



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Bellas Artes

TESIS DE LICENCIATURA EN DIRECCIÓN CORAL

Hacia una mirada decolonial de la formación del director de coro

TESISTA : Prof. Gustavo Zgainer

DIRECTORA : Mg. María Inés Burcet

ÍNDICE

Agradecimientos	4
Introducción	7
Capítulo 1: Bases y fundamentos de la perspectiva decolonial	9
1.1. Colonialidad y colonialismo.....	10
1.1.1 La religión.....	11
1.1.2. La obra de Descartes.....	12
1.1.3. La narrativa universal.....	12
1.1.4. Jerarquías cronológicas.....	14
1.1.5. La razón universal histórica.....	14
1.1.6. El metarrelato	14
1.1.7. El capitalismo y la sociedad liberal.....	15
1.2. Colonialidad y modernidad.....	16
1.3. La colonialidad del poder.....	17
1.4. La colonialidad del saber.....	19
1.5. La colonialidad del ser.....	20
1.6. La perspectiva decolonial.....	21
1.7. Los desafíos decoloniales.....	22
Capítulo 2: La colonialidad en el saber musical	24
2.1. El modelo conservatorio.....	25
2.2. Los desafíos decoloniales en música.....	27
2.3. Antecedentes de estudios decoloniales en música.....	29
2.4. Rasgos de colonialidad en la dirección coral.....	29
2.5. La formación universitaria del director de coro.....	31

Capítulo 3: Diseño de la investigación	33
3.1. Planteo del problema de investigación.....	33
3.1.1. Preguntas que orientan la investigación.....	34
3.2. Objetivo.....	34
3.3. Enfoque metodológico.....	34
3.3.1. Descripción de la entrevista.....	36
3.4. Descripción de la muestra.....	37
Capítulo 4: Análisis de los datos	38
4.1. Del monitoreo de la práctica en la clase al monitoreo en contexto real.....	39
4.2. De la dirección del coro polifónico al armado del coro vocacional.....	41
4.3. Del énfasis en el profesionalismo a la formación integral del director.....	43
4.4. Del repertorio impuesto al repertorio consensuado.....	44
Capítulo 5: Conclusiones	47
Referencias Bibliográficas	49
Anexo Transcripción de las Entrevistas.....	51

Agradecimientos

Son muchas las personas que me ayudaron en el largo camino recorrido de mi formación hasta lograr elaborar esta Tesis de Licenciatura.

A todas estas personas les quiero agradecer su paciencia, su confianza, su compañía y su ayuda, todas ellas señales de virtudes notables en esta época.

- A Valentina Guerrero, José Carnavale, Emiliano Linares, Marcos Gonzalez, Hernan Gatti, Vanina Rivarola, Raúl Salvatierra y Santiago Bucar por haberme brindado un valioso momento de su tiempo para hacer posible este trabajo. Agradezco que cada uno de ellos compartiera generosamente, entre mates y camaradería, sus experiencias y conocimientos para hacer posible este trabajo.

- A María Inés Burcet, por ser mi directora de tesis, yendo lejos en su compromiso con mi objetivo, brindándome ayuda y valioso entusiasmo en cada proceso del trabajo, supo leer con claridad mis intereses y motivaciones respaldándome en un marco ideológico permitiéndome así concretar esta importante y difícil tarea.

- A la Facultad de Bellas Artes que me formó como músico y me enriqueció para toda la vida con conocimientos y experiencias transformadoras. Agradezco a todos sus docentes, no docentes y alumnos.

- A la Universidad Nacional Argentina y a todas las personas que lucharon y aún hoy lo siguen haciendo para que siga siendo pública, gratuita y de calidad, condición sin la cual nunca hubiera podido formarme y graduarme.

- A mis coreutas del Grupo Coral Génesis y del Coro de la Dirección de la Dirección General de Educación de la Pcia. De Bs. As. Por permitirme ejercer y aprender mi profesión en un contexto maravilloso de amistad, amor y alegría. Situaciones que me permitieron ver más allá del simple ejercicio de la profesión, entenderla un poco más y poder escribir esta tesis. A cada una de esas personas le agradezco su aporte.

- Al Lic. Guillermo Saidón por enseñarme la profesión con claridad y generosidad.
- A mi prima Gabriela Barbosa quien gestionó la posibilidad de que tenga mi primer coro rentado y pueda empezar a ejercer la profesión.
- Al profesor Juan Pablo Carrera por brindarme una amistad llena amor por el conocimiento.
- A todas mis buenas amistades que desde hace años me brindan su confianza y cariño en mi persona y profesión.
- Al Dr. Julián Carrera por sus valiosos aportes en la perspectiva decolonial.
- A mis hermanas Barbara y Renée Zgainer por acompañarme en cada paso de mi carrera y por su ejemplo de mujeres valientes, rebeldes y feministas.
- A mis amigos los cantantes Felipe Carelli, Homero Pérez Miranda, Ricardo Seguel Iturra y Gonzalo Araya por sus enormes y generosas enseñanzas humanas y musicales, entre las que debo destacar que la alegría y la excelencia pueden ir juntas.
- A mi papá Reinaldo quien desde la distancia siempre me brindó su cariño y apoyo.
- A mi mamá Ana García a quien le debo toda mi educación, y quien junto a la Universidad pública me brindaron el privilegio de estudiar y desarrollar mi vocación.
- A Cami por alentarme cotidianamente con entusiasmo, amor y confianza.
- A mis maestros y maestras de canto por enseñarme con profundo compromiso y cariño siempre.
- Por suerte han sido muchas las personas, las palabras y los momentos que me han ayudado y alentado a crecer en el hermoso y difícil mundo de la música, por lo que sería demasiado extenso nombrarlas a todas y muy difícil no

olvidar a nadie. Así es que a cada una de ellas siempre le estaré muy agradecido.

Gustavo Zgainer, Noviembre 2018.

Introducción

Antes que nada, quisiera aclarar que este trabajo no pretende hacer un juicio de valor respecto de la formación académica, sino más bien, visibilizar aspectos que resultan claves para la práctica profesional y que podrían ser contemplados en la formación del director y directora de coro, para atender a una educación que considere las vicisitudes e incumbencias que forman parte del campo profesional y de las necesidades de nuestra sociedad.

Personalmente tuve la posibilidad de haber sido convocado para dirigir coros después de terminar el tercer año (aproximadamente la mitad de la carrera de dirección coral en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata), por lo que pude acompañar la formación académica que me proporcionaba la universidad con la práctica con coros vocacionales donde la realidad superaba muchas veces todo lo previsto en la facultad, es por ello que al finalizar la carrera ya había logrado sortear muchas de las problemáticas que son propias del campo profesional y que no forman parte de la enseñanza en la carrera.

En la práctica profesional noté grandes diferencias entre la formación académica propuesta por la universidad y las necesidades que demandaban con coros vocacionales. Ocurre que durante la formación en la universidad el foco está puesto en: desarrollar la técnica del gesto del director, lograr una óptima audición que permita vincular las alturas con la sola referencia del diapasón, cantar partituras a primera vista, conocer en profundidad repertorio, géneros y estilos de música académica europea (edad media, renacimiento, barroco, clasicismo, romanticismo y siglo XX). Otra particularidad es que todas las prácticas de estos estilos se llevan a cabo dirigiendo a compañeros y compañeras de la carrera, por lo que siempre se cuenta con gente con cierta formación (personas que leen partituras a primera vista y cantan con algo de técnica vocal). Por lo tanto, muchas de las problemáticas (musicales, humanas, psicológicas, etc.) que son propias de los coros vocacionales no surgen en estos contextos.

De este modo dirigir coros vocacionales (que es la fuente laboral más frecuente del director de coro, al menos, en nuestro país) nos encontramos con gran heterogeneidad de personas que tienen diferentes expectativas y búsquedas (aprender a cantar, conocer música, socializar, esparcimiento y etc.). En muchos casos los coros no tienen una disposición pareja de cuerdas, suele haber muchas más voces femeninas que masculinas, entre otras cuestiones.

A su vez, al intentar armar un coro surgieron muchas situaciones sobre las que no sentía tener las herramientas necesarias: ¿Cómo convoco gente para formar un coro y cómo organizo los primeros ensayos? ¿Qué repertorio hago? ¿Qué podrían cantar las personas que integran el coro y que, además, llegan sin experiencia ni formación previa? ¿Cómo lidero un grupo vocacional? ¿Desde qué lugar y con qué herramientas? ¿El director coral de hoy en día es distinto al de hace unos 30 o 40 años atrás?. ¿Cómo es esta nueva figura de “autoridad” o “líder democrático”?

Estas preguntas fueron las que motivaron el desarrollo del presente estudio.

Luego, y a partir de la lectura de la perspectiva decolonial esas preguntas tomaron nueva forma: ¿Qué tensiones se evidencian entre las necesidades del campo profesional y la formación académica? ¿Cuáles son los supuestos que están implícitos en la formación del director de coro? ¿Cómo podrían pensarse la formación del director de coro desde una perspectiva alternativa más integradora?

Para abordar el problema se tomaron algunos conceptos claves de la perspectiva decolonial.

Asimismo, el objetivo era conocer los problemas contados por los propios actores, es decir directores de coros egresados de la universidad y que estuvieran dirigiendo coros vocacionales. Para ello se realizaron una serie de entrevistas de las cuales luego se intentó identificar los conflictos que aquí expresé a la luz del marco teórico.

CAPÍTULO 1

Bases y fundamentos de la perspectiva decolonial

La perspectiva decolonial se caracteriza por la reelaboración del fenómeno histórico de la Modernidad a partir del cuestionamiento de la narrativa eurocéntrica desde su dimensión histórica, sociológica, cultural y filosófica. Esta perspectiva surge hacia fines de los años noventa y se desarrolla a partir de las valiosas reflexiones de un conjunto de intelectuales latinoamericanos tales como: Aníbal Quijano (Perú), Enrique Dussel (Argentina), Edgardo Lander, (Venezuela), Arturo Escobar (Colombia), Catherine Walsh (Ecuador), Nelson Maldonado-Torres (Puerto Rico), Zulma Palermo (Argentina), Santiago Castro-Gómez (Colombia), Fernando Coroní (Venezuela) y Walter Mignolo (Argentina). Todos ellos han sido desde entonces partícipes de una producción de conocimiento crítico, cuyas principales influencias teóricas de acuerdo con Escobar (2003) provienen de: la teología de la liberación, la filosofía de la liberación, la teoría de la dependencia, los debates sobre la modernidad y postmodernidad, los estudios culturales y los estudios subalternos, entre otras. Estas teorías fueron las bases sobre las que se perfiló una perspectiva crítica latinoamericana, que permitió el análisis de una diversidad de problemas propios del campo social y ya más entrado el siglo XXI motivó discusiones en el campo de la educación y en particular de la práctica musical.

