



**Facultad Latinoamericana de Ciencias
Sociales**

Universidad Autónoma de Madrid

Maestría en Psicología Cognitiva
y Aprendizaje

TESIS DE MAESTRÍA

APRENDIENDO MÚSICA EN EL ENCUENTRO
LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS MUSICALES A
TRAVÉS DE LA PRÁCTICA COMUNITARIA Y SITUADA.

Autor: Daniel H. Gonnet

Director: Dr. Favio Shifres

2015.-

“No sé si tiene sentido pero me digo cada vez: contá la historia de la gente como si cantarás en medio de un camino, despójate de toda pretensión y cantá, simplemente cantá con todo tu corazón: que nadie recuerde tu nombre sino toda esa vieja y sencilla historia.”

Haroldo Conti (2004).

“Si en realidad no estoy en el mundo para adaptarme a él sin chistar, sino más bien para transformarlo; si no es posible cambiarlo sin proponer algún sueño o proyecto de mundo, debo usar todas las posibilidades a mi alcance, no sólo para hablar de mi utopía, sino para participar en prácticas coherentes con ella.

“ Paulo Freire (2000).

“Posicionarme significa tomar una postura clara sobre las condiciones apropiadas para trabajar, vivir, actuar... Vivimos en un tiempo en el que no sólo es importante hacer una obra de arte, sino que también es esencial cuestionar la(s) condición(es) de nuestras vidas, la forma en que nuestras vidas

son producidas“

Marina Grzanic (2004).



Joaquín Torres García, El concierto. (1937)

Índice

Índice.....	3
Resumen.....	5
Introducción.....	6
Agradecimientos.....	14
Parte 1.....	16
Marco y antecedentes teóricos.....	16
LADO A.-.....	17
Los modelos hegemónicos de educación musical.....	17
Aspectos coloniales de la Educación Musical Latinoamericana.....	18
El modelo Jesuita.....	18
Impactos de modelo Jesuita.....	20
El Modelo Conservatorio como paradigma en la Educación Musical.....	22
Encuadre y características principales del Modelo Conservatorio.....	23
La cognición notacional.....	25
Impactos e influencias de los modelos colonizados de educación musical.....	27
Las epistemologías del Sur y la decolonialidad en la educación musical.....	28
Las epistemologías del sur y el pluralismo epistemológico.....	30
Pensamiento decolonial y música.....	33
LADO B.-.....	34
Teorías de construcción de conocimiento y su aporte a la educación musical.....	34
La construcción de conocimiento en la participación.....	37
Participación y música.....	39
Musicalidad comunicativa: base psicología de la interacción musical.....	47
Parte II.- Construcción de conocimiento musical.....	50
en experiencias sociales.....	50
Introducción a la sección empírica (Parte II).....	51
Reflexión.....	55
Capítulo 4. Construcción de conocimiento social dentro de experiencias socio- comunitarias... 55	
2004: Los comienzos.....	56
2005: Repertorio y composición.....	58
2006: Música e imagen.....	60
2007: Otro video –grabar, actuar y producir- Otros roles en el taller.....	62

Análisis estructural de las grabaciones.....	63
Descripción y comparación de las canciones.....	63
Capítulo 5. Construcción de conocimiento musical social en el espacio festivo.	72
Breve introducción al capítulo	72
Reseña de la ceremonia del enfloramiento de llamas. El rol de la música.....	72
La dimensión ritual y su importancia en la cultura aymara.....	75
La construcción de conocimiento musical	77
El <i>enfloramiento de llamas</i> en Tilcara.	85
Música en el ritual -en los corrales-	87
Música en el Festival Solidario	88
Música ocasional –espacio por fuera de los corrales – debajo del escenario-.....	91
Conclusiones del capítulo.....	94
Capítulo 6. Construcción de conocimiento musical social dentro del ámbito intrafamiliar.....	96
Los Centeno	96
El acordeón deseado.....	97
Maestro destino	98
Desde el alma	99
Recuerdos por los Valles.....	99
Haciendo música en familia	100
Conclusiones del capítulo.....	103
Parte III.- Conclusiones generales.....	105
Capítulo 7. A modo de conclusión.....	106
Referencias Bibliográficas.	117
Referencias audiovisuales	127

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo principal presentar diversas modalidades sociales que surgen del encuentro como espacios privilegiados para la construcción de conocimiento musical.

La primera parte revisita ontologías hegemónicas en educación musical caracterizando sus modelos y las categorías de pensamiento que de éstas derivan. Simultáneamente analiza de qué modo éstas matrices invisibilizan la validez de otras, confinándolas a la otredad. En la misma sección, se explicitan otras ontologías como posibles para nutrir la educación musical. Los enfoques sociohistóricos situados en la práctica (Vigotsky, 2001; Rogoff, 1997) y las ontologías de la acción en música que se inclinan en favor de su función social, siendo en ellas la participación un concepto clave (Small, 1999, Turino, 2008, Miñana Blasco, 2012). Estas, ofrecen alternativas para justipreciar la diversidad de modalidades de construcción de conocimiento musical vivas en las comunidades. Éstas alternativas muestran una desobediencia en términos epistémicos a los cánones hegemónicos (Mignolo, 2010) y promueven el ejercicio de una justicia cognitiva desde las epistemologías del sur (de Sousa Santos, 2009).

La segunda sección, desde un enfoque esencialmente etnográfico, presenta una diversidad de procesos de construcción de conocimientos musicales, de naturaleza asistemática, no instruccional, asentados en lógicas de encuentro social, comunitarias y colectivas.

Introducción

Existe consenso acerca de la importancia psicológica y antropológica que la música ha tenido para la evolución de la especie humana y el desarrollo de la cultura. Estudios recientes le otorgan un papel protagónico en el desempeño comunicativo *del Homo sapiens sapiens* (Mithen, 2006, Dissanayake, 2010, Amodeo, 2014). Así como existe un amplio desarrollo en la teorización evolutiva respecto de la música y su definición como adaptación o tecnología, también ha confluído un cuerpo notable de evidencia desde el campo del desarrollo ontogenético que contribuye a vitalizar el lugar de la música en la cognición humana (Cross, 2003, 2010, Español, 2007, 2010, Shifres, 2007). Desde este punto se parte en la reflexión teórica para el presente trabajo. El enfoque propuesto, entonces, reúne elementos para fundamentar a la música en tanto dominio cognitivo humano desde el entramado entre biología y cultura. La perspectiva adoptada se basa en la genealogía de dicho dominio, que aunque excede por mucho el ámbito de este trabajo, es necesaria tener en cuenta. De este modo, la mirada filo, onto y socio genética permitirá situar adecuadamente nuestra concepción de música, y a partir de ella de sujeto músico, conocimiento musical y construcción de dicho conocimiento. Sin embargo, y antes de seguir adelante, vale la pena destacar que dicha perspectiva es abordada no sin consideración a los trabajos que advierten sobre los riesgos de considerar filo y ontogénesis como espejos (Gomila 2014).

Nuestros ancestros 200.000 años atrás, según Mithen (2006) poseían un sistema comunicacional holístico – consistente en vocalizaciones, gestos, movimientos y sus matices- el cual poseerían elementos devenidos en música y danza. Este sistema se apoyaría en habilidades de imitación colectiva y de vocalizaciones con una organización rítmica. Aunque existen corrientes divergentes que asocian el comportamiento musical a conductas que no revisten sin ningún tipo implicancia adaptativa (Pinker, 2001), es dable atender al carácter perdurable de las manifestaciones musicales dentro de la especie.

De todos modos debemos atender al hecho de que a pesar de esa ubicuidad las manifestaciones musicales no gozan de una definición común. Por el contrario, las ontologías musicales son el resultado de representaciones compartidas que dan forma a los conceptos vinculados con la multiplicidad de comportamientos que pueden denominarse musicales. Más aún, no son pocas las culturas cuyos idiomas no poseen términos diferenciados para lo

que usualmente denominamos música, danza, ritual, entre otras actividades. Por tanto debemos preguntarnos dentro de qué ontología de *música* cabe la vastedad de expresiones kinésicas y sonoras. No hay, por ende, una esencia de lo musical, sino elementos comunes que convergen en un tipo de hacer, al que hemos denominado música.

La psicología de la música en estrecho vínculo con la psicología del desarrollo ha mostrado considerable evidencia del carácter musical de las interacciones tempranas en la díada madre-hijo (Español, 2014, Español y Shifres, 2008, Español 2007). Asimismo, muchos estudios indagan en las interacciones tempranas con especial énfasis en los rasgos culturales que conllevan dichas comportamientos interactivos. Es a partir de ellos que se afirma que estos marcados rasgos de musicalidad conforman la puerta de entrada a la cultura propia (Shifres, 2007, 2008, Español, 2007).

Ambas perspectivas mencionadas, evolución y desarrollo confluyen en la perspectiva evolutiva de los estudios humanos (Cross, 2003) que permite hipotetizar en el curso del desarrollo aquello que ha sucedido en de la evolución.

Pese a estos puntos de partida que a prima facie se ofrecen como fundamento para considerar la musicalidad como rasgo de especie, la asociación con el concepto de música de la cultura occidental, que alude a atributos estéticos que enfatizan la noción de contemplación y su contrapartida, la presentación, desvía hacia una mirada ortodoxa este universo heterodoxo de acciones, sonidos y movimientos que buscamos caracterizar a partir de esta ontología evolutiva de música. En tal sentido nuestra crítica se dirige a las concepciones hegemónicas de música, que se han impuesto por sobre otras, despreciándolas y relegándolas a un orden menor, y que, como se verá a lo largo de este trabajo, se considera importante revalorizar para comprender el alcance de la música como dominio de conocimiento. Lo que sigue a continuación, entonces, apunta a esa revalorización.

Para América Latina en particular, la conquista española – europea significó la extirpación de una cosmovisión cultural (Dussel, 2000). Aspectos de este proceso serán más extensamente desarrollados en el capítulo siguiente. El objetivo que se persigue es el de ejemplificar cómo un modelo colonizador impone modos peculiares de hacer, sentir y percibir. Es entonces que la música desde la musicología, como disciplina colonial, se halla

definida por una serie de atributos y categorías que marcan ese sesgo. En consecuencia, en ellas, no se hallan representadas otro sinnúmero de manifestaciones que tienen lugar en la cultura.

Desde esa mirada (y aunque la diversidad de manifestaciones musicales encontrarán un lugar en la noción de *músicas*), el arraigo de los conceptos de arte, cultura y aprendizaje instruccional que se suelen adoptar para caracterizar los procesos de aprendizaje musicales parecieran configurar una clara jerarquización en cercanía con los conceptos provenientes del canon centroeuropeo, y conquistador (Quijano, 1994; Dussel, 2000). De tal modo no se pone en duda la naturaleza musical de *esa* diversidad de manifestaciones, aunque no provengan del campo institucional, pero su categorización y valoración es realizada siempre a la luz de esta ortodoxia conceptual. Aunque existan matices y múltiples consideraciones alrededor del tema, las perspectivas instruccionales de la música, que hegemonizan la escena educativa, con una fuerte impronta didáctica, se han dado en establecer claramente aquello que *es música* respecto hacia aquello que *no* lo es. Las expresiones culturales que no sean consideradas como tales, crecerán a la sombra de las primeras. En este sentido a pesar de la coexistencia de múltiples escalas de valorización de *las músicas*, que siempre dependen de los diferentes ámbitos que las alumbran, el canon musicológico occidental surge como una especie de metro patrón.

Concomitantemente, el mismo sesgo tiene lugar a la hora de plantear los modos de construir el conocimiento musical. De manera similar a la jerarquía establecida entre las diversas expresiones musicales, existe un curso de acciones educativas legitimado y otros derivados, pero de menor valía. Uno de tales rasgos comunes entre la educación en general y la educación musical es, por ejemplo, la diferenciación de los roles de maestro y aprendiz con carácter asimétrico y la modalidad de circulación de saberes de tipo unidireccional y pautado.

Por su parte, como características distintivas del aprendizaje musical formal, tal como es asumido desde la mirada hegemónica, se destacan su base en la práctica sostenida y su naturaleza solitaria. Ambos rasgos en conjunto alejan el aprendizaje del ámbito de presentación, que a su vez es visto como la meta final de ese aprendizaje. En otros términos, el aprendizaje musical tiene lugar sobre la separación entre práctica y presentación o entre adquisición y comunicación-expresión del conocimiento. Esta característica jerarquiza, por

el lugar central que ocupa en sus objetivos, uno de los pilares de la educación musical en el marco de una concepción occidental de arte: la *presentación*. La educación musical concibe la construcción de conocimiento para la presentación, por un lado, o para la recepción, es decir para ser audiencia, por el otro. Es la centralidad de la idea de presentación en el marco de la educación musical lo que requiere ser problematizado, tal como se hará en el marco del presente trabajo, sesgo estético mediante el cual se evalúan las diversas expresiones musicales–culturales, toda vez que de esta noción se derivan los juicios acerca de cómo suena lo que suena y de sus formas de presentación.

