

# REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Nº 5, 2017.

Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/RIEM-2017-5-p139-147

## Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica.

Sebastián Tobías Castro, Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

### Resumen

Este trabajo pone en discusión la epistemología musical concomitante a una ontología de la música centrada en la música como objeto, fundamento ambas del modelo teórico/pedagógico musical hegemónico: el *modelo conservatorio*. Particularmente se propone indagar los alcances y limitaciones de algunas de las categorías que se desprenden del objeto-texto privilegiado de

dicha ontología: la partitura, y la incidencia de las mismas en los procesos de significación musical en los que participan alumnos universitarios iniciales. En tal dirección, se pretende mostrar cómo dichas epistemología y ontología musicales abordan sólo aspectos parciales de la experiencia musical, a la vez que invisibiliza o subalterna otros. Por último, se intenta poner en valor otras ontologías de la

música, como la orientada a la acción y la participación.

Dicha indagación y discusión se basa en el análisis de una experiencia áulica protagonizada por el autor, con apoyatura en las ideas de *pedagogía de la potencia, didáctica no parametral y pedagogía bonsái* de Estela Quintar y de Hugo Zemelman y *Colonialidad del Poder, Ser y Saber* propias de la perspectiva *decolonial*.

### Palabras Clave

Ontologías de la música; modelo conservatorio; pedagogía bonsái; colonialidad; método autoetnográfico.

## Bonsai pedagogy at the service of the coloniality of being and of musical knowledge. An autoethnographic perspective study.

Sebastián Tobías Castro, National University of La Plata (Argentina).

### Abstract

This paper discusses the musical epistemology concomitant with an ontology of music centred on music as an object, both foundations of the hegemonic musical theoretical/pedagogical model: the *conservatory model*. In particular, it is proposed to investigate the scope and limitations of some of the categories derived from the privileged object-text of this ontology: the score, and its

incidence in the processes of musical significance in which early undergraduate students participate. In this direction, it is intended to show how these musical epistemology and ontology deal only with partial aspects of the musical experience, while at the same time making others invisible or subordinate. Finally, it tries to highlight other ontologies of

music, such as action and participation.

This research and discussion is based on the analysis of a classroom experience led by the author, with support in the ideas of *pedagogy of potency, non-parametral didactics and Bonsai pedagogy* by Estela Quintar and Hugo Zemelman and *Coloniality of Power, Being and Knowledge* proper to the *decolonial* perspective.

### Keywords

Ontologies of music; conservatory model; Bonsai pedagogy; coloniality; autoethnographic method.



# Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica.

por Sebastián Tobías Castro, Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

Con la creación del conservatorio de París hacia finales del siglo XVIII, cuyo principal objetivo era conservar, transmitir y reproducir el legado de la cultura musical centroeuropea, se cristaliza un modelo educativo musical que será hegemónico en la denominada «cultura occidental» hasta nuestros días: el denominado *modelo conservatorio* (Shifres, 2015). Forjado en el crisol iluminista del siglo XVIII, el modelo conservatorio presenta, como conspicua característica de su época, la jerarquización de las expresiones musicales con base en la notación y, por consiguiente, alfabetizadas. Esto se debe a que en el ideal iluminista, bajo un paradigma ontológico dualista y una visión teleológica de la historia que sitúa a Centroeuropa como el pináculo de la civilización universal (Dussel, 2008, 1994), la notación pauta era el índice de la perfección musical. Permitía un desarrollo del lenguaje, de las formas musicales, así como un modo de conciencia supuestamente más desarrollado, gracias a la capacidad de abstracción requerida (Tomlinson, 2003). Así, el modelo conservatorio ubica a la *partitura* como el objeto-texto privilegiado que constata y re-valida dicha superioridad con respecto al resto de las expresiones musicales no alfabetizadas y fundamentalmente no europeas.

Por consiguiente, una ontología de la música como objeto comienza a tomar centralidad, es decir, una música como fenómeno autónomo, separado de la corporalidad y subjetividad de sus productores. Concomitantemente, se consolida una epistemología musical cuyas categorías se desprenden en gran medida de dicho dispositivo de representación (la partitura), configurando una teoría musical que, junto a una cosificación del fenómeno musical, privilegia ciertas formas de producir, transmitir y vivenciar la música sobre otras (Shifres, 2014; Holguín y Shifres, 2015). A su vez, el modelo conservatorio se erige como la herramienta pedagógica musical insignia de un proyecto civilizador moderno, que durante los siglos XVIII y XIX se encontraba en el apogeo de su expansión (Mignolo, 2009; Dussel, 2008).

Desde la perspectiva decolonial se considera que esta posición eurocéntrica es nodal a la matriz de poder imperial ejercida por el proyecto civilizador moderno. Durante la etapa colonial era llevada a cabo principalmente por medios violentos y la coerción directa de los cuerpos. Sin embargo, esta matriz se hace presente luego del retroceso de los regímenes coloniales y la emancipación político/jurídica de dichos territorios, en lo que los pensadores de la perspectiva decolonial han llamado *colonialidad*. A diferencia del colonialismo, la *colonialidad* es el macro mecanismo ideológico por el cual el poder imperial se perpetúa, controlando las subjetividades de los pueblos oprimidos, haciendo que éstas asuman como propia la cosmovisión de la cultura imperial y, por ende, sus intereses. Este mecanismo a su vez invisibiliza, ningunea o directamente niega el conjunto de prácticas, ideas, tipo de interacciones -es decir, la cosmovisión-, de los pueblos oprimidos.