Para comprender la perspectiva decolonial, sus enfoques y problemáticas, es preciso explicar primero algunos de los aspectos claves de la colonialidad, especialmente la diferencia entre colonialismo y colonialidad, la relación modernidad y colonialidad, y luego las diferentes categorías que han sido elaboradas por los referentes citados arriba: colonialidad del poder, colonialidad del saber y colonialidad del ser.

1.1. Colonialidad y colonialismo

El concepto de colonialidad ha sido inicialmente propuesto por Quijano y Wallerstein (1992) como una forma de poder social que trasciende la dominación política.

“La colonialidad se inició con la creación de un conjunto de estados reunidos en un sistema interestatal de niveles jerárquicos. Los situados en la parte más baja eran formalmente las colonias. Pero esa era sólo una de sus dimensiones, ya que incluso una vez acabado el estatus formal de colonia, la colonialidad no terminó, ha persistido en las jerarquías sociales y culturales entre lo europeo y lo no europeo” (Quijano y Wallerstein, 1992, p. 584)

Por lo tanto, el colonialismo corresponde al dominio militar, político y económico. Por ejemplo, en Argentina este período se prolongó desde la ocupación de los españoles hasta 1810. Mientras que la colonialidad corresponde a una dominación en las ideas del poder, del ser y del saber; las cuales pueden perdurar más allá de la independencia política, militar y económica. Las relaciones desiguales y subalternas persisten aún hoy, a nivel global, entre los países que dejaron de ser colonia (los de América Latina) y los que fueron colonizadores (europeos).

Es interesante advertir acerca de la diferencia entre colonialidad y colonialismo. En tal sentido Maldonado-Torres (2007) explica:

“colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen manejo académico, en la cultura, el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En este sentido respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente.” (p. 131)

Podemos advertir entonces, que este nuevo patrón de poder, la colonialidad, va más allá de la dominación económica, militar y política de los pueblos, instalándose como una forma moderna de dependencia.

“La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados” (Restrepo y Rojas, 2010, p.15).

Este patrón de poder puede abordarse a partir del análisis de diferentes dimensiones de la realidad que se instalaron durante el proceso colonizador y perviven en la colonialidad: la religión, la obra de Descartes, la narrativa universal, las jerarquías cronológicas, la razón universal histórica, el metarrelato, y el capitalismo y la sociedad liberal. En los siguientes apartados abordaremos sus principales problemáticas

1.1.1. La religión

La legitimación de la imposición colonizadora estuvo dada especialmente por la religión, en particular a través de la iglesia católica. Los fundamentos de derechos en el proceso de colonización tuvieron lugar en justificaciones tales como: según Jan Berting (1993), las separaciones que se establecieron entre Dios (lo sagrado), el hombre (lo humano) y la naturaleza. De acuerdo con el autor, Dios creó al mundo, de modo que el mundo no es dios y por lo tanto no es sagrado, pero creó al hombre a su imagen y semejanza por lo tanto el hombre está en un plano superior a los demás seres de la naturaleza y éste posee el derecho divino de intervenir en los acontecimientos de la tierra. A diferencia de otras religiones la judeo-cristiana no posee límites para controlar la naturaleza por el hombre. Más precisamente un año después de la llegada de los primeros colonos a América se emitió un documento para legitimar estos procesos de invasión. El principal marco legal fue la Bula Papal Inter caetera otorgada por el papa Alejandro VI en 1493 a favor de Fernando e Isabel de

Castilla y Aragón, los denominados Reyes Católicos (Dussel 1994). El documento, principal fuente de ley de la época, pedía que se amplíe y dilate por todas partes y se procure la salvación de las almas, y que se humillen las naciones bárbaras y se reduzcan a esta Fe (Singer 2009).

1.1.2. La obra de Descartes

Según Edgardo Lander (2000) la obra de Descartes fue un hecho histórico que generó una ruptura ontológica entre cuerpo y mente, entre la razón y el mundo. Significó que el hombre ya no iba a estar en sintonía entre su cuerpo y el mundo. Ya no se trataba de un mundo espiritualizado, sino un mundo de conceptos y representaciones construidos por la razón. Esta total separación entre mente y cuerpo dejó al mundo y al cuerpo vacío de significado y subjetivó radicalmente a la mente. De acuerdo con el autor esta subjetivación de la mente colocó a los seres humanos en una posición externa al cuerpo y al mundo, con una postura instrumental hacia ellos. Se crea de esta manera, como señala Charles Taylor (1989), una fisura ontológica, entre la razón y el mundo, separación que no está presente en otras culturas. Sobre la base de estas separaciones, conocimiento descorporeizado y descontextualizado, se concibe que este tipo de conocimiento pretende ser des-subjetivado, ese decir objetivo, y universal. En la conciencia europea de la modernidad, estas separaciones sirvieron de fundamento al contraste esencial que se estableció a partir de la conformación colonial del mundo, entre lo occidental o europeo (concebido como lo moderno, lo avanzado) y los "Otros", el resto de los pueblos y culturas del planeta (Lander 2000).

1.1.3. La narrativa universal

De acuerdo con Edgardo Lander (2000) se da inicio a la organización de la totalidad del espacio y del tiempo de todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados, culminando en los siglos XVIII y XIX. En esta narrativa, Europa es, o ha sido siempre, simultáneamente el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal. Comienza, entonces, la construcción del concepto universal de la experiencia europea. Se da forma a la noción de

universalidad a partir de la experiencia particular de la historia de Europa y se consolida una lectura de la totalidad del tiempo y del espacio de la experiencia humana a partir de esta particularidad y se establece una universalidad radicalmente excluyente. Según el autor ese universalismo no es universal ya que niega todo derecho diferente al liberal, que se sustenta en la propiedad privada individual. Así se niegan los derechos del colonizado por la afirmación de los derechos del colonizador.

Para Lander (2000) el colonizador establece subjetivamente sus derechos individuales como derechos objetivos sociales constitutivos y determina que no existe derecho legítimo fuera de esta composición. Por lo que para esta perspectiva colonizadora constitucionalizada con esta nueva mentalidad los pueblos originarios no reúnen condiciones para tener ningún derecho, ni privado, ni público, ya que, al no tener un estado soberano, ni ser una república (como los europeos) no pueden poseer derechos políticos. Dice Adam Smith (1776), en su obra *Wealth of Nations* (La riqueza de las naciones) “Valen más como derecho para privar de derecho, que el propio ordenamiento particular” (Lander 2000, p18). Fue entonces que los europeos se vieron en la necesidad de establecer un “derecho universal de todos los seres humanos”, para justamente negar el derecho de la mayoría de ellos, instaurando su propio universo jurídico expulsando radicalmente cualquier otro.

Retomando la palabra de Edgardo Lander, entonces, ahora, el originario de América no solo se encontraba en una posición de subordinación, sino que, si no estaba dispuesto a abandonar sus costumbres y su forma de vida para adaptarse al único mundo constitucionalmente aceptado no tendría sitio ni derecho alguno. Ya que este derecho no era público para cualquier pueblo o comunidad sino solo para la constituida jurídicamente en el único derecho universal. Por lo que de este derecho universal no participaban igualmente todos los pueblos (Lander 2000).

1.1.4. Jerarquías cronológicas

Otra justificación colonizadora, de acuerdo con Lander (2000) en este período moderno temprano y colonial, se da en los primeros pasos de la *articulación en*

las diferencias culturales en jerarquías cronológicas. Con los cronistas españoles se da inicio a la *masiva formación discursiva* de construcción de Europa/Occidente y lo otro, del europeo y el indio, desde la posición privilegiada del lugar de enunciación asociado al poder imperial. Según el autor, por encontrarse adelantados en el tiempo, según parámetros del universalismo europeos, se auto encomendaban la ejecución del progreso del espíritu universal por sobre los demás pueblos. Para la historia universal el pueblo dominante era el portador absoluto del derecho a imponer y desarrollar este espíritu en el mundo, y como los otros pueblos no cuentan en la historia universal por ser de una época ya pasada, sus espíritus se encuentran sin derechos (Lander 2000).

1.1.5. La razón universal histórica

Los europeos también se consideraban pueblos portadores de la *razón universal histórica*, otra universalidad eurocéntrica excluyente que consideraba a las otras naciones bárbaras y carentes de soberanía y de autonomía. Sin la existencia de un estado constituido un pueblo, una multitud, una horda, un clan, una familia en tránsito no eran considerados merecedores de derechos, ni merecedores de autonomía, eran carentes de legalidad objetiva y de soberanía (Lander 2000).

1.1.6. El metarrelato

Surge con la modernidad, un dispositivo de conocimiento colonial e imperial en que se articulan la totalidad de los pueblos, tiempos y espacios como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Esta es, según Lander (2000), una construcción eurocéntrica que piensa y organiza el tiempo y el espacio de toda la humanidad tomando como patrón de referencia superior y universal su propia experiencia. Ubicando a las otras formas de ser, de organización social y de saber en momentos anteriores al desarrollo de la humanidad, clasificándolas como arcaicas, primitivas, tradicionales y premodernas, enfatizando su inferioridad en el imaginario de progreso, imponiendo una forma *natural* de sociedad y del ser humano, clasificando a las otras como inferiores e

imposibilitadas de superarse y llegar a ser modernas, debido básicamente a su inferioridad racial (Lander 2000).

1.1.7. El capitalismo y la sociedad liberal

Como explica Lander (2000), el proceso que culminó con la consolidación de las relaciones de producción capitalistas y modo de vida liberal, hasta que éstas adquirieron el carácter de las formas naturales de la vida social, tuvo simultáneamente una dimensión colonial/imperial de conquista y/o sometimiento de otros continentes y territorios por parte de las potencias europeas, y una encarnizada lucha civilizatoria interna al territorio europeo en la cual finalmente terminó por imponerse la hegemonía del proyecto liberal.