Vale la pena tomar algunos ejemplos, que surgen de la cultura cotidiana de las sociedades occidentales. Tanto el rol de la música en el acto escolar como el valor de *la muestra* en la dinámica de las academias o conservatorios de música pueden servirnos como evidencia. En ambos casos se disponen roles generalmente estáticos y asimétricos en el marco de la *presentación*: audiencia / artistas. Se espera por parte de los segundos la manifestación de sus saberes que serán receptados y juzgados –por ejemplo, aplaudidos- por los primeros. Asimismo, la disposición jerárquica de roles se hace recursiva de modo tal que dentro de cada uno de estos grupos (audiencia y artistas) se privilegia a aquellos sujetos que son capaces de desempeñarse superlativamente en el contexto. Así, se alude a la posesión de un talento en el quehacer, lo que diferencia, por ejemplo, a los solistas del resto de los artistas.

Contrariamente a los marcos que se desprenden de estas ontologías, el presente trabajo ha elegido al encuentro social como espacio privilegiado para la construcción de conocimientos musicales. El *espacio social* y el *encuentro* vertebran las experiencias de construcción de conocimiento, más allá de su invisibilización por parte de los modos instruccionales que hegemonizan la noción de aprendizaje musical. Estas formas, impregnan la vida cotidiana de las comunidades que las practican de tal modo que a menudo tampoco son reconocidas por ellos mismos como modalidades concretas de construcción de conocimiento o aprendizaje.

En general, las expresiones sonoro-kinéticas que tienen lugar tanto en el espacio social como el encuentro social en celebraciones, festejos, etc. son observadas como emergentes artístico-estéticos desde las categorías impuestas y propias de las concepciones hegemónicas. No suelen resultar valoradas en términos de las propias características de las que son emergentes.

Claramente es necesario ejemplificar estas situaciones: dentro de la segunda parte de esta tesis se estudiará una situación de hacer musical en el patio de la casa de una familia dedicada a la música folklórica en la provincia de Tucumán. Un observador naif, podrá verter comentarios acerca de lo pintoresco de la interpretación por su encuadre, de la afinación conseguida, de la forma de cada obra. Sin embargo, esa mirada superficial tal vez eche poca luz sobre las matrices de la transmisión y construcción de conocimiento, vinculadas con lo afectivo, con las condiciones sociales de la cual la música es emergente, etc. Esto se debe a la dificultad de tal observador de considerar el patio familiar como un espacio para la construcción de conocimiento que pueda considerarse a la par de un ámbito institucional. Vale decir que ese prejuicio acerca del vínculo entre la construcción del conocimiento y los terrenos adecuados para ella, podrá poner un velo sobre las condiciones que intervienen de manera casi natural y que posibilitan un marco para el aprendizaje con diferentes características pero con indudable eficacia. El desafío está en no homologar esas categorías a las conocidas; aspecto que será destacado en numerosas oportunidades a lo largo del trabajo.

Tales encuadres no instituidos de construcción de conocimiento musical revisten particular interés para nuestra investigación, algunos de los cuales conforman la evidencia presentada en la segunda parte de este trabajo.

- 1) El *taller socio educativo* en el ámbito comunitario, encuadre que se brinda con el explícito objetivo de ofrecer espacios de contención social y por su especial cuidado en generar condiciones de encuentro intersubjetivo que tiendan a recomponer aspectos del tejido social dañado por el imperio de condiciones socio-ambientales adversas.
- 2) La *celebración religioso-comunitaria*. Es tomada como momento en el que las personas se reúnen para mancomunarse en sus creencias, celebrar aspectos de la vida y de la relación del hombre con el cosmos, la historia, la naturaleza, etc. Este espacio permite, al mismo tiempo, interactuar con los miembros de la comunidad en la felicidad del festejo.
- 3) El *encuentro familiar*. Este encuadre tiene lugar en la intimidad de la casa familiar (aun en los casos en los que las familias son tan numerosas y ramificadas que

involucran a gran número de personas), en la que los modos de interactuar están mediados por la naturaleza de los vínculos y sus roles que cada uno ocupa en la dinámica familiar.

El criterio de elección de estos encuadres ha sido el de destacar las figuras colaborativas en el quehacer, fundamentalmente en la relación *codo a codo*, y la posibilidad de un aprendizaje construido en el devenir de la interacción social en el curso del propio encuentro. Es entonces que de acuerdo a estos aspectos destacados, se consideran claves los conceptos de aprendizaje en la práctica y de participación, que serán abordados en el capítulo 2. Ambas nociones destacan la relación colaborativa entre novatos y experimentados. Valen como ejemplos de estos últimos los roles de los celebrantes en las ceremonias rituales, el papel del tallerista o facilitador, en los talleres comunitarios. Por su parte, la dinámica de la interrelación entre tales roles se podrá apreciar en el ingreso a la tradición musical familiar signada por la danza, por el grado de protagonismo paulatino a través de diferentes tareas dentro del hecho participativo.

Asimismo, estas nociones generales, permiten considerar dos aspectos claves para los modos de construcción de conocimiento musical que se pretenden caracterizar aquí. El primero se dirige a pensar que la práctica no es el medio incompleto para el objetivo central, o *ensayo para* presentación, sino que es la práctica la que constituye *el* modo de participación, al mismo tiempo que el modo de vinculación social. Es muy importante, dentro del mismo razonamiento general, que los rasgos presentacionales que el hecho musical pueda exhibir derivan del hecho participativo en sí. El segundo tiene que ver con los límites disciplinares. En tal sentido es oportuno recordar que a menudo suelen recortarse las disciplinas en los ámbitos instruccionales, cosa que reviste particular relevancia en lo relativo a las artes con la dieciochesca división entre artes temporales y visuales. Sin embargo, en los contextos analizados aquí en el ámbito del encuentro ocurren en una continuidad. Este punto será profundizado en el tratamiento de la parte empírica.

Por tanto, las tramas del aprendizaje se encuentran implícitas en la misma lógica del encuentro. Dilucidar esas tramas en ese escenario constituye una de las principales contribuciones para problematizar o repensar las categorías tanto explícitas como implícitas en los acervos institucionales. Este trabajo pretende caracterizar la construcción de

conocimiento musical por fuera de las nociones que hegemonizan la educación musical derivada de las ontologías de música y músico propios de la cosmovisión occidental moderna. Esta caracterización permitirá acercarnos a justipreciar el lugar de la música como dominio de la cognición humana, no solamente a lo largo de la evolución de la especie y la cultura, sino fundamentalmente a lo ancho de las culturas existentes y de los sujetos que las componen.

En esta labor el presente trabajo se plantea como sus principales objetivos:

- I) Revisitar las ontologías hegemónicas en educación musical procediendo a caracterizar los modelos y las categorías de pensamiento que de éstas derivan. Simultáneamente exponer de qué modo éstas matrices de pensamiento invisibilizan la validez de otras posibles, confinándolas a la otredad. Este carácter abismal apoyado en la monocultura (de Souza Santos, 2009) tiene serias implicancias epistemológicas, de las cuáles sólo es posible desprenderse promoviendo una desobediencia en términos epistémicos a los cánones hegemónicos (Mignolo, 2010) y promoviendo el ejercicio de una justicia cognitiva desde las epistemologías del sur (de Souza Santos, 2009)
- II) Proponer otras ontologías como posibles para nutrir el pensamiento en educación musical. Los enfoques sociohistóricos situados en la práctica (Vigotsky, 1997, Rivière, 1984; Rogoff, 1997) y las ontologías de la acción en música que se inclinan en favor de su función social, siendo en ellas la participación un concepto clave (Small, 1999, Turino, 2008, Miñana Blasco, 2012) se ofrecen como alternativas para justipreciar la diversidad de modalidades de construcción de conocimientos por dentro de las formas musicales vivas en las comunidades.
- III) Presentar una diversidad de procesos de construcción de conocimientos musicales, de naturaleza asistemática, no instruccional y asentados en lógicas esencialmente comunitarias y colectivas. Desde la lógica del encuentro como espacio, pero jerarquizando el carácter afectivo del modo relacional se esbozará a los componentes presentes en la *musicalidad comunicativa* (Malloch, 1999-2000; Malloch y Trevarthen, 2009) como base psicológica.

Las situaciones elegidas para este presente trabajo de tesis implican modalidades esencialmente sociales de construcción de conocimiento musical en:

- 1) El taller de música del Centro de Día La Casona, organización comunitaria situada en el denominado conurbano bonaerense, distante a 30 kilómetros de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
- 2) la celebración aymara del floreo o enfloramiento de llamas en las localidades de Chulluncane (1era. Región de Arica, Chile) Tilcara (Jujuy, Argentina).
- 3) el ámbito intrafamiliar de la familia Centeno en la localidad de Tafi del Valle (Tucumán, Argentina)

La indagación desarrollada aquí asume un posicionamiento alejado de la acción de juzgar con criterios exclusivos –primordialmente derivados de la estética kantiana- con el objeto de promover una valorización de los fenómenos artísticos que sea inclusiva. Esta mirada permitirá comprender aquellos aspectos que hacen de la música un encuentro amable por su valor social, y perdurable de generación en generación, en tanto sus estrategias construcción de conocimientos “han actuado como mecanismos de salvaguarda de la identidad cultural (...) en unidades significativas. Esta memoria colectiva inédita, es parte de una historia activa que reinterpreta sus contenidos (...) según el contexto social en el que se desarrolla” (Castro y Varela, 1992; p.16).

Agradecimientos

A los socios germinales de mi biografía musical, a mi amigo Guillermo García y a mi hermano Sebastián, cuyo recuerdo me canta todos los días.

A la Fundación Música Esperanza (Argentina), mi gratitud por enseñarme el poder transformador de la música en su dimensión colectiva. En particular a Esther Córdoba por su cercanía maternal. Al maestro Miguel Ángel Estrella, por su referencia, su lucha y su ética ideológica y artística. Un abrazo a los compañeros de las filiales de Tucumán y Tafi del Valle (Tucumán, Argentina), especialmente a Jorge Ruiz de Huidobro, Julia Silva e Ivana Monasterio.

A los compañeros del equipo de trabajo de la Tecnicatura en Música Popular, a Fátima Cabrera, Fernanda Sarralde, Adrián Fernández, Marcelo Ábalos, Maximiliano Godoy, Mariano Berroeta, Nicolás Aulet, Natalia Mastandrea, y Almendra Garzia. Extensivo a los estudiantes que se embarcaron con mucha alegría en ese proyecto.

A la Asociación Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora, especialmente a Laura Conte, Enriqueta Maroni, Vera Jarach y Haydée Gastelú quienes desde la inquebrantable lucha tierna de todos los días nos brindan un ejemplo y un camino a seguir. Gracias por su confianza en la vida, en la juventud, en el arte. Gracias por compartir, en conjunto con Música Esperanza, el proyecto de Escuela Popular de Música, ámbito donde ocurre la Tecnicatura en Música Popular.

Al Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, ámbito público, gratuito y participativo. Allí, a los investigadores que le dan vida con una notable combinación de experticia y pasión por el trabajo.

A La Casona, por permitirme la experiencia social del taller de música. A los chicos y chicas que pasaron por ese espacio de encuentro. A Tito, Daniel González y a Pali, Damián González. A Martín Elsesser por compartir su don de concretar proyectos.

Al Programa Profite del Ministerio de Educación de la Nación.

A Laura, compañera de vida, a Violeta y Vicente, mis hijos. Sostenes fundamentales para mi vida por el amor incondicional, la paciencia y el apoyo constante.

A mi papá Hugo, a mis hermanos Sebastián, Nicolás, Víctor Hugo y Diego.

Expreso mi agradecimiento especial a Favio Shifres por su sabiduría paciente y generosa, por su reflexión, y sobre todo por su presencia. Por ayudarme a plasmar vivencias, sensaciones, sentimientos, experiencias, ideas y papeles sueltos, en este trabajo.

Parte 1

Marco y antecedentes teóricos

LADO A.-

Los modelos hegemónicos de educación musical

El valor que la diversidad de caminos en la construcción de los conocimientos musicales posee dentro de la cultura institucional en educación musical no pareciera encontrar demasiada flexibilidad de acuerdo a los cánones musicológicos y educacionales. En tal sentido la mayoría de las *Historias de la Música* proponen un comienzo en relación directa con la aparición de formas de notación musical, el hallazgo de fuentes, y la especialización del quehacer musical en occidente. Singularmente, esa mirada hace hincapié en la codificación que permitió la supremacía de la cultura musical escrita por sobre la oralidad. Es así que las principales referencias historiográficas inician el derrotero histórico musical en el canto gregoriano (Grout, 2004).

