

EL SONIDO DE LA NO EXISTENCIA

Hacia Una Propuesta De Educación Musical Intercultural Crítica

FREDY ROLANDO TOCORA SUSA

NOVIEMBRE, 2018

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS HISTORIA, EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA

EL SONIDO DE LA NO EXISTENCIA

Hacia Una Propuesta De Educación Musical Intercultural Crítica

FREDY ROLANDO TOCORA SUSA

Tesis para optar por el título de Magíster en Educación

Directora de tesis:

Mg. Clara Patricia Castro Sánchez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS HISTORIA, EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA

BOGOTÁ, 2018

DEDICATORIA

Para:

*Natalia y Alejandro – mis hijos,
Josué y Luciana – mis sobrinos.*

*Por convertir con su talento y dedicación,
una utopía educativa en una experiencia real.*

*Por condensar en su ser
la esperanza de una historia diferente.*

AGRADECIMIENTOS

Como autor de la presente investigación, expreso mi agradecimiento:

A Natalia, Alejandro, Josué y Luciana por su desbordado talento y creciente curiosidad.

A mi esposa, Lic. Adriana Restrepo Cala, por su apoyo y paciencia constante y sus aportes musicales a las prácticas investigativas.


A los padres de los sujetos partícipes del proceso investigativo por su confianza y compromiso.

A la profesora Clara Patricia Castro Sánchez, directora de la tesis, por brindarme las herramientas investigativas para concretar mis interpretaciones.

A las profesoras Jeritza Merchán Díaz y Carolina García Ramírez por su esfuerzo sincero en la transformación de subjetividades de los maestros.


En general a todos los involucrados en esta investigación y a los que puedan llegar a identificarse con ella en la búsqueda de su propia transformación.

Fredy R. Tocora S.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 6


1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	EL SONIDO DE LA NO EXISTENCIA Hacia Una Propuesta De Educación Musical Intercultural Crítica – EMIC
Autor(es)	Tocora Susa, Fredy Rolando
Director	Clara Patricia Castro Sánchez
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2018. 229 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	EDUCACIÓN MUSICAL INTERCULTURAL CRÍTICA; LÓGICA DE LA CRUELDAD EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN MUSICAL; LÓGICAS DE PRODUCCIÓN DE NO EXISTENCIA; SOCIOLOGÍAS DE LAS AUSENCIAS Y DE LAS EMERGENCIAS; PRÁCTICAS Y SABERES OTROS; IDENTIDADES MUSICALES COLOMBIA Y LATINOAMÉRICA.

2. Descripción
<p>En el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y al enfrentar posturas epistemológicas de autores que evidencian la necesidad de un diálogo intercultural de saberes, abordando la práctica docente (independiente del saber disciplinar) desde la ética, la interculturalidad, el respeto por la diferencia, y el entendimiento y aplicación de la noción de alteridad, entre otros aspectos; surgió la motivación para realizar la investigación referida, a partir del convencimiento personal sobre la necesidad de transformar la propia práctica docente brindando total atención a los conceptos por desaprender y los imaginarios por desnaturalizar para que el maestro de música no continúe siendo un instrumento facilitador de la dominación por parte del conocimiento musical eurocéntrico, que invisibiliza las manifestaciones artísticas y culturales que se encuentran por fuera de su lógica.</p> <p>Para la práctica investigativa concebida en esta tesis de maestría se optó entonces por el descentramiento de la hegemonía del conocimiento musical eurocéntrico. lo cual permitió construir una propuesta de educación musical intercultural crítica (EMIC) desde paradigmas emancipatorios, orientada a acercar a las niñas y niños partícipes del proceso, a una visión plural del mundo social que les permitiese apropiarse algunas nociones políticas, éticas y epistemológicas que se contraponen a la razón occidental auto proclamada única, absoluta y universal.</p> <p>Desde esta experiencia, se buscó igualmente construir conocimiento desde un accionar intercultural, posibilitando la equidad entre diferentes identidades musicales a partir de: valoraciones estéticas al margen de la estética del canon hegemónico; un recíproco diálogo de saberes promovido desde la educación y una intencionalidad docente enfocada en estructurar subjetividades emancipatorias en la vivencia de dicho lenguaje artístico.</p> <p>Vislumbrando un horizonte pedagógico delineado por una educación musical que pueda aportar al cambio de paradigma, la pregunta orientadora fue: ¿Qué pueden aportar las ecologías contrahegemónicas contenidas en el capítulo III del libro: “una epistemología del sur” (Santos 2009) en la configuración de una propuesta de educación musical intercultural crítica (EMIC)?</p> <p>En el documento se encuentran algunas respuestas a dicho interrogante, producto de una primera experiencia de implementación de la propuesta educativa, lograda en el desarrollo de la investigación.</p>


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 6

3. Fuentes

- Adorno, T. W., (2002). *Educación para la Emancipación*. España, Madrid: Ediciones Morata. 2ª edición. ISBN: 9788-4711-2423-4.
- Arango, A. Ma., (2013). *La recuperación del territorio perdido: educación musical, adoctrinamiento y resistencia en Quibdó, Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes. Boletín OPCA No.5. Julio de 2013. ISSN: 2256-3199, Recuperado de: <https://opca.uniandes.edu.co/es/index.php/la-recuperacion-de-un-territorio-perdido-educacion-musical-adoctrinamiento-y-resistencia-en-quibdo-colombia> en fecha: 2016/10/17.
- Brah, A., (2012). *Pensando en y a través de la interseccionalidad*. Conferencia magistral presentada en el congreso internacional: *Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior*. Editada para el libro: *La Interseccionalidad en Debate*. Alemania, Berlín: Proyecto MISEAL. (pp. 14-19). ISBN: 978-3-00-044822-5.
- Cabañas, J., (2012). *La cabaretera del cine mexicano en los procesos de promoción y venta 1931-1950*. Revista Amerika [Online], No.7, diciembre de 2012. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/amerika/3558> fecha: 2017/10/03.
- Cabrera, M., Giraldo, R., Nieto, L., (2014). *La universidad colombiana y la innovación desde una epistemología del sur*. Colombia, Bogotá: Universidad Nacional. SciELO Colombia (Scientific Electronic Library Online). Entramado, Vol.10 / No.1. ISSN: 1900-3803.
- Castaño, R., (2004). *Colombia y el modelo neoliberal*. Venezuela, Mérida: Repositorio Institucional de la Universidad de los Andes. Año 05, No.010 (pp.59-78) ISSN: 1316-7790.
- Chapius, J.; Westphal, B., (2011). *Tras los pasos de Edgar Willems: Una vida, una obra, un ideal*. Suiza, Fribourg: Ediciones Pro-Música.
- Eisler, R., (1997). *El cáliz y la espada – La mujer como fuerza en la historia*. México: Editorial PAX y Editorial Cuatro Vientos. ISBN: 968-880-525-5.
- Fernández, O., (2015). *Levinas y la Alteridad: Cinco planos*. España: Universidad de la Rioja. Revista Brocar, Edición 39 de 2015 (pp. 423-443).
- Galeano, E., (1998). *“Patatas Arriba – La escuela del mundo al revés”*. España, Madrid: Siglo XXI Editores. ISBN: 99-7462-0147.
- Goleman, D., (2012). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México, México D. F.: Ediciones B, S. A. de C. V. 22ª edición, marzo 2012. Traducción: Elsa Mateo. ISBN: 978-84-96778-76-4.
- Grosfoguel, R., (2010). *Cuaderno de Investigación: La Decolonización de la Economía Política*. Colombia, Bogotá D. C.: Universidad Libre – Editorial Kimpres Ltda. ISBN: 978-958-8534-33-6.
- Gudemos, M. (2010). *La música en la América precolombina*. Argentina, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Revista RECIAL. Recuperado de: <https://ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/la-musica-en-la-america-precolombina> en fecha: 2017/09/30.
- Hemsy, V., (2011). *Educación Musical Siglo XXI – problemáticas contemporáneas*. Brasil: Revista ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), Volumen19, No. 25, enero – junio de 2011.
- Holguín, P. J., (2008). *La educación musical superior en Colombia: la interculturalidad como propuesta de renovación”*. Colombia, Bogotá D. C.: Universidad Santo Tomás. Revista Magistro, Vol.2, No.3 de 2008 (pp. 55-63). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4037088.pdf> en fecha: 2016/11/11. ISSN: 2011-8643.
- Lerner, G., (1990). *La creación del patriarcado*. España – Barcelona: Editorial Crítica, S. A. Traducción castellana para España y América: Mónica Tussell. ISBN: 84-7423-474-3.
- López, Ma. P., (2014). *Alteridad y educación musical: hacia la reconceptualización de las voces olvidadas*. España: Revista educación y futuro, No.10, septiembre de 2014. ISSN: 1695-4297.
- Martínez, C., (2013). *Narrativas cantadas: impulsoras de procesos de decolonización musical y construcción de identidad desde el reggae como expresión musical*. Colombia, Bogotá D. C.: Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de Maestría. Programa: Maestría en educación. Recuperada de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1093> en fecha: 2017/10/13.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 6

- Maturana, H., (1999). *Transformación en la convivencia*. Chile, Santiago: DOLMEN Ediciones S.A. Cap. II: “Bases biológicas del amor como fundamento de la formación humana en la educación” (pp. 39-74). ISBN 956-201-432-1.
- Mèlich, J. C., (2006). *El Trabajo de la Memoria o el Testimonio como Categoría Didáctica*. España, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Revista: Enseñanza de las ciencias sociales, Volumen 5 de 2006 (pp. 115–124).
- Mèlich, J. C., (2010). *Los Márgenes de la Moral: Una mirada ética a la educación*. España: Editorial Grao. ISBN: 978-84-7827-909-8
- Mèlich, J. C., (2014). *Lógica de la crueldad*. España, Barcelona: Editorial Herder. Cap.3: *Los procedimientos de la crueldad* (pp.131-238). ISBN: 978-84-254-3256-9.
- Negrón, F., Rivera, R., (2009). “Nación Reggaetón” – Argentina, Buenos Aires: Revista Nueva Sociedad No 223, septiembre-octubre de 2009. ISSN: 0251-3552.
- Ochoa, J. S., (2016). *Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia*. Bogotá D. C.: Universidad Javeriana. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, Vol.11, No.1 enero - junio de 2016 (pp. 99-129). ISSN 1794-6670.
- Osorio, J., (1994). *El educador como práctico – reflexivo y la investigación educativa en América latina*. La Piragua – Revista latinoamericana y caribeña de educación y política, No.9 (pp. 1-4)
- Perea, F., (2017). *Narrativas cantadas y decolonización. Una forma de hacer praxeología*. Colombia, Bogotá D. C.: Corporación universitaria Minuto de Dios. Colección de investigación. ISBN: 978-958-763-244-6.
- Quijano, A., (2011). *Colonialidad del poder y subjetividad en América latina*. México, Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Revista Contextualizaciones Latinoamericanas. Año 3, No.5, julio – diciembre de 2011.
- Restrepo, E., Rojas, A., (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia, Popayan: Universidad del Cauca. Colección: *Políticas de la alteridad*. Primera edición, Octubre de 2010. Editor: Jorge Salazar. ISBN: 958-732-067-1
- Rubio, G., (2010). *Memoria y pasado reciente en la experiencia Chilena: Hacia una pedagogía de la memoria*. España, Granada: Editorial de la Universidad de Granada. Tesis Doctoral. ISBN: 978-84-693-1324-4.
- Ruiz, L.; Hernández M. (2008). *"Nos pintaron pajaritos" El conflicto armado y sus implicaciones en la niñez colombiana*. Colombia, Medellín & Bogotá: Instituto Popular de Capacitación (IPC) & Fundación: Cultura democrática (fucude).
- Santos, B., (2008). [coord]. *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*. Bolivia, La Paz: Publicaciones Cooperativas: CLACSO, CIDES-UMSA, Muela del Diablo, Comunas. Artículo: *Los desafíos de las ciencias sociales hoy* (pp. 101-120). Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/boavent/> ISBN: 978-99905-40-54-3.
- Santos, B., (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, México D. F.: Siglo XXI – CLACSO. Editor: José Guadalupe Gandarilla Salgado. ISBN-13: 978-607-03-0056-1.
- Santos, B., (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay, Montevideo: Universidad de la república. Ediciones Trilce – Extensión universitaria. ISBN: 978-9974-32-546-3.
- Serna, J., (2013). *Las narrativas cantadas de la carranga como estrategia pedagógica "otra" en la construcción de procesos identitarios y el fortalecimiento de la educación intercultural en el ámbito de la escuela rural*. Colombia, Bogotá D. C.: Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de Maestría. Maestría en educación. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/932> en fecha 2017/10/13.
- Tobo, L. A., (2011). *La educación musical desde la teoría crítico social*. Colombia, Pasto (Nariño): Ponencia para el VI congreso internacional de pensamiento latinoamericano: La construcción de América latina. Ceilat – Centro de estudios e investigaciones latinoamericanas. Universidad de Nariño. Recuperada de: <http://ceilat.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2011/03/LYDAAL1.pdf> en fecha: 2016/10/17.
- Torres, A., (2004). *Por una investigación desde el margen*. Colombia, Bogotá D. C.: Universidad Pedagógica Nacional. Capítulo 4 del libro: *La práctica investigativa en ciencias sociales*, 2006 (pp. 62-79), ISBN: 958-

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 6

8226-21-X.

- Torres, A., (2009). *Educación Popular y Paradigmas Emancipadores*. Colombia, Bogotá D. C.: Universidad Pedagógica Nacional. Revista Pedagogía y Saberes, No.30 (pp. 19-32).
- Valls, L., (2017). *Top 10: Mujeres directoras de orquesta*. España – Blog: *Mujeres y música*. Recuperado de: <http://mujeresymusica.com/mejores-mujeres-directoras-de-orquesta/> en fecha: 2018/05/30.
- Van Dijk, T., (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. España, Barcelona: Editorial Gedisa, S. A. Traducción castellana para España y América: Montsé Basté. ISBN: 84-7432-997-3.
- Villamizar, S., (2015). *Desigualdades sociales, ¿inequidades espaciales? Análisis de la segregación socio racial en Bogotá (2005-2011)*. Colombia, Bogotá: Universidad Nacional. Revista Colombiana de Sociología, Vol.38, No.2 (pp. 67-92). ISSN: 0120-159X.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Perú, Lima: Ministerio de educación. DINEBI División Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, primera edición, 2005.
- Walsh, C., (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Bolivia, La Paz: Artículo como ampliación de ponencia presentada en el Seminario: *Interculturalidad y Educación Intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Marzo de 2009.

4. Contenidos

En aras del cumplimiento del objetivo general: “Analizar diferentes formas contrahegemónicas orientadas a reivindicar la presencia de saberes “otros” en el ámbito de las estéticas musicales, descubriendo el potencial educativo mediante su implementación en la práctica pedagógica e investigativa concebida para niños y niñas y agenciada a partir del acercamiento a algunas de las identidades culturales de Colombia y Latinoamérica desde una perspectiva intercultural crítica”, esta investigación abordó tres etapas a saber:

CAPÍTULO I – MOTIVACIÓN PARA CONTRIBUIR


Estructurado bajo el objetivo específico de: “Identificar puntos concretos de orientación para la presente investigación a partir del análisis de los avances construidos por trabajos investigativos en Colombia y España sobre educación musical desde posturas interculturales y/o críticas en lo corrido de la década: 2009-2018”; el capítulo se organizó mediante los siguientes ejes de análisis:

- Decolonizar la educación musical universitaria (colombia)
- Descubrir la alteridad dentro de la educación musical (españa)
- Narrativas cantadas: aportes a la educación (colombia)
- La interculturalidad en la educación musical (colombia)

CAPÍTULO II – DESCUBRIENDO “OTRO” PARADIGMA

Estructurado bajo el objetivo específico de: “Consolidar los análisis, cuestionamientos y reflexiones generadas a partir del encuentro con epistemologías específicas en el marco de la Maestría en Educación de la UPN (Mélich, Santos, Walsh, entre otros), como marco de interpretación de la experiencia de descentramiento de la postura epistémica de los cánones de conservatorio eurocéntrico, en la práctica educativa musical; el capítulo se organizó con los siguientes contenidos:

- Logica de la crueldad (Mélich)
- Una formación musical que reafirma la lógica de la crueldad
 - Conocimiento Musical Europeo (CME): ¿lenguaje universal?
 - CME: ostenta el poder para otorgar existencia a las demás manifestaciones musicales.
 - CME: escenario propicio para el patriarcado
 - CME: terreno fértil para el afianzamiento del pensamiento dicotómico.
 - CME: preparación para una vida inexistente en el sur global

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 6

- Formado para oprimir interseccionalmente
- Una epistemología del sur (Santos)
- Los desafíos de las ciencias sociales contrahegemónicas
- Generalidades de las sociologías de las ausencias y de las emergencias, y del trabajo de traducción

CAPÍTULO III – UN MAESTRO SIN DISCIPLINA

Estructurado bajo el objetivo específico de: “Construir una propuesta de educación musical intercultural crítica (EMIC), a partir de la “sistematización de experiencias” de mi práctica pedagógica e investigativa, centrada en la comprensión de las “no existencias” gestadas por la lógica occidental y la extrapolación al ámbito del lenguaje musical de las ecologías propuestas por Santos (2009), que se les contraponen”; el capítulo se elaboró con los siguientes componentes:

- Fundamentación epistemológica de la EMIC
 - Educación musical crítica
 - La interculturalidad en la educación
- Reflexiones para un maestro de EMIC
- Consideraciones para el diseño e implementación de las prácticas pedagógicas e investigativas desde la EMIC
- Práctica sobre la no existencia: “Lo inculto”
- Práctica sobre la no existencia: “Lo residual”
- Práctica sobre la no existencia: “Lo inferior”
- Práctica sobre la no existencia: “Lo local”
- Práctica sobre la no existencia: “Lo improductivo”
- Compendio de las “no existencias”
- Síntesis de los lineamientos para una propuesta de educación musical intercultural crítica (EMIC)

5. Metodología


La presente investigación se posicionó epistémicamente desde la concepción de paradigmas emancipadores propia de la corriente pedagógica de la Educación Popular (EP).

Metodológicamente, el problema identificado fue abordado mediante una “investigación desde el margen” de las instituciones que tradicionalmente posicionan el conocimiento musical eurocéntrico: conservatorios y facultades de música – entre otras; estableciendo como estrategia metodológica: “La sistematización de experiencias” en consonancia con los rasgos centrales de esta modalidad de conocimiento descritos por Torres (2004:73-75) a saber:

- Producción intencionada de conocimiento.
- Producción colectiva de conocimiento.
- Reconoce la complejidad de las prácticas de acción social, objeto de la sistematización.
- Busca reconstruir la práctica en su densidad.
- Interpretación crítica de la lógica y de los sentidos que constituyen la experiencia.
- Aporta a la reflexión de las prácticas sociales en general.
- Busca potenciar la propia práctica de intervención social.

6. Conclusiones

El apartado de conclusiones denominado: HALLAZGOS Y NUEVAS APERTURAS, se diseñó a partir de cuatro puntos de observación:

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 6	

<p>➤ Transformación subjetiva personal</p> <p>Resulta indispensable comprender que la esencia de la “educación” se encuentra en la manera como las generaciones de “más” experiencia le plantean a las de “menos” las diferentes formas de relacionarse con el mundo; lo cual, desborda el simple acceso a un sistema escolar que además de estar coaccionado por la gubernamentalidad, garantiza la perpetuación de las jerarquías sociales. El verdadero problema radica en las intencionalidades (consientes o inconscientes) y en las formas de persuasión y/o coerción que se aplican en la exposición de los parámetros presentados como modelo, y en el nivel de moral (enseñanza) o ética (ejemplificación) con el que se evidencien en la cotidianidad.</p> <p>➤ Desde el rol de maestro</p> <p>Apostar por una práctica investigativa desde el margen sin duda que genera temor, sobre todo al proyectar sus posibilidades de aplicación y masificación fuera, pero también dentro, del sistema escolar establecido; no obstante, considero que es un ejercicio necesario a realizar voluntariamente por todos los maestros institucionalizados ya que permite una comparación entre los modelos contrapuestos y oxigena la vocación docente que quizás se encuentre contaminada por las regulaciones propias de la escuela en Colombia. En otras palabras, se trata de arriesgarse a vivir una utopía pedagógica desde el margen de las restricciones del sistema escolar para concretar – así sea momentáneamente – el paradigma educativo ideal que anhelamos.</p> <p>➤ Desde el rol de maestro de música</p> <p>Una propuesta de EMIC posibilita una vivencia del lenguaje musical enriquecida desde los sentidos y las emociones que favorece encontrar en la identidad cultural propia, puntos de coincidencia con la forma como otros grupos humanos perciben la música, y la cosmovisión que construyen desde ella. No se trata solo de verlos en imágenes o videos, sino de compartir su identidad cultural – e incluso sentirla como estructurante de la propia – a partir de una práctica artística común que aunque alejada espacialmente, puede unir simbólicamente.</p> <p>➤ Desde el espacio escolar</p> <p>Es urgente una transformación en la formación superior de los músicos, tanto los que desempeñarán el rol docente como los que se dedicarán a las demás facetas de la disciplina. Como aporte en este sentido, considero indispensable la interdisciplinariedad en dicha formación, ya que se dedica mucho tiempo a la potenciación de talentos y quizás no tanto a entender las implicaciones que tienen estos en la realidad social y la responsabilidad que atañe al componer o enseñar una pieza musical.</p>
--

Elaborado por:	Fredy Rolando Tocora Susa
Revisado por:	Clara Patricia Castro Sánchez

Fecha de elaboración del Resumen:	30	11	2018
--	----	----	------

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN	16
1.1 SUJETOS PARTÍCIPES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	20
1.2 OBJETIVO GENERAL.....	22
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
1.4 PROPUESTA METODOLÓGICA.....	23
2. CAPÍTULO I – MOTIVACIÓN PARA CONTRIBUIR	38
2.1 DECOLONIZAR LA EDUCACIÓN MUSICAL UNIVERSITARIA (COLOMBIA)	40
2.2 DESCUBRIR LA ALTERIDAD DENTRO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL (ESPAÑA)	45
2.3 NARRATIVAS CANTADAS: APORTES A LA EDUCACIÓN (COLOMBIA) .	49
2.4 LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN MUSICAL (COLOMBIA)	52
3. CAPÍTULO II – DESCUBRIENDO “OTRO” PARADIGMA	62
3.1 LÓGICA DE LA CRUELDAD	62
3.2 UNA FORMACIÓN MUSICAL QUE REAFIRMA LA LÓGICA DE LA CRUELDAD.....	69
3.2.1 Conocimiento Musical Eurocéntrico (CME): ¿Lenguaje universal?	72
3.2.2 CME: Ostenta el poder para otorgar existencia a las demás manifestaciones musicales.	74
3.2.3 CME: Escenario propicio para el patriarcado	76
3.2.4 CME: Terreno fértil para el afianzamiento del pensamiento dicotómico.	79
3.2.5 CME: Preparación para una vida inexistente en el sur global.....	81
3.3 FORMADO PARA OPRIMIR INTERSECCIONALMENTE	83

3.4 UNA EPISTEMOLOGÍA DEL SUR	86
3.4.1 Los desafíos de las ciencias sociales contrahegemónicas	87
3.4.2 Generalidades de las sociologías de las ausencias y de las emergencias, y del trabajo de traducción	89
4. CAPÍTULO III – UN MAESTRO SIN DISCIPLINA	100
4.1 FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA EMIC	100
4.1.1 Educación musical crítica	100
4.1.2 La interculturalidad en la educación	103
4.2 REFLEXIONES PARA UN MAESTRO DE EMIC.....	106
4.3 CONSIDERACIONES PARA EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS E INVESTIGATIVAS DESDE LA EMIC	111
4.4 LO INCULTO	115
4.4.1 La EMIC en el marco de la ecología de los saberes.....	122
4.4.2 Consideraciones previas a la práctica	123
4.4.3 Desarrollo de la práctica “lo inculto”	125
4.4.4 Consideraciones para el montaje musical	128
4.4.5 Estrategias didácticas incorporadas en la práctica	130
4.5 LO RESIDUAL.....	132
4.5.1 La EMIC en el marco de la ecología de las temporalidades	135
4.5.2 Consideraciones previas a la práctica	137
4.5.3 Desarrollo de la práctica “lo residual”	138
4.5.4 Consideraciones para el montaje musical	143
4.5.5 Estrategias didácticas incorporadas en la práctica	147
4.6 LO INFERIOR.....	151
4.6.1 La EMIC en el marco de la ecología de los reconocimientos	156
4.6.2 Consideraciones previas a la práctica	157

4.6.3 Desarrollo de la práctica “lo inferior”	161
4.6.4 Consideraciones para el montaje musical	164
4.6.5 Estrategias didácticas incorporadas en la práctica	166
4.7 LO LOCAL.....	169
4.7.1 La EMIC en el marco de la ecología de las transescalas	173
4.7.2 Consideraciones previas a la práctica	174
4.7.3 Desarrollo de la práctica “lo local”	175
4.7.4 Consideraciones para el montaje musical	179
4.7.5 Estrategias didácticas incorporadas en la práctica	182
4.8 LO IMPRODUCTIVO.....	186
4.8.1 La EMIC en el marco de la ecología de las productividades	188
4.8.2 Consideraciones previas a la práctica	189
4.8.3 Desarrollo de la práctica “lo improductivo”.....	190
4.8.4 Consideraciones para el montaje musical	192
4.8.5 Estrategias didácticas incorporadas en la práctica	193
4.9 COMPENDIO DE LAS “NO EXISTENCIAS”	196
4.10 SÍNTESIS DE LOS LINEAMIENTOS PARA UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN MUSICAL INTERCULTURAL CRÍTICA (EMIC).....	200
5. HALLAZGOS Y NUEVAS APERTURAS	205
5.1 TRANSFORMACIÓN SUBJETIVA PERSONAL	206
5.2 DESDE EL ROL DE MAESTRO	207
5.3 DESDE EL ROL DE MAESTRO DE MÚSICA.....	209
5.4 DESDE EL ESPACIO ESCOLAR	219
5.5 ¿Y QUÉ QUEDA POR HACER?.....	220
BIBLIOGRAFÍA	221

INDICE DE GRÁFICOS

Capítulo II – Sección 3.1 LÓGICA DE LA CRUELDAD

Gráfico 01. Los procedimientos de la crueldad: Normas de decencia	63
Gráfico 02. Los procedimientos de la crueldad: Normalidad y normatividad	64
Gráfico 03. Los procedimientos de la crueldad: Persona como dispositivo	65
Gráfico 04. Los procedimientos de la crueldad: La bondad vs. el bien	66
Gráfico 05. Los procedimientos de la crueldad: Fidelidad y significado	66
Gráfico 06. Los procedimientos de la crueldad: Referentes inmorales	67
Gráfico 07. Los procedimientos de la crueldad: La crueldad del reconocimiento	68
Gráfico 08. Los procedimientos de la crueldad: La lógica carnal: El Asco	68
Gráfico 09. Los procedimientos de la crueldad: La ontología de la ley	69

Capítulo II – Sección 3.4 UNA EPISTEMOLOGÍA DEL SUR

Gráfico 10. Componentes de la razón cosmopolita	90
Gráfico 11. Razón Indolente: sub-categorías, premisas y estrategias	90
Gráfico 12. Razón Metonímica: Totalidad, dicotomía y consecuencias	91
Gráfico 13. Compendio: 5 Lógicas de no existencia vs. 5 Ecologías	93
Gráfico 14. Sociología de las Ausencias: Visión, misión y concepto de ecología	94
Gráfico 15. Características de la Razón Proléptica	94
Gráfico 16. Crítica a la Razón Proléptica desde la Sociología de las Emergencias	95
Gráfico 17. Características de la Sociología de las Emergencias	96

Gráfico 18. Trabajo de traducción, incidencia sobre saberes y prácticas sociales 97

Capítulo III – Sección 4.4 LO INCULTO

Gráfico 19. Idea de prudencia. 118

Gráfico 20. Lógica de la monocultura del saber y del rigor del saber vs. Ecología de los saberes 123

Capítulo III – Sección 4.5 LO RESIDUAL

Gráfico 21. Lógica de la monocultura del tiempo lineal vs. Ecología de las temporalidades 136

Capítulo III – Sección 4.6 LO INFERIOR

Gráfico 22. Lógica de la clasificación social vs. Ecología de los reconocimientos 157

Capítulo III – Sección 4.7 LO LOCAL

Gráfico 23. Lógica de la escala dominante vs. Ecología de las transescalas 174

Capítulo III – Sección 4.8 LO IMPRODUCTIVO

Gráfico 24. Lógica productivista vs. Ecología de las productividades 189

Capítulo III – Sección 4.10 SÍNTESIS DE LOS LINEAMIENTOS PARA UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN MUSICAL INTERCULTURAL CRÍTICA (EMIC)

Gráfico 25. Ejemplo de las guías utilizadas en los montajes. 201

1. INTRODUCCIÓN

“No es simplemente un conocimiento nuevo el que necesitamos; necesitamos un nuevo modo de producción de conocimiento. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas”.

(Santos; citado por Torres, 2009:27)

Desde mi condición de gestor, director y uno de los docentes de mi propio proyecto de educación musical, he venido desde hace un par de décadas replicando de manera naturalizada las metodologías occidentales de formación musical que recibí dentro de mi proceso de aprendizaje en las instituciones a las que estuve vinculado en calidad de estudiante de música: Conservatorio del Tolima (1995) y programa de Licenciatura en Pedagogía Musical de la Universidad Pedagógica Nacional (2002). De igual manera, mis experiencias laborales como pedagogo musical han transitado por el camino de la instrucción sinfónica es decir, preparando niños, niñas y jóvenes para la interpretación instrumental de música “académica” – normalmente de origen eurocéntrico: Escuela de música de la Orquesta Sinfónica Juvenil (1998-2007) y proyecto “Músicas de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB) para la jornada extendida” (2012-2014); sin cuestionar – hasta la fecha – cómo desde mi rol docente había venido contribuyendo a la perpetuación de la hegemonía del conocimiento musical occidental por encima de otros saberes musicales propios de grupos étnicos y culturales colombianos, los cuales en muchos casos tienen mayor incidencia en nuestra identidad sonora como pueblo.

Debo mencionar que fueron precisamente las observaciones realizadas durante mi experiencia al interior del sistema escolar distrital de la ciudad de Bogotá D. C., en el marco del proyecto de la jornada extendida con la OFB las que me motivaron a iniciar el proceso de la maestría en educación con la Universidad Pedagógica Nacional (en adelante UPN); ya que dichas miradas me generaron un creciente malestar frente al uso desafortunado que se da a la formación musical en este tipo

de escuela, orientado hacia la adquisición por parte de los estudiantes de una identidad musical foránea; así como también al papel de reproductor de condiciones de jerarquización entre los saberes que se asigna al maestro de música.

En el abordaje de los seminarios tomé conciencia de que esa incomodidad frente al sistema escolar tiene bases en una subjetividad crítica en estructuración, hastiada de la intencionalidad manifiesta en los proyectos de toda índole de orientar la formación de las nuevas generaciones hacia las lógicas capitalistas: competencia, mercado, consumismo, sometimiento, inferioridad natural, entre otras; y frente a las cuales los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música no son ajenos.

Así mismo, en el marco de dicha maestría y al enfrentar posturas epistemológicas de autores que evidencian la necesidad de un diálogo intercultural de saberes, abordando la práctica docente (independiente del saber disciplinar) desde la ética, el respeto por la diferencia, y el entendimiento y aplicación de la noción de alteridad¹ – entre otros aspectos – en aras de construir la emancipación desde la adopción de una postura ético política crítica hacia la hegemonía perpetua del modelo neoliberal; me convencí de la necesidad de transformar mi propia práctica docente brindando total atención a los conceptos que debo desaprender y a los imaginarios que debo desnaturalizar para no continuar siendo un instrumento facilitador de la dominación por parte del conocimiento musical eurocéntrico, que invisibiliza las manifestaciones artísticas y culturales que se encuentran por fuera de su lógica.

El análisis y sistematización de mi propia experiencia docente me llevó a cuestionarme ¿Por qué los egresados de carreras profesionales o licenciaturas en

¹ Comprendo el concepto de “alteridad” desde los planteamientos de Fernández (2015:423) que nos convoca a reflexionar sobre lo que entendemos por el otro; ese otro que no se relaciona con el yo y por lo tanto es diferente, sin asumir que dicha diferencia se constituya en la “naturalización” de rasgos étnicos, culturales, biológicos o de cualquier otra índole como sinónimo irrefutable de inferioridad.

“Alter” es un pronombre latino formado a partir del sustantivo “alius” (otro, distinto, diferente) al que se añade el sufijo “ter” que diferencia a un elemento dentro de un par.

música dedicados a la enseñanza en instituciones que atienden población infantil y juvenil, mantenemos mayoritariamente nuestra práctica dentro de las mismas tradiciones occidentales de conservatorio y somos proclives a desperdiciar la experiencia de otros saberes y prácticas?

En búsqueda de dicha respuesta entendí que no resulta para nada fácil escapar de la colonialidad del saber que se mantiene vigente dentro de las facultades de música y conservatorios en nuestro país (y seguramente en todos los demás países colonizados por el pensamiento eurocentrado) y que metódicamente nos coacciona para reforzar – desde nuestro rol de maestros – las prácticas colonizadoras que ya se encuentran naturalizadas y de las cuales se asume de manera incuestionable su superioridad.

Dada mi condición de artista y maestro de la disciplina musical, siempre creí que el dominio de dicho lenguaje me posicionaba por encima del bien y del mal; es decir: ¿qué relación podría tener la formación musical con el recrudescimiento de los problemas sociales? – Pensaba – ¡si la enseñanza de una gramática, de unas técnicas, de unos repertorios, no conlleva malas intenciones y en cambio, le brindan al beneficiario de dicho conocimiento herramientas nuevas de expresión...!

El aterrizaje de dicha ensoñación estuvo cargado de sentimientos frustrantes, pero después de la etapa de asimilación lograda gracias al deseo de ampliar el conocimiento de las nuevas epistemologías (nuevas para mí, por supuesto), los niveles de reflexividad logrados me posibilitaron adquirir una manera de leer críticamente el ámbito educativo en el que me he desenvuelto y pasar de intentar adaptarme a él, a pensar que es posible re-crearlo:

“Los seres humanos, hombres y mujeres, somos pro-yectos. No estamos yectos, no estamos muertos. Conocer es una actividad viva. Lo contrario no es conocer, es sólo tragar momias conceptuales y luego escupirlas ante alguien que solicita esa tarea para avalar que el conocimiento existe en quien repite lo que le enseñaron (no lo que aprendió). El/la que conoce no se adapta al mundo, sino que crea el mundo”.

(Freire; citado por Torres, 2009:29).

El anhelo entonces por descentrar mi práctica de la hegemonía del conocimiento musical eurocéntrico a partir de este punto, y construir una propuesta de educación musical intercultural crítica desde paradigmas emancipatorios², me llevó a considerar que en la persecución de este ideal se hace necesario acercar a las niñas y niños lo más temprano posible y desde todos los ámbitos educativos, a una visión plural del mundo social que les permita apropiarse del conjunto de planteamientos políticos, éticos y epistemológicos que se contraponen a la razón occidental auto proclamada única, absoluta y universal.

Desde este punto de enunciación, el problema central que motivó la presente investigación se resume en el siguiente planteamiento, redactado desde mi experiencia y lectura de la cuestión educativa musical:

Transcurridos más de dos siglos de la “independencia” de Colombia como territorio colonial de España, persiste con absoluta vigencia en el ámbito de la formación musical nacional la tendencia a otorgar supremacía al conocimiento musical occidental, manteniendo marginados de los programas escolares los saberes “otros”, perpetuando la invisibilización de las diferentes identidades culturales que confluyen en el territorio geográfico del país y reforzando el uso de la enseñanza musical como instrumento garante del orden social conveniente al canon dominante.

Identificado el problema, pero más importante aún, identificado con la intención de ejercer una acción transformadora a partir de éste, me convencí de la viabilidad de construir conocimiento desde un accionar intercultural crítico en mi quehacer docente, posibilitando la equidad entre las diferentes manifestaciones musicales a partir de: valoraciones estéticas al margen de la estética del canon hegemónico, un recíproco diálogo de saberes promovido desde la educación y una

² “Los paradigmas son emancipatorios si dan cabida a las visiones y propuestas que muestran su desavenencia con las desigualdades y asimetrías del orden imperante, por lo que prefiguran una sociedad justa y humanizada [...] Se traducen en conceptos operativos, susceptibles de enriquecerse desde las diversas prácticas y corrientes contestatarias de pensamiento que se oponen al sistema de dominación múltiple y sus causas” (Leis; citado por Torres, 2009:21).

intencionalidad docente enfocada en estructurar subjetividades emancipatorias en la vivencia de dicho lenguaje artístico.

Vislumbrando un horizonte pedagógico delineado por una educación musical que pueda aportar al cambio de paradigma, la pregunta general que orientó la presente investigación fue:

¿Qué pueden aportar las ecologías contrahegemónicas contenidas en el capítulo III del libro: “una epistemología del sur” (Santos 2009) en la configuración de una propuesta de educación musical intercultural crítica (EMIC)?

Como primer paso en la tarea de identificar las fortalezas de una propuesta de EMIC como alternativa creíble al canon musical hegemónico eurocéntrico, se consolidó el grupo con el cual se adelantó el proceso investigativo:

1.1 SUJETOS PARTÍCIPES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de una intención personal y pedagógica por contribuir en la educación musical de un grupo de niñas y niños con evidentes aptitudes para dicha disciplina artística, se conformó en febrero de 2016 un conjunto integrado por cuatro (4) sujetos, pertenecientes a la población infantil mestiza: 2 niñas y 2 niños.

Este grupo constituyó bajo mi dirección un formato vocal instrumental concebido inicialmente como una propuesta artística estructurada para conciertos, y el cual fue denominado como: “**GECKO** – *Ensamble Musical Infantil*”.

Direccionado en principio hacia procesos de iniciación al lenguaje musical con metodologías eurocéntricas, la práctica con el grupo cambió de dinámica a partir del segundo semestre de 2016 debido a mi inicio en el proceso de la maestría en educación y a los primeros acercamientos a las epistemologías contrahegemónicas, las cuales comenzaron a reorientar la intencionalidad del proceso educativo, llevándolo al punto que se detallará más adelante.

Con los cuatro sujetos integrantes de *GECKO* tengo vínculo familiar ya que dos de ellos son mis hijos y los otros dos son mis sobrinos políticos (hija e hijo de los hermanos de mi esposa) es decir, son hermanos y primos entre sí.

Durante la vigencia de este proceso investigativo, los cuatro pertenecieron al sistema escolar de financiación privada y se encontraron bajo las condiciones socio económicas correspondientes al estrato 4 de la ciudad de Bogotá D. C.

Es importante mencionar que tanto mi esposa como yo, así como también los padres de nuestros sobrinos, somos músicos de profesión y mayoritariamente dedicados a la docencia de esta disciplina a diferentes niveles por lo cual, el estímulo musical para las niñas y niños integrantes de *GECKO* ha sido brindado prácticamente desde el momento mismo de su concepción y es correcto afirmar que la “música” se ha constituido para ellos y ellas en una segunda lengua materna.

La anterior condición es significativa al momento de considerar el nivel de dificultad de la puesta en escena y del repertorio que fue trabajado en las sesiones de práctica con el grupo. De igual manera, es importante destacar que el ambiente musical en el que se desarrolló el proceso investigativo (espacios, recursos didácticos y materiales, entre otros), fue el correspondiente al de un grupo de músicos infantiles (en una etapa inicial de formación a profundidad en la disciplina) que durante el desarrollo del mismo potenciaron habilidades y talentos como parte integral de sus vidas, pero con un valor agregado extra musical: el esfuerzo por asumir una postura intercultural crítica frente a cada pieza trabajada.

Definido entonces que la presente investigación se ocupa de analizar las condiciones que confluieron para propiciar el cambio paradigmático de mi apuesta docente; así como de sistematizar las experiencias de las prácticas investigativas estructuradas y realizadas bajo los lineamientos considerados para una propuesta de EMIC (en una primera versión desde luego); el objetivo general y los objetivos específicos se plantearon de la siguiente manera:

1.2 OBJETIVO GENERAL

Analizar diferentes formas contrahegemónicas orientadas a reivindicar la presencia de saberes “otros” en el ámbito de las estéticas musicales, descubriendo el potencial educativo mediante su implementación en la práctica pedagógica e investigativa concebida para niños y niñas y agenciada a partir del acercamiento a algunas de las identidades culturales de Colombia y Latinoamérica desde una perspectiva intercultural crítica.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.3.1 Identificar puntos concretos de orientación para la presente investigación a partir del análisis de los avances construidos por trabajos investigativos en Colombia y España sobre educación musical desde posturas interculturales y/o críticas en lo corrido de la década: 2009-2018.

1.3.2 Consolidar los análisis, cuestionamientos y reflexiones generadas a partir del encuentro con epistemologías específicas en el marco de la Maestría en Educación de la UPN (Mélích, Santos, Walsh, entre otros), como marco de interpretación de la experiencia de descentramiento de la postura epistémica de los cánones de conservatorio eurocéntrico, en la práctica educativa musical.

1.3.3 Construir una propuesta de educación musical intercultural crítica (EMIC), a partir de la “sistematización de experiencias” de mi práctica pedagógica e investigativa, centrada en la comprensión de las “no existencias” gestadas por la

lógica occidental y la extrapolación al ámbito del lenguaje musical de las ecologías propuestas por Santos (2009), que se les contraponen.

1.4 PROPUESTA METODOLÓGICA

La presente investigación se posiciona epistémicamente desde la concepción de paradigmas emancipadores propia de la corriente pedagógica de la Educación Popular (EP). De igual manera me identifico como investigador con el perfil de maestro práctico – reflexivo³, bajo el cual se considera al educador como un “sujeto del saber para transformar” (Osorio, 1994:3).

Metodológicamente, el problema identificado para la presente investigación fue abordado mediante una “investigación desde el margen” de las instituciones que tradicionalmente posicionan el conocimiento musical eurocéntrico: conservatorios y facultades de música – entre otras; estableciendo como estrategia metodológica: “La sistematización de experiencias” en consonancia con los rasgos centrales de esta modalidad de conocimiento descritos por Torres (2004:73-75) a saber:

- i) Producción intencionada de conocimiento.
- ii) Producción colectiva de conocimiento.
- iii) Reconoce la complejidad de las prácticas de acción social, objeto de la sistematización.
- iv) Busca reconstruir la práctica en su densidad.
- v) Interpretación crítica de la lógica y de los sentidos que constituyen la experiencia.
- vi) Aporta a la reflexión de las prácticas sociales en general.

³ “Un educador que enfatiza en la necesidad de reflexión sobre su práctica así como en la búsqueda de una reflexión que trascienda lo educativo para introducirse en el análisis de los diversos tipos de intereses subyacentes en la realidad social con el propósito de conseguir la emancipación propia y de las demás personas”. (Habermas; citado por Osorio, 1994:2).

vii) Busca potenciar la propia práctica de intervención social.

Gracias a la lectura que de la sociología contrahegemónica de Boaventura de Sousa Santos y de la perspectiva intercultural crítica de Catherine Walsh hace el profesor Alfonso Torres Carrillo⁴ en su texto: *“Educación Popular y Paradigmas Emancipadores”* (2009); entendí que mi interés investigativo se inscribe perfectamente bajo los postulados de la Educación Popular (EP) y me descubrí por primera vez en mi práctica pedagógica y recientemente investigativa como un maestro estructurándose para hacer parte de dicha corriente.

Desde estos planteamientos se reconoce que la naturaleza de la EP no es disciplinar sino política: forma parte y alimenta una tradición latinoamericana de resistencia y construcción de alternativas a las estructuras y estrategias de dominación impuestas desde hace más de 5 siglos.

De este modo, cuando se habla de paradigmas emancipadores desde la EP, simultáneamente se está haciendo mención a una dimensión gnoseológica (interpretaciones de la realidad), a una dimensión política y ética (posicionamiento frente a dicha realidad) y a una dimensión práctica: dicha concepción – opción orienta las acciones individuales y colectivas. Desde la ya clásica consigna “ver-juzgar-actuar” hasta las elaboraciones actuales, la preocupación de la educación popular por el conocimiento ha estado y está en función de las prácticas transformadoras de realidad, es una pedagogía de la praxis.

Desde algunas perspectivas investigativas desarrolladas por fuera y en oposición a disciplinas sociales, como el feminismo, los estudios de género, los estudios culturales, los estudios poscoloniales y los estudios subalternos, se han hecho serios cuestionamientos al universalismo y objetivismo de la ciencia social moderna y se ha puesto en evidencia su carácter patriarcal, eurocentrista, colonial

⁴ *Doctor en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor e investigador del Departamento de Ciencias Sociales y del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.*

y elitista. En consecuencia, desde la EP se proponen prácticas alternativas que visibilizan y cuestionan dichas relaciones de subordinación, a la vez que abren nuevas posibilidades emancipadoras.

“El reconocimiento de la historicidad e indeterminación de la realidad social, así como el papel del sujeto y la subjetividad en su transformación, (propios del pensamiento social crítico que caracteriza a la EP), desborda los modos de acción científicos predominantes, limitados a lo cognitivo, a la lógica del objeto, a la explicación causal desde corpus teóricos preestablecidos y a los lenguajes cerrados”

(Zémelman; referido por Torres, 2009:25).

El autor plantea que el proceso de construcción de paradigmas emancipadores desde la práctica investigativa implica, en primer lugar, identificar las lógicas culturales hegemónicas que pretendemos cuestionar y con las que queremos tomar distancia: *“Toda forma de pensamiento crítico debe comenzar por ser una crítica al conocimiento mismo”* (Santos; referido por Torres, 2009:26); en segundo lugar, delinear los principios o criterios desde los cuales renovar la tradición crítico emancipadora, y, finalmente, esbozar las implicaciones pedagógicas que para la educación popular tendría la formación en estas nuevas coordenadas culturales.

En esencia se trata de potenciar las estrategias de conocimiento crítico y de pensamiento emancipador de los sujetos, a partir de reconocer sus saberes y disposiciones previas, así como de asumir las opciones, los criterios y los aportes pedagógicos provenientes de la propia educación popular y de las otras prácticas culturales y sociales críticas señaladas.

Torres refiere a Freire y su insistencia en mostrar que el asumir una posición crítica no es un asunto meramente intelectual: involucra a los sujetos en todo su ser; por eso, es más pertinente hablar de subjetividades críticas para involucrar tanto las opciones y concepciones conscientemente asumidas, como los valores, las voluntades y actitudes críticas necesarias para posicionarse y transformar la realidad.

El pensamiento y la subjetividad crítica cobra sentido en la medida en que posibilita orientar adecuadamente las prácticas transformadoras (praxis). Esta

articulación de teoría y práctica acorde con los criterios y valores alternativos, aclara el autor, corresponde a lo que los griegos denominaban *phronesis*: el actuar desde el buen juicio, con prudencia y responsabilidad.

El pensamiento crítico posibilita una autonomía solidaria de lo sujetos. Torres concluye afirmando que la educación desde paradigmas críticos debe fomentar comunidades de indagación y acción, con capacidad de asombro y curiosidad epistémicos, sensibles hacia las problemáticas del contexto, con opciones de futuro viables, autónomas, reflexivas, dialógicas y responsables.

Construir conocimiento en torno a la edificación de un paradigma emancipador potenciado por la educación musical intercultural crítica desde un lugar de enunciación descentrado de la supremacía (auto declarada) del conocimiento musical occidental y de las lógicas crueles que lo soportan, se constituyó en la apuesta didáctica surgida de la apropiación de la epistemología analizada en el transcurso de esta investigación.

Adicionalmente, es importante mencionar que el abordaje y análisis de cada pieza musical seleccionada y trabajada durante los procesos de diseño e implementación de las prácticas investigativas, se realizó a partir del *paradigma interpretativo*, entendido desde los postulados de Graciela Rubio (2010), quien en su tesis doctoral explica que “El paradigma Interpretativo sustenta una consideración de la realidad entendida como una construcción socio-histórica que es posible abordar a partir del estudio de las diversas fuentes referenciales de interpretación que los sujetos realizan desde un contexto mediado por un lenguaje” (p.52). Igualmente detalla que la aplicación de dicho paradigma en su investigación se fundamentó en tres componentes: Hermenéutico, Crítico y Narrativo; y es desde esta misma perspectiva que se entiende su aplicación en el marco de la presente investigación:

- Hermenéutico – Leyendo la pieza musical como un texto: “un libro abierto a todo”; desde el cual es posible abordar temáticas históricas, sociales, ambientales, culturales y en general, de cualquier ámbito educativo.
- Crítico – Cuestionando la jerarquía entre los saberes en general a partir de los saberes musicales en particular, para posibilitar el descubriendo del “otro” en toda su diferencia (cultural, social, étnica, racial, biológica, de género, etc), a partir de la identificación de las condiciones contextuales de la existencia propia.
- Narrativo – Aprovechando el enorme aporte de la experiencia pedagógica musical, comunicable y empleable transversalmente para cualquier objetivo educativo.

En concordancia, al emplear el término: *“Narrativa Musical”* en siguientes apartados de este documento, hago referencia a la intencionalidad de hacer uso de todos los elementos implícitos en una pieza musical: sus componentes (melodía, ritmo, organología, etc), su letra (si aplica), su historia, el contexto cultural en el que se inscribe, etc; dándole un sentido intercultural crítico a la educación musical.

“La narrativa musical es tan convocante desde los sentidos que supera fronteras y disuelve dicotomías de cualquier tipo”.

(Jeritza Merchán⁵ (2017) – Transcripción de una apreciación verbal emitida en referencia a esta investigación)

Una investigación como la presente, enmarcada en las concepciones expuestas anteriormente, responde coherentemente a la modalidad de “sistematización de experiencias” al plantearse como:

⁵ Al momento de finalización del presente trabajo investigativo, la profesora Jeritza Mechán Díaz (Antropóloga U. Nacional – Magister en investigación social interdisciplinaria U. Distrital) hacía parte del cuerpo de docentes de la maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional y se desempeñaba como investigadora del grupo Educación y Cultura Política. Autora y coautora de diversos libros, entre ellos: *“Narrativas testimoniales, poéticas de la alteridad”* Editorial UPN – 2016.