La *colonialidad del saber* (Lander y otros, 2000) es la dimensión de la colonialidad que con la ciencia y la filosofía moderna como puntas de lanza se encarga de fiscalizar el conocimiento. Es decir, selecciona, clasifica, valida o deslegitima tanto los conocimientos como aquellos agentes que lo producen. Así, la episteme eurocéntrica tipifica el producto de la ciencia como conocimiento, en tanto que clasifica como saberes o mera *tradicción o costumbre* las producciones simbólicas/prácticas de las culturas oprimidas (Castro-Gómez, 2005<sup>a</sup>).

El filósofo colombiano Castro-Gómez (ibíd.) caracteriza y delinea el lugar de enunciación del discurso de las ciencias modernas de la de la siguiente manera:

La Ilustración eleva la pretensión de crear un metalenguaje universal capaz de superar las deficiencias de todos los lenguajes particulares. El lenguaje de la ciencia permitiría generar un conocimiento exacto sobre el mundo natural y social, evitando de este modo la indeterminación que caracteriza a todos los demás lenguajes. El ideal del científico ilustrado es tomar distancia epistemológica frente al lenguaje cotidiano -considerado como fuente de error y confusión- para ubicarse en lo que en este trabajo he denominado el punto cero. A diferencia de los demás lenguajes humanos, el lenguaje universal de la ciencia no tiene un lugar específico en el mapa, sino que es una plataforma neutra de observación a partir de la cual el mundo puede ser nombrado en su esencialidad. Producido ya no desde la cotidianidad (Lebenswelt) sino desde un punto cero de observación, el lenguaje científico es visto por la Ilustración como el más perfecto de todos los lenguajes humanos, en tanto que refleja de forma más pura la estructura universal de la razón (p. 14).

Este discurso de la ciencia moderna con un lugar de enunciación descorporeizado, abstracto y con pretensiones de universalidad, se encarna en diversos dispositivos regulados por disciplinas bien definidas y restringidas. Un ejemplo de esto son los manuales escolares llevados adelante por las ciencias pedagógicas, orientados a la educación del nuevo ciudadano de los estados-nación.

Este punto cero de enunciación no sería posible sin la concepción eurocéntrica del ser, inaugurado por el «conquisto, luego existo» de Cortés (Dussel, 1994), luego el «pienso, luego existo» de Descartes, que tendrá su derrotero por Kant, Hegel, Heidegger, y otros hasta nuestros días. Este ser, que en su enunciación está deslocalizado, sin cuerpo, universal -pero que en la instancia práctica se parece bastante a un varón blanco, centroeuropeo, heterosexual y cristiano-, deviene patrón de medida de todos los seres humanos en sus costumbres y prácticas culturales, es decir, en su forma de habitar y comprender el mundo. Este lado que cierra la estructura triangular de la colonialidad es lo que Maldonado (en Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) ha denominado la *colonialidad del ser*.

También desde una perspectiva crítica -y volviendo al terreno de las relaciones pedagógicas-, Hugo Zemelman y Estela Quintar construyen desde diversos campos, como la investigación educativa, la antropología social y la epistemología, la idea de *pedagogía bonsái* como contrapuesta a

una *pedagogía de la potencia*. Zemelman (2015) sostiene que las sociedades humanas complejas responden a una lógica de poder que necesita crear subjetividades *ad hoc* para su persistencia. Esta construcción consiste en encasillar a los sujetos en una serie de roles y/o funciones, que al subsumir al sujeto recortan toda su potencialidad. Dicha potencialidad es la posibilidad de construir realidades y de subvertir o transformar el orden/poder vigente. Este autor argumenta que en el contexto del sistema capitalista global actual, donde todo se considera mercancía, estas subjetividades circunscritas a meros roles y funciones se centran principalmente en cumplir con las exigencias del mercado, es decir, en ser competentes en el mismo, reduciendo la inteligencia a competencias. Estas competencias enraizadas en el paradigma de la eficiencia, el éxito y el progreso necesitan de una realidad homogénea, la cual se construye mediante la factorización de la misma, sometiéndola a un proceso constante de desagregación y cuantificación. Esta expresión cercenada de la realidad, mutilada en su complejidad, devenida en mera información instrumentalizada ideológicamente, necesariamente conlleva una realidad hiper-parametrizada que termina imponiéndose como leyes formales naturales (Rivas, 2005). De esta manera, los sujetos devenidos en sus roles y funciones se acostumbran a moverse dentro de estructuras parametrales, que aun no respondiendo a las necesidades y deseos de estos sujetos, determinan su realidad.

En este contexto, Quintar (en Salcedo, 2009) afirma: “La pedagogía del bonsái es el proceso formativo que va mutilando suave, responsable, ordenada y técnicamente la capacidad del pensar creativo” (p. 124). Es decir, constituye una pedagogía que forma para *ser y estar* dentro de las estructuras parametrales que garanticen el orden/poder vigente. “[E]s la pedagogía que vino con un contrato social en el que la educación fue instalada para subordinar y para oprimir. En nuestros países el sistema educativo no fue inventado ni creado para liberar a nadie” (en Rivas, 2005, p. 215).

En contraposición a esta pedagogía bonsái, Zemelman y Quintar (en Rivas, 2005) proponen una *pedagogía de la potencia*, la cual toma como objeto y problema del proceso formativo la puesta en acción de la capacidad innata del ser humano para preguntarse y ser constructor de su realidad. Es una pedagogía que:

provoca el deseo de saber; impulsa a la búsqueda, a desarrollar la capacidad de pensar desde las funciones superiores del pensamiento articulando, interpretando, aprehendiendo y comprendiendo el mundo de la vida y usando categorialmente los cuerpos teóricos y metodológicos como patrimonios de la humanidad y parte de la cultura que nos constituye y no como dogmas indiscutibles (Quintar, en Salcedo, 2009, p. 124).