Este punto de partida a nivel de relato historiográfico, delimita y circunscribe el conjunto de expresiones kinésicas y sonoras a una concepción unívoca de música. Así, esta tradición hegemónica ha impuesto formas canónicas de percibir y sentir, tanto como de transmitir y conocer. No es casualidad, entonces, que la multiplicidad de expresiones sonoras y kinésicas que no se hallan en línea con tal canon no conformen por completo las definiciones de música, y que configuren un mosaico de informalidades que trae consigo la representación de un *no saber* implícito en línea con los requerimientos de aquello que configura *el saber*. De la mano de estas ontologías hegemónicas del quehacer musical se ha construido ese saber musical, que también ha implantado una serie de categorías para describir la totalidad de los fenómenos musicales. Asimismo, se ha considerado legítimo un modo y un camino para lograrlo.

A continuación se hará un breve recorrido histórico de los principales modelos emergentes de las tradiciones hegemónicas. Esta descripción pretende mostrar algunas de sus construcciones históricas y sus sistemas de instrucción. Se entiende que de este modo será posible problematizar la naturalización de los procesos por los que tales constructos han sido posicionados subsumiendo otras manifestaciones musicales y sus propias categorizaciones teóricas. También se considerará su vigencia y la de los idearios –individuales y liberales– en que encuentran su razón de ser.

Aspectos coloniales de la Educación Musical Latinoamericana

El modelo Jesuita

Luego del desembarco de Colón en 1492 en tierras americanas comenzó el proyecto colonizador español a través del predominio de la fuerza. Los métodos sangrientos y bárbaros a través de los cuáles se implantó el sistema colonial tuvieron en la religión sus principales argumentos de legitimación (Quijano, 1999; Meliá, 1986; Dussel, 1994). Según el ideario producido por el catolicismo, la empresa se hallaba bendecida en tanto se procedía a la conversión religiosa y mediante esta a la salvación de los habitantes de las tierras descubiertas y conquistadas. Estas ideas funcionaron como catalizador, fundamentando la necesidad de evangelizar a la par de extirpar cualquier tipo de creencia o superchería consideradas demoníacas (Dussel, 1994). El principal marco legal fue la Bula Papal *Inter caetera* otorgada por el papa Alejandro VI en 1493 en favor de Fernando e Isabel, los denominados Reyes Católicos (Dussel, 1994). El documento, principal fuentes de la 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 p. 29).

El programa evangelizador se relacionó, y de hecho encontró un fundamento moral, en la noción de *Tábula Rasa*. Se partía de la presunción de que los nativos no poseían alma alguna y eran necesarias la conversión, evangelización e instrucción (Esterman, 2014). Las prácticas vernáculas ligadas al ritual celebrativo y su relación con el cosmos y la naturaleza fueron extirpadas, siendo sus cosmovisiones desarraigadas o subsumidas al ideario conquistador acarreado un notable sincretismo bajo la supremacía de la iconografía católica. Aquellas manifestaciones que no desaparecieron fueron clasificadas según los parámetros occidentales. De la cosmovisión integral del ritual se partimentaron sus componentes según las disciplinas del saber europeo. La música como saber disciplinar no ha sido ajena, las crónicas reflejan y refuerzan esta visión. La cita “*el primer músico que llegó al Virreinato de Nueva Granada, fue Juan Pérez Materano en 1537*” (Barriga Monroy, 2006, p. 6 en Shifres, 2014) es elocuente al respecto, dando cuenta de la manifestación de ausencia de toda cultura antecesora.

La relación entre el vencedor y el vencido es de naturaleza vertical (señalando la superioridad-inferioridad), hecho que durante siglos viene configurando los modos de vinculación entre los grupos sociales, sus instituciones y expresiones culturales (Maldonado

Torres, 2004 en Holguín Tovar y Shifres, 2015). A partir de ella se establece, por ejemplo, la diferenciación entre Arte y artesanía que pondera las expresiones del vencedor por sobre las del vencido. Las creencias y rituales religiosos, los conocimientos cosmológicos, y las expresiones artísticas pertenecientes originariamente a indios, mestizos y negros fueron suprimidas o invisibilizadas, extendiéndose incluso a los modos de saber y de hacer circular los saberes. Asimismo, modeló las características de conocer y saber. Así, el modelo colonial determinó no solamente las razas, su grado de inteligencia sino que erigió las bases de la colonialidad (Holguín Tovar y Shifres, 2015). Una notable consecuencia de la partición y fragmentación ha sido la de reducir la percepción, entendida como complejidad desde la *aisthesis*, a un aspecto parcial de ella, la estética. Según Mignolo (2010), el programa colonizador hizo prevalecer aspectos que reducen el modo de percepción a una concepción de arte como objeto a ser contemplado con una diferenciación entre el artista que produce y el público (observador, audiencia). 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 promueve un sentir la música que sólo podrá ocurrir bajo algunas condiciones: dentro de una sala prevista para tal fin, conforme los roles de artista y observador – oyente bien diferenciados, desestimando otros espacios en el marco del encuentro colectivo, tales como celebraciones, ritos, trabajo, etc. en los que los sujetos participan más o menos en forma indiferenciada (Holguín Tovar y Shifres, 2015).

En ese contexto se encuadra el rol que cumplieron los Jesuitas en América. En la acción jesuítica el papel 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. Favoreció la propagación de la fe en los vencidos 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).

El modelo musical evangelizador- jesuita se instauró como el principal en la formación y educación musical en el territorio conquistado. Su acción primaria consistió en sustituir los

vestigios de la cultura vencida. Así se sustituyeron los objetos materiales, imponiendo instrumentos musicales traídos desde Europa que cortaban el nexo con el entorno natural. Del mismo modo se impuso la organización de saberes bajo la forma de una teoría y una práctica propias de las formas de conocimiento musical renacentista europeo, y también una forma de difundirlos, con la escritura a través de la partitura, como el principal recurso. Asimismo se configuraron los ámbitos de ejecución dentro del oficio religioso con roles específicos, este rito no es participativo musicalmente sino que unos hacen mientras los otros oyen.

Una manifestación clave del ideario musical jesuita, relativo a la música y su poder subordinador, la brinda la crónica del religioso español José Cardriel quien fue misionero durante el S XVIII:

"De los de la escuela emergen los de mejor voz para cantores de la música y los de más esfuerzo para los instrumentos de boca. Tienen su maestro de capilla que les enseña su facultad del modo que lo hacen en las catedrales de España; pero no se halla hasta ahora maestro que sepa componer. Toda su felicidad está en entender el papel que le dan, y cantarlo más o menos presto, pues algunos no cantan de repente, sino que lo van repasando despacio y enterados de él, cantan y tocan y nunca añaden cosa alguna, ni trinando, hermosata o cosa semejante, como hace cualquier músico, aunque no pase de mediano talento: todo lo canta liso y llano como está en el papel: no alcanza más su entendimiento." (Gesualdo, 1961 p.22)

Impactos de modelo Jesuita

Los principales puntos del impacto del modelo son el aprendizaje instrumental y la alfabetización musical principalmente. Ambos asentarán las bases para la implantación del modelo que lo sustituirá con el advenimiento de la sustitución imperial a finales del siglo XVIII, el *Modelo Conservatorio*.

El aprendizaje instrumental es asumido desde el modelo jesuita sobre la base de que el hacer musical tiene lugar solamente a partir de la elección de un instrumento musical específico sobre el cual se adquiere maestría técnica para su ejecución. De allí que su interpretación debía realizarse en base a una técnica preestablecida, también dictada por un canon, y que es adquirida a través de un esfuerzo particular de práctica sostenida. Se advierte que este carácter metódico de la práctica es un elemento de las tradiciones monásticas (al igual que la producción de labores). En ese sentido, una de las grandes contribuciones que se realiza en

las misiones jesuíticas es que fueron un ámbito de fabricación de instrumentos musicales (Redondo, 2003).

La alfabetización musical, tal vez la más importante, suscitó la imposición de la cultura musical alfabetizada como sinónimo de saber musical. Las prácticas musicales fueron impactadas por la notación musical, que selecciona solamente algunos aspectos claves del habla, que considera relevantes para ser conservado. De este modo traslada la supremacía de la altura discreta y el ritmo proporcional, que son los atributos que pueden ser anotados a través del sistema notacional clásico, por sobre otros atributos musicales para definir qué es la música. Al mismo tiempo, al posibilitar el desarrollo de formas discursivas complejas que no se hallan necesariamente supeditadas a las restricciones de la memoria melló también el lugar de privilegio que tenían las formas más simples (en general binarias y repetitivas). El desarrollo de un pensamiento musical alfabetizado (siguiendo la idea de Olson, 1994) que permite desarrollar un metalenguaje sobre categorías de la notación (no sobre categorías que sean estrictamente del habla), dando cuenta a su vez del desarrollo de habilidades del pensamiento sobre diferentes discursos, construidos sobre diferentes medios (en principio uno visual: la partitura, y otro auditivo: la música), estableció una brecha inexistente antes entre músicos (alfabetizados; que piensan en esos términos y de acuerdo con esas categorías) y no músicos (no alfabetizados, que entienden la música en términos no notacionales). Esta brecha, a su vez establece qué es teoría, es decir qué es aquello acerca de lo cual es posible articular un meta lenguaje con categorías estables, de lo que no corresponde a la teoría, porque no se dispone de categorías estables aceptadas para articular un meta lenguaje. En definitiva establece la brecha entre qué es pensar musicalmente y que es escuchar o incluso tocar música, sin pensar musicalmente, marcando el límite entre lo musical y lo extra musical. (Shifres, 2014b, s/p)

La delimitación de los espacios físicos, configurando y uniformando un encuadre devocional de la música ligado a su utilización en la liturgia (Shifres, 2014b). El quehacer musical litúrgico estará en función de la indicación del celebrante, subordinado al ritual, pero con una experiencia dependiente de la ubicación en un espacio radial al ministro eclesiástico (sacerdote, etc) y a través suyo a la divinidad de modo individual y personal. De esta configuración devienen la ausencia de interacción cuerpo a cuerpo y también cara a cara. No

es de extrañar entonces, que correlatos del uso del espacio devocional conforman los encuadres de los ensambles modernos (orquesta y coro) en los cuáles la mirada se dirige hacia un podio elevado que sostiene el nivel jerárquico superior del maestro o director.

El uso del tiempo, fue determinado por el calendario del conquistador y regido por el calendario litúrgico. Las celebraciones, la vida monástica (Grout, 2004) y el régimen de vida provienen del dogma, a partir del Concilio de Trento (1545-1563). Éste fijó las condiciones para las celebraciones anuales, dejando de lado la relación de los pueblos originarios con respecto a los ciclos naturales e imponiendo un carácter descontextualizado. Este proceder desacralizó las fiestas originarias (consideradas como festividades paganas) y sustituyó el papel holístico de la música en ellas (Shifres, 2014b).

El Modelo Conservatorio como paradigma en la Educación Musical

Los Conservatorios de música representan la oferta institucional por excelencia dentro de la educación musical (Musumeci, 2002; López y Vargas, 2010). Hasta no hace mucho tiempo configuraban la única oferta institucional disponible para quien quisiera acceder al conocimiento musical aceptado. En relación con su valoración social decir “voy al Conservatorio” representa tener poco que explicar a otro porque la asociación resulta inmediata en alusión al estudio de la música.

Esta institución ha sido largamente estudiada, y también problematizada. En particular por quienes han indagado acerca de la cultura que allí se desarrolla. De este corpus de estudios surgen expresiones tales como Educación de conservatorio o Modelo Conservatorio para caracterizar ese ámbito educativo especializado en la enseñanza y aprendizaje de la música. (Kingsbury, 1988; Musumeci, 1998, 2002; Shifres y Holguín Tovar, 2014).

La historia de los conservatorios como dispositivo se remonta desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad, con presencia en casi todas las ciudades del mundo occidental, y también de las principales urbes del mundo oriental. Las raíces del Modelo provienen de los ospedali venecianos del siglo XVII, los cuales eran instituciones religiosas de caridad dedicadas al albergue de huérfanos y de peregrinos. Dentro de estas instituciones se impartía instrucción musical como parte de la enseñanza.

Un hito histórico para la instauración del modelo pedagógico es la fundación del Conservatorio de París (1795). Se trata de una institución especialmente diseñada para la

formación de músicos profesionales con postulados en la excelencia y la exclusividad, dentro de la cosmovisión de una época, con el auge de la ilustración, el enciclopedismo francés, y el advenimiento del protestantismo y la ideología liberal de los siglos XVII y XVIII. Esto tiene lugar en concomitancia con la conformación de ontologías propias de la Ilustración como lo son los de *obra de arte como objeto de contemplación* y la presencia de *lo sublime en el sentimiento estético*. La relación entre la forma de *objeto de arte* y el modo de *sentirla* como lo sublime impregna el modelo pedagógico.

