal of Music History Pedagogy**, v. 10, n. 1, p. 20-38, 2020.

VALLADARES, Juan. Escuelas de Música Popular en América Latina: Nuevas (¿otras?) Propuestas. **Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular**, 3, 2000. Bogotá, Colombia.

WALKER, Margaret E. Towards a decolonized music history curriculum. **Journal of Music History Pedagogy**, v. 10, n. 1, p. 1-19, 2020.

VERA, Fernanda. **Educación y praxis musical en el Seminario Pontificio Mayor de Santiago (1845-1940)**. Un reflejo de la sociedad de su época. Seminario para optar al título de Profesor Especializado en Teoría General de la Música, 2013. Universidad de Chile. 224p.

## Agradecimientos

Agradecemos al conjunto de colegas de diversas instituciones chilenas de educación superior que participaron del grupo de conversación que nutrió decididamente las ideas que aquí se presentan: Daniela Banderas, Freddy Chávez, Dianilexis Echeverría, José Manuel Izquierdo, Tomás Koljatic, Pablo Palacios, Nelson Niño, Oscar Pino, Juan Carlos Poveda, Rodrigo Torres y Fernanda Vera, así como a Raúl Suau por la entrevista individual que nos ofreció. Agradecemos también a Tomás Brantmayer por su transcripción de la conversación grupal.

## Financiamento

Artículo realizado en el marco del proyecto **Aplicación de metodologías activas en ramos con contenidos de música popular del Departamento de Musicología del Instituto de Música**, financiado por la Unidad de Mejoramiento de la Docencia Universitaria, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2020.

## Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicação no Portal de Periódicos UFG.

As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.