Esta pedagogía implica lo que Quintar (en Rivas, 2005) ha denominado una *didáctica no parametral*, en la que hay dos elementos centrales:

1. Los círculos de reflexión, los cuales consisten en “espacios epistémicos que se potencian con la mediación de [la experiencia] grupal. Constituyen espacios de actuación del sujeto en su dinámica [la del círculo de reflexión], con todo lo que ella trae de latencia, transferencias, proyecciones e identificaciones propias de las relaciones intersubjetivas” (Quintar, en Salcedo, 2009, p. 125). Son espacios que activan el pensamiento

crítico a partir de desmontar los discursos imperantes, de problematizar, construir y re-construir los sentidos, como individuos y comunidades.

2. La resonancia didáctica, que es el tiempo y el espacio que trascienden los círculos de reflexión en una *vigilia epistémica* producto del movimiento de los esquemas de pensamiento y acción dados al interior del círculo. Esta vigilia queda suspendida, latente, hasta que pueda volverse acto o verbo. “El círculo de reflexión significa ahuecar para recibir y dar a manera de núcleo de buen sentido -como diría Gramsci- múltiples posibilidades” (ibíd., p. 128).

Esta perspectiva, en conjunción con el marco decolonial, permite visualizar el modelo conservatorio como el modelo pedagógico musical del proyecto civilizador de la modernidad, el cual, a través de una ontología musical como objeto, centrada particularmente en el *objeto-texto musical* partitura, y su concomitante epistemológica, pretende perpetuar una forma de hacer, pensar y experimentar la música por sobre otras. En otras palabras, esto es un conspicuo ejemplo de la *colonialidad del ser y del saber* musical.

En este contexto, las conceptos y categorías presentes en la teoría musical occidental de la mano con una pedagogía *ad hoc* devienen en estructuras parametrales que explican un aspecto del fenómeno con pretensión universal. Es decir, un *sentido* se impone a los agentes involucrados en eso que denominamos música, como verdadero único, más allá de los heterogéneos tiempos, espacios y sujetos involucrados en el fenómeno.

## Método

Este trabajo propone cuestionar la base epistemológica del modelo pedagógico musical hegemónico en occidente. Para ello se presenta evidencia de corte *autoetnográfico*, donde la narración se centra en un episodio del trabajo docente del autor a modo de caso, que en el devenir del análisis ilustra la problemática planteada hasta aquí.

Como vimos de la mano de Castro-Gómez (2005), el lugar de enunciación deslocalizado y descorporeizado, el *punto cero absoluto* de observación de la ciencia moderna, históricamente ha invisibilizado y/o impedido el involucramiento de la corporalidad/subjetividad del investigador con el fenómeno a estudiar, en aras de una objetividad fundada en el paradigma sujeto-objeto. Contrariamente, el enfoque autoetnográfico, gracias a su componente autobiográfico, valora la construcción de sentido que el investigador ejerce a partir de colocarse como partícipe orgánico del problema de estudio (Ellis, Adams y Bochner, 2015). Ello es difícil de eludir en el ámbito de las ciencias sociales en general, pero en particular en las investigaciones educativas en música llevadas adelante por docentes-investigadores (Chang, 2007; López-Cano y Opazo, 2014). Por lo tanto, el investigador no puede dejar de construir el problema de la investigación desde una perspectiva situada, como lugar necesario para poder poner en acción un pensamiento epistémico:

En el sentido estricto de la palabra, el pensamiento epistémico es preteórico, funciona sin un corpus teórico y, por lo mismo, sin conceptos con contenidos definidos, con funciones claras de carácter gnoseológico o cognitivo, o para decirlo de otra manera, con funciones de determinación o con funciones de explicación. Por lo contrario, los instrumentos del pensamiento epistémico, son categorías que me permiten plantearme esto que, de

manera abstracta, he llamado «colocarse frente a la realidad». Pero, en términos más concretos, ¿qué es colocarse frente a la realidad? Significa construir una relación de conocimiento, la cual es el ángulo desde el que yo me comienzo a plantear los problemas susceptibles de teorizarse (Zemelman, 2001, p. 8).

En la misma dirección respecto a la construcción del objeto y el problema de investigación, el carácter etnográfico de este abordaje reduce el riesgo de un excesivo recorte del objeto, ya que intenta rescatar las múltiples relaciones que se dan en el campo, ya sea entre los sujetos, o estos con las circunstancias coyunturales o esenciales propias de ese contexto. Esto es otra característica que aleja la autoetnografía del paradigma moderno hegemónico de ciencia, en el cual el fenómeno a investigar es reducido a un objeto, que aislado en el laboratorio, es susceptible de ser explicado por expresiones cuantificables, que muchas veces son estériles a la hora de explicar la realidad del objeto (Zemelman, 2015).

Por último, debemos subrayar el valor potencial del carácter narrativo del método autoetnográfico. Bruner (1986) afirma que el ser humano se desenvuelve en dos formas o modos de pensar: el *pensamiento narrativo* y el *pensamiento paradigmático*. Mientras que el último se centra en establecer condiciones verdaderas y universales, como lo hace el paradigma de la ciencia moderna, el *modo narrativo* crea o genera sentido con base en las condiciones particulares y el *sentido de la experiencia*. De esta manera, gran parte del proceso de construcción de sentido del mundo que nos rodea -como el aprendizaje-, se estructura de forma narrativa, modelando a su vez la noción del «yo» y los «otros» (ibíd.). En esta construcción de sentido individual y colectivo, la narrativa opera tanto en el pensamiento como en las acciones, dando forma a cómo concebimos e interactuamos con nuestros mundos (Bruner, 1990). Una narrativa puede devenir en una «plantilla de la experiencia» que trabaja en la mente y modela no sólo su mundo, sino también la mente que trata de darle significado (Bruner, 2002). Y esta «plantilla de la experiencia» inherente al ser humano no es sólo plantilla de conocimiento, sino también emocionalidad, intuición, sentimientos, manejo de información y, como dice Zemelman (2015), fundamentalmente voluntad. Por lo tanto, la narrativa se convierte en un dispositivo prometedor a la hora de recuperar al sujeto (en este caso, en su dimensión de investigador) en los términos vistos hasta ahora por Quintar y Zemelman.