“[...] una autorreflexión que hacen los sujetos que impulsan una experiencia de acción social o educativa, a partir del reconocimiento de los saberes que ya poseen sobre ella y de un esfuerzo colectivo e intencionado por reconstruirla, de comprender los factores y elementos que la configuran, para transformarla. Este carácter reflexivo-práctico de la sistematización ha implicado un posicionamiento epistemológico y metodológico frente a otras modalidades de producción de conocimiento sobre la realidad social, como son la investigación científica convencional y la evaluación institucional, así como frente a concepciones de investigación de corte positivista y empírico analítico”.

(Torres, 2004:75)

Como cierre de la caracterización de la apuesta metodológica realizada hasta este punto, expongo en los siguientes párrafos el diseño concebido para la presente investigación, especificando como fue asumido cada uno de los siete rasgos centrales de una “sistematización de experiencias” según los planteamientos de Torres (2004).

Dichos rasgos fueron ya listados al inicio de este apartado y se detallan a continuación:

➤ Producción intencionada de conocimiento.

El cumplimiento de los objetivos planteados requirió situar la investigación en un nivel epistemológico concreto, en el que confluyeron teorías de la filosofía en educación (Jean Charles Melich), la sociología crítica (Boaventura de Sousa Santos), la educación popular (Alfonso Torres Carrillo), los estudios culturales latinoamericanos (Catherine Walsh), y por supuesto, también desde perspectivas críticas, la educación musical (Theodor Adorno y Violeta Hemsy de Gainza).

Desde este ejercicio interdisciplinario surgió la motivación emancipatoria, la metodología, las estrategias, los lineamientos, pero sobre todo la identificación de la necesidad de producir intencionalmente conocimientos surgidos desde el descubrimiento de las diferentes identidades culturales que confluyen en Colombia y Latinoamérica, que posibiliten romper con la concepción del conocimiento musical eurocéntrico como única vía de orientación para los procesos de formación musical.

Dicho compilado de referentes teóricos me ayudó a delimitar el alcance de esta investigación y a establecer un punto de enunciación desde un terreno poco explorado en el ámbito educativo musical de Colombia: La EMIC – Educación Musical Intercultural Crítica.

Lograr ubicarme en dicho punto e investigar desde allí ha sido posible entendiendo y poniendo en evidencia la crueldad que propicia la lógica del conocimiento musical eurocéntrico; asumiendo la potencia didáctica que desde cualquier ámbito del conocimiento contienen las epistemologías contrahegemónicas; dando relevancia a las posturas críticas desde la educación musical; otorgando credibilidad pedagógica a las prácticas y saberes musicales propios de las diferentes identidades culturales – no occidentales – bajo una perspectiva intercultural igualmente crítica y, adoptando una sólida convicción sobre la firmeza en la construcción de un paradigma emancipatorio desde los postulados de la Educación Popular (EP).

➤ Producción colectiva de conocimiento.

Esta modalidad de sistematización de experiencias, que se desarrolló a la par de un proceso propiamente disciplinar, encaminado al montaje de repertorios escogidos estratégicamente para los objetivos de cada práctica investigativa; volvió una y otra vez sobre los planteamientos teóricos realizados en cada una de ellas pero siempre desde estrategias diferentes: clase magistral, debate reflexivo, análisis de videos, oyente de repertorios, intérprete musical, entre otros; lo que permitió ajustes según las contingencias surgidas en las mismas; asumiéndonos todos los actores involucrados como sujetos de conocimiento con posibilidad de construir en conjunto.

➤ Reconoce la complejidad de las prácticas de acción social, objeto de la sistematización.

Entendiendo “la investigación desde el margen” a partir del planteamiento de Alfonso Torres:

“Por un lado, lo marginal, lo liminal, asumido no sólo como postura epistémica, sino también como posicionamiento ético y político, permite ver, decir y hacer lo que no es visible, nombrable o factible desde el centro de las instituciones de conocimiento y poder. Porque lo marginal o liminal no significa por fuera, al borde, sino en el borde, en el umbral del sistema; por dentro y por fuera del orden, de lo instituido. Así como en lo social los momentos y las situaciones liminales evidencian los límites del sistema y posibilitan lo nuevo, instituyendo nuevos vínculos sociales, las prácticas de conocimiento social hechas desde el borde permite miradas y abordajes inéditos, que desbordan los límites de la ciencia social instituida”.

(Torres, 2004:66)

Y asimilando los valiosos aportes encontrados en la revisión documental de las investigaciones relacionadas como antecedentes, referentes a la necesidad de controvertir la hegemonía del conocimiento musical eurocéntrico en la formación musical del país y de darle un lugar sólido a la educación intercultural como soporte a dicha transformación; evidencié que la mayoría de ellas apuntan a un cambio de enfoque dentro de la institucionalidad preestablecida: universidad, conservatorio, entre otros; y es precisamente allí donde reconozco la complejidad de la presente investigación, ya que fue concebida desde el margen de dicha institucionalidad, lo cual la hizo transitar por un terreno poco explorado y documentado.

Frente a esta condición también sería válido preguntarnos si dicha concepción necesariamente imposibilita una propuesta de EMIC dentro de la institucionalidad; frente a lo cual, considero que el origen de su conocimiento desde el margen de la misma, implica un ejercicio previo de transformación de subjetividades en la comunidad académica que le permita obtener apoyo para entrar y enfrentar las grandes resistencias que se generarán al cuestionar el orden establecido.

- Busca reconstruir la práctica en su densidad.

Tal como ya he mencionado, la intención de reconstruir mi propia práctica docente partió de la identificación de una problematización previa surgida del análisis de mi

experiencia formativa y laboral, y desde la cual estructuré el relato de la primera parte del capítulo II como una reconstrucción de mi propia trayectoria en el ámbito educativo dominado por el conocimiento musical eurocéntrico.

Entendiendo que mi historia de formación no tiene que repetirse incólume para las niñas y niños bajo mi responsabilidad educativa, se buscó generar conocimiento descentrado de la hegemonía del conocimiento occidentalizado mediante la sistematización de prácticas investigativas en el marco de una propuesta de EMIC, desde estrategias didácticas que permitieron abordar el lenguaje de la música como parte de identidades culturales, desde una postura de respeto a la diferencia y otorgando credibilidad pedagógica a sus prácticas y saberes.

En concordancia, las estrategias didácticas incorporadas en las prácticas pedagógicas e investigativas pasaron de la adopción previa de conocimientos teóricos eurocéntricos para aplicarlos a la ejecución de instrumentos musicales en el desarrollo de un proceso caracterizado por la repetición mecánica y la reproducción a partir de la lectura (tal como se ha implementado la experiencia de acercamiento general a la música en la escuela), a una experiencia dirigida hacia el sentir y la emoción; ya que al incorporar en el trabajo con infantes repertorios “no académicos” (denominados despectivamente por la institucionalidad occidental como folklóricos o étnicos), se abre un mundo de posibilidades expresivas e interpretativas que solo pueden abordarse desde los sentidos y el despliegue de las emociones.

- Interpretación crítica de la lógica y de los sentidos que constituyen la experiencia.

En el capítulo final de la presente investigación: Hallazgos, se encuentra condensada la interpretación de la experiencia práctica investigativa sistematizada.

Se constituye en una lectura – personal por supuesto – que intenta ir más allá de la reconstrucción de la experiencia involucrando elementos de relación con los

planteamientos epistemológicos de los referentes abordados y planteando lo que queda pendiente después de abrir esta puerta en dirección a la emancipación de la educación musical colombiana.

➤ Aporta a la reflexión de las prácticas sociales en general

En el cierre del capítulo III, posterior a la descripción de las cinco prácticas investigativas adelantadas, expongo la síntesis de los lineamientos y las consideraciones finales para estructurar e implementar una propuesta de EMIC, con el ánimo de aportar a la práctica educativa del maestro de música y la intención de transformar desde este ámbito del conocimiento la realidad social a partir de la comprensión crítica y la propia reflexión.

➤ Busca potenciar la propia práctica de intervención social.

Adicional a la construcción de conocimiento en el marco de la corriente pedagógica de Educación Popular, la sistematización de experiencias que orienta la presente investigación tiene, siguiendo el planteamiento de Alfonso Torres, un interés pragmático:

“Mejorar la propia práctica; generar ajustes, desplazamientos y cambios necesarios para que el programa o proyecto sistematizado gane en eficacia social y riqueza cultural”.

(Torres, 2004:75)

Por supuesto que esto no se da como una consecuencia mecánica, ni por una decisión que se instituye por el simple hecho de finalizar la escritura de la experiencia investigativa.

Para esta investigación en particular, se aprovechó la condición temporal que requiere el montaje y perfeccionamiento para la puesta en escena de cada pieza

musical, reforzando en cada uno de los encuentros las temáticas abordadas e intentar detectar – en el lenguaje inicialmente y en las acciones esporádicamente – los indicios de reorientación de imaginarios preestablecidos o la adopción de unos nuevos en torno a la emancipación de las subjetividades de los actores involucrados.

Es importante aclarar en este punto los lapsos de tiempo invertidos en cada una de las prácticas investigativas, definidos por diversos factores que expongo a continuación:

Gracias a la caracterización de los integrantes del grupo de práctica, con los cuales tengo vínculo familiar (hijos y sobrinos), el momento para el desarrollo de las prácticas se dio siempre en horario extraescolar (tardes, fines de semana y periodos de receso) lo cual, sumado a que el espacio físico en el que se implementaron tampoco fue el convencional del aula de clase sino una sala de ensayos en la propia sede del proyecto educativo del cual hago parte y dentro del cual la libertad de cátedra y de acción nos permitió abordar y experimentar formas otras de acercamiento a diferentes identidades musicales, la sistematización de esta experiencia investigativa buscó reiteradamente posicionarse desde el margen de la institucionalidad.

Los encuentros de ensayo musical empezaron – tal como ya fue mencionado – desde febrero de 2016; no obstante, mi vinculación a la maestría se dio en el segundo semestre del mismo año y tanto el inicio de mi motivación por adoptar un cambio paradigmático como la identificación del problema y elaboración de las preguntas de investigación se dieron en el transcurso del primer semestre del año 2017.

Precisamente fue en el primer encuentro de ensayo del mes de abril de 2017 en el que se abordó la primera temática central de las cinco prácticas investigativas desarrolladas a lo largo de un periodo de 18 meses (hasta septiembre de 2018).

Para aportar a la comprensión de los tiempos por parte del lector, detallaré primero el proceso de montaje musical del repertorio seleccionado.

Proyectado a 12 sesiones de ensayo, el abordaje musical de las piezas se dio bajo la siguiente estructura:

Sesiones 1 - 2	Presentación de dos piezas para montaje. Aprendizaje por imitación de los textos (rima o canción) con el acompañamiento instrumental exclusivo del profesor.	Proyección de video o audio sobre la versión escogida para el ensamble.
Sesiones 3 - 4	Trabajo desde el ritmo real de los textos (rima o canción) con ejecuciones de percusión corporal. Primer acercamiento a las líneas melódicas de cada una de las piezas.	Repaso desde video o audio sobre la versión escogida.
Sesiones 5 - 6	Asignación de roles para la puesta en escena de cada una de las piezas y trabajo de ensamble desde allí (voces y/o percusión inicialmente)	Establecimiento de la primera conformación instrumental contemplada para las piezas.

Regularmente a la mitad de este proceso se realizó una primera puesta en escena de las piezas seleccionadas y trabajadas, con el objetivo de socializar los avances musicales y obtener experiencia de interpretación en público.

Sesiones 7 - 8	Repaso de las piezas presentadas. Modificación de los roles para una segunda puesta en escena, complejizando los parámetros de interpretación; es decir, el integrante que solo cantaba, ahora canta	Proyección del video de la puesta en escena y análisis de la experiencia.
-------------------	---	---

	tocando un instrumento simultáneamente.	
Sesiones 9 - 10	Incorporación de nuevos parámetros de interpretación y nuevos instrumentos en el ensamble (melódicos y armónicos), para estructurar una ejecución colectiva mucho más elaborada.	Análisis de videos sobre otras versiones de las piezas en montaje para identificar nuevas posibilidades interpretativas.
Sesiones 11 - 12	Preparación para una segunda puesta en escena, apropiando hábitos y preparando estrategias didácticas para interactuar con el público.	Ensayos generales con instrumentos, equipos de amplificación y recursos didácticos considerados.

Este esquema, sin tratarse de una camisa de fuerza, implica en términos generales la inversión de tres (3) meses en la preparación de dos piezas para concierto, al nivel de ejecución que puede apreciarse en los videos que acompañan cada una de las prácticas investigativas.

Efectivamente, al momento de finalización de la presente investigación, el repertorio de GECKO Ensamble contenía doce piezas listas para un concierto programado hacia finales del mes de octubre de 2018.

Toda esta aclaración para especificar que cuando hago referencia en otros apartados del documento a la realización de “una” práctica investigativa, no me estoy refiriendo a una sesión o a una hora sino a un lapso de tres meses (promedio) durante los cuales en simultánea con la preparación musical de repertorio afín al objetivo de cada una de ellas, se abordó una temática específica, se adelantó la sistematización de experiencias y se analizó el conocimiento construido desde allí.

Los contenidos y actividades que transformaron un proceso netamente disciplinar en una propuesta de educación musical intercultural crítica se abordaron – en términos generales – bajo el siguiente esquema (en simultánea con el montaje musical descrito en el cuadro anterior):

Sesión 1	Presentación del video editado según la “no existencia” por exponer.
Sesión 2	Exposición reflexiva sobre el fundamento teórico de la “no existencia” central de la práctica investigativa.
Sesión 3	Presentación de los videos de las piezas consideradas como soporte para relacionar dicha “no existencia” con el ámbito formativo musical.
Sesión 4	Contextualización de las piezas musicales consideradas para la experiencia intercultural crítica
Sesión 5	Debate reflexivo para posibilitar que los niños expresen lo que han apropiado sobre el tema y si encuentran ejemplos en su cotidianidad.
Sesión 6	Establecimiento de relaciones entre las piezas musicales en proceso de montaje y la ecología que se contrapone a la “no existencia” central de la práctica.
Sesión 7	Presentación de videos sobre la interpretación que hacen otros grupos musicales de las piezas trabajadas en el desarrollo de la práctica.
Sesión 8	Experiencia de interpretación colectiva – ejercicio de ejecución de la (s) pieza (s) en montaje, en simultánea con el video de otro grupo.
Sesión 9	Taller de experiencias extramusicales relacionadas con el contexto de los grupos visualizados o con condiciones asociadas a la “no existencia”.
Sesión 10	Debate reflexivo para posibilitar que los niños expresen lo que han apropiado sobre el tema a partir de sus propios ejemplos.
Sesión 11	Repaso consolidado de la “no existencia” abordada, la ecología que la contrapone y la relación con la formación musical hegemónica.
Sesión 12	Grabación en video de las opiniones de las niñas y niños partícipes del grupo de práctica sobre los contenidos de la experiencia pedagógica e investigativa.

Este es entonces el esquema de trabajo completo sobre el cual se desarrollaron las prácticas investigativas, definido principalmente por la caracterización del grupo de práctica y sus posibilidades de no solo ver mediante una pantalla a los sujetos pertenecientes a otras identidades culturales sino aproximarse a ellos simbólicamente mediante la interpretación de repertorios, adoptando para sí prácticas y saberes que entraron a ser parte de su propio saber e identidad.

Sea este el momento para aclarar que cuando hago mención a las niñas y niños del grupo específico de la práctica pedagógica e investigativa o las niñas y niños en general, entiendo esta caracterización a partir del planteamiento de Ruiz y Hernández:

“Niños, niñas y adolescentes son sujetos con derechos en proceso de formación y desarrollo, que aportan a la construcción de comunidad y sociedad, cuya autonomía se logra progresivamente con el acompañamiento de un adulto responsable”.

(2008:222)

Los entiendo igualmente como sujetos de conocimiento e interpreto que la labor educativa encierra una gran responsabilidad para el maestro / padre / adulto respecto a cómo presenta(n) a las nuevas generaciones las formas de relacionarse con el mundo.

2. CAPÍTULO I – MOTIVACIÓN PARA CONTRIBUIR

La música definida como “lenguaje universal” ha sido una premisa acuñada desde siglos atrás y aceptada en ámbitos artísticos, académicos y otros de diversa índole sin mayor objeción. Regularmente, su “universalidad” se asocia al hecho de que la construcción musical desde sus elementos esenciales: melodía, ritmo y armonía (por separado o en conjunto), al ser ejecutada por intérpretes (música en vivo) o reproducida por aparatos tecnológicos (música grabada); evoca representaciones mentales y despierta diversos tipos de emociones en los oyentes, independientemente de los rasgos culturales que los caractericen (idioma, ubicación geográfica, costumbres, entre otros).

Si bien es cierto que todos los grupos humanos han desarrollado manifestaciones musicales dentro de sus culturas, y que el sonido (musical o no) es parte indispensable en la comunicación de la especie humana, no es posible pensar la música como un único lenguaje y además universal; ya que cada cultura la vivencia a partir de su cosmovisión, sus relaciones y su historicidad, entre otros aspectos. Además, la pretensión de “universalidad” del lenguaje musical se desprende de la imposición de la “razón occidental” que considera a todo tipo de conocimiento de origen eurocéntrico (incluida la música por supuesto), como el que condensa la totalidad del saber, el que establece los parámetros para su producción y transmisión y el que define la validez y superioridad del mismo frente a cualquier otra manifestación humana que aspire similitud.

Por otra parte, los músicos y maestros de música que hemos sido formados dentro de los cánones de conservatorio, los cuales son aplicados en la mayoría de escuelas y facultades de música en Colombia (y en todas las zonas del mundo colonizadas por occidente); asumimos la “universalidad del lenguaje musical europeo” creyentes de su condición “absoluta” y sin tomar en cuenta que realmente no abarca la totalidad de manifestaciones musicales a las que somos culturalmente más cercanos (para el contexto que nos ocupa): Latinoamérica en

general y Colombia en particular. No obstante en nuestra defensa podemos decir que, cuando se entiende el estudio de la teoría y la lecto escritura musical, así como el desarrollo práctico de habilidades en la ejecución de un instrumento musical de origen europeo, como el aprendizaje de un “idioma”; el educando no tendría por qué entrar a cuestionar la gramática y los métodos de enseñanza que se ofrecen como los idóneos e indispensables para aprender a pensar, leer, hablar (cantar o tocar) y escribir en éste, con el mayor nivel de apropiación posible.

La esencia del problema no radica entonces en la intención de aprender y dominar el “lenguaje musical europeo” sino en creer irrefutablemente (o quizás ingenuamente) en su “totalidad” y reafirmar desde nuestra condición de docentes su carácter hegemónico y colonizador, al hacer uso exclusivo de su teoría en nuestros procesos de enseñanza musical.

Para el caso puntual de esta investigación, se hace necesario reafirmar que la música como “forma de lenguaje” ha estado presente en las manifestaciones culturales de todos los grupos humanos a través de la historia; pero que, otorgar a un solo saber musical el carácter de “verdad absoluta” es la condición que permite al conocimiento musical eurocéntrico específicamente: invisibilizar, jerarquizar, desconocer, colonizar y perpetuar su dominación sobre las demás formas de expresión sonora presentes en el amplísimo “universo” de la especie humana.

En dicho sentido, la revisión documental adelantada partió de la intención de indagar sobre los análisis que investigadores desde posicionamientos críticos han hecho sobre la construcción de contrahegemonía al canon dominante a partir de la decolonización de la formación musical en el contexto escolar colombiano en lo corrido de la presente década (2009-2018); así como también de sus apreciaciones sobre los aportes que brinda la incorporación de la perspectiva intercultural al sistema.

Simultáneamente y gracias al abordaje de los seminarios que componen la maestría, los cuales me enfrentaron a una reflexión permanente sobre las

problemáticas que plantean los ejes temáticos que les son transversales: contra hegemonía, decolonización, interculturalidad y memoria, entre otros; entendí que el conocimiento musical eurocéntrico – del cual soy producto como músico y maestro – está estructurado en una matriz muy sólida de dominación que no permite un acercamiento a la interculturalidad salvo que se haga un uso “crítico” y cuidadoso por parte del docente a cargo del proceso musical con un fin educativo, más allá del solo saber disciplinar.

En dicho sentido, se establecieron los siguientes ejes de análisis encaminados a entender – como condición previa – que existe un problema estructural en la enseñanza musical occidental que dificulta que los músicos y maestros formados desde allí, podamos entender “a priori” la música como un lenguaje que posibilita procesos educativos interculturales y críticos: i) Decolonizar la educación musical universitaria (Colombia), ii) Descubrir la alteridad dentro de la educación musical (España), iii) Narrativas cantadas: aportes a la educación (Colombia) y iv) La interculturalidad en la educación musical (Colombia).

Presento entonces a continuación la revisión documental realizada para cada eje referido, desde los cuales se gestó la motivación para contribuir desde mi propia práctica, saber y experiencia investigativa:

2.1 DECOLONIZAR LA EDUCACIÓN MUSICAL UNIVERSITARIA (COLOMBIA)

Para este primer eje de análisis es necesario aclarar que, si bien la presente investigación no limita su reflexión al ámbito universitario sino a la educación musical en general (iniciando desde edades tempranas), los antecedentes consultados solo ofrecieron puntos de coincidencia con la intencionalidad de la misma al nivel de la educación superior.

Esto parece indicar que los investigadores que previamente se han ocupado de la necesidad de decolonizar la educación musical, han coincidido en suponer que se requiere una transformación primaria en la concepción que los docentes –

formados en las facultades de música del país – tenemos de la incidencia de nuestra actividad en la perpetuación de la hegemonía del conocimiento musical eurocéntrico.

En dicho sentido, las investigaciones relacionadas a continuación aportan reflexiones puntuales orientadas en primera instancia a la subjetividad del docente, pero que sirven igualmente de soporte a la fundamentación de una propuesta de EMIC, veamos:

Ochoa (2016), en su artículo: *“Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia”* explica que: apelando al proyecto teórico de modernidad / colonialidad, así como a conceptos de Bourdieu (“distinción”) y Eduard Said (“textualismo”), en su investigación plantea una mirada crítica a la educación musical universitaria en Colombia por su enfoque eurocéntrico. La misma toma como objeto de estudio tres programas paradigmáticos en la educación musical universitaria en Bogotá, estos son las carreras de música de la Pontificia Universidad Javeriana, el Conservatorio (Universidad Nacional de Colombia) y la ASAB (adscrita a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas), y los analiza a partir de entrevistas a profesores y directivos, y etnografías de clase. Los análisis se realizan en lo que aquí se llama un eje horizontal, es decir, los supuestos ideológicos comunes a los profesores de los diferentes programas, que constituyen el marco epistemológico que sustenta sus comentarios, actitudes y propuestas sobre la educación musical universitaria en Colombia.

En el marco de su investigación cuestiona: ¿Por qué, siendo tantas las manifestaciones musicales que ocurren en Colombia, la educación musical universitaria se ha concentrado en la música clásica? ¿Cuáles son los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia? Y junto con esto ¿Cómo se han construido, por qué, cómo se manifiestan y a quiénes benefician? ¿Qué ha ubicado a la música clásica como eje central de la formación musical universitaria por encima de cualquier otra música o músicas?

En su intento por dar respuesta a dichos interrogantes establece que uno de los problemas constitutivos del estudio casi exclusivo de la música clásica en la academia tiene que ver con una comprensión errónea de la historia. Muchos músicos piensan que la historia de Occidente es una sola, y que la música comienza en el Renacimiento y se puede leer a partir de los “grandes compositores”. Así, la música es como una carrera de relevos que tiene uno de sus pilares en Bach (tal vez el gran pilar, la base de todo), luego vienen Mozart, Haydn, Beethoven, luego Chopin, etcétera. Y después parece haber un punto ciego, como a comienzos del siglo XX, en el que la “historia de la música” se divide más o menos en dos partes: las músicas eruditas contemporáneas y las músicas populares y tradicionales, lo que implica que todas las músicas tendrían un origen común, una misma fuente y desarrollo que solo se complejiza a comienzos del siglo XX. El rock, la salsa, el tango, el porro, entre otras, todas estas músicas provendrían de la misma música clásica centroeuropea, donde la música erudita contemporánea sería la hija legítima y las demás serían hijas bastardas, desviaciones, tergiversaciones. Toda la música occidentalizada tendría entonces sus orígenes en una misma tradición, y todos los músicos heredaríamos una línea de continuidad de los “grandes compositores”. Sting, The Beatles, Jorge Celedón, Alejo Durán, Petrona Martínez, Pedro Morales Pino, Guillermo Uribe Holguín, Don Omar, Carlos Gardel, Paco de Lucía, Rubén Blades, entre una gran lista de otros nombres, todos seríamos una especie de tataratata nietos musicales de Bach. Esta forma de mirar la historia es acorde con el espíritu de la Constitución colombiana de 1886, la cual abogaba por una sola raza, una sola cultura. Todos los colombianos seríamos hijos de Europa, y todos debíamos tratar de ser homogéneos, uniformes: una sola raza, una sola lengua, un mismo Dios. Esta lectura, al igual que la Constitución de 1886, presenta una visión racista de nación, porque desconoce los múltiples aportes que a la nación colombiana han producido otros grupos humanos. Y no me refiero (dice el investigador) a la visión simplista de mencionar también el aporte de los pueblos indígenas y comunidades negras, sino que tanto europeos, como indígenas y negros que han participado en la conformación de la nación colombiana han sido siempre también muy

heterogéneos: hay muchos tipos de “negros” venidos desde África, muchas culturas indígenas, y también variadas culturas europeas.

Así, al subvalorar (o discriminar) las músicas populares y tradicionales, lo que se hace es subvalorar (o discriminar) a las personas que las hacen y a las personas a las que representan. Por ejemplo, al subvalorar a la música carranguera, lo que se subvalora es al campesino boyacense: no se puede subvalorar lo uno y valorar lo otro porque son dos componentes de un mismo sujeto. La invisibilización de las “otras músicas” en la academia refleja un conflicto racial y cultural. Como las “otras músicas” son producto de “otras razas” y “otras culturas”, que son consideradas inferiores y atrasadas, deben ser ignoradas, y se debe educar al pueblo en la verdadera música civilizada, avanzada y desarrollada (sin importar que sea una música representativa de los siglos XVIII y XIX en Europa, y no de la actualidad latinoamericana). O, en una postura más complaciente, a esas “otras músicas” se les debe ayudar para que salgan de su estado de inferioridad y atraso, lo cual se logra inyectándoles elementos de la música clásica o, más recientemente, elementos jazzísticos (esta es la postura de los actuales énfasis de jazz en las U).

La misma clasificación en música clásica, música popular y música tradicional, es una jerarquización asociada en buena parte a la racialización: la música clásica representa lo europeo (blanco), la popular a la nación “mestiza” mayoritaria en los centros urbanos —sujeta a la predominancia de los medios de comunicación y las industrias culturales—, y la tradicional o folclórica a las localidades rurales en las que están afrodescendientes e indígenas además de diversas comunidades campesinas. Por lo tanto, esta división no responde a criterios supuestamente objetivos del nivel de perfección de cada una de estas prácticas, ni tampoco al nivel de visibilización o comercialización de las mismas. Es, ante todo, una división social enmarcada en criterios de raza y clase, tal como lo hemos heredado desde la misma conquista.

Ochoa – entre otras conclusiones – propone entonces que la educación universitaria debe poner a dialogar diferentes formas de conocimiento, y a la vez poner en evidencia los problemas éticos que hay detrás del eurocentrismo que

hemos practicado hasta ahora, donde los principales perjudicados hemos sido nosotros mismos. La apuesta es por una decolonización de los patrones de poder que son constitutivos de la implantación de la educación tipo conservatorio en Colombia.

Por su parte desde la universidad de Nariño, Tobo (2011) explica en su ponencia: *“La educación musical desde la teoría crítico social”* que la educación musical en Colombia se ha abordado desde concepciones eurocentristas totalmente alejadas de la realidad cultural latinoamericana, es por ello que los docentes necesitan realizar desde sus aulas de clase una reconstrucción a través del rescate de la identidad, que haga de lado la deslegitimación frente a nuestras músicas y reivindique el papel del currículo como un espacio activo para una propia filosofía de la pedagogía musical.

Así mismo, que América Latina no ha hecho una justa valoración de su cultura, ya que ha permanecido con la mirada fija en Europa y Norteamérica, realizando pobres imitaciones de lo que en dichas latitudes ocurre. Ha desaprovechado su diversidad étnica y sigue siendo la hermana menor, no ha construido su mayoría de edad a partir de la praxis social. A través de la transmisión acrítica del conocimiento se ha legitimado el pensamiento de otros.

Las principales preguntas que aborda esta investigadora son: ¿Cómo construir un currículo musical que no amplíe y legitime las diferencias de clases sociales y culturales, desde el paradigma crítico social? ¿Desde la práctica pedagógico-musical qué tipo de sociedad se está construyendo? Y ¿Cuál es el currículo oculto que está presente en el aula frente a la posición eurocentrista de la Educación Musical?

Tobo manifiesta que la educación musical en Latinoamérica debe dejar de ser legitimadora de desigualdades culturales, la adopción de métodos extranjeros sin adaptarlos a las realidades sociales ha permitido que se desaproveche la inmensa riqueza rítmica y melódica tradicional. Sólo si se asume una verdadera libertad

epistemológica significativa y funcional que permita una relación dialéctica dinámica entre el pasado y el futuro, entre lo propio y lo extraño, sin que se generen estancamientos en planteamientos arcaicos; se podrá construir una verdadera identidad pedagógica musical de la cual saldrá beneficiada toda la comunidad educativa, la sociedad y la cultura. Sobre la base de los saberes eurocéntricos se ha abordado el estudio de las demás culturas y pueblos, contribuyendo de esta manera a ocultar, negar, subordinar o extirpar toda experiencia o expresión cultural.

Como una de sus principales conclusiones en la ponencia referida, la investigadora propone que el educador musical latinoamericano tiene una función emancipatoria que no debe eludir, una responsabilidad histórica, su clase es un espacio para construir identidad mediante una nueva dimensión estética multidireccional que promueva las diferencias. Un currículo construido desde el interés emancipatorio que propone transformar mediante la acción educativa los desequilibrios y las desigualdades sociales, a través de acciones cooperadas de docentes, estudiantes y comunidad educativa en general.

2.2 DESCUBRIR LA ALTERIDAD DENTRO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL (ESPAÑA)

Para la propuesta de EMIC desarrollada en el marco de la presente investigación, ha sido de suma importancia desde su concepción la relación entre alteridad y educación musical ya que dicha noción, según mi criterio, resulta fundamental para la comprensión de la interculturalidad crítica (la cual será abordada en detalle en el siguiente capítulo) por tanto, la consulta de antecedentes sobre esta relación exigió una significativa inversión de tiempo en la revisión documental.

El resultado de dicha revisión, arrojó solo una investigación – en España – que presentó puntos de coincidencia con la intencionalidad de este trabajo

investigativo y que contribuyó en la fundamentación de algunas de las reflexiones presentadas en capítulos siguientes.

El hecho de haber encontrado solo una para sustentar este eje de análisis, dejó abierta la posibilidad de investigar más sobre este campo en etapas siguientes de la propuesta de EMIC, en aras de fortalecer la importancia de de esta relación.

Veamos a continuación el análisis de la investigación abordada:

López (2014), profesora del departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal de la universidad de Jaén – España, expone en su artículo (resultado de investigación): *“Alteridad y educación musical: hacia la reconceptualización de las voces olvidadas”* que las antologías de textos que se utilizan tradicionalmente en la educación occidental responden a una visión eurocentrista que tan sólo reconoce como válido el conocimiento producido por una monocultura europea, masculina y blanca. En su artículo y desde un posicionamiento posmoderno, analiza el canon masculino que se utiliza en la historia de la música y recuerda la importancia de reconocer otras formas de saber. Su objetivo es entonces trabajar por una educación no sexista desde la universidad, en concreto, en la formación de quienes serán educadores; apostando por la inclusión en la educación de esas voces olvidadas, la de las mujeres, y por su reconceptualización, para lo que propone la utilización de fuentes primarias y de una metodología dialógica y heurística que favorezca la interdisciplinariedad y que fomente el espíritu crítico.

La autora explica que superadas ya las concepciones positivistas que analizaban la obra de arte como algo abstracto y sin relación con el contexto (lo que tendía a su ‘cosificación’); desde posiciones posmodernas se defiende que, al igual que el resto de las manifestaciones humanas, las manifestaciones artísticas no son a-históricas ni a-políticas sino que están afectadas por múltiples factores como la economía (la supremacía del capitalismo), la sociedad (el eurocentrismo) o incluso por los avances tecnológicos. Pero no sólo el arte está afectado por estas variables; también lo está el canon, entendido como un supuesto “Cuerpo inmutable de textos sagrados” (Fox-Genovese 1986:132, citado(a) por López

2014), en el que se sigue menospreciando la cultura que se aleja de la hegemónica y las aportaciones que no proceden de los grupos de poder.

En este sentido y para caminar hacia un canon posmoderno, la investigadora propone partir de la premisa de que la inclusión de manifestaciones artísticas de distinta procedencia en el canon educativo debe responder no sólo a razones morales - la necesidad, ya señalada por Santos (2005), de alcanzar la justicia social a partir de la justicia cognitiva - sino también a razones intelectuales; y que no se debería considerar un conocimiento que tan sólo tiene en cuenta las aportaciones realizadas por la mitad de la población y que olvida las del resto. El cuestionamiento del canon en educación debe consistir, plantea la autora, en la deconstrucción de esas pretensiones de universalidad que ha impuesto la sociedad capitalista para lo que es necesario reflexionar, y hacer que los alumnos en las carreras universitarias en licenciaturas reflexionen sobre, esa supuesta “objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden” (Lander 1993:4, citado(a) por López 2014). Los futuros educadores, deben ser conscientes de que “el sistema educativo sustenta la estructura de poder vigente” (Gergen 2010:141, citado(a) por López 2014), ya que lo que se entiende por verdad en cada momento, “depende primordialmente de factores sociales como el poder, la negociación social y el prestigio” (Gergen 2010:137, citado(a) por López 2014).

De manera similar y ya refiriéndose a la música, la investigadora refiere a Marcia Citron (1993) quién destaca cómo el repertorio de obras que se muestra a los alumnos influye en sus valores y gustos estéticos, tanto en su papel de oyentes como en el de posibles futuros músicos. Y es que en nuestras aulas se utiliza un canon musical que se caracteriza por ser “germano blanco varón heterosexual” (Ramos 2003:68, citado(a) por López 2014), que “no tiene en cuenta manifestaciones musicales de la periferia y que se presenta como un modelo ideal externo al oyente, quien se limita a escuchar de forma pasiva” (Aróstegui 2008:191, citado(a) por López 2014).

Debemos ser conscientes – continúa López con su planteamiento – del importante papel que desempeña la educación en la representación, reproducción y transformación de las categorías históricas de lo masculino y lo femenino. Si queremos que en nuestros alumnos [universitarios para el caso de esta investigación] desaparezca la creencia en un esencialismo de género o en una identidad humana centrada en la figura masculina, se debe colocar a la mujer en el lugar que le corresponde. Resulta sorprendente que, en pleno siglo XXI, se siga excluyendo en muchos de los currículos las manifestaciones artísticas realizadas por mujeres. Si no se recuerda a las mujeres compositoras “no es porque no las hubiera, como está demostrando la historiografía en las últimas décadas, sino justamente porque no han formado parte del canon” (Ramos 2003:65, citado(a) por López 2014).

En consecuencia, la profesora López enfatiza en que no nos podemos limitar a hacer visibles esas voces olvidadas e incluirlas sin más dentro del canon educativo (en este caso el musical), sino que estas tienen que ser reconceptualizadas (Foucault 2000, citado por López 2014), es decir, re-codificadas. Para ello, propone realizar actividades encaminadas a que los alumnos comprendan que las antologías que se utilizan en educación responden a unas prácticas discursivas que reflejan la cultura hegemónica y que, por lo tanto, están politizadas e ideologizadas; actividades que promuevan la intertextualidad, en las que se favorezca la adquisición de conocimiento reflexivo-complejo y con las que se construyan alternativas en las que tengan cabida distintas formas de conocer y de saber.

La investigadora expone como una de sus principales conclusiones que resulta prioritario sensibilizar a quienes serán profesores en un futuro, para que sepan trabajar con unos contenidos que quizá seguirán estando ausentes de los manuales cuando ejerzan como profesionales de la educación; para hacerlos plenamente conscientes de que “al sustentar diversas estructuras de poder y privilegios, marginan y oprimen a muchos” (Gergen 2010:141, citado(a) por López 2014). A través de la reflexión y de la re-codificación de los contenidos, se espera

que los alumnos futuros maestros en música comprendan que el canon y el conocimiento son construcciones sociales que no tienen por qué incluir todas las aportaciones valiosas de una época y que sólo recogen el punto de vista y la opinión de quien los crea. Recordando de nuevo a Fox-Genovese, el canon no es un “inmutable body of sacred texts” (1986:132, citado(a) por López 2014), simplemente consiste en el empoderamiento de una episteme.

2.3 NARRATIVAS CANTADAS: APORTES A LA EDUCACIÓN (COLOMBIA)

Martínez (2013), magister en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, explica en su tesis de maestría: “*Narrativas cantadas: impulsoras de procesos de decolonización musical y construcción de identidad desde el Reggae como expresión musical*” que de acuerdo con la estandarización de la música como propuesta cultural y/o artística, el marco europeo occidental determina las características que definen a una expresión musical como culta o popular.

Refiere a Leonardo Acosta (1982:14) quien explica sobre esta perspectiva de la música las categorías a las cuales las producciones musicales se han visto limitadas, clasificaciones surgidas desde una *sociedad capitalista*: “Llama la atención que estas designaciones sean excluyentes: música culta-música popular; música seria-música ligera; música folklórica-música moderna, etcétera. Es decir, que cada término forma una pareja fuertemente polarizada con otro que es su contrario,... mientras que la interrelación que vincularía todos estos términos en un sistema, brilla por su ausencia”. Es decir, la música debe responder a las características que el marco occidental determina para ser considerada *culta*, mientras que de no hacerlo aquella expresión se concibe como *exótica* o *primitiva* (Acosta 1982:14, citado(a) por Martínez 2013). De esta manera, se evidencia una categoría otorgada a la música que no corresponda con los estándares europeos: música folklórica. Si bien Carlos Vega (citado en Acosta 1982, citado(a) a su vez por Martínez 2013) habla del término *folk* como un elemento “para sustituir la voz *antigüedades*” y la terminación *lore* con el significado de “no sólo saber, sino saber

que ha adquirido el moho de los tiempos”, la música que sea concebida como folklor, así cumpla con aquel carácter de la voz del pasado y el saber ancestrales, se concibe bajo una cortina colonial que la minimiza y la restringe a una simple expresión cultural exótica. Bajo estos términos – explica Martínez – que escogió el reggae como una de esas expresiones invisibilizadas desde los paradigmas de música culta.

Igualmente explica que su propuesta investigativa apunta a develar los aportes del género del Reggae en relación con los objetivos de la educación intercultural:

i) la promoción de un aprendizaje que les permita a los estudiantes expresarse desde su identidad y práctica cultural, enriquecido desde las experiencias de sus compañeros, docentes y demás personas de su contexto.

ii) la interrelación equitativa no sólo entre las personas sino entre saberes y conocimientos distintos, promoviendo la toma de conciencia de que existen esos saberes otros que son igualmente válidos.

iii) la contribución a la búsqueda de una equidad social.

iv) el respeto por la diferencia y el uso de dicha premisa para transformar el sistema educativo actual.

v) el fortalecimiento de las identidades culturales de los estudiantes.

Como una de sus principales conclusiones, El autor afirma que la música puede proyectarse como una herramienta que aporte a la inserción de la interculturalidad en el sistema educativo, es decir, a la implantación y fomento de la educación intercultural. ¿Qué relación existe entre las narrativas cantadas del reggae y la educación intercultural? La escuela se erige como un espacio en el que se puede, como bien lo anota Oriel María Siu (s/f) (citado(a) por Martínez 2013), “pensar nuestra academia como otro espacio de lucha, de resistencia, de recuperación de la memoria, y de creación ante más de cinco siglos de colonización eurocéntrica en el campo del saber, ver y entender”. Las narrativas cantadas sirven así como medios de remembranza de la colonialidad por la que la sociedad colombiana se ha mantenido, como una estrategia para enseñar a los estudiantes esas miradas y

experiencias subyugadas e invisibilizadas que en el reggae se reflejan. Así, es posible dar una respuesta positiva al objetivo relacionado con la inclusión del reggae, como expresión cultural, en el desarrollo de las cátedras en la escuela y los procesos educativos en sí.

Serna (2013), magister en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, explica en su tesis de maestría: *“las narrativas cantadas de la carranga como estrategia pedagógica “otra” en la construcción de procesos identitarios y el fortalecimiento de la educación intercultural en el ámbito de la escuela rural”*, que la categoría “Narrativas Cantadas” se refiere a aquellos relatos que a través de la música, a manera de producciones artísticas, se han venido construyendo en Latinoamérica, contribuyendo en la difusión y recreación de valores de las diferentes culturas que han tejido procesos identitarios.

De igual manera expone que las narrativas conllevan a las prácticas, creadas mediante los mismos discursos, en unos contextos y condiciones determinados. Esta manera de subjetivación, relativiza las actuaciones y los lugares, esto es: las actuaciones paulatinamente transforman los lugares intervenidos por los sujetos, a su vez las actuaciones pueden verse de manera paulatina transformadas, si se está en el proceso, o radicalmente si los términos de las actuaciones son totalmente nuevas para el sujeto; como sucede cuando se va de la ciudad al campo o viceversa. Las identidades presentes en los discursos tienen, por lo tanto, unas maneras de narrarse.

Serna indica que en el contexto de su investigación abordó las narrativas cantadas de la carranga como contribución en los procesos de construcción de identidades y el fortalecimiento de la educación intercultural. Igualmente explica que el silenciamiento de estas narrativas es el resultado de los procesos coloniales, en los que, desde la universalidad epistémica, se considera la existencia de una cultura hegemónica y otras subalternas, en consecuencia las producciones de éstas últimas por no corresponderse con los cánones universales o euro céntricos,

son consideradas saberes exóticos o cotidianos o simplemente como elaboraciones folclóricas.

Desde su perspectiva, el investigador afirma que el encuentro con otras culturas se puede gestar e iniciar mediante el conocimiento de la identidad musical a través de las narrativas cantadas de una nación, pueblo, región o colectivo social. Es entonces desde esta perspectiva que aborda el surgimiento de las narrativas cantadas de la carranga como un fenómeno cultural, político y social, en el cual se hace necesario reconocer que éstas también poseen un estatus desde el cual se hace posible un diálogo intercultural e interepistémico.

Dentro de sus conclusiones, Serna afirma que en la música popular tradicional carranguera se percibe una marcada importancia en cuanto a la construcción y reconocimiento de la identidad y el costumbrismo cultural. Es así, como a manera de improntas quedan grabados rasgos identitarios del campesino cundinamarqués y boyacense y su condición local y regional, puesto que se reconoce y se legitima como campesino con pasado, presente y futuro, campesino enruanado, juglar y coplero.

En cuanto a su aplicación en la educación, el autor plantea que este género musical campesino y popular puede ser utilizado a manera de herramienta didáctica en el estudio de diferentes temas; analizando la realidad social, asumiendo la metodología de análisis de contenido de las diferentes composiciones y narrativas carrangueras, las cuales exponen realidades y circunstancias que para los intérpretes y oyentes de este género musical no pasan desapercibidas.

2.4 LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN MUSICAL (COLOMBIA)

La investigadora Ana María Arango Melo, directora del centro de documentación e investigaciones “Corp-Oraloteca UTCH” – Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”, antropóloga de la Universidad de los Andes y candidata a

Doctora en Antropología Social y Cultural de la Universidad de Barcelona, expone en su artículo: *“La recuperación del territorio perdido: educación musical, adoctrinamiento y resistencia en Quibdó, Colombia”*, las relaciones entre educación musical y el territorio en contextos de colonización. En éste indica que a partir de los escenarios de educación musical en Quibdó, específicamente los liderados por la iglesia católica, se llevó a cabo un fuerte proceso de adoctrinamiento que implicó la adopción por parte de las comunidades afrodescendientes, de nuevos repertorios e instrumentos musicales, que en gran medida significaron un divorcio de su entorno natural y territorio. Pero que es en la reconfiguración del cuerpo y las sonoridades que se resisten en la resignificación de los espacios -como las fiestas patronales-, en donde estas comunidades encuentran su principal mecanismo de expresión, y de esta manera tratan de encontrar su “territorio perdido”.

Arango reflexiona sobre la forma como el sonido habita y le da sentido a los espacios. A su vez, los espacios le dan sentido al sonido: lo intervienen, lo reglamentan, lo coartan o lo divulgan. La música como construcción y orden sociocultural de los elementos sonoros, es también regida por la noción y las políticas espaciales y territoriales. Y el cuerpo, como principal elemento productor de movimiento y sonido, es el primer “lugar- espacio- territorio”, que define y le da sentido a nuestras estéticas y formas musicales. La transmisión y asimilación de conocimiento musical se desarrolla en lugares que son a la vez bienes simbólicos, campos específicos que proporcionan status y reconocimiento social. La música y con ella, los cuerpos en movimiento, no son solamente una forma de habitar y “usar” los espacios, sino también una herramienta de reconocimiento y legitimación de lugares, territorios y saberes locales. A la vez, los lugares son mecanismos de legitimación de estilos y culturas musicales.

De igual manera, la investigadora llama la atención sobre como la educación musical legitima unos estilos sobre otros (Blacking 1973, Small 1980, citados(as) por Arango 2013). Esta legitimación privilegia unas formas de ser como sujetos y unos códigos de comportamiento para habitar y darle sentido a los contextos

musicales. Es decir, en tanto que la educación musical fortalece o cuestiona los valores éticos y estéticos de un grupo social, consolida a la vez normas y recursos para habitar los lugares.

La profesora Arango se concentra en el seguimiento histórico a los espacios de aprendizaje en Quibdó y cómo en ellos se puso en manifiesto las complejas relaciones entre poder y enseñanza musical. Así como con la llegada de los españoles a América, los espacios en los que se encontraban los lugares sagrados fueron colonizados y reemplazados por grandes Iglesias e íconos católicos, la educación musical para la población indígena y afrodescendiente configuró una de las principales herramientas para el uso de los nuevos espacios sagrados en medio del adoctrinamiento de los nativos (Bermúdez 2000:53, citado(a) por Arango 2013).

Explica cómo con la llegada de la congregación claretiana a Quibdó se extendió el uso de instrumentos como el bombardino, la tuba, el clarinete, entre otros. Estos instrumentos ya habían llegado a finales del siglo XIX y, paulatinamente, habían reemplazado a los aerófonos, idiófonos, xilófonos y membranófonos que interpretaban los afrodescendientes de las provincias de Nóvita y Citará. El establecimiento de estos instrumentos, su incorporación a las fiestas cívicas y religiosas, y la satanización de los instrumentos de origen africano, configuró a la vez una nueva relación de los músicos chocoanos con el uso del espacio y la interacción y conocimiento de su territorio. En Quibdó, los músicos ya no necesitan conocer su entorno para obtener sus propios instrumentos. Sólo quién hace las tamboras tradicionales conoce las maderas y los cueros de tatabro y comprende la alianza entre éstos y los ciclos y seres que habitan la selva. La mayoría de los instrumentos del formato chirimía, son comprados en las grandes ciudades. Por lo tanto, es posible pensar en una suerte de divorcio entre el entorno natural y los instrumentos con los que se hace música.

Sin embargo, independiente de este nivel de colonización, Arango explica que los músicos emprenden procesos de resistencia que convierten la fiesta, la calle y el cuerpo en la reconquista del “territorio perdido” y defensa del lugar.

La fiesta Patronal de San Francisco de Asís “San Pacho” es cada vez más vívida sonora y corporalmente, por jóvenes (muchos de ellos de los barrios periféricos) que salen espontáneamente a los desfiles de la fiesta de los barrios y forman el llamado rebulú (una masa enorme de personas que bailan y gritan sin parar por todas las calles). Esta puesta en escena musical responde por lo tanto a nuevos procesos sociales y políticos; y el pueblo cada vez más le arrebató a la Iglesia el protagonismo. Así, el rebulú – según explica Arango – es la máxima expresión de la participación de los pobladores de Quibdó independientemente de su status social, raza o credo. En este sentido, seguir los espacios en los que se desenvuelven las culturas musicales y entenderlos como lugares con sentido y territorios construidos permite visibilizar las relaciones entre conocimiento y poder.

Finalmente, la investigadora emite una alerta sobre el hecho de que actualmente el Chocó está en el punto de mira de sectores políticos y económicos. Y que no es una exageración afirmar que se encuentra ante una nueva etapa de fuerte colonialismo y explotación. Esta etapa llega cargada de “buenas intenciones” en el campo de la educación musical de niños y jóvenes; por lo cual, realiza la invitación a los educadores musicales a entender que la música usa y des-usa los espacios y qué más allá de invadirlos, los dota de sentido, desencadena hábitos, comportamientos, formas de ser y de sentirse en el mundo. Así, la educación musical es una herramienta para “recolonizar los espacios”, convertirlos en lugares y ejercer estrategias de reafirmación y resistencia.

Por otra parte Holguín (2008), docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y coordinadora del área de teoría de la licenciatura en música; en su artículo (resultado de investigación): *“La educación musical superior en Colombia: la interculturalidad como propuesta de renovación”*, propone recurrir a la interculturalidad como base para un modelo de educación musical superior adaptado a la realidad latinoamericana. En su investigación realiza un análisis de lo que ha acontecido en la enseñanza de la música en cuanto a modelos de educación y su relación con el entorno cultural real, así como su incidencia en la

formación de compositores. Posteriormente se apoya en la interculturalidad como propuesta para gestar unos nuevos modelos de educación, una nueva relación con el entorno cultural real, una renovada formación de compositores preparados para leer esa realidad y darle un propósito más definido a la música.

Holguín recuerda que en general, en Colombia los planteamientos educativos musicales de las universidades son tomados de conservatorios norteamericanos o europeos; y que es necesario tener en cuenta que la tendencia humanista en América Latina muestra un camino para llenar los vacíos que este contexto implica: el camino de la interculturalidad; una opción en la comprensión de la realidad cultural de nuestros países. Entonces, será necesario preguntarse por los modelos de educación musical que se manejan en todas las instituciones de formación superior y los currículos que poco o nada proponen acerca del estudio de las músicas indígenas, étnicas o negras, teniendo en cuenta que las fuentes viven y se encuentran al alcance de la academia, pero solamente se han observado desde la disciplina histórica o etnomusicológica, de manera aislada.

