

Volumen 9, número 17. Julio 2024. Santiago de Chile

# Atemus

Revista Atemus  
Versión electrónica  
ISSN: 0719-885X  
Departamento de Música  
Facultad de Artes  
Universidad de Chile



**DMUS**  
UNIVERSIDAD DE CHILE - FACULTAD DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA



© 2024 Departamento de Música – Facultad de Artes – Universidad de Chile



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Contacto Revista Átemus: [revistaatemus.artes@uchile.cl](mailto:revistaatemus.artes@uchile.cl)

*Revista Átemus* es una revista académica perteneciente al Área Teórico Musical del Departamento de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile.

Publicación electrónica semestral de libre acceso, su propósito es la divulgación de conocimiento concerniente a la formación musical en Latinoamérica. Pretende promover el acercamiento entre investigadores, docentes, estudiantes de música y toda persona interesada en la discusión y reflexión sobre metodologías, recursos didácticos, políticas educativas, experiencias pedagógicas y, en general, problemáticas de la educación musical que nos afectan a nivel regional y comprometen nuestro devenir histórico.

Su intención es mantener una vinculación con las instituciones de educación afines, para construir un cuerpo disciplinar dinámico y en permanente desarrollo, sensible a los desafíos actuales que enfrenta la educación artística musical.

*Revista Átemus* incluye la publicación de investigaciones recientes, entrevistas, experiencias pedagógicas, reseñas bibliográficas, resúmenes de tesis de pre y postgrado, así como la difusión de actividades y materiales didácticos referidos al quehacer pedagógico musical.





Volumen 9, número 17. Julio 2024. Santiago de Chile

**Departamento de Música · Facultad de Artes**  
*Universidad de Chile*

Decano: **Fernando Carrasco P.**

Director DMUS: **Álvaro Menanteau A.**

**Revista Átemus**

Dirección: **Claudio Merino C.**

Subdirección: **Tania Ibáñez G.**

**Comité Editorial**

**Fernanda Vera M.**

Universidad de Chile

**Freddy Chávez C.**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

**Nicolás Masquiarán D.**

Universidad de Concepción

**Silvia Andreu M.**

Agencia de Calidad de la Educación, Santiago de Chile

**Noemi Grinspun S.**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

**Enrique Sandoval Cisternas**

Universidad de La Serena.

**Comité asesor nacional e internacional**

**Gina Allende Martínez**

Instituto de Música de la Pontificia Universidad Católica de Chile

**Claudia Maradei Freixedas**

Facultad Cantareira – São Paulo

**Óscar Pino Moreno**

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

**Favio Shifres**

Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata

**Erín Vargas**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas

**Jesús Tejada**

Universidad de Valencia

**Marta Vela**

Universidad Internacional de la Rioja

Corrección de prueba: **Manuel Vilches P.**

Diseño y diagramación: **Graciela Ellicker Iglesias**

**Colaboran en este número**

**Nicolás Masquiarán Díaz**

Universidad de Concepción

**Enrique Sandoval Cisternas**

Universidad de La Serena

**Miguel Cid**

Universidad Mayor

**Vanessa Reyes Navarrete**

**Carla Molina Acevedo**

## CONTENIDO

**EDITORIAL** | 1  
*Revista Átemus*

**ENTREVISTA** | 3  
Hacia una ética del cuidado en la educación musical  
*Revista Átemus*

**ARTÍCULOS** | 15  
De las calles al aula: Exploración de la práctica musical de mujeres desarrollada posterior al movimiento feminista de 2018 en Chile  
*Vanessa Reyes Navarrete*  
Gestión de redes y espacios desde la marginalidad. El caso de marta canales | 38  
*Carla Molina Acevedo*

**RESEÑA** | 51  
Educación auditiva y lectoescritura musical. Estudios interactivos  
*Miguel Cid Ugalde*

**RESUMEN DE TESIS** | 53  
Terminología de teoría musical de pregrado utilizada por seleccionados instructores hispanohablantes en Chile: Desarrollo, similitudes, y limitaciones  
*Enrique Sandoval Cisternas*

**NOTAS PARA LOS AUTORES** | 56

## EDITORIAL


En esta ocasión, tenemos el agrado de presentar el número 17, volumen 9, de nuestra publicación académica.

Este número inicia con una entrevista a la Dra. Guadalupe López-Íñiguez, titulada “Hacia una ética del cuidado en la educación musical”. La Dra. López-Íñiguez, de nacionalidad española, ocupa actualmente un puesto como investigadora permanente en la Academia Sibelius de Helsinki, Finlandia. En esta entrevista, nos comparte su profunda reflexión sobre la ética del cuidado en la educación musical y su particular interés en el estudio de niños con altas capacidades, un área en la que ha desarrollado una destacada trayectoria.

Además, este número cuenta con la colaboración de dos investigadoras emergentes que aportan perspectivas valiosas a través de sus artículos. Estos trabajos se centran en el impacto de dos figuras femeninas chilenas en el desarrollo de la música en Chile, explorando sus experiencias en la formación musical, la docencia y los movimientos feministas de la época.

El primer artículo, de Vanessa Reyes, se titula “De las calles al aula. Exploración de la práctica musical de mujeres desarrollada posterior al movimiento feminista de 2018 en Chile”. En este estudio, Reyes examina cómo el movimiento feminista reciente ha influido en las prácticas musicales de mujeres en diversos contextos educativos y sociales en Chile. El segundo artículo, de Carla Molina, lleva por título “Gestión de redes y espacios desde la marginalidad. El caso de Marta Canales”. Molina ofrece un análisis detallado de las actividades y desafíos enfrentados por Marta Canales en un contexto patriarcal, destacando su papel crucial en la promoción de la música y su gestión de redes y espacios en una época de grandes restricciones para las mujeres en el ámbito musical.

En la sección de resúmenes, Enrique Sandoval Cisternas presenta un resumen de su tesis defendida en 1918 para optar al grado de Magíster en Artes. La tesis, titulada “Terminología de teoría musical de pregrado utilizada por



seleccionados instructores hispanohablantes en Chile: Desarrollo, similitudes y limitaciones”, ofrece una visión crítica sobre la terminología empleada en la enseñanza de teoría musical y sus implicaciones para la práctica pedagógica en el contexto chileno.

Finalmente, en la sección de reseñas, el académico de la Universidad Mayor, Miguel Cid Ugalde, nos brinda sus apreciaciones sobre el texto “Educación Auditiva. Estudios interactivos”, del profesor Mario Arenas Navarrete. Ugalde ofrece un análisis exhaustivo del libro, destacando su relevancia para la educación auditiva y sus aportaciones innovadoras en el campo de los estudios musicales.

Revista Átemus



## ENTREVISTA

## Hacia una ética del cuidado en la educación musical

Entrevista a  
**Dra. Guadalupe López-Íñiguez**



Fotografía: Eva Anundi.

Guadalupe López-Íñiguez, nacida en Utiel, Comunidad Autónoma de Valencia, España, es una destacada violonchelista especializada en interpretación historicista de la música. Además, posee un doctorado en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente, ocupa una posición permanente como investigadora en la Academia Sibelius de Helsinki, Finlandia. Su investigación se centra en diversos temas como los procesos psicológicos del aprendizaje y la enseñanza musical, las identidades musicales y la alta dotación musical.

En el trasfondo de su investigación, destaca la ética del cuidado como un elemento fundamental en la formación de niños y niñas, especialmente aquellos con altas capacidades musicales. Este enfoque no se limita únicamente al ámbito musical, sino que aborda cuestiones transversales en la educación musical. López-Íñiguez identifica aspectos problemáticos arraigados en la estructura del modelo de conservatorio, que contrastan con el enfoque tradicional de enseñanza musical.

**E: Un aspecto fundamental de tu trabajo como investigadora ha sido el estudio de los ecosistemas de niños y niñas con altas capacidades. Concretamente, te centras en la ética de su cuidado, tanto en el sistema educativo como en otros contextos sociales y familiares. ¿Cómo fue llegaste a interesarte en esa temática?**

G: Después de completar mi carrera superior en violonchelo y, luego de varios posgrados, decidí embarcarme en un doctorado en Psicología. Mi primer interés de investigación fue el de las altas capacidades en música. Personalmente, había experimentado ser una persona de altas capacidades tanto en el colegio como en el conservatorio, donde logré completar la carrera en casi la mitad del tiempo debido a

ampliaciones de matrícula anuales, a pesar de dedicar muy pocas horas de estudio. Esta experiencia, tanto positiva como negativa, junto con mis observaciones sobre cómo otros músicos con altas capacidades habían vivido su educación y crianza, me llevó a pensar que había muchas áreas que podían mejorarse significativamente.

Inicialmente, propuse este tema para mi tesis doctoral, pero comprendí rápidamente lo controvertido y complejo que era estudiar las altas capacidades, especialmente en el ámbito interpretativo de la música. El Dr. Juan Ignacio Pozo, de la Universidad Autónoma de Madrid, quien fuera mi director de tesis, me aconsejó iniciar con el tema de las jerarquías de poder en el modelo conservatorio: explorar la dinámica entre alumnos y docentes, y cómo diferentes enfoques pedagógicos afectaban la motivación y los procesos psicológicos de aprendizaje. Esta base me prepararía para investigar las altas capacidades en el futuro.

Me llevó más de 15 años desarrollar una comprensión significativa sobre todo lo que rodea a las altas capacidades. Ahora reconozco que el Dr. Pozo tenía razón al sugerirme que me formara en varios ámbitos antes de abordar este tema desafiante. Actualmente, me siento preparada con las habilidades, competencias y conocimientos necesarios para realizar un estudio impactante que beneficie a estos niños y niñas.

Más allá de mis experiencias personales y observaciones, reconozco que el tema de las altas capacidades sigue siendo un tabú social importante, especialmente en cómo se educa a estos niños. Es crucial abordar no solo el desarrollo de sus talentos, sino también su desarrollo socioemocional, psicológico, físico y ético-moral. Mi objetivo es promover un modelo holístico que considere todas estas dimensiones y que involucre

a todos los sectores de la sociedad: padres, profesores, líderes institucionales, industria musical, organizadores de concursos y festivales, y el público en general, quienes consumen las interpretaciones de estos jóvenes talentosos.

Este enfoque ético es fundamental para un desarrollo equilibrado y sostenible de los niños con altas capacidades musicales, y es lo que me motivó a profundizar en este campo.

*“Es crucial abordar no solo el desarrollo de sus talentos, sino también su desarrollo socioemocional, psicológico, físico y ético-moral”.*

**E: Tú realizas tu práctica pedagógica a nivel internacional, lo que te ha permitido observar diversos contextos donde se imparte esta educación y donde frecuentemente se carece de las herramientas necesarias para enfrentar el desafío de educar a niños y niñas con altas capacidades. En este contexto, ¿cuáles han sido los principales desafíos que has observado en esta práctica pedagógica?**

G: Como bien mencionas, he observado el ejercicio pedagógico de muchos docentes a nivel internacional, lo que me ha permitido identificar varios desafíos en este ámbito. En primer lugar, los docentes son parte integral de la sociedad. Reflejan las creencias prevalentes en nuestra comunidad, y muchas de estas concepciones sobre métodos de enseñanza, procesos de aprendizaje y la naturaleza de los niños con altas capacidades suelen ser incorrectas. Identificaré tres de estas creencias erróneas que impactan el ejercicio

pedagógico de los docentes y que pueden influir en tus decisiones como educador, a menudo sin darte cuenta. Es crucial sacar a la luz y hacer transparentes estas ideas, ya que muchas veces no somos conscientes de su influencia.

Una de estas creencias es la asociación errónea entre niños con altas capacidades y diversos síndromes. Comúnmente se piensa que estos niños muestran síntomas psicológicos como paranoia, manías, depresión, tendencias antisociales o diferentes tipos de traumas, simplemente por ser excepcionalmente talentosos o tener altas capacidades. Es decir, la sociedad tiende a conectar erróneamente la genialidad con problemas de salud mental. Esto es completamente infundado. La mayoría de las personas con altas capacidades son completamente normales, y cualquier trauma o comportamiento problemático no necesariamente es intrínseco a la persona, sino que puede ser resultado de su entorno o de cómo ha sido tratado. Por supuesto, no se descarta que algunas personas con altas capacidades puedan también tener diferentes síndromes o diagnósticos, pero esta conexión generalizada es incorrecta y perjudicial. Es fundamental desafiar estas percepciones erróneas para garantizar una educación adecuada y respetuosa para todos los estudiantes, incluidos aquellos con altas capacidades.

Luego está la hipótesis de la discordancia o disonancia, que sugiere que las personas superdotadas o con altas capacidades deben pagar un precio psicológico, físico o socioemocional más alto que el resto de las personas. Es decir, se espera que aquellos con altas capacidades sufran más desafíos socioemocionales, pero también educativos,

y que no se satisfagan sus necesidades especiales de la misma manera que las de otros niños o personas, porque se percibe que su naturaleza, como mencionábamos antes, es propensa a traumas. Esta percepción errónea sostiene que quienes son genios no tienen una naturaleza sana o normal, por lo tanto, se espera que la sociedad, los padres y los educadores puedan actuar de manera más severa o abusiva hacia ellos debido a su supuesta genialidad.

Otra de estas creencias erróneas es la del "mito de la superdotación global" o la persona omnisciente. Esta concepción equivocada supone que los niños con altas capacidades destacan en todas las áreas. Por ejemplo, se podría tener a un niño con altas capacidades en el trombón, y se podría asumir que también es excelente en matemáticas, cocina, y que se comporta de manera madura en cualquier situación social, simplemente porque es inteligente en general. Sin embargo, esto no es cierto. Según el modelo de François Gagné\*, las personas con altas capacidades destacan en dominios específicos. Aunque ciertas habilidades como el carisma, habilidades sociales extremas, o una memoria de trabajo superior pueden beneficiar en varios campos creativos y artísticos, no significa que estén desarrolladas en todos los aspectos de la vida. Muchos docentes y padres creen erróneamente que, si un niño está dedicado a la trompeta, automáticamente se desarrollará bien en otras áreas de la vida y por lo tanto no prestan atención a esas otras áreas. Esto significa que el desarrollo del niño no es holístico; se centra exclusivamente en su rendimiento musical, suponiendo que lo demás seguirá el mismo camino. Sin embargo, dado que las personas con altas capacidades pueden tener

---

\* Nota del editor: Doctor en Psicología por la Universidad de Montreal (1966), Gagné ha dedicado la mayor parte de su carrera profesional a la investigación y la docencia en el campo de la alta capacidad siendo su Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDDT) uno de los más difundido entre los propuestos hasta la fecha.

hipersensibilidades que son más complejas y específicas que el promedio, necesitarán más apoyo en esas áreas.

Estas tres cuestiones determinan completamente cómo un profesor enseña, cómo los padres o tutores cuidan a estos niños, y cómo la sociedad en general vela por sus derechos. También influyen en las decisiones gubernamentales sobre qué tipo de educación, modelos de enseñanza, oportunidades y apoyo se les ofrece, los cuales suelen ser insuficientes debido a la errónea suposición de que estos niños ya lo saben todo, pueden desenvolverse en todo, y que, si surgen problemas o abusos en la manera de cooperar o comunicarse con ellos, no es un gran problema porque es parte de ser de altas capacidades.

Esta es una parte de esas creencias erróneas. Otra es que, naturalmente, cuando como adulto te encuentras con un niño con altas capacidades —ya sea como docente, líder institucional, padre encargado de la pedagogía de estos niños, o tomando decisiones y supervisando su desarrollo— es común querer beneficiarse de sus habilidades excepcionales. Como padre, puedes sentirte tentado a decir “¡mi hijo es tan inteligente!”, “¡mi hijo es increíble!”, o incluso compararlo con otros niños. Como profesor, tus habilidades se destacan cuando tienes estudiantes que ganan concursos o son los mejores en su campo. Y como institución o líder institucional, se puede sentir orgullo de tener muchos estudiantes con altas capacidades que tienen grandes carreras o ganan premios.

*“Esto es crucial para evitar prácticas abusivas, dado que los niños con altas capacidades son especialmente sensibles”.*

### **E: Esto supone una enorme presión en estos niños particulares.**

G: Claro, es difícil resistir estas tentaciones en un mundo que valora la economía y el progreso sin siempre considerar la moral o la ética, en un contexto capitalista. Esto también se ve reflejado en la pedagogía tradicional de los conservatorios: las jerarquías de poder, el autoritarismo en las clases individuales de instrumento donde el profesor asume que el alumno no sabe nada y aplica métodos severos para enseñar, dictando qué repertorio tocar y cómo hacerlo. Esto afecta a todos los niños, pero a los niños con altas capacidades aún más, ya que tienen la presión adicional de cumplir y superar las expectativas que todos tienen sobre ellos, de convertirse en genios. Esta presión se extiende a la industria musical, los programas de televisión, las discográficas, y todos los que influyen en el paso de estos niños por el sistema educativo. Todos ejercen presión sobre ellos, sus padres y sus docentes.

En cuanto a los padres, también influyen en la pedagogía. Incluso si el profesor es comprensivo y tiene en cuenta las necesidades especiales de los niños con altas capacidades, siempre habrá padres que presionen al alumno, al profesor, y que quieran seguir de cerca el progreso de su hijo, invadiendo las clases de los docentes e insistiendo en que debe estudiar constantemente para no perder el tiempo y convertirse en un profesional.

Estos desafíos son pedagógicos, pero también son desafíos que afectan a toda la sociedad. Reflejan creencias y concepciones erróneas sobre lo que implica ser un niño con altas capacidades en música, así como la búsqueda de prestigio que todos como seres humanos deseamos cuando nos encontramos con un niño con estas características. A través de la pedagogía, queremos influir en su desarrollo y en los logros que ese

niño puede alcanzar. Queremos ser parte de ese proceso., pero hemos de estar vigilantes sobre cómo lo hacemos; la prioridad ha de ser la del desarrollo holístico y bienestar de estos niños y niñas.

*“Es preferible hacerlo en un formato grupal, donde los niños se sientan más seguros y respaldados. La exposición temprana debería ser con otros niños de su edad, no solo con niños con altas capacidades”.*

**E: Desde las experiencias que has mencionado, ¿has podido identificar algunos principios relevantes que podrían contribuir a promover un cambio positivo en las formas tradicionales de educación musical, pensando inicialmente en estos jóvenes con altas capacidades, pero con un efecto potencialmente más amplio?**

G: La verdad es que estoy recopilando datos sobre esto en este momento. Aún no los he revisado todos, ya que he realizado un cuestionario masivo a más de 200 instituciones de todo el mundo que ofrecen clases a niños con altas capacidades en música, incluyendo aquellas con departamentos específicos para estos niños. Sin embargo, en este momento no dispongo de datos específicos, porcentajes o detalles geográficos que pueda mencionar durante esta entrevista, ya que acabo de completar la recolección de datos hace un par de semanas. Solo puedo comentarte sobre las tendencias observadas y las cuestiones que he podido identificar al organizar y analizar preliminarmente los datos recogidos.

He explorado cuestiones pedagógicas y qué prácticas están promoviendo el cambio positivo del que me estás preguntando. Hay centros que sí están fomentando esto. Específicamente, hay docentes muy sensibilizados y líderes institucionales que se mantienen actualizados, leen investigaciones y aprenden de la enseñanza generalista para adaptar prácticas, currículos, estructuras e infraestructuras de sus instituciones. Su objetivo es ofrecer una enseñanza de calidad a estos niños y buscar innovaciones que aborden problemas históricos como comportamientos abusivos y cuestiones que pueden generar traumas cuando estos niños se convierten en adultos.