### **«Bueno, ¿y entonces?». Un caso construido desde un enfoque autoetnográfico<sup>1</sup>.**

Martes, temprano, demasiado temprano. Demasiado frío también. Cuando logro abrir del todo mi ojo izquierdo ya tengo ante mí la inmensa puerta, hoy verde, de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Se ve que luego de tantos años, puedo llegar incluso dormido. ¡Cuántas veces me vio pasar esta puerta! Primero como alumno, hoy como docente de la materia *Introducción al Lenguaje Musical Tonal*.

Pido a los compañeros de conserjería la llave del aula y agua caliente para el mate. Luego de la segunda curva del también enorme pasillo, logro divisar a algunos alumnos esperando en la puerta del aula. La adrenalina de la inminente clase me despabila del todo.

Hoy nos toca abordar por medio del análisis y producción, el contenido *Sonidos Ajenos*, contenido ya dado en la clase «teórica» y que veníamos trabajando desde nuestro último encuentro de «prácticos». El ejemplo propuesto fue la zamba *Piedra y Camino* de Atahualpa Yupanqui<sup>2</sup>. Cada alumno recibió una hoja con la melodía de la estrofa escrita en un pentagrama y un sistema para piano debajo, donde registrarían el acompañamiento que, hacia el final de la clase, debían componer. El cifrado funcional también estaba incluido. *Ella*, como siempre, sentada en primera fila.

Escuchamos una versión grabada y analizamos en conjunto qué era lo que estaba representado en la partitura. Desde lo más ostensible, como que sólo estaba escrita la estrofa, pasando por un análisis morfológico de dicha sección, la ubicación del centro tonal (cantando y con la partitura), hasta las diferencias entre el ritmo escrito con relación al fraseo del intérprete. Cerrando la actividad grupal, repasamos las estructuras de las funciones dadas y tendimos relaciones con las sensaciones de estabilidad-relajación e inestabilidad-tensión de la frase. *Ella*, como siempre, participó activamente. Una vez evacuadas las dudas, les pedimos que lleven adelante el análisis de *sonidos ajenos* y lo registren en la partitura.

No bien terminamos de transmitir la consigna, se me ocurrió que, antes de sumergirnos en la partitura, debíamos hacer el esfuerzo por reconocer la sensación implícita en la idea de *sonido ajeno* o *real*. Me refiero a que nosotros, los profesores, debíamos promover y acompañar desde nuestra experiencia, esa instancia no mediada por la partitura, experiencia fundamentalmente corporal-multimodal, afectiva, dinámica, y efímera, ya que si no diferenciamos y ponemos en valor ese aspecto esencial de la música, la partitura y las categorías que de ella se desprenden, reemplazan su lugar. Esto nos pasa todo el tiempo en las clases de lenguaje, ya que la partitura es el dispositivo principal por el cual fijamos la música para poder volver sobre ella y reflexionar, recrearla, transmitirla, etc. Pero, ¿qué pasa? Esa representación comienza a confundirse con la música a tal punto que una pequeña descripción de la música pasa a ser una descripción de la partitura, ¡y qué porción pequeña de tan complejo y rico fenómeno podemos capturar en un dispositivo tan distinto en esencia, y paradójicamente tan complejo a su vez! Es decir, la partitura es muy difícil de interpretar porque hay que traducir algo gráfico, estático, a un mundo de múltiples dimensiones que no están en esa representación, está en nuestra experiencia corporeizada-sensible del fenómeno.

Entonces, volviendo a la clase, cantamos acompañados por el piano. La segunda nota del segundo compás es un si bemol, tercera del acorde de sol menor (que sonaba tocado en el piano), cuarto grado de la tonalidad en cuestión, con duración mayor a todas las notas anteriores, generando una pequeña articulación formal<sup>3</sup>.

Les pedí detenernos en ese sonido largo, y que me dijeran si era un sonido ajeno o real. *Ella*, como siempre, cantó muy afinadamente. La respuesta fue nula, estaban como superados por la pregunta. Entendí que la tarea había sido pedida con tal rapidez que no llegaron a «sintonizar» qué debían hacer. Reformulé: «¿Cómo sienten ese si bemol, estable o inestable?». Cantamos nuevamente con el acompañamiento de piano, luego sin él. Algunos respondieron que estable y otros inestable. Haciendo notar,

de forma quizás un poco exagerada, lo interesante de las disímiles respuestas, les propuse que ahora sí, analicen apoyándose en la partitura, qué era ese si bemol, y que tratasen de relacionar ese resultado con la bífida experiencia. *Ella*, como siempre, resolvió con lógica prestancia.

Hasta aquí, nada extraño, todo transcurría según lo esperable: algunos percibían el si bemol como inestable, referenciando a la tónica, y otros como estable respecto a la función tonal subdominante. Una vez terminado el escrutinio del si bemol y la explicación de la doble sensación, *ella*, con el semblante de aquel que está esperando el desenlace sin percatarse que el relato ya terminó, me preguntó: “Bueno, ¿y entonces, qué es, tensión o relajación?”. La pregunta sorprendió de tal modo que robó risas a unos cuantos de la clase (incluyéndome). Volví a explicar, a cantar, pidiéndole que tratase de pensar en estas cuestiones mientras estaba teniendo la experiencia corporal. Su mirada incrédula, fue deviniendo en posibilidad.