De acuerdo con el autor, de esta manera el modelo liberal adquiere hegemonía como la única forma de vida posible creando nuevas modalidades civilizatorias de organización de la propiedad, del trabajo y del tiempo. A partir de este momento las luchas sociales pasan a definirse en el interior del modelo de sociedad liberal dejando de ejercer la resistencia a la imposición de dicho modelo como su eje de lucha. Así fue, entonces, que la evidente *superioridad* de ese modelo de organización social llevó a que: países, culturas, historias y razas, naturalizaran las condiciones históricas de la sociedad liberal de mercado. Esto quedó demostrado por la conquista y sometimiento de los demás pueblos y por la *superación* histórica de las formas anteriores de organización social. (Lander 2000). Esta naturalización de las relaciones jerárquicas, raciales, culturales y epistémicas se instalaron con la modernidad y se expandieron con la colonialidad.

1.2. Colonialidad y modernidad

De acuerdo con Dussel (2000), la modernidad comienza en 1492 es decir “nació cuando Europa pudo confrontarse con el Otro y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un ego descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad” (Dussel 1994, p.10).

De este modo, para los autores de la inflexión decolonial, la modernidad nace con la colonialidad, ambas son las dos caras de una misma moneda. Dado que la colonialidad es el lado menos visible, los autores la denominan *el lado oscuro* de la modernidad.

De este modo, la modernidad y la colonialidad coexisten entre sí, no puede existir una sin la otra, modernidad está implícita en colonialidad y viceversa. Es decir, al definir la configuración y determinar lo que está de un lado y lo que queda en el otro el término modernidad hace referencia a un *nosotros modernos* con derechos a intervenir sobre un *otros no modernos o incivilizados* (territorios, grupos humanos, conocimientos, corporalidades, subjetividades y prácticas). Esta diferencia es la llamada *diferencia colonial*.

Para Dussel (2000), la brutal violencia de la dominación se transmuta en lo que denomina *mito de la modernidad*. Es decir, ante el estado de inmadurez de la colonia, la modernidad aparece como el proceso natural de *salida* y la violencia como el medio que justifica esa posibilidad. El autor explica una serie de supuestos que son constitutivos de la modernidad: (i) la civilización moderna es superior porque es más desarrollada; (ii) su superioridad obliga a desarrollar a los primitivos, como exigencia moral; (iii) el proceso educativo de desarrollo debe ser impuesto por Europa; (iv) para destruir los obstáculos de la modernización se debe ejercer la violencia si fuera necesario; (v) la dominación produce víctimas como un acto inevitable; (vi) el bárbaro tiene la *culpa* y la modernidad se presenta como *emancipadora*; (vii) se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios.

Existe además cierto acuerdo entre los referentes de esta perspectiva en considerar tres categorías que subyacen a la colonialidad, las cuales permiten conocer mejor su alcance y forma de operar: la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser, términos que derivan del concepto de diferencia colonial. En el apartado que sigue desarrollaremos cada una de ellas.

1.3. Colonialidad del poder

El concepto de colonialidad del poder fue introducido por Aníbal Quijano. En la actualidad la distribución de las riquezas, el control del poder y su ejercicio a nivel global se sigue ejerciendo con esquemas coloniales, haciendo distinción entre razas, etnias o naciones, es decir, la misma relación de colonizador-colonizado. Según Quijano (1992) el vínculo actual entre los países de Europa Occidental y el resto del mundo sigue siendo una relación de dominio colonial, pero ahora no se trata de una simple dominación política y militar de la cultura europea sobre otras, se trata de una dominación del imaginario del colonizado que deriva en una colonización de la cultura del dominado y viceversa (una dominación cultural que conlleva la colonización del imaginario del conquistado). Esta funciona en la subjetividad y en el interior del dominado y es lo que Quijano (1992: 439, 450) denomina *colonialidad cultural*, ésta implica primero de parte del colonizador la censura sistemática de las formas de expresión, de saber y conceptualizar de los colonizados, luego la imposición y el reemplazo por las propias de los dominadores, con las que profundizan o completan el control social. La producción de conocimiento es regulada a ciertos individuos “seleccionados” disputando la posibilidad de acceder a ciertas esferas de poder. Así es que la cultura europea se impone en el imaginario y la subjetividad del colonizado como un ejercicio constante (europeización cultural), se establece el formato europeo de la lucha por el poder y necesidad de ascender en las esferas de éste. En palabras de Quijano (1992)

“la cultura europea se convirtió además en una seducción; daba acceso al poder. Después de todo, más allá de la represión, el instrumento principal de todo poder es su seducción. La europeización cultural se convirtió en una aspiración. Era un modo de participar del poder colonial. Pero también podría servir para destruirlo y, después, para alcanzar los mismos beneficios materiales y el mismo poder que los europeos, para conquistar la naturaleza” (p. 439).

O sea que, los colonizados no solo padecerían la represión de sus lógicas y formas de conocimiento y reemplazadas por las europeas, sino que además se

verían seducidos por acceder al nuevo poder para el cual deberían abandonar sus propias formas de expresión y de conceptualización y sumergirse en la lucha, dentro del nuevo sistema, por el acceso a las estas esferas de poder.

Otro punto importante ha sido la racialización en las relaciones de poder, para Restrepo y Rojas (2010):

“La colonialidad opera desde la racialización de las relaciones de poder entre unas identidades sociales y geoculturales; las identidades sociales referidas por Quijano son: ‘indios’, ‘negros’, ‘aceitunados’, ‘amarillos’, ‘blancos’, ‘mestizos’. Por su parte, las identidades geoculturales serían ‘América’, ‘África’, ‘Lejano Oriente’, ‘Cercano Oriente’, ‘Occidente’ y ‘Europa’. Esta racialización legitimó el carácter eurocentrado del patrón de poder mundial, naturalizando las relaciones de dominación” (p. 105).

Por lo tanto, por más que los dominados abandonen todas sus tradiciones, expresiones y conceptos para intentar acceder, dentro del esquema europeizado, a estas nuevas esferas de poder cargarán siempre consigo el patrón racial inferiorizado.

De acuerdo con Lander (2000) los europeos se consideran a sí mismos portadores de una cultura superior, civilizadora y modernizadora con derechos sobre quienes ellos consideran primitivos y atrasados. Por eso el único destino posible para *los otros* será la civilización o la aniquilación. Para el autor esta es la gran división, una división que se da entre humanos y no-humanos, son los occidentales quienes manipulan la naturaleza y, por lo tanto, se auto consideraron que no podían ser una cultura más entre otras ya que ellos movilizaban a la naturaleza. Los europeos decían ser los únicos que diferenciaban entre naturaleza y cultura, entre ciencia y sociedad y consideraban que ninguna otra cultura o pueblo era capaz de ello.

Según el autor existen diferentes discursos históricos (evangelización, civilización, modernización, desarrollo, globalización, etc.) que han ido legitimando un patrón civilizador europeo considerado superior y normal, y a su vez contribuyendo de esta manera a ocultar, negar, subordinar o extirpar toda

experiencia o expresión cultural que no ha correspondido con este deber ser que fundamenta a las ciencias sociales.

Se instalan concepciones tales como que la sociedad moderna occidental es el modelo ideal de futuro al cual se llegaría naturalmente si no fuera por obstáculos como una composición racial imperfecta, una cultura demasiado antigua o tradicional, prejuicios mágicos religiosos, o hablando más actualmente por el populismo y los Estados muy presentes e interventores que no promueven un mercado totalmente libre. (Lander 2000).

1.4. Colonialidad del saber

La colonialidad del saber es la dimensión epistémica de la colonialidad del poder. Esto es la inferiorización o degradación despectiva de todas las formas de conocimiento no europeas occidentales, es decir, todas aquellas que no respondan a cánones de producción científico y sus estándares. Para Walsh (2005), la colonialidad eurocéntrica del saber no solo impuso una única forma de producir conocimiento universal, sino que además invisibilizó todas las demás, la autora explica que:

“la colonialidad del saber, [debe ser] entendida como la represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y “científicas”), elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y negros, reduciéndolos como primitivos a partir de la categoría básica y natural de raza” (p. 19).

Así fue, como explican Restrepo y Riojas (2010), que dentro del eurocentrismo se instaló, también, su universal forma de producir conocimiento (teológico, filosófico y científico) y considerarlo objetivo y superior a cualquier otro. A su vez, Lander (2000) sostiene que existen dos asuntos esenciales en la narración de la constitución histórica de las disciplinas científicas académicas occidentales. El primero corresponde a un relato universal que describe a todas las culturas y pueblos desde lo primitivo, luego lo tradicional y finalmente a lo moderno, por lo que fue la sociedad industrial liberal la que lideró y definió el modelo de sociedad moderna. Esta se instaló como norma universal

determinando no solo el único modelo de futuro posible de todos los otros pueblos y culturas, sino que aquellas que en la historia no lograsen incorporarse a ese formato estarían destinadas a desaparecer. Mientras que el segundo es que las formas de conocimiento desarrolladas para la comprensión de esas sociedades provenían del carácter universal de la experiencia europea y se convirtieron en la única forma válida y objetiva de conocimiento. No solo se transformaron en proposiciones normativas que definen el deber ser de todos los pueblos del planeta, sino que convierten a las categorías, conceptos y perspectivas (economía, Estado, sociedad civil, mercado, clases, etc.) en universales de un metarrelato para el análisis de cualquier realidad.