Pero, ¿cuáles son esas prácticas más positivas y favorables hacia la ética del cuidado que estudio en mi proyecto y que considero muy valiosas? ¿Qué mencionan estas personas, líderes institucionales y docentes que se encargan de ayudar a estos niños? Hablan de ofrecerles más tiempo de descanso, fomentar que estos niños tengan otros hobbies además de la música, y evitar la obsesión por centrar su vida únicamente en la música. También subrayan la importancia de tener más paciencia al prepararlos para interpretaciones públicas. Es decir, no apresurar su exposición en público y permitirles hacerlo cuando se sientan realmente preparados emocionalmente, aunque toquen muy bien, para asegurarse de que estén listos para recibir la retroalimentación del público.

Además, mencionan la reconsideración de la participación en concursos. No necesariamente indicando que los concursos son malos per se, pero sugieren que uno debe estar muy bien preparado, entendiendo las posibles consecuencias de no ganar y enfocándose en el proceso de aprendizaje en sí mismo más que en el objetivo de ganar. También proponen explorar alternativas como concursos no públicos, o cambiarles el



nombre y convertirlos en actividades comunitarias para que los niños se conozcan entre sí, fomentando una dinámica más lúdica con más retroalimentación, colaboración y compartir experiencias en lugar de competir directamente contra otros niños, como ha sido tradicionalmente. De esta manera, se busca cambiar la naturaleza de los concursos ofrecidos en instituciones educativas o de forma privada hacia un enfoque más cauteloso. También se menciona la importancia del monitoreo de las prácticas de enseñanza del profesorado. Dado que la enseñanza suele ser individual, sugieren hacerla más transparente, como mediante el uso de cámaras, observadores ocasionales, enseñanza en grupo o la presencia de varios profesores en el aula, e incluso permitir la presencia de padres sin voz ni voto, simplemente como una medida de protección para los niños. Esto es crucial para evitar prácticas abusivas, dado que los niños con altas capacidades son especialmente sensibles, y lamentablemente ha habido casos documentados de abuso en varios países como Reino Unido y Estados Unidos, informados por los medios. Por lo tanto, se aboga por un monitoreo riguroso para asegurar que las prácticas pedagógicas sean seguras y respetuosas.

También se refieren al apoyo psicosocial tanto para los niños como para sus familias. A menudo, los padres de estos niños se sienten abrumados; no saben cómo manejar las necesidades especiales de sus hijos o se encuentran exhaustos debido a la intensidad con la que sus hijos experimentan la vida, ya sea por su curiosidad, energía o timidez extrema. Necesitan apoyo psicosocial para facilitar una educación y crianza más fluidas y efectivas. Los niños también requieren este apoyo para comprender por qué son similares o diferentes a sus amigos y compañeros de escuela en ciertos aspectos, y aprender a negociar y valorar esas diferencias, así como a gestionar sus interacciones dentro de la comunidad.

Sabemos que, en el ámbito de las altas capacidades musicales, quienes han tenido acceso a la educación han sido principalmente de un grupo elitista y de una clase socioeconómica alta. Por lo general, provienen de familias donde uno de los padres es músico o tienen formación superior, lo cual les permite identificar y proporcionar recursos y oportunidades a sus hijos que muestran altas capacidades. Además, existen consideraciones multiculturales; típicamente, los niños con alta capacidad musical han sido de ascendencia blanca y europea. Es crucial abordar estas cuestiones de acceso e identificación de manera más inclusiva, ya que las altas capacidades no discriminan por género, raza, geografía o estatus socioeconómico. Esto debe ser tenido en cuenta al aceptar alumnos.

Estas son algunas prácticas que observo que se están implementando en algunas instituciones, aunque no puedo afirmar que sean mayoritarias ni que se estén llevando a cabo de la manera más efectiva. No todo lo que se debate o se piensa conduce a una práctica constructiva o a una ética del cuidado que persigo en mi estudio, pero veo un interés genuino. Las mentalidades están cambiando y se está reconociendo que, si no modificamos nuestra aproximación, podemos afectar negativamente la vida de muchos niños. Aunque algunos niños han tenido trayectorias felices y han contado con el apoyo de padres amorosos, profesores con pedagogías adecuadas y líderes institucionales que han protegido sus intereses, este no siempre es el caso.

En mis datos también encuentro la antítesis. Hay instituciones de renombre global y altamente elitistas que se dedican exclusivamente a la formación de niños con altas capacidades musicales para convertirse en profesionales, y simplemente me responden que las consideraciones éticas del cuidado

y el desarrollo socioemocional son secundarias. Para estas instituciones, la formación se centra exclusivamente en el perfeccionamiento técnico-musical, lo cual se refleja en la inversión de más horas de estudio, más clases y desarrollo de competencias técnicas, cursos orientados a la excelencia profesional, acceso a profesores exigentes, oportunidades tempranas en la carrera musical, visibilidad en redes sociales desde temprana edad y marketing exclusivo. Estas estrategias son vistas como esenciales para mantener su posición elitista y competitiva en el ámbito musical.

A pesar de todo lo que se ha informado y discutido ampliamente en medios y en investigaciones sobre las dificultades y trayectorias no siempre positivas de estos niños con altas capacidades, sigo viendo ambos enfoques en la práctica. No puedo afirmar que ninguno de ellos sea predominante ni que todo esté llevándose a cabo de manera ideal, pero observo un cambio general positivo y actitudes muy prometedoras. Por lo tanto, mantengo un optimismo cauteloso hacia el futuro.

El modelo maestro-aprendiz tiene muchísimas cosas negativas, la gran mayoría, pero es cierto que necesitamos modelos expertos, necesitamos espejos en los que vernos; necesitamos ver qué es posible.

*“El modelo maestro-aprendiz tiene muchísimas cosas negativas, la gran mayoría, pero es cierto que necesitamos modelos expertos, necesitamos espejos en los que vernos; necesitamos ver qué es posible”.*

**E: Desde ese optimismo, ¿cómo has observado el escenario hasta ahora? ¿Has tenido la oportunidad de conocer algún espacio formativo en el que, ya sea por intuición o de forma reactiva, se lleven a cabo prácticas que puedan considerarse transformadoras o ejemplares? ¿O aún no hemos alcanzado ese nivel?**

G: No al 100%. Hay varios centros en los que veo que el currículo, lo que se ofrece a profesores, alumnos y padres, está alineado con la ética del cuidado, al menos en teoría. Sin embargo, no estoy segura de que las prácticas pedagógicas realmente reflejen lo que se presenta en el papel o lo que se dice en la retórica de los líderes institucionales. Tendré que realizar observaciones en los próximos meses en distintos países para poder decir más al respecto.

En particular, creo que hay tres centros que, aunque no estén al 100% en estas cuestiones, al menos alcanzan un 65%, lo cual ya es un gran logro. Basándome en algunas observaciones, videos y reuniones con alumnos, docentes y líderes institucionales, considero que son ejemplares. Espero poder escribir sobre esas prácticas en los próximos meses. Así que sí, hay ejemplos, pero, de nuevo, no es la gran mayoría.

**E: Este tipo de avances a menudo se interpretan como un intento de reemplazar el modelo tradicional, pero no necesariamente es así. En ese sentido, ¿qué crees que sería importante preservar dentro de las prácticas tradicionales de enseñanza de la música?**

G: Desde luego, el desarrollo de habilidades siempre requiere la presencia de expertos: docentes, músicos e intérpretes con capacidad pedagógica, que tengan experiencia musical, que hayan subido a un escenario y conozcan los desafíos, dificultades y aspectos positivos de la vida como intérprete. El

modelo maestro-aprendiz tiene muchísimas cosas negativas, la gran mayoría, pero es cierto que necesitamos modelos expertos, necesitamos espejos en los que vernos; necesitamos ver qué es posible. Otra cosa ya es si podemos trascender eso, si podemos transformarlo una vez que nosotros llegamos a ser expertos también. Pero es fundamental el tener modelos internacionales que sepan lo que es interpretar a alto nivel y que sepan cómo se desarrollan las habilidades al máximo nivel. Eso es fundamental.

No se puede salir a tocar el violín sin afinar, sin un mínimo de horas de estudio o sin un desarrollo básico de habilidades; al menos no en el ámbito preprofesional. Es lógico. Aunque la cantidad de horas necesarias varía (algunas teorías sugieren 30.000 horas, otras 10.000 o 3.000), es evidente que un mínimo de dedicación es necesario, independientemente del talento natural. La cultura del esfuerzo y la búsqueda de calidad interpretativa, ya sea en música clásica o folk, sigue siendo fundamental y debe ser parte del modelo tradicional, independientemente de los cambios que puedan venir.

También es verdad que ciertos repertorios son importantes. Entiendo las perspectivas decoloniales y cómo, en muchas partes del mundo occidental, la música clásica centroeuropea ha dominado. No creo que deba desaparecer, pero sí creo que debemos conocer una variedad de repertorios. Es más, en contextos como India o países árabes, la música clásica centroeuropea no es predominante y tienen sus propias tradiciones. Debemos aprender de todo y permitir que los repertorios coexistan en cualquier lugar y situación. Las obras maestras de la música clásica son fundamentales, pero también debemos incluir improvisación y música contemporánea (no solo la del siglo XX, sino la que se está creando ahora para instrumentos nuevos). No debemos desechar lo que

ya existe, ya que también contribuye a nuestro desarrollo.

En cuanto a la exposición pública de los niños con altas capacidades, es importante desarrollar una presencia escénica desde una edad temprana. Pero no solo en estos niños, sino que para todos los niños en general. Sin embargo, no creo que deba hacerse de manera solista e individual desde el principio. Es preferible hacerlo en un formato grupal, donde los niños se sientan más seguros y respaldados. La exposición temprana debería ser con otros niños de su edad, no solo con niños con altas capacidades, para que se preparen para interactuar con una diversidad de personas en la vida real. Un enfoque elitista que los enclaustre, que solo los eduque con niños de altas capacidades y en una carrera de solista puede ser menos beneficioso y, además, irrealista, puesto que son muy pocos los que pueden embarcarse en la carrera de solista, independientemente de su genialidad.

Por último, respecto a la privacidad, aunque los niños se expongan públicamente, mantendría la confidencialidad de sus nombres y apellidos. Usaría pseudónimos o simplemente "anónimo", como se hace en algunas grabaciones y presentaciones en Europa para proteger su derecho a la privacidad, que es fundamental según la Convención para los Derechos de la Infancia de las Naciones Unidas. Estas medidas son importantes para garantizar la protección de los derechos de los niños.

*"Debemos aprender de todo y permitir que los repertorios coexistan en cualquier lugar y situación".*



*“Mi invitación es a no aferrarnos tanto a nuestras certezas, sino a pensar de manera crítica y reflexionar sobre si realmente estamos en lo cierto”.*

**E: Recientemente tuviste la oportunidad de conocer la realidad chilena al participar en diferentes encuentros con músicos y docentes de Santiago, Valparaíso y Concepción. A partir de las impresiones que te dejaron esos encuentros, ¿qué potenciales y desafíos pudiste percibir en nuestro entorno, tanto en el trabajo con niños y niñas con altas capacidades como en la educación musical en general?**

G: Bueno, durante mi visita interactué con diversos docentes, músicos, y también con padres y madres de niños con altas capacidades en distintas intervenciones en el país. La experiencia fue realmente inolvidable y me dejó impresiones muy positivas.

Entre los aspectos destacados, me sorprendió la sensibilidad del profesorado que observé en Chile, que diría que está muy por encima de la media de lo que he visto en otros países. La calidad de las conversaciones, las reflexiones previas sobre estos temas, y la apertura para debatir nuevas ideas fueron excepcionales. El nivel de calidad humana desplegado fue impresionante, lo que sugiere un gran potencial para transformar sus prácticas pedagógicas y ofrecer lo mejor a todos los niños en general.

También observé que las instalaciones en distintos centros educativos, no solo en los de enseñanza musical, eran maravillosas. El equipamiento de instrumentos, aulas y tecnología es de primer nivel, sin duda. Además, aprecié la apreciación por la diversidad de repertorios y la valoración de la música en comunidad que son aspectos muy positivos

que benefician tanto a la pedagogía de niños con altas capacidades como a la educación musical en general.

Sin embargo, también identifiqué algunos desafíos. A pesar de contar con excelentes instalaciones, la educación especializada para altas capacidades es prácticamente inexistente. No hay departamentos ni seminarios específicos sobre estas capacidades en la formación pedagógica para los futuros docentes. Aunque no es un problema exclusivo de Chile, ya que pasa en la gran mayoría de los países con los que yo he interactuado para este proyecto.

Otro desafío importante es el acceso limitado a la instrucción musical para familias con pocos recursos. Conversé con algunas familias y me conmovió conocer la dificultad que enfrentan, especialmente cuando los niños con altas capacidades tienen un gran deseo de aprender música, pero se ven impedidos por cuestiones económicas o de localización. La extensión y geografía del país hace que el acceso a docentes especializados sea difícil, y esto puede llevar a que estos niños pasen desapercibidos y no desarrollen sus habilidades y pasión por la música.

Además, tanto padres, profesores, como líderes institucionales mencionaron que gran parte de la información sobre altas capacidades en música está en inglés, lo cual representa una barrera para quienes no dominan este idioma. Este es un aspecto que intentaré abordar en mi proyecto, publicando recursos en español para que, aunque no haya una enseñanza especializada ni cursos

pedagógicos específicos, quienes visiten la página web de mi proyecto\* puedan encontrar materiales, historias y publicaciones útiles para aprender y obtener información sobre el tema.

**E: Además de tu investigación pedagógica, también has desarrollado una destacada carrera como intérprete. Me gustaría que nos contaras sobre esa faceta de tu trayectoria y, de paso, si tu perspectiva crítica respecto a la pedagogía ha tenido algún impacto en tu relación con la interpretación musical.**

G: Mi primer título universitario fue como intérprete de violonchelo. Siempre he tenido una gran pasión por estar en el escenario, por conectar con el público y por comunicar un mensaje. Aunque durante muchos años lo hice principalmente como músico, ahora lo hago más como académica, en ponencias y otras actividades. Sin embargo, lo fundamental para mí ha sido siempre ese contacto con la audiencia y el deseo de comunicar algo, ya sea a través de una melodía o un discurso. Este aspecto público siempre me ha obsesionado y ha sido una parte esencial de mi vida.

Llegué a grabar varios discos, a tocar en importantes festivales y en diferentes países, tanto como solista como en ensambles y colaboraciones con orquestas. Mi carrera como estudiante de música fue muy rápida y satisfactoria, y valoro mucho esa etapa. Actualmente, interpreto menos debido a mi trabajo en investigación y a mi vida familiar, priorizando el pasar tiempo de calidad con mi hijo pequeño, que no podría dedicarle si estuviera interpretando en escenarios constantemente. Mis actuaciones ahora suelen ser más esporádicas, pero la interpretación sigue siendo una parte importante de mí,



Fotografía: Eeva Anundi.

y espero que en el futuro pueda regresar a ella de manera más intensa. Por ahora, creo que mi mayor contribución a la sociedad se encuentra en escribir y divulgar sobre educación musical, no solo en lo que respecta al cuidado de niños con altas capacidades, sino en muchas otras áreas del aprendizaje y desarrollo a través de la música.

En este sentido, ahora es mi momento; llevo más de 15 años dedicándome a la crítica pedagógica. Mi experiencia como alumna y docente ha sido clave en este proceso. Como estudiante, tuve maestros y maestras excepcionales que me ayudaron a encontrar mi camino, mi voz y mi enfoque personal. Sin embargo, también hubo quienes intentaron

\* <https://www.uniarts.fi/en/projects/caring-for-musically-gifted-children/>

imponer su visión y sofocar mi individualidad. Creo que un intérprete debe tener algo personal que decir en el escenario, y no ser una mera copia o marioneta. Esto se relaciona con la pedagogía, ya que, en la formación musical, que puede durar entre 15 y 20 años, es crucial desarrollar una identidad propia.

Después de finalizar la carrera superior y varios posgrados, realicé una tesis en psicología de la música para comprender mejor las dinámicas entre profesores y alumnos, el impacto en la motivación y por qué algunos músicos pierden la pasión que inicialmente tenían. Mi investigación durante más de 15 años ha girado en torno a entender cómo y por qué se pierde esa motivación y qué factores pueden influir en ello.

Más adelante, cuando ya estaba profundamente inmersa en la investigación, decidí realizar un máster en interpretación historicista. Me pareció fascinante desafiar los modelos tradicionales de interpretación que algunos profesores me habían inculcado y explorar enfoques más innovadores. El modelo historicista de interpretación, aunque basado en repertorios tradicionales, permite una aproximación más inspiradora y personal, ya que fomenta la experimentación y la improvisación. Este máster me ayudó a romper las barreras que se me habían impuesto en mi educación musical sobre los estándares de excelencia y ha influido en mi investigación y en mi comprensión de la pedagogía de la interpretación instrumental.

**E: ¿Cómo evalúas la recepción y el impacto de tu investigación en la academia hasta ahora? Y, soñando un poco, ¿cómo te gustaría que se proyectara en el futuro?**

Veo una valoración bastante positiva de mi trabajo. Mis artículos, capítulos y libros se utilizan en varios países para formar a futuros profesores de conservatorios y escuelas de música, así como para fomentar

la reflexión en docentes con más experiencia. He recibido notificaciones de países como Australia, el Reino Unido, Estados Unidos, Israel, varios de Latinoamérica y la Unión Europea, informándome sobre cómo mis publicaciones han sido útiles en diversos contextos. También he sido contactada por músicos de renombre que han encontrado que mis escritos dan sentido a sus experiencias pasadas como estudiantes y les ayudan a repensar su práctica crítica en clases magistrales y otros entornos. En España, algunos de mis libros coeditados se usan en las oposiciones estatales al cuerpo de profesores de música, lo que me llena de orgullo. En el ámbito científico, mis contribuciones son reconocidas en la investigación educativa de la música, y aprecio el impacto que están teniendo.

De cara al futuro, me gustaría tener la oportunidad de continuar supervisando a estudiantes de doctorado y a investigadores apasionados por la educación musical y la psicología de la música. Mi sueño es expandir el ya existente laboratorio de referencia mundial sobre investigación en educación musical en Helsinki, donde pueda apoyar a investigadores y fomentar una comunidad dedicada a avanzar en la psicología de la educación musical. Además, espero que mi investigación tenga un impacto más amplio, transformando la pedagogía en conservatorios y ofreciendo un modelo educativo actualizado, que priorice la emoción, la motivación y la diversidad, con la música como medio para el desarrollo personal. Si mi trabajo contribuye a estos objetivos, sentiré que mi carrera ha sido significativa.

*No debemos desechar lo que ya existe, ya que también contribuye a nuestro desarrollo.*

**E: Con esto terminamos nuestra entrevista. Sin embargo, tal vez te gustaría cerrar con un mensaje personal para la comunidad.**

G: Generalmente, todos tenemos ideas sobre cómo funciona el mundo y cómo creemos que podría ser mejor. A menudo, pensamos que nuestras ideas son las mejores debido al egocentrismo intrínseco en todos los seres humanos, que influye en muchos de nuestros actos, pensamientos y sentimientos. Mi mensaje es que deberíamos reconsiderar esto y tratar de ver las cosas desde la perspectiva de los demás, ponernos en los zapatos del otro. Esta actitud nos ayudaría a desarrollar la ética y la moral que persigo en mi investigación actual con niños de altas capacidades.