Mientras camino de regreso a casa, repaso lo sucedido tratando de comprenderlo mejor. ¿Era sólo un problema relacionado con mis estrategias didácticas o la complejidad del tema? En mi reflexión las ideas de Estela Quintar y Hugo Zemelman trabajan al ritmo de la caminata para darle un nuevo sentido a la cuestión. Nuevamente tengo la sensación de que caminando pienso mejor y elucubro una mini tesis sobre la oxigenación del cerebro que descarto rápidamente porque en el fondo no me interesa. Vuelvo a los exiliados del cono sur: ellos plantean la idea de estructuras parametrales, siendo éstas el sistema/matriz de ideas que apoyándose en el paradigma moderno sujeto-objeto, segmenta cuantitativamente la realidad, ordenándola en función del «caos» de lo real, pero a la vez cercenando su complejidad, y por supuesto nunca inocente como proyecto político/social/civilizador. Lo hilo y complemento rápidamente con la categoría de colonialidad del saber, que incorporé en parte por la lectura de Edgardo Lander (2000) en el libro *Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales*; la crítica al modelo epistémico moderno que hace Santiago Castro-Gómez en sus libros *La Hybris del Punto Cero* (2005<sup>a</sup>) y *La poscolonialidad explicada a los niños* (2005<sup>b</sup>); y la noción de semiosis colonial de Walter Dignolo (2009) entre otros. Enseguida mi mente se va a las clases de Enrique Dussel sobre economía política e historia y a su *Filosofía de la liberación* (1975), lugares epifánicos en relación con mi despertar del relato civilizador moderno... A las dos cuerdas me doy cuenta de que me fui de tema -pero no tanto-. Vuelvo: en el ámbito pedagógico, Quintar habla de una pedagogía bonsái, la cual encarnada paradigmáticamente en las instituciones educativas, limita al sujeto al simple manejo instrumental de la información en aras de formar especialistas. Especialistas en objetos. Especialistas y objetos del y para el mercado capitalista. Sujetos a su vez instrumentalizados, que en lugar de colocarse frente a la historia y explotar su capacidad autónoma para comprender e intervenir en la realización de su proyecto sólo se acomodan a la historia, dejando que su proyecto sea construido por otros; en definitiva, sujetos con muy poca capacidad crítica.

¡Y qué mejor para una pedagogía musical bonsái que un uso fetichizado de la partitura! Cuando digo «uso fetichizado de la partitura» lo hago en un sentido marxista/dusseliano, donde algo se encuentra fetichizado cuando se cortan las relaciones con los demás elementos al interior de un sistema,

por lo que lo primero se absolutiza, subsumiendo o subalternizando al resto. En el seno de una pedagogía musical parametral la partitura está fetichizada, como decía hace un par de calles, ya que toma el lugar de la música, naturalizando como inherentes a ella las categorías que se desprenden en mayor o menor medida de la partitura como, por ejemplo, los nombres de las notas (do, re, mi, etc., y sus alteraciones), las figuras rítmicas (negra, corchea, semicorchea, etc.), y otros constructos analíticos a los que estas últimas subyacen, como la armonía, la textura, y también por supuesto: el sonido *ajeno* y el *real*. Fetichización que cosifica la música, -*EL* objeto de una episteme musical parametral-, a la vez que invisibiliza o menosprecia el carácter corporal-performativo e intersubjetivamente construido del fenómeno. Fetichización hija de una mirada iluminista ideológicamente eurocentrada, que sentencia la superioridad de la música escrita sobre el resto, o por lo menos así lo entendieron desde Rousseau hasta Forkel<sup>4</sup>. Tal es el grado de fetichización de la representación musical que en una parte importante del sentido común, tanto de los social y culturalmente marcados como *no-músicos* o como *sí-músicos*; el saber música es dominar el sistema de lectoescritura musical occidental.

Quizás por esto, *ella*, sometida desde su más tierna edad a una pedagogía bonsái que la condiciona a buscar verdades cuantificables, le costó tanto comprender y aceptar la naturaleza ambivalente de un fenómeno, en este caso el si bemol, como estable y/o inestable. A la vez, ¡nosotros los docentes también estamos dentro de esa matriz colonial de saber y por lo tanto reproducimos ese modo de pensamiento! Después de todo, ¿quiénes son los que demandan abordar la complejidad y riqueza de la música por medio de estas categorías?, ¿y quiénes diseñan los exámenes, donde la habilidad para usar estas categorías, es muchas veces el centro de la evaluación? Y ni hablar del examen, gran estructurador del sentido de la experiencia universitaria...

Estoy llegando a la plaza que está a una calle de casa. ¡Cómo pasa el tiempo caminando! Vuelvo: quizás no se trata tanto del carácter cerrado de estas categorías, después de todo eso son, categorías que desmenuzan y ayudan así a comprender desde algún lado la inconmensurable complejidad de lo real. Sí, creo que son útiles. Cuantas más ochavas sumo a la caminata, más seguro estoy: hay que poner cada cosa en su lugar, el problema no es la representación en sí, sino el estatus fetichizado de la escritura musical en el marco más amplio de una episteme parametral. Pero, ¿cómo escapar de esta matriz que nos atraviesa y nos instituye?

Como una flecha ineludible me atraviesan las preguntas que Carla Wainszok (2014) me lanzó desde su escrito las siguientes reflexiones: «¿Qué es leer desde el sur?, ¿qué es educar en nuestra América Latina?». Me apabulla lo inconmensurable y complejo del tema como para ensayar una respuesta, más bien me atacan más preguntas... ¡Cuántas preguntas!, ¡y qué difíciles de responder!