La práctica artística y la contemplación de las Bellas Artes realizaban la búsqueda de elevación y proponían una modalidad superadora al oscurantismo católico. Su cosmovisión reposa en un concepto estético o concepción humanista de la cultura en alusión al cultivo, proveniente de la revisitación de la tradición grecorromana. Se asume de éste que un individuo que conoce y practica las más altas manifestaciones del espíritu humano llega a ser diferente a la gente del común. La práctica se desarrolla en base a un concepto particular de progreso, de especial presencia dentro del discurso liberal, siendo éste continuo, individual y ascendente. Entonces el crecimiento se desarrollaba, cultivaba, refinando el espíritu, sumando conocimientos filosóficos, científicos y estéticos.

El acceso a la cultura era entonces reservado a quienes practicaban ese refinamiento, progresaban en su cultivo y progresaban económicamente para poder pagarlo. La acumulación de un acervo de conocimiento y desarrollo intelectual, brindaban las claves del acceso al significado y por ende de pertenencia a esa clase en ascenso permanente (Austin Millán, 2000). La comprensión de esta cosmovisión es vital para el entendimiento de la cultura del modelo Conservatorio en tanto significa la producción simbólica de una clase, la clase dominante.

Encuadre y características principales del Modelo Conservatorio

En el marco de un cambio de sistema económico y social, en el cual el comercio y la mercancía simbolizaban la riqueza, dentro de un escenario urbano, la propuesta del modelo halla su razón de ser en la formación de un músico para tales circunstancias (Shifres, 2014b). El aprendizaje especializado, se pensará en función de la idea del cultivo intelectual mencionada, surgiendo así un mercado de establecimientos especializados considerados de élite y prosperidad económica. La cualidad del progreso es individual dentro de la ideología

liberal. Desde este punto de partida, los formatos musicales poseen dentro de sí lógicas individuales y jerárquicas. Así, tienen lugar las conocidas categorías de solistas, directores, jefes de cuerda, etc. En esta lógica van a destacarse aquellos aspectos que acarreen la diferenciación a través del talento, el esfuerzo y la performance individual.

La concepción del genio artístico se halla extendida a todos los campos del desempeño profesional y puede ejemplificarse en expresiones tales como “Lo que natura non da, Salamanca non presta” aludiendo a la imposibilidad de desarrollo por parte de quienes no poseen el *talento* necesario. Sin embargo, el desarrollo de la técnica y el establecimiento de la ejercitación se vinculan con la posibilidad de suplir el don del talento con esfuerzo y sacrificio.

Caracterizaciones del modelo han sido certeramente abordadas (Kingsbury, 1988; Musumeci, 2000; Shifres y Holguín Tovar, 2013; López y Vargas, 2011).

Los estudios parecen coincidir en puntos salientes que prevalecen en el modelo:

Centralidad del abordaje de repertorio académico de los siglos diecisiete al veinte. Dentro de este se hallan las composiciones comprendidas en los períodos denominados barroco, clásico, romántico y el advenimiento de las denominadas vanguardias, siglos XVIII al XX (Grout, 2004).

Preponderancia del documento escrito, asentado en la partitura que se asimila como sinónimo de música. Este aspecto enfatiza la importancia de la alfabetización dentro del modelo. Por tanto, la lectura será una expertise celebrada. La denominada lectura a primera vista significará una capacidad especialmente ponderada y una exigencia central en la formación.

Abordaje instrumental. El estudio gira en torno a poder tocar el repertorio desde un instrumento a través de una técnica específica. Los métodos específicos son emergente de este parámetro.

Práctica teleológica en solitario. El estudio se halla focalizado en la producción de un sonido idealizado en *bello* a través de una técnica progresiva y pautaada. Se supone que este ejercicio permite el desarrollo del talento. También es individual y solitario, mediante la práctica sistemática se interioriza tanto el ejercicio de la lectura como una técnica.

Relación del cuerpo a cuerpo. No hay interacciones cuerpo a cuerpo, codo a codo ni cara a cara. La técnica se relaciona con la posición del cuerpo para concentrarse en la lectura y dentro de los encuadres grupales poder prestar atención a las indicaciones del director.

Encuadre diádico de instrucción. Este está basado en interacciones sociales de maestro-discípulo (Musumeci, 2002)

La cognición notacional

La cultura del Modelo habla de sí y pondera para sí sus elementos constitutivos, encumbrando la música como una entidad a la cual se le rinde culto en mayor proporción que su ejecución (Kingsbury, 1988). En especial lo hace en relación con la notación, ya que el conjunto de expresiones musicales se ciñe a lo que aparece escrito. Así, la notación ha sido el sesgo más notable de acceso a la cultura musical según el ideario liberal. En el modelo Conservatorio esta aparece como la condición para el acceso a la instrucción musical mientras que la marca del músico profesional deviene de la técnica instrumental adquirida, sobre todo en el s XIX (Hunter 2005 en Shifres, 2007).

Hasta el dicho popular del que “toca de oído” aludiendo a no saber, instala como sinónimos ser músico con el acceso a la cultura musical alfabetizada (Shifres, 2014b s/p). De este modo, los atributos de la notación de alturas y duraciones (y formas más elaboradas como escalas, intervalos, etc.) suelen ser referidos como objetos sobre los cuáles se comparte la experiencia. Esta delimitación supone un sistema unívoco – el escrito- para pensar, definir y, más aún, sentir la música. El *texto* es visto como fuente privilegiada del conocimiento musical. Por esta razón la tarea de *composición* como aquella que acarrea poner sobre el papel una idea musical serán vistas como superiores. Esto opera en perjuicio de la valoración de las músicas que caen por fuera de la notación. En ese contexto, entonces, la transcripción y el arreglo como tareas cuasi composicionales, le otorgan cierta jerarquía. Claro ejemplo de esto es el camino que han tenido que recorrer las músicas denominadas populares para incorporarse al paradigma académico.

El saber que propone el modelo conservatorio, será entonces pautado en base a las reglas de conocimiento de un código notacional, comprendiendo los modos de pensar la música (atendiendo, recordando, analizando, describiendo, etc.) y por lo tanto de involucrarse en la

experiencia musical (escuchando, tocando, cantando, componiendo, bailando, etc.). Al disponer de diferentes recursos, operamos con la música a partir de unidades de procesamiento que son diferentes y por lo tanto los significados sentidos son diferentes. Sobre la base de esas unidades de procesamiento es que se instala todo un sistema de categorías. Por ejemplo, sobre la base de la categoría de nota musical se organizan otras categorías, tales como intervalos, escala, etc. que resultan cruciales para definir una manera de pensar la música y construir su sentido. El efecto más importante de la imposición de la notación musical y de las categorías que provienen de ella para enseñar la música, es que instaló esas categorías como naturales y aniquiló otras posibles. Así, las personas alfabetizadas musicalmente pensamos que, como la nota es nuestra unidad de notación, es también la unidad de procesamiento musical, y que eso es natural. Así asumimos que todo el mundo procesa la música a partir de la nota. Burcet (2014) demostró que eso es una falacia. Sin embargo es sobre esa falacia, que se constituye el mito de la audición estructural que impone qué es escuchar música musicalmente en oposición a que es escucharla no musicalmente, y sobre el cual están organizados en general los programas de enseñanza de música actuales. Además, esta falacia da lugar a la idea de que la notación musical implica un estadio más avanzado de la música. La superioridad de la música está dada por el hecho de que se puede anotar sobre la base del sistema de notación occidental (Shifres, 2014b).

En línea directa deviene una especial mención al oído musical. Se estima que la posesión de un buen oído musical es una capacidad necesaria y especialmente valorada que suele estar vinculada a la habilidad para hacer ajustes mientras interpreta. Sin embargo, el desarrollo de esta habilidad no estaría previsto por el modelo, sino que partiría de la presunción de su existencia. Este oído, para la lógica del modelo, es válido en tanto se subordine a los parámetros de la lectura “ya que prácticas tales como tocar de oído están fuera de su previsión y estima. En definitiva se valora un buen oído musical para poder tener una buena lectura musical” (Shifres y Holguín Tovar, 2011; p. 13). Con el oído y la vista subordinados a los mecanismos de lectura y brazos, manos, en estricta observancia de los métodos técnicos, el papel de cuerpo ocupa un lugar acorde con una herencia cartesiana y su espacio y desarrollo dissociado, son característica notoria del modelo. El cuerpo es así dejado a un lado, siempre subordinado a los mecanismos cognitivos diagramados por la lectoescritura, o de base conceptual. (Martínez, 2009)

Impactos e influencias de los modelos colonizados de educación musical

La educación musical en sus concepciones basales y las prácticas de instrucción cristalizadas por sus instituciones promueve se hallan construida sobre ontologías colonizadas. En esta visión prima la música como texto, tanto en concebir la escritura como un a priori para la instrucción como en los mecanismos de metalenguaje. De este modo el concepto de música, queda confinado sólo al ámbito de lo sonoro. El objeto música se vivencia como un objeto que puede ser ofrecido como mercancía.

El sujeto músico es especialmente preparado para la producción de esa mercancía, y a través de esa preparación se diferencia del resto. Deberá contar con algunas características individuales que lo distingan, como el talento, que al ser destinado a la producción de algo considerado sublime favorece la adjudicación del rasgo distintivo de genio artístico. El genio artístico y, de manera correspondiente, todas aquellas formas incompletas o no realizadas de genio, es siempre un rasgo individual, de manera que el músico es por definición un sujeto individual. Aunque pueda participar de un encuentro, colectivo, de músicos, éste es siempre considerado como la suma de esas individualidades. En ese sentido, resulta coherente, aunque parezca paradójal, que en el contexto del modelo conservatorio los maestros de prácticas musicales de conjunto se empeñen en identificar qué aporta cada uno de los alumnos al todo, para poder justipreciar el desempeño individual. Como resultado de esto, la educación musical tiene dos objetivos: por un lado formar músicos especializados que puedan articular sonidos musicales a partir del desarrollo de técnicas de ejecución específicas y a menudo conforme instrucciones derivadas de anotaciones musicales, a través de partituras, o bien a través de consignas dadas en términos de categorías teóricas que se desprenden de estas. Esto es lo que tiene lugar en los ámbitos especializados, como conservatorios, escuelas de música, etc. Por el otro lado formar oyentes, es decir sujetos que se ubicarán del otro lado de la sala, receptivos a esas conductas desarrolladas por los músicos. Esto tiene lugar en la escuela general, y, fundamentalmente a través de los medios masivos de comunicación, de manera que toda la población es preparada, aunque proviene de la lógica del propio modelo conservatorio. Esto implica también que la educación musical asume que la audición y la producción musical son desempeños diferentes que involucran procesos cognitivos diferentes (Shifres, 2014b).

“La decolonialidad no es una misión sino una opción que co-existe con otras opciones (sean estas sistemas de ideas o disciplinas), con algunas en conflicto y con otras en armonía.” (Mignolo 2014, p 13)

“se entiende por epistemología del Sur la búsqueda de conocimiento y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilicen las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales. El Sur es, metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y capitalismo. (...) el Sur global geográfico contiene en sí mismo, no sólo el sufrimiento sistemático causado por el colonialismo y el capitalismo globales, sino también las prácticas locales de complicidad con aquéllos (...) No habrá justicia social global sin justicia cognitiva global (...) la epistemología del Sur apunta fundamentalmente a prácticas de conocimiento que permitan intensificar la voluntad de transformación social.” (de Sousa Santos, 2009, p 5)

*“(...) el problema contigo es que solamente entiendes las cosas de un modo.”
(Castaneda, 2007, p 125)*

Las epistemologías del Sur y la decolonialidad en la educación musical

El regaño de Don Juan al joven aprendiz Castaneda, del epígrafe de esta sección, da cuenta de la tensión entre cosmovisiones que sufre un estudiante universitario formado según las reglas de la cultura occidental que pretende adentrarse en modos de conocimiento que son ajenos a su experiencia de comprender al mundo. Este ruido podría atribuirse a diferencias entre las culturas y sus modos de conocer y construir la realidad.

Tensiones similares se desarrollan en los ámbitos de instrucción musical cuando quien busca formarse debe, en muchos casos desarraigar un modo de conocimiento proveniente de la cultura que lo circunda para *volver a saber*, ya que los modelos hegemónicos, tal como hemos visto anteriormente, con idearios basados en la Tábula Rasa, pregonan en favor de una ortodoxia de caminos que deslegitima el tránsito de otros.