Así que mi invitación es a no aferrarnos tanto a nuestras certezas, sino a pensar de manera crítica y reflexionar sobre si realmente estamos en lo cierto. Dialoguemos más con los demás, apreciemos sus perspectivas y seamos más sensibles y empáticos a las realidades de otras personas, tanto en la música como fuera de ella.

*Revista Átemus*



Fotografía: Eeva Anundi.

## ARTÍCULO

# De las calles al aula: Exploración de la práctica musical de mujeres desarrollada posterior al movimiento feminista de 2018 en Chile<sup>1</sup>

## From the Streets to the Classroom: Exploration of Women's Musical Practice developed after the 2018 Feminist Movement in Chile

Por **Vanessa Reyes Navarrete**  
vanessa.reyes.na@gmail.com

### RESUMEN

Durante el año 2018, se llevó a cabo en Chile una de las movilizaciones de carácter feminista más grandes de nuestra historia reciente. Esto propició una serie de actividades y jornadas que incentivaron la reflexión colectiva y personal en torno a nuestra cultura y sus características patriarcales. El presente artículo busca indagar sobre el impacto que tuvo este fenómeno sociocultural en el quehacer musical de mujeres que cuentan con una formación profesional en música. Esto se llevó a cabo mediante la recopilación de información por medio entrevistas semiestructuradas aplicadas a siete mujeres músicas de edades diversas. La información obtenida fue posteriormente analizada y contrastada con investigaciones en torno al género y el feminismo. El principal aporte de esta investigación radicó en establecer un punto de partida para la creación de propuestas educativas que apunten hacia una educación musical integral mediante el establecimiento de un panorama general sobre la vinculación entre la práctica musical y el feminismo en Chile.

### PALABRAS CLAVE

Perspectiva de género, música y mujeres, educación musical, feminismo.

<sup>1</sup> El presente artículo proviene de la memoria de título *Relación entre feminismo y música en Chile: algunas perspectivas a partir del movimiento feminista del 2018* (2024), redactado para optar al título de Profesora Especializada en Teoría General de la Música de la Universidad de Chile. Ambos textos fueron escritos por la misma autora. Esta investigación fue financiada por ANID, en el marco del proyecto FONDECYT 11190558 "Más que gritos y susurros: voces de la música popular en Chile" cuya investigadora responsable fue Laura Jordán.

**ABSTRACT**

In 2018, one of the most significant feminist mobilizations in recent Chilean history took place. This led to a series of activities and events that encouraged collective and personal reflection on our culture and its patriarchal characteristics. The article aims to explore about this sociocultural phenomenon's impact on the musical endeavors of women with professional music training. This will be achieved by gathering information through semi-structured interviews conducted with seven female musicians of different ages and then analyzing and contrasting it with existing research on gender and feminism. The main contribution of this research lies in establishing a starting point for developing educational proposals that aim for comprehensive musical education, providing an overview of the relationship between musical practice and feminism in Chile.

**KEYWORDS**

Gender perspective, music and women, musical education, feminism.



## INTRODUCCIÓN

*En la vorágine de las protestas feministas que (me) sacudieron el 2018, la universidad se convirtió en resistencia, un espacio seguro entre hermanas, todo lo contrario a lo que había significado hasta ese entonces para mí. Entre relatos desgarradores y consignas de aliento decidimos tomar la facultad. Durante semanas, la universidad se convirtió en un espacio de acción y aprendizaje de aquel que la academia no entrega. Nos levantamos contra la injusticia, exigimos cambios y nos negamos a callar. En aquellos pasillos, no éramos solo estudiantes, éramos gritos de un movimiento que resonaba en todo el país. A pesar de la incertidumbre, nuestra ocupación fue un acto de valentía y unión, siendo parte de un capítulo crucial en la historia del feminismo chileno.*

Catalina Henríquez Jara

El movimiento feminista ha cobrado especial relevancia durante las últimas décadas en Chile. Desde las movilizaciones por la legalización del aborto hasta el creciente interés por visibilizar la figura de la mujer en la historia, el estudio de la brecha de género resulta significativo para situar el problema y generar estrategias para la superación de la cultura patriarcal. En este contexto, surge la necesidad de comprender cómo se ha presentado históricamente la brecha de género en música, cómo se sigue presentando en la actualidad, y qué estamos haciendo para cambiar esta situación. El presente artículo busca ahondar en este último punto mediante el estudio situado del quehacer musical de un grupo de siete mujeres músicas profesionales de rango etario diverso, quienes pertenecen a áreas distintas de la disciplina (composición, interpretación, investigación, y docencia).

El estudio se realizó principalmente durante el año 2023 en la ciudad de Santiago de Chile. La mayoría de las entrevistas fueron realizadas de manera presencial, mientras que otras fueron realizadas vía Zoom. La investigación buscó determinar el grado de presencia o en su defecto ausencia de la perspectiva feminista en el quehacer musical de las entrevistadas, tanto en su desarrollo como músicas (compositoras, investigadoras, intérpretes) y como docentes; así como también explorar de qué forma se manifiesta la perspectiva feminista y la importancia que las entrevistadas les otorgaron a las movilizaciones feministas de 2018<sup>1</sup>.

## FUNDAMENTACIÓN

La brecha de género es un fenómeno sociocultural que “separa” desfavorablemente a las mujeres de los hombres en términos económicos, laborales, educacionales, políticos, entre otros. Marchioni et al. (2019) la definen en torno a su vinculación con estos aspectos y la entienden en relación con los roles de género. En música, esto también se evidencia, y a nivel educativo no deja de ser una preocupación.

En este sentido, el Ministerio de Educación o MINEDUC (s.f.) enfatiza la importancia del trato equivalente hacia hombres y mujeres dentro de los establecimientos, de tal forma que

<sup>1</sup> Cabe señalar que, durante el desarrollo de esta investigación, se garantizó el anonimato de las participantes debido a la naturaleza sensible de algunas de las respuestas entregadas. Esto está respaldado por un consentimiento informado que fue entregado para su firma a cada participante de manera previa a la realización de la entrevista.

se atienda a las necesidades de cada uno/a en cuanto a derechos, prestaciones, obligaciones y oportunidades. Esto debido a que un trato imparcial propiciará que hombres y mujeres puedan desarrollarse al máximo. Bajo este principio, es posible establecer como relevante la consideración que el MINEDUC otorga a la superación de la brecha de género, por lo cual su estudio dentro del área musical resulta apremiante. Sin embargo, al realizar una revisión bibliográfica de esta situación en mi memoria de tesis, es posible advertir el déficit de estudios que aborden los problemas que plantea la teoría feminista en vinculación con la música y la educación musical en Chile. Las investigaciones existentes han estado abocadas mayormente a la publicación de estudios de carácter compensatorio, lo cual, si bien supone un avance importante y un primer paso para la consideración de la teoría feminista en música, no es suficiente para plantear estrategias de superación del androcentrismo tanto dentro como fuera del aula. Por esta razón, el estudio de la situación real que estamos viviendo como comunidad musical resulta necesario para tomar conciencia del problema y generar estrategias que nos permitan desarrollarnos con mayor libertad y equidad.

## **METODOLOGÍA**

Para llevar a cabo la presente investigación de carácter cualitativo, hice uso de entrevistas semiestructuradas. Estas fueron aplicadas a siete mujeres músicas profesionales durante el año 2023 de manera presencial en las dependencias de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile y de manera online a través de la plataforma Zoom. La muestra estuvo compuesta por las mencionadas siete mujeres, quienes habían cursado (o estaban cursando) sus estudios de enseñanza superior en distintas universidades chilenas y del extranjero en las áreas de investigación, composición, interpretación y docencia. La mayoría de las entrevistadas contaba con residencia en Santiago durante la investigación, salvo una de ellas cuya residencia se encontraba en la ciudad de La Serena. Las edades de las entrevistadas fluctuaron entre los 20 y 60 años aproximadamente. El lugar de trabajo de las participantes fue diverso, pues algunas de ellas eran profesoras titulares de cátedras en universidades de Santiago y La Serena, otras en colegios de Santiago, y otras se dedicaban únicamente a impartir clases particulares.

Para realizar el análisis de la información obtenida en las entrevistas, fue necesario hacer uso de la Teoría Fundamentada, un método de investigación inductivo que busca generar conceptualizaciones que emergen del análisis de los datos (De la Espriella y Gómez, 2020). Esto se logra gracias al Método de Comparación Constante, pues posibilita la creación de categorías y patrones integrados que permiten organizar la información recopilada. Este método está diseñado para generar teorías y conceptos que emergen desde la praxis, y posee una gran adaptabilidad que posibilita tratar fenómenos de distintas disciplinas (De la Espriella y Gómez, 2020). De esta forma, se buscó producir conceptos y postulados a partir de la información obtenida en las entrevistas, para luego realizar un análisis comparativo con la bibliografía existente.

Al momento de realizar el análisis y generar las categorías, fue necesario dividir la muestra en dos grupos etarios: mujeres mayores de 40 años y mujeres menores de 40 años. Esta división fue necesaria debido a que las respuestas entregadas mostraron información diferente en algunas preguntas, generando categorías distintas que se relacionaron con la edad y vivencias de las participantes. El primer grupo estuvo comprendido por cuatro mujeres:



una intérprete (E5), una compositora (E4), una docente (E1) y una investigadora (E3); mientras que el segundo grupo se conformó por dos intérpretes (E2 y E7) y una estudiante de composición (E6), como muestra la Tabla 1. Los criterios de análisis que consideré relevantes fueron el nivel de profesionalización de los padres de las entrevistadas y el apoyo económico que ellas recibieron durante su época como estudiantes. Estos criterios surgieron como significativos debido a la notoria accesibilidad económica que describieron la mayoría de las entrevistadas, con la intención de visibilizar una posible influencia de esto en su desarrollo musical profesional.

Tabla 1. Agrupación por rango etario

Área	Mayores de 40 años	Menores de 40 años
Interpretación	E5	E2; E7
Composición	E4	E6
Docencia	E1	-
Investigación	E3	-

La codificación de la información se constituye de siglas alfanuméricas para identificar tanto a las entrevistadas (E1, E2, E3, E4, E5, E6 y E7), como la intervención a la que corresponde la cita (E1.1, E1.2, E1.3, etc.). Además de esto, cuando fueron requeridas más de una cita por intervención, la codificación incluyó una letra para indicar el orden de las citas dentro de la intervención (E1.1a, E1.1b, E1.1c, etc.). Para finalizar el análisis, realicé una triangulación de los datos recopilados con el estado de las investigaciones revisadas en este artículo para otorgar validez y delimitar de mejor forma los conceptos y categorías creadas.

## DEVENIR HISTÓRICO DEL MOVIMIENTO FEMINISTA Y DE LAS MUJERES EN LA MÚSICA EN CHILE

### Orígenes y Desarrollo del Movimiento Feminista

El desarrollo de los movimientos de mujeres y feministas en Chile se comienza a gestar a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX con el aumento de la participación de las mujeres en el trabajo asalariado (Antivilo, 2021; Rojas, 1996). En un principio estas movilizaciones estuvieron vinculadas a los movimientos obreros, pero esto fue decayendo debido a la falta de consideración de las demandas femeninas (Kirkwood, 1986). Las principales exigencias de las mujeres iban en línea con corrientes de pensamiento más bien conservadoras, por lo que los primeros movimientos se caracterizaron por ostentar un *feminismo conservador* que ayudó a consolidar una imagen de la mujer en relación con su interés por temáticas públicas afines a la religión (Stuven y Fermandois, 2013).

Adentrado el siglo XX, surgieron manifestaciones de mujeres que lucharon por la obtención de los mismos derechos políticos de los que gozaban los hombres. Entre ellos, las movilizaciones por la obtención del sufragio femenino, tanto para las elecciones municipales como

presidenciales y parlamentarias, representan algunos de los hitos que marcaron dicho siglo (Stuven y Fermandois, 2014).

Conforme las mujeres fueron logrando conquistar ciertos espacios y derechos, el movimiento comenzó a debilitarse y diluirse. Aquellas que habían permanecido activas luchando por sus derechos pasaron a formar parte de algunos partidos políticos y así se cerró un ciclo en la historia de las movilizaciones de mujeres en nuestro país.

En lo que respecta al desarrollo de las movilizaciones feministas durante el periodo de dictadura<sup>2</sup>, los y las autores/as afirman que estas surgieron como respuesta a la represión y violencia de la época (Follegati, 2018; Eguren y Cruz, 2022). En este contexto, las mujeres se vieron forzadas a organizarse para resolver los distintos problemas que se fueron presentando. Algunas de las acciones que realizaron las activistas de la época, con la ayuda de algunas iglesias que prestaron apoyo y espacios de reunión, fueron la ayuda a familiares de detenidos desaparecidos a través de apoyo económico con comedores populares y talleres, y la distribución de alimentos y mantas confeccionadas por ellas mismas para los detenidos (Gaviola, Largo y Palestro, 1994; Valdés, 1987).

Con el pasar de los años, el activismo comenzó a tomar forma y se transformó en un movimiento feminista y en organizaciones de mujeres, dando origen, por ejemplo, a la Agrupación de Mujeres Democráticas (1973), la Unión de Mujeres o UDEM (1976), la Comisión de Derechos de la Mujeres o CODEM (1980) y al refundado MEMCH 83' (Gaviola et al., 1994; Valdés, 1987)<sup>3</sup>.

Posteriormente al periodo dictatorial, Chile vivió una fase denominada *transición a la democracia*. Gracias a la constante lucha y resistencia de los/las ciudadanos/as chilenos/as, se logró derrocar mediante un plebiscito de salida realizado en 1988 al dictador Augusto Pinochet (1915-2006). Si bien se puede establecer tentativamente un intervalo de tiempo para delimitar este periodo (1990-1994), los historiadores coinciden en que ha sido complejo determinar una fecha específica (Richard, 2002; Candina 2018).

En este, aún difuso, intervalo de tiempo, se pudo observar una continuidad del modelo político, económico y social impuesto durante la dictadura. Esto debido a que los gobiernos del periodo de transición no solo no lograron deshacerse del legado pinochetista, sino que además lo extendieron hacia otras áreas (Rojo, 2018). En este contexto, el movimiento feminista se desarrolló mayormente desde la institucionalidad, por lo cual se observa una disminución de los movimientos callejeros (Miranda y Henríquez, 2021).

En lo que concierne al periodo previo a las movilizaciones feministas del año 2018, desde un punto de vista contextual, varias investigadoras concuerdan en considerar relevante la estrecha relación que vincula a los movimientos estudiantiles en Chile con el pensamiento feminista (Follegati, 2018; Silvia Lamadrid y Alexandra Benitt, 2019; Catherine Reyes-Housholder y Beatriz Roque, 2019). Durante el año 2006 se vivió en Chile uno de los mayores movimientos

2 Durante los años comprendidos entre 1973 y 1989 se vivió en Chile una dictadura cívico militar liderada por Augusto Pinochet que dejó miles de muertos y detenidos desaparecidos a lo largo del país.

3 Algo interesante de este movimiento es que presenta gran heterogeneidad de pensamientos, formas de activismo y estratos, por lo que es posible encontrar a mujeres de distintas ocupaciones, estratos sociales y sectores políticos trabajando en conjunto.

sociales por la educación impulsado por estudiantes secundarios de distintas instituciones del país: La Revolución Pingüina. Esta movilización resultó de especial importancia para el devenir de los conflictos sociopolíticos en Chile, pues se pudo advertir un cambio en la temática de las demandas. Se pasó de disputas más bien particulares (beneficios específicos, conflictos económicos, entre otros), a movilizaciones que buscaron transformaciones estructurales de la sociedad (Penaglia y Mejías, 2019).

Más adelante, esta situación decantó en 2011 en una serie de movimientos sociales que abarcaron desde protestas en contra de la construcción de las hidroeléctricas en el sur de Chile y manifestaciones en contra de la aplicación de la ley antiterrorista hasta movilizaciones estudiantiles que lucharon por una educación superior gratuita y de calidad (Tricot, 2012). Respecto a esto último, Penaglia y Mejías (2019) advierten su magnitud y posicionan el conjunto de movilizaciones como uno de los más importantes desde el retorno a la democracia, resaltando su visibilidad internacional y la profundidad de las demandas.

Posteriormente, entre los años 2016 y 2017, se desarrollaron las movilizaciones con motivo del ingreso al Congreso del Proyecto de Ley del Aborto en 2015, el cual apelaba por su despenalización bajo tres causales. Este proceso culminó con la aprobación de la ley bajo estas condiciones, aun cuando las demandas de las movilizaciones abogaban por un aborto libre (Lamadrid y Benitt, 2019).

Dentro de este contexto se enmarcó el movimiento feminista desarrollado principalmente entre mayo y julio de 2018, el cual puede ser considerado uno de los movimientos feministas más importantes de la historia de Chile. Su inicio se relaciona con la primera toma feminista el 17 de abril del mismo año en la Facultad de Humanidades de la Universidad Austral de Chile en Valdivia. Su motor de acción fue el descontento de las estudiantes al notar la falta de preocupación por parte de las autoridades ante los casos de acoso que se hicieron visibles durante este periodo (González y Figueroa, 2019; Reyes y Roque, 2019; Contreras, 2021). Frente a esto, las estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile se sumaron 10 días después, tomándose las dependencias de su campus con demandas que exigieron la “renuncia del profesor -y juez del Tribunal Constitucional- Carlos Carmona, por las múltiples denuncias de hostigamiento y acoso a las alumnas de la institución” (González y Figueroa, 2019, pp. 56; Reyes y Roque, 2019). Con el pasar de los días se fueron sumando más universidades a la movilización, llegando a alcanzar, a mediados de mayo, un total de 57 campus universitarios en toma o paralización feminista, sumando 26 universidades a lo largo del país (González y Figueroa, 2019).

### **Práctica Musical de Mujeres**

En lo que respecta a la práctica musical que se ha desarrollado históricamente en Chile, es necesario establecer una distinción de aquellos espacios ocupados por mujeres burguesas en contraposición a aquellos ocupados por mujeres de estratos socioeconómicos más vulnerados. El presente artículo solo se encarga de abordar el primer caso, ya que existe muy poco registro acerca de la práctica musical de carácter popular desarrollada por mujeres con menor (o nulo) poder adquisitivo, siendo la mayoría registros iconográficos.

Desde el periodo colonial (1598-1810) es posible observar el rol activo que tomaron algunas mujeres en la esfera musical. Durante este periodo los monasterios constituyeron el lugar de formación de muchas niñas, quienes eran ingresadas para formarse y posteriormente reintegrarse a la sociedad (Vera, 2010). En este contexto, los conventos fueron cruciales para el desarrollo educativo en general y de la música en particular, pues esta última se convirtió en el medio para que las niñas con menos recursos pudieran ingresar a la vida religiosa (Vera, 2020). Durante esta época la mujer se desarrolló en la esfera privada, principalmente en las llamadas tertulias, instancias de reunión social en donde se cultivó la música y la danza en conjunto con comidas y espacios de distensión (Bustos, 2012).

A principios del siglo XIX y con la República instaurada, la mujer comienza gradualmente a tener un rol más protagónico en el quehacer musical. Esto debido a la vinculación que se le otorgó a la práctica musical con atributos considerados históricamente femeninos como lo son los sentimientos y la sensibilidad (Vera Malhue, 2018)<sup>4</sup>. Sin embargo, la educación musical que recibieron estas mujeres tuvo un carácter secundario, pues el acceso a esta se traducía como una “cualidad ornamental” de mujeres “bien educadas”, quienes no podían desarrollarse en público ni tampoco sin el consentimiento de alguna autoridad masculina cercana (Castillo, 2010; Becker, 2011).