Pienso en Max Scheler (1994) cuando asumía que el cartesianismo estaba superado... Me pregunto qué diría si pudiera vivenciar nuestra realidad latinoamericana. Discuto con él:

## Epístola mental

Querido Max: ¡qué fortuna haberte encontrado! Llegué a tu escrito (Scheler, 1994) a través de la bibliografía de uno de los seminarios que estoy cursando para el doctorado.

Me ha resultado muy enriquecedora tu crítica al modelo de sujeto dualista moderno y por consiguiente a la episteme moderna. Me permito dudar, sin embargo, si realmente la «doctrina cartesiana está plena e íntegramente superada», como tú dices. En otro momento podemos intercambiar ideas con mayor profundidad al respecto (espero no sonar presuntuoso, más bien tú hablarás y yo trataré de entender). Sólo diré que mi discrepancia se origina ante la evidencia de la nefasta incidencia de la matriz ideológica moderna sobre América Latina y sus pueblos desde 1492 y el mundo colonial consecuente, e incluso hasta nuestros días, luego de las colonias, por medio de la colonialidad del poder como afirman los pensadores de la red colonialidad/decolonialidad. Matriz fundada y justificada sobre las ideas de los filósofos modernos -o interpretaciones de las mismas-, grupo del cual Descartes es un conspicuo representante. Nuestras perspectivas distintas no son sólo los espacios y tiempos desfasados (tú naciste en la Alemania del siglo XIX y falleciste recién iniciado el XX y yo me crié en un pueblo del sur de Argentina a finales del XX), sino el posicionamiento distinto frente al mundo a partir de las preguntas que nos fundan, y en esto creo que coincidimos. Preguntas, actualización, formas de encontrar nuestro lugar en el mundo que no se pueden entender, al menos completamente, sin poner en juego y pensar las heridas y diferencias coloniales -como diría Walter Mignolo (2009)- que moldearon ese mundo en el cual nos actualizamos.

Más allá de esto, tu argumentación a favor de una «unidad idéntica ontológica de los procesos de la vida tanto fisiológicos como psicológicos» -en tus propios términos-, me permite fundamentar desde una perspectiva filosófica, el gran problema que significa el paradigma mente-cuerpo en el ámbito de la pedagogía y didáctica musical. La música, desde las perspectivas que estoy trabajando -musicalidad comunicativa<sup>5</sup>-, es un fenómeno holístico. Por lo tanto, la escisión y jerarquización ideológica fundada en la teoría clásica de la mente sobre el cuerpo, deviene en una fetichización de ciertos artefactos culturales, como la escritura musical occidental, imponiéndose sobre otros, a la vez que invisibiliza. O, mejor dicho, es incapaz de concebir, conceptos esencialmente corporales/perfomáticos -si cabe el término concepto para este tipo de saber-.

No menos interesante es tu crítica basada en la inversión de la mirada mecanicista de la naturaleza. Tú argumentas que «más bien el caos subyace a la legalidad formal mecánica» y no al revés como se plantea desde los inicios de la modernidad. Y que ésta legalidad formal mecánica está creada por los seres vivos a partir de las características de sus órganos sensoriales y funciones sensibles, preparados para indicar procesos regulares más que irregulares, para luego todo esto ser descifrado por la inteligencia.

Esto me habilita a cuestionar las «verdades naturales», o más bien naturalizadas que se manejan alrededor de eso que llamamos música; me permite preguntar: ¿Qué estamos aprehendiendo?, ¿cómo modelizamos de forma teórica esa aprehensión?, ¿cabe más de un modelo?, ¿cómo entablar una pluriversidad de modelos o, lo que es lo mismo, cómo evitar que uno se totalice y niegue al resto? Porque, en definitiva, de eso trata la descolonización epistemológica: no sólo detener la opresión del sistema vigente -en palabras de E. Dussel (2006)-, sino generar los postulados y caminos que nos eviten caer en otro de características diferentes pero igual de opresor.

En estos momentos estoy confeccionando un escrito que aborda este tema. Me centro en una experiencia álica que tuve en una de mis clases donde creo que se ve, al menos en parte, esto que te comento. En cuanto esté terminado te lo haré llegar.

Por cierto, ¿cómo hago para dejar de actualizarme un poquito? Estas preguntas están ocupando toda mi capacidad cognitiva, y necesito al menos un poquito de ella para cruzar una avenida en la ciudad de La Plata, acción que requiere toda mi atención si es que quiero encontrar mi puesto en el Cosmos (de los vivos).

Cariños desde avenida 60 y 14, Sebastián.

No puedo ensayar una única respuesta, pero sin duda es fundamental, en primer término, ver el corsé de la *pedagogía bonsái* en nuestras conductas como docentes, lo que significa, en realidad, una mirada crítica sobre nuestro mundo en tanto totalidad de sentido -¡Uf!, la cosa está brava- y con mucho esfuerzo tratar de ir desatando los cordones que amarran el corsé para en algún momento poder liberarnos de él. Bueno, paso a paso... y paso a paso ya veo mi edificio. Pienso en *ella*, ¿qué le habrá quedado de la situación?, ¿habrá cambiado algo en ella, aunque sea un poquito, que le permita pensar-se menos *bonsái-mente*? Si su mirada no me engañó, quizás sí. Y quizás mi accionar tuvo algo de didáctica no parametral, como dice Estela, aunque sea en algo tan efímero y aparentemente obvio como poner la experiencia sensible delante, para luego ir a la representación (partitura) y el concepto. ¡Pero qué atento hay que estar!, porque ese conocimiento sensible, no proposicional, aunque esté presente, puede no ser más que una pose vacía en el seno de una pedagogía musical aún parametral, que no le concede un verdadero estatus de saber autónomo, quedando por un lado nuevamente ninguneado por el mundo del lenguaje, el concepto y la representación, o quedando sin modelo teórico para pensar ese saber por fuera de la experiencia sensible. ¡Compleja alquimia la de estos dos tipos de saberes! No recuerdo haber abierto la puerta del edificio, pero ya estoy dentro del ascensor. Mientras subo recuerdo que tengo que ejercitar mi escritura y pienso qué escribir... Quizás sobre ella...