Los actos rebeldes, como es lógico suponer, no encuentran mucho espacio en el contexto de la formación musical formal. Las modalidades de hacer música idiosincráticas y su

vinculación con modos propios de construcción del conocimiento – el *hacerlo a mi modo* (Rosabal Coto, 2014) - encuentran cierto lugar en los intersticios del sistema formal tal vez, sólo en la inclusión de repertorios, pero siempre subsumidos a las categorías de las ontologías de raigambre colonial.

Estos repertorios forman parte de la riqueza cultural de América Latina, ya que provienen de un crisol de manifestaciones de pueblos nativos, mestizajes, una notable influencia africana, inmigraciones y migraciones internas. Sus significaciones poseen un amplio arraigo como expresión social. Pueden ser quizás, los atributos identitarios, la resistencia, los sistemas rituales, los que se manifiestan en favor de la expresión social por sobre el objeto estético. Sin embargo la jerarquía de saberes y expresiones permanece incólume.

“Estas ideas provenientes del sistema sociocultural centro europeo fueron instaurándose en América Latina a lo largo de su historia a través de la colonización o por la inmigración de latinoamericanos o europeos que transitaron los dos continentes. La diversidad de expresiones musicales y culturales de nuestros países hace que la música tome otro tipo de significados que se encuentran mayormente relacionados con la actividad social no necesariamente ligados al objeto artístico o a la obra como tal sino a otro tipo de expresión de la comunidad (Small 1999). Lo anterior hace que en ocasiones estas dos posiciones, la del modelo centro europeo y la música como expresión netamente social, se contrapongan generando ambigüedad en lo referente a los métodos de enseñanza aprendizaje y la elaboración de las ideologías en las instituciones y sus residentes“ (Holguín Tovar, 2012 s/p).

¿Por qué? Fundamentalmente porque la evidencia, que es el objeto/producto mismo, es mirado desde el prisma de sus propias ontologías, epistemologías y métodos. El desafío no consiste en debatir si, efectivamente prevalecen las formas de transmisión por sobre las de aprendizaje, o viceversa, sino de someter a una constante problematización los aprioris y categorías que los sustentan, a luz del carácter hegemónico de sus ontologías.

El enunciado de Don Juan cobra entonces una dimensión especial dado que la tensión surge alrededor de la asimetría de las valoraciones que se han instalado a la luz de las cosmovisiones hegemónicas. Uno de los principales medios de validación es el de la racionalidad científica. A través de la comprobación empírica surge la validez del conocimiento, mientras que lo que no conforma a estos criterios es enmarcado como

experiencia y práctica social. Desde este punto de vista, el conocimiento al cual el aprendiz Castaneda quiere acceder, reposa en la otredad.

Entonces el planteo gira en torno a la necesidad de trascender las polaridades que marcan abismos de conocimiento, generando un modelo epistémico que las incluya.

Las epistemologías del sur y el pluralismo epistemológico

Buonaventura de Souza Santos (2009), como representante de las *epistemologías del sur*, propone la necesidad de considerar modos de construir el mundo desde la perspectiva del sur. Propone “aprender que existe el Sur, aprender a ir hacia el Sur, aprender a partir del Sur y con el Sur” (de Souza Santos, 2009 p. 287), para así permitir una reinención de la emancipación social desde actos de subjetividad creativos y entrecruzados, híbridos y no polarizada. Desde esta perspectiva es imposible una democracia social global sin una simetría de valor entre las formas del conocer y saber. Es así como el carácter abismal, que hace evidente la existencia de *dos lados de la línea*.

De *un lado de la línea* se construyen teorías y modelos. En ese lado, más allá de las diferencias o hasta de las radicalizaciones, todas poseen en común la pertenencia al lado visible. Las radicalizaciones o tensiones entre ciencia, filosofía y teología, o ciencias exactas y humanas, son altamente visibles pero todas ellas tienen lugar en este lado de la línea.

La principal característica del pensamiento abismal parece ser la imposibilidad de la presencia de los dos lados de la línea. Este lado de la línea prevalece en la medida en que angosta el campo de la realidad relevante.

Del otro lado de la línea, sólo está la no-existencia, la invisibilidad, la ausencia no-dialéctica. Del otro lado de la línea no hay realidad, no existencia, y de hecho ese saber es producido como no-existente. No-existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser.

Esta realidad, atenta contra cualquier intento de simetría, de modo que no hay posibilidades de justicia social sin justicia cognitiva (de Souza Santos, 2009).

Frente a ese carácter abismal que niega existencias, las corrientes de pensamiento presentes en las *epistemologías del sur* postulan la necesidad de reconocer los modelos de pensamiento

presentes en los pueblos, en sus haceres cotidianos, en el desarrollo de sus ideas, creencias, valores. En particular, en los pueblos que han sido invisibilizados en sus modos de hacer y sentir a lo largo de muchos siglos de injusticia social del colonialismo, el capitalismo y el patriarcado. Este punto de vista, promueve una ecología de saberes, lucha que no sólo otorga entidad a esos otros modos de pensar, hacer y sentir, sino que propone un diálogo y debate con otros conocimientos científicos. En tal sentido, las tecnologías, los avances científicos, los artefactos culturales necesitan ser interpelados por otros que son fundantes de la cohesión social, la dignidad, la identidad, por mencionar algunos elementos y a través de ellos interpelar a las instituciones que forjan ese pensamiento (de Souza Santos, 2009).

Así como se describió aquí el pasaje del modelo jesuítico al modelo conservatorio, ambas expresiones del pensamiento hegemónico de sus respectivas épocas, Santos describe el giro de paradigma epistemológico de la universidad del s XIX como constructo que combina conocimiento con investigación positivista, relegando a la filosofía, la teología, y más aún al conocimiento popular por su no validez metodológica y empírica. En ambas modalidades de conocimiento, tanto científico como artístico, la influencia del positivismo se encuentra aún vigente. La visibilidad de estos modos de conocimiento se erige sobre la invisibilidad de otras formas de conocer que no pueden ser adaptadas a ninguna de esas formas dominantes. Estos son constituidos por aquellos saberes populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas al otro lado de la línea que no pueden ser analizados en términos conmensurables en tanto se encuentran más allá de la verdad y de la falsedad. Para de Souza Santos (2009) tampoco poseen la cuadratura para aplicarles aquellas categorías de la filosofía y la teología que constituyen todos los conocimientos aceptables en este lado de la línea.

Esto enfatiza entonces que la injusticia social global esté unida a la injusticia cognitiva global. Para superarla es necesario alcanzar nuevo tipo de pensamiento, un pensamiento post-abismal. El reconocimiento del abismo, el detenimiento en las ontologías hegemónicas y exclusivas es clave para pensar más allá de él. En este contexto, la ecología de los saberes es básicamente una contra-epistemología.

“Como una ecología de saberes, el pensamiento postabismal se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Esto implica renunciar a cualquier epistemología general. A lo largo

del mundo, no sólo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo. “(de Souza Santos, 2009. p. 35)

La ecología de los saberes persigue eslabonar un pensamiento pluralista desde una epistemología consistente, de ahí la importancia de la capacidad de crear una traducción de formas de construcción de conocimientos para superar el pensamiento abismal. En este sentido es que se advierte la necesidad de que esa traducción intercultural no se convierta en una versión nueva de pensamiento abismal que decante en un producto de imperialismo y colonialismo, aunque sea *más suave*.

Tal como Don Juan en el epígrafe, de Souza Santos dirige su crítica hacia aquellas estrategias cognitivas que se conciben a sí mismas como universales y científicas. Con todas estas claras advertencias, el reto es el de crear condiciones epistemológicas que permitan recrear un conocimiento plural. No un conocimiento que, asentado en una posición cognitiva monocultural hable sobre la pluralidad sino en un diálogo entre las diferentes teorías modernas y de éstas con las formas de conocimiento que corresponden a las culturas vivas. La noción de algo vivo se asienta en un concepto clave para comprender la propuesta de la ecología de los saberes: el de *prácticas epistémicas como prácticas sociales*. Estas prácticas están constituidas por comunidades cuyos miembros realizan ciertos tipos de acciones buscando fines determinados. Además de sujetos -con una subjetividad y emotividad constituida en su entorno cultural-, estos seres humanos son actores que se proponen alcanzar fines determinados, utilizando medios específicos. Los fines perseguidos y el curso de sus acciones tienen ser evaluadas en función de un conjunto de normas y valores característicos de cada práctica.

Es interesante destacar que las mismas poseen en sí mismas una estructura en base a modelos coherentes con los que se utilizan para su evaluación (creencias, teorías y modelos). Este entramado sólo tiene sentido dentro de sus contextos culturales específicos, por ende su real comprensión dependerá de un punto de partida que abandone la monocultura y la valoración dependiendo de la ciencia o sus derivados. Pensar que una ecología de saberes en música nos enfrenta no sólo a criticar la monocultura y los modelos de influencia colonial sino más aún

de sostener una constante problematización de las categorías de pensamiento que sustentan sus ontologías, categorías que a menudo sostenemos como naturales.

Pensamiento decolonial y música

Existen estudios recientes que buscan problematizar la relación entre pensamiento decolonial y música (Rosabal Coto, 2013, 2014; Shifres, 2014b; Holguín Tovar y Shifres, 2015). La tarea del pensamiento decolonial es desvelar los silencios epistémicos de la epistemología occidental y construir argumentos que puedan confrontar y proponer desde la originalidad del mestizaje (Mignolo, 2010; Dussel, 1994).

Lo propositivo topa con algunas dificultades. Mostrar simplemente aquello que sucede en las prácticas musicales vivas en las comunidades puede representar una homologación a *el lado de acá* al que se hacía mención arriba o deslizarse “en la romantización facilona del ‘arte’ ” (Finnegan, 1989; pp. 10-11). La constante remisión a las formas coloniales puede también parecer excesivo, más siempre será necesario hacer presente el atravesamiento de esa herida colonial para elaborar traducciones capaces de justipreciar las cosmovisiones, categorías de pensamiento y cognición. Esa memoria de la mujer india, del varón dominado, de la cultura autóctona (Dussel, 2008) del mercado opresor es la que posibilitará mirar “de manera liberadora al mestizo, a la nueva cultura latinoamericana” (Dussel, 2008 s/p).

El acervo musical es una clara muestra de ese mestizaje. Las músicas y sus formas de transmisión y circulación de saberes han permanecido plurales y con características propias de un contexto y una cultura. Así, una concepción monocultural como aquella que habla de *LA música*, no existe. Por el contrario, lo que existen son formas de hacer música con su propia sistematicidad. Tampoco existe, *EL* método para enseñarla, sino que la construcción de conocimientos está implícita en cada sistema de prácticas, a través de “procesos pedagógicos empíricos que responden en forma muy adecuada al desarrollo psicológico de los individuos y a las características propias de la misma música” (Miñana Blasco, 2012 pp. 217,218) comprendiendo que si han permanecido en vigencia lo han hecho porque dentro de sí se encontraban implícitas unas matrices que garantizaban su aprendizaje en las nuevas generaciones (Miñana Blasco, 2012). La acción decolonial estará pues en reconocer entidad a aquello que sucede cotidianamente dentro de las comunidades de práctica musical y dentro de ellas aquellos modelos de construcción de conocimientos que “han actuado como

mecanismos de salvaguarda de la identidad cultural, (...) memoria colectiva inédita, es parte de una historia activa que reinterpreta sus contenidos (...) según el contexto social en el que se desarrolla” (Castro y Varela, 1992; p.16).

LADO B.-

Teorías de construcción de conocimiento y su aporte a la educación musical.

A los fines de analizar la construcción de conocimiento en música es preciso acercarse a diversas conceptualizaciones y marcos teóricos que promuevan una visión amplia acerca de la construcción del conocimiento. Para el presente trabajo se asumirá el modelo sociohistórico a partir de la obra del psicólogo ruso L.S. Vygotski ¹. Este enfoque parte de un sujeto situado dentro de una cultura. Los esfuerzos de Vygotski se condujeron a desarrollar un modelo que permita conocer los procesos por los que el ser humano construye su realidad, en particular su desarrollo cognitivo, tomando los factores socioculturales e históricos con los que interactúa (Vigotsky, 1997; Werscht, 1993; Baquero y Limón, 2001).