Desde mediados del siglo XIX se advierte una mayor presencia femenina en la música, de la mano de una mayor libertad de desarrollo. Esto se debió a la vinculación mencionada anteriormente entre la música y la mujer, lo cual puede evidenciarse en los manuales de señoritas de la época (Vera Malhue, 2018). Durante este periodo y hacia finales del siglo, el panorama comenzó a transformarse debido al cambio de paradigma propiciado por el aumento del comercio con Europa y la llegada a Chile de artistas e intelectuales extranjeros (Vera Malhue, 2018). Sin embargo, el carácter que tuvo el desarrollo musical de las mujeres fue a nivel aficionado, ya que el nivel profesional continuó estando reservado para los hombres (Vera Malhue, 2020).

Durante el siglo XX se observó un panorama más propicio para las mujeres, al menos a nivel superficial, pues los cimientos de la esfera musical chilena continúan dificultando su acceso al desarrollo profesional musical. Durante este periodo lograron destacar importantes figuras como María Luisa Sepúlveda (1883-1958), Carmela Mackenna Subercaseaux (1879-1962), Rosita Renard (1894-1949), Marta Canales Pizarro (1895-1986), Clara Oyuela (1907-2001), Ida Vivado Orsini (1913-1989), Leni Alexander Pollack (1924-2005). Sin embargo, sus legados aún distan muchos de ser representativos o visibles para la posteridad.

### **EL IDEARIO FEMINISTA EN LA PRÁCTICA MUSICAL DE MUJERES: UN ESTUDIO DE CASOS**

Una vez realizado el análisis de las entrevistas, los resultados obtenidos sugirieron que es posible evidenciar un impacto significativo de las movilizaciones feministas, especialmente las del 2018, en el discurso político-educativo de las entrevistadas. En algunos casos también se presentan como significativos otros movimientos relacionados, como por ejemplo el movimiento *Me too* surgido el año anterior en España. Al respecto E5 y E6 señalan:

---

4 He decidido incorporar ambos apellidos de la autora para diferenciarla del autor Alejandro Vera.

**E 5.29** Y yo creo que eso fue una cuestión súper bonita que pasó en la Revolución Feminista en el 2018... fue el tema de las bibliografías, la exigencia de bibliografía paritaria. Y fue súper lindo porque fue muy difícil. Yo todavía no logro una bibliografía paritaria, todavía la busco.

**E 6.35** Y me hizo también querer investigar más acerca de compositoras mujeres. Porque yo nunca me lo pregunté realmente, nunca me lo pregunté. Para mí era la música y era<sup>5</sup>.

En ambos casos las entrevistadas se están refiriendo a la importancia que tuvo para ellas el movimiento feminista de 2018 y cómo esto se materializó en una toma de acción concreta prácticamente inmediata. Esto va de la mano con una sensación de “cambio de paradigma” que ocurrió de manera posterior a las movilizaciones del año 2018:

**E 5.28b** El cambio de paradigma tiene que ver con eso que te dije al principio, no aceptar el camino pedregoso. Ponerle ojo a que eso no es normal, que eso no está bien, que no hay por qué aceptarlo. Entender un poco este feminismo del 2018 como una liberación del colonialismo, del patriarcado, por decirlo de alguna manera. Liberarte de esa idea, decolonizarte. O sea, yo creo que efectivamente lo que nos ocurrió a las mujeres en aquel periodo fue decolonizarnos.

Además, se evidencia un cambio en la visibilización de comportamientos considerados “machistas” dentro de sus entornos laborales y estudiantiles, ya que a partir de las movilizaciones feministas de 2018 se observa una mayor conciencia en torno a los problemas que plantea el feminismo. Al respecto, las entrevistadas consideran que esta actitud se originó en gran medida en virtud de las movilizaciones feministas llevadas a cabo a partir del año 2018 en nuestro país, como se ejemplifica en los comentarios hechos por E2 y E5:

**E 2.66** Yo creo que ha sido super importante, porque abre la discusión y claro, quizás no es como que te solucione las cosas, pero abrir una discusión en un grupo donde hay 15 hombres y 3 mujeres, por ejemplo, el movimiento feminista y que se vea en la tele y en las redes sociales que está la cag... y que tirar un piropo está mal y que tratar mal a tu compañera porque es mujer está mal. Te permite así como... “Ya, cabros vamos a hacer una reunión. - ¿Por qué? - Porque tenemos un integrante que está funado.”.

**5.24a** Claro. Sí. Mira, mi impresión es que no se daban cuenta. No era mala intención, era algo que no lo veían. Es como que lo tenían así, tapado, como si estuvieran con un ojo tapado... **5.24b** Entonces, ¿me entiendes? que sería muy injusto condenar hoy día una visión cuando efectivamente no es así hoy día. Como que de verdad se destaparon el ojo. Tengo yo la impresión.

Además, fue posible constatar que aún no existen directrices/actividades/métodos/ o pautas claras que guíen el proceso de inserción de la perspectiva feminista en el área musical, y esto se manifiesta tanto en la ambigüedad como en la falta de seguridad con la que las entrevistadas respondieron cuando se les preguntó por cómo ellas incluían la perspectiva feminista en música:

<sup>5</sup> He decidido incorporar todas las citas textuales de las entrevistadas en párrafos aparte para otorgar homogeneidad al escrito y facilitar la lectura, independientemente de su extensión.

**E 3.24b** Entonces, podemos sumar y tener todas las buenas intenciones de sumar la perspectiva de género, por ejemplo, pero cuando tienes un programa donde tienes delimitados los contenidos que tienes que abordar, es difícil incluir esa perspectiva.

**E 1.51** Entonces, lo que a mí me ha pasado en cuanto a la música, desde siempre es dignificar a la mujer, o sea, darle herramientas, darle fuerza, darle valentía a la mujer. Y si es a través de canciones, ese ha sido mi aporte.

En el comentario hecho por E1 (grupo etario mayor de 40 años) se evidencia que no hay una apropiación tan clara del movimiento feminista y de la aplicación de esta perspectiva en la práctica musical docente. Sin embargo, ella rescata que la movilización y todo lo que conllevó resulta de suma importancia para “la dignidad del ser humano” como menciona en algunas ocasiones durante la entrevista, pero que como ella está “más vieja” no sabe si sería capaz de incluirlo en sus canciones:

**E 1.52** Sí, claro. Y claro, porque para mí me costaría mucho, ponte tú, no sé, hacer una canción, por ejemplo, de este grupo, de esto, por ejemplo, hablar de una niñita que no...

Finalmente, el resultado que arrojó el análisis fue que aún existen tipos de discriminación, tanto directas como indirectas, que dificultan el desarrollo profesional musical de las entrevistadas, y que esto se relaciona con su condición sexo-biológica. En algunos casos, esto se acrecienta debido al ejercicio de crianza y todo lo que le compete:

**E 1.5b** Yo sí he sentido esta discriminación de músicos hombres. Lo que sí he sentido también es muchos músicos, mucho respeto también, pero en estos últimos tiempos, o sea, yo creo que al inicio era muy mal mirado esto... “Profesorcillas que hacen música”.

**E 2.63a** En el instrumento de viento se da caleta que dicen así como: “No, una mujer no puede ser lead trumpet”. “No puede ser primer trompeta, porque tenís que tener huevos pa’ la hue... y las mujeres no les da, no soplan”.

**E 3.18** Tuve un problema con unos alumnos una vez acá en La Serena y ellos habían tenido problemas antes y con todas las personas que habían tenido problemas eran profesoras mujeres. Y yo ahí hablé con una colega y le dije, porque yo ya no los tenía de alumnos, y yo le dije a ella: “Sí tú sigues así con problemas, tú los denuncias y yo también”.

**E 4.56** En general, en la interpretación, no sé si en otra área disciplinar de la música, como que por lo bajo se piensa que ya como que la mujer va en baja o pasa por un momento que mejor busca, llama a otra persona porque tiene hijos y quizás no está tocando. Es medio brutal en general el medio con eso.

## IMPACTO DE LAS MOVILIZACIONES FEMINISTAS EN LA PRÁCTICA MUSICAL DE MUJERES PROFESIONALES. ¿CÓMO PODEMOS AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN MUSICAL INTEGRADORA?

### Impacto de las Movilizaciones Feministas de 2018

Mediante el estudio de casos realizado fue posible constatar que, a grandes rasgos, no existe una consolidación de la teoría feminista en el discurso político-educativo de las entrevistadas. Sin embargo, se evidencia una noción de su importancia y una intención generalizada de avanzar hacia formas de actuar que posibiliten una mayor y mejor inclusión de la perspectiva feminista en la práctica musical. Por esta razón, es posible observar una repercusión de las movilizaciones feministas en el ideario de las entrevistadas, lo cual se visualizó a través de diferentes aristas relevantes del fenómeno a nivel sociocultural. A continuación, La Figura 1 muestra cuáles fueron los aspectos relevantes para las entrevistadas y cómo se organizaron.

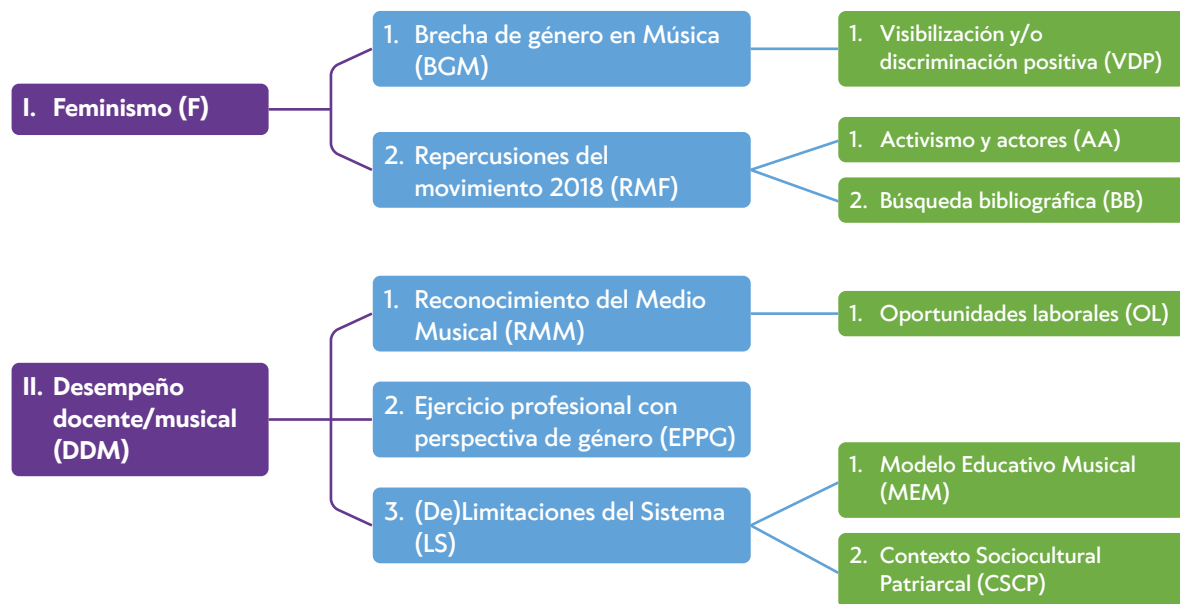


Figura 1: Árbol de categorías impacto movilizaciones feministas 2018<sup>6</sup>

Para efectos prácticos de esta investigación, fueron consideradas únicamente las categorías, subcategorías y tópicos que se relacionaron directamente con el impacto de las movilizaciones feministas del año 2018, las cuales se presentan en la Figura 1<sup>7</sup>. En el primer nivel organizativo del esquema (en color morado) se encuentran las categorías principales. Estas fueron las cuatro categorías globales que surgieron del análisis de la información recopilada. En segundo lugar, están las subcategorías (en color celeste), las cuales nacen desde las categorías principales y abarcan información más específica respecto de la categoría a la cual se inscriben. Finalmente, en el tercer nivel organizativo encontramos los tópicos (en

<sup>6</sup> Este árbol de categorías es una reducción por temática del árbol de categorías obtenido a partir del análisis completo de las entrevistas que fue presentado en la memoria de título que dio origen a este artículo.

<sup>7</sup> Para revisar el análisis completo, ver *Relación entre feminismo y música en Chile: algunas perspectivas a partir del movimiento feminista del 2018* (Reyes, 2024).



color verde), creados debido a la necesidad de ahondar aún más en las características de la información recogida. Por lo general, estos últimos representan la expresión más concreta de la subcategoría a la cual pertenecen. Los tres niveles fueron generados a partir del análisis llevado a cabo mediante el Método de Comparación Constante, descrito en la metodología, y provienen del análisis presentado en la memoria de título que dio origen a este artículo.

## Feminismo (F)

Definir el feminismo resulta tan complejo como variable. Es tanto un movimiento como una teoría y su lucha ha estado centrada en diferentes aspectos a lo largo de los años y las diferentes culturas en las cuales se ha desarrollado. Sin embargo, se puede establecer que su fin último reside en la reivindicación de la mujer como sujeto dentro de la sociedad (De Beauvoir, 1949). Sobre esta base, resulta importante considerar que la lucha feminista se da en distintos niveles y en relación con otras formas de opresión. Bell Hooks (2017) posiciona el debate feminista en relación con la clase y la raza, alegando que las problemáticas planteadas por sus congéneres burguesas y blancas no respondían a las dificultades que vivían las mujeres de clase trabajadora y mucho menos a las de las mujeres negras.

En este sentido, la forma en que se expresa el feminismo en las respuestas de las entrevistadas se plantea desde la interiorización de un cambio de paradigma que, en algunos casos, se visualiza a partir de las movilizaciones feministas de 2018, y en otros, se venía desarrollando desde antes, como señalan E2 y E3:

**E 2.67b** Yo creo que, si no hubiese existido el movimiento feminista en 2018 o si se hubiese dado recién ahora o en dos años más, no hubiésemos tenido la posibilidad de decir yo no quiero tocar con ese hue.... Yo me siento insegura con ese hue... en la fila. Entonces, sí, yo creo que es super importante.

**E 3.20** Lo que sí, del 2018 en adelante hay como una declaración explícita. Entonces, esa declaración explícita lleva a que haya cuestiones que ya más bien aluden a normas, a políticas abiertas y explícitas. Yo creo que esa es la diferencia, que marca un antes y un después.

**I.1. BRECHA DE GÉNERO EN MÚSICA (BGM).** La brecha de género es un fenómeno que se genera a partir de las limitaciones que sostienen los procesos de formación de una sociedad. Se evidencia en desventajas para las mujeres como por ejemplo sueldos menores en relación con aquellos recibidos por hombres, menor participación laboral formal, menores oportunidades y promociones laborales, mayor exigencia en cuanto a la crianza y cuidados domésticos, y un menor desarrollo educativo en áreas relacionadas a las ciencias e ingenierías (las cuales se encuentran mejor valoradas en el mercado laboral) (Marchionni, Gasparini y Edo, 2019). Sin embargo, las entrevistadas logran visualizar un cambio favorable de la brecha en música posterior al desarrollo de las movilizaciones feministas de 2018. Esto no necesariamente implica que se hayan generado políticas públicas a largo plazo para acortar la brecha, sino que las movilizaciones funcionaron como una especie de “remezón” que aceleró la toma de acción a corto plazo para hacer frente a este problema de desigualdad.



**I.1.1.- Visibilización y/o Discriminación Positiva (VDP).** En relación con lo anteriormente planteado, una de las formas en que se visualizó esta toma de acción fue en la mayor consideración que comenzaron a recibir las mujeres músicas:

**E 3.13a** Posterior al 2018 yo creo que incluso he tenido como... ciertas cuestiones que me pueden favorecer, ¿no? O sea, no sé si postulo un proyecto, sé que voy a tener, eh, no sé si mayor puntaje, o va a haber una mayor consideración por el hecho que soy mujer y que estoy en región

**E 5.23** Quizás un poquito de discriminación positiva, puede ser. Un poquito, pero un poquito. Me tratan muy bien, la verdad, consideran muchísimo mi opinión. A veces me refiero con el positiva, porque a veces me sorprende lo muchísimo que la consideran

Esto se evidenció no solamente en la visibilización (o incluso discriminación positiva) que comenzaron a tener algunas músicas, sino que también en oportunidades laborales y de promoción, las cuales serán abordadas en el tópico Oportunidades Laborales (OL).

**I.2.- REPERCUSIONES DEL MOVIMIENTO FEMINISTA 2018 (RMF).** Con relación a las repercusiones más evidentes que las entrevistadas identifican después de las movilizaciones feministas de 2018, destacan la atención que se ha prestado a los problemas inherentes a la sociedad patriarcal. Esto incluye la sensibilización respecto de la normalización de ciertas conductas y comentarios. Asimismo, se observa un creciente nivel de conciencia y empoderamiento. En este sentido, E1, E2, E4 y E6 expresan:

**E 1.36** O sea, ya estamos normalizando muchas cosas. En la música. Ya los hombres ya no pueden no respetar. En las universidades, los profesores no pueden ya no respetar. En la vida ya no se puede. Ya es mal visto no respetar a las mujeres.

**E 4.36a** Creo que fue bien crucial. La verdad, fue revelador, creo yo, darme cuenta de lo mucho que yo normalicé conductas, comentarios o la misma crianza que tuve. Soy criada por una persona, mi familia, nacida en la década de los 40, la vida es muy distinta. La literatura que comencé a tener acceso me hizo mucho sentido.

**E 6.36** Después del movimiento feminista, como que siento que me empoderé de cierta manera, porque me di cuenta de que quería pertenecer a un grupo, pero no pude. Pero eso no me decayó ni nada, sino que me abrí paso a otras áreas, a otros grupos. Y con eso igual después me metí a una red de compositoras latinoamericanas durante la pandemia y ahí eran puras mujeres.

**I.2.1.- Activismo y Acciones (AA).** Las repercusiones que todavía siguen teniendo las movilizaciones feministas de 2018 en la práctica musical de las entrevistadas se materializan en distintos aspectos. Uno de ellos es el activismo y toma de acciones que algunas de las entrevistadas declaran realizar, como en los ejemplos que señalo a continuación.

**E 2.67a** A pesar de que haya dos o tres mujeres en un grupo, ya ese apañe así como de tan poquitas, así como "ya, cabras, pongámonos de acuerdo en esta hue..., si viene este hue... no tocamos." Y ya que falten tres integrantes y que a los hombres les resuene así como "Ah ya, las cabras se pusieron brígiditas, hagamos algo."

**E 4.38** Es super importante de ahí para adelante. Me asumo tolerancia cero en la academia con el machismo (...) y me auto proclamo en una lucha para que eso se acabe. Totalmente.

**E 4.47b** Entonces, a los de pregrado, cuando ellos interpretan o hacen concierto, cosas, trato de decirles, tal día se va a estrenar una obra de una compositora. O sea, trato de que nuestro quehacer, yo misma investigar, conocer, promover, y que se identifiquen también con jóvenes intérpretes mujeres.

**1.2.2.- Búsqueda Bibliográfica (BB).** Además de las acciones mencionadas, las entrevistadas destacaron la importancia de buscar bibliografía paritaria. Esto implica la exploración de repertorios e investigaciones musicales creadas por mujeres, así como la búsqueda de referentes femeninos en el ámbito de la interpretación musical.

**E 5.29** Y yo creo que eso fue una cuestión súper bonita que pasó en la Revolución Feminista en el 2018, fue el tema de las bibliografías, la exigencia de bibliografía paritaria. Y fue súper lindo porque fue muy difícil. Yo todavía no logro una bibliografía paritaria, todavía la busco.