## Discusión y conclusión

El relato presentado recoge la experiencia personal del autor como docente en el contexto de una clase a su cargo, así como su reflexión en torno a la problemática surgida a partir de los marcos teóricos visitados por el protagonista. Se da cuenta de la *colonialidad del saber y del ser* musical articuladas en los agentes musicales involucrados en el relato, detectando los dispositivos/saberes paradigmáticos del modelo pedagógico hegemónico funcionales a tal colonialidad (la partitura y las categorías teóricas que de ella se desprenden), así como de la ontología de música y la epistemología que los fundamenta. La crítica ejercida por el protagonista le permite comprender la epistemología hegemónica moderna en tanto *construcción de la realidad* mediante *estructuras parametrales* que, introyectadas en la experiencia intelectual de los sujetos por una *pedagogía bonsái* y su consecuente *didáctica parametral* presentes de manera ubicua en la sociedad capitalista actual, los condiciona a buscar y reclamar certezas incluso cuando éstas sólo surgen a partir del recorte y/o negación de su propia experiencia.

Es necesario clarificar que liberarse de las estructuras parametrales no significa negar, desdeñar o incluso descartar el corpus teórico desarrollado a lo largo de la historia de la civilización occidental y su potencial explicativo, aunque este responda a las lógicas de la colonialidad. Más bien se trata de crear las condiciones para que los sujetos partícipes del fenómeno pedagógico en relación con la música puedan adueñarse de dicho corpus desde una perspectiva crítica que

les permita crear experiencias musicales con sentido propio y original, en el contexto de un proyecto de existencia lo más pleno posible. Esto implica necesariamente una decolonización epistemológica en términos de capacidad de apertura a *otros conocimientos* y la consecuente des-universalización de los conocimientos hegemónicamente instituidos. En este contexto, el conocimiento se construye dentro del marco de una pluriversidad de saberes, entre ellos el de la ciencia moderna (Santos, 2010; Grosfoguel, 2011).

Es necesario considerar una ontología de la música orientada a la acción y la participación (Small, 1997; Turino, 2008). Es en esa instancia performática-intersubjetiva de la experiencia musical donde se despliega un campo de significación en el cual, a partir de un *pensamiento epistémico*, tanto maestros como alumnos pueden construir el conocimiento arriba discutido.

Por último, queda rescatar el método de investigación autoetnográfico como un dispositivo útil para la deconstrucción y resignificación del conocimiento en el seno de una *epistemología decolonial*. Su capacidad para capturar las múltiples dimensiones de la experiencia del investigador que está auténticamente involucrado en el fenómeno investigado y, consecuentemente, para la identificación de una unidad de análisis que resulte orgánica a su realidad, permite la construcción de un conocimiento que, aunque contingente, habida cuenta del dinamismo de las relaciones sociales, se configura como expresión pluriversal en el marco de una *ecología de saberes* (Santos, 2010).

## Notas

<sup>1</sup> Se ha decidido incluir notas al final del documento respondiendo tanto a la coherencia y continuidad interna como al aspecto estético del texto narrativo-literario. Esta decisión se enmarca dentro de la opción metodológica.

<sup>2</sup> Se puede recuperar el ejemplo en [https://youtu.be/Pw5\\_JbIi6p0](https://youtu.be/Pw5_JbIi6p0).

<sup>3</sup> Aquí describo adrede la música con algunas categorías de la partitura (p. ej., compás) para ilustrar lo mencionado en el párrafo anterior. Nótese cómo queda fuera de esta descripción toda alusión a aquella experiencia corporal, afectiva, multimodal, dinámica y efímera que pretendía recuperar para mis alumnos.

<sup>4</sup> Johann Nikolaus Forkel (1749 - 1818) es considerado el fundador de la musicología moderna, ya que con él la historia y la teoría musical comienzan a ser tomadas como disciplinas académicas serias. Véase Tomlinson (2003) para profundizar.

<sup>5</sup> Véase Malloch, S. (1999) y Trevarthen, C. (1999/2000).

## Referencias citadas

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge, Harvard University Press.
- Castro-Gómez, S. (2005<sup>a</sup>). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2005<sup>b</sup>). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Dussel, E. (1975). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, E. (1994). *1492. El encubrimiento del otro hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. México: Siglo XXI.
- Dussel, E. (2008). Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la Modernidad. *Tabula Rasa*, 9, 153–197.
- Ellis, C., Adams, T. E. y Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, 14, 249–273. Disponible en <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626/12041>.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En *Actas del IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales (FJIDI) del CIDOB "Formas-Otras: Saber, Nombrar, Narrar, Hacer"*. Barcelona: CIDOB. Disponible en [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON\\_GROSGOUEL SOBRE BOAVENTURA Y FANON.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON_GROSGOUEL SOBRE BOAVENTURA Y FANON.pdf).
- Chang, H. (2007). Autoethnography: Raising Cultural Awareness of Self and Others. En G. Walford, (Ed.), *Methodological developments in ethnography: Studies in educational ethnography. Volume 12*. Oxford: Elsevier.
- Holguín, P. J. y Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Revista Calle 14*, 10(15), 40–53.
- Lander, E., Castro-Gómez, S., Coronil, F., Dussel, E., Escobar, A., López Segrera, F.,... y Quijano, A. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- López-Cano, R. y San Cristobal, Ú. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: edición de los autores. Disponible en <http://www.esmuc.cat/index.php/content/download/18867/158298/file/Investigaci%C3%B3n%20art%C3%ADstica%20en%20m%C3%BAstica.pdf>.
- Malloch, S. (1999/2000) Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae, número extraordinario*, 29–57. Disponible en <https://rhythmcoglab.coursepress.yale.edu/wp-content/uploads/sites/5/2014/10/Mothers-and-Infants-and-Communicative-Musicality.pdf>.
- Mignolo, W. (2009). La colonialidad: la cara oculta de la modernidad. En S. Breitwieser, W. Mignolo y C. Klinger (Ed.), *Modernologías. Artistas contemporáneos investigan la modernidad y el modernismo*. Barcelona: Museo de Arte Moderno de Barcelona. Disponible en [http://www.macba.es/PDFs/walter\\_mignolo\\_modernologies\\_cas.pdf](http://www.macba.es/PDFs/walter_mignolo_modernologies_cas.pdf).
- Rivas Díaz, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana*, 1, 113-141. Disponible en <http://www.ipecaledu.mx/index.php?>