Los elementos que toma Vygotski para su abordaje son evolutivos y hacen hincapié en la transformación que opera la especie humana sobre su entorno, utilizando materiales de la naturaleza primero y desarrollando herramientas después. Toma como punto de partida el trabajo de Engels que desarrolla la idea de que el uso de instrumentos y la necesidad de asociativismo y trabajo mancomunado promovió un cambio cualitativo (justamente el ensayo se titulaba *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*, escrito en 1876 y publicado en 1896). En los enfoques socioculturales, el uso de herramientas para la transformación es tomado en su plano psicológico. De esta manera, las herramientas psicológicas son los signos, el lenguaje, y los elementos presentes en la cultura que se

¹ Lev Semenovich Vigotsky, nació en Bielorrusia en el año 1896 y falleció en el año 1934. Su obra, se desarrolla en el contexto de la Rusia revolucionaria. Es clave en la comprensión del trabajo de Vigotsky, su esfuerzo por emplear los principios de la teoría de Marx a la hora de abordar las diferentes problemáticas psicológicas e incluso hacer frente a algunos problemas prácticos que enfrentaba la Rusia revolucionaria. Vigotsky se formó en **Psicología**, filosofía y literatura, obteniendo el título en leyes en la Universidad de Moscú en el año 1917. En 1924, en el marco de El Segundo Congreso de Psiconeurología en Leningrado, expuso el núcleo central de su teoría, que manifiesta que sólo los seres humanos poseen la capacidad de transformar el medio para sus propios fines. Esta capacidad, los distingue de otras formas inferiores de vida. El estalinismo censuró sus experimentos y publicaciones, pero su obra fue publicada luego y generó una corriente de pensamiento original en la psicología (Caicedo y Davídov, 2010).

constituyen en instrumentos mediadores en el desarrollo, para su posterior internalización como funciones mentales.

Hay tres ejes clave para comprender el enfoque sociohistórico (Werscht, 1993):

i) *El origen social de las funciones mentales superiores.*

El sujeto no se hace de dentro a afuera, no es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas. Por el contrario, es el resultado de la relación con su medio. Así, las funciones mentales se desarrollan en primer lugar, externas al individuo, y de manera progresiva se van interiorizando. De este modo el desarrollo cultural de la persona tiene lugar sobre dos planos diferenciados: el social, primero, y el psicológico después. Es de ese modo, primero intersíquico –de la interacción - y luego intrapsíquico. El carácter de la internalización es la reconstrucción interna, que reorganiza las actividades psicológicas y supone una constante y dialéctica reestructuración. Estas funciones superiores no conforman un requisito para la interacción–comunicación, sino que configuran el resultado de la comunicación-interacción misma. El lenguaje ocupa aquí un lugar determinante, y quizás el rol de la música deba ser tenido en cuenta en este mismo sentido (Rivière, 1984; Rivière, 1999; Español, 2010). Con eje en el interés pedagógico es oportuno señalar que los procesos de internalización no ocurren de modo abrupto sino que se dan a lo largo de las interacciones, pudiendo incluso quedar a medio interiorizar (Baquero, 2006). La categoría Vigostskiana de Zona de Desarrollo Próximo da cuenta de un sistema de interacción social que más que un concepto que marca los desempeños en sí de los sujetos, se encamina a aquellas propiedades de los sistemas de interacción capaces de generar desarrollos en quienes se implican en estos mediante la participación (Baquero, 2006).

ii) *La mediación por instrumentos: “¿y cuál era el papel de la conducta instrumental en todo este desarrollo?” (Rivière, 1984, p. 43.)*

Se trata del establecimiento de las herramientas y los signos como análogos en tanto ambos *median* para hacer posible la transformación psicológica. Se establece así una *actividad mediada*, por instrumentos que son brindados por el

medio cultural al niño (o bien al aprendiz de un sistema interactivo). Hay que distinguir entre una dirección externamente orientada – promovida por la herramienta – y una que está internamente orientada – la del signo. De acuerdo con Rivière (1984) en la obra vigostskyana se halla la idea de que como mediaciones externas, los signos son desarrollos ontogenéticos de la propia cultura instrumental, cuando esta se realiza en situaciones interpersonales. Para destacar esto, Rivière alude a un ejemplo del mismo Vigotsky: el gesto de señalar, que parte de una conducta instrumental y se desarrolla cobrando una nueva dimensión simbólica.

“Al principio es sólo un intento de alcanzar, de asir un objeto. Pero cuando la madre acude en ayuda del pequeño y se da cuenta de que su movimiento está indicando algo, la situación cambia radicalmente. El hecho de señalar se convierte en gesto para los demás. El fracaso del intento del niño, engendra una reacción, no del objeto que desea sino de otra persona. Cuando el niño puede establecer la relación nueva entre su intento de asir y la reacción de la madre, desarrolla una función nueva, el movimiento dirigido al objeto, ahora está dirigido a la persona. (...) y esta transformación implica una condensación, una simplificación física del acto, que establece la base de su internalización” (Rivière, 1984 p. 43).

Sin las otras personas, sin el sistema social de interacción, la conducta instrumental no podría nunca llegar a ser mediación en signo; sin la conducta instrumental no habría punto de partida material para que la conversión tenga lugar; y sin los signos presentes en la cultura no sería posible la internalización y por ende la construcción de funciones superiores (Rivière, 1984).

- iii) *El análisis genético de los procesos psicológicos.* Para el estudio de las funciones mentales del ser humano, es imprescindible comprenderlas dentro del concepto sociohistórico que las origina. Esto implica, tomar en cuenta las relaciones sociales en las que se halla imbricado cada sujeto.

Para la mirada socio histórica los procesos psicológicos son concebidos como el resultado de la interacción mutua entre el individuo y la cultura. Esta perspectiva considera que la elaboración individual de los significados es parte de un proceso de construcción activa y de

carácter social (Vigotsky, 1979, 1997; Wertsch, 1993). En línea con estas ideas, en las últimas décadas se han desarrollado enfoques que buscan investigar el desarrollo de la cognición en sus contextos, teniendo como referencia teorías que no determinen ni reduzcan el fenómeno cognitivo (Daniels, 2003). Entre ellos se encuentran la teoría de la actividad cultural (Cole, 1997, Engestrom, 1996), los modelos de aprendizaje situado (Lave, 1991), y los enfoques de cognición distribuida (Salomon, 1993). Todas ellas asumen que la teoría Vigotskyana delinea el modo de comprender los procesos de formación social de la mente (Daniels, 2003).

La construcción de conocimiento en la participación

Continuadora de la obra vigotskyana, Barbara Rogoff (1997) propone un sistema de unidades de análisis para estudiar la construcción de conocimientos. La autora expone que los procesos de desarrollo del conocimiento deberían comprenderse como variaciones a las diferentes formas de participación de los sujetos en actividades o eventos de índole cultural (Baquero, 2006). Estas formas participativas no deberían restringirse a modos secundarios de tomar acción, sino que se corresponden con una modalidad más profunda², en el sentido de *ser parte*. De tal manera, sería errático ponderar sólo un plano, el individual, por sobre los restantes (Baquero, 2006). De acuerdo con estas ideas, los participantes de una práctica transitan sus aprendizajes a través de la participación. El punto de partida no es el de *Tábula Rasa* sino que supone una base en una comunidad de prácticas con diferentes destrezas y roles que se orienta a la consecución de metas comunes. La metáfora del *codo a codo* es de gran valor para poder reflejar los procesos de comunicación y coordinación de esfuerzos para lograr un objetivo común.

Rogoff, expone tres planos para caracterizar el aprendizaje (Tabla 1). Dentro de ellos propone analizar procesos personales, interpersonales y culturales –planos inseparables de la actividad sociocultural. Pensar en la actividad (o práctica, o participación) como sistema permitirá visualizar qué sucede en los tres planos que la constituyen (Rogoff, 1997). Estos tres planos interactivos constituyen:

² Rogoff (1997), toma para su trabajo el sistema mediante el cual las niñas scouts realizan ventas de galletas. Según su relato, se trata de una actividad tradicional, cuya estructura posee diferentes roles graduados, ocupados por integrantes del movimiento scout de diferentes generaciones. Si el aprendizaje se midiese sólo en términos individuales y la tradicional actividad dentro. El hecho de formar, *ser parte*, integra diversos planos inescindibles.

El *apprenticeship/ aprendizaje*. Éste es concebido como encuadre o marco continente de la actividad comunitaria social. El objetivo de este plano es el de brindar espacios para que desarrollen actividades los miembros menos experimentados de un grupo.

Resulta central en esta caracterización el concepto de *participación guiada*, que se refiere a los procesos y sistemas de implicación mutua. Según la autora “esto incluye, no sólo la interacción cara a cara sino también la participación conjunta “codo a codo”, muy frecuente en la vida cotidiana” (Rogoff, 1997, p. 113). En este plano de la actividad se menciona el término de *guía* en clara referencia a la dirección que ofrece la cultura y los otros miembros del grupo social. Estos componentes se ven consolidados en la comunicación interna, que va traccionando el ajuste de las conductas a medida que se desarrolla la interacción (Rogoff, 1997).

A su vez, el concepto de *apropiación participativa*, se refiere al modo en el que los participantes se van transformando a través de la implicación de tal modo de manejar “una situación ulterior de la forma aprendida en su participación en la situación previa” (Rogoff, 1997; p. 113). En la apropiación participativa se ponen en tensión los modos de internalización de conocimientos, ya que no hay relación estanca entre un adentro o un afuera, por tanto:

“la frontera misma se pone en cuestión, ya que una persona que participa en una actividad es parte de dicha actividad, y no se puede separar de ella. La idea de que el mundo social es externo resulta erróneo desde este punto de vista. Antes bien, una persona que participa en una actividad se involucra en un proceso de participación, al tiempo que el individuo cambia para involucrarse en la participación. La apropiación se da en la participación y esta participación contribuye tanto a la dirección que toma el acontecimiento como a la preparación del individuo para otros acontecimientos similares. (...) la apropiación es un proceso de transformación y no un prerrequisito para la transformación. Por eso utilizo el término apropiación para referirme al cambio que resulta de la propia participación de una persona en una actividad y no para referirme a la internalización por parte de una persona de acontecimientos o técnicas ‘externos’” (Rogoff, 1997; p. 121).

Plano de análisis	Denominación (Rogoff, 1997)	Características
Comunitario	Apprenticeship	Potencialidades del espacio social, foco en el progreso de una destreza a través de la participación en actividades culturalmente organizadas.
Interpersonal	Participación guiada	El foco está en los procesos y sistemas de implicación y asociación mutuas. Metáfora <i>cara a cara o codo a codo</i> . La Guía está en los valores culturales, o modos de hacer, o bien en la cooperación entre los miembros del grupo.
Personal	Apropiación participativa	Modo en el cual los individuos transforman su participación a través del compromiso con la actividad y se preparan para situaciones ulteriores. Conversión más que adquisición.

Tabla 1. Principales características de los tres planos de la actividad sociocultural desde el enfoque de Bárbara Rogoff (1997)

Participación y música

Partiendo de la siguiente afirmación “la creación musical tiene lugar en un proceso de interacción entre la experiencia musical de los participantes, sus prácticas culturales, las herramientas, los instrumentos y las instrucciones, que en conjunto forman las competencias en la situación creativa” (Folkenstad 2004 en Casas Más, 2013 p. 6) es posible observar que los puntos sobresalientes de la misma se hallan en clave de participación. En ella, las palabras *interacción, entre, prácticas, herramientas-instrumentos, situación creativa*, aluden a la noción de *formar parte de* como condición de la construcción de conocimientos y se ajustan, de este modo, a la perspectiva Vygotskyana. Concomitantes son las teorías en música que hacen prevalecer los aspectos participativos presentes en los elementos constitutivos de formas de hacer musical. En esa línea, resultan relevantes las propuestas de Chistopher Small

(1999), Thomas Turino (2008), y Carlos Miñana Blasco (2012), todos ellos provenientes de la etnomusicología.

Christopher Small (1999) acuña la expresión *musicar* (*musicking*), para enfatizar la acción-verbo que se promueve en la práctica cultural musical.

“Musicar es tomar parte, de cualquiera manera, en una actuación musical. Eso significa no sólo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquiera otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical. Desde luego podemos incluir el bailar, si alguien está bailando, y podemos incluso ampliar el significado hasta incluir lo que hace la persona que recoge las entradas a la puerta, o los 'roadies' que arman los instrumentos y chequean el equipo de sonido, o incluso los limpiadores que limpian la sala después de la actuación. Porque ellos; y ellas; también están contribuyendo a la naturaleza del acontecimiento que es una actuación musical.” (Small, 1997 s/p; énfasis agregado)

Su propuesta pretende superar las fronteras de la actuación musical como sistema de sentido único de comunicación desde el compositor hasta el oyente individual, por medio del intérprete. Su crítica se dirige hacia las modalidades hegemónicas y mercantiles de la música y a su ponderación como asunto individual.

La elaboración teórica de Small tiene el propósito de ponderar la acción y devolverle su *espacio social*. Desde ese lugar dar rescate al poder de *musicar* en tanto modalidad intersubjetiva de participación colectiva yendo más allá de los formatos establecidos por la academia y el mercado. (Small, 1999 s/p)

Numerosos puntos en común ofrece la perspectiva de Thomas Turino (2008). Como lo refleja el título de su obra *La Música como Vida Social*. En su trabajo aborda una visión del fenómeno musical con anclaje en los modos y quehaceres musicales vistos desde la perspectiva de *involucrarse por dentro de* la práctica y la experiencia, alejándose, igual que Small, de los estándares hegemónicos, tanto académicos como mercantiles de la música.