La profesora Holguín, después de realizar un recorrido por la historia de la educación musical en Colombia desde finales del siglo XIX (con el establecimiento de la academia nacional de música en 1882), afirma que se puede intuir que en muchos centros educativos continúan los antiguos modelos o se han afianzando modelos extranjeros que no preparan al compositor formado en la universidad, para transcribir, interpretar y comunicar los distintos contextos musicales del país, por medio de la música. Al decir contextos musicales, la referencia se hace específicamente a la música negra de las dos costas y a la música indígena que apenas recientemente se han hecho visibles a través del estudio de etnomusicólogos e historiadores. A pesar de los esfuerzos, aún no se inscriben en los planes de estudio de las carreras en música. Al parecer, estas músicas, posiblemente son tomadas como un mínimo apéndice de la música colombiana; no debería ser así, pues ellas son la expresión de los distintos grupos étnicos indígenas o afrodescendientes que viven a lo largo del territorio nacional.

Plantea la investigadora que dentro de los estudios de la Filosofía Latinoamericana en el siglo XX, se ha venido tratando el tema de la interculturalidad, como forma de comprensión e interrelación de otros modos de ser, que incluyen el ser Latinoamericano; por lo cual pregunta: ¿Es válido esto para la educación superior en música? y su respuesta es un “absolutamente sí”, pues visto desde diferentes perspectivas como la historia racial de América Latina, los contextos musicales de los grupos sociales existentes en el país y la globalización hacen que sea necesaria una revisión profunda de cómo se educa en la música actualmente y sobre cómo se debe formar músicos en el futuro próximo. Esta revisión, explica Holguín, puede brindar conclusiones sobre qué tan excluyente es la formación de nuestros músicos de acuerdo con esto y sobre todo cuán beneficiosa sería la inclusión de otros aspectos dignos de tener en cuenta para renovar la música y su propósito en los seres humanos, que incidirá, evidentemente, en la creación y proyección de la nueva música colombiana.

En dicho sentido, la profesora Holguín presenta tres propuestas para incentivar el diálogo intercultural al interior de los programas profesionales de educación musical en Colombia, a saber:

i) Aceptación de un pensamiento plural: Las distintas formas de pensar brindan nuevos conceptos sobre el respeto por la diferencia. Los modelos de enseñanza en música siempre han sido transculturales, esto quiere decir que van más allá de una comunidad y de su historia dictando reglas universales y únicos modos de pensar la música. En Colombia existen otras formas de reflexión que son válidas y estimables de ser estudiadas en los programas profesionales en música.

ii) Reconocimiento de las tradiciones culturales: este reconocimiento debe empezar por legitimar la historia y las expresiones que se han generado en una población. Para el caso de Colombia, se trata de reconocer que existen diferentes identidades musicales y diferentes formas de conceptualizar esas músicas en el país; pero no como entes apartados del oficio, explica la autora, sino en articulación con la forma tradicional de la música occidental.

iii) Universalidad a partir de la diversidad: se trata de formar un tejido entre los distintos grupos culturales que rodean al ser humano, en primera medida desde su peculiaridad y posteriormente encontrando los puntos comunes y beneficiosos de todas las particularidades. El éxito consiste en no negar ninguna, pues negar la tradición de la música occidental, en nuestro caso es deshistorizar el proceso musical. Negar las “otras” formas de pensamiento y expresión musical es negarnos a nosotros mismos, es una pérdida de la identidad.

La autora concluye su texto investigativo llamando la atención sobre la relación directa de la academia con el medio que podría darse gracias a la incorporación de la interculturalidad. La universidad podrá interactuar constantemente con los distintos grupos sociales que han heredado tradiciones antiguas de la música y así se podrá socializar la diversidad cultural poco conocida y reconocida a través de egresados, docentes y profesores. Los músicos de estas comunidades invisibilizadas podrán enseñar de “otro modo” aquello que les fue legado, permitiendo así una formación humanista e integral de cualquier músico colombiano.

Tal como quedó planteado en el primer eje de análisis, “decolonizar la educación musical [universitaria] en Colombia” se constituye en una de las tareas claves para potenciar el descubrimiento del otro desde la educación musical porque, así como lo plantea Escobar (2016) en su investigación referida, la invisibilización de las consideradas “otras músicas” en la academia con modelo centroeuropeo refleja principalmente un conflicto racial y cultural más que un intento por dar respuesta a criterios objetivos del nivel de “perfección” (que también son establecidos según parámetros de la teoría musical occidentalizada por supuesto). Es necesario entonces, tal como lo propone Tobo (2011) en su respectiva investigación, que el educador musical asuma su función emancipatoria, su responsabilidad histórica y la tarea de construir identidad mediante una nueva dimensión estética multidireccional que promueva el respeto por la diferencia.

Al recordar nuestro segundo eje de análisis: “descubriendo la alteridad dentro de la educación musical” se torna igualmente en un ideal que desde la labor docente debe asumirse como uno de los tópicos centrales de la actividad educativa. En dicho sentido, vale la pena reafirmar lo que Peláez (2014) plantea respecto a la importancia de que los educadores musicales en formación comprendan que las antologías (historias, metodologías, técnicas, entre otras) que se utilizan en ésta disciplina responden normalmente a unas prácticas discursivas que reflejan la cultura hegemónica y que, por lo tanto, están politizadas e ideologizadas. Así mismo que los educadores musicales en general, al replicar sin cuestionamientos las estructuras dominantes del conocimiento occidental nos convertimos en cómplices de la marginalización y opresión a muchos otros saberes y prácticas (y por ende de “otros” seres humanos), así no sea nuestra intención o no seamos plenamente conscientes de ello; dificultando que la educación musical desde el canon eurocéntrico exclusivo abra una posibilidad real al entendimiento y apropiación de la noción de alteridad.

Revisar los aportes que las investigaciones en el ámbito de la categoría: “Narrativa cantada”⁶ – tercer eje de análisis de antecedentes – brindan a los propósitos de decolonización e interculturalidad en la educación colombiana da fundamento a la aplicación del paradigma interpretativo en el marco de la presente investigación, ya que dentro de sus componentes (hermenéutico, crítico y narrativo), asumir como una “narrativa” cada pieza musical, analizarla críticamente e interpretarla hermenéuticamente desde su contexto y estructura total – un paso posterior a solo la letra de las canciones – abre la puerta a un sinnúmero de probabilidades que evidencian la potencia de la educación musical intercultural crítica (EMIC) en la estructuración de subjetividades emancipatorias.

⁶ La “Narrativa Cantada” es una categoría que el profesor e investigador: Francisco Perea desarrolla en conjunto con cuatro coautores mas en el libro: “Narrativas Cantadas y Decolonización – Una forma de hacer praxeología”. Dicha categoría se entiende como producciones culturales que a través de la música irrumpen las colonialidades, generan identidades y hacen recreación acerca de la memoria.

De igual manera los trabajos revisados sobre las narrativas cantadas, ponen en evidencia las condiciones de inexistencia que el conocimiento musical occidental ha asignado históricamente a los saberes musicales “otros” y la necesidad latente de visibilizarlos y otorgarles credibilidad como propuestas totalmente válidas en el ámbito educativo y en la búsqueda de coexistencia equitativa de las diferentes identidades culturales que convergen en el territorio geográfico colombiano.

“La interculturalidad en la educación musical” en Colombia constituida como el último eje analítico de los antecedentes considerados para esta investigación; nos propone entonces interesantes reflexiones. En primera instancia, la investigadora Arango (2013) llama la atención sobre como la imposición de algunas de las tecnologías propias de la educación musical eurocéntrica: Los instrumentos musicales en este caso, configuraron nuevas relaciones de los músicos chocoanos (Quibdosenos para esta investigación en particular) con el uso del espacio y la interacción y conocimiento de su territorio. Los instrumentos europeos usados para la colonización musical de esta región (que son los mismos que se enseñan en cualquier escuela o facultad de música del país inmersa en los parámetros de conservatorio europeo), al ser comprados en almacenes de las grandes ciudades ya no requerían de los conocimientos tradicionales de los fabricantes de los aerófonos, idiófonos, xilófonos y membranófonos y de la comprensión de la interrelación entre éstos y los ciclos y seres que habitan la selva, propiciando un divorcio entre el entorno natural y los instrumentos con los que se hace música.

En este sentido y considerando la experiencia de la colonización musical pasada (y presente) del Chocó, Arango plantea que es indispensable que los educadores musicales entendamos que la música usa y des-usa los espacios y qué más allá de invadirlos, los dota de sentido, desencadena hábitos, comportamientos, formas de ser y de sentirse en el mundo. Así, la educación musical y el uso de instrumentos musicales originarios (o incluso el uso contrahegemónico de los propios instrumentos musicales europeos) puede ser una herramienta para “recolonizar los espacios”, convertirlos en lugares y ejercer estrategias de

reafirmación y resistencia, así como también para acercar a miembros de grupos humanos históricamente distantes a partir de un reconocimiento (y conocimiento) de las prácticas musicales propias del “otro”.

Finalmente retomemos las propuestas de la investigadora Holguín (2008), que aunque son planteadas en la búsqueda del ideal de lograr el diálogo intercultural al interior de los programas profesionales de educación musical en Colombia, pueden ser desarrolladas individualmente por el educador musical con mirada crítica al interior de su trabajo en el aula: Evitar en los procesos de educación musical las “reglas universales” y abrir la puerta a las distintas formas de pensar y vivir la música, legitimando la historia y las expresiones musicales que se han generado en los diferentes grupos culturales sin negar ninguna y sin reafirmar jerarquías de ninguna índole. De esta manera, se posibilitaría desde la actividad docente la consolidación de nuevos conceptos sobre el respeto por la diferencia.

Los aportes de todas las investigaciones revisadas en este apartado coinciden en la necesidad de una transformación de la práctica del educador musical, partiendo de una toma de conciencia crítica respecto a los contenidos sobre los que están estructurados la mayoría de los programas de escuelas y facultades de música en Colombia y de cómo desde la labor docente se contribuye a perpetuar las posturas hegemónicas de un saber históricamente colonizador y dominante.

De manera complementaria, considero importante reflexionar también sobre el hecho de que la disciplina musical no está desligada de las demás facetas que integran un pensamiento emancipatorio por lo que un educador musical tendría voluntariamente que comprometerse primero con un cambio subjetivo de su postura ético política y sus convicciones personales antes de que le sea posible “educar” a otros para descubrir, apropiar y agenciar relaciones interculturales como garantía de respeto por toda la diferencia humana posible.

3. CAPÍTULO II – DESCUBRIENDO “OTRO” PARADIGMA

3.1 LÓGICA DE LA CRUELDAD

Para el análisis de mi propia experiencia tanto formativa como docente, se abordaron los planteamientos de Jean-Charles Mèlich – desde el ámbito de la Filosofía de la Educación – específicamente a partir de su libro: “Lógica de la crueldad” (2014).

La siguiente es la sinopsis⁷ del mismo:

“Joan-Carles Mèlich prosigue en esta obra la reflexión filosófica sobre la condición humana que ha desarrollado previamente en Filosofía de la finitud y Ética de la compasión, centrándose ahora en la moral. A diferencia de la ética, que es la respuesta que damos a la interpelación del otro en una situación imprevisible, la moral es una metafísica que rige nuestra vida cotidiana, nos dice quiénes somos, si lo que hacemos es normal, si lo que pensamos es perverso o si nuestra vida tiene valor. Se trata de un conjunto de categorías, marcos, normas y procedimientos basado en principios absolutos e indudables. La lógica moral organiza nuestro modo de ser en el mundo y protege a los que quedan bajo su «ámbito de inmunidad», pero, al mismo tiempo, ignora y desprecia a los que no son considerados personas, a los que no poseen dignidad. A estos se los puede eliminar sin tener sentimiento de culpa. Por eso, en toda moral opera una lógica de la crueldad. «Lo interesante de la propuesta de Mèlich es el haber ahondado en el carácter eminentemente indigente de la condición humana; no somos perfectos sino seres llenos de ausencias que solo colmamos con la presencia de los otros”.

El análisis se centró en el capítulo 3: “Los procedimientos de la crueldad” (pp. 131-238), con la intención de identificar los mecanismos que la lógica auto proclamada “absoluta y universal” del conocimiento científico occidental, reafirma mediante el conocimiento musical de origen eurocéntrico.

En dicho sentido, se buscó entender la capacidad ontológica que tiene el lenguaje y cómo se constituye en un punto de origen de la crueldad debido a la forma en que éste organiza la vida a partir de su propia ordenación: el lenguaje contiene una lógica moral metafísica que determina lo que uno es.

⁷ Recuperada de: https://www.herdereditorial.com/logica-de-la-crueldad_1 en fecha: 2018/08/08.

Esta condición resultó altamente significativa considerando que la música también es un lenguaje y comparte la capacidad ontológica señalada anteriormente.

J. C. Mèlich afirma que el mundo (contexto) en el que nacemos se encuentra gramaticalmente pre-estructurado, regido por normas morales que más allá de representar castigo y represión, se afirman como producción y potencia capaces de crear identidad y subjetividad.

En su dimensión positiva, las normas morales se presentan como normas de decencia, que establecen no solo lo que se debe hacer sino como se ve el mundo. Dichas normas – entendiendo que su producción de subjetividad e identidad hace que se expresen desde el interior del individuo – se le aparecen al sujeto moral no como algo impuesto sino como algo natural y cotidiano.

Las normas están inscritas en la gramática que heredamos ya que, afirma el autor, “somos animales finitos que habitamos una cultura”.

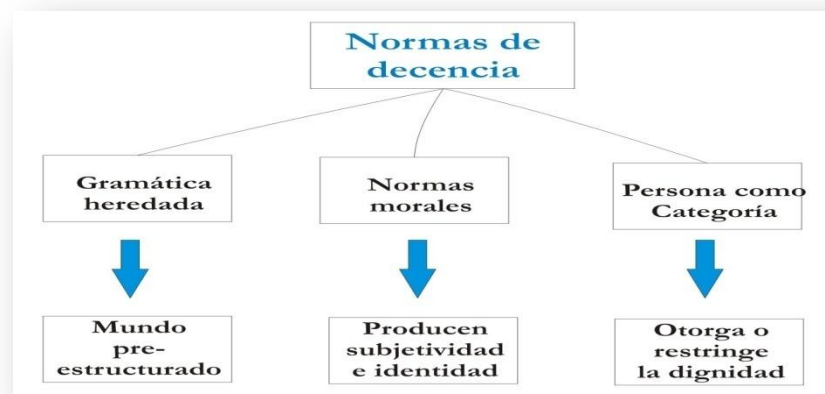


Gráfico 01. Los procedimientos de la crueldad: Normas de decencia – Fuente: Elaboración propia.

J. C. Mèlich explica que la normalidad (descripciones) hace referencia a cuestiones de hecho mientras que la normatividad (prescripciones) se refiere a cuestiones de derecho o valor, por lo que la normalidad se sitúa bajo la tutela de la normatividad y la capacidad instituyente de esta última, se da bajo la crueldad de normalizar las normas. A partir de esta condición explica que la moral es

intencional y habita el terreno del “significado” ya que fabrica, construye y ordena mientras que la ética es responsiva y vive en el terreno del “sentido”, rompiendo, deconstruyendo y desordenando.



Gráfico 02. Los procedimientos de la crueldad: Normalidad y normatividad – Fuente: Elaboración propia.

A continuación, el autor señala una de las categorías que según su lectura posibilita radicalmente la lógica de la crueldad: “El dispositivo de la persona”, en el entendido de que si existe persona existe cosa.

“La persona” es un dispositivo performativo que justifica la diferenciación y legitima el sufrimiento para quienes son ubicados por fuera de su clasificación, ya que incluso la muerte está reservada para las “personas” no para las “cosas”.

En el mundo actual se da por supuesto el carácter sagrado de la vida no obstante, no todas las vidas son sagradas por lo que el valor de ésta es una consecuencia de la adquisición de la dignidad, la cual también se constituye en una categoría que justifica una relación de desprecio o una de respeto.

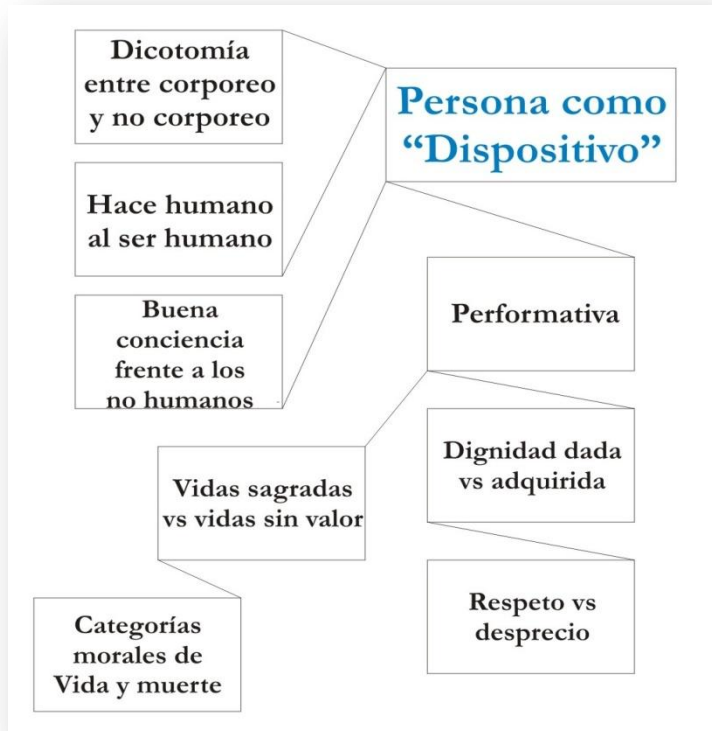


Gráfico 03. Los procedimientos de la crueldad: Persona como dispositivo – Fuente: Elaboración propia.

Acto seguido, establece una interesante diferenciación entre el “bien” como parte de una metafísica y la “bondad” como una narrativa, no como una idea sino como una relación. Advierte entonces que una lógica de la crueldad posee en su núcleo la tentación del bien – como un deseo mesiánico del final anhelado – por lo que cualquier lógica que se presente en su nombre no soporta que nada se le ponga en cuestión. Entonces, al ser el “bien” un principio metafísico, quien afirma alcanzarlo se asume con carta abierta para adoctrinar o exterminar.



Gráfico 04. Los procedimientos de la crueldad: La bondad vs. el bien – Fuente: Elaboración propia.

J. C. Mèlich sostiene que una tradición moral es una autoridad a la que se obedece solo porque se debe. Alguien desde lo alto piensa y decide por los demás, propiciando actos de arrogancia, tiranía y crueldad; y aunque ser moral da seguridad, implica no poder disentir, pensar o decidir. Por ende, una lógica de la crueldad reduce todo sentido (ética) a significado (moral).

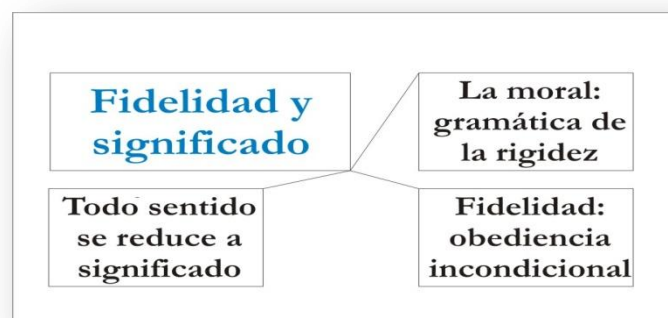


Gráfico 05. Los procedimientos de la crueldad: Fidelidad y significado – Fuente: Elaboración propia.

Detalla también el autor que el posicionamiento de la moral como una metafísica requiere de una total negación de la alteridad por lo que, construye referentes “inmorales” que sirvan de contraejemplo.

Advierte sobre la necesidad de sospechar de las lógicas tolerantes con la alteridad ya que la intención de “reconocimiento” es el paso previo a la dominación.

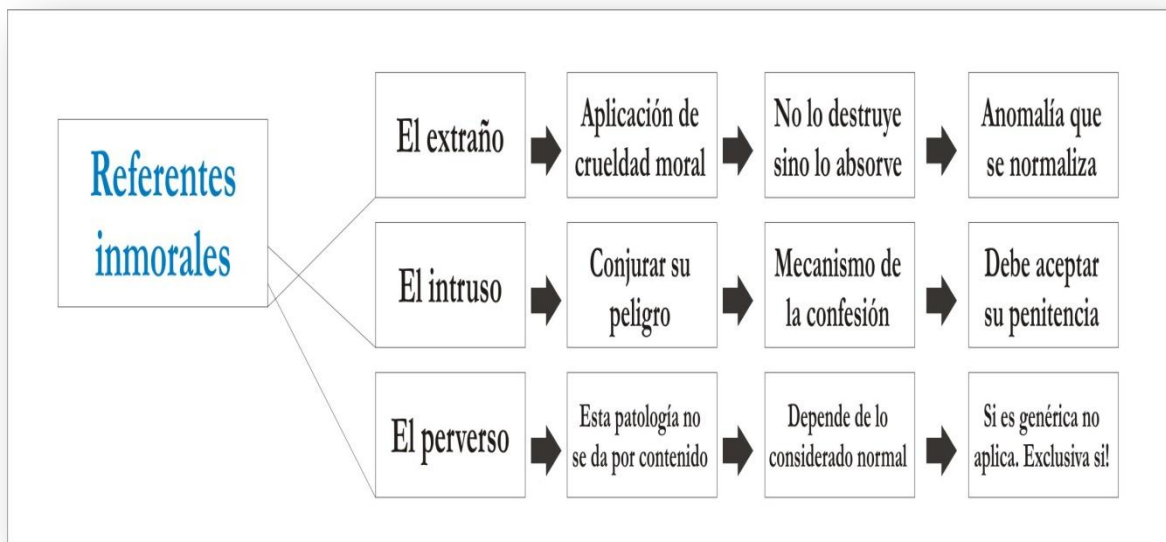


Gráfico 06. Los procedimientos de la crueldad: Referentes inmorales – Fuente: Elaboración propia.

A partir de una crítica a la teoría del reconocimiento de Axel Honnet (1997), J. C. Mèlich identifica la crueldad del hecho de que un sujeto es siempre en la medida en que se sabe reconocido por otro en determinadas facultades y cualidades. En dicho sentido contradice a Honnet en cuanto a que el amar no es “reconocer” sino “responder”, afirmando que el amor “moral” es un simple reconocimiento de las cualidades del otro mientras que el amor “ético” es una respuesta al otro independientemente de sus cualidades.

Igualmente plantea que la lógica nos muestra que su crueldad está tanto en no ser reconocido (invisibilidad), como en ser reconocido como una cosa o una categoría (reificación).

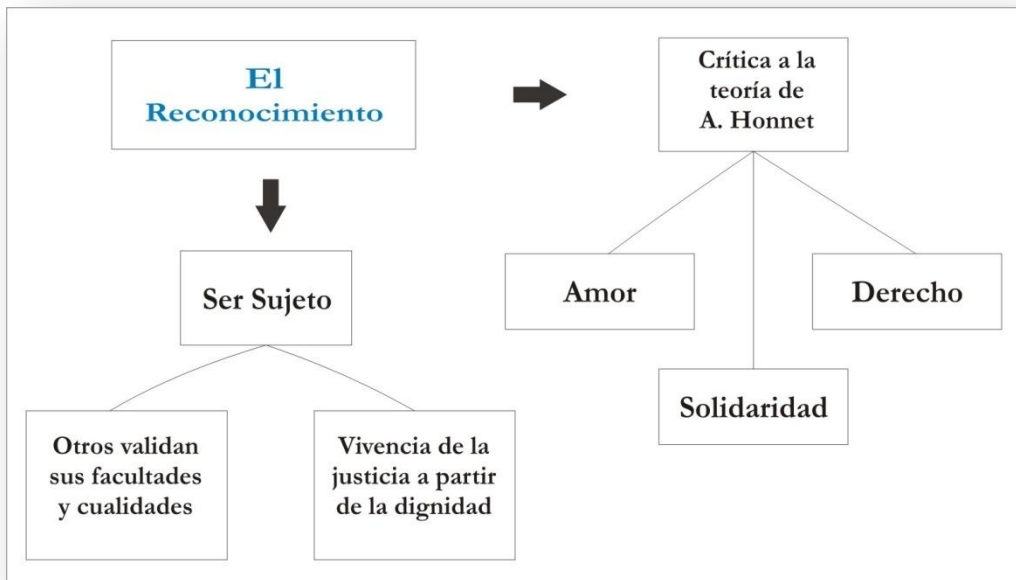


Gráfico 07. Los procedimientos de la crueldad: La crueldad del reconocimiento – Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente hace mención a un aspecto que determina como el resultado de un laborioso proceso pedagógico de la lógica moral: “El Asco”, el cual es utilizado como criterio que limita lo que está bien y lo que está mal, constituyéndose en una categoría moral que depende de la formación de los sentidos:

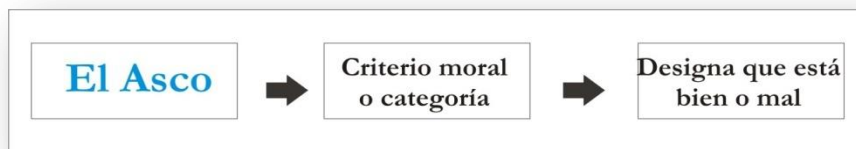


Gráfico 08. Los procedimientos de la crueldad: La lógica carnal: El Asco – Fuente: Elaboración propia.

Como cierre de este capítulo, el autor refiere la crueldad de la ley – por su condición ontológica (donante de ser) – ya que ésta declara en principio y ante todo quién es persona y quién no lo es.

La ley solo protege a quienes ya están dentro de ella, siempre y cuando dejen de ser únicos y se comporten como genéricos.

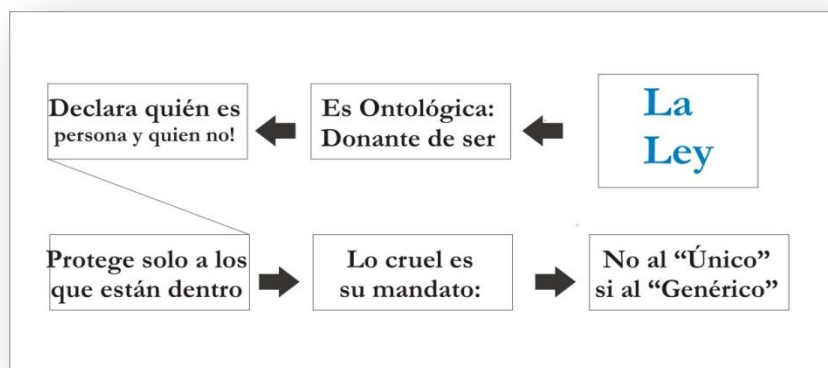


Gráfico 09. Los procedimientos de la crueldad: La ontología de la ley – Fuente: Elaboración propia.

Teniendo como referente esta elaboración filosófica analizada, presento a continuación un ejercicio de extrapolación de la teoría de “los procedimientos de la crueldad” a la formación musical bajo los parámetros del conocimiento musical eurocéntrico, los cuales delinearon mi formación y mi práctica docente anterior, y desafortunadamente continúan vigentes en el ámbito académico musical colombiano.

3.2 UNA FORMACIÓN MUSICAL QUE REAFIRMA LA LÓGICA DE LA CRUELDAD

“Llegamos a un mundo interpretado con el que, casi sin darnos cuenta, poco a poco nos vamos familiarizando. [...], gran parte de lo que somos se lo debemos a la gramática – el universo sígnico-simbólico-normativo –, a esos marcos que permiten la configuración de horizontes de significado que hemos heredado. A partir de ellos, en ellos y desde ellos

contemplamos la vida, damos forma a nuestra identidad – una identidad nunca definitiva, siempre móvil y cambiante –, así como a las relaciones con los demás, unas relaciones que en buena medida están previstas a partir de esta gramática, porque nadie comienza de cero, porque no empezamos con las manos vacías. Nacemos en un mundo gramaticalmente pre-estructurado. [...] Hasta cierto punto, la mayor parte de las veces no ponemos en cuestión los horizontes de significado en los que vivimos. Los damos por supuestos. A veces incluso nos parece que son “naturales”, que el mundo es “el que es” y que no podría ser de otro modo. Sin embargo, en ocasiones sucede algo imprevisto y todo cambia”.

(Mèlich, 2014:134)

Un factor digno de análisis es el hecho de que la formación musical infantil se ha convertido en un nicho de mercado que mueve una gran cantidad de productos que van desde colecciones de audiolibros y videos para trabajo en casa, hasta programas en instituciones escolares que promueven la instrucción temprana con la promesa de obtener los beneficios en el “desarrollo integral de la personalidad” que se atribuyen a este lenguaje.

En términos generales, los programas de formación musical infantil se fundamentan en afirmaciones como las contenidas en el blog: <https://www.mundoprimaria.com/primaria/musica-ninos-beneficios.html>⁸ transcritas a continuación:

“La música es prácticamente indispensable en nuestras vidas. Estamos rodeados continuamente por melodías y canciones, y hacemos bien. La música es un medio de expresión universal (el subrayado es mío) que tiene numerosos efectos positivos en el ser humano, especialmente durante sus primeros años. Desde que nacemos, afecta a nuestro cerebro y, durante los primeros pasos en la vida, ayuda a nuestro desarrollo cognitivo, social, motor, emocional y del lenguaje.

Diversos estudios demuestran la importancia de la música como ayuda para el crecimiento intelectual, ya que genera gran cantidad de actividad neuronal. Es el estímulo humano que más partes del cerebro activa. La exposición desde recién nacidos a la música, especialmente a la clásica (el subrayado es mío), y su desarrollo musical según van creciendo, ya sea cantando, bailando o tocando un instrumento, tienen los siguientes efectos positivos en los niños:

- *Aumento de la memoria, la atención y la concentración: [...] los niños aprenden a recordar y reproducir lo escuchado;*
- *Mejora de la fluidez de expresión: [...] tocar un instrumento añade una nueva forma de comunicación;*
- *Mayor facilidad para la resolución de problemas: [...] aumenta el razonamiento del niño para encontrar soluciones más complejas a problemas matemáticos y de lógica;*

⁸ Recuperado en fecha 2018-05-24

- *Estimulación de la imaginación y la creatividad: [...] una disciplina artística hace que se desarrolle el mundo interior del niño;*
- *Refuerzo del lenguaje: [...] facilidad para reproducir frases complejas cuando se sigue un ritmo;*
- *Desarrollo del equilibrio, los sentidos y los músculos: [...] Le ayuda a aprender a moverse y a ser consciente del espacio que le rodea;*
- *Enriquecimiento del intelecto: [...] La evocación de recuerdos relacionados con la música provoca un desarrollo intelectual mayor;*
- *Aumento de la sociabilidad: [...] posibilidad de interactuar con otros niños y con adultos;*
- *Mayor control de los estados de ánimo: [...] la música evoca emociones, puede relajarnos o puede activarnos;*
- *Implantación de rutinas: [...] haciendo también que (el niño) se vuelva más disciplinado;*
- *Aumento de la autoestima: [...] conseguir tocar una melodía con un instrumento provoca dicha reacción; y*
- *Mejoría de la salud: [...] La música tiene el efecto de aliviar el dolor y fortalecer el sistema inmunológico.*

Los beneficios son extensos y muy variados. A ellos se puede sumar el hecho de que este desarrollo cerebral afecta una vez pasados los años también al adulto, por lo que se puede comprobar que la música es de vital importancia en el ambiente infantil. Tanto padres como educadores deben conocer estos efectos positivos para ser conscientes de la repercusión que implica el uso de melodías y canciones durante la educación del niño y para saber rodearle de un ambiente que fortalezca su desarrollo. La música es un refuerzo positivo y poderoso para todos”.

Frente a estos planteamientos, casi que no existen razones para cuestionar la instrucción musical desde edades tempranas y la publicidad que al respecto se hace provoca que las familias la consideren un complemento ideal y necesario para el “desarrollo” infantil. No obstante es una situación que no debe tomarse a la ligera, ya que no es coherente otorgar a la formación musical características “sobre naturales o mágicas” que desde luego no posee; pretendiendo que ella por sí misma es capaz de reorientar aspectos de la personalidad fundamentados principalmente desde los ámbitos familiar y social.

La mayoría de conservatorios y facultades de música en Colombia no han sido ajenos a esta tendencia de mercado y ofrecen desde hace tiempo programas de extensión enfocados en la población infantil, direccionando los procesos casi en exclusividad hacia el lenguaje musical eurocéntrico. Así mismo, dichos programas regularmente se ofrecen al público con costo y / o requisitos de admisión lo cual – como ha de suponerse – excluye a una gran cantidad de población que no cuenta con las condiciones para ingresar.

Por otra parte en nuestro país el acceso de los niños y niñas a estos programas de formación complementaria también es asociado con un “status” académico y

social, lo que distorsiona la verdadera finalidad del acercamiento temprano al mundo sonoro e imposibilita que el ambiente convivencial y humanista que puede propiciar una verdadera “educación musical”, albergue infantes de diferentes grupos poblacionales entorno a una experiencia artística común.

Entonces, mucho se refuerza la idea de que la formación musical hace mejores seres humanos y por experiencia personal puedo corroborar que la mayoría de los beneficios que sustentan estos programas realmente se obtienen – siempre y cuando confluyan también otros factores extra musicales (personales, familiares y sociales) que complementen dichos desarrollos – pero el déficit que persiste es la constante (intencional o no, consiente o no) de jerarquizar los saberes musicales y excluir a las poblaciones por temas de raza, clase, género y demás categorías.

Presento a continuación los ejes de análisis que me han servido para entender mi responsabilidad como maestro de música frente a la situación de dominación planteada:

3.2.1 Conocimiento Musical Eurocéntrico (CME): ¿Lenguaje universal?

“Una lógica de la crueldad es “cruel” porque intenta dar cuenta de la totalidad del mundo y de la vida, de la totalidad del ser, porque se presenta como una lógica del sentido último, como una lógica en la que todo está resuelto, en la que todo encaja, en la que todo lo racional es real y todo lo real es racional”.

(Mèlich, 2014:132)

Tal como ya se mencionó, mi aprendizaje musical se dio al interior de instituciones “formales” bajo el modelo de conservatorio y al ser Colombia un territorio “colonizado”, los contenidos teóricos y prácticos de sus programas de enseñanza fueron y siguen siendo establecidos en torno al lenguaje producido en los centros musicales europeos, por ejemplo: i) “Historia de la música universal” (así se llama), la cual centra su “universo” únicamente en la historia hegemónica de la “evolución” musical eurocentrada; ii) “Análisis de corales” y “Técnicas del

contrapunto y la fuga”, los cuales se presentan como los saberes más depurados de composición jamás logrados (obviamente originados en Europa) y con los que se han escrito muchas de las piezas más relevantes en la historia de la humanidad (occidental por supuesto); iii) “Solfeo”, establecido como el proceso para interiorizar la única forma “académica” (aceptada en el ficcional universo eurocéntrico) de leer, escribir, pensar y cantar el lenguaje que abarca todas las expresiones musicales de la humanidad; iv) “Técnica instrumental”, necesaria para interpretar “profesionalmente” los instrumentos musicales de diseño europeo, mediante métodos de partituras y repertorios escritos en Europa y lograr la meta de pertenecer a un formato musical que – aunque establecido en Colombia – busca emular a las orquestas sinfónicas y demás conformaciones instrumentales representativas de los países europeos.

Estas son apenas algunas de las asignaturas que continúan siendo parte estructural del pensum de las instituciones de formación musical y que de una forma “naturalizada” mantienen invisibilizadas otras manifestaciones musicales en Colombia; por lo que cuando un estudiante de música posee sensibilidad estética hacia la producción sonora que se gesta por fuera de las lógicas occidentales, su tránsito por un conservatorio – animado por la idea de obtener un reconocimiento académico (diploma) – resulta tortuoso, ya que todo el tiempo se está enfatizando la idea de totalidad y superioridad de la teoría musical europea y sólo en casos muy puntuales y por lo general con referencias despectivas, se hace mención a manifestaciones que no responden a dichos cánones.

Es improbable entonces que la alteridad pueda descubrirse al encontrarse en este marco, ya que la subjetividad que desarrolla un individuo en este ambiente implícitamente se torna eurocéntrica, anhelando el “reconocimiento” que los intérpretes académicos obtienen y la “calidad de vida” que logran por su consagrada dedicación.

Es más, el simple hecho de acceder a un “conservatorio” es tan excluyente, que desde el primer momento de la formación ya se arraiga una sensación de exclusividad que aumenta la brecha respecto a la apreciación equitativa de la

música no perteneciente a la tradición europea y deja abierta la puerta para que los músicos formados en dicho entorno opriman a los “músicos” que no poseen el capital simbólico europeo.

3.2.2 CME: Ostenta el poder para otorgar existencia a las demás manifestaciones musicales.

“Una lógica de la crueldad es “cruel” porque para ella nada está descolocado ni deslocalizado, todo está en su sitio y lo que no puede estarlo tiene que ser normalizado, curado o exterminado”.

(Mèlich, 2014:132)

El lector o la lectora de este texto podría afirmar con seguridad: “pero en los conservatorios y facultades de música si se trabaja la música colombiana”; frente a lo cual, hay que considerar que cualquier pieza musical compuesta por un colombiano y bajo estructuras musicales que respondan a un género aceptado como autóctono, puede ser clasificada de dicha manera. No obstante, “la música colombiana” que se estudia en estas instituciones debe responder necesariamente a los estándares académicos europeos establecidos: por lo menos la notación con la que se escribe y los instrumentos con los que se interpreta deben responder al conocimiento y técnica que allí se imparte. Entonces vale la pena preguntarnos: ¿se está enseñando realmente la música colombiana o simplemente se continúan reafirmando los parámetros de “normalización” para que las composiciones realizadas en Colombia alcancen el status occidental?

Quizás en una asignatura electiva sea posible aproximarse a la ejecución de piezas de los grupos de tambores de la costa atlántica, de las cantaoras del pacífico, de la carranga boyacense o a la interpretación de los instrumentos aerófonos o membranófonos de las comunidades indígenas originarias del territorio que hoy se delimita bajo el nombre de Colombia pero, un conservatorio jamás certificaría este aprendizaje ya que perdería su esencia. Ahora bien, si lo

pensamos con detenimiento tampoco es necesario que lo haga, ya que su forma de “reconocer” la existencia a dichas manifestaciones sería necesariamente “academizarlas” y declarar soberanía sobre ellas.

Sobre esta última consideración, es importante recordar que la formación musical como instrumento colonizador ha sido utilizada desde la propia época colonial y continúa utilizándose hasta nuestros días, como uno de los principales bastiones en el objetivo de mantener nuestra imagen de inferioridad frente a Europa y occidente, por ejemplo:

- Propuestas “sincréticas” como las de las Orquesta Sinfónicas y Filarmónicas de diversas ciudades colombianas: ¿Carranga sinfónica?, ¿Cumbia sinfónica?, ¿Vallenato sinfónico?... ¿realmente hay una intención de diálogo de saberes – como pretende ingenuamente hacerse ver – o es una apuesta colonizadora para garantizar la perpetuidad del conocimiento hegemónico?
- Programas del Ministerio y Secretarías de Cultura para establecer conformaciones instrumentales de diseño europeo (orquestas y bandas sinfónicas) en comunidades afrocolombianas, indígenas y campesinas, matizadas bajo la premisa de ofrecer igualdad de oportunidades para mejorar la “calidad de vida”.
- Programas del Ministerio y Secretarías de Educación de diversas ciudades colombianas para llevar a los escenarios escolares que albergan a población desplazada y marginada socialmente, la formación musical sinfónica con el objeto de contribuir a “cerrar la brecha de desigualdad social”.

Bajo la lógica de este aspecto “normalizador” del conocimiento musical occidental continúa siendo improbable el descubrimiento de la alteridad, ya que al igual que sucedió y continúa sucediendo con la lengua castellana (para el caso de nuestro país) que invisibiliza y extermina las lenguas ancestrales; el lenguaje musical europeo – declarado y aceptado como el único mediante el cual se pueden plasmar las expresiones sonoras humanas – borra del escenario cualquier otra

“música” que se resista a someterse a su lógica. Entonces como la música es una producción humana, al marginar un tipo de ella necesariamente marginamos a los seres que la generan y sin respeto por la diferencia a todo nivel la alteridad simplemente no es posible.

Sumamos entonces otro factor de opresión y crueldad provocado por el enfoque eurocentrista de la formación musical, ya que una subjetividad desarrollada sobre premisas de supremacía del conocimiento occidental, blanco y burgués, difícilmente podría establecer una relación de reciprocidad con una contraria a ese marcado patrón de dominación.

3.2.3 CME: Escenario propicio para el patriarcado

“Una lógica de la crueldad es “cruel” porque hay singulares que quedan “(des)protegidos” de la moral, porque quedan fuera de sus ámbitos de inmunidad”.

(Mèlich, 2014:133)

Si bien ha sido reiterado hasta este punto el carácter hegemónico del conocimiento musical europeo, dentro de su origen y desarrollo no han sido partícipes todos los músicos de Europa.

La lógica del “conservatorio” fue gestada por grupos de músicos enmarcados en cánones dominadores: burgueses, masculinos, heterosexuales y monoteístas; por lo que, al igual que muchas instituciones estructuradas para la colonización del conocimiento y del ser, estos centros de formación musical se instituyeron a partir de las exclusiones y dicotomías.

Al revisar con más detalle la “historia de la música universal”, mencionada anteriormente como una de las asignaturas clave para la continuidad de la teoría musical eurocéntrica en la cumbre jerárquica del conocimiento; encontramos una exclusión casi total de nombres de mujeres que merezcan mención por su desenvolvimiento histórico como compositoras o intérpretes de la música “cultura”.

Un breve recorrido nos llevaría por:

i)	Renacimiento:	Gióvanní Pierluigi da Palestrina	Francia
		Orlando di Lasso	Francia
		Tomás Luis de Victoria	España
		William Byrd	Inglaterra
ii)	Barroco:	Claudio Monteverdi	Italia
		Henry Purcell	Inglaterra
		Antonio Vivaldi	Italia
		George Friedrich Handel	Alemania
		Johann Sebastian Bach	Alemania
iii)	Clasicismo:	Franz Joseph Haydn	Austria
		Wolfgang Amadeus Mozart	Austria
		Ludwigvan Beethoven	Alemania
		Franz Schubert	Austria
iv)	Romanticismo:	Félix Mendelssohn	Alemania
		Frédéric Chopin	Polonia
		Robert Schumann	Alemania
		Richard Wagner	Alemania
		Johannes Brahms	Alemania
		Piotr Ilich Chaikovski	Rusia
Claude Debussy	Francia		

Y podríamos así llenar varias páginas de nombres de compositores reconocidos dentro del mundo de la música clásica, culta, académica y / o sinfónica (tiene muchas formas de rotularse), antes de encontrar el nombre de una mujer realmente destacada individualmente y no a la sombra de su padre, esposo, hermano o cualquier otra figura masculina.

¿Ha sido la mujer realmente incapaz de producir música que responda a los estándares eurocéntricos? Desde luego que la respuesta es un “no” rotundo; pero para que la lógica del conocimiento musical europeo pudiese establecerse como hegemónica, requería seres a los cuales excluir y para tal fin las primeras víctimas perfectas fueron desde luego las mujeres, replicando las mismas prácticas excluyentes de muchas otras áreas del conocimiento.

Esta es otra condición que imposibilita el descubrimiento de la alteridad dentro de la formación musical, ya que todo el conocimiento construido y que sigue construyéndose dentro del marco eurocéntrico mantiene sin mayores reparos la supremacía masculina sobre cualquier otro género.

“El estudio “Género Sinfónico” realizado en 2011 por el grupo de investigación MUSYCA de la Universidad Complutense de Madrid, revelaba que aproximadamente el 30% de integrantes de orquestas sinfónicas en España son mujeres. Este porcentaje se reduce drásticamente en posiciones de alta responsabilidad. Esto es, tanto la figura del director como la del concertino que casi siempre están representadas por hombres.

Dirigir una orquesta supone liderar e imprimir la propia personalidad al conjunto de los músicos. La persona que dirige es la persona que interpreta la obra, capta la esencia, piensa, inspira, marca el ritmo, da el visto bueno o decide que se debe ensayar más, coordina e integra las distintas secciones instrumentales, sube a un podio y da órdenes que son recibidas y ejecutadas por el resto. La cultura patriarcal nos ha enseñado que las órdenes las dan los hombres y, pese a que se van dando pasitos, los liderazgos femeninos aún no están naturalizados”.

(Valls 2017, párrafos 2 y 3)

La cita anterior hace referencia a mujeres que han optado por “competir” de igual a igual en este terreno tradicionalmente masculino y han tenido que esforzarse el doble para obtener algún tipo de reconocimiento. Ahora bien, las mujeres que producen música por fuera de esta lógica simplemente no existen para el

conocimiento hegemónico entonces, no es posible pensar la alteridad desde este tipo de formación que oprime también (aparte de las categorías ya mencionadas de raza y clase) desde el género y la sexualidad.

3.2.4 CME: Terreno fértil para el afianzamiento del pensamiento dicotómico.

“Una lógica de la crueldad es “cruel” porque no soporta que nada ni nadie pueda poner en duda sus principios, su ortodoxia, porque no tolera ni disonancias, ni disidencias, ni paradojas”.

(Mèlich, 2014:133)

Reafirmando lo expuesto anteriormente respecto al estudio teórico – práctico del componente conocido como “solfeo”, con el cual se ha mantenido vigente la postura de superioridad del lenguaje musical eurocéntrico, entendido – además – como el único posible para plasmar y preservar cualquier manifestación sonora; es importante reflexionar sobre el hecho de que las culturas precolombinas (por nombrar apenas uno de los tantos ejemplos precoloniales posibles en el mundo), habían desarrollado manifestaciones musicales de alta complejidad como parte de su condición humana (cultural, social, religiosa, etc):

“Considerando los materiales y el marco de una producción preindustrial, en algunos casos podemos hablar, incluso, de una verdadera ingeniería acústica y no tengo ningún reparo en decirlo. Existen organologías realmente notables, ingeniosos diseños de sistemas acústicos con complejas producciones sonoras que exceden el propósito de la simple emisión de sonido. El oficio de los constructores no sólo contemplaba la ‘capitalización’ de los logros tecnológicos de una larga tradición constructiva, sino también el conocimiento de patrones acústicos muy precisos, que a veces se resolvían en sistemas de afinación que, en el caso de los módulos de afinación por longitudes proporcionales de los huarí⁹, sólo pudimos descubrir recurriendo a metodologías estadísticas”.

(Gudemos 2010, párrafo 17)

⁹ **La cultura Huari** (escrita también como cultura Wari) fue una civilización precolombina del periodo Horizonte Medio que floreció en los Andes centrales del actual Perú, se desarrolló en los años 500 d.c a 900 d.c . La capital del imperio Huari, llamada también Huari está situada a 25 km al noreste de la ciudad de Ayacucho, Perú.

De igual manera, en el párrafo anterior se pone en manifiesto el hecho de que algunos conocimientos musicales de los pueblos originarios simplemente no son traducibles por el sistema del “solfeo” ya que este responde a un tipo de afinación específica occidental que no condensa la totalidad de sonidos posibles en el mundo. No obstante, el sistema occidental continúa reafirmando su supremacía persistiendo en la enseñanza a las nuevas generaciones de los territorios colonizados sobre la existencia “natural” de las categorías dicotómicas de:

Música culta (arte) vs música folklórica:

Se mantiene la hegemonía de la música de origen occidental frente a la producción musical (mal llamada) “étnica” originada en territorios no occidentales.

Música sacra vs música ritual:

Se reafirma la jerarquía (y función colonizadora) de la música compuesta en diferentes periodos históricos para reafirmar la tradición cristiana (principalmente), frente a la producción musical para rituales afros, indígenas y demás grupos poblacionales excluidos.

Música académica vs música popular:

Se enfatiza en el bajo valor estético asignado a la música producida por fuera de los conservatorios y por compositores que no poseen el conocimiento académico occidental.

Logrando de esta manera que sean los propios habitantes de dichos territorios los que rechacen en primera instancia la producción musical original que allí se gesta y que sigan dando preferencia a lo que viene de fuera por su incuestionable superioridad.

Otro tipo de dicotomía propia de la tradición formativa del CME se presenta en la relación jerárquica e intergeneracional del **maestro / adulto** con **estudiante / niño** y en la que permanentemente la parte dominante cuestiona el talento, las capacidades y posibilidades de la dominada. Esta es una situación recurrente ya que las capacidades musicales de un niño o niña al interior de un conservatorio necesariamente se asocian al cumplimiento de estándares en la interpretación de instrumentos musicales europeos y no siempre el resultado es el pre establecido.

Finalmente identifico la dicotomía producto de las discapacidades específicas, frente a las cuales el sistema de conservatorio siempre ha sido excluyente. Difícilmente se encuentran programas al interior de estas instituciones para personas con discapacidad visual, y aún en menor medida para discapacidades motrices, auditivas o intelectuales.

En este aspecto se trabaja a partir de la “segregación”, promoviendo programas de inclusión a partir de la músico-terapia o programas especiales, manteniendo a los estudiantes “discapacitados” únicamente como receptores de dichas musicalidades europeas y sin la posibilidad de ser productores de una propia, como producto de su experiencia específica en la relación con el mundo.

3.2.5 CME: Preparación para una vida inexistente en el sur global

“Una lógica de la crueldad es “cruel” porque no contempla el singular en cuanto singular, porque para ella el “único” solo es en la medida en que forma parte de un “uno”, de una categoría o un concepto”.

(Mèlich, 2014:133)

Conservatorios y facultades de música, estructurados para revalidar, reproducir y mantener la hegemonía del conocimiento musical europeo; sostienen la imagen del estudiante que ha cumplido satisfactoriamente con sus procesos académicos y formales rotulándolo con la categoría de “Músico profesional”.

Desde luego que en el argot del conocimiento científico occidental y de las instituciones que lo representan – desde las artes en este caso – “ser” profesional catapulta al portador del título por encima de quienes apropiaron otros saberes musicales por fuera de la lógica academicista, los cuales son catalogados por esta misma lógica como aficionados, amateurs o empíricos.