**E 6.35** Y me hizo también querer investigar más acerca de compositoras mujeres. Porque yo nunca me lo pregunté realmente, nunca me lo pregunté. Para mí era la música y era.

Estos ejemplos reflejan un cambio de mentalidad y una mayor visibilización de situaciones que, sin el movimiento feminista de 2018, probablemente no habrían emergido con tanta rapidez.

### **Desempeño Docente/Musical (DDM)**

El desempeño y la evaluación de nuestras capacidades como músicos son juzgados en diversas ocasiones por distintos agentes. Dado que la música es una forma de arte, su apreciación tiende a ser altamente subjetiva. Aunque existen ciertos parámetros aceptados en el ámbito musical que típicamente determinan una buena o mala ejecución de una obra, la apreciación está en gran medida influida por aspectos subjetivos, así como por los sentimientos y emociones del espectador o auditor (Capistrán y Correa, 2017). Por ello, nuestro desempeño está fuertemente condicionado por la evaluación del entorno, ya que el reconocimiento del medio musical en el que nos desarrollamos es crucial para validar nuestras capacidades.

**II.1.- RECONOCIMIENTO DEL MEDIO MUSICAL (RMM).** En línea con lo anterior, las entrevistadas reconocen haber experimentado ocasiones en las que su trabajo ha sido ampliamente juzgado y la única explicación que encuentran es que esto se debe a su condición sexo-biológica:

**E 5.19a** Desde que yo salí de esta escuela nunca más me seleccionaron para el Festival de Música Contemporánea, siendo que antes era bien consecutivo. En el de la Católica, generalmente los intérpretes, me pasó dos o tres veces que, mostraron obras mías, pero de ahí en adelante no pasó nunca más, entonces, si bien cuando yo era estudiante no sentía eso que te decía, yo lo sentí desde la academia, por lo menos el sesgo y yo lo decía, yo creo que porque soy mujer.

**II.1.1. Oportunidades Laborales (OL).** No obstante, tanto durante como después de las movilizaciones feministas de 2018, se observa un cambio en las oportunidades laborales para algunas de las entrevistadas. El ejemplo más representativo es el de la entrevistada E5 (compositora):

**E 5.21** Y fue el jefe de carrera de aquella época, Mario Mora, el que me llamó, me acuerdo, fue un café muy emocionante, me emociono todavía cuando me acuerdo, en que él me dijo que él quería que yo ingresara. Y fue una sensación como de “llevo años esperando que esto ocurra, por fin ocurrió”. Y me hizo hacerme cargo de un área que me hago cargo hasta el día de hoy, que es el área de interdisciplina, que tenía mucho que ver con mi temática. Me dijo “Necesito que haga’ clase”. Entonces yo hago clase en [la carrera de] composición. Después hice en [la carrera de] interpretación. Ahora me salí. Y al año siguiente o dos años después me metí a hacer [clases] en el Magister.

En la cita anterior, la entrevistada cuenta su experiencia durante el movimiento feminista llevado a cabo en su lugar de trabajo. En este contexto, las estudiantes de su Facultad exigieron la contratación de más académicas mujeres para el Departamento de Música, lo cual posibilitó su incorporación. Además, la entrevistada destaca que antes de las movilizaciones no se había presentado nunca esta oportunidad. Esto da cuenta de cómo el paradigma sociocultural patriarcal puede distorsionar el juicio social y restringir las posibilidades para las mujeres, muchas veces de manera inadvertida.

Este fenómeno se relaciona estrechamente con las dificultades que han enfrentado las compositoras para desarrollarse en su campo, ya que la composición ha sido tradicionalmente un dominio masculino. Como indica McClary (2002), a lo largo de la historia, las mujeres han enfrentado numerosos obstáculos que han limitado su desarrollo como compositoras. Incluso cuando han logrado superar estas barreras, sus obras a menudo han sido ampliamente juzgadas como “bonitas pero triviales” o “agresivas” e inapropiadas para una mujer (McClary, 2002).

**II.2.- EJERCICIO PROFESIONAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO (EPPG).** La perspectiva de género proviene de la concepción feminista del mundo. Se utiliza como categoría de análisis, pero también es un enfoque que contribuye a la creación de una nueva configuración que resignifique la sociedad, la historia, la cultura y la política teniendo en consideración a las mujeres. Reconoce la diversidad de géneros y la opresión a la cual hemos sido sometidas. Se construye en base al concepto de género de cada sociedad y cultura y aporta una visión científica, académica, analítica y política que permite analizar y entender las características, posibilidades y limitaciones de hombres y mujeres (Lagarde, 1997).

Un ejercicio profesional que incluya esta perspectiva debe responder a los problemas ligados al género que plantea el feminismo, por ello, el desarrollo y ejecución dentro del área musical profesional adopta formas todavía muy inexploradas por las entrevistadas:

**E 2.89** Bueno, a mis alumnos siempre al principio lo hacía más forzado, pero era más costumbre. Yo nunca hablo de los saxofonistas, ni las saxofonistas, o el trompetista. Yo hablo de los instrumentistas, así como muy general, así como

saxofonistas profesionales, ¿cachái? Trato de no meterle el género, ¿cachái? Porque eso igual como... el lenguaje, crea realidades.

**E 4.47a** Lo intento en varios aspectos. La generación en general, no solo de músicos, estudiantes de interpretación, esto es muy digitales, de red social, de consumidores de contenidos digitales. Trato mucho de promover intérpretes femeninas actuales y de analizar con ellos movimientos, diferentes corporalidades, interpretaciones. Yo misma trato de buscar literatura de compositoras femeninas, mujeres, chilenas o extranjeras.

En los ejemplos entregados se evidencia que aún no existen pautas generales que apoyen la inclusión de la perspectiva de género a nivel educativo musical. Esto se vuelve aún más difuso cuando se plantea desde otras áreas de la disciplina como lo son, por ejemplo, la interpretación o la composición.

### II.3.- (DE)LIMITACIONES DEL SISTEMA (LS)

**II.3.1.- Modelo Educativo Musical (MEM).** Las limitaciones que nos plantea determinado modelo educativo se relacionan estrechamente con los programas y currículums a los cuales se adscribe una carrera, asignatura, departamento, universidad, etc. Esto condiciona la apertura y directrices que podamos (con)seguir al momento de ejercer la docencia, como expresa la entrevistada E3:

**E 3.24b** Entonces, podemos sumar y tener todas las buenas intenciones de sumar la perspectiva de género, por ejemplo, pero cuando tienes un programa donde tienes delimitados los contenidos que tienes que abordar, es difícil incluir esa perspectiva.

Es por esto por lo que la consideración de la perspectiva de género debe estar guiada tanto por políticas públicas que faciliten su inclusión, como por directrices más específicas que contribuyan a ejercer una docencia musical basada en la equidad pensada para cada disciplina.

**II.3.2.- Contexto Sociocultural Patriarcal (CSCP).** El contexto en el cual nos desarrollamos influirá en nuestra percepción y forma de vincularnos con nuestro entorno. Esto se ejemplifica claramente en el comentario realizado por E5 cuando señala la diferencia de la cosmovisión de antes con la de ahora:

**E 5.9b** El paradigma era distinto del de antes con el de ahora, porque ser mujer en aquella época implicaba saber que ibas a tener que, ¿cómo decirlo?, como hacer un camino con muchos obstáculos y uno lo aceptaba y uno creía que era “parte de” y que había que estar haciendo esos obstáculos. No lo veía como un mal, sino que simplemente una realidad.

En el comentario anterior, E5 reflexiona sobre cómo, antes del movimiento feminista, especialmente durante su época de estudiante, se daba por sentado el trato diferenciado entre hombres y mujeres, pues era parte del paradigma de la época. Este punto cobra especial

relevancia porque subraya la influencia del sistema patriarcal y cómo su naturaleza estructural moldea nuestra percepción de la realidad. Así, las conductas machistas, la discriminación de género, el abuso de poder, la violencia de género y otras injusticias se llegan a aceptar como intrínsecas a la cultura.

En términos generales, las movilizaciones feministas de 2018 se percibieron como relevantes para todas las entrevistadas, aunque en distintos niveles. Sin embargo, hubo un caso particular en el que una de las entrevistadas (E7) no experimentó directamente las movilizaciones en Chile, ya que en ese momento se encontraba estudiando en Alemania. Este caso proporciona un contraste interesante que destaca la importancia del movimiento y la visibilidad de ciertos problemas. Es posible que la conexión personal con el movimiento y/o la teoría feminista influya en la capacidad de reconocer la discriminación de género y percibir el impacto del movimiento en la sociedad. Esto plantea interrogantes sobre cómo se puede visibilizar un problema cuando no se reconoce su existencia, ya que resulta lógico pensar que es más probable identificar un problema cuando se tiene conciencia de él que cuando se considera parte de la realidad y del sistema de creencias.

### **EN BUSCA DE ESTRATEGIAS PARA UNA DOCENCIA FEMINISTA EN MÚSICA**

En términos generales, la labor de los y las docentes consiste en incentivar una mentalidad crítica hacia los mecanismos que perpetúan la discriminación de género, identificar y cuestionar los prejuicios y estereotipos que transmitimos inconscientemente a los estudiantes, y fomentar el uso de un lenguaje no sexista. No obstante, sin una verdadera internalización del objetivo de alcanzar una equidad de género auténtica y sostenida, no podremos impartir las ideas, valores y actitudes necesarias para construir una sociedad más justa y equitativa (García, 2012).

En este sentido, algunas autoras han explorado la integración de la perspectiva feminista en la educación. Manicom (1992) considera que la docencia feminista es un posicionamiento político que implica un análisis de las construcciones sociales desde una perspectiva feminista, con el objetivo de reformar las estructuras educativas y sus actores. Se enmarca en las pedagogías críticas y radicales, que consideran la educación como una herramienta de empoderamiento y cambio social (Manicom, 1992). En cuanto a su aplicación, Manicom (1992) señala que las pedagogías feministas representan una postura crítica y analítica, por lo que reducirlas a un "conjunto práctico de técnicas de enseñanza" sería simplista y contrario a su propósito fundamental.

Troncoso, Follegati y Stutzin (2019) analizan la inclusión de la perspectiva feminista interseccional, una corriente que reconoce las diversas desigualdades que enfrentan las mujeres. Este enfoque del feminismo sostiene que un movimiento que promueva la sororidad no puede ignorar los privilegios vinculados a la clase y la raza (Hooks, 2017). Por lo tanto, las demandas del feminismo deben incorporar no solo las necesidades de las mujeres blancas y privilegiadas, sino también las perspectivas de mujeres de clase trabajadora, negras, indígenas, trans, entre otras.

Por esto, una pedagogía feminista interseccional aborda la interconexión de diversas formas de opresión que pueden afectar a una persona. Propone no solo la igualdad de oportunidades,

sino también una pedagogía antisexista y decolonial que desafíe y transforme las estructuras de dominación y desigualdad (Troncoso et al., 2019).

La interseccionalidad busca evidenciar la interconexión, reciprocidad, co-constitución, consubstancialidad y la inseparabilidad de la etnia/raza, género, sexualidad y clase, junto con otras categorías que los movimientos sociales van politizando como las capacidades, la edad y la condición migratoria, entre otras. En este sentido, el género siempre debe pensarse en su articulación situada con otras categorías de diferenciación, así como también el patriarcado debe pensarse situado históricamente con otras estructuras de poder tales como el capitalismo, el colonialismo y la heterosexualidad obligatoria, entre otras. (Troncoso et al., 2019)

En este sentido, la inclusión de esta perspectiva en el área musical resulta en un desafío a la vez que una oportunidad. Si bien no ha sido ampliamente explorada, Valdebenito (2013) propone tres propuestas para incorporar la perspectiva de género en la formación de docentes de música: A) Apreciación musical de compositores y compositoras, B) Roles de género y música: ¿Músicas de chicas y chicos?, y C) Análisis crítico y reflexivo de canciones con temáticas de género. Con relación a esto, la autora también proporciona una lista detallada de repertorios posibles, objetivos de aprendizaje y el fundamento que respalda esta propuesta. No obstante, Valdebenito (2013) señala las dificultades que surgen al intentar incluir la perspectiva de género en la educación musical, ya que esto requiere un cambio en nuestra visión del mundo y una congruencia entre los agentes involucrados en el proceso educativo.

En relación con lo expuesto anteriormente, la Tabla 2 muestra algunos principios que considero fundamentales para avanzar hacia una educación integral basada en la perspectiva feminista interseccional.

**Tabla 2. Orientaciones para una docencia con perspectiva feminista**

<b>Generales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de revisiones periódicas y pluri-estamentales de los currículos en diversas etapas educativas, con el objetivo de garantizar que estos fomenten un entorno seguro y respetuoso para todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>• Visibilización de comportamientos y comentarios sexistas, facilitando el proceso de reflexión de los o las involucrados/as.</li> <li>• Promoción de espacios seguros y reflexivos mediante declaraciones explícitas entre los agentes implicados en el proceso educativo con la finalidad de generar espacios donde se pueda expresar opiniones sin ser juzgados.</li> <li>• Promoción de espacios periódicos de intercambio de opiniones entre todos los agentes implicados en el proceso educativo.</li> <li>• Fomento de la articulación general entre los distintos estamentos que participan directa o indirectamente en el proceso de formación.</li> <li>• Fomento de la lectura crítica y activa de investigaciones que cuestionen miradas reduccionistas de la realidad y que, en cambio, hagan uso de distintas perspectivas (no solo la feminista) para entender los procesos de (re)producción de desigualdades.</li> <li>• Uso de estrategias pedagógicas que fomenten la horizontalidad en el aula y permitan la emergencia de perspectivas y opiniones de los y las estudiantes.</li> </ul>

- Promoción del uso de lenguaje neutro con la intención de evitar segregar a ciertos grupos y/o discriminaciones en las distintas instancias educativas.
- Incentivo de la comunicación entre los distintos estamentos educativos con el objetivo de generar un espacio en donde pueda producirse el diálogo activo en casos en que el o la estudiante se sienta discriminado/a.
- Cuestionamiento de los valores canónicos considerados inmutables mediante el uso de la perspectiva de género u otras perspectivas que fomenten la reflexión y la no discriminación.
- Incentivo de la empatía como pilar fundamental de las relaciones interpersonales.

### Área musical

- Búsqueda de bibliografía paritaria tanto para investigaciones musicológicas como de repertorio compuesto por mujeres y personas no binarias.
- Visibilización de distintos estilos de música y su desarrollo histórico (dar cuenta de la temporalidad de la música como cultura).
- Exposición durante las clases de ejemplos musicales interpretados por mujeres y personas no binarias.
- Reflexión en torno a las figuras canónicas musicales y su asentamiento como tales, mirando más allá de lo “meramente” estilístico. Evitar asumir como únicos referentes valorables a compositores blancos privilegiados de tradición centroeuropea y cuestionar el porqué de su posición histórica.
- Incentivar la búsqueda de referentes músicos y músicas personales en cada estudiante, guiando y propiciando el descubrimiento y escucha activa.
- Promoción de la creación musical en base a temáticas que permitan el proceso reflexivo personal y colectivo de los y las estudiantes.
- Realización de análisis musicales individuales y colectivos que exploren más allá de lo propiamente musical y generen discusión en torno al proceso de producción, divulgación, el público y los estereotipos atribuidos a dicha música.
- Evitar y rechazar pensamientos reduccionistas que posicionen al hombre, la mujer o las personas no binarias en un espacio musical determinado, evitando atribuirles cualidades y destrezas basadas en los roles de género históricos, su lugar de procedencia, el estrato socioeconómico al cual pertenecen y la raza.
- Consideración de la corporalidad como agente importante dentro del proceso de creación, investigación, docencia e interpretación musical con la intención de resignificar los contenidos y competencias descritos en los programas.
- Fomento de la equidad, pero también de la diferencia en cuanto cualidades y atributos personales que nos distinguen como seres humanos y artistas.

Estas orientaciones representan solo un esbozo de ideas que pueden contribuir al desarrollo de una pedagogía feminista no sexista, decolonial e interseccional. Pero, como mencioné anteriormente y en línea con el planteamiento hecho por Manicom (1992), la verdadera pedagogía feminista surge cuando cuestionamos la estructura de las construcciones sociales y centramos la reflexión crítica en cuestionar el canon musical establecido para entender cómo se configura y asienta como inmutable e irrevocable cuando en realidad es una construcción social.

## REFLEXIONES FINALES

Las movilizaciones feministas que ocurrieron principalmente durante mayo de 2018 son un precedente que moldeó los lineamientos de nuestra sociedad en menor o mayor grado. Su impacto es aún difuso, pero la energía que se transmitió durante este estallido repercute en las mujeres músicas hasta hoy. La historia que antecede a estas movilizaciones muestra la longevidad y la evolución del feminismo, tanto como movimiento, teoría y perspectiva sociocultural. El foco de atención varía según el momento histórico en el que surge este movimiento y los actores sociales que participan en este estallido. Esto nos lleva a cuestionar la noción de realidad y a reconsiderar lo que valoramos como normal y sus razones.

En este contexto, la educación desempeña un papel fundamental, ya que está conformada por diversos actores sociales que convergen en el proceso educativo y se posiciona como un agente de producción y reproducción del modelo predominante que influye en nuestra visión del mundo. Por ello, la perspectiva feminista en la práctica musical, especialmente en espacios de enseñanza, es crucial para superar el modelo sociocultural androcéntrico y colonialista. Sus beneficios no solo afectarán a las mujeres, sino a todos los actores sociales, permitiendo el desarrollo de nuevas formas de habitar la práctica musical y comprender su evolución histórica.