1.5. Colonialidad del ser

La colonialidad del ser es la dimensión ontológica de la colonialidad del poder. Esto es, la inferiorización y deshumanización de otras poblaciones y personas por sus características raciales, étnicas y sociales, en contraste con el europeo que se asume a sí mismo como ejemplo de Humanidad, también por dichas características raciales, sociales y étnicas, éste se impone como el Ser Humano que reúne y concentra las “virtudes” de hombre blanco-europeo-postrenacentista, diferenciándose de los “otros”, de todos los “otros”, que en contraste pasan a constituir una exterioridad del ser. En tal sentido Mignolo (2001) expresa:

“la “exterioridad” (no precisamente el “afuera”) es exterioridad en la Totalidad del Ser, marcado por y en la historia europea de Europa [...] En tanto que la “exterioridad” que introduce Dussel [...] es una exterioridad del Ser (ontológica y dialógicamente conceptualizada) que introduce con la colonialidad, la cara oculta de la modernidad. Esto es, una exterioridad que comienza a construirse a partir de la historia europea de Asia, África y América Latina. Esa exterioridad (que no es un afuera puesto que fue construida desde el lugar de enunciación que se afirmó a sí mismo como punto de referencia) es la que sostiene la colonialidad del ser que la reflexión de Dussel descubrió, cuyo presupuesto conceptual ya no es el Ser concebido bajo el presupuesto del Hombre blanco, europeo y postrenacentista” (p. 30).

Es decir, la colonialidad del ser implica la imposición de una universal clasificación de los seres humanos desde el eurocentrismo a todas las demás poblaciones del mundo con la descalificación o inferiorización de todos los individuos y poblaciones no blancas, ni europeas y o con culturas anticuadas según esos estándares universales europeos y, a su vez, una sobre valoración, también universal, de este Ser Humano (blanco, europeo y postrenacentista) sobre todos los demás (Restrepo y Rojas 2010).

1.6. La perspectiva decolonial

Esta perspectiva o inflexión propone visibilizar a Europa y su universalidad dentro de un sistema-mundo incluyendo sus políticas de gobierno y de sistema, y no como han mostrado históricamente el grueso de los discursos históricos, filosóficos y sociológicos donde Europa es creadora y exportadora de la modernidad cuyas lógicas universales serán la fuente y el argumento del análisis global.

La perspectiva propone descentralizar el análisis de un mismo país o territorio aislado y pensarlo dentro del sistema-mundo y sus relaciones de poder, este sistema-mundo será la unidad de análisis de la inflexión decolonial y no los estados o naciones por separado como si existieran por sí solos (Grosfoguel 2006). Los autores de esta perspectiva no pretenden ser un nuevo paradigma más, sino que buscan un enfoque totalmente nuevo que no reproduzca los mismos criterios académicos epistémicos eurocentrados, buscan un nuevo paradigma a partir de la diferencia colonial. En tal sentido, Mignolo (2003) afirma que lo que se busca no es sólo cambiar los contenidos, sino también los términos y las condiciones de conversación. En el mismo sentido, Escobar (2003) subraya que “El objetivo es labrar nuevas formas de análisis, no contribuir a los ya establecidos sistemas de pensamiento (eurocéntricos), sin importar cuán críticos sean éstos” (p.70).

La crítica al eurocentrismo se centra en que el conocimiento no puede ser aislado, descontextualizado, descorporalizado y universal, como la palabra de Dios. La inflexión decolonial propone que la producción de conocimiento se da

con un sujeto, con una historia, con relaciones de poder y en una localización específica.

La perspectiva decolonial propone descolonizar el saber y también hacer posibles otras formas, esto es, con un nuevo proyecto político descolonizar el poder, el saber, el ser y la naturaleza, y para esto la perspectiva decolonial propone una ética y una política pluriversal, para contrarrestar el totalitarismo global del eurocentrismo universal. En palabras del Foro Social Mundial *la pluriversalidad es la posibilidad de que muchos mundos quepan en este mundo* (Restrepo y Rojas 2010).

1.7. Los desafíos decoloniales

En la actualidad de América Latina, según Castro-Gomez, la enorme contribución de la descolonización (o Independencia), tanto en la primera oleada desde 1776 a 1830 en las Américas, como en la segunda en Asia y en África, es haber plantado la bandera de la *pluriversalidad* decolonial frente a la bandera y los tanques de la *universalidad* imperial. El límite de todos estos movimientos fue no haber encontrado la apertura y la libertad de un pensamiento-otro, esto es, de una descolonización que llevara, en términos de los zapatistas, a un mundo en donde cupieran muchos mundos (la pluriversalidad); lo cual, en el Foro Social Mundial se reafirma en el lema “otro mundo es posible”.

La genealogía del pensamiento decolonial es *pluriversal* (no *universal*). Cada nudo de la red de esta genealogía es un punto de despegue y apertura que reintroduce lenguas, memorias, economías, organizaciones sociales, subjetividades, esplendores y miserias de los legados imperiales. La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas “otras”. El proceso está en marcha y lo vemos cada día.

La necesidad de incluir otros repertorios que se observa en las instituciones como el aspecto más visible del problema. Aun así, la búsqueda de alternativas no basta con incluir un repertorio nuevo, es necesario en primer lugar

deconstruir el carácter universal y natural de ontologías y epistemologías que están profundamente ancladas en las instituciones, en sus saberes y en sus prácticas, y entonces hacer visibles otros modos aprender y conocer (Castro-Gomez 2007).

CAPÍTULO 2

La colonialidad en el saber musical

El saber musical en Latinoamérica se consolidó sobre ontologías y epistemologías impuestas por los procesos de colonización, los cuales se fundamentaron en la supresión de las expresiones artísticas existentes. En lo que atañe a la música, el colonialismo implicó la negación de toda cultura musical antecesora y la suplantación de ésta por la europea. Las prácticas colonizadoras tuvieron como consecuencia la partición y fragmentación de los modos de percepción y expresión complejas desde la aiesthesis a una reducida parcialidad estética (Gonnet 2015).

De este modo, la diversidad de cada una de las expresiones se midió a través del prisma de sus cualidades estéticas por sobre sus cualidades funcionales, sufriendo completas modificaciones en sus significados. Esta restricción perceptiva promovió un sentir la música que sólo podría ocurrir bajo algunas condiciones, por ejemplo, dentro de una sala prevista para tal fin, conforme los roles del artista y observador oyente bien diferenciados. Desde esta perspectiva otros espacios de práctica musical, donde lo colectivo tiene una conformación diferente, quedaron subestimados. Por ejemplo, las prácticas propias de los pueblos originarios, en los que los sujetos participan más o menos en forma indiferenciada (Holguín Tovar y Shifres, 2015).

Para los jesuitas, durante el período colonizador, el rol de la música fue el de proporcionar un dispositivo capaz de contribuir a la institución del poder colonial, cumpliendo funciones de control social, disciplinamiento y dominación. Esto ayudó a la propagación de la fe en los colonizados y su aculturación. La música como dispositivo social fue capaz de operar dentro de las misiones favoreciendo una conquista pacífica de notable aporte al ideario colonial partiendo de la capacidad de captar la importancia de la función social del quehacer musical dentro de la cotidianeidad de los pueblos originarios (Redondo, 2003)

Para ello los misioneros españoles fueron los encargados de la educación y el entrenamiento musical de la población. El modelo jesuítico se caracterizaba por su énfasis en la enseñanza de instrumentos musicales, el canto coral para el oficio religioso y el aprendizaje de la notación musical. Así fue, entonces, que en las colonias se reprodujeron los modelos europeos de la práctica coral ligada generalmente a la música sacra, la liturgia, y las hermandades eclesiásticas; mayoritariamente cantada en idioma latín, la práctica coral se desarrolló sobre todo entre el siglo XVI y el comienzo del siglo XIX (Ordás, 2016).

Sin embargo, el canto como modo de comunicación, en tanto práctica social y/o ritual, ya existía en las sociedades precolombinas. Así lo demuestran los reportes y diarios de viaje de los primeros misioneros y colonos, que conformaron los primeros tratados de principios de la historiografía moderna (Bohlman, 2003), y ponían de manifiesto las contradicciones propias de la distancia entre aquello conocido que pasa a constituirse en un factor de poder y dominación, en lo único superior y civilizado, frente a lo desconocido, inferior y bárbaro.

En la enseñanza de la música el pensamiento colonial se cristalizó a través del modelo evangelizador-jesuita. El objetivo fue sustituir todo vestigio de práctica musical vernácula por el conocimiento europeo (Gonnet, 2015). El modelo jesuítico estaba caracterizado por su énfasis en la enseñanza de instrumentos musicales y el aprendizaje de la notación musical. Tanto los instrumentos, como la notación y los modos de hacer musical, fueron sustituidos por los propios de la cultura europea y se difundieron hacia fines del siglo XVIII a través Modelo Conservatorio.

2.1. El modelo Conservatorio

Los conservatorios se instalaron en toda América Latina representando la oferta pedagógico-musical por excelencia dentro de la educación musical (Musumeci, 2002; López y Vargas, 2010). Este modelo de enseñanza se consolidó como paradigma monopólico para la formación profesional y su propuesta educativa estableció los fundamentos para la mayor parte de los

ámbitos de educación musical institucionalizada y no institucionalizada también.

Este modelo de enseñanza nace del liberalismo y se desarrollada sobre la base de la individualidad tanto del que aprende como del que enseña. Desde esa perspectiva, como explican Shifres y Holguin (2015):

“olvida que el entendimiento en el curso de la experiencia musical es un acto colectivo al atender al otro, a su cuerpo y sus expresiones. Como en la danza, donde los bailarines se mueven atendiendo juntos a la música y cada uno advierte cómo el otro está sintiendo la música. Esta comprensión de la música se ve beneficiada de la comprensión que tiene el otro a través de la observación propia. Participamos en la música sintiendo a los otros que comparten la experiencia con nosotros. De ese modo, como sentir es mucho más que escuchar, estamos más cerca de la experiencia aiesthesica perdida en el transcurso de la modernidad” (p.51).

Las particularidades del modelo conservatorio han sido analizadas por diferentes autores (Kingsbury, 1988; Musumeci, 2002; Shifres y Holguín, 2015; Gonnet, 2015) quienes coinciden en caracterizarla por su énfasis en los siguientes aspectos: (i) La notación musical como modo de abordaje a la música, donde la partitura se establece como documento escrito sinónimo de música; (ii) la ejercitación técnico instrumental, donde el aprendizaje gira en torno a poder tocar el repertorio desde un instrumento a través de una técnica específica;(iii) el acceso al repertorio académico de la música europea; (iv) el encuadre diádico centrado en la relación maestro-alumno y (v) la valoración de los desempeños individuales los cuales se fundan en el estudio solitario.