Lo curioso de esta certificación es que se asume como “universal” en cuanto al conocimiento musical, producto desde luego de los imaginarios instalados en la subjetividad del estudiante durante su formación en un entorno ideológico eurocéntrico; sin embargo, la verdad es que apenas se ha realizado un mediano acercamiento a una única identidad musical y cultural desde la distancia, dada su ubicación en un territorio colonial.

Adicionalmente para un contexto como el colombiano, las posibilidades de subsistencia desde la interpretación de un instrumento musical conducen a un alto porcentaje de egresados de estos programas hacia la explotación comercial de esos “otros” saberes y prácticas musicales populares o folklóricas para las cuales irónicamente no lo preparó su formación, y compartiendo escena con músicos “no formales” en lo que al ámbito académico se refiere.

Si la adquisición del saber y prácticas de una identidad musical específica es una profesión o no, es algo susceptible de discusión desde algunas variables; ya que depende en principio si la apropiación de dicho conocimiento se dio de forma local y contextual, similar al aprendizaje de la lengua materna, o si fue un proceso consiente y dirigido a la incorporación de una identidad cultural ajena, respondiendo a motivaciones externas.

Al asumir la exteriorización de un saber musical mediante el cuerpo o con un instrumento musical como una forma de expresión y sin expectativa de retribución de ninguna índole, la imagen de “profesión” es irrelevante y se diluye sobre la práctica. Dicha condición me induce a considerar que la música como profesión solo es posible a través del uso que se haga de este saber dentro de un esquema de compensaciones propio de la lógica del mercado en la cual, todo es comercializable.

El conocimiento musical occidental es parcial y no logra condensar la inmensa riqueza de las identidades musicales “otras” presentes en el mundo por lo tanto, ser “profesional” en dicho conocimiento musical es igualmente incompleto.

Para dar paso al descubrimiento de la alteridad desde esta reflexión, tendríamos que romper con el imaginario de “totalidad” del conocimiento adquirido en la referida formación profesional y abrir la puerta a la posibilidad de equiparar los saberes musicales excluyendo de nuestro léxico la dicotomía “profesional – empírico”, tan funcional para las pretensiones hegemónicas perpetuas del conocimiento europeo.

3.3 FORMADO PARA OPRIMIR INTERSECCIONALMENTE

“Ann Phoenix y yo definimos el concepto de ‘interseccionalidad’ como “los complejos, irreductibles, variados y variables efectos que resultan cuando múltiples ejes de diferencia —económica, política, cultural, psíquica, subjetiva y experiencial— se intersecan en contextos históricos específicos”.

[...] el análisis interseccional explora cómo los diferentes ejes de diferencia (raza, clase, género y sexualidad) se articulan en niveles múltiples y crucialmente simultáneos en la emergencia de modalidades de exclusiones, desigualdad y formación de sujetos específicos en un contexto.

[...], debemos mantener en mente que el análisis interseccional es antes que nada un esfuerzo interdisciplinario. Diferentes disciplinas tienen metodologías variadas. La que se escoja es en parte dependiente de la problemática a la que está dirigida y la/s disciplina/s en que el propio trabajo está inscrito. No existe una única metodología a la que sea más probable que todos los investigadores tiendan a suscribirse”.

(Brah, 2012:14)

Reflexionar sobre la interseccionalidad presente en la disciplina artística en la que me he desenvuelto prácticamente la totalidad de mi vida y encontrar los resultados expuestos anteriormente resulta bastante revelador aunque significativamente triste. No obstante no sorprende, al considerar los “orígenes” del conocimiento que durante tantos años he estudiado y perfeccionado en mi práctica.

Visualizar a una mujer, afrodescendiente, cantaora, de Barbacoas (Nariño) – por ejemplo – y entender que desde mi posición de músico y docente “profesional” mis prácticas han contribuido a perpetuar su exclusión e invisibilización no es una idea fácil de digerir. Nunca había tenido conciencia que desde una sola actividad humana (la música en este caso) fuese posible un nivel tan alto de condiciones opresivas y simultáneas contra un solo individuo.

Todo este ejercicio me permite reforzar la idea de trabajar desde mi labor educativa por una educación musical anti-cruel, anti-opresiva; que contraresta la hegemonía del conocimiento musical occidental; es decir, un proceso simultáneo que permita al ser humano ubicado en su centro experimentar la interculturalidad, la alteridad, el respeto y la ética en su relación con el lenguaje musical y con los individuos que compartan su vivencia educativa.

¿Utópico...? Quizás, pero entendiendo la utopía como la describe Eduardo Galeano: *“la motivación para no dejar de caminar”*, o como la concibe Boavetura de Sousa Santos: *“Exploración imaginativa de nuevos modos y estilos de capacidad y voluntad humanos y la confrontación de todo lo que existe – solo porque existe – en pos de algo radicalmente mejor, por el cual vale la pena luchar”* (Santos 2009:242)

Realmente pienso que alcanzar ese escenario educativo ideal depende mucho del rol del maestro, de que los individuos que hemos adquirido el conocimiento previamente identifiquemos y seamos conscientes de que hemos sido constituidos en un entorno interseccional de opresiones, para que actuemos como un “filtro” desde una postura ético – política en procura de que dichas condiciones no sean transmitidas – de la misma forma naturalizada como las recibimos nosotros – a quienes tenemos la responsabilidad de “educar”; ya que como afirma Eisler:

“Nuestros crecientes problemas globales son consecuencia de un modelo dominador de organización social, por lo tanto, no pueden ser resueltos dentro de éste”.

(Eisler, 1997:18)

Resulta improbable vislumbrar un cambio educativo de fondo sin una transformación estructural del modelo escolar colombiano y sus dispares sistemas oficial y privado, que establecen desde los primeros grados la organización social que se aprecia inamovible en nuestra realidad como país. Un maestro con sincera voluntad de trabajar por la transformación social tendría que buscar un espacio de acción desligado de las imposiciones ideológicas y económicas de dicho modelo (así sea dentro de la propia escuela) y establecer un vínculo con sus educandos, más humano que laboral, que le permita un proceso educativo capaz de despertar y estructurar subjetividades interculturales y críticas.

Contrarrestar los aspectos de “cruces” de la lógica del conocimiento musical eurocéntrico reforzados especialmente por la postura hegemónica y universal de dicho conocimiento, requiere para nuestro contexto un trabajo decidido hacia el descubrimiento de otro paradigma; otro modelo educativo fortalecido en la potencialidad pedagógica de los saberes musicales “otros”, buscando un punto de equidad y reciprocidad que posibilite la coexistencia democrática de las diferentes identidades culturales que confluyen en el territorio geográfico colombiano.

En dicho sentido, el diálogo teórico que propongo en esta investigación lo oriento en este punto hacia la sociología crítica planteada por Boaventura de Sousa Santos, convencido de que dentro de la misma es posible encontrar elementos didácticos aplicables al ámbito de la educación musical, descubiertos a partir de profundas reflexiones al tomar conciencia de que las invisibilizaciones originadas por la razón occidental conviven con nuestra realidad y en cierta medida son producto de la forma como cada uno de nosotros se relaciona con el mundo social, según la cultura que hemos heredado.

Expongo a continuación una interpretación personal de la teoría sociológica de este autor, con el ánimo de aclarar conceptos que serán clave en la lectura del capítulo III, el cual alberga las prácticas investigativas adelantadas en el marco de la investigación.

3.4 UNA EPISTEMOLOGÍA DEL SUR

Simultáneamente a la comprensión de los planteamientos de Mèlich (2014), se realizó el acercamiento a la propuesta de Boaventura de Sousa Santos – expuesta desde la sociología crítica – centrado en su libro: “una epistemología del sur” (2009).

A continuación incluyo la sinopsis¹⁰ del mismo:

“En este libro se entiende por epistemología del Sur la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y den credibilidad a las prácticas cognitivas y culturales de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales. El Sur es, pues, usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado dichas doctrinas. Es un Sur que también existe en el Norte global geográfico, el llamado “Tercer Mundo” interior de los países hegemónicos. A su vez, el Sur global geográfico contiene en sí mismo, no sólo el sufrimiento sistemático causado por el colonialismo y por el capitalismo globales, sino también las prácticas locales de complicidad con aquéllos. Tales prácticas constituyen el Sur imperial. El Sur de la epistemología del Sur es el Sur anti imperial.

La primera premisa de los ensayos aquí reunidos es que no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global. La segunda es que, tal como en el inicio, el capitalismo y el colonialismo continúan profundamente entrelazados, aunque las formas de articulación hayan variado a lo largo del tiempo. La tercera es que la epistemología del Sur apunta fundamentalmente a prácticas de conocimiento que permitan intensificar la voluntad de transformación social”.

La propuesta sociológica crítica planteada por Santos, se encuentra condensada en el capítulo 3 del libro mencionado anteriormente y bajo el título: “Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias” (pp.98-159).

El autor desarrolló dicha epistemología a partir de un intenso cuestionamiento sobre los desafíos que enfrentan las ciencias sociales en la actualidad y la necesidad imperante de un cambio estructural en la concepción que han mantenido.

¹⁰ Recuperada de: <http://www.sigloxxieditores.com.ar/fichaLibro.php?libro=978-607-03-0056-1> en fecha: 2018/08/08.

3.4.1 Los desafíos de las ciencias sociales contrahegemónicas

Identifica inicialmente los problemas teóricos que caracterizan a las ciencias sociales tradicionales, los cuales consisten – según el autor – en que abarcan teorías y conceptos inadecuados generados sobre experiencias extranjeras y que no se adecúan a otras realidades; en que son “Monoculturales” ya que solo responden a la visión de occidente; en que no han abordado históricamente y a profundidad el análisis del “Colonialismo”; y en que justifican discrepancias entre experiencias y expectativas producto de la visión de la sociedad capitalista, en la cual las experiencias actuales pueden ser superadas permanentemente por las expectativas a futuro.

De igual manera, establece que las ciencias sociales tradicionales son funcionales a los ideales de la modernidad, los cuales reafirma mediante los principios de la “Regulación”: El estado, el mercado y la comunidad; coartando las intenciones de emancipación a partir de la racionalidad cognitiva de la ciencia, la racionalidad de la práctica moral del derecho y la racionalidad estética expresiva del arte. De esta manera generan conocimiento motivado principalmente por la intención de producir “orden” (ya que la ignorancia es asumida como “caos”), por lo que promulgan leyes para todo, esperando la autorregulación de los individuos.

Continúa afirmando que consecuentemente con la potenciación de los ideales de la modernidad gracias a la globalización del capitalismo, las ciencias sociales tradicionales contribuyeron a establecer factores determinantes para la dominación al no contrarrestar la separación entre la ciencia y la ética y entre la razón y la emoción; facilitando el surgimiento de problemas no solo teóricos sino epistemológicos propiciados por una intencional transformación de la realidad total. En este marco – afirma Santos – se genera una racionalidad perezosa e indolente, la cual no toma partido ante el desperdicio de las experiencias.

Desde este punto, el autor determina que las ciencias sociales tradicionales han sido facilitadoras de las “ausencias” generadas a causa de cinco monoculturas características de la razón occidental: i) cultura del saber, la cual determina que solo existe y se reconoce el conocimiento científico; ii) clasificaciones sociales, mediante las cuales se genera y naturaliza la inferioridad; iii) cultura del tiempo lineal, la cual se encarga de generar retraso e incompetencia; iv) escala dominante, para la cual importa solo lo global: lo local o particular es irrelevante; y v) productividad capitalista, mediante la cual todo se mide en la inmediatez.

Con este planteamiento, el autor reafirma que el pensamiento occidental es un pensamiento abismal, soportado por la dicotomía entre sociedades metropolitanas y sociedades coloniales producto de la aplicación del conocimiento moderno y el derecho moderno. Explica que en la sociedad metropolitana la ciencia monopoliza la distinción entre verdad y falsedad, el derecho monopoliza la determinación de legalidad e ilegalidad, desconociendo intencionalmente conocimientos o leyes populares, lo que permite el establecimiento jerárquico de la categoría “sociedad civil”. Respecto a la sociedad colonial, afirma que en su marco de realidad invisibilizada no es posible lograr la emancipación y que allí los individuos han de permanecer en “estado de naturaleza”, ya que nunca serán metropolitanos ni modernos.

Establecidas todas sus apreciaciones respecto a las ciencias sociales tradicionales, Santos expone la necesidad de transitar del pensamiento abismal al pausalizado. Dicho tipo de pensamiento propone la coexistencia de diferentes conocimientos, lo que lo posiciona como opuesto a las monoculturas fundantes de la razón occidental. Afirma el autor que su adopción obliga a una investigación auto reflexiva y con gran humildad, que aspire a que la justicia social global sea fundada en la justicia cognitiva global.

Finalmente, expone las características que dan forma al nuevo tipo de pensamiento requerido:

- Radicar con presencia: Lo que es simultáneo es contemporáneo.

- Asumir la inagotable diversidad epistemológica del mundo: No es posible la materia completa de todos los conocimientos.
- Entender la relación entre conocimiento e ignorancia: Cuando aprendemos un conocimiento podemos olvidar otro.
- No aceptar jerarquías abstractas entre saberes: La ciencia es útil para ciertos objetivos pero para otros no.
- Aceptar los problemas de inconmensurabilidad entre saberes: Todas las culturas, todas las filosofías son “Incompletas”
- Lograr un equilibrio entre el dominio de la razón y la ilusión, a partir de los cuestionamientos: ¿Por qué me involucro?, ¿Por qué me apasiono?
- Y en última instancia, romper con la distinción entre objetividad y neutralidad: El investigador debe tomar partido.

3.4.2 Generalidades de las sociologías de las ausencias y de las emergencias, y del trabajo de traducción

Demostrar que la experiencia social del mundo es mucho más amplia que la visión occidental del mismo, la cual además de parcial es inadecuada; es la idea central que da soporte al desarrollo teórico de esta propuesta sociológica elaborada por Santos. Complementariamente, afirma que dicha condición ha propiciado que la riqueza social esté siendo desconocida y responsabiliza a la ineficiencia de las ciencias sociales actuales de su invisibilización sistemática.

La razón cosmopolita es el macro concepto usado por el autor para cobijar toda la teoría sociológica que expone, la cual está compuesta por la sociología de las ausencias, la sociología de las emergencias y el trabajo de traducción (2009:100):



Gráfico 10. Componentes de la razón cosmopolita – Fuente: Elaboración propia.

La posición como contradicción a la razón indolente (racionalidad occidental hegemónica):

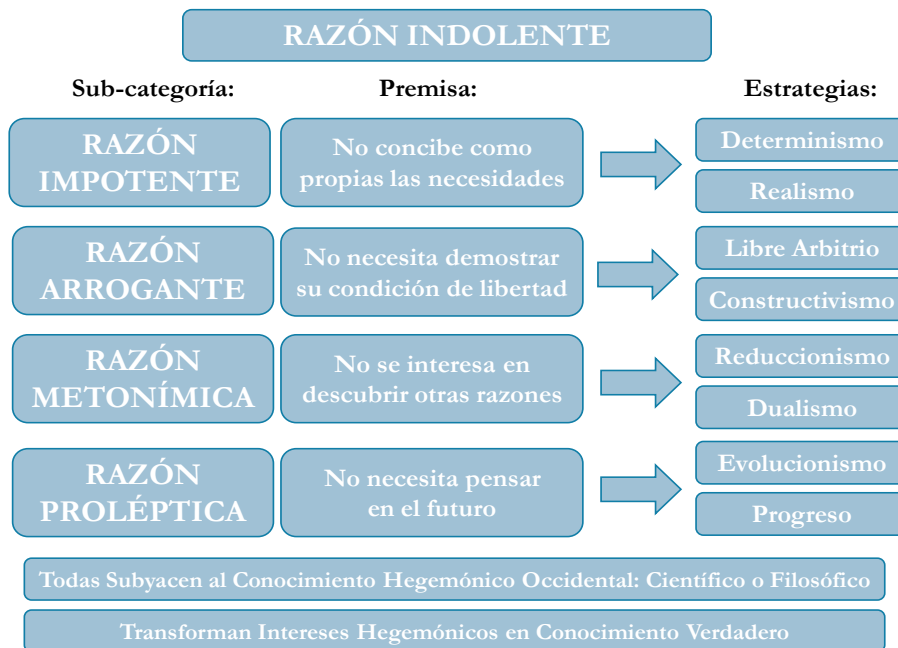


Gráfico 11. Razón Indolente: sub-categorías, premisas y estrategias – Fuente: Elaboración propia.

De las cuatro sub-categorías de razones que identifica como constituyentes de la razón indolente se concentra en dos que según su exhaustivo análisis, son las responsables principales del posicionamiento hegemónico – histórico y vigente – del conocimiento científico occidental como la única forma válida de comprender el mundo: la razón metonímica y la razón proléptica (2009:101). La razón metonímica, en primera instancia, hace referencia a la auto concepción del conocimiento occidental hegemónico como una totalidad exhaustiva y completa. Ninguna parte puede tener vida propia. La Razón Metonímica produce como no – existente todo lo que se encuentre por fuera de los cánones del conocimiento científico. En segundo lugar, la razón proléptica, es definida como la Intencionalidad sistemática del conocimiento occidental de sobreponer las expectativas inciertas del futuro a las experiencias del presente.



Gráfico 12. Razón Metonímica: Totalidad, dicotomía y consecuencias – Fuente: Elaboración propia.

La razón metonímica – criticada en primera instancia por el autor – se asume a sí misma como completa y exclusiva, su fundamento principal es la dicotomía (nada

existe sin su opuesto jerarquizado) y no reconoce la contemporaneidad de lo simultáneo; propiciando bajo estas condiciones el desperdicio absoluto de las experiencias occidentales no hegemónicas o de las no-occidentales. Santos considera al momento histórico actual como una fase de transición con las características propicias para implementar la racionalidad cosmopolita (2009:103-109).

Aparece en este punto de la argumentación la sociología de las ausencias cuyo objetivo es expandir el presente, revelando la diversidad de prácticas invisibilizadas por occidente y controvirtiendo mediante “cinco ecologías” las cinco lógicas de producción de no existencia que el autor identifica asociadas a la razón indolente:

i) A la monocultura del saber y del rigor del saber, la cual produce inexistencia clasificando lo que se encuentre por fuera de su ámbito como “lo inculto”, se le contrapone la ecología de saberes, la cual mediante la idea de “prudencia”¹¹ reconoce otros saberes e ignorancias (2009:110 y 113).

ii) A la monocultura del tiempo lineal, la cual produce inexistencia clasificando lo que se encuentre por fuera de su ámbito como “lo residual”, se le contrapone la ecología de las temporalidades, comisionada a reconocer los tiempos propios de las diferentes culturas (2009:110 y 117).

iii) A la lógica de la clasificación social, la cual produce inexistencia clasificando lo que se encuentre por fuera de su ámbito como “lo inferior”, se le contrapone la ecología de los reconocimientos, la cual aspira a desnaturalizar las diferencias y jerarquías (2009:110 y 119).

iv) A la lógica de escala dominante, la cual produce inexistencia clasificando lo que se encuentre por fuera de su ámbito como “lo local”, se le contrapone la

¹¹ Hace referencia a lo que el autor denomina como “La utopía del interconocimiento”, el cual consiste en aprender nuevos y extraños saberes sin necesariamente tener que omitir los anteriores o propios (Santos 2009:114).

ecología de las transescalas, cuya finalidad es el reconocimiento de escalas locales alternativas (2009:111 y 121). Finalmente,

v) A la lógica productivista, la cual produce inexistencia clasificando lo que se encuentre por fuera de su ámbito como “lo improductivo”, se le contrapone la ecología de las productividades, mediante la cual se pretende el reconocimiento de alternativas justas de producción (2009:110 y 123).

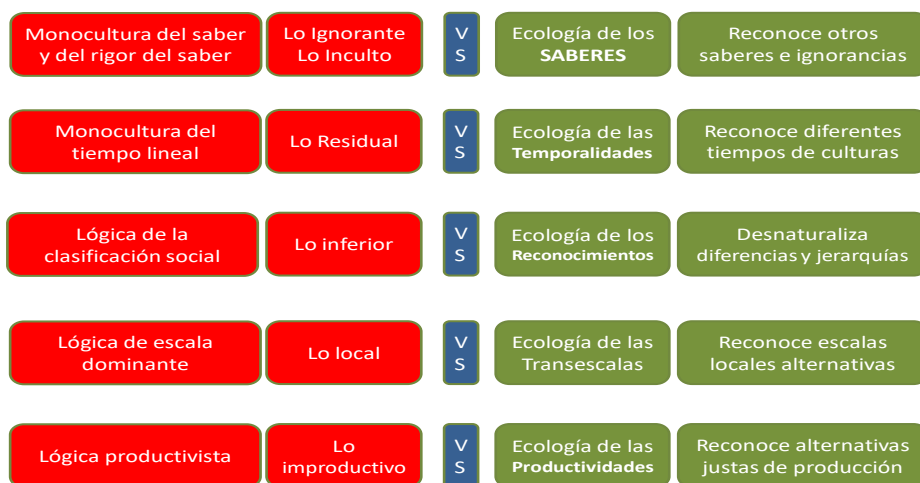


Gráfico 13. Compendio: 5 Lógicas de no existencia vs. 5 Ecologías – Fuente: Elaboración propia.

Explica el autor que el uso metafórico del concepto: “ecología” tiene su razón en que esta sociología identifica la multiplicidad de saberes y favorece el establecimiento de relaciones no destructivas entre los mismos.



Gráfico 14. Sociología de las Ausencias: Visión, misión y concepto de ecología – Fuente: Elaboración propia.

Su segunda crítica se enfoca en la razón proléptica, la cual ha superpuesto las expectativas a las experiencias mediante las ideas de progreso ilimitado y futuro infinito (2009:126):

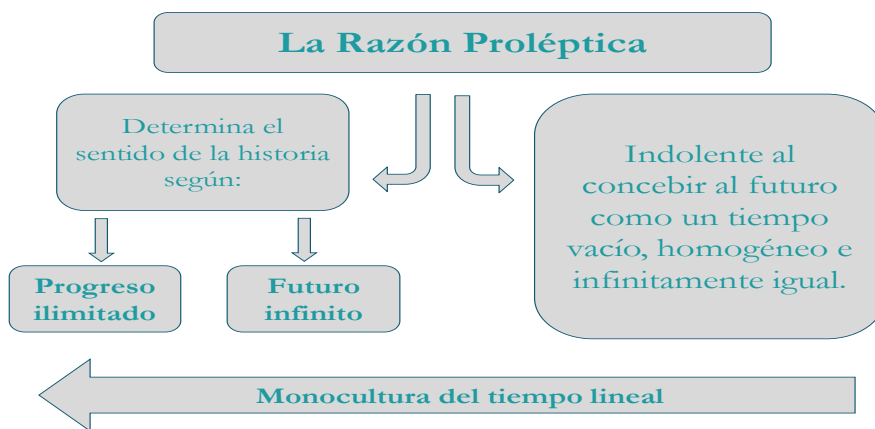


Gráfico 15. Características de la Razón Proléptica – Fuente: Elaboración propia.

La contraposición que a esta razón plantea Santos la denomina: “sociología de las emergencias”, mediante la cual persigue la contracción del futuro y su caracterización como un objeto que debe ser cuidado desde el presente (2009:127):



Gráfico 16. Crítica a la Razón Proléptica desde la Sociología de las Emergencias – Fuente: Elaboración propia.

Identifica – mediante el análisis del trabajo de Ernest Bloch (1995) – que la razón indolente se centró únicamente en dos de las categorías modales de la existencia (realidad y necesidad), descuidando por completo la tercera: “la posibilidad”. Dicha categoría relegada se compone de tres momentos que dan fundamento a la sociología de las emergencias:

- i) Carencia: representada por el concepto del “No”, entendido como la falta de algo y la voluntad de suplirlo.
- ii) Tendencia: “Todavía no”, mediante el cual se proyecta en el presente una posibilidad concreta futura, y
- iii) Latencia: “Nada” o “Todo” (frustración o esperanza) la certeza de la imprevisibilidad del futuro y su constante condición de peligro; lo cual hace indispensable reemplazar la idea mecánica de progreso por la idea axiológica de “cuidado” y desarrollar una conciencia anticipadora que restablezca la relación

causal entre las experiencias y las expectativas, eliminada intencionalmente por la indolencia de la razón proléptica (2009:128-132).



Gráfico 17. Características de la Sociología de las Emergencias – Fuente: Elaboración propia.

El componente final de la razón cosmopolita es el trabajo de traducción (2009:136), definido como el entendimiento recíproco entre experiencias, saberes y prácticas de diferentes movimientos socioculturales no hegemónicos, sin generar homogeneidad, exclusividad ni jerarquías entre ellos y en pro de la construcción de una propuesta contrahegemónica. El trabajo de traducción no busca la homogeneidad de los saberes ni concede exclusividad o reconoce jerarquías entre ellos, ya que no pretende constituir un nuevo monolitismo. La traducción se constituye en el elemento metodológico de la razón cosmopolita y dispone de herramientas precisas para incidir sobre los saberes y sus prácticas, entre otras: la “hermeneútica diatópica” como la convicción de que todas las culturas son incompletas por lo que se hace necesario propiciar el diálogo entre ellas para enriquecerse mutuamente y, el “universalismo negativo” como la única teoría general aceptada ya que ratifica la imposibilidad de una teoría general (2009:139). Mediante el esfuerzo por la inteligibilidad recíproca y la agregación entre saberes no hegemónicos, el trabajo de traducción incide eficazmente en la construcción de la contra hegemonía, operando de igual manera desde los planos intelectual, político y emocional (2009:143).



Gráfico 18. Trabajo de traducción, incidencia sobre saberes y prácticas sociales – Fuente: Elaboración propia.

El punto de partida de este trabajo consiste en establecer una "zona de contacto" a la cual, las culturas interesadas en el diálogo confluyen y aportan de manera voluntaria. Posteriormente, el proceso de traducir se ocupa de las siguientes cuestiones: ¿qué? – aspectos que cada cultura ha seleccionado; ¿entre qué? – experiencias de carencias e inconformismo con intencionalidad de superación; ¿cuándo? – cuando la simultaneidad logre convertirse en contemporaneidad pero sin anular la historia; ¿quién? – representantes de las culturas involucradas, bajo el perfil de la "sabiduría didáctica" (Oruka, referido por Santos 2009:138); ¿cómo? – mediante trabajo argumentativo que permita la construcción de lugares comunes (*topoi*) (2009:144-149); finalmente, ¿para qué? – para crear una constelación de saberes que permitan volver a dar sentido al mundo y adoptar una actitud si no revolucionaria, al menos rebelde frente a la hegemonía occidental y la globalización neoliberal.

Desde mi análisis, una gran parte de la población colombiana residente de las zonas urbanas principalmente (entre los cuales me incluyo) enfrenta su cotidianidad intentando moverse dentro de los parámetros establecidos por las formas de conocimiento hegemónico occidentalizado y las formas de gobierno y la globalización neoliberales. Gracias a la reproducción sistemática del “sueño americano” por parte de los medios de comunicación – principales mediadores entre el mercado y el usuario – (*Castaño 2004*) la razón indolente se instala en nuestras conciencias elevando las expectativas futuras y propiciando el desperdicio de las experiencias sociales del presente.

Mi propia experiencia me ha llevado a creer que solo cuando un individuo tiene “la posibilidad” de acercarse a una reflexión tan profunda como la que desarrolla Santos, motivado por la inquietud frente al orden establecido, se abre la puerta a una opción real de cambio individual. Es claro – tal como lo enuncia el autor – que una ignorancia en particular no es una ignorancia en general y es precisamente por esa premisa que una teoría como “la razón cosmopolita” debe ser primero entendida y apropiada por los agentes interesados en propiciar una transformación social, para poder posteriormente generar conocimiento e implementar estrategias que logren ser eficientes en el objetivo de contrarestar la razón indolente occidental. Tal como ha sido sugerido por otros investigadores, tanto las sociologías de las ausencias (con sus ecologías) y de las emergencias (con su razón anticipadora) como el trabajo de traducción podrían ser incorporadas al sistema escolar colombiano como respuesta a la “innovación” tan invocada permanentemente (*Hoyos 2011, Restrepo 2013, citados por Cabrera, Giraldo, Nieto 2014*).

Desde la experiencia personal que ha significado el acercamiento a la “Epistemología del Sur”, he desarrollado la convicción de que somos los académicos (Maestros) el primer grupo social llamado a propiciar el trabajo de traducción entre nosotros mismos (inicialmente), partiendo de la idea de coexistencia entre conocimiento científico y otros saberes y la estrategia, no de

revolución sino de viraje suave que permita generar el periodo de transición en Colombia necesario para construir la contrahegemonía.

La vida académica del mismo Boaventura de Sousa Santos podría ser nuestro referente: ¿por qué lo oyen?, Santos es originario de Europa y formado en occidente y eso es sin duda lo que se espera de un gran sociólogo por lo cual, ha tenido la posibilidad de cuestionar el conocimiento científico con pleno conocimiento de causa; además, explica en su libro: “Una epistemología del sur” que su reflexión teórica y epistemológica se dio a partir de la investigación: “La reinención de la emancipación social” cuya propuesta fue estudiar las alternativas a la globalización neoliberal y a al capitalismo global planteadas por los movimientos sociales y las organizaciones no gubernamentales en su lucha contra la exclusión y la discriminación en diferentes campos sociales y en diferentes países a saber: Suráfrica, Mozambique, India, Brasil, Portugal y Colombia (2009:98).

¿Podemos los maestros inspirarnos en este modelo e intentar emularlo desde nuestra práctica y lugar de enunciación para motivar a nuestras comunidades? Quizás sea un punto de partida promisorio.

4. CAPÍTULO III – UN MAESTRO SIN DISCIPLINA

4.1 FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA EMIC

4.1.1 Educación musical crítica

El diálogo de los planteamientos epistemológicos de los dos autores referidos en el capítulo II: Jean Charles Mèlich (2014) y Boaventura de Sousa Santos (2009) me llevó a reflexionar sobre la necesidad de identificar posturas teóricas referentes a la educación musical que desde una perspectiva crítica, pudiesen articularse con las teorías filosófica y sociológica estructurantes de mi intención investigativa.

En tal sentido, se posicionaron los siguientes autores como referencia esencial de este camino de indagación:

Inicialmente es importante aclarar que hasta este punto he hecho uso y lo seguiré haciendo en el transcurso de todo el documento de una diferenciación del concepto “*educación musical*” con respecto a formación, instrucción o enseñanza musical, siguiendo el planteamiento del musicólogo e investigador Edgar Willems:

“[...] el concepto de educación musical y no el de instrucción o enseñanza musical, por entender que la educación musical es, en su naturaleza, esencialmente humana y sirve para despertar y desarrollar las facultades humanas”.

(Willems; citado por Chapuis, 2011)

De igual manera, esta diferenciación está fundamentada en la necesidad de claridad lingüística en el uso de los términos, ya que instrucción, enseñanza o formación musical hacen referencia a un uso de predominio instrumental, normativo y de significado (moral) que se hace del conocimiento disciplinar, mientras que “educación” – entendida como potencia – desborda la disciplina y permite identificar otros aportes de sentido (ética) que el lenguaje musical otorga a quienes le abren espacio en su existencia. En concordancia, en el texto de este

documento ha sido intencional cambiar expresiones naturalizadas como: “sistema educativo” por “sistema de formación” o “sistema escolar” – por ejemplo.

Acto seguido, es importante señalar que la interpretación del horizonte pedagógico de este proceso investigativo como la posibilidad de analizar las condiciones para un programa de “*educación musical crítico*” (lineamientos, etapas y estrategias didácticas), se fundamentó entonces en los planteamientos de Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno¹² (Alemania 1903 – Suiza 1969) quien considera que la música ocupa un lugar primordial en cuanto a la formación del individuo, sobre todo en lo que a valores y actitudes sociales se refiere, por lo que defiende el análisis y la reflexión sobre el lenguaje musical, la historia de la música o a la música actual, de cara a que el individuo actúe con total consciencia y en consecuencia a unos determinados valores que debe admitir o rechazar.

“La educación musical nos debe hacer sobre todo más libres respecto a la sociedad que nos rodea... y procurando, aunque sean muchas las trabas que nos lo impiden, actuar sobre ella con un determinado compromiso que el individuo debe elegir de manera totalmente autónoma y libre”.

(Adorno, 2002)

Y desde una perspectiva latinoamericana, a partir de los planteamientos de Violeta Hemsy de Gainza¹³ (Argentina 1929), quien nos convoca a dar relevancia a los saberes musicales y técnicas pedagógicas por fuera de las lógicas academicistas de los conservatorios (de tradición europea por supuesto), dando un lugar de especial importancia a la vivencia y la experiencia posible a través de los sentidos:

¹² Filósofo alemán de origen judío que estudió y escribió sobre sociología, comunicología, psicología y musicología. Se le considera uno de los máximos representantes de la Escuela de Fráncfort y de la teoría crítica de inspiración marxista.

¹³ Pedagoga musical y pianista. Se ha desempeñado como Presidenta Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), Coordinadora Comisión de Musicoterapia de la ISME, Presidenta Asociación Argentina de Musicoterapia y docente universitaria, entre otros cargos. Es autora de alrededor de 40 títulos sobre pedagogía musical.

“Cuando la música está desconectada de la práctica, su enseñanza pierde sentido por no responder a los intereses y motivaciones de los estudiantes. Las técnicas pedagógicas que se aplican en la enseñanza de la música popular, son esencialmente prácticas y orales. Quienes participan en estos conjuntos reciben una formación activa, y de carácter lúdico, ya que comienzan a hacer música con sus instrumentos, en forma directa, sin pasar previamente por el aprendizaje de la lectoescritura musical, como sucede en los conservatorios empeñados en perpetuar el academicismo y las enseñanzas tradicionales”.

(Hemsey, 2011)

Siguiendo la postura de Torres (2009:28) respecto a que *“no basta el reconocimiento ni la contribución a la construcción de un pensamiento crítico y una racionalidad epistémica alternativa al [...] pensamiento único hegemónico”*, sino que también se hace necesario un posicionamiento del investigador como constructor de conocimiento, reconociendo sus posibilidades de acción desde la práctica investigativa; entendí que aportar a la emancipación desde la educación musical se da al interactuar con la educación intercultural (ya que no hay cultura humana completa, ni existe la posibilidad de reducir la heterogeneidad del mundo a la homogeneidad de una teoría), relación ésta que al ubicarse en los márgenes del conocimiento occidental, posibilita ver mejor las estructuras de poder del saber musical eurocéntrico e identificar estrategias de contraposición a su absolutismo y universalismo.

Desde dicha reflexión surgió el complemento de *“intercultural crítica”* al concepto de *“educación musical”*, siguiendo los planteamientos de Catherine Walsh (2009:04) – desde el ámbito de los estudios culturales latinoamericanos – mediante los cuales caracteriza la interculturalidad crítica como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad; en contraste a la interculturalidad funcional la cual, según explica la autora, está más relacionada a los postulados de la multiculturalidad ya que se ejerce desde arriba, regularmente desde las instituciones que ostentan el control.

De igual manera, entendí también la responsabilidad que tengo como docente mestizo a cargo de población infantil mestiza, identificado con la siguiente consideración de Walsh: *“el foco problemático de la interculturalidad no reside*

solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados”.

4.1.2 La interculturalidad en la educación

La incorporación de dicha perspectiva (interculturalidad crítica) para orientar entonces la presente investigación hacia los aportes y posibilidades de una propuesta de “educación musical intercultural crítica” (EMIC) en la construcción de subjetividades emancipatorias, se dio a partir del análisis del libro: “La interculturalidad en la educación” (Walsh 2005), escrito por solicitud del ministerio de educación de Perú y en el cual la autora expone los alcances de la educación intercultural según su experiencia en el tema:

Plantea como apertura que la construcción de sociedades interculturales, sustentadas en la riqueza de la diversidad, el respeto mutuo y la igualdad, es un requerimiento para la supervivencia pacífica y el desarrollo futuro de la humanidad. Pero la interculturalidad [crítica] no va a venir hacia nosotros; nosotros, todos, tenemos la necesidad y responsabilidad de buscarla, de construirla.

En efecto, la educación, para tener mayor sentido y utilidad, debe partir de y ser dirigida a las experiencias vivenciales de los alumnos y a los contextos en que ellos viven. Es imprescindible reconocer, y respetar, las diferencias entre contextos urbanos y rurales y la necesidad de desarrollar prácticas de aplicación adecuadas para cada contexto.

Explica Walsh que como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad.

Establece también las características de la multiculturalidad (denominada también por la autora como “interculturalidad funcional” y referida anteriormente) la cual, es

un término principalmente descriptivo que típicamente se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Así mismo indica que ésta oculta la permanencia de las desigualdades e iniquidades sociales que no permiten a todos los grupos relacionarse equitativamente y participar activamente en la sociedad, dejando así intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos sobre otros.

Igualmente explica que la pluriculturalidad es un término diferente que sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y, juntas, hacen una totalidad nacional. Aunque la distinción entre lo multi- y lo pluri- es sutil y mínima, lo importante es que el primero apunta a una colección de culturas singulares con formas de organización social muchas veces yuxtapuestas, mientras que el segundo señala la pluralidad entre y dentro de las culturas mismas.

Realizadas estas claridades, plantea que la interculturalidad crítica es distinta; ya que se origina de una interacción que reconoce las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia en la capacidad de actuar.

Después de establecer las características de la interculturalidad crítica y sus diferencias con la interculturalidad funcional (multiculturalismo), Walsh plantea que obviamente el desarrollo de las comprensiones, habilidades y actitudes interculturales necesita empezar con los niños desde los primeros años y seguir en forma continua durante la experiencia educativa. De igual manera expone en el texto analizado, unos ideales que la educación intercultural persigue, los cuales se tomaron en cuenta en la estructuración, implementación y sistematización de las prácticas investigativas del presente trabajo:

- Fortalecer la identidad cultural propia para después establecer relaciones con los “otros”. Eso no quiere decir instalarse en las diferencias, sino considerarlas en el proceso de desarrollar, cultivar, legitimar y dinamizar la

cultura propia como garantía de identificación y de pervivencia cultural para el grupo.

- Entender la interculturalidad como un nuevo paradigma pedagógico y no simplemente como una práctica educativa.
- Asumir – por parte del maestro – el rol central que tiene en la comunidad como agente de la interculturalidad, y atreverse a deconstruir y reconstruir sus conocimientos, conductas, habilidades, valores y actitudes con relación a la diversidad como ser con su propio bagaje cultural y experiencia pedagógica.

Como uno de los aportes más significativos al ámbito educativo – según mi apreciación – Walsh incorpora en su libro una reflexión sobre los criterios pedagógicos que deben ser tenidos en cuenta para la estructuración de una propuesta de educación intercultural crítica:

La interculturalidad parte de una base segura sobre uno mismo, es decir, de un claro sentido y conocimiento de quién se es, estructurado desde una reflexión e inquietud permanente sobre la identificación personal y colectiva. Por eso, se consideran varias formas de identificación, la distinción y relación entre los dos y la manera de contribuir a la formación de un “nosotros” - los elementos que nos unen, por ejemplo, la identidad lingüística, de género y de clase, identidad comunitaria, regional y nacional, identidad religiosa, identificaciones subculturales, entre otras. Dentro de ese reconocimiento, es importante explorar las maneras complementarias como también conflictivas en que coexisten las varias formas de identificación individual y colectiva y cómo asignan, permiten o restringen papeles dentro de la comunidad y sociedad, por ejemplo, la situación de niñas y mujeres versus niños y hombres, niños versus adultos, discapacitados versus capacitados, entre otras.

Comprender y aceptar al “otro” en su diferencia u otredad es parte del proceso de la interculturalidad. Este criterio se enfoca en la identificación y el reconocimiento de las diferencias que existen a varios niveles, incluyendo dentro y fuera de la comunidad, entre varias regiones del país y con el exterior, como también los

elementos distintos de la diferencia que incluye género, lengua, edad, hábitos culturales, trabajo productivo, parentesco ancestral, religión, etc.

Un aspecto importante de la interculturalidad es la exploración de lo desconocido para poder interrelacionar, comparar, contrastar, combinar, asociar e integrar en una forma concreta, diversos conocimientos, prácticas y formas de pensar y actuar. De igual manera, el establecimiento de la complementariedad entre la unidad necesaria para una sociedad y la diversidad cultural en el nivel individual y colectivo, un equilibrio que puede llevarnos a una eventual convivencia democrática.

Como cierre de este análisis, es importante mencionar que la autora plantea que la interculturalidad se caracteriza por el esfuerzo de comunicarse e interrelacionarse entre individuos, grupos y saberes culturalmente diferentes y de cooperar en forma solidaria.

Fueron estos entonces los referentes que dieron soporte epistemológico a la categoría de la Educación Musical Intercultural Crítica (EMIC), entendida no como una nueva hegemonía sino como un ámbito en el que es posible la equidad y reciprocidad entre saberes y prácticas.

4.2 REFLEXIONES PARA UN MAESTRO DE EMIC

Frente a términos como “emancipación”, “decolonización” y “contrahegemonía”, recurrentes en teorías económicas, sociológicas y educativas “emergentes” de los últimos años y mediante las cuales los autores invitan al lector a tomar partido en una lucha por la transformación social; la imagen primaria que aparece ante nosotros es la de un opresor externo (nacional o internacional) que establece nuestro destino a su merced y que sistemáticamente trabaja para que *“el miedo y la desilusión nos agobien, manteniéndonos en un estado de quietud y conformismo”* (Santos 2009:130).

Si bien no podemos desconocer que, tal como afirmó Eduardo Galeano:

“La economía mundial es la más eficiente expresión del crimen organizado. Los organismos internacionales que controlan la moneda, el comercio y el crédito practican el terrorismo contra los países pobres, y contra los pobres de todos los países, con una frialdad profesional y una impunidad que humillan al mejor de los tira bombas”

(Galeano, 1998:09)

Valdría la pena preguntarnos: ¿Por qué está instalada en nosotros esa necesidad de trasladar la responsabilidad sobre los eventos de nuestra vida – buenos o malos – a la injerencia de una fuerza externa?, ¿por qué hemos naturalizado que nuestra existencia en cualquier ámbito solo es posible bajo los parámetros diseñados e impuestos por la institucionalidad?

Desde mi óptica, son concepciones arraigadas en la interpretación que hacemos de esas relaciones cotidianas que asumimos como la única realidad posible; producto de que el conocimiento hegemónico occidental (científico, filosófico y teológico) ha sido persistente y eficaz al imponerse durante cientos de años primero sobre los territorios colonizados, y luego en los cuerpos y en la subjetividad (los “otros” territorios) de los seres humanos que los habitamos.

Frente a esta condición que denomina “razón indolente”, Boaventura de Sousa Santos plantea como una de sus premisas principales que:

“Para comprender a profundidad las relaciones de poder y radicalizar la lucha en su contra, el imaginario de los dominados debe cambiar a sentirse como seres libres de dominación”

(2009:108)

Sin duda una tarea altamente compleja sobre todo si se tiene en cuenta que generar una transformación en la concepción que del mundo tenemos los ciudadanos (habitantes de áreas metropolitanas principalmente) formados dentro del modelo capitalista, consumista y de libre competencia; encontrará – para quien decida intentarlo – una férrea resistencia de parte de nosotros mismos debido (entre otros factores) a la condición psicológica de adaptabilidad propia de la especie humana, que prefiere la infelicidad en el marco de una relativa seguridad, a la incertidumbre que produce un cambio de fondo.

Los pobladores de las ciudades colombianas somos un claro ejemplo de esa nefasta adaptación, ya que históricamente – generación tras generación – hemos sido capaces de convivir mediante una postura indiferente, conformista y sumisa, con condiciones tan adversas como la injusticia social en toda su gama de afectaciones, la violencia urbana y la segregación producto del desplazamiento forzado, la miseria y el racismo (*Villamizar 2015:77*); movidos siempre por la promesa de una mejor “calidad de vida” que solo parece ser factible bajo las “oportunidades” laborales, educativas, en salud y demás; que en nuestro país exclusivamente ofertan las grandes urbes.

Para creer entonces en la posibilidad de construcción de la contrahegemonía en Colombia mediante la implementación de la propuesta sociológica de Santos considero necesario entender que, a pesar de análisis tan crudos como los expresados por investigadores, periodistas y escritores – Gabriel García Márquez – por ejemplo:

“Tal vez estemos pervertidos por un sistema que nos incita a vivir como ricos mientras el 40 por ciento de la población malvive en la miseria, y nos ha fomentado una noción instantánea y resbaladiza de la felicidad: queremos siempre un poco más de lo que ya tenemos, más y más de lo que parecía imposible, mucho más de lo que cabe dentro de la ley, y lo conseguimos como sea: aun contra la ley. Conscientes de que ningún gobierno será capaz de complacer esta ansiedad, hemos terminado por ser incrédulos, abstencionistas e ingobernables, y de un individualismo solitario por el que cada uno de nosotros piensa que sólo depende de sí mismo”.

(Cita de autoría de G. García Márquez, tomada del texto del informe de la comisión de sabios de 1994)

No estamos amarrados irremediabilmente a una “mentalidad” o “identidad colombiana” que nos homogeniza en lo negativo (como pretenden hacernos creer los medios de comunicación principalmente), si no que cada uno de nosotros, con un mínimo interés por ver más allá de lo que el sistema permite, sería capaz de construir ese “imaginario” libre de dominación que plantea Santos, el cual se constituiría en el insumo para un verdadero cambio estructural.

J. C. Mèlich también nos invita a pensar en el mismo sentido al plantear que...

“No hay texto sin contexto”, “Nadie puede liberarse de su contexto, de su situación. Siempre estamos situados en un trayecto histórico pero, al mismo tiempo, nunca podemos

situarnos del todo. En cualquier momento los seres humanos estamos obligados a resituarnos”

(Mèlich, 2006:116)

Tan solo reflexionar sobre la posibilidad de “resituarnos” (aunque no obligado por... sino mejor, a pesar de... las circunstancias) develaría ante nuestros ojos que el territorio de acción inicial es nuestra propia conciencia¹⁴, esforzándonos por comprender la responsabilidad que nos atañe frente a los problemas sociales según el rol que ocupamos en nuestra comunidad; igualmente, proponernos a perder el miedo a desestabilizarnos¹⁵ y lograr convencernos de la necesidad de cambio a partir de la de-construcción de imaginarios, estereotipos y prejuicios.

Desafortunadamente en nuestra realidad nacional, pensar en hacer oposición a los mecanismos utilizados en la sociedad colombiana para mantener dormidas nuestras conciencias – entre ellos “el sistema escolar” por supuesto – siempre parecerá una tarea utópica. No obstante, si entendemos la “utopía” en consenso con las definiciones de Galeano y de Santos (referenciadas anteriormente), el horizonte toma un color más esperanzador y la “emancipación”, “decolonización” y “contrahegemonía” se interpretan como conceptos motivadores para enfrentar retos difíciles pero posibles.

Es precisamente al llegar a este nivel de compromiso utópico con la educación en el que se hace necesario que los maestros perdamos nuestra disciplina; que nos comprometamos más allá de nuestra área principal de conocimiento y que entendamos que – tal como plantea Mèlich – si no estamos dispuestos a

¹⁴ *“La conciencia de uno mismo – el reconocer el sentimiento mientras ocurre – es la clave de la inteligencia emocional. La capacidad de controlar sentimientos e impulsos de un momento a otro es fundamental para la penetración psicológica y la comprensión de uno mismo” (Goleman 2012:64).*

¹⁵ *La ecología de saberes propone que todas las prácticas relacionales entre humanos y de los humanos con la naturaleza implican saberes e ignorancias, que deben respetarse y coexistir en igualdad de condiciones. (Santos 2009:117) “Está constituida por sujetos desestabilizadores, individuales o colectivos, y es, al mismo tiempo constitutiva de ellos” (Santos 2010:60).*

responsabilizarnos del mundo en todas sus implicaciones, no deberíamos ser ni pretender llamarnos educadores.

“La tarea de educar implica un compromiso con el mundo, con la tradición y con la historia. Solo si decidimos que el mundo que hemos creado y en el que vivimos todavía merece la pena y que podemos recomponerlo, solo si nos hacemos responsables de él, estamos en condiciones de transmitirlo a las nuevas generaciones. El que no quiera responsabilizarse del mundo que no eduque”.

(Mèlich, 2010)

Entender que, enseñar una canción, una pieza musical – para el caso de mi saber disciplinar específico – no es algo descontextualizado e inofensivo. Que según la propuesta didáctica y metodológica con la que la presente, puedo estar siendo un instrumento perpetuador de dominación del conocimiento musical occidental – como elemento que reafirma la “superioridad” del conocimiento científico en general – y a su vez, un facilitador en la invisibilización continuada de otros saberes oprimidos por el sistema mundo colonial que aún se posiciona como hegemónico en nuestros territorios y subjetividades.

La invitación es a considerar que si como seres individuales hemos logrado (o si por lo menos estamos transitando hacia) la transformación de nuestros imaginarios de seres dominados a seres libres de dominación, como maestros debemos enfrentar la responsabilidad de educar para la emancipación sin importar cual sea nuestra especialidad.

Desde las matemáticas, la educación física, los idiomas, las artes: ¿es posible incentivar la contrahegemonía? Vislumbrando el horizonte pedagógico al que apunto con esta investigación desde la educación musical, mi apuesta es un sí definitivo; sin embargo soy un creyente absoluto de que cualquier propuesta en este sentido debe ir de la mano de una postura ético política implementada por el maestro desde su propia forma de vida, ya que como explica Maturana:

“La educación es un proceso de transformación de vida conjunta con una orientación definida por la manera de vivir de esa persona que actúa como padre o maestro. En este proceso, el niño se transforma en un tipo de ser humano u otro según el curso del entrelazarse de las emociones y actuaciones vividas por él o ella en sus acciones recurrentes y recursivas con sus padres y maestros”. (Maturana, 1999:41)

En Colombia, al igual que en la mayoría de países, al sistema “escolar” se le llama sistema “educativo” sin embargo, es importante tener siempre presente que la verdadera “educación” trasciende los muros de la escuela y que se hace tangible en el ejemplo que brinda el educador (padre, tutor, maestro) en su forma de relacionarse con el mundo, más que con las normas y conocimientos que se transmiten verbalmente en el hogar o en el aula. Para quienes decidimos “educar” (más allá de formar, enseñar o incluso adoctrinar), la coherencia entre lo que profesamos y lo que hacemos es clave en la imagen que nuestros educandos desarrollarán para sí, respecto al proceso educativo y su aplicabilidad ética.