“Las categorías musicales son creadas por músicos, críticos, aficionados, la industria musical, y académicos de igual modo. Estos rótulos son utilizados para distinguir tanto estilos como productos, sin embargo nos dicen muy poco acerca de cómo y por qué la gente hace la música particular que hace y los valores que sustentan los modos en que la hacen.” (Turino, 2008, p. 23)

Turino ejemplifica sus conceptos claves con descripciones del sentir de sujetos musicales de diversas culturas que pudo recabar a lo largo de su trabajo como etnomusicólogo. Desde esta perspectiva etnográfica émica, o sea desde un punto de vista situado por dentro de la vida de la cultura descrita, problematiza las ontologías hegemónicas de música.

De manera interesante parte de su propia cultura al advertir que “cuando los norteamericanos descargan una canción o salen a comprar un CD creen que están comprando *música*” (Turino, 2008, p. 23). Así, cuando alguien compra o ve una fotografía que muestra a una persona, sabe que aquello que tiene es un producto y no la misma persona. Estas afirmaciones traen a colación los principios teóricos y categorías hegemónicas, abordadas en el capítulo anterior, dentro de los cuales los modos de hacer y sentir el quehacer musical se submiten a las ontologías hegemónicas, principalmente las de concebir al fenómeno musical en tanto texto y objeto, constructos que la cultura occidental dominante ha posicionado como modalidades perceptivas universales. Contrariamente, los pueblos originarios Aymara del Perú consideran las grabaciones de sus festivales musicales del mismo modo en que nosotros tratamos a las fotografías, es decir, como representaciones de algo real y no como a un objeto en sí mismo. Así, cuando el festival musical finaliza, los Aymara suelen escuchar colectivamente las grabaciones, para recordar y revivir lo que ha ocurrido, tal como si miraran una foto. Escuchar la grabación les sirve para recordar lo acontecido durante esos eventos y la diversidad de interacciones vivenciadas durante la ejecución musical y la danza. Para el sentir aymara, una grabación es a la música lo que una fotografía es para una persona fotografiada: la representación de algo, no la cosa real. De tal modo es que piensan la música como algo mucho más cercano al evento y sus participantes que al resultado sonoro del mismo. Para Turino, no es extraño que al momento de la llegada del nuevo festival, los mismos participantes graben la nueva actuación en la misma cinta, borrando la anterior, ya que el

valor de su uso resulta cumplido y tienen, de ese modo, un nuevo material para anclar sus recuerdos y vivencias. El ejemplo destaca un modo particular de sentir el quehacer musical, ya que el foco está puesto en la acción performática, en los roles desempeñados, tanto como los objetivos, valores de la cultura, todos por dentro incluidos en instancias específicas del hacer de la música y la danza más que en el objeto físico (grabación, cinta, etc.) en sí.

Con la participación como concepto fundamental, Turino asume que la actuación no siempre incluye dentro de sí la dualidad occidental artista-audiencia. Desde este punto de partida, propone el concepto de *performance participativa*. Una característica distintiva de la *performance participativa* es que *no hay diferenciación entre artista y audiencia*, ya que el conjunto de presentes con diversidad de roles contribuye activamente al fenómeno sonoro y kinésico a través de la danza, el canto, el aplauso, etc. Los eventos participativos parten de la base de que todos los presentes pueden, y en definitiva deben, participar en el sonido y movimiento de la actuación.

“Durante las ocasiones de música y la danza participativas hay una sutil, y a veces no tal sutil presión para participar. Mientras no todos tienen que estar cantando o bailando todo el tiempo, se crea el sentimiento general de que la gente que no participa para nada está de alguna manera eludiendo su responsabilidad social de ser sociables. Imaginate asistiendo a una pequeña fiesta entre amigos íntimos donde todos están jugando con la excepción de uno que rechaza jugar y se sienta solo en una esquina. Reacciones similares tendrían las personas que poseen experiencia en escenarios de música participativa – todo lo que se refiere a invitaciones directas a unirse desde, burlas y halagos, ignorar completamente a alguien, o preocuparse acerca de que algo puede llegar a estar mal.”
(Turino, 2008 p. 25)

El objetivo de la *performance participativa* estará entonces en *alcanzar el máximo de personas posibles en un rol activo e interactivo*. En consecuencia, el resultado sonoro como única variable aparece desestimado, siendo más importante para la medida del éxito el grado y calidad de la interacción que su calidad estética (Turino, 2008).

La variable del involucramiento afectivo es una cuestión fundamental, y en ella radica gran parte del éxito de la *performance* atendiendo a cómo los participantes han sido capaces de vivenciar la experiencia y como se han sentido formando parte de ella. Así, si los presentes

han sido capaces de interactuar, de sentirse involucrados afectivamente, el éxito está asegurado. Siguiendo esta línea de pensamiento Turino distingue la performance participativa de la actuación presentacional. Principalmente, no las homologa ni subsume unas a otras, sino que enfatiza “que se trata de algo diferente – una forma totalmente distinta entre arte y actividad – y éstas formas deben ser conceptualizadas y puestas en valor en modo diferente” (Turino, p. 27). Turino no homologa las categorías propuestas con las ya conocidas. Esta diferenciación ontológica resultará clave para el análisis de las prácticas que se describen en los capítulos 4, 5 y 6. De este modo, se separa de lugares comunes en la investigación etnomusicológica actual que surgen de considerar nuevas categorías para englobar *otras músicas* que en realidad son el resultado de los modos de pensamiento impuestos por las categorías hegemónicas. Un ejemplo de ello es la falsa representación de que la música participativa debe ser de carácter uniforme, simple y repetitiva para que una mayoría tenga posibilidades de unirse. La frase “una que sepamos todos”, utilizada en Argentina para promover el canto colectivo, es depositaria de ese sentido común. Sin embargo, para Turino, en los lugares donde el *musicar* es colectivo por naturaleza, ese razonamiento no tendría validez, básicamente porque si solamente hubiese roles uniformes, simples y repetitivos, aquellos implicados en la performance bien podrían decidir no participar. Claramente, entonces, esa frase proviene de un sentido común fundado en la noción de música como presentación, más que como participación, según el cual, participar demanda una simplificación de la re-presentación.

Las tradiciones musicales participativas, en general, incluyen una amplia variedad de roles, los cuáles demandan diferentes grados de especialización de tal modo que las personas implicadas pueden unirse a la performance a un nivel que ofrece “el correcto balance entre desafíos y habilidades adquiridas” (Turino, 2008, p. 27). De este correcto balance entre desafíos y habilidades involucrados en la interacción es que surge la esencia misma de la construcción de conocimientos. De esta manera la *apropiación participativa* de Rogoff (1997) como modo de aprendizaje en la práctica, se eslabona con la forma en que la *performance participativa* de la teoría de Turino (2008) y expone de forma palmaria el carácter social y situado de dicha construcción.

La presencia de otras personas con similares capacidades que las propias promueve empatía, unión y cooperación. Si únicamente los músicos y danzarines, entendidos como sujetos virtuosos o altamente especializados, tuvieran esa posibilidad, el rango de separación de habilidades respecto a los menos experimentados sería tal que éstos últimos se encontrarían desalentados para participar. De manera relevante, en los espacios participativos, el amplio rango de la curva de aprendizaje es audible y visible y provee objetivos alcanzables para las personas dentro de todos los niveles.

Asimismo, mantener a todos ocupados es también un objetivo de la práctica. Por tanto debe haber tanto un amplio repertorio de desafíos, básicamente dentro de un rango de tareas que provean retos continuos, como la posibilidad de acceso a él para todos los involucrados.

“Así como algunos roles son muy simples, como puede ser palmear el tiempo básico o corear una melodía, otros requieren de una práctica especializada, como interpretar un centro instrumental o improvisar la voz principal con relación a un coro que responde. Algunos roles como bailar, cantar o interpretar partes de percusión más elaboradas, pueden permitir un amplio rango de pericias donde principiantes e intérpretes más avanzados pueden tomar parte desde su nivel de habilidad” (Turino, 20008, p. 28).

Los roles se reparten de tal modo que pueden o no corresponderse con niveles de experticia o pericia. Así, Turino, clasifica los roles de la performance participativa en dos grupos: unos, medulares o núcleo³ y otros de elaboración. Un ejemplo lo brindan los roles típicos dados por los instrumentos dentro de una banda de rock, en los cuáles la parte núcleo la otorgan la batería, el bajo, la guitarra rítmica, mientras que la voz y la guitarra solista cumplen con el rol de elaboración. Sin embargo, dentro de las formas participativas la elaboración no implica la pericia solista, sino una simple distribución de roles por capacidades, ya que se supone que la misma pericia debe tenerse para sostener la continuidad de la misma, que es justamente donde reside la mayor importancia.

La performance participativa está impregnada de un espíritu colaborativo de los propios participantes. Este espíritu pone en relevancia el componente afectivo vital en este modo de

³ Core, en el original.

construcción de conocimientos musicales que se halla implícito en la matriz de cultura musical participativa.

Al respecto vale la pena detenernos en un caso relatado por Turino en primera persona⁴. El evento se desarrolla en la localidad de Conima, Perú, zona de raíz aymara. El quehacer musical de esa cultura posee características eminentemente participativas. En ella, todos los varones miembros de la comunidad crecen consustanciados en la tradición de sikuris y flauteros (flautas de pan y flautas con el ensamble de su comunidad), al mismo tiempo que varones y mujeres son indistintamente iniciados en la cultura de danzar.

“En una fiesta en la que participé, dos hombres pidieron tocar en nuestro ensamble de flautas con flautas que se encontraban afinadas en otro registro que las que nosotros estábamos usando. De todas maneras se sumaron y tocaron durante los dos días que duró la festividad. El resultado fue que el sonido del conjunto estaba por demás desafinado. Esto me volvió loco, y traté de colocarme lo más lejos que me fuera posible de esos individuos intentando ignorar lo sonidos que estaban haciendo. Me sentí sorprendido por el hecho de que ninguno del resto de los intérpretes del ensamble diera ninguna indicación de que algo andaba mal o que sugiriera que estas personas trataran de encontrar flautas que fuesen mejores para la afinación del grupo.

No hubo signos de ningún tipo que supusieran desacuerdo con la participación durante la actuación pública. Regresé a casa con Filiberto, un músico profundamente dedicado y el amigo con quien me estaba alojando. Una vez solos, él comenzó a quejarse mucho acerca de lo terrible que habíamos sonado. Él se había sentido del mismo modo en que yo lo había hecho con las contribuciones musicales de los invitados. Aunque él, uno de los mayores y más respetados músicos de la comunidad, sintió que no podía decir nada a esos hombres durante la fiesta.” (Turino, 2008, p.34).

La historia revela un tema crucial: el del respeto por los códigos implícitos en la participación. En las antípodas de las tradiciones hegemónicas occidentales, en las performances participativas de esta comunidad no se emiten juicios cualitativos respecto al

⁴ Este relato, asimismo, sirve para vincularlo con uno de los objetos de estudio en esta Tesis. Tanto por su localización geográfica como por la cosmovisión cultural que en él se ve representada tiende un puente para comprender la experiencia festiva, celebrativa y comunitaria que se aborda en el Capítulo 5.

resto de los participantes, sobre todo cuando con eso no se atenta contra el principal objetivo que es, justamente la implicación colectiva.⁵

“Esto es simple dentro de las tradiciones participativas dado que la prioridad está puesta en promover a la gente a que se una sin reparar en la calidad de sus contribuciones. En tradiciones altamente participativas, la etiqueta de calidad de la socialidad es prioritaria por encima de la calidad del sonido per se” (Turino, 2008, p. 34).

Carlos Miñana Blasco es un etnomusicólogo colombiano que ha estudiado “las relaciones intergeneracionales en la práctica musical y en los procesos de aprendizaje de la música de flautas traversas en los Andes del sur de Colombia (departamento del Cauca y sur del Huila)” (Miñana Blasco, 2012, p 217). Entre sus contribuciones principales vale la pena mencionar las siguientes tesis:

“1) La música no existe (...) lo que existen son músicas concretas, repertorios, formas de hacer música con su propia sistematicidad. 2) No existe pues, “él” método para enseñarla, sino que la diversidad de lógicas musicales y contextos de producción requiere una diversidad en los procesos de apropiación (...) (L)as músicas populares tradicionales se enseñan a través de procesos pedagógicos empíricos que responden en forma muy adecuada al desarrollo psicológico de los individuos y a las características propias de la misma música (...) El análisis de estos métodos tradicionales que cada música lleva consigo nos permite comprender mejor la estructura de esa música desde un punto de vista genético y diseñar procesos que lleven a un manejo integral –no mecánico de dichas músicas” (Miñana Blasco, 2012 pp. 217-218)

Las descripciones que los propios músicos hacen de la adquisición son muy interesantes. En ellas aparecen expresiones cotidianas que exponen un rol observador como en “poniendo el oído”, en otras se habla de “practicando en el campo” en alusión directa a la reproducción de sonidos del entorno: “Uno se pone a pensar como componer una melodía y luego se pone a pensar andando por la finca, andando por las quebradas” (Miñana Blasco, 2012; p.223).