Este modelo tuvo, y continúa teniendo, gran influencia en las diferentes instituciones de formación musical: Escuelas de Música, Conservatorios y Universidades; y pervive también en otros ámbitos no institucionalizados como, por ejemplo, en el contexto de clases particulares o talleres de música.

2.2. Los desafíos decoloniales en música

En el campo de la música se ha comenzado a poner atención a ciertos aspectos del desarrollo musical que no eran contemplados en los enfoques tradicionales.

En tal sentido, Shifres y Holguin (2015) destacan la necesidad de poner en valor el rol del cuerpo en el hacer musical. Los autores insisten en la necesidad de reivindicar el cuerpo en el desarrollo musical. En tal sentido el modelo conservatorio anuló el cuerpo del músico, limitando sus posibilidades de movimiento y se centró en los procesos mentales. El cuerpo del músico no perteneció a los procesos significar, comprender y pensar, apenas formó parte de los mecanismos de la performance. Así, por ejemplo, el acento fue puesto en los mecanismos internos para el desarrollo de las habilidades de audición musical. Por lo que se convirtió en un ideal que el músico tenga la música en su mente sin utilizar su cuerpo, escribirla y leerla sin necesidad de ejecutarla, hasta tocar un instrumento sin excederse de las mínimas posibilidades de movimiento establecidas. Esta anulación del cuerpo ocultó todo lo que éste es capaz de mostrarnos, como pensamos y quiénes somos, además de las posibilidades de escuchar y aprender de otras maneras (Shifres y Holguín, 2015)

La negación del cuerpo se muestra también como una forma de poder porque como explica Mignolo (2010) esta idea “actúa sobre el individuo negando lo que en el fondo sabe” (p. 19) y pone en evidencia que la supresión del cuerpo en la música de la modernidad (europea) fue un punto central en el programa político-colonial y no un epifenómeno del desarrollo de un lenguaje musical determinado.

Colocar la razón (europea) en primer plano y suprimir el cuerpo en segundo plano fue un modo de transferencia del individuo impuesto por el poder colonial, al tiempo que se estableció la diferencia racial y se confinaron las agrupaciones de músicas negras e indígenas. Por lo tanto, pensar una educación auditiva con el cuerpo es ayudar a un crecimiento musical decolonizador.

La perspectiva corporeizada compromete el canto, la ejecución instrumental, y toda forma de movimiento musical (gestos codificados y espontáneos, coreografías sociales, entre otros) centra el entendimiento de la música en la identificación de la propia corporalidad y de su resonancia con el sonido y los otros cuerpos involucrados en ella. Por el contrario, el modelo conservatorio prioriza un recorrido casi exclusivo de la mente al papel (y viceversa) para luego trasladarlo al instrumento. Tal como explican Shifres y Holguin (2015) en la práctica de significado musical la participación del cuerpo habilita la inclusión de los estados emocionales sentidos en él.

Por otra parte, los autores expresan otro aspecto que es necesario destacar, el marco intersubjetivo. En tal sentido consideran que existen conceptos psicológicos de representación interna donde se aplican categorías notacionales de “sacar de oído”, el cual apunta a desarrollar ese tipo de representación interna y demanda una respuesta que es resultado de la elaboración de una teoría construida a partir de tal representación. Allí se obtiene como respuesta una partitura o algún atributo musical. En ese contexto el desarrollo auditivo es solipsista. Por otro lado, la propuesta decolonial propone la comprensión de la experiencia musical, aún en la audición que es notablemente intersubjetiva. A partir de esta propuesta es posible comprender la música experimentándola y estando con otros (Shifres-Holguin 2015).

El mundo de las percepciones no se limita solo a la conciencia propia, sino que se corresponde con otras conciencias que tienen otras experiencias del mundo (Merleau-Ponty, 1962). Las percepciones no solamente están relacionadas con la propia, sino con las del otro o como estando en el lugar del otro. De esta forma podría percibirse una melodía como si se la estuviera cantando, siempre que esas percepciones sean compatibles. También la música se comprende a través de los comportamientos del otro. El otro colabora a construir mi percepción, ya que percibe no solo el mismo mundo que habito sino también es alguien quien comparte conmigo (Shifres y Holguín, 2015).

2.3. Antecedentes de estudios decoloniales en música

En los últimos años se han desarrollado algunas alternativas al pensamiento eurocéntrico-colonial en el campo de la investigación musical. Entre las contribuciones mencionaremos que, a partir de la problematización de las formas colonizadas instituidas en la educación musical, diferentes autores propusieron salidas alternativas con el desafío de encontrar nuevos marcos epistemológicos y ontológicos que permitieran repensar la educación musical (Castro, 2015; Gonnet, 2015; Shifres y Gonnet, 2015; Shifres y Holguín, 2015; Ordás 2016; Burcet 2017).

Algunas de estas salidas se encuentran vinculadas con la necesidad de considerar la experiencia colectiva como condición de posibilidad para el hacer musical, poniendo en valor las instancias colaborativas y de aprendizaje entre pares (Gonnet, 2015); también se propuso la necesidad de involucrar el cuerpo, el movimiento, el entorno físico y social en la actividad de escuchar y pensar la música para establecer puentes entre la escucha musical musicológica y la naturaleza afectiva de la actividad musical (Holguín y Shifres, 2015; Shifres y Gonnet, 2015); se propuso promover la elaboración de categorías diferentes a las de la notación musical las cuales incorporaren descripciones del vínculo del hombre con la naturaleza (Holguín y Shifres, 2015; Shifres y Gonnet, 2015), se propone visibilizar la experiencia intersubjetiva con el objetivo de indagar en las claves multimodales que conducen a los coreutas en la práctica de cantar en coro (Ordas 2016) y se propuso una perspectiva superadora para pensar la notación musical a partir de la posibilidad de concebirla como un sistema de representación (Burcet, 2017).

2.4. Rasgos de colonialidad en la Dirección Coral

El modelo de coro y director que pervive en la actualidad está anclado y sustentado en el modelo conservatorio, un modelo unidireccional, donde el director es quien conoce, quien toma todas las decisiones musicales que involucran desde el repertorio hasta el lugar de concierto, desde las características de la interpretación que se espera hasta la dinámica de los

ensayos, omitiendo otras formas de construcción de saber y hacer música coral.

Las instituciones de formación profesional de directores de coro actuales siguen reproduciendo estas relaciones de poder y dominación que tienen sus orígenes en las prácticas musicales de varios siglos atrás. En tal sentido, Ordás (2016) explica que:

“En el desarrollo de la práctica coral se han reproducido hasta la actualidad los modelos estereotípicos que, situados desde sus inicios en la Grecia Clásica, se trasladaron hacia la Europa occidental de los siglos XVI a XVIII. La figura del director como lo conocemos hoy en día deviene de la orquesta clásica del siglo XVIII. En este sentido nos preguntamos cómo se construyeron las relaciones de dominación hacia el interior del coro, y hasta qué punto se siguen reproduciendo en nuestro medio las relaciones de poder que replican los modelos de siglos anteriores” (p. 26).

Las instituciones continúan reproduciendo estas formas de dominación hacia el interior de sus prácticas donde la colonialidad del saber se extiende a una colonialidad del ser. Este enfoque de la cultura dominante sobre la cultura nativa, aún hoy sigue generando nuevas prácticas culturales, a la vez que se van configurando modelos de producción que se legitiman con su reproducción hasta la actualidad. (Ordás 2016)

En este sentido, Ordás (2016) visibiliza algunos aspectos particulares del campo profesional, que son ejemplos claros de la epistemología que se asume. Para el autor:

“La práctica de la ejecución coral se ha basado tradicionalmente en la suposición de que la temporalidad en la ejecución no se construye de una manera adaptativa entre los diferentes participantes, sino que se imparte desde una perspectiva unidireccional desde el director hacia sus dirigidos. Subyace aquí la idea de que el director es el único actor de este proceso comunicativo, dado que es él quien debe regular todos los parámetros musicales para construir la interpretación. Práctica que refleja la imposición de un solo sujeto con la razón única e indiscutible”(p. 25).

En tal sentido resulta necesario discutir los modelos vigentes a la luz de nuevas perspectivas atendiendo a las necesidades propias y particulares de las sociedades latinoamericanas del siglo XXI.

Creemos que para repensar la práctica profesional es necesario deconstruir la universalidad de la perspectiva académica tradicional que está profundamente arraigada, para poder visibilizar e incorporar una pluriversidad de formas y maneras de cantar, hacer, saber y sentir en grupo; formas y maneras de pensar la actividad coral, las relaciones en el coro, la práctica de canto colectiva, el rol del conductor, director o guía.

2.5. La formación universitaria del director de coro

El director de coro egresado de la universidad suele encontrar numerosas dificultades para poder ejercer su profesión en el ámbito social. Esto ocurre, entre otras particularidades, por la centración que su formación tiene alrededor de las prácticas académicas tradicionales y especialmente a partir del repertorio europeo propio de los siglos XVII a XIX.

Muchas veces, por la dificultad misma que conlleva la dirección de algunos repertorios, las prácticas suelen realizarse entre estudiantes que leen partituras, tienen ciertos conocimientos de técnica vocal y en algunos casos ya tienen conocimientos de dirección. En este sentido Antonio Russo (2006) describe los conocimientos que son fundamentales en dicha formación:

“Si bien el director de Coro Vocacional puede carecer en un principio de los conocimientos técnicos necesarios para la realización de una tarea eficiente, hay elementos esenciales que, sin embargo, debe poseer y sin los cuales no es aconsejable que se enfrente con un Coro. Esos son: sano instinto musical, discriminación auditiva de los intervalos melódicos y armónicos, sentido rítmico y comunicatividad (instinto pedagógico)” (p.31)

Si bien, está claro que estas habilidades son necesarias para la dirección de un coro, también surge, a partir de esta tesis y el trabajo de campo realizado, la evidencia de que existen otras dificultades propias de los coros vocacionales

Es por ello, que esta tesis se propone conocer las problemáticas particulares que tienen lugar en el trabajo profesional del director de coro, especialmente en el trabajo con coros vocacionales donde en muchos casos las particularidades distan de aquellas visibilizadas en el conocimiento institucionalizado. Se considera que este conocimiento podría contribuir a generar un posicionamiento alternativo a los supuestos más colonizados de la formación profesional y a ampliar la formación del director de coro.