4.3 CONSIDERACIONES PARA EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS E INVESTIGATIVAS DESDE LA EMIC

¿Cuál es el entorno en el que mis saberes – así hayan sido desarrollados dentro de los cánones del conocimiento científico occidental – pueden contribuir a construir la contrahegemonía? (*Santos 2010:53*).

Entendiendo que – para mi caso personal – mi zona de influencia no es el campo, ni los resguardos indígenas, ni los territorios raizales, ni de población afrodescendiente, o ni siquiera la zona urbana donde residen las poblaciones denominadas por la institucionalidad como “vulnerables”; tomé conciencia de que eso no implicaba que las actividades desarrolladas desde mi contexto serían menos valiosas en el objetivo de establecer el pensamiento posabismal¹⁶. Es más, me convencí de que el pensamiento abismal es una construcción propia de los que creemos estar de “este lado de la línea” – normalmente sociedades

¹⁶ *El pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. Éste consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles. Las invisibles se establecen mediante líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos: “El otro lado de la línea” desaparece como realidad, es producido como no existente y excluido, mientras que “este lado de la línea” solo permite la inclusión de lo que es considerado realidad relevante por el conocimiento científico. (Santos 2009:160)*

metropolitanas – y es desde este mismo lado donde debe empezar a deconstruirse para favorecer la copresencia radical¹⁷.

Al hablar de “líneas abismales en la realidad social”, implícitamente se asume que para un contexto como el bogotano se está haciendo referencia a la división dramática de servicios y beneficios que diferencian a los extremos de la segregación urbana: estratos altos vs estratos bajos. No obstante es necesario considerar también que los ciudadanos de estratos medios habitamos en ambos lados de la línea abismal simultáneamente: para los habitantes de los estratos altos, los de los medios nos encontramos “al otro lado” y nos constituimos en la principal fuerza trabajadora y tributaria garante de su “status quo”; pero por otra parte, los pobladores de los estratos medios nos sentimos de “este lado” cuando nos comparamos con los grupos “vulnerables” que viven entre la pobreza y la miseria y frente a los cuales también es nuestra tributación la que sustenta en gran medida la asistencia social que estos reciben del gobierno.

A pesar de que la estratificación es una clasificación que en teoría solo aplica para los inmuebles, implícitamente se traslada al imaginario de las personas en cuanto a la concepción que de sí mismos y de los otros tienen, e inciden en la construcción de subjetividades que mantienen vigentes las “líneas abismales”, al igual que pasa con la dicotomía geográfica de urbano y rural – entre otras.

A la espera de contribuir desde la “sistematización de experiencias” de este proceso pedagógico e investigativo, a la ruptura de las líneas abismales en la realidad social colombiana, expongo dos consideraciones que delinearon las expectativas de la misma:

- Concentrar la mirada en una educación crítica (desde todos los ámbitos del conocimiento) pensada para las niñas y niños desde edades tempranas, asumiendo que pueden ser unos excelentes prospectos para convertirse en agentes del “trabajo de traducción” a futuro, gracias a que sus imaginarios

¹⁷ Una copresencia radical significa que las prácticas y los agentes de ambos lados de la línea son contemporáneos en términos iguales (Santos 2010:49).

aún no están tan condicionados por las líneas radicales que dividen la realidad social. Desde luego que en dicha labor, resulta ideal contar con el apoyo de familias comprometidas para evitar dos fuerzas en oposición.

- Contribuir – mediante trabajos como éste – a la toma de conciencia por parte de los docentes colombianos, con sensibilidad hacia lo social e interesados en ampliar su conocimiento bajo los parámetros de la coexistencia de saberes; sobre el poder que tienen para romper con la arraigada creencia de la imposibilidad de diálogo entre conocimientos, favorecer la copresencia radical tanto de las prácticas como de los agentes y ser garantes de la construcción de justicia social a partir de la justicia cognitiva¹⁸.

En la intención de concretar procesos emancipadores construidos en conjunto con los sujetos involucrados en la investigación, se estructuraron las prácticas pedagógicas e investigativas a partir de las siguientes premisas:

i) La *educación musical intercultural crítica (EMIC)* brinda herramientas para minimizar el desarrollo de la “Razón Metonímica” en la personalidad de las niñas y niños y por ende contribuye a la comprensión de las lógicas de “no existencia” posibilitando que no sean replicadas por ellos mismos de manera influenciada o inconsciente.

En este sentido, el descubrimiento de las diferentes identidades culturales a través de la interpretación de repertorio propio de los grupos humanos que han sido históricamente invisibilizados, otorga credibilidad a la potencia pedagógica que dichas prácticas y saberes tienen como alternativa a la hegemonía de las metodologías y teorías del conocimiento musical occidental.

ii) Considerando la característica temporal de las artes escénicas es decir, el hecho de que solo existen a través del sujeto (bailarín, actor, intérprete) cuando éste las ejecuta; la *EMIC* puede generar también condiciones para contrarrestar a

¹⁸ “Justicia cognitiva”: Concepto planteado siguiendo a Santos (2008:110).

la “Razón Proléptica”, invitando a las niñas y niños a disfrutar cada experiencia y a concientizarse de que cualquier expectativa concreta de resultados musicales (en este caso) se construye con paciencia y cuidado desde el presente.

iii) Gracias al potencial de desarrollo de la sensibilidad propio de esta disciplina artística, *la EMIC* puede tener una incidencia concreta en la adopción de una postura de contraposición al “Pensamiento Abismal”, contribuyendo a desarraigar estereotipos y prejuicios¹⁹ que son el caldo de cultivo de los distanciamientos sociales. Por tal razón, es necesario enfatizar en el respeto por la diferencia como un aporte concreto a la construcción de justicia social desde los ámbitos artístico y educativo.

En cuanto a la concreción del segundo ideal, considero que el maestro desempeñando su papel de sujeto político, es dueño de una posibilidad real de transformación social si se empeña en desnaturalizar la concepción de la educación como un servicio y adelanta su labor en pro de la construcción de subjetividades emancipatorias. Para lograrlo, es indispensable permitir que de su ser emerja la vocación docente y que enfrente sus propios temores al cambio para poder incidir en una renovación de conciencia.

Esta propuesta – como ha quedado claro – se concentra en la incidencia de la *EMIC* en la estructuración de otra forma de concebir la realidad social por fuera de los parámetros del pensamiento occidental, haciendo un uso contrahegemónico de su propia teoría musical. No obstante, se espera que sirva de motivación para que docentes de otras disciplinas planteen y ejecuten procesos similares ya que la emancipación requiere un trabajo mancomunado y permanente.

Coherentemente con lo planteado hasta este punto y en un primer intento de mi parte por realizar un aporte concreto a la transformación de la realidad social colombiana desde *la educación musical intercultural crítica (EMIC)*, expongo a continuación el desarrollo de las prácticas pedagógicas e investigativas

¹⁹ “Los prejuicios son una especie de aprendizaje emocional que tiene lugar en las primeras etapas de la vida, haciendo que estas reacciones sean difíciles de erradicar por completo, incluso en la gente que, en la edad adulta, considera erróneo mostrarlas” (Goleman 2012:188).

adelantadas con el grupo partícipe del proceso investigativo, diseñadas didácticamente a partir de las “cinco lógicas de producción de no existencia” y sus correspondientes “cinco ecologías” que las contraponen; extrapoladas desde mi conocimiento y experiencia docente al ámbito musical.

El apartado correspondiente a cada una incorpora un acercamiento al desarrollo teórico de la “no existencia” específica, su afirmación dentro del conocimiento musical eurocéntrico, mis consideraciones propuestas a partir de la EMIC para evitar replicarlas y las actividades, recursos y repertorios incorporados en la experiencia desarrollada.

4.4 LO INCULTO²⁰

Es el modo de producción de no existencia más poderoso. Consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente. La complicidad que une las “dos culturas” reside en el hecho de que se abrogan, en sus respectivos campos, ser cánones exclusivos de producción de conocimiento o de creación artística. Todo lo que el canon no legitima o reconoce es declarado inexistente. La no existencia asume aquí la forma de ignorancia o de incultura.

(Santos, 2009:110)

El posicionamiento del conocimiento musical europeo dentro de la cúspide de la “alta cultura” ha sido una de las estrategias implementadas sistemáticamente desde la época colonial para reafirmar la hegemonía del conocimiento occidental desde las artes.

Los conservatorios, facultades de música y academias proclives a las tradiciones sinfónicas, han mantenido viva la imagen de que el acceso a la “*música clásica*”²¹ es garante del desarrollo de una personalidad culta, erudita, excelsa...

²⁰ Concepto abordado siguiendo la propuesta sociológica de las “Ausencias y las Emergencias”, en lo referente al tema de: “Las cinco lógicas de producción de no existencia” y específicamente a “la lógica de la monocultura del saber y del rigor del saber” desarrollada por Boaventura de Sousa Santos en su libro: “Una epistemología del sur” (2009:110)

²¹ Encierro en este término menciones sinónimas como: “música erudita”, “música sinfónica”, “música académica”, “música culta” y en general todas las expresiones que puedan hacer referencia a jerarquías y dicotomías entre saberes musicales, posicionando la música eurocéntrica como hegemónica.

implícitamente superior a la gestada en espacios de transmisión de saberes musicales “populares” bajo prácticas “no formales”.

Adicionalmente, dentro de estas instituciones y espacios académicos se ha mantenido un ambiente de exclusividad que dificulta o impide el acceso a seres humanos pertenecientes a grupos oprimidos en términos económicos y sociales; considerando también lo costoso que resulta el estudio de la disciplina debido a los altos precios de instrumentos musicales, accesorios, software especializado y materiales impresos requeridos, entre otros.

Debido a mi propia formación, no me resulta posible desconocer que en estos lugares se gestan personalidades empoderadas de una imagen ficcional de “occidentalización” o “europeización” producto del arduo trabajo que implica dejar a un lado toda la influencia ambiental de la músicas llamadas despectivamente: “populares”, “folklóricas” o “étnicas” (entre otras rotulaciones), que se encuentran presentes en los espacios de interacción social de nuestros municipios y ciudades; y dedicar toda la atención y esfuerzo – durante periodos de tiempo que pueden abarcar perfectamente hasta dos décadas de estudio consagrado – para lograr dominar un “lenguaje musical” que de entrada nos resulta lejano.

Es claro que tanta dedicación termina por convencer a quienes aceptamos el reto – por voluntad propia o inducidos – de que el dominio de este “lenguaje universal” debe ser garante de una mejor “calidad de vida”, facilitándonos tomar distancia del “subdesarrollo” del “tercer mundo” no obstante; es cuando debemos enfrentar el entorno artístico y laboral propio de nuestra realidad como país²², que nos damos

²² Refiero a continuación apartados del artículo: **“Educación Musical en Colombia: Una pirámide invertida”** en el cual se mencionan algunas de las situaciones propias de la realidad artística y laboral a la que nos hemos enfrentado los “músicos profesionales” egresados de facultades de música en Colombia desde hace más de una década y que siguen vigentes hoy día: i) Universidades con vocación institucional en áreas radicalmente diferentes a las artes (Corpas / medicina o Andes / Economía y finanzas, por ejemplo) han abierto la oferta de programas profesionales en música para atender la creciente demanda, bajo intereses de mercado principalmente. ii) La expansión de la educación superior en música no ha logrado satisfacer algunas necesidades de formación: el mercado de la práctica orquestal, subvencionado por el estado, ha mantenido la tendencia de incorporación de músicos extranjeros; iii) La industria discográfica ha tenido una tendencia decreciente, en la que la aparición y masificación de nuevas tecnologías ha inhibido el consumo de discos (CD’s), favoreciendo formas de piratería o evasión de los cobros de regalías, afectando la

cuenta que fuera de las paredes de los conservatorios o facultades de música “Europa” no es más que un ideal que se desmorona en la cotidianidad.

Quizá la única manera de tomar conciencia sobre esta realidad es haber transitado el camino del lenguaje musical europeo desde un territorio colonial como lo es Colombia y entender que la persecución de este anhelo termina convirtiéndonos en perpetuadores de la dicotomía impuesta por occidente entre lo que denominó alta y baja cultura musical, la cual tristemente termina por trasladarse a la apreciación que hacemos de los diferentes grupos humanos.

Recordemos un apartado del análisis que al respecto hace Juan Sebastián Ochoa Escobar (presentado ya en el capítulo I de este documento):

“La gran mayoría de la educación musical universitaria en Colombia se ha construido de espaldas a las músicas populares y tradicionales, como una manera de concretar las distinciones entre alta y baja cultura. En últimas, estas distinciones, más que diferenciaciones musicales, corresponden a jerarquizaciones de raza y clase. Las valoraciones que se hacen de una música en realidad van completamente asociadas con las valoraciones que se hacen del tipo de personas que interpretan, o a las que representa, esa música”

(Wolff; referenciado por Ochoa 2016:123).

Santos (2009:110) nos explica que en el ámbito de la monocultura que él denomina como del “saber y del rigor del saber” la “no existencia” se da bajo la forma de “lo inculto” ya que dicha monocultura transforma la ciencia y cultura occidental en criterios únicos de verdad y estética. De esta manera, considera *ignorante* a todo saber y práctica que se encuentre por fuera de sus cánones.

Desde nuestro papel de maestros en música (tomando como caso mi formación disciplinar y las de mis colegas en particular), resulta de gran importancia cohibirnos de trasladar los imaginarios que subyacen a la idea naturalizada de la “baja cultura musical” (asignada a las producciones artísticas realizadas por fuera

sostenibilidad económica para el común de los creadores (autores e intérpretes); iv) La enseñanza de las artes en los establecimientos de educación pública básica y media se mantiene reducida, de manera acorde con la política nacional que prioriza el cubrimiento y el afianzamiento de competencias consideradas básicas. Esto representa una tendencia negativa, tanto en las posibilidades de mercado de trabajo docente para el número creciente de egresados, como también en el mejoramiento del nivel básico de formación, sensibilización e instrucción musical de la población infantil y juvenil. (Restrepo, 2004)

de las instituciones de tradición eurocéntrica) a los grupos humanos que estas representan; y trabajar por descubrir en dichos repertorios y prácticas los componentes pedagógicos que permitan estructurar propuestas educativas más cercanas y pertinentes para nuestro contexto. En este sentido, resulta un gran aporte la idea de prudencia planteada por el autor:

“La idea central de la sociología de las ausencias en este campo es que no hay ignorancia en general ni saber en general. [...]. En otras palabras, en una ecología de los saberes, la ignorancia no es necesariamente un estadio inicial o un punto de partida. Podrá ser el resultado del olvido o el desaprendizaje implícitos en un proceso de aprendizaje recíproco a través del cual se consigue la interdependencia. [...]. La utopía del interconocimiento consiste en aprender nuevos y extraños saberes sin necesariamente tener que omitir los anteriores o propios. Es esta la idea de prudencia que subyace a la ecología de los saberes”. (Santos 2009:114)

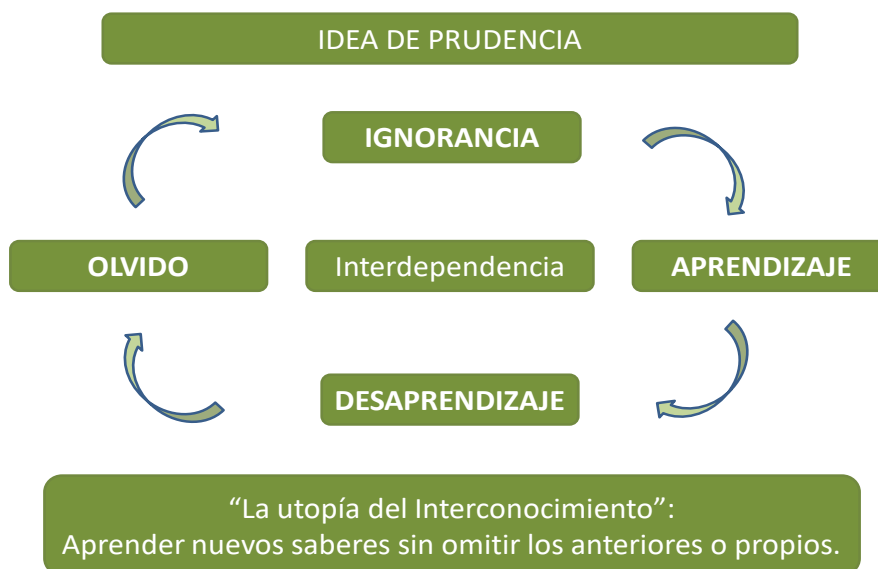


Gráfico 19. Idea de prudencia: interdependencias entre ignorancias, saberes y aprendizajes – Fuente: Elaboración propia.

Es claro que en este sentido nos encontraremos permanentemente en contravía del sistema escolar colombiano ya que desafortunadamente las políticas oficiales siempre han girado en torno al favorecimiento de la hegemonía del conocimiento musical europeo y la mayoría de programas de formación musical que surgen de la función pública van de la mano con la promesa de un “mejor futuro” y una mayor “calidad de vida” al abandonar o desconocer los saberes propios y perseguir la interpretación de música europea con instrumentos y formatos sinfónicos.

Al momento de finalización de esta investigación, en la ciudad de Bogotá – por ejemplo – se encontraba vigente el programa de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB) sobre formación en música (repertorios y formatos instrumentales de tradición eurocéntrica mayoritariamente) con una cobertura cercana a los 25.000 niños, niñas y jóvenes en alrededor de 30 colegios distritales y 12 centros filarmónicos en las diferentes localidades de la ciudad; y con cuantiosas inversiones en artistas formadores, instrumentos, espacios y difusión.

Tomemos en cuenta un par de datos estadísticos para una reflexión posterior:

- Según el informe de caracterización del sector educativo del año 2017²³, la cobertura de los colegios distritales llegó a los 788.703 estudiantes²⁴ de los cuales, el 87.8% pertenece a la población “*más vulnerable*”²⁵ de la ciudad (sin estrato socioeconómico asignado o pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3).
- ii) Frente a este número (788.703), 25.000 estudiantes beneficiarios del programa de la OFB apenas representan el 3,17% de la cobertura total de los colegios distritales, lo que no parece ser muy significativo como para tratarse de una decidida búsqueda de equidad escolar.

También es importante recordar que frente a un contexto como el colombiano, los colegios oficiales de Bogotá D. C. y otras capitales, albergan una gran cantidad de población desplazada integrada por indígenas, afrocolombianos y campesinos mestizos; además de población urbana marginada históricamente por factores socioeconómicos, entre muchos otros aspectos.

¿Cómo leer intencionalidades políticas como éstas?

²³ Recuperado en fecha 10 de septiembre de 2018 del enlace: https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2018/PW_Caracterizacion_Sector_Educativo_De_Bogota_2017.pdf

²⁴ Población total en edad escolar (3 a 16 años) en Bogotá para 2017: 1.452.357 estudiantes. La cobertura en los colegios oficiales alcanzó el 54,3% de dicha población.

²⁵ Expresión utilizada en el texto del informe (Página 48 – Tabla 36)

Desde una perspectiva positivista podríamos asumir que estas políticas parten de una convicción sinceramente arraigada (sin afirmar que sea correcta) producto de lo que Ramón Grosfoguel²⁶ denomina como: “tautología de occidente”²⁷; en el marco de la cual resulta incuestionable que el acceso al conocimiento musical europeo puede “civilizar” las subjetividades de la población “más vulnerable” y garantizar unas mejores condiciones de vida a futuro, gracias a la adopción de hábitos de estudio, “buen uso” del tiempo libre, acumulación de conocimientos y potenciación de talentos.

No obstante, las características de los habitantes a los cuales se dirigen este tipo de programas con esencia asistencialista, parecerían indicar realmente la intención de mantener a dicha población (aunque no solo a ésta) en un periodo colonial perpetuo.

Tal como he mencionado en otros apartados, la supremacía del conocimiento musical occidental es una ficción²⁸ establecida desde el periodo colonial; y se mantiene viva gracias a otros mecanismos igualmente ficcionales que la sostienen, en defensa de intereses de diversa índole:

Para los conservatorios y facultades de música, estos programas (como el de la OFB) resultan funcionales ya que generan una promesa laboral para sus

²⁶ Profesor del departamento de estudios étnicos, Berkeley University, Estados Unidos. Integrante del grupo Modernidad / Colonialidad.

²⁷ Tautología de occidente: “[...] Yo sé que es mejor para ti porque yo tengo la superioridad, tu epistemología es inferior”, luego, si por persuasión no sigues lo que yo te propongo, te lo impongo a la fuerza porque es lo mejor para ti, y si tengo que matar para salvarte, te mato. Todo para que salgas de la barbarie. Tautología en la que está el germen del genocidio y del epistemicidio”. (Grosfoguel 2010:48)

²⁸ Hago uso del concepto “ficción” en concordancia con el planteamiento de Grosfoguel, quien refiriéndose a la categoría política “estado – nación” plantea que: “A nivel de la política se privilegia la forma de estado-nación, que es una gran ficción, [...]. Pensar que se necesita una nación, una identidad y que esa identidad estatal corresponda con la identidad de toda la población dentro del estado es una ficción eurocéntrica. En respuesta tenemos todo el proyecto de sociedades plurinacionales, interculturales, que está ahora en las constituciones de Ecuador y Bolivia, de los movimientos indígenas y movimientos afros en estos países”. (2010:46). En este sentido, considero que la búsqueda de identidad desde un lenguaje musical concebido a partir de tradiciones europeas es transitar por un entorno ficcional; aún más cuando se realiza desde un territorio colonial (como es el caso de Colombia) y a espaldas de identidades culturales “otras” en continua marginalización.

estudiantes y egresados especializados en la tradición musical eurocéntrica, validando de esta manera la pertinencia de sus programas de formación.

Para las multinacionales que comercializan instrumentos musicales, accesorios y material impreso para la música sinfónica, resulta muy lucrativo que los países – supuestamente independizados – se continúen pensando y actuando como colonias de Europa.

Para los dirigentes políticos resulta mucho más simple trabajar con la maquinaria que ya está instalada – que además genera prebendas al ser seleccionada y “reconocimientos” al ser implementada –, que esforzarse por el descubrimiento de las identidades culturales que albergan a la totalidad de la población de la nación.

Frente a estos datos e intencionalidades, toma total validez la afirmación de Santos en cuanto a que la “*monocultura del saber y del rigor del saber*” es el modo de producción de “*no existencia*” más poderoso, ya que toda la infraestructura requerida para mantener al margen los saberes no occidentales se encuentra firmemente arraigada dentro de los mismos territorios coloniales y en las intencionalidades de quienes los administran, manteniendo por ende invisibilizados a los grupos humanos que se han resistido a desarraigar su cultura.

Afortunadamente, la experiencia en el campo docente me ha demostrado que el sometimiento colonial no es genético (por lo tanto no es inamovible) sino que es cultural (contextual) y en gran medida “educativo”; por lo que puede evitarse o modificarse según la intencionalidad pedagógica con la cual se realicen los acercamientos a los saberes musicales – especialmente a edades tempranas –, ya que las niñas y niños son proclives a establecer relaciones emocionales con manifestaciones musicales de diversa índole sin asignar necesariamente jerarquías por temas relacionados con clase, raza, género o cualquier otro elemento extramusical.

A partir de esta convicción se gestó una propuesta de abordaje de la “ecología de los saberes” desde el ámbito educativo musical.

4.4.1 La EMIC en el marco de la ecología de los saberes

Siguiendo los planteamientos de la sociología de las ausencias, la ecología que el autor propone para contrarrestar la lógica derivada de las “monoculturas del saber y del rigor del saber” es la de los “saberes” con la cual aspira a propiciar credibilidad epistemológica desde la “periferia” de occidente para debatir al saber científico (occidental por supuesto), a partir de la premisa: *“No hay ignorancia en general ni saber en general”* (Santos 2009:114). Nos pide tomar en cuenta que todas las prácticas relacionales que se dan entre los seres humanos, y entre los seres humanos y la naturaleza, implican diversos saberes e ignorancias. Así mismo, el hecho de que occidente solo reconoce el conocimiento científico con el cual favorece únicamente al grupo que tiene acceso a él, generando de esta forma injusticia social a partir de la *“injusticia cognitiva”* (Santos 2009:115).

Aclara que la ecología de los saberes no busca distribuir equitativamente el conocimiento científico porque, además de ser algo imposible en el marco del capitalismo, no tendría sentido al considerar que dicho conocimiento originado en occidente es parcial, inequitativo y no se interrelaciona con otros. En cambio, plantea la necesidad de partir del principio de *“incompletud”* para posibilitar el diálogo y debate epistemológico entre las diferentes formas de conocimiento; y del desmonte de la idea de *“conocimiento alternativo”* por su connotación de subalternidad, lo que impide que un conocimiento clasificado de esta manera (alternativo) sea tomado en cuenta como una propuesta creíble en la búsqueda de la contra hegemonía.

Finalmente, plantea que esta ecología se caracteriza por la ausencia de criterios dicotómicos ya que considera que todo conocimiento es igual de válido; y por el esfuerzo de crear una nueva forma de relación entre los saberes que les brinde igualdad de oportunidades. De esta manera desafía las jerarquías universales y abstractas así como los poderes naturalizados proponiendo un continuo debate cognitivo ético y político.

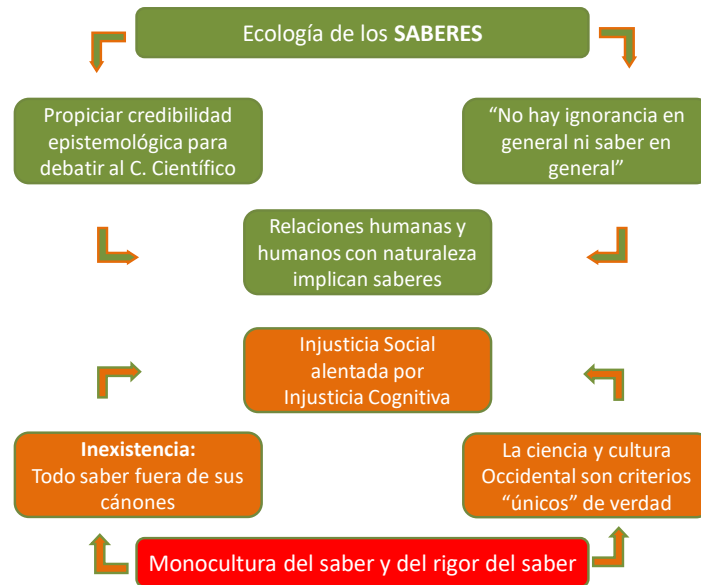


Gráfico 20. Lógica de la monocultura del saber y del rigor del saber vs. Ecología de los saberes – Fuente: Elaboración propia.

A partir de este planteamiento teórico, expongo a continuación la experiencia en el abordaje del concepto: “Lo Inculto”, desarrollado con el grupo de práctica: “Gecko Ensemble”.

4.4.2 Consideraciones previas a la práctica

Tomando en cuenta que lo que se cuestiona aquí es la imposición del conocimiento musical europeo como “alta cultura”, en especial porque la naturalización de esta clasificación automáticamente lo jerarquiza como superior y cataloga como inculto cualquier saber por fuera de su canon; se consideró pertinente definir el concepto de “cultura” en general previo al abordaje de la noción de “cultura musical” en particular.

En dicho sentido desde el proceso de preparación de la práctica, se adoptaron las definiciones que al respecto hacen los partícipes del programa “Para todos la 2”²⁹ de TVE 2 de España:

Joan-Carles Mèlich (profesor de filosofía y escritor):

“Cultura es fundamentalmente un lenguaje [...]; es lo que yo llamaría una gramática, es decir, un conjunto de signos, de símbolos, que cada individuo recibe al llegar al mundo y que le sirven para instalarse en su vida cotidiana. [...] Un ser humano culto es aquel que es capaz de decir no, de ser otro [...], la cultura nos permite tomar distancia de nosotros mismos, ser más críticos [...], el culto sabe cómo enfrentar el mundo”

(Transcripción de una apreciación verbal que hace este personaje en la entrevista televisiva referida)

Jorge de los Santos (artista plástico y pensador):

“la cultura es esencialmente lo que nos hace más humanos, pero ser más humano no nos hace necesariamente más buenos [...], tú formas tu cultura o identidad de acuerdo a lo que coges”

(Transcripción de una apreciación verbal que hace este personaje en la entrevista televisiva referida)

A partir de definiciones como éstas considero posible entender – desde el rol de maestro o maestra inicialmente – que jerarquizar las manifestaciones artísticas no es inocuo, ya que incide directamente en la identidad cultural de las niñas y niños que se exponen a dicha condición, por lo que contribuye a cimentar las bases de distanciamientos sociales de los cuales éstos no son conscientes en principio pero que marcarán su capacidad relacional a lo largo de su vida.

²⁹ El video del programa sobre “La cultura” puede apreciarse en el DVD anexo / carpeta 4.4 / video 01. De igual manera se encuentra disponible en youtube en el siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=RMoABqZICHk>

4.4.3 Desarrollo de la práctica “lo inculto”

Para realizar una aproximación a las niñas y niños del grupo de práctica a lo que la razón occidental determina como inculto o ignorante a partir de su “*monocultura del saber y del rigor del saber*”, seleccioné y edité un material audiovisual que incorpora imágenes de niños trabajando en minas de coltan y oro en Suráfrica, acompañadas de una pieza musical tradicional infantil del mismo país, el cual fue uno de los territorios objeto de la investigación: “La reinención de la emancipación social” (Santos 2009:98), referida anteriormente.

Dicho video puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.4 / video 02, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=zCGoVrq6-gw>

Reflexionar sobre la situación de los niños en la minería permitió identificar los primeros esbozos en la construcción del imaginario de que la pertenencia al sistema escolar es garante de “cultura” en cuanto a la acumulación de conocimiento y por ende, la desescolarización es sinónimo de ignorancia.

Al trasladar la reflexión al ámbito musical, se buscó establecer la idea de que las producciones artísticas hacen parte de la identidad cultural propia de un contexto y que son igualmente validas independientemente si su origen se ha dado en un entorno académico (según parámetros occidentales) o no.

Para corroborar dicho planteamiento desde la práctica musical, se seleccionaron dos piezas de origen contrastante: una del repertorio “clásico” europeo y otra del repertorio “folklórico” afrocolombiano pero ambas adaptadas a una misma instrumentación para equiparar sus condiciones interpretativas.

Pieza 1 de repertorio: “Marcha Turca” de la obra: Las ruinas de Atenas³⁰

Autor: Ludwig van Beethoven

Género: Marcha

La pieza original en versión para piano puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.4 / video 03, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=Gtg8Gi11nic>

Esta pieza musical, escrita en 1811 y estrenada en 1812, hace parte de la producción de uno de los compositores más reconocidos de la tradición “clásica” eurocéntrica: Ludwig van Beethoven; cuyo apellido es icónico para referirse a la música “culta” en gran parte del mundo occidental.

Se seleccionó en especial porque – tal como ha sucedido con otras “obras maestras” de este autor –, se le ha dado uso por fuera del ámbito de los conciertos en los grandes teatros y con el paso del tiempo se ha “popularizado” gracias a su incorporación en diferentes medios como programas de televisión y video juegos³¹, lo que contextualmente la hace más cercana a las niñas y niños del grupo de práctica.

Pieza 2 de repertorio: “Mi Buenaventura”³²

³⁰ *La Marcha turca (Marcia alla turca), En 1811 Beethoven escribió una obertura y música incidental para una obra de August von Kotzebue llamada Las Ruinas de Atenas (Die Ruinen von Athen - Op. 113) que se estrenó en Budapest, Hungría en 1812.*

³¹ *Esta pieza musical sirvió como inspiración para la melodía "The Elephant Never Forgets", de Jean-Jacques Perrey, que a su vez se hizo famosa por ser el tema de apertura de la popular serie mexicana El Chavo del Ocho. También ha aparecido en los videojuegos Sea Hunt (Froggo FG1009) y Mr. Do!.*

³² *Composición de Petronio Álvarez, apodado “el maquinista trovador”, quién la escribió en 1931 a la edad de 17 años. La grabación de la pieza realizada por el grupo Peregoyo y su combo vacaná se convirtió en la versión más sonada en todo el país, **estableciéndola** como el “himno” del pacífico sur colombiano.*

Autor: Petronio Álvarez

Género: Currulao

La pieza original en versión del grupo Peregoyo puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.4 / video 04, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=WH99liZYN6A>

Algunos datos sobre el compositor y su legado:

Bambucos, merengues, huapangos, sones, abozos y jugas fueron los ejes transversales en la vida musical del compositor nacido en la isla Cascajal (Valle del Cauca). Sin embargo, sus piezas a ritmo de currulao marcaron la pauta, y por eso durante la década del 90 se creó un festival de música del Pacífico al que se le otorgó el nombre de Petronio Álvarez:

“Patricio Romano Petronio Álvarez Quintero (1914-1966) siempre viajó con el cupo completo. Mientras en una mano cargaba un estuche rústico con las herramientas para arreglar cualquier avería que pudiera tener su locomotora, en la otra portaba la guitarra para hacer más amenos los desplazamientos sobre las líneas paralelas del ferrocarril.

Al ser el comandante del tren y el encargado de marcar el paso rumbo al horizonte, el único público que tenían sus interpretaciones era el viento, que durante varios años se llevó sus melodías sin sospechar que serían parte esencial del folclor de la región del Pacífico colombiano y que además registraban la idiosincrasia de una población afro que insistía en la conservación de su identidad”.

(¿Quién fue el hombre que inspiró el Festival Petronio Álvarez? - 17 Ago 2018 - El Espectador.com)³³

Según Germán Patiño, investigador de la cultura del Pacífico y uno de los fundadores del Petronio Álvarez, “este festival es un ritual comunitario donde se interpreta música y la principal que se entona ha terminado por llamarse currulao también” (El Espectador.com, artículo 806736 del 17/08/2018)

³³ Recuperado de: <https://www.elespectador.com/entretenimiento/musica/quien-fue-el-hombre-que-inspiro-el-festival-petronio-alvarez-articulo-806736> en fecha: 30 de agosto de 2018.

La pieza: “Mi Buenaventura”, se seleccionó entonces para esta práctica debido a su significado histórico, su vigencia y su poder simbólico en lo que a la representación de la identidad cultural musical afrocolombiana se refiere (al menos desde la percepción de la población mestiza urbana).

4.4.4 Consideraciones para el montaje musical³⁴

Énfasis: Percusión melódica

Instrumentos: Instrumental propio del modelo ORFF³⁵ (4 xilófonos): xilófono soprano 1 cromático, xilófono soprano 2 diatónico, xilófono contralto 1 cromático y xilófono contralto 2 diatónico.

Para la pieza “Mi buenaventura” se incorporó al ensamble adicionalmente tambora y güiro.

En términos generales, el montaje de repertorio con este grupo infantil se realizó por fuera de las pautas de las metodologías musicales occidentales en cuanto al uso de partituras. Por tal motivo, en las sesiones de práctica se dio total relevancia a la sensorialidad para la apropiación de los diferentes patrones rítmico – melódicos y rítmico – armónicos – según el instrumento interpretado por cada integrante – a partir de relaciones con el lenguaje y su correspondencia sonora, a la ubicación espacial sobre el instrumento, la proporción (tamaño) visual de las placas y la memorización de la forma de ejecución de la pieza en la versión

³⁴ Estas consideraciones incluyen términos propios de la teoría occidental del lenguaje musical y están dirigidas particularmente al docente de música lector de este documento, en el caso que desee incorporar este repertorio en su labor educativa.

³⁵ El Método Orff es un método pedagógico para la enseñanza musical que fue escrito en 1930 por Carl Orff, también conocido como Orff-schulwerk: music for children (trabajo escolar en alemán). A pesar de que su aporte a la pedagogía musical es conocido como método Orff por todos los profesionales de esta disciplina, el propio autor lo define como: “más un modelo que un método, pues es necesario adaptar al contexto, a la lengua materna y al nivel del alumnado”. Este sistema pedagógico se basa en el trinomio: palabra, música y movimiento.

específica que se encuentra dentro de las posibilidades de los miembros del ensamble.

La forma de la pieza 1 del repertorio seleccionado para esta práctica: “Marcha Turca” de Beethoven, quedó establecida de la siguiente manera:

(A – A' – B – A – B – A'' – C – D – A – A'' – A''')

A – (Compases 1 a 4), motivo melódico principal.

A' – (Compases 5 a 8), motivo melódico principal con variación final 1.

B – (Compases 9 a 12), puente para conducir a la repetición de las secciones A.

Se repiten en el siguiente orden las secciones:

A – (Compases 13 a 16), A' – (Compases 17 a 20)

B – (Compases 9 a 12), A – (Compases 13 a 16) y finaliza repeticiones con:

A'' – (Compases 17 a 22) motivo melódico principal con variación final 2.

Continúa con:

C – (Compases 23 a 28), motivo contrastante 1.

D – (Compases 29 a 34), motivo contrastante 2.

Y finaliza con:

A – (Compases 35 a 38), retorno a motivo melódico principal.

A'' – (Compases 39 a 42) motivo melódico principal con variación final 2.

A''' – (Compases 33 a 48) motivo melódico principal con variación final 3.

La forma de la pieza 2 del repertorio seleccionado para esta práctica: “Mi Buenaventura” de Petronio Álvarez, quedó establecida de la siguiente manera:

(A – B – C – D – E – A)

A – (Compases 1 a 12), Introducción.

- B – (Compases 13 a 20), Sección vocal³⁶ 1 (con repetición / barras).
- C – (Compases 21 a 25), Sección vocal 2A (con repetición / casillas).
- D – (Compases 26 a 30), Sección vocal 2B (con repetición / casillas).
- E – (Compases 31 a 34), puente para conducir a la repetición de la sección A.
- A – (Compases 1 a 12), Introducción (a manera de final)

4.4.5 Estrategias didácticas incorporadas en la práctica

Al partir de la consideración de que el montaje de estas dos piezas – independientemente de su origen contrastante – se realizaría en igualdad de condiciones en la ejecución (formato instrumental); fue posible evidenciar que la música por sí misma no sugiere ningún tipo de jerarquización por condiciones asociadas al contexto de sus compositores, a los ámbitos en los que se ha dado su divulgación o a los grupos humanos que “teóricamente” representa.

Dicha condición favoreció implícitamente la equidad de saberes musicales y permitió que las relaciones que los intérpretes infantiles desarrollaron con ellos estuviesen motivadas principalmente por factores emocionales producto de la vivencia y la experiencia en su apropiación.

La marcha turca, que fue la primera de las dos piezas que estuvo lista en cuanto a las condiciones de montaje para puesta en escena se refiere, tuvo la posibilidad de ser presentada en concierto para un evento del colegio al que pertenecían 3 de los 4 integrantes del ensamble: Colegio Principado de Mónaco – Festival Artístico.

El video de dicha muestra puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.4 / video 05, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=vnCKOy-7yzY>

³⁶ A pesar de que esta versión trabajada con GECKO Ensamble Musical Infantil es netamente instrumental, algunas partes se refieren como secciones vocales ya que en la pieza original se incorpora el texto (letra) que caracteriza la composición tal como fue concebida por el autor.

En concordancia con lo planteado teóricamente, en la puesta en escena que se aprecia en el video no se reforzó ninguna de las condiciones de interpretación de una pieza perteneciente al repertorio de la “alta cultura musical” en cuanto a organología (instrumentación) o vestuario – por ejemplo –. Por el contrario, este montaje fue incorporado en el marco de un festival escolar cuya temática era la danza representativa de las diversas regiones de Colombia y en el que los organizadores permitieron la presentación de esta pieza en el punto de apertura.

Intencionalmente los espectadores solo fueron informados de que esta obra musical es composición original de L. van Beethoven hasta finalizada su interpretación, permitiendo que encajara en el contexto del festival gracias al atuendo de las niñas y los niños, al timbre (sonido) de los instrumentos utilizados y a no predisponer su escucha a factores históricos o estéticos eurocéntricos.

Previo al trabajo de la segunda pieza de esta práctica: “Mi Buenaventura”, se realizó un acercamiento a la versión infantil del festival de música “Petronio Álvarez”, llamado “El Petronito”; el cual abre espacio a propuestas musicales ejecutadas por niños y niñas de las diversas regiones del pacífico colombiano.

Se apreciaron videos publicados en el sitio web de Youtube en torno a este encuentro infantil tales como: *“El Petronito, el Petronio de los niños, ad portas del gran encuentro cultural próximo a comenzar”* publicado en el canal *“Pazífico Noticias”* el 9 de agosto de 2016.

Dicho video puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.4 / video 06, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=f-jUeC5KE6M>

La intención de la visualización de éste y otros videos al respecto se definió con la reflexión respecto a que, si bien las comunidades afrocolombianas del pacífico se organizan y trabajan por mantener vivas sus tradiciones musicales desde edades tempranas en procesos de formación y festivales como éste; la población mestiza y urbana – a la cual pertenecemos los involucrados en esta investigación – también puede desde su territorio metropolitano incorporar a los procesos de

educación musical infantil repertorios y técnicas propios de los saberes musicales afro, contribuyendo a la reciprocidad y equidad de conocimientos desde una postura de respeto por la cultura y cuidado pedagógico en la preparación y transmisión de dicho saber.

Al momento de finalización de la escritura de este documento, la pieza “Mi Buenaventura” – encontrándose lista en cuanto al montaje musical – no había sido presentada aún en concierto. Sin embargo, como el horizonte pedagógico de esta investigación no se encuentra en el resultado escénico propiamente dicho sino en el análisis desde del paradigma interpretativo (hermenéutico – crítico – narrativo) de los procesos de educación musical implementados, se convirtió en una práctica recurrente en todas las sesiones donde esta pieza fue trabajada, mencionar los aportes musicales que este repertorio brindó a la formación tanto artística como humanística de las niñas y niños involucrados, reforzando constantemente la idea de que piezas de origen no eurocéntrico tienen plena validez para la estructuración de una identidad musical que nos permita transitar de nuestra realidad como país “multicultural” a uno idealmente “intercultural”.

El video de la ejecución en ensayo de la pieza “Mi buenaventura” por parte de Gecko Ensemble puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.4 / video 07, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=fBwIkKZFB1g&t=3s>

4.5 LO RESIDUAL³⁷

“Es la idea según la cual la historia tiene sentido y dirección únicos y conocidos. Ese sentido y esa dirección han sido formulados de diversas formas en los últimos doscientos años: progreso, revolución, modernización, desarrollo, crecimiento, globalización. Común a todas esas formulaciones es la idea de que el tiempo es lineal y al frente del tiempo están los países centrales del sistema mundial, y, junto a ellos, los conocimientos, las instituciones y las formas de sociabilidad que en ellos dominan. Esta lógica produce no existencia declarando atrasado todo lo que, según la norma temporal, es asimétrico con

³⁷ Concepto abordado siguiendo la propuesta sociológica de las “Ausencias y las Emergencias”, en lo referente al tema de: “Las cinco lógicas de producción de no existencia” y específicamente a la lógica basada en “la monocultura del tiempo lineal” desarrollada por Boaventura de Sousa Santos en su libro: “Una epistemología del sur” (2009:110)

relación a todo lo que es declarado avanzado. Bajo los términos de esta lógica, la modernidad occidental ha producido la no contemporaneidad de lo contemporáneo, la idea de que la simultaneidad esconde las asimetrías de los tiempos históricos que en ella convergen. El encuentro entre el campesino africano y el funcionario del Banco Mundial en trabajo de campo ilustra esta condición. En este caso, la no existencia asume la forma de residualización, la cual, a su vez, ha adoptado, a lo largo de los últimos doscientos años, varias designaciones, la primera de las cuales fue la de lo primitivo o salvaje, siguiéndose otras como la de lo tradicional, lo premoderno, lo simple, lo obsoleto o lo subdesarrollado”.

(Santos, 2009:110)

Los rótulos de “música contemporánea” o “música moderna” que normalmente se asocian a los recursos tecnológicos que se aplican en el diseño y/o ejecución de piezas compuestas en un periodo cronológico siempre reciente; van de la mano con el afán dicotómico del conocimiento musical occidental por desacreditar saberes y prácticas musicales por fuera de su ámbito, denominándolas como atrasadas o subdesarrolladas.

Por otro lado, si realizamos una separación de los componentes de una “*canción*”³⁸ que pretenda clasificarse como moderna o tradicional (entendiéndolas como categorías antagónicas): el texto (la letra) por una parte y la música (sonidos de los instrumentos) por otra, se hace comprensible que si bien la letra puede responder a un contexto histórico, lo que la haría representativa de una época específica; la música por si sola siempre será contemporánea y simultánea con el momento en que sea interpretada, independientemente de si fue compuesta hace 1000 años o 10 minutos.

Esta condición se desprende de la concepción de la música como un “arte temporal”³⁹ (condición que comparte con la literatura) dada su naturaleza acústica y auditiva; es decir, como una manifestación humana que solo tiene presencia cuando es ejecutada por la voz humana o por un instrumento. Se refiere al hecho de que la escritura de la música (partituras) o la captura de los sonidos

³⁸ *Composición musical a la que se superpone un texto en verso o de forma tal que conforme una unidad con la música que lo acompaña, ya que en términos generales son creados para ejecutarse simultáneamente.*

³⁹ Al respecto puede ampliarse información en el siguiente enlace: <http://arteycultura dela escuela al blog.blogspot.com/2009/07/arte-disciplinas-temporales-y.html>

(grabaciones) no son propiamente el arte en sí; sino que su existencia depende de la intervención “en el aquí y en el ahora” de un o una intérprete que convierta esos códigos escritos o memorizados en sonidos, los cuales además deberán ser reconocidos por la estética (de las muchas posibles) propia de la identidad cultural que los cobija.

Al ser conscientes de estas particularidades de la naturaleza temporal de la música, inmediatamente pierde sentido la dicotomía: “moderna / antigua” al considerar la potencialidad pedagógica de una pieza musical. Es más, si tuviera validez dicha clasificación, no tendría coherencia que los conservatorios y facultades de música siguieran enseñando a las actuales generaciones de estudiantes de la disciplina con repertorios compuestos hace más de 200 años.

Santos (2009:110) nos explica que en el ámbito de la lógica que él denomina como “monocultura del tiempo lineal” la “no existencia” se da bajo la forma de “lo residual” ya que dicha monocultura estructurada por la relación avanzado / atrasado, se refuerza en la idea de la no contemporaneidad de lo simultáneo.

Para el caso de la experiencia musical colombiana – al igual que en cualquier otro territorio colonial por supuesto – estigmatizar como “tradicional”⁴⁰ los saberes y prácticas musicales de los grupos humanos con identidades culturales diferentes a la eurocéntrica, es condenarlos a otro tipo de “no existencia” que refuerza la hegemonía del conocimiento musical occidental “moderno”.

Desde nuestro punto de observación como maestros, es importante romper con esta ficción occidental la cual, se refuerza cada vez más con el afán capitalista de trasladar la música del ámbito artístico⁴¹ al ámbito mercantilista, transformándola en un producto descartable cada vez menos trascendente y que solo tiene intencionalidad de satisfacer necesidades momentáneas y fugaces de un público consumista y la acumulación de capital para una industria de avaricia insaciable.

⁴⁰ *Cómo sinónimo de: “ancestral”, “antigua”, “atrasada” o “subdesarrollada”; entre otros términos posibles.*

⁴¹ *Entendiendo el arte como una abstracción propia de la subjetividad humana, que solo busca afirmarse en el mundo a través de los sentidos acorde con su contexto y preferencias individuales.*

Frente a nuestra responsabilidad educadora debemos intentar no caer en la tentación de validar el simplismo malintencionado de la música de consumo que abunda en los medios de comunicación (casi en su totalidad estructurada a manera de canciones) y en su lugar, trabajar por la credibilidad en el potencial de la música originada por los grupos humanos poseedores de una identidad cultural que aporte a la coexistencia recíproca de saberes.

4.5.1 La EMIC en el marco de la ecología de las temporalidades

Siguiendo los planteamientos de la sociología de las ausencias, la ecología que el autor propone para contrarrestar la lógica basada en la “monocultura del tiempo lineal” es la de las “temporalidades” con la cual asume que la noción occidental del tiempo como: “lineal” es simplemente una de las muchas concepciones que existen del mismo. Esta ecología considera la identidad de una persona o un grupo de personas como un *“Palimpsesto⁴² temporal del presente”* (Santos 2009:118); ya que las diferentes culturas han gestado reglas diferentes del tiempo social: la relación entre pasado, presente y futuro; la forma como son definidos lo temprano y lo tarde; el ciclo de la vida y la urgencia, entre otros.

El canon occidental ejerce fuertes relaciones de dominación al imponer jerarquías entre las temporalidades, posibilitando considerar las experiencias fuera de éste como residuales. Adicionalmente, Santos plantea que la idea que soporta la monocultura del tiempo lineal es la de la “no contemporaneidad de lo simultáneo”; es decir, que la racionalidad occidental determina que dos seres que existen en el mismo momento histórico pero que pertenecen a diferentes identidades culturales (una de ellas occidental desde luego) no son contemporáneos.

⁴² Manuscrito en el que se ha borrado, mediante raspado u otro procedimiento, el texto primitivo para volver a escribir un nuevo texto.

Por tales motivos, la ecología de las temporalidades aspira a sacar las prácticas sociales de la condición de residuo y favorecer su desarrollo autónomo, convirtiéndolas de esta manera en un objeto creíble de disputa política.

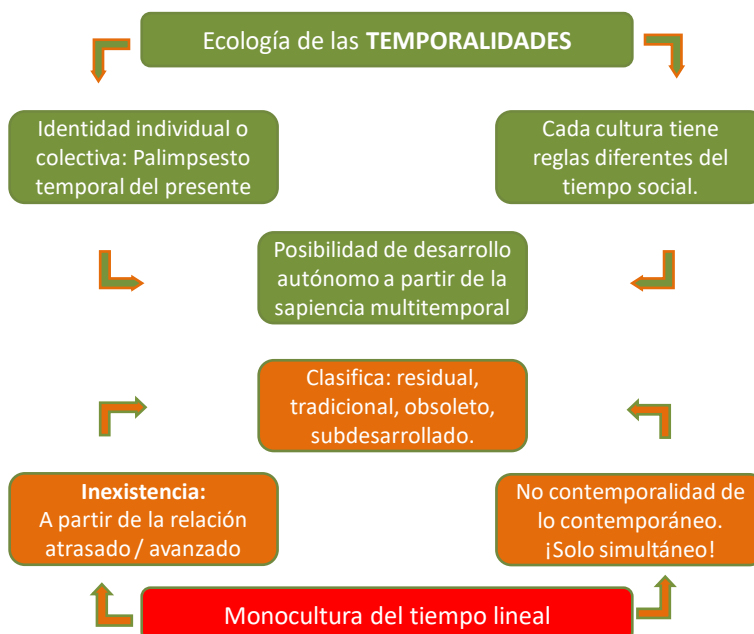


Grafico 21. Lógica de la monocultura del tiempo lineal vs. Ecología de las temporalidades – Fuente: Elaboración propia.