## REFERENCIAS

- Antivilo, Julia (2021). "Belén de Sárraga y la influencia de su praxis política en la consolidación del movimiento de mujeres y feminista chileno" en S. Montecino (Ed.), *Mujeres chilenas. Fragmentos de una historia* (pp. 99-104). Editorial Catalonia.
- Becker, Guadalupe (2011). "Las mujeres en la música chilena: diálogos entrecruzados con el poder". *Trans. Revista Transcultural de Música* (15): 1-27 [https://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans\\_15\\_26\\_Becker.pdf](https://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans_15_26_Becker.pdf)
- Bustos, Raquel. (2012). *La mujer compositora y su aporte al desarrollo musical chileno*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile
- Candina, Azun (2018). "Transición e instalación democrática en Chile contemporáneo". *Anales de la Universidad de Chile*, (15), 37-51. [https://www.researchgate.net/profile/FernandoPadilla/publication/333336629\\_Los\\_gobiernos\\_de\\_la\\_concertacion\\_y\\_su\\_politica\\_indigena\\_el\\_multiculturalismo/links/602f105792851c4ed5804a9a/Los-gobiernos-de-la-concertacion-y-su-politica-indigena-el-multiculturalismo.pdf](https://www.researchgate.net/profile/FernandoPadilla/publication/333336629_Los_gobiernos_de_la_concertacion_y_su_politica_indigena_el_multiculturalismo/links/602f105792851c4ed5804a9a/Los-gobiernos-de-la-concertacion-y-su-politica-indigena-el-multiculturalismo.pdf)
- Capistrán, Raúl, & Correa, Juan (2017). "La evaluación del desempeño musical y el uso de rúbricas". *DOCERE*, (17), 28-31. <https://doi.org/10.33064/2017docere171404>
- Castillo, Miguel. (2010). "Clara Schumann, Teresa Carreño, Rosita Renard: la condición de mujer en sus carreras musicales". *Revista Musical Chilena*, 64(213), pp. 44 – 52. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/1714>
- Contreras, María José. (2021). "Poniendo los cuerpos en la lucha contra la violencia basada en el género: el Tsunami Feminista en Chile el 2018". *Taller de letras*, (68), 162-180. <https://doi.org/10.7764/tl68162-180>
- De Beauvoir, Simone (1949). *El segundo sexo* (3ª ed.). Colonia del Sacramento, Uruguay: Penguin Random House Grupo Editorial.
- De la Espriella, Ricardo & Gómez, Carlos. (2020). "Teoría fundamentada". *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(2), 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002>
- Eguren, Paula, & Cruz, María (2022). "Activismos feministas en dictadura: Los boletines de organizaciones de mujeres". *Revista de Sociología*, 37(2), 33–48. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2022.69101>
- Follegati, Luna. (2018a). "Dislocando a la izquierda: Julieta Kirkwood y el movimiento feminista chileno". *Cuadernos de Teoría Social*, 4(8), 78-95. <https://cuadernosdeteoriasocial.udp.cl/index.php/tsocial/article/view/72>
- Follegati, Luna (2018b). "El feminismo se ha vuelto una necesidad: movimiento estudiantil y organización feminista (2000-2017)". *Revista Anales 7* (14), 261-291 <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/51156/53518>
- Gaviola, Edda, Largo, Eliana & Palestro, Sandra (1994) *Una historia necesaria: mujeres en Chile: 1973-1990*. Santiago, Chile: Akí & Aora Ltda. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-545890.html>
- González, Débora & Figueroa, Francisca (2019). "Nuevos "campos de acción política" feminista: Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile". *Revista Punto Género*, (11), 51-72. <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/53880/56639>

- García, Ramón (2012). "La educación desde la perspectiva de género". *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 1-18.
- Hooks, Bell (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. (2ª ed.) Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Kirkwood, Julieta (1986). *Ser política en Chile: las feministas y los partidos*. Santiago, Chile: FLACSO.
- Lagarde, Marcela. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. (2ª ed.). Madrid, España: Horas y HORAS.
- Lamadrid, Silvia y Benitt, Alexandra (2019). "Cronología del movimiento feminista en Chile 2006-2016". *Revista Estudios Feministas*, 27(3). <https://www.scielo.br/j/ref/a/mS3cXBshWzc4BDRZYVdfsw>
- Manicom, Ann (1992). Feminist Pedagogy: Transformations, Standpoints, and Politics. *Revue Canadienne de l'éducation*, 17(3), 365–389. <https://doi.org/10.2307/1495301>
- Marchionni, Mariana, Gasparini, Leonardo, & Edo, María (2019). *Brechas de género en América Latina. Un estado de situación*. Caracas, Venezuela: CAF Banco de Desarrollo de América Latina. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1401>
- McClary, Susan (2002). *Feminine Endings: Music, Gender and Sexuality* (2ª ed.). Minneapolis, Estados Unidos: University of Minnesota Press.
- Miranda, Fabiola & Henríquez, Maite (2021). "Movimiento feminista chileno y violencias de género. Claves de lectura para entender la acción colectiva en el tiempo presente". *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 7(2), 46-63. <https://doi.org/10.29035/pai.7.2.46>
- Penaglia, Francesco & Mejías, Sylvania. (2019). "El conflicto estudiantil chileno y sus efectos políticos". *Polis*, 15(2), 7-38. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/polis/2019v15n2/penaglia>
- Reyes-Housholder, Catherine, & Roque, Beatriz. (2019). "Chile 2018: desafíos al poder de género desde la calle hasta La Moneda". *Revista de ciencia política (Santiago)*, 39(2), 191-216. <https://ojs.uc.cl/index.php/rcp/article/view/4412/4088>
- Richard, Nelly (2002). "La problemática del feminismo en los años de la transición en Chile" en D. Mato (Ed.), *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización 2* (pp. 227-239). CLACSO <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100914030954/estudios2.pdf>
- Rojas, Claudia. (1996). "Hacia la formación de una conciencia feminista en Chile: antecedentes históricos, 1913-1952". *Secuencia*, (36), pp. 151-174 <https://secuencia.mora.edu.mx/Secuencia/article/view/553/498>
- Rojo, Grínor (2018) "La dictadura y la postdictadura chilena y su contrarrevolución cultural". *Anales de la Universidad de Chile*, (15), 121-138. [https://www.researchgate.net/profile/Fernando-Padilla/publication/333336629\\_Los\\_gobiernos\\_de\\_la\\_concertacion\\_y\\_su\\_politica\\_indigena\\_el\\_multiculturalismo/links/602f105792851c4ed5804a9a/Los-gobiernos-de-la-concertacion-y-su-politica-indigena-el-multiculturalismo.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Fernando-Padilla/publication/333336629_Los_gobiernos_de_la_concertacion_y_su_politica_indigena_el_multiculturalismo/links/602f105792851c4ed5804a9a/Los-gobiernos-de-la-concertacion-y-su-politica-indigena-el-multiculturalismo.pdf)
- Stuven, Ana & Fernandois, Joaquín (2013). *Historia de las mujeres en Chile. Tomo 2: Tomo 2* (2ª ed.). Santiago, Chile: TAURUS.
- Stuven, Ana & Fernandois, Joaquín (2014). *Historia de las mujeres en Chile. Tomo 1: Tomo 1* (2ª ed.). Santiago, Chile: TAURUS.

Tricot, Tokichen (2012). "Movimiento de estudiantes en Chile: Repertorios de acción colectiva ¿algo nuevo?". *Revista F@ro*, 1(15), 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4160033>

Troncoso, Leyla, Follegati, Luna, & Stutzin, Valentina (2019). "Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales". *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1-15. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/23411/18957>

Unidad de Currículum y Evaluación. (s.f.). *3° y 4° Medio*. Currículum Nacional. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Educacion-General/3-y-4-Medio/>  
<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-calidad/Indicadores-de-Desarrollo-Personal-y-Social-vigentes/90162:Equidad-de-genero>

Valdebenito Carrasco, Lorena (2013). Educación Musical y Género: Una perspectiva inclusiva desde el currículum de aula. *Neuma (Talca)*, 2, 58–66. <https://neuma.utalca.cl/index.php/neuma/article/view/121>

Valdés, Teresa (1987). *Las mujeres y la dictadura militar en Chile*. Santiago, Chile: FLACSO. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-67287.html>

Vera, Alejandro. (2010). "Coro de cisnes, cantos de sirenas: una aproximación a la música en los monasterios del Chile colonial". *Revista musical chilena*, 64(213), 26-43 <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/1711/1583>

Vera, Alejandro (2020). *El dulce reato de la música: La vida musical en Santiago de Chile durante el período colonial*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Vera Malhue, Fernanda, (2018). "La educación musical femenina en Chile durante la segunda mitad del siglo XIX, mitos y resabios". *Revista Átemus*, 3(6), 8-17. <https://revistas.uchile.cl/index.php/atemus/article/view/52190>

Vera Malhue, Fernanda. (2020). "La composición musical de mujeres de élite durante la segunda mitad del siglo XIX en Chile". *ESCENA. Revista de las artes*, 79(2), 126-147 <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/escena/article/view/40162/40888>.

## ARTÍCULO

# Gestión de redes y espacios desde la marginalidad. El caso de marta canales

## Management of networks and spaces from the margins. The case of marta canales

Por **Carla Molina Acevedo**  
c.molina.acevedo@gmail.com

### RESUMEN

Poco se sabe sobre el quehacer de la compositora e intérprete Marta Canales Pizarro. Sin embargo, gracias a estudios recientes sobre su figura, se ha logrado ampliar su margen de acción, reconociendo en su labor diferentes actividades relacionadas con la música. En esta ocasión, me propongo destacar las instancias y espacios que Marta Canales gestionó en relación con la práctica musical, poniendo especial atención en el trabajo desarrollado a través de la Sociedad Protectora de Ciegos Santa Lucía, ya que este ha sido un aspecto ignorado de su quehacer. Además de realizar un análisis historiográfico de estas instancias, propongo un enfoque desde los estudios de género que considere las implicancias de este en la proyección de dichas iniciativas. Por otro lado, me interesa reflexionar sobre la relevancia de sus acciones tanto para la escena nacional como para quienes formaron parte de los proyectos. Finalmente, busco valorar su gestión y reivindicar un quehacer invisibilizado por la historiografía de la música académica en Chile.

### PALABRAS CLAVE

Género, música, agencia, siglo XX.

### ABSTRACT

Little is known about the work of the composer and performer Marta Canales Pizarro. However, thanks to recent studies on his figure, it has been possible to expand his scope of action, recognizing in his work different music-related activities. On this occasion, I intend to highlight the instances and spaces that Marta Canales managed in relation to musical practice, paying particular

attention to the work developed through the Santa Lucia Protective Society for the Blind since this has been an ignored aspect of her work. In addition to carrying out a historiographic analysis of these instances, I propose an approach from gender studies that considers its implications in the projection of said initiatives. On the other hand, I am interested in reflecting on the relevance of their actions both for the national scene and for those who were part of the projects. Finally, I seek to value his management and vindicate a task made invisible by the historiography of academic music in Chile.

**KEYWORDS**

Gender, music, agency, 20th century.

## INTRODUCCIÓN

No es una novedad ni un hecho no estudiado la ausencia de referentes femeninos en las historias, ya sean políticas, sociales, económicas, culturales, generales o temáticas. En las últimas décadas, muchos estudios se han enfocado en remediar, criticar, comprender y/o analizar esta negación del quehacer femenino, ofreciéndonos nuevas formas de entender y observar aquel pasado negado.

En el campo particular de la música académica en Chile, la situación no es diferente. Un sinnúmero de mujeres intérpretes, compositoras, profesoras y gestoras han quedado fuera de los relatos, volviéndose imperceptibles a los ojos de quienes recorren la historiografía nacional. Gracias a los diversos aportes de investigadoras e investigadores, esta brecha se ha ido acortando, con estudios que plantean una mirada contributiva, así como propuestas que incorporan una postura crítica desde los estudios de género.

El quehacer de Marta Canales Pizarro es uno de esos que ha sido opacado y relegado dentro de la historiografía tradicional. A pesar de su diligencia y dedicación a la música, su figura ocupa un espacio reducido en el imaginario musical de Chile en el siglo XX; solo estudios recientes han permitido conocer y reconocer su verdadera labor, ampliando así su universo de acción<sup>1</sup>. Este artículo busca contribuir en esa dirección. Me interesa profundizar en su gestión de espacios destinados a la formación y práctica musical, con especial énfasis en el trabajo realizado por Canales en la Sociedad Protectora de Ciegos Santa Lucía, un aspecto de su labor que ha sido poco estudiado. También deseo reflexionar sobre su rol en estas instancias, considerando su condición de género y las implicancias de esta en su contexto sociocultural. Asimismo, me interesa indagar en el impacto que estas iniciativas pudieron tener tanto en la escena nacional como en los sujetos que participaron en ellas.

Marta Canales Pizarro fue una mujer música que se desarrolló en las diferentes áreas que involucra este concepto, ejerció como compositora e intérprete, fue profesora y gestora de diversos espacios destinados en su mayoría a la música, y cuando no lo fueron, se encargó de incorporarla.

## BREVE RECORRIDO POR SU LEGADO

Marta Canales Pizarro fue una mujer profundamente comprometida con la música, desempeñándose en diversas áreas relacionadas con este arte. Ejerció como compositora e intérprete, fue profesora y gestora de varios espacios destinados mayoritariamente a la música, y cuando no lo fueron, se encargó de incorporarla.

Nacida en 1889, formó parte de una generación que vivió principalmente durante el siglo XX, pero que heredó diversos aspectos culturales del siglo anterior. La situación económica ventajosa de su familia influyó en sus posibilidades dentro de la música; Canales tuvo acceso a una educación musical privada con los mismos profesores que ejercían en el Conservatorio Nacional, un aspecto característico de la formación femenina en familias de clase alta en

---

1 La tesis de pregrado de la autora de este artículo "Marta Canales Pizarro (1889–1986)" aborda en manera profunda el quehacer de esta música, proponiendo un análisis desde los estudios de género, y una relectura crítica del relato historiográfico y la caracterización propuesta por este sobre su figura.

esa época (Vera, 2018). Un ejemplo de esto fue la formación que recibió del maestro Juan Gervino, quien fue su profesor de violín durante la niñez y también enseñaba en el Conservatorio Nacional. Su juventud estuvo marcada por su vínculo con este instrumento, y a través de la prensa local es posible rastrear esta faceta como intérprete. En varias notas de prensa, se la menciona en eventos sociales realizados tanto en espacios públicos como privados, pero siempre con fines recreativos. La imagen que se presenta a continuación forma parte de la sección “Vida Social” de la revista Zig-Zag de 1917, donde se menciona la intervención de Canales en una serie de representaciones llamadas “Santiago Antiguo”, en las que los asistentes podían recrear una reunión social de la época colonial, incluyendo comidas típicas, bailes y música para amenizar la velada.



**Ilustración 1:** Imagen de Marta Canales en sección “Vida Social” de la revista ZIG-ZAG / Colección Revistas Biblioteca Nacional de Chile.

Otras referencias —algo insistentes— sobre su figura incluyen las tertulias musicales que se realizaron en su hogar paterno durante las primeras décadas del siglo XX (Santa Cruz, 2007; Bustos, 1982).



Además del violín, Canales recibió formación en composición bajo la tutela del maestro italiano Luigi Stefano Giarda, quien también era profesor en el Conservatorio Nacional. Aunque este aspecto de su trabajo se presenta de manera parcial en la historiografía tradicional, y a menudo se la considera una compositora aficionada u ocasional, las fuentes testimoniales y hemerográficas de la época retratan a Marta Canales como una figura activa en la escena nacional con sus creaciones. Su catálogo actual incluye alrededor de 40 obras para diversas formaciones, tales como estudios para instrumentos solistas, dúos, música coral, orquesta de cuerdas y piezas sinfónico-corales<sup>2</sup>.

es el más completo hasta el momento, incorporando detalles sobre publicación, estreno, instrumentación y custodia de las obras. En el marco de la investigación para mi tesis *Marta Canales Pizarro (1889–1986)*, encontré referencias a dos piezas nuevas que fueron incorporadas en una actualización del catálogo.

La música coral fue otro ámbito al que Canales se dedicó con entusiasmo. A lo largo de su vida, fundó tres espacios destinados a esta actividad: la Sociedad Coral Santa Cecilia, el coro Amalia Errázuriz (1933) y el coro Ana Magdalena Bach (1944). Además de promover la práctica coral, estos espacios sirvieron como plataformas de formación musical para sus integrantes. Fuera del ámbito plenamente musical se encuentra la labor realizada por Canales en la Sociedad Protectora de Ciegos Santa Lucía, institución fundada por un grupo de mujeres jóvenes de clase alta con el fin de asistir a personas ciegas que se encontraran en situaciones desventajosas.

La revisión de fuentes no historiográficas ha permitido descubrir a mujeres en roles y espacios que se pensaban ajenos a su condición de género. Estas fuentes han revelado cómo Canales utilizó la palabra para expresar sus ideas y opiniones, a través de diversos escritos de su autoría, como reseñas sobre músicos de la época, notas sobre actividades sociales y reflexiones religiosas.

La dedicación de Canales a la música fue constante, reflejándose a lo largo de su vida y en sus diversos intereses. Este breve resumen busca ofrecer una visión general de su extensa labor y versatilidad, y servir de contexto para las instancias que se explorarán más adelante.

### **CÓMO LA CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO PERMEA CADA ACCIÓN**

No es de mi interés tan solo enumerar las instancias que gestionó Marta Canales; me interesa comprenderlas desde el género, me interesa profundizar en como la idea de feminidad en aquella época permeó sus acciones como también de otras mujeres músicas, y, por último, me interesa reflexionar en como estas cuestiones afectaron a la proyección de sus proyectos.

Las primeras décadas del siglo XX se destacan como un período lleno de cambios que no solo afectaron los ámbitos político y económico, sino también las estructuras sociales heredadas del siglo anterior. En relación con las mujeres, estos cambios implicaron la obtención

---

2 El catálogo realizado por la musicóloga Raquel Bustos en el artículo “Marta Canales Pizarro (1895 - )” es el más completo hasta el momento, incorporando detalles sobre publicación, estreno, instrumentación y custodia de las obras. En el marco de la investigación para mi tesis “Marta Canales Pizarro (1889–1986)”, encontré referencias a dos piezas nuevas que fueron incorporadas en una actualización del catálogo.

de derechos civiles y una mayor apertura a espacios públicos previamente reservados para los hombres. Para lograr estos avances, diversas agrupaciones de mujeres se movilaron en torno a estas demandas, con orígenes, ideologías e intereses variados (Lavrin, 2005)<sup>3</sup>.

Aun cuando los distintos movimientos femeninos gestados en Chile surgieron de clases sociales diferentes y con motivaciones puntuales distintas, compartieron aspectos en común. Todos abogaron por la mejora de las condiciones de las mujeres, señalando su situación desventajosa y desigual en comparación con los hombres. Además, hubo un rechazo generalizado hacia el feminismo radical como el que se veía en EE. UU. e Inglaterra, proponiendo en su lugar un feminismo que no presentara a hombres y mujeres como antagonistas (Lavrin, 52-59). Parte de este rechazo a tal postura incluyó un posicionamiento frente al concepto de feminidad, aceptando la idea que vincula a las mujeres con el hogar y la maternidad. Incluso, como justificación a las demandas del movimiento obrero y de clases medias, postularon que la mejora en la educación y condición de vida de las mujeres favorecería el desarrollo de las futuras generación, en tanto, eran ellas quienes cumplían (2014, p. 327-328)<sup>4</sup>.

Aunque existió una conciencia sobre las dificultades de las mujeres y sus desventajas frente a hombres, la construcción de género vigente y la concepción de lo femenino estaba instaurada y naturalizada, por lo que no se cuestionó en aspectos esenciales. Esta naturalización de la idea de feminidad en base a la diferencia sexual implicó que recayera una carga moral sobre las mujeres y sobre la autopercepción de sí mismas (García, 2019, p. 46). En este sentido, creo que, además de la negación sistematizada de los espacios públicos y de poder, debieron luchar contra una limitación autoimpuesta condicionada por la construcción de género. Esta situación no fue propia del ámbito político y social, sino que de cada espacio de los cuales las mujeres han formado parte, incluyendo la música. La elección de repertorio, ámbitos de estudio, instrumentos para interpretar y los espacios por los que han circulado las mujeres músicas han estado condicionados por el género.

Me interesa analizar, bajo esta premisa, los espacios que Marta Canales creó y por los que circuló, reflexionando sobre cómo la construcción de género vigente se puede apreciar a través de sus subjetividades, y cómo estas se despliegan en su actuar<sup>5</sup>.