CAPÍTULO 3

Diseño de la investigación

3.1 Planteo del problema de investigación

A partir de la perspectiva decolonial antes desarrollada donde se planteó la necesidad de visibilizar las distintas problemáticas con características coloniales que aún hoy perviven en la formación del director de coro en la universidad, se intentará encontrar alternativas más efectivas que puedan incluirse en la formación del director de coro y que se adapten a las necesidades de nuestra sociedad actual.

Desde esta perspectiva resulta interesante estudiar las prácticas epistémicas que tienen lugar en la cotidianeidad del trabajo del director de coro a partir de las problemáticas que conviven en su campo de acción y que suelen estar invisibilizadas dentro de modos canónicos del conocimiento profesional. Esta invisibilización se debe a que no se reconocen en ellas rasgos de institucionalización que caracterizan a las modalidades de aprendizaje validados por los modelos dominantes. En el caso de la carrera de Dirección coral nos encontramos con una formación centrada en el desarrollo de habilidades musicales con el repertorio académico, que valora estilos, fraseo, gesto corporal de dirección, análisis de partituras y ejecución de estas con otros alumnos formados académicamente, óptimo desarrollo auditivo del director, dominio de algún instrumento y estudio mayoritariamente del repertorio europeo.

Si bien todos los aspectos citados resultan centrales en la formación de un director coral, en ciertas ocasiones no alcanzan a cubrir muchas de las necesidades que surgen con coros vocacionales, donde generalmente, la realidad resulta más compleja.

El propósito de esta tesis es conocer las vicisitudes que deben enfrentar los directores de coros vocacionales durante el inicio de ejercicio de su profesión, describir las problemáticas a las que se enfrentan para finalmente cuestionar la formación del director de coro en el contexto de la universidad.

3.1.1. Preguntas que orientan la investigación:

¿Qué dificultades encuentran los directores de coros en el ejercicio de su profesión? ¿Qué tensiones se evidencian entre las necesidades del campo profesional y la formación académica? ¿Cuáles son los supuestos que están implícitos en la formación del director de coro? ¿Cómo podría pensarse la formación del director de coro desde una perspectiva alternativa más integradora?

3.2. Objetivo

El presente estudio se propone conocer las problemáticas particulares que tienen lugar en el trabajo profesional del director de coros, especialmente en el trabajo con coros vocacionales donde las particularidades distan mucho de aquellas visibilizadas en el conocimiento institucionalizado. Se considera que este conocimiento podría contribuir a generar un posicionamiento alternativo a los supuestos más colonizados de la formación profesional.

3.3. Enfoque metodológico

El análisis de los datos del presente estudio se basa en la metodología de la Teoría Fundamentada inicialmente propuesta por Barney Glaser y Alsem Strauss (1967) y posteriormente ampliada y desarrollada por Alsem Strauss y Juliet Corbin (1990). Este enfoque metodológico conduce a desarrollar teoría cimentada en información sistemáticamente recogida y analizada (Strauss y Corbin, 1994). A partir de la comparación y codificación de los datos el investigador descubre relaciones que lo conducen a desarrollar conceptos y categorías, para finalmente elaborar una teoría que describa la realidad objeto de estudio. Esta metodología ha sido especialmente utilizada en la sociología

para el análisis de datos de texto extensos y utiliza dos estrategias metodológicas: el Método de Comparación Constante (MCC) y el Muestreo Teórico (MT). El Método de Comparación Constante propone un conjunto sistemático de procedimientos de comparación y codificación de datos: codificación abierta, axial y selectiva; y el Muestreo Teórico corresponde a la particularidad en que la muestra es conformada. Los autores proponen realizar de forma simultánea el análisis y la recolección de los datos, ampliando la muestra en la medida que resulte necesario. La recolección de datos se realiza en paralelo al análisis, y es el análisis el que orienta la recolección de datos. Este proceso se detiene cuando se produce la saturación teórica, es decir cuando incorporar nuevos datos no deriva en el desarrollo de nuevos resultados. A partir de estas dos estrategias básicas (MCC y MT) se desarrolla una metodología que comprende los pasos detallados a continuación.

En una primera instancia se compara los datos obtenidos, primero en cada sujeto y luego entre sujetos, se buscan similitudes y diferencias. En esta etapa se otorga una misma denominación a aquellos datos que comparten la misma idea y se codifica de acuerdo con su contenido. Este proceso se denomina codificación abierta y deriva en la identificación de conceptos, entendidos como fenómenos a los cuales se puede asignar una etiqueta o código. Luego, en la medida en que se acumulan los conceptos, los mismos se categorizan y/o clasifican en categorías. Como señalan los autores “los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideren conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados categorías” (Strauss y Corbin 1990:112).

En una segunda instancia, se buscan aspectos recurrentes con el fin de inferir las categorías y definir sus propiedades. Este proceso se denomina codificación axial y consiste en identificar las posibles relaciones entre las dimensiones de las propiedades de las categorías. Para ello, inicialmente se tiende a maximizar las similitudes y minimizar las diferencias y luego se realiza el paso inverso, enfatizar las diferencias entre los casos analizados (Glaser y Strauss, 1967). El proceso de comparación a través de similitudes y diferencias entre casos permite definir una multiplicidad de categorías como así también

reducirlas y establecer una categoría central. Este proceso se denomina codificación selectiva y tiene como propósito lograr la utilización de la cantidad mínima necesaria de categorías que puedan explicar y permitan comprender el fenómeno en estudio.

Finalmente, a partir del análisis de las categorías y sus propiedades, el método culmina con la delimitación y elaboración de una teoría que da respuesta a la pregunta inicial de investigación. Es importante destacar que la teoría que se origina en los datos no es una teoría general sino, más bien, una teoría de alcance intermedio [*middle-range theories*], en términos de Robert K. Merton (1968), es decir, un conjunto de enunciados que proponen una serie de supuestos de alcance limitado y que permiten describir los datos en el contexto en que se dan y a la luz de la pregunta de investigación propuesta. La teoría permitirá comprender, explicar y predecir cómo ocurre el fenómeno que es objeto de estudio. La potencialidad heurística de las categorías esbozadas será mostrada a partir del estudio de casos nuevos, los cuales deberán quedar incluidos en las categorías propuestas y no derivar en categorías adicionales.

Esta metodología resulta apropiada para identificar las variables que inciden en un problema cuando las mismas no se conocen de ante mano, como es el caso del presente de estudio. Se estima que este método cualitativo resulta apropiado para llevar a cabo el análisis de las entrevistas ya que permite abordar y definir aquellas problemáticas que se encuentran expresadas por los directores de manera más o menos explícita con el objetivo de abstraer patrones similares. En orden a aplicar la estrategia del muestreo teórico se utilizaron tantas entrevistas como fueron necesarias hasta saturar las categorías. A su vez, con el objetivo de enriquecer el análisis, los investigadores trabajamos en la codificación abierta de manera independiente y luego reunimos los análisis realizados.

3.3.1. Descripción de la entrevista

Las entrevistas buscaban descubrir los problemas del ejercicio de la profesión de los directores de coro para visibilizar aspectos no contemplados en la formación académica. Para ello se realizaron preguntas abiertas tendientes a

recabar información acerca de: cómo armaron su primer coro, qué gestiones debieron hacer, si lograron tener permanencia de los coreutas, cómo eligieron el repertorio, con qué problemas se encontraron.

3.4. Descripción de la muestra

Se entrevistaron ocho directores de coro. Todos ellos con una importante experiencia en la dirección de coros vocacionales. Si bien solo seis de ellos son egresados de la carrera de Dirección Coral de la Facultad de Bellas Artes, se contemplaron también los testimonios de Santiago Bucar y Raúl Salvatierra, que aunque no son egresados de dicha carrera tienen una vasta trayectoria en la dirección de coros vocacionales en la ciudad de La Plata. Estimamos que sus testimonios nos permitirán dar cuenta de algunas problemáticas que nos permitan repensar otros aspectos relacionados con la formación.

Todas las entrevistas fueron grabadas con micrófono de alta definición zoon h2 y posteriormente desgravadas en archivos Word.

CAPÍTULO 4

Análisis de los datos

El análisis de datos se desarrolló en tres etapas. En una primera etapa se analizaron y compararon los datos buscando similitudes y diferencias entre ellos. Se otorgó una misma denominación a aquellos datos que compartían una misma idea o dimensión del problema, y se codificaron partes de las entrevistas de acuerdo con esas categorías. Para esta primera etapa se utilizó el programa NVIVO10, el cual permitió reunir las referencias durante el proceso de categorización.

En una segunda etapa se discutieron y delimitaron las categorías identificadas, su alcance, propiedades y características. En esta etapa se seleccionaron aquellas categorías que resultaban más adecuadas a los objetivos del presente estudio.

En una tercera etapa, se procuró definir las particularidades de cada una de las categorías establecidas. Para ejemplificarlas, a partir de las referencias marcadas en los textos, se seleccionaron aquellas que mejor permitían dar cuenta el alcance de la categoría en cuestión.

Y finalmente, las categorías fueron organizadas en dos grupos. Por un lado, aquellas que evidenciaban ciertas problemáticas del enfoque actual, todas ellas vinculadas con el marco teórico, es decir con la persistencia de ciertos rasgos colonialistas de la educación en general y de la formación del director de coro, y especialmente acerca del modo de concebir la profesionalización. Y por el otro, aquellas categorías que se ponían en evidencia a partir de las necesidades que manifestaban los directores en relación con la posibilidad de ejercer su profesión en el contexto de su realidad profesional situada.

A continuación, se desarrolla cada una de las categorías, las mismas se presentan en tanto oposición de miradas y perspectivas acerca de

problemáticas vinculadas. Por un lado, la identificación de rasgos de colonialismo en la formación actual, por el otro la posibilidad de enfocar esa dimensión hacia una mirada que trascienda ese enfoque.

4.1. Del monitoreo de la práctica en la clase al monitoreo en el contexto real.

Durante la formación, el alumno de dirección coral desarrolla sus prácticas en mayor medida dirigiendo a sus compañeros en el aula. Es allí donde el profesor realiza correcciones y sugerencias vinculadas especialmente al gesto y al resultado musical. Ese contexto muchas veces resulta artificial porque quienes integran el coro son los propios compañeros, quienes suelen tener la misma formación de quien lo dirige y por lo tanto muchas veces esto no exige al director la necesidad de desarrollar otras estrategias para poder hacer frente a situaciones más diversas, como las que podrían surgir en un coro real.