En el campo educativo y en particular en el de la educación musical que se constituye en el terreno esencial de esta investigación; persiste una tendencia – producto de la historicidad creada por la formación musical eurocentrista a la que hemos estado sometidos desde la época colonial – de creer que las denominadas músicas “tradicionales”, “folklóricas” o “étnicas” contribuyen a nuestra identidad cultural como estado – nación, pero que no están a la altura pedagógica que requieren los procesos académicos de formación musical contemporáneos, al no responder a los “estándares modernos de enseñanza” (mediante software especializados o plataformas web, por ejemplo) y al no moverse en el terreno de las “nuevas tecnologías” (instrumentos musicales electrónicos, entre otros).

Tal creencia está tan arraigada, que desde hace un tiempo considerable existen programas de formación universitaria y festivales que – bajo la premisa de salvaguardar y mantener vigente la identidad musical colombiana – impulsan propuestas de “fusión” de repertorios “folklóricos” con géneros igualmente hegemónicos como el rock y el jazz, convencidos de que así logra mayor relevancia para ponerla a consideración de públicos en escenarios internacionales.

Desde mi punto de vista, no hay nada nefasto en la intención de fusionar dos géneros de identidades musicales diferentes y dar origen a un tercer género, siempre y cuando no existan ánimos de jerarquizar un saber musical frente a otro; además, es un fenómeno que ha ocurrido y seguirá ocurriendo debido en parte a la condición pluricultural de muchos territorios geográficos principalmente del sur global. El verdadero problema lo encontramos cuando en la motivación por la “fusión” reside una intención de “modernización”, “actualización” o “desarrollo” de un saber musical que es considerado “residual” (no acorde con el momento histórico presente), ya que implícitamente se está desconociendo la contemporaneidad de los seres humanos a los que representa, bajo premisas asociadas a la interculturalidad “funcional” o multiculturalismo.

En este sentido, la experiencia en el abordaje del concepto: “Lo residual” se desarrolló con el grupo de práctica: “Gecko Ensemble”, con la intención de no reforzar la idea de “atraso” que frente a la producción musical de los grupos étnicos y culturales de nuestro contexto colombiano y latinoamericano, subyace en el imaginario de las niñas y niños gracias a la influencia que ejercen los medios de comunicación principalmente y a la “historia” que sobre estos grupos humanos se cuenta en la escuela, tristemente.

4.5.2 Consideraciones previas a la práctica

Al igual que sucede con la cátedra de “historia universal” que se imparte dentro del sistema escolar, la cátedra: “historia de la música universal” que se recibe en los

conservatorios o facultades de música son, desde mi criterio, y retomando las palabras de Boaventura de Sousa Santos, una alegoría a *“la idea según la cual la historia tiene sentido y dirección únicos y conocidos. [...] que el tiempo es lineal y al frente del tiempo están los países centrales del sistema mundial, y, junto a ellos, los conocimientos, las instituciones y las formas de sociabilidad que en ellos dominan”* (2009:110).

Si recordamos por un momento las gráficas lineales (líneas de tiempo) con las que se nos transmitió (y se sigue transmitiendo) el “conocimiento histórico” siempre con Europa en el centro, podemos entender la intencionalidad de invisibilización que persiste frente a todo el conocimiento fuera del margen occidental; y así no se haga una mención explícita, todo lo que no se encuentra dentro de esas gráficas se entiende necesariamente como atrasado y subdesarrollado.

Descartando un interés y esfuerzo de carácter individual por aproximarse al conocimiento musical “marginal”; es claro que la historia de la música impartida en los conservatorios o facultades no nos formó con conocimiento sobre las manifestaciones artísticas de África ni de los afrodescendientes en Colombia o América. Igualmente, tampoco sobre la música de los pueblos originarios (indígenas) y ni siquiera sobre la producción sonora de los pueblos mestizos de asentamiento rural en las diversas regiones que conforman el país geográfico. No obstante, eso no significa que nuestra labor educativa deba seguir por la misma senda, ya que desde esta postura histórica y a partir de la “no existencia” que la fundamenta, resulta absurdo plantear estrategias entorno al descubrimiento de la alteridad y el respeto por la diferencia. Los maestros tendríamos que ser los primeros en resituarnos históricamente para contribuir a la no “residualización” de los saberes musicales marginados por la concepción temporal de occidente.

4.5.3 Desarrollo de la práctica “lo residual”

Boaventura de Sousa Santos en una de sus explicaciones sobre las diferentes concepciones que existen del tiempo y las temporalidades según la cultura que se considere, nos invita a realizar un paralelo entre la ideología que al respecto tienen occidente y oriente, a partir de la postura que algunas de sus religiones más representativas adoptan en cuanto al tránsito por la vida y la muerte: Por un lado, en el cristianismo solo es posible que el ser humano viva una vez mientras que, en el hinduismo, se cree que el ser humano puede reencarnar un número indeterminado de veces – por ejemplo. Sin importar quien crea que, lo relevante aquí es la visión que tiene cada postura religiosa y su cultura asociada frente a la duración del paso por el mundo de uno u otro ser (incluso los no humanos), lo cual sin lugar a dudas juega un papel determinante en las prioridades que cada hombre o mujer asigna para su existencia en el presente; es decir, el lugar en el que se posicionan en la existencia propia las ideas de desarrollo, modernización y crecimiento ilimitado (del poder simbólico y material).

En el marco de la investigación: “La reinención de la emancipación social” (2009:98), Santos consideró en su análisis precisamente a la India (entre los otros países que también hicieron parte de ésta), para exponer dicha “no existencia” asignada a los pobladores que la razón indolente clasifica como primitivos o subdesarrollados, entre otros muchos términos despectivos.

Entonces, para realizar una aproximación de las niñas y niños del grupo de práctica a lo que la razón occidental determina como residual a partir de su “*monocultura del tiempo lineal*” seleccioné y edité un material audiovisual que incorpora imágenes de la forma de vida de los niños en las chavolas (barrios marginales) de Mumbay (India), acompañada de música representativa de esta región del sur global.

Dicho video puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.5 / video 08, o en el siguiente link de youtube:

https://youtu.be/lufPt-y6R_U

Para evitar el plano religioso, el cual es un terreno bastante álgido en un contexto cristiano como el colombiano; la reflexión sobre la situación de los niños en las chavolas de Mumbay se orientó hacia una comparación con la realidad de Bogotá D. C., señalando que en ella confluyen diferentes grupos humanos con diferentes concepciones temporales producto de las culturas de sus territorios de origen, pero que frente a la necesidad de sobrevivir deben asimilar, adaptarse o sucumbir frente a la concepción occidental del tiempo que domina la dinámica de la gran ciudad y que no tiene reparos en tratar como residuo a quien no se le amolda.

Las niñas y los niños no están tan “contaminados” por ideas asociadas al “afán” occidental. Podría decirse que su concepción del tiempo – cuando no tienen la coerción de un adulto – responde principalmente a su reloj biológico: comen si tienen hambre, duermen si están cansados y no perciben ninguna presión temporal cuando están jugando (real o virtualmente). Dada esta condición, depende mucho de la influencia adulta (padres y maestros) la noción que al respecto desarrollen para relacionarse con el mundo.

Para abordar el tema desde el ámbito de la educación musical, nuestra puerta de entrada fue curiosamente una visita realizada algún tiempo atrás a uno de los museos de Bogotá: El museo del oro. En este se exponían diversas muestras de elaboraciones manuales propias de los pueblos originarios de las diferentes regiones de Colombia, entre ellas algunos instrumentos musicales, haciendo referencia a la forma de vida que dichas comunidades tenían en un pasado distante.

Al reflexionar como maestro que, si bien es cierto que muchos pueblos ancestrales han sido exterminados desde la denominada conquista española, no es comprensible que en este tipo de exposiciones se encuentren también las comunidades sobrevivientes. Las preguntas que me surgieron al respecto fueron: ¿Cuál es la intencionalidad de exhibir elementos y datos sobre costumbres de los indígenas que aún están presentes?, ¿por qué se exponen – como si ya no existieran – instrumentos musicales que aún son usados por estas comunidades en su cotidianidad? Y en el intento por dar respuesta, se tornó más comprensible

la idea de la “no contemporaneidad de lo simultáneo” planteada por Santos y referida anteriormente como el fundamento de la mono cultura del tiempo lineal.

Para evitar al máximo reforzar dicha lógica, la búsqueda y selección del repertorio para esta práctica se concentró en propuestas musicales infantiles de tiempo reciente con enfoque en la existencia de las comunidades indígenas en el presente. A pesar de lo específica de dicha condición se ubicó una pieza pensada para intérpretes o público infantil, que realza la vigencia de uno de los idiomas originarios de mayor trascendencia en Suramérica: “el guaraní”, el cual es uno de los idiomas oficiales en Paraguay, Bolivia y algunas provincias de Argentina y se estima que es hablado por cerca de 12 millones de personas actualmente.

Pieza 1 de repertorio: “El Mamboretá”

Autor: Ruth Hillar – Laura Ibañez

Grupo: Canticuenticos

Género: Chamamé⁴³ (Argentina)

El video de la versión original puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.5 / video 09, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=HHhc-X0EU0E>

Compuesta para el disco “Nada en su lugar” grabado por el grupo canticuenticos de la provincia de Santa fé (Argentina) en 2013, "El mamboretá", es un chamamé que habla de la valentía, del compañerismo y de la solidaridad, escrita con palabras que aluden a personajes de fábula (nombres de animales: panambí, cururú, yacaré, ñurumí) en idioma guaraní.

⁴³ *El chamamé es una manifestación cultural que comprende un estilo de música y danza propios de la provincia de Corrientes, en Argentina. Ha desempeñado un papel relevante en la evolución cultural del litoral argentino.*

Complementariamente, se trabajó también una pieza del repertorio afrocolombiano para analizar con las niñas y niños de Gecko Ensemble los procesos de “actualización” o “modernización” que se realizan con temas de la música “tradicional” para acercarlas a los sonidos y gustos contemporáneos.

Pieza 2 de repertorio: “El Bambazú”

Autor: Desconocido

Género: Bambazú⁴⁴ (Chocó – Colombia)

El video con la grabación “tradicional” en versión de “Mario y su chirimía” puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.5 / video 10, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=gQXSNzJQCo0>

Del L.P. “Estampas chocoanas” (1978)

El video con la grabación “modernizada” en versión de “Liliana Montes” puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.5 / video 11, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=GukcTfaRBzk>

Del álbum “Corazón Pacífico” (2011)

Dicen algunos folklorólogos que en la región del Chocó atribuyen el origen de esta danza y de la música que la acompaña, a una anécdota: “cuentan que un señor muy parrandero se enfermó con fiebre alta. En su barrio estaban organizando una fiesta y como buen parrandero no podía dejar de asistir. Al llegar a la celebración la gente le preguntaba: ¿Qué malestar tiene? Y él, para evadir la respuesta real

⁴⁴ *El bambazú es un baile del chocó que no tiene coreografía definida, por lo general es en forma circular y con ambiente de fiesta. El paso de rutina es el movimiento acelerado de la cadera, con balanceo del cuerpo y movimiento de las manos.*

decía: “un bambazú”. Después de participar en la fiesta y bailar tambaleando y con escalofríos toda la noche, al día siguiente los habitantes del barrio estaban contagiados de la misma enfermedad”.

4.5.4 Consideraciones para el montaje musical⁴⁵

Pieza 1: “El mamboretá”

Énfasis: Géneros musicales latinoamericanos

Conformación: 2 vocalistas, violín, piano, batería y tambora.

Tanto el texto melódico de la canción como los acompañamientos melódicos, armónicos y rítmicos fueron memorizados por imitación y repetición por los integrantes del ensamble, intentando la mayor fidelidad interpretativa posible con la versión original, desde las posibilidades musicales y con la organología (conformación instrumental) disponible.

La forma de esta pieza está determinada por la estructura del texto que es de carácter acumulativo es decir, que cada estrofa es más larga que la anterior:

(A – A – A – A' – A'' – A''' – A)

A – (Compases 1 a 16), Presentación del mamboretá,

A – (Compases 17 a 32), Presentación de la panambí,

A – (Compases 33 a 48), Presentación del kururú,

A' – (Compases 48 a 65), Texto presentación del yacaré,

A'' – (Compases 66 a 83), Texto presentación del ñurumí,

⁴⁵ Estas consideraciones incluyen términos propios de la teoría occidental del lenguaje musical y están dirigidas particularmente al docente de música lector de este documento, en el caso que desee incorporar este repertorio en su labor educativa.

A''' – (Compases 84 a 102), Texto presentación de todos los animales,

A – (Compases 103 a 118), Texto final de la fábula musical.

El siguiente es el texto de la pieza referida:

Les voy a contar.... de  un mamboretá

Que pasó confiado por la puerta del hormiguero.

Una hormiga dijo “Yo lo vi primero”

Y de la patita hasta la entrada lo llevó.

Que susto se dio.... el mamboretá.

Preocupado tira, tira, tira de la patita,

Pero en la otra punta hay tantas hormigas,

Que viene en su ayuda  la bonita panambí.

Con la panambí.... el mamboretá

Preocupado tira, tira, tira de la patita

Pero en la otra punta hay tantas hormigas,

Que viene en su ayuda  el gracioso kururú.

Con el kururú, con la panambí... el mamboretá,

Preocupado tira, tira, tira de la patita

Pero en la otra punta hay tantas hormigas,

Que viene en su ayuda  el valiente yacaré.

Con el yacaré, con el kururú, con la panambí.... el mamboretá,

Preocupado tira, tira, tira de la patita

Pero en la otra punta hay tantas hormigas,

Que viene en su ayuda  el tranquilo ñurumí.

(Ñurumí, ñurumí, no será el oso hormiguero no?)

Con el ñurumí, con el yacaré, con el kururú, con la panambí.... el mamboretá

Preocupado tira, tira, tira de la patita.

Cuando el ñurumí ve que son  hormigas, se relame y dice:

(¡¡¡Hora de desayunar!!!)

Les voy a contar... de un mamboretá que pasó confiado por la puerta del hormiguero,

con el ñurumí, como compañero

Pero las hormigas no salieron ni a mirar.

Pieza 2: "El Bambazú"

Énfasis: Géneros musicales afrocolombianos

Conformación: 2 vocalistas, saxofón soprano, 2 pianos, batería, tambora y maracas.

Tanto el texto melódico de la canción como los acompañamientos melódicos, armónicos y rítmicos fueron memorizados por imitación y repetición por los

integrantes del ensamble, intentando la mayor fidelidad interpretativa posible con la versión de Liliana Montes (Grabación moderna), desde las posibilidades musicales y con la organología (conformación instrumental) disponible.

La forma de la pieza 2 corresponde al siguiente esquema:

(A – B – C – (puente) – B – C – D – C – A)

A – (Compases 1 a 20), Introducción instrumental,

B – (Compases 21 a 31), Texto I (con repetición),

C – (Compases 32 a 40), Coro (con repetición),

Puente instrumental (Compases 41 a 50),

Y luego repite secciones:

B – (Compases 21 a 31), Texto II con repetición,

C – (Compases 32 a 40), Coro con repetición,

Continúa con:

D – (Compases 51 a 66), Solo instrumental,

Y finaliza repitiendo secciones:

C – (Compases 67 a 75), Coro con repetición,

A – (Compases 76 a 95), Introducción a manera de final.

El siguiente es el texto de la pieza referida:

Emiliano que queré...? (x4V)

Emiliano que traé...? (x4V)

CORO (x2 veces):

Un bambazú, ¡Que me mata!

Un bambazú, Ña Juliana

De una fiebre que me dio, Ña Juliana

Un bambazú, ¡Que me mata!

Eso de que dependió...? (x4V)

De una fiebre que me dió... (x4V) [Ña Juliana]

4.5.5 Estrategias didácticas incorporadas en la práctica

Uso contrahegemónico de la música occidental:

Tal como se aprecia en el video de la versión original de la canción: “El Mamboretá”, tanto su texto está concebido con el idioma hegemónico de Latinoamérica: el castellano (o español) y su musicalización incorpora elementos propios de la tradición musical eurocéntrica: instrumentos (flauta travesa, guitarra, contrabajo), partituras, etc. En cualquier caso, no podría ser de otra manera para alcanzar el objetivo de llegar masivamente a públicos de los diferentes países del centro y sur del continente.

Ahora bien, el uso contrahegemónico de estos elementos musicales propios del conocimiento musical occidental está dado porque respaldan un texto que incorpora palabras en el idioma guaraní y se amoldan a la estructura musical que fue utilizada para la pieza: chamamé. Allí se aprecia la intencionalidad de las compositoras y del grupo en si, por descentrar su práctica musical de las lógicas jerárquicas eurocéntricas.

Complementariamente la implementación de actividades desde el paradigma interpretativo, en la etapa previa, durante y en la puesta en escena del montaje; convierten el aprendizaje de una pieza musical como ésta en una experiencia educativa encaminada al descubrimiento y entendimiento de la noción de alteridad, desde la comprensión de la coexistencia recíproca de los agentes culturales y la copresencia radical de sus agenciamientos.⁴⁶

En dicho sentido, la preparación de la práctica consideró la caracterización de las niñas y niños integrantes de Gecko Ensamble en cuanto a su pertenencia al sistema educativo de financiación privada y el acceso que en este tienen al aprendizaje de uno de los idiomas con mayor hegemonía históricamente: El inglés. Por tal razón, la pregunta de apertura fue:

¿Conoces otra forma – diferente al español – de decir los nombres de los siguientes animales: rana, mariposa o caimán?

Frente a la cual su respuesta obvia fue: “frog”, “butterfly” and “alligator”.

A partir de allí, se realizó un acercamiento a la cultura “guaraní” con imágenes y videos de internet para conocer un poco de su contexto presente y hacer mención a que existen (y han existido siempre) formas “otras” de nombrar el mundo: “Cururú”, “Panambí” y “yacaré” – en el idioma guaraní, por ejemplo –.

Posterior a esta contextualización, se realizó el montaje de la pieza “el mamboretá” con el objetivo de masificar dicha reflexión frente a públicos en las diferentes puestas en escena.

El video que condensa las diferentes etapas descritas anteriormente puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.5 / video 12, o en el siguiente link de youtube:

⁴⁶ Palabra derivada del verbo latino *ago, agis, agere*, que significa hacer, actuar. El **agenciamiento** se traduce en la capacidad del sujeto para generar espacios críticos no hegemónicos de enunciación del yo, en y desde lo colectivo, para contrarrestar las lógicas de control que se le imponen.
<http://subtramas.museoreinasofia.es/es/anagrama/agenciamiento>

<https://www.youtube.com/watch?v=sUQDJdCkpf4>

La presentación que se aprecia en el video, se desarrolló en el marco de un encuentro familiar adelantado en el colegio Principado de Mónaco.

Anecdóticamente, algunos de los niños que hicieron parte del público y escucharon la presentación didáctica de la canción, unos minutos más tarde corrían detrás de una mariposa diciendo: “mira, allí va una panambí...”

“No ruptura dramática sino desviación leve”

(Santos 2009:113)

Por otra parte, la experiencia de montaje de la pieza “El Bambazú” se adelantó en dos momentos:

Primero se revisó otros videos para apreciar diferentes versiones de la pieza, escogiendo uno de un colegio del Chocó en el que un grupo infantil la interpreta en formato vocal con acompañamiento de percusión.

Dicho video puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.5 / video 13, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=rB2zvj3Bdlq>

A partir de este video y contando con los instrumentos que en allí se aprecian, se realizó un ejercicio de montaje por imitación para aproximarnos desde nuestro territorio al contexto en el cual esta pieza se interpreta habitualmente, como parte de la formación musical infantil afrocolombiana.

Dicho video puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.5 / video 14, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=7GXu5PFUkKo>

En segunda instancia, se realizó el montaje de la versión “modernizada” de Liliana Montes para identificar la dicotomía soporte de la “no existencia” (Lo residual) central de esta práctica: moderno – tradicional.

Es importante mencionar que Liliana Montes es una cantante radicada en Cali, licenciada en música de la universidad del Valle y que ha enfocado parte de su trabajo hacia la música del litoral pacífico colombiano. Su versión de “El Bambazú” trabajada con el grupo de práctica “Gecko ensamble” tiene una sonoridad más cercana a lo urbano y al concepto musical que normalmente se asocia con lo moderno (por la incorporación de instrumentos electrónicos) por lo que resultó adecuada para la finalidad de esta comparación.

Al momento de finalización de la escritura de este documento, la pieza “El Bambazú” no había sido presentada aún en concierto. No obstante, durante todo el proceso de montaje se hizo énfasis en la validez de la misma como parte de la identidad musical afrocolombiana sin requerir de ningún tipo de adaptación para poder cumplir con su papel representativo y unificador en el presente. De igual manera al optar por el montaje de la versión “modernizada”, se recalcó en la importancia de respetar su esencia afro y no asumir ninguna actitud de jerarquía asociada al territorio urbano o al uso de recursos musicales “contemporáneos”.

El video de una sesión de ensayo de GECKO Ensamble en la cual se trabajó la pieza “el bambazú” en la versión de Liliana Montes como preparación para siguientes conciertos, puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.5 / video 15, o en el siguiente link de youtube:

https://youtu.be/t_ySbwXAjRQ

En estas dos primeras prácticas se incorporaron piezas del repertorio afrocolombiano:

“Lo inculto” – Pieza: “Mi Buenaventura”

“Lo residual” – Pieza: “El Bambazú”

Descubriendo su potencial didáctico para desarrollar habilidades musicales de las niñas y niños inmersos en el proceso. Desde esta postura pedagógica, se mantuvo vigente durante el desarrollo de esta investigación el interés por profundizar en la identidad cultural afrocolombiana, por lo que se incorporó una pieza más al repertorio trabajado.

El video de dicha pieza trabajada en sesión de ensayo puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.5 / video 16, o en el siguiente link de youtube:

<https://youtu.be/8Mwa-84Jz9Y>

“Velo que bonito” – en ritmo de “alabao” (Chocó – Colombia) es una pieza que mas allá de su potencial pedagógico musical, permitió abordar otras temáticas históricas referentes – por ejemplo – a la influencia de la iglesia católica en la formación musical de las comunidades afrocolombianas, dando un contexto al sincretismo que caracteriza al texto⁴⁷ de la obra vocal – instrumental.

El trabajo de una pieza como ésta permite reforzar los conceptos de las “no existencias” abordadas hasta este punto, ya que evidencia la jerarquización de la música sacra sobre la ritual – por ejemplo – (lo inculto), además de que grupos urbanos han realizado varias versiones “modernizadas”⁴⁸ de la misma (lo residual).

4.6 LO INFERIOR⁴⁹

[...] se asienta en la monocultura de la naturalización de las diferencias. Consiste en la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan jerarquías. La clasificación racial y la clasificación sexual son las manifestaciones más señaladas de esta lógica. Al contrario de lo que sucede con la relación capital / trabajo, la clasificación social se basa en atributos que niegan la intencionalidad de la jerarquía social. La relación de dominación es

⁴⁷ “Velo que bonito” – Versión de María Sol Peralta: <https://www.youtube.com/watch?v=2SfsW9kydE4> acorde con la interpretación habitual de esta pieza en el contexto regional y religioso original.

⁴⁸ “Velo que bonito” – Versión del grupo Canto Alegre: <https://www.youtube.com/watch?v=tWxjSgg7c34> adaptación para un contexto urbano, incorporando sonoridades vocales e instrumentales “modernizadas”.

⁴⁹ Concepto abordado siguiendo la propuesta sociológica de las “Ausencias y las Emergencias”, en lo referente al tema de: “Las cinco lógicas de producción de no existencia” y específicamente a “la lógica de la clasificación social” desarrollada por Boaventura de Sousa Santos en su libro: “Una epistemología del sur” (2009:110)

la consecuencia y no la causa de esa jerarquía y puede ser, incluso, considerada como una obligación de quien es clasificado como superior (por ejemplo, “la carga del hombre blanco” en su misión civilizadora). Aunque las dos formas de clasificación (raza y sexo) sean decisivas para que la relación capital / trabajo se establezca y profundice globalmente, la clasificación racial fue la que el capitalismo reconstruyó con mayor profundidad, [...]. De acuerdo con esta lógica, la no existencia es producida bajo la forma de una inferioridad insuperable, en tanto que natural. Quien es inferior, lo es porque es insuperablemente inferior, y, por consiguiente, no puede constituir una alternativa creíble frente a quien es superior.

(Santos, 2009:110)

Después de abordar las dos primeras “no existencias” planteadas por el autor: Lo inculto y lo residual, y al agregar esta tercera; se hace tristemente evidente que la razón indolente occidental enfila todas sus baterías hacia los mismos seres humanos en todas las facetas de su existencia para invisibilizarlos a toda costa.

Tal como fue mencionado en el capítulo II, el conocimiento musical eurocéntrico casi que marginó en su totalidad la participación histórica del género femenino en su construcción y consolidación hasta mediados del siglo XX, cuando por fin algunos textos de historia de la disciplina comenzaron a reconocer la participación femenina (burguesa, blanca y académica por supuesto) en la producción musical “contemporánea”.

Desafortunadamente esa herencia patriarcal también fue adoptada por las comunidades coloniales – occidentalizadas y no occidentales – promoviendo igualmente la exclusión de la mujer del poder simbólico cultural y manteniéndola mayoritariamente oprimida argumentando una inferioridad natural.

En la introducción a su libro: “La creación del patriarcado”, Gerda Lerner hace mención a que esta práctica de invisibilización histórica es común en todas las áreas dominadas por la razón occidental:

“La historia de las mujeres es indispensable y básica para lograr la emancipación de la mujer. [...], pero el trabajo de los especialistas en historia de las mujeres no ha entrado a formar parte del discurso común. [...]. Al igual que los hombres, las mujeres son y siempre han sido actores y agentes en la historia. [...]. Lo que las mujeres han hecho y experimentado no ha sido escrito, ha quedado olvidado, y se ha hecho caso omiso a su interpretación. [...]. Se las ha excluido sistemáticamente de la tarea de elaborar sistemas de símbolos, filosofías, ciencias y leyes. [...]. El pensamiento patriarcal ha oscurecido y olvidado la existencia de una historia de las mujeres, hecho que ha afectado enormemente la psicología tanto femenina como masculina”

(1990:19-23)

Esta autora sostiene también que:

“Los hombres aprendieron a instaurar la dominación y la jerarquía sobre otros pueblos gracias a la práctica que ya tenían de dominar a las mujeres de su mismo grupo. Se formalizó con la institucionalización de la esclavitud, que comenzaría con la esclavización de las mujeres de los pueblos conquistados”

(Lerner, 1990:26).

Estableciendo de esta manera como un punto anterior a la condición de inferioridad por raza – propia de la colonización – la inferioridad por condiciones asociadas a la diferencia de sexo, surgida desde tiempos inmemoriales a partir de premisas teológicas y biológicas:

“Los tradicionalistas, tanto los que trabajan dentro de un ámbito religioso como científico, han considerado la subordinación de las mujeres un hecho universal, de origen divino, o natural y, por tanto, inmutable. [...]. Si Dios o la naturaleza crearon las diferencias de sexo, que a su vez determinaron la división sexual del trabajo, no hay que culpar a nadie por la desigualdad sexual y el dominio masculino. [...], la división sexual del trabajo fundamentada en las diferencias biológicas es funcional y justa” (1990:34-35).

“La primera oposición de clases que aparece en la historia coincide con el desarrollo del antagonismo entre hombre y mujer [...], y la primera opresión de clases con la del sexo femenino por el masculino”

(Lerner, 1990:46).

Al trasladar estos postulados opresivos producto de condiciones sexuales (biológicas) como justificación de jerarquías de género (culturales) al ámbito de la opresión racial en el marco del colonialismo, encontramos planteamientos como:

“Para Césaire y Fanon el colonialismo no hay que entenderlo sólo como los aparatos militares y administrativos para la dominación física de unas poblaciones y geografías, sino también como los discursos de inferiorización de los colonizados. Esta inferiorización no es sólo una ‘representación’ de los europeos sobre las poblaciones dominadas, sino que implica el socavamiento de las condiciones de reproducción de sus ‘sistemas de referencia’ (la ‘desculturación’), lo que constituye un dispositivo esencial para asegurar su dominación física; [...]. La ‘desculturación’ producida por el colonialismo es, al mismo tiempo, una imposición de nuevas formas de percibir y de existir, por lo que la colonización supone una ‘alienación’ o, en términos del discurso colonial, una asimilación. En la misma dirección, Césaire plantea que “[...] la colonización trabaja para descivilizar al colonizado [...]”.

Esta inferiorización se expresa en el racismo pues, dice Fanon, “Lógicamente no es posible someter a la servidumbre a los hombres sin inferiorizarlos parte por parte. Y el racismo no es más que la explicación emocional, afectiva, algunas veces intelectual, de esta inferiorización”. De ahí que el racismo opera como uno de los componentes de la

imposición colonial: “El racismo, lo hemos visto, no es más que un elemento de un conjunto más vasto: el de la opresión sistemática de un pueblo”.

(Restrepo & Rojas, 2010:47)

Al tomar conciencia de la “intersección” de estas dos clasificaciones (sexual y racial) que Santos (2009:111) identifica como las manifestaciones más señaladas de la producción de “no existencia” nominada por él mismo como “lo inferior”; se hace claro que la esencia de la “lógica de la clasificación social” es naturalizar las jerarquías producto de equiparar las diferencias con desigualdades, validando la supuesta obligación moral que tiene aquel clasificado como “superior” de transformar o someter – a cualquier precio y en contra de su voluntad – a aquel que por condiciones naturales insuperables resultó clasificado como “inferior”.

En concordancia, valdría la pena considerar que:

“Este sistema de clasismo-racismo se combina estructuralmente con el sexismo y la dominación masculina; por lo tanto, la mayoría de los patrones de dominación [...], afectan especialmente a las mujeres”.

(Van Dijk, 2003:101)

Es decir que, en una condición generalizada de pobreza, no es igual la opresión que sufre una mujer blanca (o mestiza) o la que sufre un hombre afrodescendiente (o indígena); a la que puede condensar una “mujer” – “afrodescendiente” (o “indígena”), ya que reúne en su ser las dos condiciones más marcadas de “inferioridad” según la lógica indolente occidental.

Como ha quedado claro en los apartados de las dos lógicas de “no existencia” anteriores (lo inculto y lo residual), la equiparación del conocimiento musical eurocéntrico con cualquier otro saber musical por fuera de su canon resulta prácticamente inviable desde la óptica hegemónica de la razón occidental. En dicho sentido, trasladar la condición de “inferioridad” que le es aplicada a los seres humanos sumidos en esta nefasta clasificación, a las producciones sonoras que ellos mismos generan en el marco de su identidad cultural; no es otra cosa que

redundar en la intencionalidad sistemática del conocimiento musical eurocéntrico por desacreditar cualquier otro saber que escape de su dominio. En este esquema de reiteración de las condiciones de opresión entonces, resulta obvio que las producciones musicales de grupos humanos o individuos inferiorizados por clasificaciones de raza no tienen cabida en las instituciones que ostentan el control del conocimiento occidental, y mucho menos si la producción artística es de origen femenino.

Teniendo en cuenta esta condición marginal y que en las prácticas anteriores se ha enfatizado en la ficción jerárquica del conocimiento occidental dentro de la institucionalidad que lo soporta, se decidió que también era necesario analizar las condiciones de opresión que se han perfeccionado por fuera de la academia eurocéntrica, debido a que el colonialismo incitó al “oprimido” (y lo continua haciendo) a buscar a otros seres más débiles a los cuales pudiese aplicar condiciones de inferiorización desde sus propias prácticas culturales.

El objetivo estuvo encaminado entonces en establecer como desde la música denominada “popular” se han potenciado condiciones sistemáticas de “no existencia” que se encuentran absolutamente vigentes y fortalecidas en nuestro momento histórico.

A partir de la implementación del paradigma interpretativo, se analizaron como caso preliminar dos géneros musicales representativos de dos diferentes países de Centroamérica – entendiéndolos como manifestaciones propias de territorios coloniales que desarrollaron identidades sonoras a partir de la mezcla entre el conocimiento musical occidental y los saberes de los pueblos sometidos (originarios o trasladados por la esclavitud) – analizando el contexto de la cultura que cada uno representa, en la búsqueda de adoptar una postura crítica desde la educación musical sobre temas como la violencia de género y el desastre medioambiental – entre otros – que competen a todos los que nos desempeñamos en el rol de maestros.

4.6.1 La EMIC en el marco de la ecología de los reconocimientos

Siguiendo los planteamientos de la sociología de las ausencias, la ecología que el autor propone para contrarrestar la “lógica de la clasificación social” es la de los “reconocimientos” con la cual aspira controvertir la colonialidad del poder capitalista que se fundamenta en equiparar la “diferencia” con la “desigualdad” autoproclamándose con el poder de determinar quiénes son iguales y quiénes diferentes.

La ecología de los reconocimientos propone entonces entender las diferencias a partir de reconocimientos recíprocos y deconstruir las jerarquías que han surgido como producto de la naturalización de éstas (las diferencias).

El autor tiene claro que los principios eurocéntricos no permiten el equilibrio entre igualdad y reconocimiento, por lo cual plantea que se requieren nuevas formas de resistencia, la formulación de alternativas y la consolidación de una esfera pública insurgente que propicie una ciudadanía multicultural individual y colectiva; favoreciendo la ampliación del círculo de reciprocidad (círculo de las diferencias iguales) mediante la “*inteligibilidad recíproca*” apoyada en el “*trabajo de traducción*” (Santos 2009:121).



Figura 22. Lógica de la clasificación social vs. Ecología de los reconocimientos – Fuente: Elaboración propia.

Para alcanzar esa “credibilidad” de los saberes no occidentales, condición que Santos considera indispensable para poder generar una verdadera alternativa que haga contrapeso a la razón indolente occidental; en el ámbito de la educación musical es necesario revisar con detenimiento los géneros sonoros representativos de cada cultura colonizada e identificar en su construcción o en el uso que las comunidades hacen de ellos, las formas en que han incorporado las prácticas de inferiorización.

En este sentido la experiencia en el abordaje del concepto: “Lo Inferior”, se desarrolló con el grupo de práctica: “Gecko Ensemble” bajo el siguiente esquema:

4.6.2 Consideraciones previas a la práctica

4.6.2.1 Inferioridad por diferencia de sexo

Al abordar la violencia de género a partir de una de sus estructuras fundantes: “La cosificación” de la mujer, para el caso de la música “popular” latinoamericana y

para el momento histórico en el que se inscribe esta investigación lo más evidente sería analizar el fenómeno del “Reggaetón”, el cual para el momento de finalización de este documento llevaba ya casi tres décadas posicionándose como una fuerte representación cultural latinoamericana:

“Inicialmente conocido como «underground», entre otros nombres, el reggaetón es un sancocho de rap en español y reggae en español, que llegó a su punto en los barrios y caseríos de Puerto Rico. Desde el comienzo, fue producido por y para la juventud urbana de las clases más pobres. Pero ya para mediados de la década del 90 las letras sexualmente explícitas del reggaetón y sus crónicas de la violencia cotidiana llegaron a oídos de una malhumorada clase media, que respondió al nuevo género musical con su propio estilo de hostilidad.

El baile que suele acompañarlo, conocido como perreo, se caracteriza por la sensual manera en que los participantes se estriegan unos contra otros al son del ritmo de origen jamaicano llamado dembow, que ha sido la espina dorsal del género”

(Negrón; Rivera, 2009:30)

Sin embargo, a pesar de sus letras sexualmente explícitas, el apoyo en elementos de baile erótico y videos que transitan entre la sensualidad y la pornografía; no es el origen de la “cosificación de la mujer” en el repertorio popular latinoamericano. Este género se constituye en el resultado actual de una tendencia mediática que según musicólogos e historiadores de la disciplina fue adoptada en Centroamérica – empezando por México (dada su condición de vecino geográfico) – del representante americano de la razón indolente occidental: Estados Unidos, desde la década de los años 30 del siglo XX, y favorecida mediante la expansión de la industria cinematográfica.

Para exponer el rastreo histórico realizado sobre la relación entre la música popular, la difusión cinematográfica y la cosificación masiva de la figura femenina en Latinoamérica, transcribo a continuación la sinopsis del ensayo: “*La cabaretera del cine mexicano en los procesos de promoción y venta 1931-1950*”, consultado al respecto:

“El presente ensayo estudia los procesos de promoción y venta de la cabaretera del cine mexicano en el periodo 1931 y 1950. Analiza el inicio de la producción cinematográfica mexicana con el tema de la cabaretera, y cómo su representación queda vinculada a los modelos de producción propuestos por Estados Unidos. En este sentido, el trabajo observa los desplazamientos de contenidos artísticos de los filmes a fórmulas esquematizadas y paradigmáticas de la representación. Como consecuencia de ello, el cuerpo de la mujer es

reducido a signos básicos para esquematizar lo mismo actitudes, que movimientos, poses o acciones físicas, así como las estructuras dramáticas de los filmes. En el proceso, la representación deja a la cabaretera primero como esquema de erotismo y seducción, y después como un objeto mercancía para su consumo sencillo en el ámbito del desarrollo de la cultura de masas. En este contexto el cuerpo de la cabaretera queda atrapado en un modo de cosificación femenina. Formas de la representación como consecuencia de la puesta en escena del director para destacar y asignar nuevos significados a las partes del cuerpo. Una construcción fetichista del cuerpo en la imagen cinematográfica, en el cartel publicitario y en la fórmula estereotipada de las historias de cabareteras”.

(Cabañas, 2012)

El estereotipo de la “cabaretera” como promulgación de la cosificación femenina en un contexto históricamente señalado “machista” como lo es el mexicano, tuvo gran éxito comercial para la época que aborda la investigación consultada. Dicho estereotipo en su entrono de cabaret, se reforzó constantemente desde un género musical y danzario que aunque de origen cubano, logró su mayor apogeo dentro de la industria del espectáculo mexicano: “el mambo”, y gracias a compositores – cubanos también – que se radicaron en México en el mismo periodo histórico referido, tales como: Dámazo Pérez Prado y Benny Moré, entre otros.

*“En México estas propuestas estereotipadas sobre la figura femenina en el cine de cabareteras, fueron aclimatándose paulatinamente como consecuencia de una cultura de comunicación a gran escala que se introducía vertiginosamente en la sociedad. [...]. La actriz y bailarina Amalia Aguilar traída de Cuba, destaca bailando ritmos y danzas tropicales, de reminiscencias rituales y negras; exhibiendo su cuerpo y su belleza ágil, sus piernas firmes, su torso desnudo en armonía con los movimientos intempestivos del cuerpo que dicen de ese cuidado de la belleza, y su presentación pública, así como de la creación exótica de la cabaretera para la imagen. Su aparición en el cine, siempre sensual, con los labios entreabiertos y rasgos de mujer blanca, la fue colocando y proponiendo como un signo erótico ante el gusto masculino, que se traduciría en un tipo de cuerpo en el nivel de modelo y estereotipo cinematográfico. [...]. Aspectos que sobresalen también en cintas como [...], **Al son del mambo**⁵⁰ (1950) de Cano Urueta, y **Qué rico mambo** (1951) de Jaime Salvador”.*

(Cabañas, 2012, Párrafo 14)

Para esta práctica entonces se consideró una pieza de repertorio del mambo de la época mencionada (mediados del siglo XX) con el fin de propiciar una reflexión

⁵⁰ Para visualizar el contexto, un resumen de esta película puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.6 / video 17, o en el siguiente link de youtube: https://www.youtube.com/watch?v=-6_VHnSLKQs

sobre cómo los procesos de inferiorización de la mujer han venido prosperando en manifestaciones culturales que se intensifican de generación en generación y acordes con los avances de la industria audiovisual.

Considero importante recalcar – tal como ya fue mencionado anteriormente – que los sonidos musicales por sí solos no tienen la capacidad de transmitir una intención de denigración de la humanidad del “otro” por lo que, para lograrlo, debe asociarse a textos, bailes, indumentarias, imágenes u otros elementos que en simultánea direccionen el mensaje hacia dicho objetivo despectivo; no obstante, es sobre la conciencia del músico que recae la responsabilidad si decide aportar su saber y práctica para dichos fines y es hacia esa toma de conciencia que se dirige la reflexión sobre la implicación de aprender (o componer) una pieza musical y lo que posteriormente se decide hacer con su interpretación.

4.6.2.2 Inferioridad por diferencia de raza

En segunda instancia, la condición de inferioridad por raza identificada por Boaventura de Sousa Santos en su planteamiento teórico de la “lógica de la clasificación social” tiene tantas manifestaciones en Latinoamérica, que se decidió abordar un problema que afecta transversalmente a la gran mayoría de la población de esta región del planeta: El desastre medio ambiental.

En dicho sentido se identificó durante el periodo proyectado para ésta práctica un énfasis mediático sobre el tema, localizado en la República Dominicana, debido a la emergencia ambiental reportada al mundo por los medios noticiosos locales y extranjeros a causa de la aglomeración de basuras en las fuentes hídricas del país insular, producto de una fuerte temporada de tormentas y huracanes.

Uno de los videos revisados sobre el tema puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.6 / video 18, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=FpWk-XOq7A8>

En términos de la música “popular”, los países centroamericanos son grandes referentes de los géneros que se consumen en Colombia en contextos no académicos por lo que, se buscó una pieza de carácter infantil perteneciente – en este caso – a la estructura musical característica del merengue dominicano, para tomarla como pre-texto y acercar a los integrantes del grupo de práctica a una revisión de la situación ambiental de este país en particular.

En este caso, el objetivo fue dirigir la reflexión – desde un acercamiento a la identidad musical de República Dominicana – hacia la toma de conciencia sobre las repercusiones del consumismo extralimitado y su condición asociada de la producción de residuos por el carácter desechable de la mayoría de productos y sus empaques y envases.

Por supuesto que este es un problema presente también en la cotidianidad Bogotana y en la mayoría de poblaciones de Latinoamérica; por lo que la selección del enfoque en el país centroamericano fue simplemente una opción de carácter referencial para comparar las condiciones de inferiorización que comparten la poblaciones marginadas socialmente a lo largo del continente y en especial, la manera como se traslada implícitamente la condición de “desecho” a las niñas y niños (y adultos desde luego) que por esta clasificación se ven obligados a sobrevivir entre la basura.

4.6.3 Desarrollo de la práctica “lo inferior”

Para realizar una aproximación de los integrantes de GECKO – Ensamble a lo que la razón occidental determina como inferior a partir de su *“lógica de la clasificación social”* seleccioné y edité un material audiovisual que incorpora imágenes de niños trabajando en vertederos de basura a cielo abierto en países de Centroamérica, acompañadas de una pieza musical de origen indígena.

Dicho video puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.6 / video 19, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=BvWAdzseCxw>

Reflexionar sobre la situación de los niños y niñas en los vertederos de basura de los países centroamericanos nos permitió abrir un diálogo sobre la condición propia de la lógica capitalista occidental que genera las mayores afectaciones a los ecosistemas y a las especies que los habitan: El consumismo y su correspondiente producción ilimitada de desechos.

Para los integrantes del grupo de práctica resultó impactante ver a niños y niñas de sus mismas edades en tales condiciones infrahumanas no obstante, la aproximación a dicha realidad facilitó entender el concepto de esta “no existencia” desde la forma planteada por Santos como “insuperablemente inferior, en tanto que natural”.

Para el caso del vertedero de México, se aprecia en el video población mayoritariamente de rasgos indígenas; para el caso del de República Dominicana, la mayoría de niños y niñas corresponden a población afrodecendiente. Resulta altamente probable que dichos vertederos hayan sido ubicados estratégicamente sobre territorios ancestrales de estas comunidades en cada caso y que, tal como sucede en muchas regiones de Colombia, éstas hayan tenido que adaptarse al deterioro de sus entornos o desplazarse a lugares diferentes.

Al trasladar la reflexión al ámbito musical, se discutió sobre cuál puede ser la identidad cultural de un grupo humano que reside casi que permanentemente entre la basura y al que se le traslada esa condición de inferioridad natural por conseguir su sustento de lo que otros grupos humanos desprecian. La industria musical también produce desechos, pero la principal basura se encuentra en los textos usados con algunas canciones que denigran de manera exagerada a los seres que la razón occidental ha clasificado históricamente como inferiores por diferencias de sexo y raza principalmente. Entonces si en un entorno de residencia

entre la basura, los seres que allí habitan refuerzan sus imaginarios con las letras de canciones que los violentan y denigran, la identidad cultural será por supuesto una reafirmación de la condición de desecho y negación de valor de la vida.

Tal como se mencionó anteriormente, se seleccionaron dos piezas de origen centroamericano: un mambo del repertorio representativo de este género en el contexto mexicano de mediados del siglo XX y un merengue dominicano del repertorio infantil perteneciente a este siglo:

Pieza 1 de repertorio: "Mambo No.5"

Autor: Dámaso Pérez Prado

Género: Mambo

La pieza original en versión para orquesta: puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.6 / video 20, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=HJIAb4VLs4k>

Pieza compuesta en 1949 que desató la "Mambo manía" en México. Escrita por Dámaso Pérez Prado quien fue conocido sobre todo por sus aportes a dicho género musical, el cual tiene sus orígenes en el danzón cubano y que daría pauta al surgimiento y desarrollo del chachachá, así como también de la música surgida a finales de la década de 1950 y conocida luego, desde principios de los años 70 como salsa. No fue el creador del ritmo, que ya se tocaba en La Habana de finales de los años treinta, pero sí su mayor difusor a nivel internacional.

La pieza logró renovada popularidad en 1999 gracias al alemán Lou Bega, obteniendo el primer lugar en las listas musicales del mundo como Australia, Alemania, Europa, Reino Unido, España, Italia y Finlandia, entre otras.

Pieza 2 de repertorio: “El baile del esqueleto”

Autor: Grupo Cantoalegre

Género: Merengue Dominicano (Infantil)

La pieza en versión del grupo Cantoalegre puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.6 / video 21, o en el siguiente link de youtube:

https://www.youtube.com/watch?v=vIN_k9_YMTk

El merengue es un género musicalailable originado en la República Dominicana a finales del siglo XIX. Es muy popular en todo el continente americano, donde es considerado, junto con la salsa, como uno de los grandes géneros musicalesailables que distinguen a Latinoamérica. También es muy popular en parte de Europa, como España, entre otras latitudes. El merengue fue inscrito el 30 de noviembre de 2016 en la lista representativa de Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad de la Unesco.

En sus orígenes, el merengue dominicano era interpretado con instrumentos de cuerda (bandurria y/o guitarra). Años más tarde, los instrumentos de cuerda fueron sustituidos por el acordeón, conformándose así, junto con la güira y la tambora, la estructura instrumental del conjunto de merengue típico. Este conjunto, con sus tres instrumentos, representa la síntesis de las tres culturas que conformaron la idiosincrasia de la cultura dominicana. La influencia europea viene a estar representada por el acordeón, la africana por la tambora, que es un tambor de dos parches, y la taína o aborígen por la güira.

4.6.4 Consideraciones para el montaje musical⁵¹

⁵¹ Estas consideraciones incluyen términos propios de la teoría occidental del lenguaje musical y están dirigidas particularmente al docente de música lector de este documento, en el caso que desee incorporar este repertorio en su labor educativa.

Pieza 1: Mambo No.5

Énfasis: Repertorio popular latinoamericano

Instrumentos: Saxofones soprano y contralto, piano, teclado, batería y güira.

La forma de la pieza 1 del repertorio de esta práctica (Lo inferior) quedó establecida de la siguiente manera:

(Intro – A – B – C – D)

Intro – (Compases 1 a 4).

A – (Compases 5 a 20), motivo instrumental 1 (con repeticiones).

B – (Compases 21 a 30), motivo instrumental 2 (con repeticiones).

(Omisión – (Compases 31 a 49), Coro de la versión original).

C – (Compases 50 a 59), motivo instrumental 3 (con repeticiones).

D – (Compases 60 a 70), motivo instrumental 4 (con repeticiones) y final.

Pieza 2: El baile del esqueleto.

Énfasis: Repertorio popular infantil latinoamericano

Instrumentos: 4 cantantes, saxofón contralto, piano, teclado, batería, tambora, bongó y güira.

La forma de la pieza 2 del repertorio seleccionado para esta práctica quedó establecida de la siguiente manera:

(Intro – A – A – A – A – Final)

Intro – (Compases 1 a 8), Solo percusión.

A – (Compases 9 a 24), Sección vocal (Mueve la cintura)

Silencio – (Compases 25 a 28)

A – (Compases 29 a 44), Sección vocal (Mueve la cabeza)

Silencio – (Compases 45 a 48)

A – (Compases 49 a 64), Sección vocal (Mueve las rodillas)

Silencio – (Compases 65 a 68)

A – (Compases 69 a 84), Sección vocal (Mueve todo el cuerpo)

Silencio – (Compases 85 a 86)

Final – (Compases 87 a 102), Sección instrumental.

4.6.5 Estrategias didácticas incorporadas en la práctica

Comprender desde el rol de maestro que, el uso de la música como instrumento de inferiorización (y en algunos casos casi que de aniquilación de la humanidad del otro) es una semilla plantada por la razón occidental pero abonada y prosperada por las mismas comunidades colonizadas, es decir, vividas desde la colonialidad del ser; me permitió entender que no es un problema surgido de la generación actual sino que viene estructurándose desde muchas décadas atrás promovido – entre otros factores – por el afán capitalista de acumulación de poder material, frente al cual todo tiene precio y todo (incluido el ser humano) puede ser vendido, consumido y desechado.

El rastreo histórico de los orígenes del reggaetón – estilo que permea la cotidianidad de las niñas y niños integrantes del grupo de práctica – permitió

identificar géneros de mayor antigüedad que en su momento histórico contribuyeron igualmente a la cosificación de la mujer y que a partir de dicha atribución posibilitaron la violencia de género desde décadas que frente a una mirada retrospectiva realizada hoy, se consideran románticamente (y quizás ingenuamente) “tiempos más sanos y mejores”.