option=com\_content&view=article&id=101&Itemid=143%5Cnhttp://issuu.com/ipecal/docs/pedagogiadeladignidad/24#download.

- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119-134.
- Santos, B. de S. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.
- Scheler, M. (1994). *El puesto del Hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada.
- Shifres, F. (2015). Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical. En O. Grau, E. Oyarzún, G. Celedón y F. Ortega (Ed.), *La instancia de la música. Escritos del Coloquio Internacional "La música en sus variaciones prácticas y discursivas"*. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación-Universidad de Chile.
- Small, C. (1999). El musicar, un ritual en el espacio social. Conferencia presentada en el III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología. *Revista Transcultural de Música*, 4. Disponible en <http://www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/ceimp/articulos/El%20Musicar-Un%20ritual%20en%20el%20Espacio%20Social-Christopher%20Small.pdf>.
- Tomlinson, G. (2003). Musicology, Anthropology, History. En M. Clayton, T. Herbert y R. Middleton (Ed.). *The cultural study of music: A critical introduction*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Trevarthen, C. (1999/2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicæ Scientiæ, número extraordinario*, 155-215.
- Turino (2008). *Music as social life. The politics of participation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wainszok, C. (2014). De nombres y pedagogías. En *XIX Congreso Pedagógico UTE 2014*. Disponible en [http://ute.org.ar/wp-content/uploads/2014/05/images\\_pdfs\\_Carla\\_De\\_nombres\\_y\\_pedagogas.pdf](http://ute.org.ar/wp-content/uploads/2014/05/images_pdfs_Carla_De_nombres_y_pedagogas.pdf).
- Zemelman, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. En Instituto Pensamiento y Cultura en América A. C., *Enseñar a pensar*. México: IPECAL. Disponible en <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>.
- Zemelman, H. (2015). *Hugo Zemelman - Los docentes protagonistas en los procesos educativos* [Archivo de video]. Disponible en <https://youtu.be/bdhPq6pj84A>.



## Sobre el Autor

### Sebastián Tobías Castro

Profesor y Licenciado en Música con orientación en Educación Musical por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como docente en la cátedra de Educación Auditiva y adscripto en la cátedra de Introducción al Lenguaje Musical Tonal, ambas pertenecientes a la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. Actualmente cursa el doctorado en Arte de la FBA-UNLP y es becario de investigación por la UNLP. Participó en el proyecto de extensión *Hacia una Educación Musical Decolonial. Sistematización, difusión y aplicación de prácticas musicales originales en contextos de enseñanza formal* de la FBA – UNLP (director: Dr. Favio Shifres). Se desempeñó como docente de música en nivel inicial, primario y secundario en distintos colegios de la ciudad de La Plata, así como profesor de guitarra de la Escuela Taller *Pasaje Dardo Rocha* de la misma ciudad. Desde el año 2000 se desempeña como intérprete, arreglador y compositor en diversos grupos vocales/instrumentales, nutriéndose éstos principalmente de estilos provenientes de la música popular latinoamericana. Como músico ha participado de diversas actividades artísticas en la ciudad de La Plata, así como en diferentes puntos del país. En particular, la agrupación «Vocetto Trío» ha sido una de sus actividades artísticas principales con el que ha grabado tres discos.

### Sebastián Tobías Castro

Av. 19 N°1267 Dpto. 3B,  
La Plata. Argentina  
Argentina  
tobisc@gmail.com



## EQUIPO EDITORIAL

### Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

### Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

### Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Diego Calderón Garrido. Universidad Internacional de La Rioja, España.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Eugenia Costa-Giomi. Universidad de Ohio, Estados Unidos.

Sergio Luiz Figueiredo. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil.

José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.

Claudia Gluschankof. Academia Levinsky, Israel.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Gotzon Ibarretxe Txakartegi. Universidad del País Vasco, España.

María Cecilia Jorquera Jaramillo. Universidad de Sevilla, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Ana Laucirica Larrinaga. Universidad Pública de Navarra, España.

Guadalupe López Íñiguez. Academia Sibelius de Helsinki, Finlandia.

Ana Lucia Louro. Universidad Federal de Santa María, Brasil.

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Teresa Mateiro. Universidades del Estado de Santa Catarina, Brasil.

María Teresa Moreno Sala. Universidad Laval, Canadá.

Luis Nuño. Universidad Politécnica de Valencia, España

Graça Boal Palehiros. Instituto Politécnico de Oporto, Portugal.

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Verónica Pascucci. Universidad Federal de Maranhão, Brasi.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Javier Romero Naranjo. Universidad de Alicante, España.

Gabriel Rusinek. Universidad Complutense, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Raymond Torres Santos. Universidad del Estado de California, Estados Unidos.

António Ângelo Vasconcelos. Insituto Politécnico de Setúbal, Portugal.