Como dijimos antes, en el contexto de una clase, las variables están, de algún modo, controladas. En tal sentido, Marcos explica que:

”En la universidad te encontrás con un profesor que te enseña solo cuestiones musicales, de gesto y repertorio, tus compañeros tienen la partitura, la leen y la música suena enseguida. Pero en los ensayos con coros vocacionales no es así, hay que lograr que no charlen, que no se distraigan, que presten atención, que aprendan a escuchar, que aprendan melodías, etc. “

De esta manera sucede que durante la carrera, por ejemplo, en el armado de una pieza nueva, se reparten las partituras, los coreutas (compañeros de clase) la leen y luego de unas pocas pasadas la pieza se arma. En ese contexto no surgen muchas de las problemáticas propias de la práctica real, tales como, por ejemplo, cómo enseñarle una melodía a una persona sin conocimientos de la notación musical, o bien a quienes no conocen su propia voz porque están haciendo sus primeras experiencias de canto.

Se propone aquí la necesidad de que el profesor de dirección coral pueda monitorear la práctica que el alumno de dirección desarrolla en su contexto particular, es decir dirigiendo a su propio coro. Esto es que el profesor de

dirección coral asista a los ensayos que el estudiante realiza con su coro fuera de la institución, para hacer las correcciones y sugerencias necesarias y así poder abordar las necesidades particulares que allí puedan surgir. De algún modo, siguiendo la idea que se desarrolla en el campo de la educación musical donde el formador de formadores asiste al contexto mismo donde el docente dicta la clase, es decir, asiste al aula para hacer las observaciones y devoluciones pertinentes de acuerdo con el modo en que la clase se desarrolla. Por ejemplo el profesor de dirección podría así reflexionar junto al alumno acerca de diversos factores tales como: qué repertorio resulta más adecuado para ese coro en ese momento, cuales estrategias desplegar para abordarlo, reflexionar acerca del modo en que organiza el tiempo del ensayo, hacer sugerencias respecto a las características del lugar de ensayo, resolver problemáticas del índole humano y psicológico, motivar al grupo y otras situaciones particulares que en el contexto real puedan surgir para así acompañar el proceso de formación del director en su contexto de práctica. En tal sentido Valentina comenta cómo fue su transición entre el final de la carrera y el comienzo de la actividad profesional:

“nosotros nos formamos en la dirección musical de obras más que nada académicas, y cuando tuvimos coro piloto eran voces preparadas de gente que “canta” y de gente que lee, entonces el trabajado en la facultad siempre apunta para ese lado, que no está mal, está perfecto porque es la manera de empezar a hacer el camino. El tema es que cuando salís de la facultad es como que todavía estas en “pañales”.

El problema aquí parece centrarse en el tipo de práctica que se monitorea dentro de la formación profesional. Monitorear la práctica cuando todas las variables están controladas, para poder hacer foco en la afinación, el repertorio, el gesto o la expresión; corresponde a limitar los problemas del campo profesional. Implica un modo de pensar la profesión que está atravesado por la tradición europea porque centra su interés en el desarrollo de las habilidades técnicas del director de coro, dejando de lado a otras habilidades como las mencionadas antes. De este modo la práctica de dirección es abordada como una práctica universal, que puede desarrollarse con independencia de un contexto, cuando por el contrario consideramos que es necesario redefinirla y

adecuarla constantemente a las diferentes particularidades que surgen en los variados grupos humanos en los que el director desarrolla su actividad.

4.2. De la dirección del coro polifónico al armado del coro vocacional

Uno de los problemas de la enseñanza académica tradicional reside en su distanciamiento respecto a las características y necesidades de la población con la cual va a trabajar el futuro director de coro, y es ahí donde se puede observar claramente un rasgo de “universalismo” europeo que establece un ideal de formación válido para todo contexto sin tener en cuenta las características culturales de las poblaciones que concurren a las instituciones educativas y que luego reproducirán en la sociedad lo impuesto por dicha academia. Es decir, el enfoque de enseñanza tradicional no promueve un perfil de conocimiento situado sino que es abstracto, se concibe un alumno ideal para formar a un director de coro ideal que tendrá coreutas ideales. Todo esto siguiendo las pautas creadas por las instituciones musicales europeas. Las cuales han sido sistemáticamente replicadas por los países periféricos como el nuestro.

La universidad forma directores de coro especialmente para que puedan hacer frente a las problemáticas musicales, propias de los coros polifónicos donde los coreutas tienen como mínimo un sano manejo de su voz, afinan sin grandes dificultades y poseen algunos conocimientos musicales. Pero esta formación no alcanza a incluir del todo las problemáticas que describen los entrevistados sobre los coros vocacionales.

Los directores entrevistados coinciden en que el ejercicio de la profesión es, en su gran mayoría, con coros vocacionales, donde por diversos motivos, la actividad que deben desempeñar no es ni más ni menos compleja, sino que es diferente y surgen otras dificultades a resolver. En tal sentido, Marcos describe algunas de las problemáticas que debe enfrentar el director:

“Entran en juego aspectos psicológicos, es importante aprender a conocer al otro, escucharlo, ver que necesita, que quiere, que le gusta o que no, y eso también va ayudando no solo al buen manejo

del grupo sino también a elegir el repertorio adecuado, lugar, días y horarios de ensayos y conciertos. Todo tiene que ver, hay que lograr coordinar a todos para que fluya de la mejor posible desde los ensayos hasta los conciertos. Esto no lo aprendes en la facultad”.

La formación universitaria no incluye herramientas que permitan abordar las problemáticas propias de los coros vocacionales donde los coreutas no sólo no leen partituras, sino que tampoco han tenido experiencia musical vocal previa. Por lo tanto, en esos contextos los directores se encuentran con problemáticas tales como: personas que no conocen su voz y ni su registro vocal, que les da vergüenza cantar o que nunca cantaron; coros con desbalance de voces donde suelen haber muchas mujeres y pocos hombres; grupos que requieren la necesidad de adaptar los arreglos incluso durante el mismo armado de la pieza, ya sea porque encuentran dificultades, porque los integrantes no permanecen, etc. En este sentido Hernán aconseja:

“Considero que es preferible cantar una canción al unísono bien hecha, afinada, con crescendos, diminuendos, pianos y lo que se te ocurra musicalmente, pero que sea lindo, lo disfruten y no lo sufran, todo eso tiene que ver con el criterio del director de saber elegir bien una obra”.

A su vez existen diversas tareas no musicales que el director debe enfrentar, tales como motivar a los coreutas para evitar que abandonen o favorecer estrategias para que el coro crezca y permanezca en los años. En relación con ello José explica:

“En mi caso el coro que tuve desde cero tenía muy pocas personas, además eran personas que recién se iniciaban en el canto coral, apenas podían cantar al unísono, así que tuve que posponer mis ambiciones musicales universitarias y empezar por algo muy básico, y de a poco fui sumando gente, creo que ahora es más fácil convocar”

Por lo tanto, la formación de directores de coro también debería comprender el abordaje de diversas situaciones tales como: diferentes dinámicas de ensayo, estrategias motivacionales, psicología de grupo, liderazgo, estrategias de formación vocal, entre otras problemáticas particulares y propias de los coros vocacionales. Es decir, situarse y desde la formación también abordar las variables propias de los coros vocacionales de nuestra sociedad y sus necesidades.

4.3. Del énfasis en el profesionalismo a la formación integral del director

Desde el paradigma de la modernidad, la educación es entendida como un instrumento para garantizar las necesidades intelectuales, sociales, ideológicas o corporativas. Desde esa perspectiva, la formación profesional ha estado centrada en el desarrollo intelectual, excluyendo problemáticas vinculadas con las relaciones humanas. En tal sentido se considera que el modo en que se establecen los vínculos forma parte de la vida privada del individuo y en tal sentido no deben ser abordadas en la formación profesional.

En el caso de la formación del director de coro, se pone el acento en las destrezas técnicas individuales, especialmente en las habilidades musicales y performativas. De este modo, las clases de dirección coral se centran en aspectos relacionados con la interpretación, el tipo de gesto, el abordaje de una nueva obra, etc., y todo aquello que corresponde a las relaciones interpersonales, por ejemplo, en lo que refiere al vínculo que el director establece con los coreutas, no es objeto de análisis. En tal sentido, Valentina explica:

“Hasta ahora nunca trabajé en un grupo en el cual yo no tenga que atender a algún aspecto motivacional o humano, o de grupo, o psicológico. Nunca me paso con un coro vocacional entrar al ensayo y decir “vamos con tal obra de tal compás”, y luego seguir por otros lugares musicales”

Si bien, resulta de Perogrullo decir que las personas tienen que ser “buenas personas”, consideramos que también debería ser parte de la formación profesional atender al tipo de vínculo que quien se está formando establece con sus pares y con aquellos que forman parte de su actividad. En tal sentido, este aspecto apareció como una preocupación por parte de todos los directores que fueron entrevistados, al respecto Raúl comenta:

“para mí el secreto está en relacionarse con la gente, conocerla, ¿qué es lo que quiere?, se lo pregunto a todos los que vienen a cantar conmigo”

En tanto grupo humano, en el coro hay realidades a las cuales el director muchas veces necesita dar lugar, tanto problemáticas personales de los coreutas, como así también el tipo de relaciones que se establecen entre ellos. Raúl, en tal sentido agrega:

“Me preocupa mucho si a algún integrante le pasó algo (si se peleó con el novio, si tiene problemas con el hijo o en la casa, etc.), a mí me preocupa”.

Y en el mismo sentido, argumenta Valentina:

“En un coro vocacional lo humano y lo musical es una misma cosa, es una unidad y como director tenés que atender todo”

Consideramos que la formación profesional debería contemplar espacios para poder discutir sobre los vínculos que el director establece con los coreutas, como aquellos que se desarrollan entre los mismos coreutas, atendiendo a las problemáticas particulares que surgen de las dinámicas de grupo. Todo ello también resulta ser un aspecto clave para la formación del director de coro ya que su trabajo estará siempre relacionado con un conjunto de personas.