Considero que es una estrategia importante – desde el punto de enunciación del maestro de música – asumir una responsabilidad histórica por lo que las generaciones anteriores han (y hemos) hecho y posibilitar un trabajo conjunto “intergeneracional” por contrarrestar la inferiorización que se promueve mediante el uso de los estilos populares o académicos.

La preparación entonces del montaje del mambo No.5, requirió un contexto en el cual se revisaron previamente con los integrantes de GECKO Ensemble, videos disponibles en la plataforma de youtube sobre un estilo musical y dancístico surgido en Estados Unidos en el siglo XIX que promovía desde los escenarios la cosificación femenina: “El Can Can”, para apreciar posteriormente como se incorporó a la cultura mexicana con una mezcla de ritmos antillanos que dieron origen al estilo también musical y dancístico denominado como “El Mambo”, el cual continuo por la misma senda en cuanto a lo que la denigración de la mujer se refiere.

Ya desde el campo estrictamente musical, se realizó el montaje de la pieza aprovechando las características rítmicas, melódicas y armónicas propias del género para potenciar las habilidades interpretativas de los integrantes del grupo.

Es importante mencionar que estilos musicales de mayor antigüedad como el mambo, ofrecen posibilidades de desarrollo técnico e interpretativo que estilos actuales como el reggaetón no brindan, debido a que sus estructuras tienen una mayor elaboración haciendo que su aporte didáctico sea superior a lo que se puede encontrar – musicalmente hablando – en los llamados géneros urbanos.

La presentación del montaje musical del mambo No.5 se incorporó en uno de los conciertos realizados por el grupo en el primer semestre de 2018.

La presentación de la pieza en concierto puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.6 / video 21, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=JiaqZtzs2IA>

Para el caso de la segunda pieza: “El baile del esqueleto”, se revisaron previamente imágenes en línea referentes a la emergencia medio ambiental en la ciudad de Santo Domingo, capital de la República Dominicana, aprovechando la coyuntura de que recientemente dos de los integrantes del grupo habían abordado temáticas ambientales en sus respectivos colegios.

Esta práctica reforzó la idea y la necesidad de trabajar mancomunadamente desde todas las áreas del conocimiento (las disciplinas artísticas no pueden ser la excepción) sobre las temáticas que competen a todo el sector educativo y social.

Se abordó el concepto de “lo inferior” reflexionando sobre el contraste que se genera entre lo que las piezas musicales representativas del merengue Dominicano transmiten – normalmente alegría y ambiente festivo – y lo que viven muchas comunidades que se encuentran representadas por la identidad cultural de dicho género musical.

Se realizó también un paralelo con la Isla de San Andrés – mediante imágenes en línea – para acercarnos un poco al contexto colombiano y reflexionar sobre como el turismo es uno de los principales factores de contaminación de los ecosistemas del planeta y como desde una región geográfica significativamente distante como Bogotá, se traslada gran cantidad de la basura que afecta a los isleños y a los hábitats del archipiélago.

Finalmente se realizó el montaje musical de la pieza dentro de las estrategias usuales de imitación, memorización de textos y de patrones melódicos, rítmicos y armónicos, y de repetición de secciones de la canción para lograr la interiorización

y el dominio para la puesta en escena, la cual se realizó en el mismo concierto en el que se presentó el mambo No.5., el primer semestre de 2018.

La presentación de la pieza en concierto puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.6 / video 22, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=W48aCBhUTzQ>

Desafortunadamente por temas logísticos y de tiempo, en los conciertos no ha sido posible trasladar estas reflexiones al público. Pero para los integrantes del grupo musical se ha hecho énfasis permanentemente en que, sin satanizar los géneros trabajados, siempre es importante tener presente hasta qué punto una pieza musical cumple con su función pedagógica y / o artística y en qué momento se puede convertir en un instrumento de inferiorización que atente directamente contra la dignidad e integridad de diferentes individuos o colectivos humanos.

4.7 LO LOCAL⁵²

En la modernidad occidental, la escala dominante aparece bajo dos formas principales: lo universal y lo global. El universalismo es la escala de las entidades o realidades que se refuerzan independientemente de contextos específicos. Por eso, se adjudica precedencia sobre todas las otras realidades que dependen de contextos y que, por tal razón son consideradas particulares o vernáculas. La globalización es la escala que en los últimos veinte años adquirió una importancia sin precedentes en los más diversos campos sociales. Se trata de la escala que privilegia las entidades o realidades que extienden su ámbito por todo el globo y que, al hacerlo, adquieren la prerrogativa de designar entidades o realidades rivales como locales. En el ámbito de esta lógica, la no existencia es producida bajo la forma de lo particular y lo local. Las entidades o realidades definidas como particulares o locales están aprisionadas en escalas que las incapacitan para ser alternativas creíbles a lo que existe de modo universal o global.

(Santos, 209:111)

⁵² Concepto abordado siguiendo la propuesta sociológica de las "Ausencias y las Emergencias", en lo referente al tema de: "Las cinco lógicas de producción de no existencia" y específicamente a "la lógica de la escala dominante" desarrollada por Boaventura de Sousa Santos en su libro: "Una epistemología del sur" (2009:111)

Resulta ingenuo pensar que los grupos humanos que se asentaron en las diversas regiones geográficas del planeta no desarrollaron manifestaciones sonoras propias de su cosmovisión y de su experiencia al relacionarse entre sí y con las demás formas de vida originarias en aquellos lugares; y qué la música⁵³ entonces fue un “invento” propio de un único grupo humano privilegiado.

Históricamente la música ha sido entendida como un elemento indivisible del lenguaje y la cultura de los pueblos, la cual reafirma identidades y sentidos de pertenencia. No obstante como consecuencia de los procesos de colonización y esclavitud que se han dado principalmente en el sur global, la música ha viajado tanto con los colonizadores e invasores que llegaron y siguen llegando a los territorios colonizados, así como con los esclavizados y migrantes forzados que salieron y siguen saliendo expulsados de sus territorios.

Tal condición sumada a las desaforadas intenciones de universalización y globalización promovidas por la modernidad occidental y el capitalismo, han diluido los límites de las manifestaciones musicales como para poder establecer con certeza qué le pertenece a quién o quién tiene soberanía sobre qué.

A pesar de ello, nuestra postura ética como educadores debe dirigirnos a indagar siempre sobre el contexto histórico tanto de las piezas musicales como de los seres humanos que las produjeron, antes de utilizarlas simplemente como un “elemento” para nuestra labor docente, funcional únicamente por sus características pedagógicas y desconociendo su historicidad y temporalidad.

Es indispensable partir de la reflexión de que en nuestra realidad colombiana colonizada – por ejemplo – cada pieza musical de carácter pedagógico disponible en partituras (físicas o virtuales) se encuentra condicionada por la “universalidad” del lenguaje musical eurocéntrico y por la globalización de repertorios y metodologías de enseñanza promovidas por editoriales, conservatorios y demás entidades interesadas en reforzar la ficción de supremacía del conocimiento

⁵³ *Entendiendo la definición esencial de “Música” como la organización temporal de sonidos y silencios con un grado de coherencia para el oído y cerebro humanos.*

musical occidental. Por lo tanto, también se hace necesario ampliar la búsqueda de material didáctico por fuera de la lógica academicista y tomar la decisión de incorporar en nuestra actividad docente esos saberes musicales “otros” que permitirían visibilizar a quienes han permanecido históricamente en el lado de los oprimidos, en aras de propiciar la alteridad y el respeto a la diferencia.

Santos (2009:111) nos explica que en el ámbito de la lógica que él denomina como de “escala dominante” la “no existencia” se da bajo la forma de “lo local” ya que dicha escala estructurada por el universalismo, se refuerza independientemente de los contextos en donde se aplique. De esta manera, considera particulares a las que si dependen de su contexto para afirmarse.

Para el caso de la experiencia musical colombiana y refiriéndonos nuevamente a parte de lo expuesto en el capítulo anterior respecto a la crueldad de una lógica que intente dar cuenta de la totalidad del mundo (Mèlich 2014:132), es evidente que dentro de la formación musical de nuestro país ha predominado el conocimiento producido en occidente, y mediante procesos de “folklorización” establecidos desde la misma época de la colonia y vigentes aún en la actualidad, los saberes propios de grupos étnicos han permanecidos “localizados” sin ser tomados en cuenta como una herramienta suficientemente creíble para la educación musical de niños y jóvenes a lo largo del territorio nacional.

Esta “localización” nos induce a creer que sólo un niño originario del pacífico puede aprender a interpretar la marimba de chonta, o que un niño originario de los llanos orientales es el único que puede dominar el arpa llanera; o que solo uno nacido en los departamentos de La Guajira o en Cesar tiene las condiciones para interpretar el acordeón vallenato o que uno nacido en el departamento de Bolívar es el único que puede desarrollar las facultades para interpretar las gaitas y tambores. No obstante, en cualquiera de las ciudades o municipios de relativa importancia y tamaño de todos los departamentos de Colombia es posible encontrar programas de orden público o privado, masivos o de baja cobertura, que promueven la interpretación de instrumentos de origen europeo como el violín, el piano o el clarinete, por ejemplo; y que buscan de esta manera llevar el “lenguaje

musical universal” a todos los rincones del territorio nacional, asumiendo que es aplicable a cualquier contexto y comprensible para cualquier ser humano independientemente de su edad y condiciones particulares.

En el caso geográfico contrario, los niños y jóvenes residentes de las ciudades capitales encuentran que las facultades de música, conservatorios y academias al ofertar dentro de sus programas instrumentos como “la marimba”, “el arpa” o “el acordeón”; por supuesto que se están refiriendo a la marimba sinfónica, al arpa sinfónica o al acordeón de técnica de interpretación alemana y que es prácticamente imposible tener acercamiento al conocimiento musical propio de los grupos étnicos; aunque es importante considerar que seguramente no están buscando dicho acercamiento ni son conscientes de dicha carencia cuando surge la motivación para adentrarse en el lenguaje musical en el entorno ciudadano. Adicionalmente, también hay que tomar en cuenta el hecho de que una familia de tradiciones urbanas difícilmente consideraría relevante apoyar a sus pequeños en el aprendizaje de dichas manifestaciones, ya que no es beneficioso su aporte en pro de la instrumentalización del conocimiento con miras a garantizar “un futuro más competitivo” desde el plano laboral y económico.

Ahora bien, la reflexión que se propone aquí no se reduce únicamente a lo valioso del esfuerzo que cada grupo étnico realiza por mantener vivos sus saberes musicales en cuanto a la interpretación de instrumentos y transmitirlos de generación en generación por tradición oral; sino también al desperdicio de la experiencia a la que se ven enfrentados los habitantes de las ciudades principalmente por la segregación de los saberes musicales según los territorios geográficos y la supremacía de un conocimiento extranjero que refuerza la “lógica de la escala dominante”.

¿Cuál es la experiencia que se desperdicia...? La que se vivencia mediante la ejecución – y en algunos casos incluso mediante la construcción – de un instrumento musical por fuera de los cánones occidentales y la cual permite a los aprendices apropiarse también la cosmovisión de sus comunidades y construir una relación armónica con el mundo sonoro natural.

Por supuesto que dicha experiencia en el entorno urbano es altamente improbable ya que si los conservatorios, facultades de música y academias no toman en cuenta los instrumentos “folklóricos” mucho menos han de tomar en cuenta las tradiciones de transmisión de los saberes musicales que en dichas comunidades se han empleado ancestralmente.

4.7.1 La EMIC en el marco de la ecología de las transescalas

Siguiendo los planteamientos de la sociología de las ausencias, la ecología que el autor propone para contrarrestar la “lógica de la escala dominante” es la de las “transescalas” con la cual aspira a alternar escalas locales y globales y a recuperar las aspiraciones de universalización ocultas en el sur global pero sin recurrir a los fundamentos de la globalización neoliberal: “libre comercio”, “anhelos de democracia” y “promesas de reconocimiento de los derechos humanos”, entre otros. Con esta ecología se busca combatir la convergencia del mundo consecuencia de la universalización y globalización; operando en torno a la divergencia del mismo al “descubrir” (hacer visibles) globalizaciones alternativas contrahegemónicas que puedan articularse a las luchas de movimientos emancipatorios.

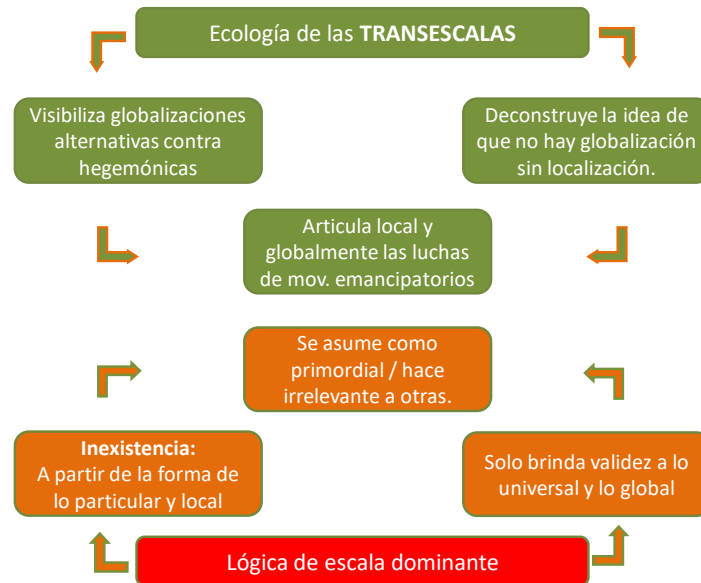


Gráfico 23. Lógica de la escala dominante vs. Ecología de las transescalas – Fuente: Elaboración propia.

En el campo educativo y en particular en el de la educación musical que se constituye en el terreno esencial de esta investigación; la aplicación del paradigma interpretativo mantiene – como ya ha sido mencionado – la idea hermenéutica de leer cada pieza musical como un texto: un libro abierto a todo, que nos permita mantener una postura crítica ante la jerarquización de los saberes.

En este sentido la experiencia en el abordaje del concepto: “Lo local”, se desarrolló con el grupo de práctica: “Gecko Ensemble” bajo el siguiente esquema:

4.7.2 Consideraciones previas a la práctica

Dentro de los ejemplos que Boaventura de Sousa Santos plantea en su libro para aproximar al lector a la comprensión de la diferenciación entre lo global y lo local, se refiere – entre otros – a las cadenas de comidas rápidas que se han expandido

por todo el planeta eliminando (o apropiando) formas culinarias locales e imponiendo – en la mayoría de los casos – hábitos malsanos de relación entre el ser humano y la comida, sin mencionar el agotamiento de recursos y la gran contaminación que viene detrás de cualquiera de los productos “alimenticios” que comercializan.

Para el caso de la música, el autor hace también una referencia concreta: Nos pide comparar las manifestaciones sonoras que se producen en los barrios marginales de Rio de Janeiro (Brasil) conocidos como “favelas” y la forma como dichos saberes son llevados a otras dimensiones en el carnaval de la misma ciudad (Rio) y en apropiaciones que realizan diversos grupos y artistas a lo largo y ancho del globo.

La comparación propuesta es un caso perfectamente extrapolable a la realidad musical colombiana en cuanto a la usurpación de manifestaciones musicales “folklóricas” para la explotación comercial; y es perfectamente posible encontrar tanto en zonas rurales como en barrios marginales de las ciudades colombianas propuestas musicales “localizadas” que no logran eco – ni siquiera regional – por encontrarse fuera de los estándares de la globalización.

4.7.3 Desarrollo de la práctica “lo local”

Al igual que los otros países que han sido mencionados anteriormente, Brasil también hizo parte de los territorios de la investigación “La reinención de la emancipación social” realizada por Boaventura de Sousa Santos (2009:98); y acorde con el ejemplo de localización / globalización propuesto por el autor respecto a las manifestaciones sonoras propias de las “favelas” seleccioné y edité un material audiovisual que incorpora imágenes de niños interpretando en la calle de una de ellas en la ciudad de Rio de Janeiro una pieza de “batucada” con elementos reciclables (canecas, latas) a manera de instrumentos de percusión.

A partir de este material audiovisual se realizó la aproximación a las niñas y niños del grupo de práctica a lo que la razón occidental determina como “*lo local*” a partir de su “*lógica de la escala dominante*”.

Del video: “*Favela da Rocinha - Rio de Janeiro - Brasil 2009*”⁵⁴ del canal de Youtube “*Maluco Nacho*”, se extrajo el material para editar el video clip, que puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.7 / video 24, o en el siguiente link de youtube:

<https://youtu.be/oxgnL3KvBg4>

La posterior reflexión sobre la situación de los niños en las favelas permitió identificar la imagen que ya las niñas y niños a cortas edades tienen sobre el hecho de que la residencia en barrios marginales (asociada a condiciones de pobreza desde luego) es producto de una combinación de factores como negligencia e intencionalidades gubernamentales y malas decisiones o imposibilidades económicas de las propias familias a las cuales pertenecen estos infantes. Por supuesto que es una mirada parcial la que las niñas y niños pueden hacer sobre la situación social de los habitantes de las favelas en Rio de Janeiro no obstante, está inspirada en el propio contexto Bogotano, el cual aprecian en su cotidianidad y a través de los medios de comunicación.

Al trasladar la reflexión al ámbito musical, se buscó establecer la idea de que las producciones sonoras que surgen de un contexto marginal urbano o rural, a pesar de estar “localizadas” pueden aportar saberes perfectamente válidos para el desarrollo de aptitudes musicales y la vivencia de experiencias artísticas de gran aporte formativo específico de la disciplina. No tienen que estar necesariamente globalizadas ni tener carácter “*universal*” para que su potencial pedagógico sea creíble y valioso.

⁵⁴ Link al video completo: <https://www.youtube.com/watch?v=8xzVGGJcJb4> (publicado el 24 / Nov / 2009)

En concordancia con este planteamiento, se presentó a los integrantes de Gecko Ensemble una propuesta de formación musical “*localizada*” que se desarrolla en la ciudad de Cali (Colombia) y que utiliza material reciclable a manera de instrumentos de percusión, mas estructurada pedagógicamente que la experiencia vista de la “*Favela da Rocinha*” de Rio de Janeiro (Brasil)

Del video llamado: “*Así suena Tambores de Siloé*”⁵⁵, del canal de youtube: “*Kienyke tv*”; se tomó el material para editar el clip audiovisual que se presentó a las niñas y niños integrantes del grupo de práctica, el cual puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.7 / video 25, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=RzHDpDzKnxU>

A partir de la aproximación a esta experiencia del barrio Siloé en la ciudad de Cali, se planteó a los integrantes del grupo de práctica realizar una composición colectiva y replicar desde nuestro ámbito una experiencia interpretativa similar.

Así surgió la primera pieza de repertorio incorporada en esta práctica.

Pieza 1 de repertorio: En Bogotá

Autor: Creación colectiva de Gecko Ensemble

Género: Lenguaje rítmico y percutido

Para realizar en segunda instancia un acercamiento de los niños y niñas integrantes del grupo de práctica al concepto de “globalización”, se seleccionó una pieza de música brasilera, manteniéndonos en el ámbito del ejemplo propuesto por Santos. Durante el trabajo de montaje de ésta, se buscó poner en evidencia para ellos como resulta de sencillo – gracias a los diversos medios de comunicación y de circulación de la información – apropiarse de propuestas

⁵⁵ Link al video completo: <https://www.youtube.com/watch?v=wPsx4vJLRJE> (Publicado el 19 / May / 2015)

musicales “globalizadas” desconociendo completamente el contexto de sus orígenes y por ende siendo partícipes de la invisibilización de los seres humanos a quienes representa.

Pieza 2 de repertorio: Magalenha⁵⁶

Autor: Carlinhos Brown

Intérprete: Sergio Méndes

Género: Batucada⁵⁷

La pieza original, incluida en el álbum “Brasileiro” (Inicia en minuto 4:02), puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.7 / video 26, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=BDjTdbIZxMQ>

Esta pieza grabada por primera vez en 1992, ha sido incluida en al menos diez álbumes de fechas posteriores de otros artistas, forma parte de la banda sonora de la película estadounidense “baila conmigo” de 1998 y la cantante brasileña Claudia Leitte la grabó nuevamente en 2012 junto con un video clip promocional, llevándola de gira por diferentes escenarios a nivel mundial.

Estas condiciones nos permiten considerar que este tema musical hace parte del repertorio brasileiro que se ha globalizado, la cual fue introducida a Colombia

⁵⁶ «Magalenha» es una canción compuesta por el músico brasileño Carlinhos Brown y grabada por primera vez por el músico brasileño Sérgio Mendes con la participación de Brown para el álbum de estudio, “Brasileiro” de 1992, siendo la segunda pista del álbum.

⁵⁷ La batucada es un subestilo de samba y hace referencia a un estilo de percusión brasileña de influencias africanas, generalmente interpretado por un conjunto, conocido como batería. La batucada se caracteriza por su estilo repetitivo y su ritmo acelerado.

inicialmente por los fanáticos y practicantes del capoeira⁵⁸ – el cual también tiene adeptos en diferentes países – pero que se popularizó gracias a la difusión radial y en espacios de entretenimiento; por lo que resulta acorde a la intencionalidad de este ejercicio educativo.

4.7.4 Consideraciones para el montaje musical⁵⁹

Énfasis: Percusión instrumental

Instrumentos: Batería desmembrada (5 cuerpos) – Bombo (22 pulgadas), Tom piso (16 pulgadas), Toms aire (12 y 13 pulgadas), Redoblante, pandereta y triángulo.

Recordando que el montaje de repertorio con este grupo infantil se realizó por fuera de las pautas de las metodologías musicales occidentales en cuanto al uso de partituras; en las sesiones de práctica se dio total relevancia a la sensorialidad para la apropiación de los diferentes patrones rítmicos de los instrumentos por cada uno de los intérpretes y a la memorización, tanto para el texto (Magalena en portugués) como para la forma de ejecución de las piezas en las versiones específicas que se encuentran dentro de las posibilidades de los integrantes.

⁵⁸ *Capoeira es un arte marcial afro-brasileño que combina facetas de danza, música y acrobacias, así como expresión corporal. Fue desarrollado en Brasil por descendientes africanos con influencias indígenas probablemente a principios del siglo XVI.*

⁵⁹ *Estas consideraciones incluyen términos propios de la teoría occidental del lenguaje musical y están dirigidas particularmente al docente de música lector de este documento, en el caso que desee incorporar este repertorio en su labor educativa.*

En cuanto a la pieza que representa la “Localización” titulada: “En Bogotá”, el texto de la rima fue creado colectivamente sobre un tema propuesto por los mismos integrantes del grupo: “Los tipos de autos que circulan por las calles de la ciudad”.

Posteriormente la versión final se adaptó para intercalar una primera sección hablada con una posterior sección instrumental, dando paso a la forma definitiva del montaje de la pieza.

El texto creado para la rima fue el siguiente:

En Bogotá, muchos autos por las calles; vienen y van, yo conozco sus detalles.

Un camión rojo, por la avenida; son los bomberos que apagan fuego enseguida.

Carros y motos, blanco con verde; la policía, que nunca duerme.

Ábrele paso, a la ambulancia; trae los enfermos, de la distancia.

Mira, los buses, rojo, azul y verde; unos, muy largos, repletos de gente.

En Bogotá, muchos autos por las calles; vienen y van, yo conozco sus detalles.

La forma de la pieza quedó establecida de la siguiente manera:

[[: A – B – C – D – E – A :]]

A – Coro (compases 1 a 4): “En Bogotá [...]”

B – Bomberos (compases 5 a 8): “Un camión [...]”

C – Policía (compases 9 a 12): “Carros y motos [...]”

D – Ambulancia (compases 13 a 16): “Ábrele paso [...]”

E – Sitp (compases 17 a 20): “Mira, los buses [...]”

A – Coro (compases 21 a 24): “En Bogotá [...]”

Pasada 1: el texto de la rima con lenguaje hablado y pulso con baquetas.

Pasada 2: el ritmo de la rima ejecutado en instrumentos de percusión.

En cuanto a la pieza que representa la “Globalización” (Magalenha), del texto solo se trabajó con la primera estrofa, ya que la segunda supuso una elevada dificultad en el manejo de la dicción por parte de los niños además, la versión se adaptó para poder intercalar secciones cantadas con secciones instrumentales, dando paso a la forma definitiva del montaje de la pieza.

El texto considerado para el montaje fue el siguiente:

Vem Magalenha rojao,

Tras a lenha pro fogao,

Vem fazer armacao;

Hoje é um dia de sol,

alegría de coió,

é curtir o verao.

Coro: te, te, te, tee, te. (x 4V)

Se hizo mención a los niños de que a pesar de que el género de la pieza y el formato instrumental original tienen raíces afro brasileras, el texto de la misma corresponde al idioma colonizador para facilitar su globalización.

La forma de la pieza quedó establecida de la siguiente manera:

(A – B – C – A´ – B´ – C – D – C – A´ – B´)

- A – Introducción vocal (solista – grupo) texto completo 2 veces,
- B – Coro (1ª vez): Pregunta vocal – respuesta instrumental (percusión),
- C – Solo percusión (patrones rítmicos en simultánea) – 1ª repetición.
- A´ – Texto completo con acentos instrumentales – 2ª repetición.
- B´ – Coro (2ª vez): Voz alternando con ensamble de percusión,
- C – Solo percusión (patrones rítmicos en simultánea) – 2ª repetición.
- D – Pregunta instrumental (solista) – respuesta instrumental (ensamble),
- C – Solo percusión (patrones rítmicos en simultánea) – 3ª repetición.
- A´ – Texto completo con acentos instrumentales – 3ª repetición.
- B´ – Coro (Final): Voz alternando con ensamble de percusión.

4.7.5 Estrategias didácticas incorporadas en la práctica

Reflexión sobre el “Consumismo” global y la pobreza localizada que dicho consumismo genera, a partir de la pregunta ¿Cómo con mis acciones y decisiones afecto a ese “otro”?

Se partió de la referencia a uno de los “consumismos” globales más extendidos y que afectan al ser humano desde sus primeros años de vida: el consumismo tecnológico.

Se pidió a los niños que compartieran sus experiencias con el uso de aparatos tecnológicos en su cotidianidad y mediante el uso de imágenes se buscó generar claridad sobre las implicaciones que tiene tanto la fabricación como el posterior desecho de los mismos entre las comunidades locales que se encuentran regularmente en el ámbito de la “no existencia”.

En segunda instancia nos aproximamos a un tipo de consumismo igualmente globalizado, pero con una vigencia temporal mucho más corta: “El fidget spinner”⁶⁰, un juguete de moda entre 2016 y 2017. Coincidentalmente al momento de realizar la práctica referida, los niños y niñas integrantes del grupo se encontraban inmersos en el afán inducido por la publicidad y el comercio de poseer dicho juguete lo que permitió adelantar una experiencia dirigida a la toma de conciencia respecto a la incidencia que tiene la producción ilimitada de artículos – muchas veces sin un sentido más allá del comercio – en la contaminación y destrucción de los hábitats y las diversas formas de vida del planeta (incluida la misma especie humana desde luego).

Realizamos entonces un corto taller de fabricación de un “spinner casero” con tapas plásticas y alambre, en simultánea con una reflexión sobre el aprovechamiento de material reciclable; y tanto se emocionaron con el proceso como con el resultado, que se propició la motivación necesaria para que cada uno quisiera fabricar el suyo.

En el siguiente video se aprecian las imágenes expuestas a los integrantes de Gecko Ensamble sobre la reflexión: *“Consumismo global y pobreza local”* y los resultados del taller sobre la fabricación del spinner con material reciclable. Puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.7 / video 27, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=n0qbYQKAWow>

Con acciones como ésta, considero que es posible develar en la práctica la importancia de vínculo social y contrarrestar el aislamiento en el que el sistema actual mantiene a las niñas y niños, ya que...

⁶⁰ *El spinner es un juguete que cabe en la palma de la mano y consiste en tres aros unidos entre sí. En el centro hay un círculo que hace las veces de eje giratorio y permite que los aros den vueltas y más vueltas, como las hélices de un helicóptero.*

En nuestro mundo de apertura global de las fronteras propio / otro, prevalece un consumismo pasivo y una entrega no cuestionada a la técnica. Por otra parte, mercado y técnica son actualmente elementos centrales de los procesos de subjetivación, y ¿qué clase de sujetos generan? Unos que creen poder comprar el placer, la serenidad, la paz interior, eliminar conflictos. Cuando en realidad no se puede prescindir de los otros como objetos del deseo, de ahí la proliferación de malestares relacionados con el aislamiento, la impotencia de sujetos más o menos solitarios que muchas veces pretenden llenar con productos o con sensaciones la carencia de relaciones amorosas y espacios que permitan dar lugar al vínculo social.

(Ruiz, 2014:17)

Desde el ámbito educativo musical, la experiencia planteada en torno a la ejecución de la rima *“En Bogotá”* (creación colectiva) usando canecas a manera de tambores; permitió a las niñas y niños de *Gecko Ensemble* aproximarse a la vivencia de ese *“otro”* invisibilizado por la *“razón indolente”* occidental mediante una práctica estructurada que fue, desde la consecución y preparación de las canecas hasta el trabajo de montaje de la pieza rítmica usando éstas como instrumentos de percusión.

Esta experiencia – a la distancia – facilitó entender el potencial y reflexionar sobre los aportes pedagógicos de una propuesta *“localizada”* de formación musical como la analizada de los niños percusionistas del barrio *“Siloé”* de la ciudad de Cali.

El siguiente video clip condensa la experiencia referida y puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.7 / video 28, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=KLxl9qn-nGs>

Tal como ha sido mencionado el complemento de esta práctica para contrastar la *“localización”* con la *“globalización”*, se dio con el trabajo del género batucada en el formato instrumental que lleva el mismo nombre mediante el montaje de la pieza *“Magalenha”*. No obstante se reforzó la importancia de conocer y respetar el contexto histórico de la pieza, porque independientemente de su reconocimiento global no implica que haya perdido su representatividad de los grupos humanos asociados al género musical y al país de origen.

En dicho sentido, a los niños y niñas de Gecko ensamble se les presentó primero el contexto histórico y las condiciones actuales de globalización del género, para posteriormente dar inicio al proceso de montaje musical.

En el siguiente video se aprecian algunas de las imágenes usadas para presentar el contexto mencionado y parte de la experiencia del montaje de la batucada. puede apreciarse en el DVD Anexo / carpeta 4.7 / video 29, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=nx1Trnxig0M>

Finalmente y como cierre del proceso musical de esta práctica, las dos piezas trabajadas fueron presentadas por Gecko ensamble en los conciertos que realizaron durante el lapso de tiempo de la investigación.

El siguiente es video de una de las muestras musicales en las que se incluyó la rima “En Bogotá” en el programa presentado por el conjunto. Disponible en el DVD Anexo / carpeta 4.7 / video 30, o en el siguiente link de youtube:

<https://youtu.be/Of1YME-V9v4>

De igual manera, en el siguiente video se puede apreciar el resultado musical de la pieza “Magalenha” en otro de los conciertos realizados por el ensamble. Disponible en el DVD Anexo / carpeta 4.7 / video 31, o en el siguiente link de youtube:

<https://youtu.be/aH9pUDP6brM>

4.8 LO IMPRODUCTIVO⁶¹

[...] se asienta en la monocultura de los criterios de productividad capitalista. En los términos de ésta lógica, el crecimiento económico es un objetivo racional incuestionable y, como tal, es incuestionable el criterio de productividad que mejor sirve a ese objetivo. Ese criterio se aplica tanto a la naturaleza como al trabajo humano. La naturaleza productiva es la naturaleza máximamente fértil dado el ciclo de la producción, en tanto que trabajo productivo es el trabajo que maximiza la generación de lucros igualmente en un determinado ciclo de producción. Según esta lógica, la no existencia es producida bajo la forma de lo improductivo, la cual, aplicada a la naturaleza, es esterilidad y, aplicada al trabajo, es pereza o descualificación profesional.

(Santos, 2009:111)

Cuando desde el ámbito de la formación musical se adopta una postura capitalista, todo proceso de enseñanza termina siendo leído únicamente en función del intercambio comercial de saberes y valorado igualmente según el lucro que el educando pueda obtener al sacar provecho económico del desarrollo de sus habilidades y talentos.

En dicho sentido, existen seres humanos que han representado un terreno infértil para la formación musical – acorde a la clasificación de naturaleza improductiva planteada por Santos – en razón de discapacidades adquiridas o de nacimiento presentes en su ser.

Si el dominio del lenguaje musical según los parámetros de enseñanza occidentales requiere de una interacción de la mente y los sentidos, no despierta mayor interés comercial la música compuesta por un hipoacúsico profundo (excepto Beethoven⁶², desde luego) o por un compositor con discapacidades intelectuales, ya que de entrada se da por hecho que sus producciones no cumplen con el canon esperado.

⁶¹ Concepto abordado siguiendo la propuesta sociológica de las “Ausencias y las Emergencias”, en lo referente al tema de: “Las cinco lógicas de producción de no existencia” y específicamente a “la lógica productivista” desarrollada por Boaventura de Sousa Santos en su libro: “Una epistemología del sur” (2009:111)

⁶² En sus últimos años, cuando ya estaba sumido por completo en la sordera, Beethoven compuso algunas de sus mejores obras, incluidos sus cinco últimos cuartetos de cuerda, la Missa Solemnis y la 9ª Sinfonía. Recuperado de: <https://selecciones.com.mx/como-componia-beethoven-despues-de-quedarse-sordo> en fecha: 2018/07/04

Aquí es importante aclarar que desde la concepción de servicio médico terapéutico, se ofrecen alternativas en torno al lenguaje musical para personas en diferentes condiciones de discapacidad a cambio de inversiones económicas de ellos mismos o sus familias. No es de la música funcional a las terapias a la que hago referencia aquí.

La improductividad en los términos de esta lógica productivista, está pensada desde la música en la asumida “no existencia” de producciones sonoras creadas por seres que viven el lenguaje musical desde su especificidad y posibilidades. Sin duda que personas con discapacidades que no afecten su intelecto o su motricidad fina tienen plenas capacidades para vivenciar este arte e incluso destacarse en el ámbito musical, tal como es el caso de alguien que ha perdido la visión o la movilidad de sus extremidades inferiores, por ejemplo.

Ya la historia se hace diferente frente a discapacidades intelectuales fuertes, motrices severas como la cuadriplejía o la hipoacusia profunda, entre otros. Es decir, si el canon musical hegemónico ha invisibilizado históricamente producciones musicales por la asociación de sus compositores o comunidades representativas a inferioridad por “incultura”, “atraso”, diferencias de “clase”, “raza”, “sexo”, “género” y por su condición “local”; ¿qué postura se puede esperar frente a la producción sonora de alguien que no cuenta con las capacidades intelectuales y/o físicas establecidas como prerrequisito para hacerlo? Es más, la pregunta hegemónica sería: ¿realmente produce algo que pueda clasificarse como medianamente musical, al menos?

Santos (2009:123), desde su ecología de las productividades aborda la contraposición a la lógica productivista desde un plano principalmente de sostenibilidad económica mediante alternativas de producción desligadas lo máximo posible de las lógicas capitalistas del mercado.

Considero que son precisamente los grupos musicales integrados por personas en condición de discapacidad los que ofrecen uno de los panoramas más concretos frente a la posibilidad de desligar la producción musical de un objetivo final de generación de lucro, ya que estos conjuntos demuestran su acercamiento al

lenguaje musical a partir de un interés expresivo y de interacción que resulta más valioso – dada su condición – que cualquier retribución económica.

No se trata aquí de generar polémica sobre la obtención de recursos a través de la disciplina musical sino de llamar la atención sobre la potencia educativa que ofrece el acercamiento a los proyectos musicales gestados por los grupos invisibilizados a causa de su condición improductiva (en términos de capital).

4.8.1 La EMIC en el marco de la ecología de las productividades

Siguiendo los planteamientos de la sociología de las ausencias, la ecología que el autor propone para contrarrestar la “lógica productivista” es la de las “productividades” con la cual aspira a la recuperación de los sistemas alternativos de producción: economías populares y solidarias, cooperativas obreras y empresas auto gestionadas, entre otras. Mediante esta ecología, el autor pone en cuestión el paradigma del crecimiento económico infinito de occidente y su primacía de la acumulación sobre la distribución.

Esta propuesta se fundamenta en dos ideas principales: i) Alternativas localizadas con teorías menos ambiciosas y ii) Concepción abarcante de la economía: democracia, medio ambiente, equidad social, racial, étnica, cultural y solidaridad transnacional. De esta manera, se busca la ampliación del espectro de la realidad social generando otras alternativas económicas más justas y la eliminación de la separación entre democracia política y despotismo económico.



Gráfico 24. Lógica productivista vs. Ecología de las productividades – Fuente: Elaboración propia.

Sin duda que la concepción de valía de una vida acorde con su productividad económica es una fuerte imposición capitalista a la que las personas en condición de discapacidad se ven sometidas, y a diferencia de otros clasificados de improductivos por condiciones de pereza o descalificación profesional; requieren de un nivel de esfuerzo titánico para cumplir con parámetros establecidos por “no discapacitados” y pensados para “no discapacitados”.

4.8.2 Consideraciones previas a la práctica

Mi formación disciplinar no ha tenido ninguna relación con la discapacidad y en mi experiencia laboral, tampoco he tenido que responsabilizarme de procesos con estudiantes que presentaran condiciones diferenciadas a nivel intelectual, motrices o de cualquier otra índole. No obstante en el ámbito de la formación musical académica, se presentan otras condiciones asociadas a las capacidades pre requeridas para la disciplina – denominadas como talento (o carencia de éste) – tales como: el “sentido rítmico”, el “oído musical” o la “coordinación motriz”; las

cuales no clasifican como discapacidades pero si imposibilitan el dominio del lenguaje musical bajo los parámetros de la formación tradicional de conservatorio.

Desde los planteamientos de Walsh, quien afirma que “comprender y aceptar al otro en su diferencia u “otredad” es parte del proceso de la interculturalidad crítica” (2005:30), comprendí que es perfectamente posible abordar la discapacidad desde esta perspectiva ya que la identidad cultural, que también se genera desde los sentidos, tiene frente a las condiciones diferenciales en uno o varios de ellos, otras formas de relacionarse con el mundo que suponen saberes valiosos que merecen ser analizados en pro de la alteridad.

4.8.3 Desarrollo de la práctica “lo improductivo”

Al igual que se hizo con las prácticas anteriores, el acercamiento al concepto central de esta práctica se hizo desde un video editado con material representativo de uno de los países que Boaventura de Sousa Santos incorporó en su investigación “la reinención de la emancipación social”: Mozambique.

Dicho video incorpora imágenes de niñas y niños con discapacidad y enfermedades, situación que los condiciona más allá de sus clasificaciones previas por clase, raza y contexto.

Disponible en el DVD Anexo / carpeta 4.8 / video 32, o en el siguiente link de youtube:

https://youtu.be/E_Z7bXpKoCQ

El video original del cual se obtuvieron las imágenes se titula: “Niños huérfanos en Mozambique que necesitan ayuda - Fundación Yoyoca África de Pie 2014”⁶³ y

⁶³ Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-JHQyKw2CPQ> en fecha 2016/10/12.

corresponde al material editado por una ONG promoviendo la búsqueda de padrinos (de manera algo cuestionable) para los niños que allí aparecen.

Teniendo en cuenta el contexto de las imágenes (Mozambique), se identificaron todas las “no existencias” confluyendo simultáneamente en la humanidad de los mismos seres.

La búsqueda orientada en este punto hacia experiencias musicales nos llevó a revisar otro material audiovisual. En el contexto latinoamericano revisamos una experiencia en Costa Rica titulada:

“Desarrolló método para enseñar música a niños sordos”. Disponible en el DVD Anexo / carpeta 4.8 / video 33, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=-9TacXnplg8>

Esta experiencia se desenvuelve en el contexto escolar y manifiesta buscar la “igualdad de oportunidades” en el acceso al conocimiento musical [occidental].

De igual manera revisamos una propuesta en Uruguay, titulada:

“Programa Especial - Taller de instrumentos musicales para los sordos”. Disponible en el DVD Anexo / carpeta 4.8 / video 34, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=Y7ub4kDeQbo>

Esta experiencia se desarrolla en un contexto diferente al escolar ya que está dirigida a personas adultas con diferentes condiciones de discapacidad.

Independientemente de las características espaciales propias de las experiencias revisadas, lo importante aquí era el acercamiento a la producción sonora colectiva de personas en diferentes condiciones de discapacidad para llamar la atención de los sujetos partícipes del proceso investigativo sobre situaciones a las que no han tenido cercanía en su cotidianidad.

Para Colombia, revisamos la experiencia:

“Música para sordos, ejemplo de superación”. Disponible en el DVD Anexo / carpeta 4.8 / video 35, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=fzp60NIRN0>

La cual es presentada desde el contexto de un municipio de la costa norte colombiana y muestra un ensamble musical juvenil interpretando piezas en ritmos de cumbia y chandé.

Precisamente desde el acercamiento a esta última experiencia surgió la intención de interpretar ritmos de la costa atlántica como acercamiento respetuoso a las condiciones apreciadas en el video.

4.8.4 Consideraciones para el montaje musical⁶⁴

A pesar de que en las experiencias revisadas coinciden procesos musicales orientados hacia personas con limitaciones auditivas e intelectuales, no resultó sencillo diseñar la manera de emular dichas discapacidades; entonces, frente a la idea de adelantar una experiencia desde otra forma sensorial de interpretar música, se planteó la ejecución de dos piezas limitando la capacidad visual de los integrantes del grupo al vendar sus ojos con pañoletas, en la búsqueda de propiciar una reflexión sobre cómo nos construyen nuestras diferencias y cómo podemos generar empatía hacia ese otro.

Dentro de la enseñanza de la técnica instrumental en los procesos propios del conocimiento musical eurocéntrico, es una práctica común para los intérpretes del piano – entre otros – someterse a ejecutar el instrumento sin mirar sus manos. La

⁶⁴ Estas consideraciones incluyen términos propios de la teoría occidental del lenguaje musical y están dirigidas particularmente al docente de música lector de este documento, en el caso que desee incorporar este repertorio en su labor educativa.

idea es desarrollar la capacidad espacial de ubicar las teclas correctas en el instrumento mientras la vista se enfoca en la lectura de la partitura.

Pensando en esta práctica pianística, la experiencia inicial se desarrolló sobre un instrumento también de teclas (placas realmente) que los integrantes de Gecko Ensemble ya habían interpretado en prácticas anteriores: El xilófono, y sobre una pieza de las que ya hace parte de su repertorio: “La marcha turca” de Beethoven, la cual se trabajó en el marco de la práctica sobre el concepto de “Lo inculto”.

De esta pieza, ya fueron presentadas todas sus características musicales en el apartado correspondiente.

El segundo momento, lo abordamos desde la ejecución del patrón rítmico del chandé, con la conformación instrumental propia del grupo de tambores de la costa atlántica colombiana: Tambora, tambor alegre y tambor llamador.

La idea musical fue responder únicamente a indicaciones sonoras proporcionadas por la voz o por la misma melodía.

4.8.5 Estrategias didácticas incorporadas en la práctica

El primer ejercicio, posterior a la revisión de las experiencias en video, consistió en la auto reflexión para propiciar el reconocimiento de las condiciones propias. De esta manera y empezando por el maestro, cada uno expresó las limitaciones físicas que tiene y que le dificultan el desarrollo de algunas actividades. Se mencionaron problemas musculares, articulares, respiratorios, de lenguaje, visuales, predisposiciones genéticas, entre otros, e intentamos analizar implicaciones presentes y futuras al respecto.

Se planteó el segundo ejercicio respecto a la interpretación de “la marcha turca”, explicando la intención pedagógica de la experiencia al limitar la capacidad visual.

Los integrantes del grupo adelantaron una primera interpretación de la pieza sin cubrirse los ojos – a manera de repaso – y se estableció que solo se ejecutaría hasta el compás 22 (final de sección A´´).

Posteriormente, se vendaron los ojos con pañoletas y se hizo un trabajo individual de ubicación espacial, ya que era la primera vez que intentaban la ejecución de esta manera y les resultaba complicado encontrar las placas (teclas) correctas. Sin embargo, con el paso de algunos minutos entendieron que podían trasladar la responsabilidad al oído y comenzaron a ubicarse con mayor exactitud.

Adelantaron de esta manera la ejecución de la pieza hasta el punto establecido pero el resultado los frustró debido a la gran cantidad de errores acumulados.

En otro momento que se abordó el ejercicio, uno de los integrantes antes de recibir los golpeadores (baquetas) empezó a tocar instintivamente su parte en el instrumento sin mirar el teclado y con la yema de los dedos, y aunque el volumen del instrumento se reduce drásticamente, la incorporación de un segundo sentido (el tacto) a la ejecución, le brindaba un punto de referencia adicional a solo el proporcionado por la audición, posibilitando mayor precisión.

De esta manera, el grupo completo ejecutó la sección establecida de la pieza sin golpeadores, acumulando una nueva información sensorial a su experiencia.

Entendiendo la dificultad que implica interpretar instrumentos melódicos convencionales que obviamente no fueron pensados ni diseñados para personas con limitaciones sensoriales; y recordando por otra parte la experiencia analizada sobre el grupo musical de la costa atlántica, se trasladó la experiencia a la ejecución de patrones rítmicos con el formato de tambores.

Al momento de finalización de la escritura de este documento, se seguía trabajando sobre la incorporación de líneas melódicas a los patrones rítmicos del chandé y la cumbia que fueron apropiados por las niñas y niños de GECKO Ensemble, interpretando tambores con los ojos vendados.

Desde luego que el resultado con este formato instrumental fue más preciso que con los xilófonos, debido a que los tambores producen mayor volumen y

vibraciones, requieren menos desplazamientos espaciales e involucran el tacto en su ejecución; sin mencionar que los patrones rítmicos colombianos resultan más afines a la emocionalidad de los integrantes.

Las imágenes de la experiencia musical descrita se encuentran disponibles en el DVD Anexo / carpeta 4.8 / video 36, o en el siguiente link de youtube:

<https://youtu.be/HmrTr46cik8>

Finalmente, se realizó la reflexión colectiva donde los sujetos partícipes del proceso investigativo expresaron sus opiniones respecto a las experiencias analizadas y la vivencia interpretativa con su capacidad visual limitada.

4.9 COMPENDIO DE LAS “NO EXISTENCIAS”

Este compendio se abordó mediante el análisis y montaje de repertorio complementario, y teniendo en cuenta que en muchas de las experiencias analizadas en video se encuentran presentes aportes musicales africanos en la estructuración de los géneros musicales latinoamericanos y colombianos.

Continuando entonces con dicha tendencia, las últimas dos piezas de repertorio incorporadas a este proceso pedagógico e investigativo se seleccionaron por su pertenencia al ritmo de la “cumbia”, el cual también tiene raíces africanas y es transversal prácticamente a toda Latinoamérica.

La síntesis de las “no existencias” se presentó bajo las siguientes consideraciones:

Culto e inculto:

Desde los parámetros del conocimiento musical eurocéntrico la cumbia es inculta sin embargo, piezas de este género han sido siempre las primeras opciones interpretativas cuando orquestas sinfónicas deciden “culturizar” las expresiones folklóricas con sus interpretaciones académicas.

Moderno y residual:

Por supuesto que una pieza de cumbia interpretada en su contexto y con su formato instrumental original se asume como atrasada o en el mejor de los casos tradicional; no obstante, ha sido uno de los géneros más fusionados y con mayores intentos de “modernización”, al punto de haberse desarrollado un subgénero denominado “tecno cumbia”.

Superior e inferior:

Para pensar una vez más en las condiciones de inferiorización asociadas a diferencias de raza y sexo, acordes con los planteamientos primarios de Santos al respecto, se seleccionaron dos cumbias de características contextuales contrastantes para el trabajo de montaje:

i) “La cumbia cienaguera”, en cuya historia confluyen los nombres de al menos cuatro hombres: Música compuesta por Andrés Paz Barros alrededor de 1940, con título original: “La cama berrochona” y texto de Humberto Díaz (o Daza) Granados, grabada por Luis E. Martínez en 1951, con la adaptación del texto conocido actualmente escrito por Esteban Montaña.

La versión original de esta pieza se encuentra disponible en el DVD Anexo / carpeta 4.9 / video 37, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=22MZQDJNAzI>

Esta cumbia, en su letra original, cosificaba a la mujer como un simple objeto supeditado a la insaciabilidad erótica del hombre.

Hizo uso de un texto explícito similar a las letras del reggaetón que escandalizan hoy en día:

*"Anoche dormí contigo y la otra noche con la mona,
Dormí, dormí, dormí en tu cama berrochona...
Úntale cebo de cuba pa´ que no suene la lona
Dormí, dormí, dormí en tu cama berrochona..."*

ii) “La cumbia del monstruo”, canción infantil del grupo argentino canticuenticos, compuesta en 2012 por una mujer: Ruth Hillar. Su texto invita a mover diferentes partes del cuerpo al ritmo de la cumbia, en una secuencia acumulativa.

La versión original de esta pieza se encuentra disponible en el DVD Anexo / carpeta 4.9 / video 38, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=eFdUXU9ZGIs>

Global y local

Según explica Felipe Arias Escobar (Historiador y periodista) en su artículo de la revista semana: “Muchachos a bailar cumbia⁶⁵” del 2017/06/27:

La famosa Cumbia cienaguera se ha interpretado en los acordeones de Alberto Pacheco y Aniceto Molina; en el sonido orquestal de Luis Carlos Meyer y La Billo's Caracas; en los solemnes catálogos de Jaime Llano González y Los Corraleros de Majagual; en la lectura peruana de Juaneco y su Combo, y la panamericana de Los Wawancó; en el toqueagogó de Los Frenéticos y el imaginativo blues-rock de Génesis; en la voz llanera de Luis Ariel Rey, el aire salsero de la Sonora Carruseles y la actualización discotequera del Checo Acosta, entre otros.

El tema emprendió un viaje por el mundo, donde no podían faltar nuevas formas de interpretarse, emocionar y bailarse. Lo hicieron y aún lo hacen los coleccionistas de acetatos de cumbia en Monterrey; la barriada popular en Lima y Buenos Aires; las comunidades latinas en Europa, a donde puede llegar cada verano un conjunto tropical que la interprete; las emisoras de easy listening o chillout, que inevitablemente la hallan en su catálogo de instrumentales en cualquier ciudad de Asia o Norteamérica y, por supuesto, en la memoria histórica de una Ciénaga donde por más que se transforme, siempre será donde más se enaltezca suavesona.