### **LA GESTIÓN DESDE SU POSICIÓN**

En este punto, me detendré en todas aquellas instancias gestionadas por Canales, las cuales sirvieron como plataformas de formación y espacios de sociabilidad musical. Estas no serán

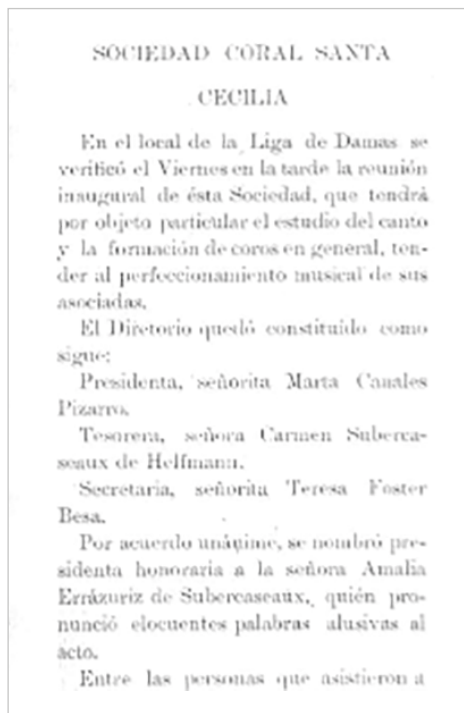
3 En el contexto nacional, se pueden identificar al menos tres grandes corrientes de movimientos femeninos a inicios del siglo XX, definidos por sus orígenes. Primero, los movimientos de mujeres obreras, que lucharon por la mejora de sus condiciones laborales. Segundo, el movimiento feminista de clase media, integrado por mujeres que accedieron a una educación superior y que apelaron principalmente a la obtención de derechos civiles en igualdad con los hombres. Finalmente, los movimientos de mujeres de clases altas, que en su mayoría estaban vinculados a la Iglesia católica y a una postura moralista; sin embargo, al igual que los otros movimientos, también abogaron por la mejora de las condiciones y derechos de las mujeres trabajadoras.

4 Otras autoras proponen que esta fue una estrategia utilizada por los movimientos pro-emancipación femenina con la intención de presentar demandas de manera mesurada (Kirkwood, 1986, p. 86).

5 Entenderemos el concepto de subjetividades a partir de la definición propuesta por la investigadora Emma Ruiz en su artículo "Subjetividad Femenina" (1998). Ahí plantea que la subjetividad de cada individuo delata su pertenencia social, en tanto estamos fuertemente influenciados por los vínculos e instituciones sociales; a su vez, plantea que la subjetividad es también la expresión única de cada sujeto. En consecuencia, propone que la subjetividad de un individuo se expresará como "el mejor equilibrio posible entre la expresión de nuestra individualidad y la pertenencia a nuestra sociedad".

presentadas de manera cronológica, sino que acorde a la génesis de cada una, comenzando por aquellas con un origen plenamente musical para concluir con instancias que nacen como actividades secundarias con un propósito inicial diferente.

La primera instancia es también la primera agrupación que Canales lideró formalmente fuera de su hogar: la Sociedad Coral Santa Cecilia. En 1922, la revista *Música* publicó una nota sobre la conformación oficial de esta sociedad, en la que se incluyó una declaración de objetivos fundamentales y una lista de sus integrantes. En esta y otras fuentes, se describe este espacio como destinado al estudio de la música coral y a la formación musical de sus miembros, donde Canales desempeñó el rol de organizadora, directora del coro y profesora.



**Ilustración 2:** Nota en revista *Música* sobre la instauración de la Sociedad Coral Santa Cecilia / Revista *Música*. Año III n°4. 1922.

Aun cuando su conformación oficial se acredita en 1922, existen antecedentes que evidencian la actividad de esta agrupación en años anteriores. En las actas del Congreso Mariano, celebrado en 1918, se menciona la participación de la 'Sociedad Santa Cecilia' en el montaje de la misa interpretada para la ocasión (Congreso Mariano, 1918, p. xiii)<sup>6</sup>.

El relato historiográfico institucionalizado ha vinculado fuertemente esta instancia con el devenir de Domingo Santa Cruz, ya que él participó en las reuniones musicales realizadas en el hogar de la familia Canales Pizarro, espacio donde se plantea que surgieron los primeros indicios de esta sociedad.

<sup>6</sup> En este documento no se individualiza la dirección del ensamble de músicos, sin embargo, en las memorias de Amalia Errázuriz se menciona que fue Marta Canales quien trabajó con la agrupación para el montaje de la obra (Subercaseaux, 1934, p. 265).

Casi una década más tarde, en 1933, Marta Canales fundó el coro Amalia Errázuriz. En vista de los pocos antecedentes respecto a esta agrupación, proseguiré a la siguiente instancia gestada en esta misma línea, la creación del coro Ana Magdalena Bach en 1944. Ambas agrupaciones fueron instancias destinadas a mujeres, donde además del trabajo coral habitual las integrantes fueron formadas en el ámbito del lenguaje, al igual que en la Sociedad Coral Santa Cecilia.

El coro Ana Magdalena Bach tuvo sin duda un mayor impacto en la escena musical nacional. Durante la década del 40', posterior a su conformación, el coro realizó conciertos anuales en el Teatro Municipal de Santiago; en 1947 realizaron dos conciertos en Buenos Aires, Argentina, uno en el Palacio San Martín mientras que el segundo se realizó en el Teatro Colón (Ministerio de Relaciones Exteriores y culto de la nación argentina, 1947, p. 66–67). El mismo año actuaron en conjunto con la Orquesta Sinfónica de Chile en un concierto de la temporada de invierno del Instituto de Extensión Musical. Incluso este coro grabó dos obras para la Dirección General de Informaciones y Cultura (DIC), una composición original y una armonización de la compositora.



**Ilustración 3:** Programa de concierto / Base de datos "Intérpretes y Conciertos doctos en Chile". <https://basedeconciertos.uahurtado.cl>

Otro aspecto interesante es el número de integrantes de esta agrupación. Algunas fuentes mencionan que eran 180 voces, mientras que otras indican 150 (Diccionario Biográfico, 1953, p. 218; Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la Nación Argentina, 1947, pp. 66–67). Aunque podría parecer una exageración para un coro aficionado compuesto exclusivamente por voces femeninas, fue posible corroborar su magnitud gracias a la mención de 165 coristas en un programa de concierto de 1946.

A pesar del camino y destino diferente de ambos coros, me detendré en dos puntos en que se encontraron y que, a mi parecer, dan cuenta de las subjetividades femeninas y de cómo el género condicionó el quehacer de esta música. El primero es que ambas agrupaciones fueron creadas como espacios de sociabilidad musical para mujeres donde sus integrantes se podían formar y obtener experiencia musical, pero siempre planteadas como una actividad de carácter recreativa, sin fines profesionalizantes. La mayor parte de los conciertos realizados por el coro Ana Magdalena Bach fueron a beneficio de obras de caridad, posicionando a esta agrupación en el ámbito de la acción social, un espacio tradicionalmente vinculado al quehacer femenino (Olivares, 2019, p. 89). Aunque se constituyó como una agrupación estable, con presentaciones en teatros importantes y actuaciones conjuntas con la Orquesta Sinfónica de Chile, el coro quedó relegado a la marginalidad, sin ser considerado un espacio relevante para la sociabilidad coral por la historiografía tradicional. Creo que las características mencionadas son aspectos importantes al momento de analizar esta relegación.

El segundo punto es que, en ambos casos, las agrupaciones adoptaron el nombre de dos mujeres relevantes en sus respectivos ámbitos. Amalia Errázuriz fue una de las fundadoras de la Liga de Damas y promotora de la acción social en favor del bienestar femenino, mientras que Ana Magdalena Bach fue una cantante y compositora del siglo XVIII, comúnmente conocida por ser la esposa de Johann Sebastian Bach. A mi parecer, la elección de estos nombres denota un interés por destacar el quehacer de otras mujeres.

Fuera del ámbito estrictamente musical, se encuentran las clases de canto gregoriano que Canales impartió para las Academias Musicales, conformadas por la Asociación de la Juventud Católica Femenina de Chile (AJCFC). Aunque existen pocos antecedentes sobre esta instancia, es un ejemplo de cómo Canales vinculó su condición de música y sus conocimientos con los espacios que frecuentaba y sus intereses personales. Esta asociación tenía objetivos en dos líneas diferentes, primero, como institución católica, buscaba unir a las jóvenes para la defensa de los ideales cristianos, y en segundo lugar, como institución femenina, se proponía ‘trabajar para el mejoramiento de la condición de la mujer’ (Guerin, 1928, p. 602). El actuar de esta agrupación refleja la instauración de la necesidad de mejorar la condición de vida de las mujeres durante el siglo XX, pero también cómo la agencia femenina se vio permeada por la construcción de género vigente.

El último caso que presentaré, y en el cual me interesa profundizar, son las clases de música realizadas en el marco de los talleres ofrecidos por la Sociedad Protectora de Ciegos Santa Lucía. Como mencioné anteriormente, esta agrupación surgió como una instancia asistencialista que buscaba brindar ayuda a personas ciegas en situaciones de vulnerabilidad. La sociedad se oficializó con la obtención de su personalidad jurídica en 1924, aunque ya venían desarrollando actividades desde el año anterior. Marta Canales no formó parte del

directorio inicial, pero en 1927, Sara Guerin la menciona en el libro *Actividades Femeninas* como presidenta de la agrupación (p. 558). Se mantuvo en este rol por al menos una década, ya que fue bajo su dirección que se inauguró el Hogar de Ciegos Santa Lucía, ubicado en la comuna de San Miguel, en 1936. En la novena edición del *Diccionario Biográfico de Chile* se menciona que ejerció este cargo durante 13 años (p. 218).

El sistema de ayudas planteado en los albores de esta sociedad corresponde al modelo del asistencialismo<sup>7</sup>. Mientras que a los niños se les protegía entregándoles cuidados y educación básica, a los adultos se les capacitaba en diversos oficios que les permitiera subsistir. En esta línea fue que se incorporaron los talleres de música dirigidos por Marta y su hermana María Canales.

Los cursos se dividieron en un grupo de principiantes, donde se les enseñaba a jóvenes a tocar instrumentos como el piano, violín o guitarra, y un grupo de adultos con conocimientos previos que formaron la Orquesta Santa Lucía (Guerin, 1928, p. 560). En 1943 el directorio de la sociedad publicó el libro *Historia del Hogar del Ciego*, en este se comenta el gran éxito que tuvo la orquesta, y que uno de sus integrantes, Ramón Leiva, solía mencionar con orgullo que él había sido “el primer ciego del mundo” en dominar el jazz (p.6). Si bien esta afirmación puede sonar algo anticipada, habla de una realidad nacional respecto a la música, donde sujetos subalternos como personas ciegas sin ayuda estatal no formaban parte siquiera del imaginario musical. Otras referencias sobre la orquesta la ubican principalmente en espacios destinados a la sociabilidad y recreación, presentándose en reuniones privadas, a beneficio, e incluso se menciona su constante participación en reuniones celebradas en el Club de la Unión (Guerin, 1928, p. 702).

Reconstruir el devenir de instancias o agrupaciones que no forman parte de la institucionalidad musical y que han quedado fuera del proceso de historización del devenir musical del siglo XX siempre presenta un desafío. En este sentido, no fue posible establecer los años exactos en que funcionaron estas instancias, tanto la orquesta como las clases de música. Sin embargo, las referencias encontradas atribuyen claramente el origen de ambas a Marta Canales (Guerin, 1928; Diccionario Bibliográfico, 1953; Mendoza, 2004). En cuanto a la disolución de la orquesta, el documento *Historia del Hogar del Ciego* permite inferir que ya se encontraba inactiva para 1943, aspecto que coincide con el cese de funciones de Canales como presidenta de la agrupación. Teniendo estos antecedentes en consideración se podría suponer que la orquesta funcionó en tanto Canales dirigía el lugar. Por otro lado, en el mismo documento se mencionan las clases de música como parte del quehacer habitual del hogar, por lo que estimo que seguían funcionando en ese período (pp. 5, 7).

---

7 La investigadora Valeria Olivares-Olivares en su artículo “En defensa de las trabajadoras. Católicas y obreras organizadas en Chile desde fines del siglo XIX hasta 1930” presenta un completo panorama de cómo las agrupaciones de clase alta vinculadas a la iglesia católica tomaron la acción social y el asistencialismo como una manera de organizarse e incorporarse a la vida pública.





**Ilustración 4:** Fotografía incluida en libro *Historia del Hogar del Ciego* (1943) / Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [https://www.bcn.cl/catalogo/detalle\\_libro?bib=253640](https://www.bcn.cl/catalogo/detalle_libro?bib=253640)

Posterior a una profunda reestructuración que sufrió la Sociedad Protectora en 1950 y, por lo tanto, también el Hogar de Ciegos, las clases de música finalmente dejaron de formar parte de sus actividades. El periodista Héctor Mendoza en su tesis sobre el devenir de esta institución, “Camino a la esperanza. Historia del Hogar de Ciegos Santa Lucía (1924–2004)”, comenta que al ser consultada Susana Errazuriz —hija de Alicia Cañas, directora de la Sociedad posterior a la reforma— sobre las actividades musicales, ella manifestó que jamás tuvo información o noticias respecto a ellas o la conformación de una orquesta, y que incluso dudaba de que hayan existido (p. 102)<sup>8</sup>.

Al igual que en los casos ya mencionados, estas iniciativas se vincularon con el ámbito de lo femenino, en tanto, nacieron de un proyecto vinculado a la acción social. A pesar del origen asistencialista, la incorporación de la música se convirtió en un aspecto relevante y generó instancias inéditas para la época, como la conformación de la Orquesta Santa Lucía. Este es otro ejemplo de cómo Canales integró la música en los diversos espacios en los que participó, evidenciando su capacidad de agencia y la tensión que genera con la construcción de género vigente en su época. Canales gestionó, lideró y dirigió, es decir, asumió roles culturalmente asociados al ámbito masculino, pero desde los espacios habilitados socialmente para las mujeres.

<sup>8</sup> Fuera de las referencias hemerográficas y testimoniales de la época, este reportaje es la única fuente reciente respecto a la historia de la Sociedad y donde se mencione el funcionamiento de la Orquesta Santa Lucía. Un aspecto que enriquece este aporte es que cuenta con entrevistas realizadas a personas que habitaron el Hogar de Ciegos desde sus primeros años, y que por ende, han formado parte de la historia de la institución.



A pesar de su capacidad de agencia y del impacto que pudieron tener las iniciativas que emprendió, todas carecieron de proyección duradera. La Sociedad Coral Santa Cecilia se reconoce por su vínculo con los inicios de Domingo Santa Cruz; el coro Ana Magdalena Bach se menciona de manera anecdótica en la descripción de su quehacer; y la Orquesta Santa Lucía ni siquiera es mencionada en la historiografía de la música en Chile, tanto en el ámbito académico como popular.

Para concluir con este punto, creo interesante mencionar que la labor de la Sociedad Protectora del Ciego Santa Lucía logró trascender a lo largo del tiempo. En la actualidad siguen trabajando, ahora bajo el nombre de Fundación Luz, cumpliendo este año un centenio desde su fundación. A lo largo de este periodo fundaron el primer colegio para personas ciegas avalado por el Ministerio de Educación en 1947, pasaron por cambios de directivas y reestructuraciones, e incluso volvieron a incorporar la música como una de sus actividades habituales, formando la orquesta Sonidos de Luz en 2004.

### **REFLEXIONES FINALES**

Al observar el pasado tal cual lo presenta la historiografía, sin una reflexión más profunda, veremos una versión superficial de los acontecimientos, perdiendo una gran cantidad de capas que se esconden detrás de los relatos oficiales. Las mujeres y su actuar se encuentran en esas capas internas, en espacios no mencionados y en actividades poco relevantes para el devenir nacional. Marta Canales, al no formar parte de los espacios oficiales e institucionalizados del quehacer musical, hizo suyos los espacios que habitó y los utilizó como plataforma para desarrollar su oficio: la música. En este sentido, los puntos expuestos a lo largo de este escrito dan cuenta de su capacidad de agencia, y demuestran como sus iniciativas se instauraron en la escena nacional y se visibilizaron en los espacios públicos. Sin embargo, al surgir desde ámbitos reservados al actuar femenino, quedaron marginalizadas en la historiografía y, en consecuencia, se convirtieron en instancias poco reconocidas de su quehacer en la actualidad.

Me parece relevante destacar que todas estas instancias fueron destinadas a sujetos subalternos. Aunque el círculo de mujeres que frecuentó Canales pertenecía a clases altas, su condición sexo-biológica las limitó igualmente en cuanto a su actuación, restringiéndolas tanto política como socialmente. En el caso de la Orquesta Santa Lucía, aunque estaba conformada por varones, la condición de cieguera también los situaba en el panorama de la subalternidad, sobre todo en un período donde el Estado no garantizaba las condiciones mínimas de subsistencia para aquella población. Todos los aspectos mencionados, en conjunto, han propiciado la invisibilización de las diferentes instancias gestionadas por Canales a lo largo de su vida.

Al analizar el quehacer de las mujeres desde un enfoque de género es posible comprender su actuar, y por, sobre todo, nos hace mirar y buscarlas desde otros espacios y vínculos. Así como se logró reconstruir el quehacer de Marta Canales mediante la investigación en espacios alternos, también es posible reconstruir el quehacer de músicas aún desconocidas.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Boletín del Ministerio de Relaciones Exteriores y culto de la nación argentina. (1947). "Un acto de confraternidad argentino-chilena realizose en la cancillería". (abril) pp. 66–67.
- Bustos, Raquel. (1982). "Marta Canales Pizarro (1895 -)". *Revista Musical Chilena*. (Enero – junio), pp. 40–64.
- Edwards, Rafael. (1918). "La preparación y labor del Congreso Mariano Femenino". *Congreso Mariano Femenino 1918*. Santiago, pp. xiii.
- Empresa periodística Chile. (1953–1955). "Canales Pizarro, Marta". *Diccionario Biográfico de Chile*, 9na ed., pp. 217–218.
- Errázuriz, Javiera. (2014). "La prensa obrera femenina y la construcción de identidad de género". *Historia de las mujeres en Chile. Tomo 2*. Ed. Ana María Stuvan et al. Santiago: Taurus, pp. 314–340.
- García Canal, María. (2019). "Entre memoria o historia de mujeres y de género". *Mujeres y política. Siglo XIX y XX*. Ed. Rolando Álvarez et al. Santiago: Ariadna Ediciones, pp. 43–56.
- Guerin de Elgueta, Sara. (1928). *Actividades femeninas en Chile*. Santiago: Imprenta y litografía La Ilustración.
- Kirkwood, Julieta. (1986). *Ser política en Chile. Las feministas y los partidos*. Santiago: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Lavrin, Asunción. (2005). *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay*. Santiago: Centro de investigaciones Diego Barros Arana.
- Mendoza, Héctor. (2004). "Camino a la esperanza. Historia del hogar de ciegos Santa Lucia (1924–2004)". Tesis. Universidad de Arte y Ciencias Sociales. Digital
- Olivares-Olivares, Valeria. (2019). "En defensa de las trabajadoras. Católicas y obreras organizadas en Chile desde fines del siglo XIX hasta 1930". *Mujeres y política. Siglo XIX y XX*. Ed. Rolando Álvarez et al. Santiago: Ariadna Ediciones, pp. 81–118.
- Ruiz Martín, Emma. (1998). "Subjetividad femenina". *Espiral*. (Septiembre – diciembre), pp.143–160.
- Santa Cruz, Domingo. (2008). *Mi vida en la música: Contribución al estudio de la vida musical chilena durante el siglo XX*. Ed. Raquel Bustos. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Serret, Estela. (1990). "La subjetividad femenina en la cultura occidental moderna". *Sociológica*. Revista del Departamento de Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana. (septiembre-diciembre), pp. 155–169.
- Sin datos. (1917). "Vida Social". *ZIG-ZAG*. Año XIII. No. 653 (agosto), pp. 37.
- Sin datos. (1922). "Señorita Marta Canales Pizarro (Del libro Músicos Chilenos Contemporáneos, de E. Uzcátegui publicado en 1919)". *Música*. (abril) pp. 1–3.
- Sin datos. (1943). *Historia del Hogar del Ciego*.
- Subercaseaux, Blanca. (1934). *Amalia Errázuriz de Subercaseaux*. Padre las casas, Chile: Imprenta y Editorial San Francisco.
- Vera, Fernanda. (2018). "La educación musical femenina en Chile durante la segunda mitad del siglo XIX, mitos y resabios". *Revista Atemus*. (diciembre), pp. 8–17.