4.4. Del repertorio impuesto al repertorio consensuado

Los entrevistados parecen poner especial atención al problema del repertorio. El cual en todos los casos parece generar un conflicto al momento de su selección, especialmente cuando se trata de coros vocacionales. Esto ocurre porque, por lo general el repertorio con el que más y mejor se identifica cada coro es aquel que le resulta más familiar, y en este sentido las opciones pueden ser muy variadas. En tal sentido Raúl comenta su experiencia, donde pone en evidencia esta adecuación que es necesario hacer con el repertorio según los intereses del coro:

“Me dijeron que ahí habían tenido coros pero ninguno funcionó porque ellos son andaluces, les gusta su música, y han venido muchos directores a tratar de hacer música antigua y cosas que a la gente del círculo no les gusta cantar, entonces pregunte que les gustaría cantar, me dijeron que coros rocieros, les pedí grabaciones (porque en esa época no había internet), y sin tener ni la menor idea de ese tipo de música arme un coro rociero, sacando los temas de

oído hacia los arreglos, así empecé, haciendo un coro rociero que hoy tiene dieciocho años”

De este modo podemos advertir algo que en lo que todos los entrevistados insisten: el director tiene que adaptarse a los intereses del coro y no el coro a los deseos musicales del director, y no reproduciendo un esquema eurocéntrico de autoridad unilateral. De este modo consideramos que el problema no es el repertorio académico o popular, sino que el problema es la imposición tanto de uno como de otro.

En este sentido, quien dirija tendrá que evaluar los intereses y posibilidades musicales del grupo y realizar propuestas a partir de ello, considerando los intereses musicales, el contexto social, las edades, la institución entre otros aspectos. Así es que Marcos comenta:

“Pienso que en la carrera debería incorporarse más repertorio y enseñanza en música popular. Sobre todo pensando en lo que va a hacer uno cuando se recibe. Salís de la facultad y encontrás gente que nunca cantó en coro, entonces surge la pregunta ¿cómo haces? Si vas con la mochila de música académica de la facultad no vas a poder armar nada”

La necesidad por ampliar el repertorio hacia la música popular coral también aparece de modo recurrente, ya que según explican los entrevistados el repertorio que se aborda en la formación del director suele aparecer alejado tanto del interés como de las posibilidades técnicas del coreuta vocacional promedio. En tal sentido Hernán dice:

“Algo importante que no aprendes en la facultad es que hay que tener mucho criterio para seleccionar el repertorio apropiado para ciertos coros, es decir, saber bien a quien tenés adelante, que puede cantar y que no. Los grupos de personas tienen vida, y tenés que saber ver que puede funcionar con ese grupo”

También Marcos comenta:

“Cuando tuve mi primer coro, empecé a hacer mis propios arreglos para adaptarlos a la realidad coral que tenía, conociendo las limitaciones y posibilidades vocales de los integrantes (porque lo interpretativo y musical se aprende en la carrera). Encontrás una realidad muy distinta a la aprendida y experimentada en la facultad”

Dado que en la práctica profesional los directores se encuentran con coros que son muy diferentes entre sí, tanto en sus intereses como en sus posibilidades vocales, es necesario abordar un repertorio variado y una práctica sistematizada de arreglos, como así también promover la circulación de estos. En este sentido Vanina comenta

“cuando comienza el año hacemos una lista de las canciones que nos gustaría cantar (siempre teniendo en cuenta las posibilidades técnicas), y teniendo en cuenta que les guste más a ellos que a mí, porque son ellos los que las van a cantar y entonces hago el arreglo y esto último sí nos lo enseña la facultad. Que canten algo que les guste mucho suele ayudar a resolver dificultades técnicas”.

De este modo, la formación del director debería promover estrategias para abordar diferentes repertorios y tipos de arreglos. Tal vez la lógica de organizar los contenidos de dirección alrededor del repertorio ya no sea el criterio más adecuado.

CAPÍTULO 5

Conclusiones

En esta tesis se propuso estudiar las tensiones que existen entre la formación académica en dirección coral y el ejercicio profesional en la sociedad, para ello la perspectiva decolonial permitió enmarcar dicho problema. Esta perspectiva propone desmontar los fundamentos de la cultura eurocéntrica arraigada en los países que fueron colonizados por la cultural europea. Pretende recuperar los saberes y prácticas invisibilizados por el pretendido universalismo europeo.

Los contenidos y prácticas que difunden las universidades latinoamericanas aún siguen replicando ciertos rasgos de colonialismo que se encuentran muy arraigados en nuestra sociedad, y son una clara expresión del colonialismo simbólico en el que aún estamos impregnados.

Consideramos que es necesario conocer las problemáticas particulares que tienen lugar en el trabajo profesional del director de coro, especialmente en el trabajo con coros vocacionales donde las particularidades distan mucho de aquellas visibilizadas por el conocimiento institucionalizado. Este conocimiento podría contribuir a generar un posicionamiento alternativo a los supuestos más colonizados de la formación profesional.

Con el objetivo de conocer esta problemática se realizaron entrevistas a ocho directores de coro con importante trayectoria en la dirección de coros vocacionales, seis de ellos egresados en la carrera de dirección coral en la Facultad de Bellas Artes.

A partir del análisis de los datos surgieron cuatro categorías. Una primera categoría propone que los alumnos sean acompañados y monitoreados en sus propias prácticas en contextos reales; una segunda categoría propone incluir en la formación otras herramientas necesarias para la dirección de coros vocacionales; una tercera categoría propone una formación más integral del

director de coro como ser humano y el desarrollo de los vínculos con sus coreutas; y finalmente una cuarta categoría propone la revisión de las estrategias respecto al repertorio. A partir de todo esto se visualiza la importancia de reflexionar y contemplar las categorías mencionados antes para ampliar e enriquecer la formación del director de coro poder poner en valor las particularidades que implica la dirección de coros vocacionales. Como expresa Emiliano:

“Ha pasado con la mayoría de los alumnos que se recibieron de directores corales de mi camada que hoy en día no ejercen, porque en el momento de sumergirse en la sociedad y dirigir un coro vocacional se encontraron con algo muy diferente a lo experimentado en facultad y decidieron dedicarse a otra cosa”.

Trabajar para lograr una educación situada, que atienda a su contexto de pertenencia y a las demandas sociales de su población, es una de las formas de resistencia contra la colonialidad del saber que impone contenidos abstractos para sujetos abstractos.

Referencias bibliográficas

- Berting, J. (1993). Technological Impacts on Human Rights: Models of Development, Science and Technology and Human Rights. En C.G. Weeramantry (editor), *The Impact of Technology on Human Rights. Global Case Studies*, (18-28). Tokyo: United Nations University Press.
- Bohlman, P.V (2003). Music and culture: historiographies of disjuncture. En Clayton, M., Herbert T. y Middleton, R. (Eds.) *The Cultural Study of Music: A critical introduction*, (45-56). New York: Routledge.
- Burcet, M.I. (2017). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 129-138. ISSN: 2307-4841 DOI: 10.12967. Disponible en <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/122>
- Castro, 2015 Castro, S. T. (2015). Hacia una ontología musical orientada a la acción o dinámica performativa comunitaria, colaborativa y creativa. En I. C. Martínez, A. Pereira, M. Valles y M. Tanco (Eds.), *Actas del 12º ECCoM* (pp. 81-88). Buenos Aires: SACCoM.
- Castro-Gómez, Santiago. 2007. "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En: Santiago Castro- Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Dussel, E. (1994). Conferencia 4. La 'conquista espiritual', en ¿'Encuentro de dos mundos?', 1492 El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad". México: Clacso.
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gonnet, H. D. (2015). *Tesis de maestría Aprendiendo música en el encuentro*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Madrid
- Grosfoguel R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. *Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. Tabula Rasa*. (4): 17-48
- Holguín Tovar, P. J. y Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del río Bravo. Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Calle 14*, 10,15.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO,
- López, I., & Vargas, G. (2010). La música popular y el modelo hegemónico de enseñanza instrumental. *Actas IX Reunión anual de SACCoM*. Bahía Blanca: SACCoM.
- Maldonado-Torres, N (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: *El Giro Decolonial Reflexiones Para una Diversidad Epistémica Más Allá Del Capitalismo Global*. Bogotá: Siglo del hombre editor.

- Merton, R. K. (1968) Discussion [of Talcott Parsons, "The position of sociological theory"]. *American Sociological Review* 13, 164-168.
- Mereau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*.
C. Smith (translator). Routledge & Kegan Paul.
- Mignolo, W. (2001). Introducción. En W. Mignolo (Ed.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 9-54). Buenos Aires: Signo-Duke University.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Mignolo, W. (2010) Aisthesis Decolonial. *Calle 14*, 4 (4), 10-25.
- Musumeci, O. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible. En I. Martínez y O. Musumeci (Eds.), *Actas de la II Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*. Quilmes: UNQ.
- Ordás, M.A. (2016). *La Comunicación intersubjetiva en la práctica de coro. Claves multimodales e interacción entre los coreutas y el director* (Tesis doctoral, Facultad de Bellas Artes, UNLP, Argentina). Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61687>
- Redondo, A. G. V. (2003) La música como dispositivo de control social en las misiones guaraníicas de la provincia jesuítica del Paraguay (s. XVII-XVIII). Disponible en <http://www.um.es/estructura/equipo/vic-estudiantes/arquimedes2003/pdf/011-Arielvila.pdf>
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial* Fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayan Colombia: Editorial Universidad del Cauca
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, 111-128. Madrid: Ed. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Russo, Antonio (2006) El director de coro: manual para la dirección de coros vocacionales. Buenos Aires, Argentina. Merlos de Ricordi Americana
- Santos, B. D. S. (2009). Una epistemología del sur. CLACSO. México: Ed. SigloXXI.
- Singer, D. (2009). Entre la devoción y la subversión: la música como dispositivo de poder en las reducciones de la provincia jesuítica del Paraguay. *ESCENA. Revista de las artes*, 65(2).
- Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista transcultural de música*, 4.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: an overview. En N.K. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, California: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquia: Editorial Universitaria de Antioquia.
- Walsh C. (2005) "Introducción". En: Catherine Walsh (ed.), *Pensamiento crítico y matriz colonial*. Quito, UASB-Abya Yala.