A mediados de 2008 otra sierra nevada, muy distinta y alejada del Magdalena, fue el escenario para una curiosa resurrección de esta cumbia. Ese año, la Eurocopa de fútbol se organizó en Austria y Suiza, y la Uefa lanzó un himno. Lo interpretaba el jamaquino Shaggy al lado de Trix y Flix, las mascotas del torneo en animación 3D, mientras la música la ponía un tal Samim Winiger, DJ de origen iraní que ‘sampleó’ una versión house de los arreglos de Luis Enrique Martínez, que incitaban en Colombia a evocar inevitablemente la letra de Esteban Montaña y a los más agradecidos, a escudriñar en el legado de Andrés Paz Barros y de toda la música de Ciénaga.

Lo cual posiciona esta pieza como una de las cumbias originadas en Colombia con mayor nivel de reconocimiento y explotación a nivel global.

La otra cumbia seleccionada para esta experiencia, debido a que su público objetivo es más específico, tiene un nivel de reconocimiento global mucho menor no obstante, gracias al momento histórico en que surge y el uso masivo de las redes sociales, la cumbia del monstruo es disfrutada por población infantil de varios países de Latinoamérica.

⁶⁵ Recuperado de <https://www.semana.com/contenidos-editoriales/especiales-regionales/articulo/la-cumbia-cienaguera-y-su-historia/529262> en fecha 2018/07/05

Productivo e improductivo

La asociación de los conceptos de productivo e improductivo con las capacidades de los seres humanos tiene una fuerte connotación con los procesos de esclavitud en su versión colonial y en los modos que subsisten en la actualidad.

Fue precisamente a partir de los saberes musicales traídos por los esclavizados africanos a las colonias europeas en América que se gestaron muchos de los géneros sonoros y de danza que conocemos en la actualidad.

La cumbia en su forma más reconocida de baile, arrastrando un pie todo el tiempo, es una representación de la esclava y el esclavo bailando con su grillete puesto en el tobillo.

En este sentido, la referencia a la productividad o improductividad desde la cumbia no se hizo asociada a su nivel de reconocimiento global o local y el lucro que esto representa sino al simbolismo que aún guarda respecto a la explotación del ser humano mediante procesos de esclavitud pasada y vigente.

Finalmente, estas dos piezas trabajadas fueron incorporadas en concierto.

La versión de Gecko Ensemble de “la cumbia cienaguera” en concierto se encuentra disponible en el DVD Anexo / carpeta 4.9 / video 39, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=hraeiUieUwA>

Y la versión de Gecko Ensemble de “la cumbia del monstruo” en concierto se encuentra disponible en el DVD Anexo / carpeta 4.9 / video 40, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=qfleGHwyGAs>

4.10 SÍNTESIS DE LOS LINEAMIENTOS PARA UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN MUSICAL INTERCULTURAL CRÍTICA (EMIC)

En las cinco prácticas expuestas anteriormente prevalece una estructura, considerada para la escritura de la sistematización de la experiencia, que busca dar cuenta de las etapas que a mi criterio son necesarias para asegurar el potencial emancipatorio de una propuesta como ésta.

Inicialmente, resulta indispensable que el maestro apropie una postura epistemológica que sustente la contraposición a la fuerza hegemónica que le interesa posicionar en su práctica ya que, no es posible trabajar por contrarrestar una opresión de la cual no somos plenamente conscientes o de la cual no nos sentimos parte (tanto como segmento de los dominados o como cómplice inconsciente de los dominadores).

Recordando que esta investigación se inscribe en el reconocimiento de la Educación Popular (EP) como productora de conocimiento, la apropiación epistemológica por parte del maestro – “su deseo de conocer, no para adaptarse sino para transformar” – tendría que haber sido motivada a partir de uno de los postulados principales planteados por esta corriente pedagógica: La auto reflexión sobre su propia formación y práctica docente; en especial si tenemos en cuenta que resulta sumamente contradictorio pretender propiciar en otros reflexiones contrahegemónicas y emancipadoras solo desde concepciones teóricas externas sin respaldarlas desde convicciones y transformaciones propias.

Esta condición previa es sumamente relevante ya que la naturaleza de una propuesta de EMIC no es exclusivamente disciplinar sino que contiene una intención ética y política que trasciende una interpretación simplista de la realidad social, encaminándose intencionalmente a sacudir las prácticas y las relaciones que entre educadores y educandos se gestan allí.

El sustento epistemológico es entonces de gran importancia, no porque necesariamente deba ser expuesto a las y los estudiantes, sino porque implica para el maestro estructurar la práctica investigativa sobre fundamentos sólidos.

Para el caso de una investigación como ésta, donde el aporte a la construcción de subjetividades emancipadoras se espera propiciar desde un ámbito educativo específico: el lenguaje musical; es importante igualmente ser cuidadoso en la selección de repertorios y estrategias didácticas ya que no solo en lo teórico sino en lo práctico se requiere desligarse de la supremacía de la teoría y metodología del conocimiento musical al que se pretende desjerarquizar.

Por ejemplo, las “partituras” utilizadas por las niñas y niños integrantes de GECKO Ensamble se diseñaron a partir de imágenes que les permitieron aprender y recordar posteriormente el texto y la forma de las canciones, sin recurrir a elementos de la escritura propia del lenguaje musical eurocéntrico en principio:

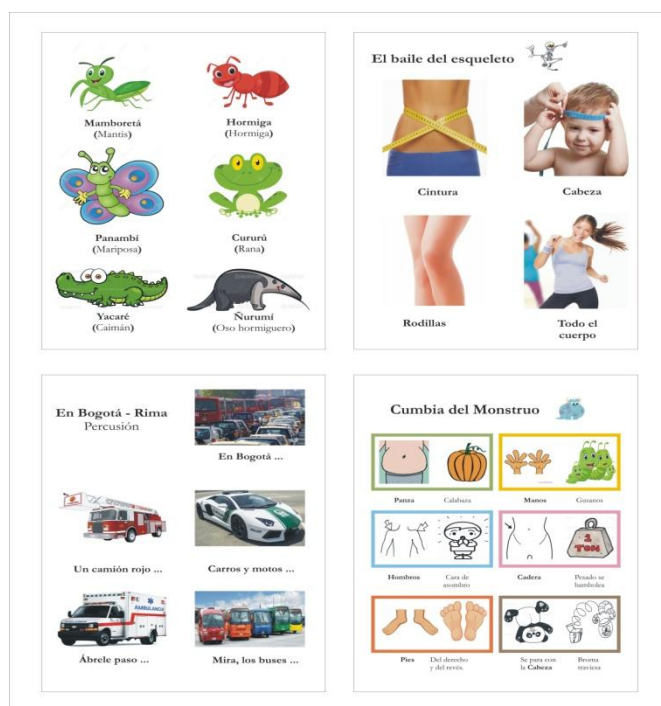


Gráfico 25. Ejemplo de las guías utilizadas en los montajes. Fuente: Collages de elaboración propia, creados a partir de imágenes en línea.

Por supuesto que todas las piezas trabajadas se encuentran dentro de la lógica de afinación y composición de la teoría musical occidental, sin embargo, lo que se plantea aquí metodológicamente es darle un sentido contrahegemónico a dicha teoría, que si bien no podemos desconocer como parte esencial de nuestra historicidad, puede tomarse como insumo a una “subversión cultural” desde la música, que nos separe de seguir rindiendo pleitesía a un único conocimiento.

Refiero a continuación el planteamiento de Aníbal Quijano al respecto:

“[...] las poblaciones colonizadas fueron sometidas a la más perversa experiencia de alienación histórica. Empero, la historia que es cruel con los vencidos suele ser también vengativa con los vencedores. Las consecuencias de esa colonización cultural no fueron solamente terribles para los “indios” y para los “negros”. Ellos fueron, es verdad, obligados a la imitación, a la simulación de lo ajeno y a la vergüenza de lo propio. Pero nadie pudo evitar que ellos aprendieran pronto a subvertir todo aquello que tenían que imitar, simular o venerar. La expresión artística de los colonizados de América da clara cuenta de esa continuada subversión de los patrones visuales y plásticos, de los temas, motivos e imágenes de ajeno origen, para poder expresar su propia experiencia subjetiva, si no ya la previa, original y autónoma, sí en cambio su nueva, dominada sí, colonizada sí, pero subvertida todo el tiempo, así convertida también en espacio y modo de resistencia”.

(2011:7)

Por otra parte en la preparación de las prácticas investigativas, la plataforma de youtube brindó un gran soporte para la selección de las versiones que resultaran acordes a los niveles de ejecución musical posibles para los integrantes. De igual manera, posibilitó la contrastación de las piezas escogidas con las temáticas expuestas, comparando videos informales de otros grupos musicales que nos permitieron un acercamiento a las condiciones contextuales de sus integrantes y la identificación de las “no existencias” abordadas.

En una propuesta de EMIC la planeación y diseño de cada práctica se constituye en una pequeña investigación, ya que se hace indispensable extrapolar las condiciones de dominación de la razón y el conocimiento occidental en toda su envergadura, al ámbito específico de la formación musical que le ha resultado funcional históricamente; así mismo, tomar conciencia de la invisibilización que han impuesto éstos a otras prácticas y saberes al resistirse a su sometimiento.

Dicho ejercicio investigativo se posibilita al indagar sobre la historicidad y el contexto de la pieza musical, del autor y de la identidad cultural que representa; igualmente, al realizar un esfuerzo por identificar en ella las condiciones de opresión que soporta y el potencial emancipador que puede desarrollar según la interpretación (musical y educativa) que se le otorgue.

Ya en el momento propio de la implementación de la práctica investigativa y la presentación de las temáticas y repertorios a las niñas y niños, considero indispensable por parte del maestro adoptar un rol interdisciplinario es decir, separarse de la concepción fragmentada del conocimiento académico y abordar los temas concebidos desde un panorama lo más amplio posible: histórico, sociológico, lingüístico, económico, artístico, ambiental e incluso espiritual – entre otros – para poder exponer toda la gama de afectaciones provocadas por el absolutismo de la razón occidental, siempre desde una postura crítica y una lectura intercultural de la situación objeto del análisis.

Este posicionamiento interdisciplinario aumenta las posibilidades de aportar desde nuestro saber específico a la estructuración de un paradigma emancipatorio ya que podemos abordar de forma más eficiente las tres dimensiones que la corriente pedagógica de la EP propone al respecto: i) dimensión gnoseológica, planteada como la interpretación de la realidad, la cual se potencia al entender como confluye un mismo tipo de opresión en los diferentes ámbitos del conocimiento y la sociedad; ii) dimensión ética y política, entendida como el posicionamiento frente a dicha realidad, adoptado en primera instancia por el maestro y propiciado en sus estudiantes al proporcionarles herramientas de análisis coherentes con el contexto; y finalmente iii) dimensión práctica, entendida como las opciones para orientar las acciones individuales y colectivas, gestadas en la relación educador – educando y orientadas hacia una apuesta de construcción de una nueva hegemonía ética y cultural.

Finalmente, para el caso puntual de una propuesta de EMIC como ésta y tomando en cuenta la caracterización del grupo, se consideró para todas las prácticas que las niñas y niños interpretaran y apropiaran el repertorio seleccionado – más allá

de que fuese puesto en escena o no – para posibilitarles el propio análisis sobre las “no existencias” aplicadas a los grupos humanos oprimidos, a partir de la vivencia de una parte de la identidad cultural de éstos a través de la ejecución musical colectiva y la reflexión permanente.

Reafirmo entonces que el potencial emancipador de una propuesta investigativa de EMIC y el conocimiento construido a partir de la sistematización de su experiencia depende en gran medida de la forma como el maestro logre impactar la subjetividad de las niñas y niños bajo su responsabilidad al entregarse firmemente a la labor educativa desde el margen de la institucionalidad que soporta el conocimiento y la razón occidental.

En síntesis, una investigación y propuesta didáctica estructurada desde el lugar de enunciación de la Educación Musical Intercultural Crítica implica para el maestro investigador: apropiar propuestas epistemológicas de diferentes ámbitos del conocimiento crítico que posibiliten la transformación de sus convicciones y de su práctica; adoptar una postura cuidadosa – que sin duda implica una mayor inversión de tiempo – en la selección de las estrategias y recursos didácticos con los cuales aspira realizar el acercamiento de sus estudiantes a dichas epistemologías; exponer las temáticas y desarrollar las prácticas investigativas desde una postura interdisciplinar que amplíe tanto su panorama como el de las niñas y niños partícipes de éstas, teniendo siempre presente la construcción de la emancipación; y finalmente asumir a sus estudiantes como sujetos de conocimiento, indeterminados, y con todas las posibilidades de construir en conjunto a partir de sus propias interpretaciones de la realidad acorde a sus edades y experiencias.

5. HALLAZGOS Y NUEVAS APERTURAS

Sin tratarse ésta de una tesis autobiográfica, en muchos apartados de la misma he tenido que hablar en primera persona ya que su encuadre como sistematización de experiencias se ha dado a partir de la auto reflexión provocada por los planteamientos epistemológicos a los que me enfrenté en el trasegar por los seminarios de la maestría.

Ahora entiendo los cuestionamientos que algunos colegas me hacían respecto a seleccionar una “Maestría en Educación” con enfoque investigativo y con énfasis en aspectos como cultura política, interculturalidad y alteridad – entre otros:

¿Pero eso qué tiene que ver con su pregrado?

¿No es más conveniente especializarse en la disciplina musical?

¿Cuál es la aplicación en el terreno laboral?

Claramente dichos cuestionamientos – que también en un principio yo me los hice – estaban inducidos por una concepción netamente funcional al mercado laboral, al asumir la realización de una maestría como parte de una escolarización que puede (o no) garantizar un peldaño más en el reconocimiento académico institucional y por ende un aumento de ingresos.

Finalizados todos los seminarios, me resulta irónico y triste a la vez pensar en lo alto que se encuentra el acceso a este conocimiento dentro del proceso educativo para docentes de disciplinas diferentes a sociología, antropología, filosofía o historia – principalmente – es decir, ubicado a un nivel de maestría al que solo podemos aspirar los que tenemos posibilidades de invertir más tiempo y recursos y con el cual, casi que me encontré coincidentalmente al haber escogido la maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional y no otra.

Sin duda que la vida se trata de pensarse y repensarse, de construirse y reconstruirse, de volver a empezar las veces que sea necesario, y aunque hubiese podido seguir mi tránsito por el mundo sin ser interpelado por estas posturas

críticas que me sacaron de mi posicionamiento epistémico previo, estoy convencido de que mi paso por la maestría no solo me escolarizó sino que me transformó.

Expongo a continuación los hallazgos producto de la sistematización de experiencias presentada:

5.1 TRANSFORMACIÓN SUBJETIVA PERSONAL

Comprender que la razón occidental invisibiliza – por lo menos – la mitad de la historia de la humanidad y que el conocimiento musical eurocéntrico es un instrumento que reafirma dichas prácticas opresivas, inmediatamente incitó en mí una necesidad ética de descentrar mi práctica de su ámbito e investigar sobre propuestas descolonizadoras y contrahegemónicas aplicables desde la educación musical.

Decidí que mi primera responsabilidad como maestro era la de incidir en los propios niños de mi entorno familiar, ya que no considero que sea posible evadir la hipocresía de adoptar banderas emancipadoras en el accionar público (académico, laboral y social) mientras no se es consecuente en el espacio privado.

Mi relación con ellos motivada por el amor y sin expectativa de retribución económica, abrió innumerables posibilidades de reflexión e interpretación crítica de la realidad en una relación educativa que exigió permanentemente coherencia entre lo que se plantea y lo que se evidencia en el accionar cotidiano.

Entendí que la esencia de la “educación” se encuentra en la manera como las generaciones de más experiencia le plantean a las de menos las diferentes formas de relacionarse con el mundo; lo cual, desborda el simple acceso a un sistema escolar que además de estar coaccionado por la gubernamentalidad, garantiza la perpetuación de las jerarquías sociales. El verdadero problema radica en las

intencionalidades (consientes o inconscientes) y en las formas de persuasión y/o coerción que se aplican en la exposición de los parámetros presentados como modelo, y en el nivel de moral (enseñanza) o ética (ejemplificación) con el que se evidencien en la cotidianidad.

5.2 DESDE EL ROL DE MAESTRO

Optar por dar credibilidad pedagógica a las identidades culturales invisibilizadas por el conocimiento hegemónico occidental, propicia una lectura intercultural crítica de la realidad que desborda la disciplina y plantea cuestionamientos y reflexiones aplicables a todos los ámbitos de la existencia, constituyéndose realmente en un verdadero proceso educativo.

Apostar por una práctica investigativa desde el margen sin duda que genera temor, sobre todo al proyectar sus posibilidades de aplicación y masificación fuera, pero también dentro, del sistema escolar establecido; no obstante, considero que es un ejercicio necesario a realizar voluntariamente por todos los maestros institucionalizados ya que permite una comparación entre los modelos contrapuestos y oxigena la vocación docente que quizás se encuentre contaminada por las regulaciones propias de la escuela en Colombia. En otras palabras, se trata de arriesgarse a vivir una utopía pedagógica desde el margen de las restricciones del sistema escolar para concretar – así sea momentáneamente – el paradigma educativo ideal que anhelamos.

Es sumamente importante tener claridad conceptual frente a los términos, ya que la naturalización equívoca del alcance de los mismos termina por desdibujar nuestras interpretaciones de la realidad. Todos hacemos parte de un sistema educativo (la vida misma) pero en el que nos desempeñamos laboralmente es un

sistema escolar, de formación, cuando no adoctrinante. Desde el sistema escolar “físico” se pueden proyectar infinidad de acciones siempre y cuando nuestra interpretación del sistema educativo se ubique en el plano “subjetivo”.

Desde los planteamientos de Mèlich (2014), la lógica del sistema escolar es sumamente cruel: se habla de universalización de la cobertura pensada desde la homogenización; persigue la construcción de una única identidad cultural nacional; discrimina tanto en el acceso como en la permanencia; no prevalece el respeto por la diferencia; se perpetúa una única lectura de la historia; se gestan hábitos de malversación, displicencia, asistencialismo y demás; se estructuran las conciencias para entender como única vía política la democracia restringida; entre muchos otros aspectos. Realizar el ejercicio analítico comparando los planteamientos de este autor con la forma como nuestra actividad docente refuerza la crueldad del sistema escolar resulta muy esclarecedor; el dilema es estar preparado para lidiar con los resultados de esta contrastación.

Desde los planteamientos de Walsh (2005), es clave entender que la interculturalidad crítica parte de reconocer las asimetrías que imposibilitan descubrir al otro en su diferencia y plenas capacidades de agenciamiento. Por tanto, resulta ideal reconocer primero las condiciones limitantes tales como: jerarquización de saberes, prejuicios y estereotipos, naturalizaciones en el uso del lenguaje y en actitudes, justificación de inequidades asociadas a diferencias de diversa índole, entre otros; para no quedarnos simplemente en un multiculturalismo funcional a la dominación. Todas estas condiciones pueden estar presentes en nuestra cotidianidad y práctica docente, gestadas por la doble moral en la que hemos sido instituidos por lo que, el primer paso hacia la interculturalidad crítica se da al identificarlas y realizar un esfuerzo por desarraigarlas.

5.3 DESDE EL ROL DE MAESTRO DE MÚSICA

Resulta inconcebible seguir desperdiciando la experiencia propia de los saberes y prácticas por fuera de la lógica occidental, ya que desde la música denominada despectivamente como étnica o folklórica por el conocimiento musical eurocéntrico, es perfectamente posible – con un poco de esfuerzo didáctico – abordar todos los aspectos de desarrollo musical que se esperan de un programa formativo a profundidad en la disciplina.

Adicionalmente, una propuesta de EMIC posibilita una vivencia del lenguaje musical enriquecida desde los sentidos y las emociones que favorece encontrar en la identidad cultural propia, puntos de coincidencia con la forma como otros grupos humanos perciben la música y la cosmovisión que construyen desde ella. No se trata solo de verlos en imágenes o videos, sino de compartir su identidad cultural – e incluso sentirla como estructurante de la propia – a partir de una práctica artística común que aunque alejada espacialmente, puede unir simbólicamente. En otras palabras y para hacer más concreto el planteamiento mediante un ejemplo: Las niñas y niños de Gecko Ensemble han aprendido la pieza “El bambazú” desde su entorno urbano. Dicha pieza, es representativa de la identidad cultural afrocolombiana del pacífico norte (Chocó, específicamente). La han escuchado en grabaciones y videos e interpretado reiteradamente, disfrutando siempre el contacto con la misma. ¿Aún sigue siendo un simple acercamiento a la cultura chocona o ya esta pieza se hizo parte de su propia identidad cultural? Pienso que tener algo más en común con las comunidades afrocolombianas que solo “el himno nacional”, es un gran paso intercultural que se da desde la educación musical en el contexto metropolitano.

Debo reconocer que antes de mi acercamiento a las epistemologías de los autores que he referenciado y de haber cursado el seminario sobre “pedagogía crítica” impartido por la profesora Piedad Ortega, no tenía idea de la existencia de la corriente de pensamiento “crítico”, y mucho menos, que hubiese autores que

desde la música impulsaran dicha corriente. Los planteamientos de Adorno (2002) sobre la respuesta de la música a su contexto histórico y su potencial emancipador frente a las condiciones sociales; así como los de Hemsy (2011) cuestionando la hegemonía de las metodologías y modelos de enseñanza de las instituciones clásicas que soportan el conocimiento musical eurocéntrico, me permitieron encontrar más fácilmente puntos de confluencia entre mi saber disciplinar y las epistemologías contrahegemónicas que desde la interculturalidad plantean la necesidad de un cambio de paradigma educativo en este ámbito artístico.

Es claro que de entrada y en apariencia todo apunta a una oposición a la dominación colonial no obstante, desde la música (y seguramente desde cualquier otra disciplina) también es necesario ser cuidadoso de las prácticas y saberes que se escogen como modelos de contraposición porque las músicas denominadas populares, folklóricas o étnicas también soportan condiciones de opresión o dominación que no se pueden pasar por alto por su clasificación jerárquica de inferioridad y su reclamo de visibilización.

Desde las premisas de la interculturalidad crítica (Walsh, 2005) se plantea que es necesario primero fortalecer la identidad cultural propia como garante del establecimiento posterior de relaciones con la identidad del otro. Sin embargo, este planteamiento debe entenderse con cuidado porque si implícitamente se asume que la identidad de una niña o niño mestizo metropolitano está representada por lo que ve en la televisión, por la música que escucha, por lo que apropia de las redes sociales y juegos de video y por la “calidad de vida” que le da su condición urbana; inmediatamente lo clasificamos como “mejor” desde las jerarquías hegemónicas planteadas por la sociología de las ausencias: culto, moderno, superior, global y productivo. Este fortalecimiento de la identidad cobra sentido intercultural realmente, al ampliar el panorama también hacia lo clasificado como subalterno, al apropiar referentes musicales desde un nivel de credibilidad pedagógica de los saberes y prácticas “otras” propiciado por el maestro.

La interculturalidad en la educación requiere también desarrollar gusto por investigar sobre lo desconocido. Es claro que en el ámbito musical difícilmente nuestra formación institucional nos va a dar herramientas de acercamiento al conocimiento “inferiorizado”, por lo que, es indispensable que abandonemos la seguridad de nuestra práctica reiterada y quizás mecánica (producto de los currículos y de las mismas expectativas institucionales año tras año) y exploremos otras posibilidades, no tanto persiguiendo la “innovación” sino la “emancipación”.

La dicotomía culto – inculto, fundante de la monocultura del rigor del saber científico occidental, se aplica perfectamente a la música al trasladar las condiciones de formación académica del compositor a la valoración estética de la pieza y su aplicabilidad tanto en el ámbito artístico como educativo.

Inicialmente es importante entender que dicha clasificación es funcional para, el saber que se ha posicionado a la fuerza en la cumbre de la jerarquía por lo que, no es condición asumir que las composiciones musicales clasificadas como “no académicas” se han dado necesariamente desde una concepción de inferioridad si su pretensión inicial no era ser reconocidas por la institucionalidad. Esta ficción la reforzamos o la deconstruimos los maestros según el rol que asignemos a las piezas musicales dentro de nuestro programa educativo. Nunca debemos olvidar que para las niñas y niños su respuesta frente a la música es más intuitiva y emocional que condicionada por factores de pertenencia o formación académica de los compositores.

Frente a esta “no existencia”, los sujetos partícipes expresaron sus reflexiones y aprendizajes producto de esta experiencia pedagógica e investigativa, dando respuesta a los siguientes cuestionamientos:

* Tras la experiencia de tocar una pieza de Beethoven y una de Petronio Álvarez...

¿Qué piensas de que una se clasifique como culta y la otra inculta?

Luciana: *“Que ninguna es superior ni inferior; que las dos son iguales”.*

Alejandro: *“No importa si es culto o inculto, lo importante es la música. La dos me gustan porque son muy chéveres”.*

* Hemos visto en el video del festival "Petronito" que los grupos son de niñas y niños afrocolombianos...

¿El nuestro es un grupo culto por ser mestizos y los de ellos son incultos?

Josué: *“¡Claro que no! Nosotros no debemos sentirnos superiores que los afrodescendientes; cada uno puede tener la experiencia de la música como la enseñan en otro lado”.*

* Después de la experiencia sobre la "no existencia": lo inculto...

¿Cómo podrías explicar el origen y la intención de esa clasificación?

Natalia: *“Esa clasificación de culto o inculto se usa más como para discriminar, ya que como esa clasificación de culto nació en Europa (historia de la música) entonces, más que inculto que no tenga conocimientos, es que recibió sus conocimientos pero de una forma que no está clasificada en Europa; digamos, el culto es el que sabe toda la teoría musical, en este caso, pero que no puede tener las capacidades como el inculto que puede tener creatividad, imaginación e inspiración por otras cosas, ya que como no recibió los mismos... saberes, puede interpretar lo mismo que quiere decir el culto pero de otra forma”.*

La grabación de sus respuestas se encuentra disponible en el DVD Anexo / carpeta 5 / video 41, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=1Dx7eyXnFK8>

La dicotomía moderno – residual, cimiento de la monocultura del tiempo lineal, es clave para entender como desde la música se perpetúa la invisibilización de identidades culturales al clasificar como atrasadas, antiguas o “pasadas de moda” sus producciones sonoras e inmediatamente trasladar dichos imaginarios a la concepción de los seres humanos que las interpretan. Resulta muy esclarecedor al respecto esforzarnos por entender la “no contemporaneidad de lo simultáneo” con la cual el conocimiento occidental desvirtúa la potencia pedagógica de saberes musicales ancestrales, además de identificar las intenciones de continuidad en la dominación que se ocultan tras proyectos de fusiones y adaptaciones para culturizar o modernizar manifestaciones folklóricas.

Frente a esta “no existencia”, los sujetos expresaron sus reflexiones dando respuesta a las siguientes preguntas:

* ¿Está bien no enseñar la música de las comunidades "supuestamente atrasadas" en la escuela?

Josué: *“No deberíamos hacer eso porque debemos respetar la música de cada uno, porque la música siempre está libre para cada persona”.*

* Vimos que en el Chocó los niños siguen aprendiendo “el bambazú” tradicional mientras nosotros aprendimos el modernizado... ¿Nuestra versión es mejor?

Alejandro: *“No porque pues es la misma, solo que diferentes... conformaciones [de instrumentos]”.*

* ¿Crees que la clasificación como moderno o residual realmente hace que una persona sea mejor que la otra?

Natalia: *“Las personas siguen viviendo al mismo tiempo, la moderna y la residual, en este caso; las dos personas son iguales están viviendo en el mismo... siglo,*

entonces ya, si la persona... “Moderna”, que en este caso se considera superior, pues no lo es, por lo mismo”.

* Y en cuanto a la música... ¿La producción musical moderna tiene mayor validez que la clasificada como residual?

Natalia: *“No porque la música está diseñada para que cualquier tipo de persona la interprete; o sea, las personas pueden interpretar la música de la manera que ellos quieran; la música es libre para cualquier persona, entonces no existe música superior a otra. Cada uno tiene su forma distinta de interpretar la música”.*

* Hemos tocado tanto la versión modernizada como la tradicional de "el bambazú"...

¿Cuál te ha gustado más?

Luciana: *“Me gustan igual”.*

La grabación de sus respuestas se encuentra disponible en el DVD Anexo / carpeta 5 / video 42, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=ILlA-AubD8c>

La dicotomía superior – inferior, soporte de la lógica de la clasificación social, resulta altamente compleja cuando entendemos que desde el lenguaje musical también se justifican las inequidades por condiciones asociadas a diferencias de raza y sexo. Es justamente aquí donde vale la pena dar una mirada por fuera de la hegemonía académica e identificar las condiciones de inferiorización que también se refuerzan desde lo popular. Ubicar piezas musicales en su contexto y en relación con las identidades culturales que representan, ayuda a esclarecer desde

una postura investigativa crítica como se refuerzan las clasificaciones de “cosa” o “desecho” aplicadas a grupos o individuos, desde la música.

La reflexión de los integrantes del grupo de la práctica pedagógica investigativa frente a esta “no existencia” y la condición de inferioridad por diferencias de clase y/o raza, la expresaron dando respuesta a las siguientes preguntas:

* ¿La situación de pobreza extrema de algunas personas justifica que sean tratadas como desechos?

Luciana: *“No porque todas las personas merecemos respeto y eso no se hace”.*

Josué: *“¡No! Las personas que están en los desechos no deben vivir así, porque ellos / nosotros somos personas y los seres humanos son “seres humanos” y uno tiene que vivir la vida no [en un] basurero”.*

* ¿Qué puedes hacer para ayudar?

Alejandro: *“No utilizando tantos plásticos que contaminan mucho; eh, también... reciclar”.*

Con respecto a la condición de inferioridad por diferencias de sexo y/o género opinaron:

* ¿Qué piensas de que las mujeres sean presentadas como "cosas" u "objetos" en los videos musicales?

Natalia: *“Pues que no está bien ya que, nosotras las mujeres, pues somos también personas que merecemos respeto y pues deberíamos, como... por decirlo así, revelarnos y hacernos respetar. Valorarnos como somos nosotras mismas”.*

Alejandro: *“A mi si me gusta tocar la música, pero no me gusta que utilicen esa música para maltratar a las mujeres”.*

Josué: *“Las mujeres no... se pueden maltratar porque ellas... merecen respeto”.*

La grabación de sus respuestas se encuentra disponible en el DVD Anexo / carpeta 5 / video 43, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=KVc2MQ0Cf3g>

La dicotomía global – local, estructurante de la lógica de la escala dominante, permite desde su análisis contrarrestar los imaginarios de fama y fortuna que tanto refuerzan las producciones televisivas sobre el propósito de las manifestaciones artísticas en la infancia y juventud. Trabajar por comprender que un proceso musical que se desarrolla a nivel local no desvirtúa su potencia al no tener un reconocimiento globalizado, permite un proceso educativo más enfocado en las experiencias concretas del presente que en las expectativas inciertas del futuro. De igual manera, se refuerza la toma de conciencia sobre la validez de prácticas y saberes localizados y su interés por descubrirlos y aprender de ellos.

Frente a esta “no existencia”, las niñas y niños de Gecko Ensemble expresaron sus reflexiones dando respuesta a las siguientes indagaciones:

* Los niños que hemos visto en los videos se encuentran en condiciones de pobreza... ¿Por qué crees que pasa esto?

Josué: *“Pues porque fueron víctimas y les han robado la música, la alimentación, la educación; con la educación... estudiar, también”.*

Alejandro: *“Yo creo que les han quitado vida, dinero, salud...”*

Luciana: *“Les han quitado la oportunidad de lo que van a hacer, y le han dicho que le van a dar cosas más buenas de lo que tienen, pero en realidad no le dan nada y les quitan eso...”.*

Natalia: *“Pues yo creo que están en esas condiciones por lo principal que es que los papas o los adultos han tomado malas decisiones y han llevado a los niños a que sean pobres (obviamente no todos); eh, y también por el gobierno que puede*

hacer engaños y cosas así, para que ellos se queden con las cosas que tenían y las personas se queden sin nada”.

La grabación de sus respuestas se encuentra disponible en el DVD Anexo / carpeta 5 / video 44, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=SR9pb5Nx1IU&t=3s>

* ¿Sientes pena o vergüenza al tocar una pieza musical con una caneca como tambor?

Josué: *“¡No! No es tan vergonzoso; bueno, es como si fuera un instrumento, pero solo uno; por ejemplo, “esto” [señalando uno de los tambores de la batería] es como si fuera una caneca, si fuera una caneca me imaginaría como si fuera “esto””.*

Natalia: *“No, a mí no me daría vergüenza porque, digamos estoy haciendo un homenaje a la creatividad de las personas que no tienen suficientes recursos para comprar un instrumento real”.*

Luciana: *“No, se siente como si estuviera tocando un instrumento de verdad pero... con otro sonido”.*

Alejandro: *“No, no se siente mal; no importa el sonido ni como se sienta... por ejemplo, allá en su barrio como no se consigue tan fácil los instrumentos, ellos pueden utilizar canecas y eso para... construir instrumentos, entonces no se siente mal”.*

La grabación de sus respuestas se encuentra disponible en el DVD Anexo / carpeta 5 / video 45, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=5OHcRD979s0>

Finalmente, la dicotomía productivo – improductivo, base de la lógica productivista, puede, desde su análisis y comprensión, posibilitar el desarraigo de la concepción de que lo improductivo en términos capitalistas es inviable para ser tenido en cuenta en la educación. Al abordar dicha dicotomía desde un acercamiento a la producción musical de grupos conformados por intérpretes en condición de discapacidad, permitió a los sujetos involucrados en el proceso de investigación reconocer en ellos mismos discapacidades y reflexionar sobre el lenguaje musical como un medio de expresión e interacción más que como un medio de producción.

Frente a esta última “no existencia”, los integrantes de Gecko Ensemble expresaron sus reflexiones al dar respuesta a los siguientes interrogantes:

* ¿Qué piensas de la música interpretada por personas con discapacidad?

Alejandro: *“Todos estamos tocando música, eh no importa... si de pronto se equivoquen porque según sus problemas no lo pueden tocar tan bien como nosotros lo hacemos”*

Natalia: *“En este caso, eh, los niños que vimos con discapacidad, ellos tenían formas diferentes y muy “chéveres” de interpretar música, que pues nosotros podríamos interpretar con nuestros instrumentos”*

* ¿Cómo te has sentido en la experiencia de tocar con los ojos vendados?

Luciana: *“Me confundo y me siento con temor”*

* ¿Necesitas siempre estar mirando el instrumento para poder tocar?

Luciana: *“No porque... también se puede... ¡sin estar mirando! uno puede... “mirar” con los oídos, uno puede... “mirar” eh... con las manos...”*

La grabación de sus respuestas se encuentra disponible en el DVD Anexo / carpeta 5 / video 46, o en el siguiente link de youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=fmzYsHVhdPg>

5.4 DESDE EL ESPACIO ESCOLAR

Las condiciones de trabajo musical son complejas en los colegios por carencias (espacios, recursos) e imposiciones institucionales (todo esfuerzo enfocado a eventos escolares) pero también, los maestros de música complejizamos aún más por la persistencia en las clases generalizadas de flauta dulce o guitarra o la pretensión que de 1000 estudiantes al menos 10 toquen decentemente el violín. Considero que la implementación de procesos de EMIC desde los primeros años de vida escolar, trabajados desde la voz y la percusión (corporal y/o instrumental según recursos disponibles) posibilita un acercamiento al lenguaje musical mucho menos instrumental (en términos de uso condicionado) y aunque es perfectamente viable para puestas en escena, aborda la faceta educativa de la disciplina artística desde el primer momento.

De esta manera se aporta en contrarrestar la única influencia musical que la mayoría de niñas y niños en edad escolar reciben cotidianamente de los medios de comunicación. Por supuesto que desde el aula de clase no se tiene la misma fuerza que desde las redes sociales, pero interpretar una pieza musical en grupo genera apreciaciones diferentes a las que solo se escuchan por internet o radio.

A partir de mi propia experiencia, me posiciono en acuerdo absoluto con las investigaciones analizadas en los antecedentes de ésta, en especial con los autores de las mismas cuando afirman que es urgente una transformación en la formación superior de los músicos, tanto los que desempeñarán el rol docente como los que se dedicarán a las demás facetas de la disciplina. Como aporte en

este sentido, considero indispensable la interdisciplinariedad en dicha formación, ya que se dedica mucho tiempo a la potenciación de talentos y quizás no tanto a entender las implicaciones que tienen estos en la realidad social y la responsabilidad que nos atañe al componer o enseñar una pieza musical.

5.5 ¿Y QUÉ QUEDA POR HACER?

La categoría EMIC – Educación Musical Intercultural Crítica está en construcción y apenas queda esbozada en la presente “sistematización de experiencias”, y a pesar de haber sido concebida desde una investigación desde el margen, dicho margen no debe interpretarse como un espacio físico sino subjetivo. Sea cual sea nuestro ámbito laboral, desde la subversión cultural podemos gestar la transformación paradigmática de la dominación a la emancipación.

Pienso que vale mucho la pena proyectar un trabajo en torno a lineamientos y estrategias didácticas (musicales y extramusicales) que permitan exponer – pero sobretodo comprender – a las niñas y niños todas las condiciones de dominación que tanto ellos mismos como los infantes de otros grupos humanos soportan en el marco de este sistema mundo colonial regido por el neoliberalismo, otorgando herramientas contextuales y oportunas para la lucha que desde edades tempranas deben enfrentar.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, T. W., (2002). *Educación para la Emancipación*. España, Madrid: Ediciones Morata. 2ª edición. ISBN: 9788-4711-2423-4.

Arango, A. Ma., (2013). *La recuperación del territorio perdido: educación musical, adoctrinamiento y resistencia en Quibdó, Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes. Boletín OPCA No.5. Julio de 2013. ISSN: 2256-3199, Recuperado de: <https://opca.uniandes.edu.co/es/index.php/la-recuperacion-de-un-territorio-perdido-educacion-musical-adoctrinamiento-y-resistencia-en-quibdo-colombia> en fecha: 2016/10/17.

Brah, A., (2012). *Pensando en y a través de la interseccionalidad*. Conferencia magistral presentada en el congreso internacional: Indicadores *Interseccionales* y *Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior*. Editada para el libro: *La Interseccionalidad en Debate*. Alemania, Berlín: Proyecto MISEAL. (pp. 14-19). ISBN: 978-3-00-044822-5.

Cabañas, J., (2012). *La cabaretera del cine mexicano en los procesos de promoción y venta 1931-1950*. Revista Amerika [Online], No.7, diciembre de 2012. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/amerika/3558> fecha: 2017/10/03.

Cabrera, M., Giraldo, R., Nieto, L., (2014). *La universidad colombiana y la innovación desde una epistemología del sur*. Colombia, Bogotá: Universidad Nacional. SciELO Colombia (Scientific Electronic Library Online). Entramado, Vol.10 / No.1. ISSN: 1900-3803.

Castaño, R., (2004). *Colombia y el modelo neoliberal*. Venezuela, Mérida: Repositorio Institucional de la Universidad de los Andes. Año 05, No.010 (pp.59-78) ISSN: 1316-7790.

Chapius, J.; Westphal, B., (2011). *Tras los pasos de Edgar Willems: Una vida, una obra, un ideal*. Suiza, Fribourg: Ediciones Pro-Música.

Eisler, R., (1997). *El cáliz y la espada – La mujer como fuerza en la historia*. México: Editorial PAX y Editorial Cuatro Vientos. ISBN: 968-880-525-5.

Fernández, O., (2015). *Levinas y la Alteridad: Cinco planos*. España: Universidad de la Rioja. Revista Brocar, Edición 39 de 2015 (pp. 423-443).

Galeano, E., (1998). *“Patás Arriba – La escuela del mundo al revés”*. España, Madrid: Siglo XXI Editores. ISBN: 99-7462-0147.

Goleman, D., (2012). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México, México D. F.: Ediciones B, S. A. de C. V. 22ª edición, marzo 2012. Traducción: Elsa Mateo. ISBN: 978-84-96778-76-4.

Grosfoguel, R., (2010). *Cuaderno de Investigación: La Decolonización de la Economía Política*. Colombia, Bogotá D. C.: Universidad Libre – Editorial Kimpres Ltda. ISBN: 978-958-8534-33-6.

Gudemos, M. (2010). *La música en la América precolombina*. Argentina, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Revista RECIAL. Recuperado de: <https://ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/la-musica-en-la-america-precolombina> en fecha: 2017/09/30.

Hemsey, V., (2011). *Educación Musical Siglo XXI – problemáticas contemporáneas*. Brasil: Revista ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), Volumen19, No. 25, enero – junio de 2011.

Holguín, P. J., (2008). *La educación musical superior en Colombia: la interculturalidad como propuesta de renovación*. Colombia, Bogotá D. C.: Universidad Santo Tomás. Revista Magistro, Vol.2, No.3 de 2008 (pp. 55-63). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4037088.pdf> en fecha: 2016/11/11. ISSN: 2011-8643.

Lerner, G., (1990). *La creación del patriarcado*. España – Barcelona: Editorial Crítica, S. A. Traducción castellana para España y América: Mónica Tussell. ISBN: 84-7423-474-3.

López, Ma. P., (2014). *Alteridad y educación musical: hacia la reconceptualización de las voces olvidadas*. España: Revista educación y futuro, No.10, septiembre de 2014. ISSN: 1695-4297.

Martínez, C., (2013). *Narrativas cantadas: impulsoras de procesos de decolonización musical y construcción de identidad desde el reggae como expresión musical*. Colombia, Bogotá D. C.: Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de Maestría. Programa: Maestría en educación. Recuperada de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1093> en fecha: 2017/10/13.

Maturana, H., (1999). *Transformación en la convivencia*. Chile, Santiago: DOLMEN Ediciones S.A. Cap. II: “Bases biológicas del amor como fundamento de la formación humana en la educación” (pp. 39-74). ISBN 956-201-432-1.

Mèlich, J. C., (2006). *El Trabajo de la Memoria o el Testimonio como Categoría Didáctica*. España, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Revista: Enseñanza de las ciencias sociales, Volumen 5 de 2006 (pp. 115–124).

Mèlich, J. C., (2010). *Los Márgenes de la Moral: Una mirada ética a la educación*. España: Editorial Grao. ISBN: 978-84-7827-909-8

Mèlich, J. C., (2014). *Lógica de la crueldad*. España, Barcelona: Editorial Herder. Cap.3: *Los procedimientos de la crueldad* (pp.131-238). ISBN: 978-84-254-3256-9.

Negrón, F., Rivera, R., (2009). “Nación Reggaetón” – Argentina, Buenos Aires: Revista Nueva Sociedad No 223, septiembre-octubre de 2009. ISSN: 0251-3552.

Ochoa, J. S., (2016). *Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia*. Bogotá D. C.: Universidad Javeriana. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, Vol.11, No.1 enero - junio de 2016 (pp. 99-129). ISSN 1794-6670.

Osorio, J., (1994). *El educador como práctico – reflexivo y la investigación educativa en América latina*. La Piragua – Revista latinoamericana y caribeña de educación y política, No.9 (pp. 1-4)

Perea, F.; y otros (2017). *Narrativas cantadas y decolonización. Una forma de hacer praxeología*. Colombia, Bogotá D. C.: Corporación universitaria Minuto de Dios. Colección de investigación. ISBN: 978-958-763-244-6.

Quijano, A., (2011). *Colonialidad del poder y subjetividad en América latina*. México, Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Revista Contextualizaciones Latinoamericanas. Año 3, No.5, julio – diciembre de 2011.

Restrepo, E., Rojas, A., (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia, Popayan: Universidad del Cauca. Colección: *Políticas de la alteridad*. Primera edición, Octubre de 2010. Editor: Jorge Salazar. ISBN: 958-732-067-1

Rubio, G., (2010). *Memoria y pasado reciente en la experiencia Chilena: Hacia una pedagogía de la memoria*. España, Granada: Editorial de la Universidad de Granada. Tesis Doctoral. ISBN: 978-84-693-1324-4.

Ruiz, L.; Hernández M. (2008). *"Nos pintaron pajaritos" El conflicto armado y sus implicaciones en la niñez colombiana*. Colombia, Medellín & Bogotá: Instituto Popular de Capacitación (IPC) & Fundación: Cultura democrática (fucude).

Santos, B., (2008). [coord]. *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*. Bolivia, La Paz: Publicaciones Cooperativas: CLACSO, CIDES-UMSA, Muela del Diablo, Comunas. Artículo: *Los desafíos de las ciencias sociales hoy* (pp. 101-120). Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/boavent/> ISBN: 978-99905-40-54-3.

Santos, B., (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, México D. F.: Siglo XXI – CLACSO. Editor: José Guadalupe Gandarilla Salgado. ISBN-13: 978-607-03-0056-1.

Santos, B., (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay, Montevideo: Universidad de la república. Ediciones Trilce – Extensión universitaria. ISBN: 978-9974-32-546-3.

Serna, J., (2013). *Las narrativas cantadas de la carranga como estrategia pedagógica "otra" en la construcción de procesos identitarios y el fortalecimiento de la educación intercultural en el ámbito de la escuela rural*. Colombia, Bogotá D. C.: Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de Maestría. Maestría en educación. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/932> en fecha 2017/10/13.

Tobo, L. A., (2011). *La educación musical desde la teoría crítico social*. Colombia, Pasto (Nariño): Ponencia para el VI congreso internacional de pensamiento latinoamericano: La construcción de América latina. Ceilat – Centro de estudios e investigaciones latinoamericanas. Universidad de Nariño. Recuperada de: <http://ceilat.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2011/03/LYDAAL1.pdf> en fecha: 2016/10/17.

Torres, A., (2004). *Por una investigación desde el margen*. Colombia, Bogotá D. C.: Universidad Pedagógica Nacional. Capítulo 4 del libro: *La práctica investigativa en ciencias sociales*, 2006 (pp. 62-79), ISBN: 958-8226-21-X.

Torres, A., (2009). *Educación Popular y Paradigmas Emancipadores*. Colombia, Bogotá D. C.: Universidad Pedagógica Nacional. Revista Pedagogía y Saberes, No.30 (pp. 19-32).

Valls, L., (2017). *Top 10: Mujeres directoras de orquesta*. España – Blog: *Mujeres y música*. Recuperado de: <http://mujeresymusica.com/mejores-mujeres-directoras-de-orquesta/> en fecha: 2018/05/30.

Van Dijk, T., (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. España, Barcelona: Editorial Gedisa, S. A. Traducción castellana para España y América: Montsé Basté. ISBN: 84-7432-997-3.

Villamizar, S., (2015). *Desigualdades sociales, ¿inequidades espaciales? Análisis de la segregación socio racial en Bogotá (2005-2011)*. Colombia, Bogotá: Universidad Nacional. Revista Colombiana de Sociología, Vol.38, No.2 (pp. 67-92). ISSN: 0120-159X.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Perú, Lima: Ministerio de educación. DINEBI División Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, primera edición, 2005.

Walsh, C., (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Bolivia, La Paz: Artículo como ampliación de ponencia presentada en el Seminario: *Interculturalidad y Educación Intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Marzo de 2009.

DVD ANEXO – VIDEOS

Índice de contenido

Carpeta 4.4 Práctica – LO INCULTO

Video 01. Programa “Para Todos La 2” – “La Cultura”

Video 02. Mineros infantiles de Suráfrica

Video 03. Marcha Turca - Beethoven (versión piano)

Video 04. Mi Buenaventura - P. Álvarez (versión Peregoyo)

Video 05. Marcha Turca (Xilófonos) - Gecko Ensemble

Video 06. Festival Petronito - Cali (promo 2016)

Video 07. Mi Buenaventura (Xilófonos) - Gecko Ensemble

Carpeta 4.5 Práctica – LO RESIDUAL

Video 08. Infancia en las chavolas (Clip editado)

Video 09. El Mamboretá (Versión Original)

Video 10. El Bambazú (Versión tradicional)

Video 11. El Bambazú (Versión moderna)

Video 12. Actividades de la práctica y montaje musical

Video 13. El Bambazú (Versión tradicional – Grupo infantil Chocó)

Video 14. El Bambazú (Ejecución simultánea – ejercicio)

Video 15. El Bambazú (Versión Gecko Ensemble – ensayo)

Video 16. Velo que bonito (Versión Gecko Ensamble – ensayo)

Carpeta 4.6 Práctica – LO INFERIOR

Video 17. Al son del mambo (Resumen de película – México 1950)

Video 18. La grave contaminación de Santo Domingo (República Dominicana)

Video 19. Lo inferior (Centroamérica)

Video 20. Mambo No.5 (Versión D. Pérez Prado)

Video 21. El baile del esqueleto (Versión grupo Cantoalegre)

Video 22. Mambo No.5 (Versión Gecko - Concierto)

Video 23. El baile del esqueleto (Versión Gecko - Concierto)

Carpeta 4.7 Práctica – LO LOCAL

Video 24. Batucada en la favela (Clip editado)

Video 25. Tambores de Siloé (Clip editado)

Video 26. Album Brasileiro 1992 - Pieza Magalenha (inicia min 4-02)

Video 27. Reflexión Consumismo y Taller Spinner

Video 28. Montaje rítmico con canecas

Video 29. Batucada (Contexto y montaje)

Video 30. En Bogotá - Puesta en escena

Video 31. Magalenha - Puesta en escena

Carpeta 4.8 Práctica – LO IMPRODUCTIVO

Video 32. Lo improductivo (Mozambique)

Video 33. Enseñanza musical para sordos (Costa Rica)

Video 34. Instrumentos musicales para sordos (Uruguay)

Video 35. Grupo folklórico con discapacidades (Colombia)

Video 36. Otra forma sensorial de interpretar (Experiencia Gecko)

Carpeta 4.9 COMPENDIO DE LAS “NO EXISTENCIAS”

Video 37. La cumbia cienaguera (Versión original)

Video 38. La cumbia del monstruo (Versión original)

Video 39. La cumbia cienaguera (Versión Gecko – Concierto)

Video 40. La cumbia del monstruo (Versión Gecko – Concierto)

Carpeta 5. HALLAZGOS

Video 41. Reflexiones Gecko – Lo inculto

Video 42. Reflexiones Gecko – Lo residual

Video 43. Reflexiones Gecko – Lo inferior

Video 44. Reflexiones Gecko – Lo local (1)

Video 45. Reflexiones Gecko – Lo local (2)

Video 46. Reflexiones Gecko – Lo improductivo