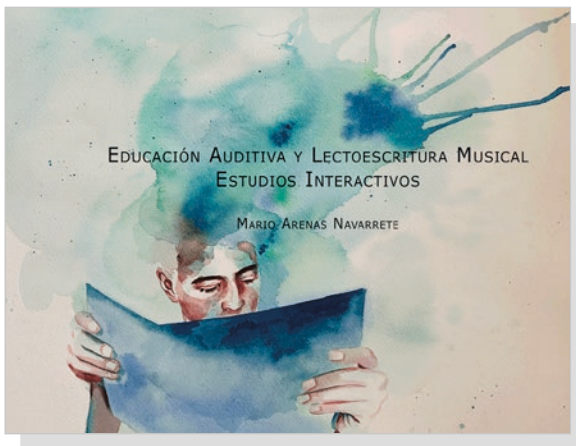
## RESEÑA

# Educación auditiva y lectoescritura musical. Estudios interactivos

Mario Arenas Navarrete.

Ilustración de portada por Valentina Arenas Catalán.

Primera edición. Editorial Barker Books. 2023



El libro “Educación Auditiva y Lectoescritura Musical” de Mario Arenas Navarrete aborda la importancia de la educación auditiva y la lectoescritura musical mediante ejercicios prácticos y teóricos. Estas herramientas son fundamentales para el desarrollo musical de estudiantes, al proporcionar recursos para mejorar la comprensión y habilidades musicales, con un fuerte énfasis en la tradición de la música escrita occidental. La audición y la lectoescritura se consideran pilares esenciales en la formación musical, pues entregan la base necesaria para estudios teórico-prácticos avanzados, utilizando además medios interactivos para un aprendizaje más dinámico y efectivo.

En la introducción, el autor explica cómo la práctica mediante ejercicios técnicos y dictados facilita el análisis y la memorización de conceptos musicales. Además, utiliza videos con códigos QR que enlazan al canal de YouTube del autor y del libro para fomentar el estudio autónomo. Las partituras fueron creadas utilizando software gratuito de edición y notación musical como MuseScore, así como otros programas conocidos como Finale, Sibelius y Encore. Con esto, el autor pretende estimular a los estudiantes hacia la composición musical, aprovechando las herramientas y software mencionados anteriormente.

Es importante destacar que a través del sitio web <https://solfman.info>, disponible en castellano e inglés, se puede acceder a información relevante y descargar todas las partituras en diversos formatos.

En el prólogo, realizado por el Dr. Jesús Tejada Giménez, se destaca el uso de medios interactivos como videos y partituras digitales, características didácticas que hacen única a esta obra en el mercado de publicaciones sobre el aprendizaje del lenguaje musical. El prólogo concluye con el adagio del científico e inventor estadounidense Benjamin Franklin: “Cuéntame y lo olvidaré. Enséñame y quizás lo recuerde. Hazme partícipe y lo aprenderé”, subrayando así la importancia de la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo.

En el índice se enumeran 35 ejercicios diferenciados, los cuales cubren una variedad de contenidos presentados a través de actividades que incluyen el modo mayor y menor, el tresillo, intervalos, modos eclesiásticos y gregorianos, pies métricos grecolatinos, escalas hexáfonas, compases de amalgama, heterometría, dictados homofónicos, repertorio escolar de aula, polirritmias polimétricas y solfeo hablado. Tanto la presentación gráfica como la interactividad cumplen su objetivo en el desarrollo de estos contenidos educativos, pues proporcionan un recorrido ameno e interesante que favorece la práctica activa. Se destacan las tablas de patrones rítmicos binarios en la página 14 y las de pies ternarios en la página 78, que sirven como resumen para su estudio, así como las escalas de diversos orígenes que van de la página 65 a la 71.

Se han detectado algunas discrepancias al notar que las páginas del libro están numeradas a partir desde la página 10 en adelante. En cuanto al contenido, respecto a los dictados homofónicos a dos y tres voces en las páginas 110 a 113, no queda claro si el código QR con el video en YouTube contiene los resultados que deben escribirse, es decir, si deben escucharlos sin verlos previamente. Otra observación se refiere al sitio web <https://solfman.info/>, donde algunos archivos no están disponibles.

En resumen, el texto “Educación Auditiva y Lectoescritura Musical”, además de algunos detalles menores anteriormente señalados, destaca por su original propuesta y se presenta como una herramienta efectiva para quienes desean mejorar sus habilidades musicales. Este libro ofrece una combinación única de ejercicios prácticos y teóricos diseñados para fortalecer la capacidad auditiva y comprensión musical de los lectores. Un aspecto destacado es la inclusión de recursos digitales accesibles mediante un código QR y archivos para la edición de partituras, lo que enriquece significativamente la experiencia del aprendizaje musical.

Miguel Cid Ugalde  
[mikecid@gmail.com](mailto:mikecid@gmail.com)

## RESUMEN DE TESIS

**Sandoval Cisternas, Enrique. 2018.** *Terminología de teoría musical de pregrado utilizada por seleccionados instructores hispanohablantes en Chile: Desarrollo, similitudes, y limitaciones.* Tesis de grado académico de Magister en Artes. (Profesores guía: Dr. Karen Bottge y Dr. Kevin Holm-Hudson). 104 pp.

[https://uknowledge.uky.edu/music\\_etds/119/](https://uknowledge.uky.edu/music_etds/119/)

Esta tesis, publicada en 2018 como trabajo final para la obtención del grado de Magister en Artes, área Teoría de la Música, en The University of Kentucky, sigue demostrando ser una investigación útil y válida dentro del contexto académico chileno. Este contexto enfrenta un paradigma de educación universitaria que promueve la actualización de conocimientos y una terminología disciplinar en todas las áreas del conocimiento, acorde a los requerimientos del acuerdo de Bolonia y su propuesta de una educación de calidad, la cual promueve el desarrollo de competencias, y la cooperación y movilidad estudiantil y académica.

Los resultados de la investigación presentada en la tesis fueron utilizados como fundamentación para sustentar la necesidad de la creación de la Sociedad de Teoría y Análisis Musical (SATMUS) en España, oficialmente establecida en junio de 2020, debido a la identificación de similitudes entre la experiencia chilena y la española en su necesidad de actualización de conocimientos, establecimiento de una terminología más estandarizada, y creación de redes y asociaciones en torno a la disciplina.

Adicionalmente, lo identificado y propuesto en esta tesis ha servido para incentivar la colaboración académica en esta área disciplinar en Chile, resultando en la realización,

desde 2022 a la fecha, de tres jornadas académicas llamadas "Jornadas en Torno al Análisis, Teoría y Didáctica Musical: Tendencias y Prácticas Teórico-Analíticas a Nivel Internacional", organizadas por la Universidad Adventista de Chile. Estas jornadas han contado con la participación de académicos de diferentes universidades chilenas, así como con invitados internacionales de España, Canadá y Estados Unidos.

La tesis tuvo como propósito evaluar y comparar la terminología comúnmente utilizada en Chile para la enseñanza de la teoría y el análisis musical, así como su nivel de estandarización. Paralelamente, se identificaron contenidos y elementos musicales enseñados durante la enseñanza musical de pregrado. Las secciones de la tesis presentan elementos que pueden servir de fundamentación para futuros estudios relacionados al desarrollo terminológico de la disciplina, así como su aplicación transversal para la enseñanza de contenidos disciplinares que benefician no sólo el estudio particular de la teoría y el análisis, sino también la interpretación, pedagogía, composición, y musicología histórico-social, entre otras subáreas de la música. La tesis presenta cinco capítulos que se complementan entre sí, además de una discusión sobre los resultados de la investigación bibliográfica, y de campo, presentes en el trabajo.

El primer capítulo se enfoca en el concepto de terminología, su uso y utilidad en la académica, la diferencia entre Lenguaje para Propósitos Especiales (Language for General Purposes, LGP) y Lenguaje para Propósitos Generales (Language for Special Purposes, LSP), y la distinción entre Terminología Descriptiva y Prescriptiva (Descriptive and Prescriptive Terminology), así como sus usos y contextos particulares.

El segundo capítulo ofrece una revisión exhaustiva del desarrollo de la terminología de teoría y análisis musical en lengua inglesa, principalmente influenciada por los avances de la disciplina estadounidense. Esta terminología se encuentra ampliamente difundida en numerosas publicaciones especializadas. Se destaca que, en Estados Unidos, la creación de la Society of Music Theory desempeñó un papel fundamental en este proceso. Inicialmente establecida como una organización nacional, la Society of Music Theory ha evolucionado hasta convertirse en un referente internacional, acompañada por un gran número de asociaciones regionales que también contribuyeron significativamente.

El tercer capítulo se enfoca en siete elementos presentes en la literatura disciplinar estadounidense que comparten un alto grado de estandarización terminológica y que son incluidos en libros de texto/estudio para la formación musical inicial de pregrado.

El cuarto capítulo evalúa la literatura comúnmente utilizada en Chile para la enseñanza de la teoría y el análisis musical, enfocándose en dos aspectos: 1) Publicaciones originalmente en lengua española; 2) lengua de origen, en el caso de las traducciones de textos originalmente escritos en otros idiomas; 3) fecha de publicación y su validez en la transmisión de

contenidos alineados a los estándares disciplinares actuales, a nivel internacional.

El quinto capítulo presenta un estudio exploratorio que evalúa el nivel de estandarización terminológica de contenidos disciplinares que en la experiencia estadounidense presentan un alto nivel de estandarización. El capítulo presenta los resultados de una investigación de campo realizada entre abril y octubre del 2017, la cual, a través de encuestas anónimas online y entrevistas semiestructuradas, recolectó datos de seis académicos chilenos que representan a cuatro de las universidades más importantes del país, ranqueadas entre las 10 mejores universidades de Chile. Los datos recolectados representan tanto a la terminología utilizada por estos académicos, así como la bibliografía que utilizan en las asignaturas que imparten en sus respectivas universidades. Los contenidos evaluados fueron: tipos de cadencias, tipos de períodos, estructura de sentencia, tipos de acordes 6/4, tipos de acordes con sexta aumentada, conceptos de tonicización vs. modulación, forma binaria, y exposición de la forma sonata.

Los resultados más importantes de la investigación indican que: 1) la producción académica y la bibliografía utilizada por los participantes no representa los últimos avances de la disciplina a nivel internacional; 2) la terminología no ha logrado un nivel de estandarización que permita hablar de un lenguaje disciplinar que potencie no sólo la disciplina misma de la teoría y el análisis, sino también transversalmente las otras áreas del quehacer musical; 3) no existe aún en Chile una práctica de cooperación académica que resulte en el establecimiento de esta área disciplinar en el país, y que se refleje en una producción

académica de nuevo conocimiento en artículos, libros y textos de estudio.

Se plantea, basándose en el estudio bibliográfico y de campo, que la falta de cooperación académica, evidenciada por la ausencia de redes de trabajo y de una sociedad en esta área disciplinaria, ha impedido el desarrollo de un lenguaje disciplinar común, es decir, una terminología unificada para la disciplina. El propósito y los resultados de la

investigación no se centran únicamente en señalar deficiencias, sino que también orientan la conversación hacia posibles soluciones. Se subrayan las necesidades que deben ser abordadas por la práctica académica en Chile, lo cual podría fomentar nuevas líneas de investigación y promover el desarrollo profesional en este campo.

Enrique Sandoval Cisternas  
*enrique.sandoval@userena.cl*



## NORMAS PARA LOS AUTORES

*Revista Átemus* recibe propuestas de publicación en forma de artículos de investigación, de carácter original e inédito, ensayos y reflexiones, así como reseñas de libros, discos o eventos académicos, los cuales deben adscribirse a las normas de publicación de la revista.

Los trabajos propuestos son evaluados según la modalidad doble ciego, por pares investigadores, pudiendo ser aprobados, aprobados con reparos o rechazados para su publicación. Aquellos que presenten reparos, tendrán treinta días para acoger las sugerencias. Los que no se adscriban a las normas de publicación de la revista serán rechazados.

Toda publicación que esté en proceso de edición en *Revista Átemus* no podrá estar sujeta a procesos simultáneos de evaluación en otros medios. En caso de requerirse un evaluador específico, éste será consultado dentro de los colaboradores de la revista.

Los criterios generales de evaluación son los siguientes:

- Originalidad del tema propuesto.
- Adecuación a la línea editorial de la revista.
- Rigor científico tanto en la elaboración como en las conclusiones: reconocimiento obligatorio de fuentes bibliográficas; consistencia y fiabilidad; honestidad en el uso de la información; equilibrio e imparcialidad en las reseñas (notas, reseñas, resúmenes de tesis); reconocimiento de aquellos que hayan enriquecido el trabajo presentado.
- Cumplimiento a los requisitos de edición de la revista.

Todas las propuestas de publicación deberán hacerse mediante la plataforma de la revista, además de ser enviadas en adjunto al correo electrónico [revistaatemus.artes@uchile.cl](mailto:revistaatemus.artes@uchile.cl), indicando en el cuerpo del correo la identificación del emisor; su filiación institucional; breve reseña curricular; y el tipo de propuesta de publicación.

*Revista Átemus* acepta trabajos en castellano y portugués.

### **NORMAS DE ESTILO**

Los artículos se presentarán con una extensión máxima de 20 páginas, tamaño carta e interlineado sencillo, incluyendo bibliografía y ejemplos. Las experiencias pedagógicas, reflexiones y experiencias profesionales interdisciplinarias no podrán sobrepasar las diez páginas.

Los artículos deben remitirse en formato Word con tipografía Times New Roman tamaño 12.

Los autores deberán agregar su correo electrónico y su filiación institucional al final de su trabajo.

Cada trabajo debe incluir resumen en castellano e inglés más tres a cinco palabras clave, con una extensión máxima de 250 palabras.

El material gráfico debe remitirse con una resolución mínima de 300 ppp.

Los ejemplos musicales deben enviarse en el cuerpo del texto y en archivo aparte, en formato jpg o tiff y con una resolución de 300 ppp como mínimo, señalando claramente su ubicación dentro del texto.

#### **TABLAS Y FIGURAS:**

Todas las figuras deberán incluir su respectiva descripción, de forma centrada y bajo la figura, señalada con numeración correlativa:

Ejemplo:

Figura 1: Secuencia armónica de dominantes secundarias

Las tablas deberán estar presentadas con un título, centrado y sobre la tabla. Deberán estar numeradas de forma correlativa, pero de manera independiente a las figuras.

#### **CITAS TEXTUALES Y PARÁFRASIS:**

Las citas textuales de menos de 40 palabras deben escribirse entre comillas dentro del cuerpo del texto, señalando a continuación, entre paréntesis, el apellido del autor, el año de publicación de la cita y el número de página.

Ejemplo:

“Basta con obtener del niño que se mantenga derecho, que cante suavemente con su ‘voz linda’ y no con la ‘fea’ que adopta en algunos momentos” (Willems, 1968:64).

Las citas de 40 palabras o más se escribirán sin comillas, en tamaño 10 y párrafo aparte. Con margen izquierdo y derecho reducido en 1,5 cms. con respecto a los márgenes externos.

Ejemplo:

Partiendo de la experiencia poética y campesina del Canto a lo Divino, habría que apuntar que dicha espiritualidad se alimenta de una tradición juglaresca de origen medieval, que, recogiendo la cultura popular carnavalesca, y, al mismo tiempo, un cristianismo de raigambre franciscana, ha alimentado durante siglos una resistencia (y hasta una inversión simbólica) de las religiosidades del “poder” (tan importantes en la “Cristiandad” hispanoamericana) (Salinas, 1992:42).

Las paráfrasis se señalarán entre paréntesis, indicando apellido de autor y fecha.

Ejemplo:

El paradigma de la “educación centrada en las competencias” promueve una lógica contraria: ahora es esencial enfrentarse a una tarea relevante (situada) que generará aprendizaje por la “puesta en marcha” de todo el “ser” implicado en su resolución (Pimienta y Enríquez, 2009).

Debe evitarse en lo posible el uso de pie de página, empleándolo solo para aclarar o aportar información relevante respecto del texto. En este caso, deberá usarse un tamaño inferior de tamaño de letra.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

Las referencias bibliográficas deberán presentarse por orden alfabético y de manera correlativa. No deben consignarse en la bibliografía final textos que no hayan sido citados.

La bibliografía deberá ajustarse al siguiente formato:

**Libro:**

García Canclini, Néstor. (1990). *Culturas híbridas*. Barcelona: Grijalbo.

**Artículo de revista:**

Izquierdo, José Manuel. (2011). “Aproximación a una recuperación histórica: compositores excluidos, músicas perdidas, transiciones estilísticas y descripciones sinfónicas a comienzos del siglo XX”. *Resonancias* 28 (mayo), pp. 33-47.

Allende-Blin, Juan. (1997). “Fré Focke y la tradición de Anton Webern”. *RMCh*, Vol. 51 N° 187 (enero), pp. 56-58.

**Artículo en obra colectiva:**

Spivak, Gayatri. (1988). “Can the Subaltern Speak?”. En Cary Nelson y Lawrence Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Illinois: University of Illinois Press, pp. 271-313.

**Artículo o libro colectivo de hasta dos autores:**

González, Juan Pablo y Rolle, Claudio. (2005). *Historia social de la música popular chilena, 1890-1950*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile/Casa de Las Américas.

**Artículo o libro colectivo de más de dos autores:**

Lomax, Alan *et al.* (1968). *Folk Song Style and Culture*. Washington: American Association for the Advancement of Science.

**Varias obras del mismo autor:**

Merino Montero, Luis. (1979). “Presencia del creador Domingo Santa Cruz en la Historia de la Música Chilena”, *Revista Musical Chilena* 146 (abril-septiembre), pp. 15-79.

———. (1993a). “Tradición y modernidad en la creación musical: la experiencia de Federico Guzmán en el Chile independiente” Primera parte. *Revista Musical Chilena* Vol. 47 N° 179 (enero-junio), pp. 5-68.

———. (2015). “La problemática de la creación musical, la circulación de la obra, la recepción, la crítica y el canon, vistas a partir de la historia de la música docta chilena desde fines del siglo XIX hasta el año 1928”, *Boletín música* 36, pp. 3-20.

**Recursos en línea:**

Salvo, Jorge. (2013). “El componente africano de la chilenidad”. *Persona y Sociedad* Vol. 3 N° 27, pp. 53-77.

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ERI/pdf/Slave\\_Route\\_Map.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ERI/pdf/Slave_Route_Map.pdf). [Fecha de consulta: 31 de diciembre de 2012]

Las referencias discográficas y audiovisuales deberán aparecer en listas separadas tomando como referencia los ejemplos que se entregan a continuación. Sin desmedro de lo anterior, también deberán ser citadas en las notas al pie, para que se pueda identificar en las referencias bibliográficas.

**Discos:**

*Érase una vez... El barrio*. (2014). Taller Tambor. Santiago: Producción independiente con apoyo del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA).

**Audiovisuales:**

*Violeta se fue a los cielos*. (2011). Dir. Andrés Wood. DVD. Santiago: Wood Producciones, Bossa Nova Films, Maíz Producciones.

Además de las normas de estilo declaradas en este apartado, se podrá consultar la Guía Normas APA 7<sup>a</sup> edición en: <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>