⁵ Los videos Chacarera y Desde el Alma, analizados en el capítulo 6 y adjuntos a esta tesis, ejemplifican estas aseveraciones.

La expresión "entre las piernas de los mayores", tiene que ver con la participación en las bandas de flautistas. Formar parte de ellas es de estimable valor para la cultura del lugar. Dentro de estas agrupaciones existen tres roles, los de percusionistas, los de flautistas segunderos y los flautistas primeros. Relata el autor que los jóvenes se desempeñen varios años como percusionistas, luego como segunderos, y tal vez nunca dejen ese lugar, o tal vez puedan pasar a ser primeros flautistas. Un punto interesante dentro de las dinámicas grupales, es que resulta difícil hablar de progreso en el desempeño de un músico entendido como desarrollo graduado sino en tanto la voluntad en que cada actor (sea niño, joven o adulto) trata de legitimar su participación dentro de cada banda. Según el autor, los grupos poseen dinámicas diversas en las que no suelen faltar conflictos y tensiones. Así, bien por rupturas, o bien por nuevas sociedades, los roles se reagrupan, pudiendo alguien que desempeñaba un rol de segundero acceder a solista, o por afinidad familiar dejar que un mayor desempeñe un rol visto con mayor jerarquía. Asimismo, suele ocurrir que por las vicisitudes de las fiestas (las alumbranzas extenderse por doce horas ininterrumpidas) alguien cae borracho o dormido, siempre hay un músico dispuesto a reemplazar su puesto (Miñana Blasco, 2012).

Musicalidad comunicativa: base psicología de la interacción musical.

Para el desarrollo de una ecología de saberes en música, se ha elegido el concepto de *musicalidad comunicativa* como rasgo distintivo de la especie humana.

Su como punto de partida reside básicamente en su origen psicológico y evolutivo y no como recorte estético. De este modo, no se establece un debate por dentro de las concepciones hegemónicas coloniales de los tan conocidos dentro de la cultura de educación musical. Sólo para citar algunos de los ya mencionados, la dicotomía popular – académica, o posibles discusiones acerca de la superioridad de un género por sobre otro, etc, se mueven dentro de los andariveles de las categorías conocidas. Al decir de Boaventura de Souza Santos (2009), sólo de un lado de la línea.

La musicalidad comunicativa (Malloch y Trevarthen, 2009) como capacidad ubicua ofrece una sólida base psicológica para fundamentar la interacción musical.

Este concepto parte de considerar a la música como un rasgo de especie, que a lo largo de la evolución ha ido complejizándose, ajustando sus mecanismos y que pareciera proveer elementos vitales para la comunicación humana.

“El concepto de Musicalidad Comunicativa -en tanto refiere a fenómenos interactivos, corpóreos, organizados temporalmente (y con rasgos melódicos y/o tímbricos) de amplia extensión, relacionados con, pero más amplios que la música propiamente dicha- es un buen candidato a englobar la multiplicidad de datos, descripciones e intuiciones acerca de las cualidades musicales y acerca de las experiencias de comunión, intersubjetividad o comunicación que ocurren entre adultos y bebés” (Español, 2010^a; p. 68)

Malloch (1999-2000), parte de considerar que hay tres características fundamentales que se encuentra presentes en la musicalidad comunicativa. Estos son: el pulso, la calidad y las narrativas.

- i) El *pulso* comprende “una sucesión regular de los eventos expresivos a lo largo del tiempo” (Malloch, 1999-2000 en Shifres 2014b; p.27). Esta categoría, con peso específico en la teoría musical comprende a la mensura y remite a las duraciones, aunque no debieran confundirse ya que la teoría musical promueve la idea de la isocronía, en tanto precisión. Shifres (2014^a) ha revisitado la categoría de la interpretación musical del rubato, otorgándole una función expresiva al uso compartido del tiempo;
- ii) La *calidad* se refiere a componentes del sonido (en términos espectrales). De este parámetro dependen los contornos de altura (musicalmente el continuum dado entre el agudo y el grave) y a las variaciones en el timbre, idiosincrásicas en las situaciones de interacción entre adultos y bebés. Este tipo de interacciones que no involucran solamente al sonido, sino también a sus correlatos kinésicos, responden a una lógica multimodal y son esenciales el entendimiento mutuo por dentro de cualquier performance.
- iii) La *Narrativa*, denomina al modo en el que los sonidos se combinan (duración, timbre, altura y volumen) dando sentido performático a la interacción (Shifres, 2014b).

Esta *orquestración interactiva* ha sido utilizada ampliamente por numerosos estudios en la psicología del desarrollo.⁶

⁶ Por una revisión profunda del estado del arte, véase Español, 2014 (Ed)

Un aspecto a resaltar es el sustrato evolutivo que otorga la *musicalidad comunicativa* en tanto dominio cognitivo para la interacción mutua de tipo multimodal sobre el patrón de un tiempo compartido. Si bien su tratamiento rebasa los límites del presente, estudios como de Shifres (2007^a) han sugerido la existencia de un nexo entre las interacciones protomusicales generalizadas en la especie humana entre bebés y adultos, y la vivencia social compartida dentro de las formas musicales de cada cultura, sentando las bases para la enculturación.

Parte II.- Construcción de conocimiento musical en experiencias sociales.

Introducción a la sección empírica (Parte II)

La evidencia empírica que se ofrece en esta tesis incluye tres estudios. En ellos se describe la construcción de conocimiento musical en una diversidad de escenarios. Elegidos estos entre una miríada de posibilidades, configuran entre sí una complementariedad, de la cual la diferencia entre actores y contexto, los modos de relación dentro de esa complejidad, los vínculos que se van estableciendo con el conocimiento construido y la función que dicho conocimiento tiene en la dinámica situacional, ofrecen en conjunto indicios clave para explorar la mencionada construcción.

Se llevará a cabo un diseño de investigación basado en metodologías cualitativas de observación directa en el que el involucramiento del investigador es fundamental tanto para catalizar los procesos a observar como para alcanzar simultáneamente dos perspectivas fundamentales en la generación de conocimiento con referencia a los sistemas interactivos. Nos referimos a las perspectivas *étic* y *émic*, que corresponden a las vistas interna y externa del sistema analizado conforme el uso de este término en etnografía y semiótica (Riba 1990; Español y Shifres 2015). En este paradigma el investigador puede registrar sus propias experiencias y reacciones en el transcurso de la unidad de análisis, y gracias a la disponibilidad de recursos audiovisuales registrados, puede observarlos también diferidamente, recuperando su propia experiencia previa. La selección de las clases de música como unidad de análisis etnográfico es consistente con metodologías propuestas en el campo de la Educación Musical desde una perspectiva culturalista (Schippers 2010). Como consecuencia de la intersección de estas perspectivas, la selección de las unidades de análisis se realiza sobre la base tanto del juicio del investigador, referido a la calidad de la dinámica de los acontecimientos ocurridos en el momento de la escena con relación al tema de estudio, como de la presencia de patrones claros de intercambio y respuesta social entre los participantes de las escenas registradas.

De manera correspondiente se utilizarán métodos de indagación narrativa (narrative inquiry) junto con otras técnicas cualitativas como las derivadas de la teoría fundamentada (grounded Theory). Ambos se vinculan con el giro hermenéutico en la investigación en ciencias sociales, y han mostrado ser particularmente útiles para el estudio de la cognición social en el campo de la Educación Musical.

La indagación narrativa deriva de las ideas desarrolladas durante los años 80 (Polkinghorne 1998, Bruner 1986, 1991) relativas al pensamiento narrativo, que destacan las diferencias idiosincráticas entre las personas a partir de la consideración de las vicisitudes de sus intenciones. Esta forma de pensamiento permite una construcción de conocimiento cuya validez no depende de su valor de verdad sino de verosimilitud. En música se ha aplicado de manera interesante para el estudio de diversos aspectos de la experiencia y ha permitido indagar procesos de cambio (como el de la adquisición de formas de conocimiento formal) en los que otras metodologías se habían mostrado impotentes (véase Burcet 2014, Bamberger 2011, Barret y Stauffer 2009). Las metodologías de indagación derivadas de estas ideas, asumen que los hechos son revelados en las narraciones que el investigador u observador puede construir de su participación en los eventos-procesos que está estudiando. La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Es importante destacar que desde esta perspectiva *narrativa* es la cualidad estructurada de la experiencia mediante un proceso reflexivo, que da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1985). Así, el enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. La comprensión que la narrativa posibilita da cuenta de las acciones humanas, desde las intenciones que les confieren sentido.

El presente proyecto hará uso de las dos modalidades generales de indagación narrativa: descriptiva y explicativa. La primera tiene el propósito de producir una descripción precisa de la interpretación de la narración de los hechos individuales o grupales para tornar significativas las secuencias de los acontecimientos. La segunda resulta interesante para considerar la conexión entre eventos en un sentido casual y proporcionar los informes narrativos necesarios que suministran las conexiones. Las tres dimensiones metafóricas que de acuerdo con Clandinin y Connelly (2000) tiene la investigación narrativa, resultan particularmente interesantes para el estudio de la experiencia dinámica de la música y su relación con la construcción intersubjetiva del significado musical y el desarrollo cognitivo. Estas son: la temporalidad (continuidad, secuencia temporal), la interacción (personal y social), y el lugar (situación).

Asimismo, los diseños microgenéticos se concentran en los cambios observados momento-a-momento dentro de breves períodos de tiempo. A menudo el tiempo de observación incluye períodos de desarrollo relativamente cortos (semanas, meses) pero rápidamente cambiantes. Estos diseños se concentran sobre detalles microgenéticos de la conducta observada (ya sea de infantes, adultos, o ambos en interacción) en un contexto en particular (por lo general contextos interactivos) permitiendo acceder a información muy detallada que permite conocer el proceso de cambio. Aunque estos procesos han sido utilizados principalmente en el campo de la psicología del desarrollo, el equipo a cargo de este proceso, ha implementado diseños microgenéticos en psicología de la música, en la conformación de significado expresivo en la ejecución (Shifres, 2007^a y Español y Shifres, 2009), en los procesos de comunicación en contextos musicales, en elaboraciones de significado corporeizado de la música. Del mismo modo, los estudios en desarrollo cognitivo se han visto beneficiados con la utilización de técnicas de observación y medición provenientes del campo de la psicología de la música, en estudios de interacción adulto-infante (Español y Shifres 2009), así como en estudios sobre desarrollo cognitivo y juego y desarrollo del pensamiento metafórico y desarrollo musical en trastornos de espectro autista (Martínez y Shifres 2011). En todos los campos de aplicación, los diseños microgenéticos que se prevén se caracterizan por: (i) Los fenómenos (individuales o grupales) son observados a lo largo de un período de cambio. En ese sentido el cambio singular es la unidad fundamental de análisis; (ii) Las observaciones tienen lugar antes, durante y luego de que ocurre en ese dominio en particular un período de cambio importante, es decir que no se trata simplemente de observar el antes y el después del cambio; (iii) Los resultados brindan una alta densidad de observaciones relativas a ese período de transición. Por esta razón las unidades temporales son consideradas para que todo el cambio tenga lugar. (iv) Las conductas observadas y en general todos los datos recolectados son analizados intensivamente, con el concierto de técnicas cuantitativas y cualitativas.

El primero de los capítulos tiene por objetivo general presentar los espacios de formato taller dentro de programas socio-comunitarios y los diferentes aprendizajes que tienen lugar dentro

de un proceso típico de trabajo en él. Vale decir que personalmente desempeñe el rol de tallerista durante el período mencionado. En este sentido es que se rescata y pondera la dimensión *émic* del relato y la relación con el objeto de estudio. Dentro del capítulo hay dos partes diferenciadas, la primera la conforma el relato de los participantes surgido de una entrevista semiestructurada. En este diálogo se rescatan vivencias y recuerdos ordenados de manera cronológica las experiencias del taller durante el período entre los años 2004 y 2007. En este racconto de experiencias se manifiesta el carácter situado y social y la diversidad de modos de construcción de conocimientos.

En la segunda se toman las producciones musicales surgidas del taller como unidades de análisis, desde un enfoque lingüístico, asumiendo que dentro de ellas es posible identificar aspectos del pensamiento y de los procesos cognitivos involucrados en la construcción del conocimiento estudiado en las estructuras musicales resultantes. Este enfoque de tipo *étic* permite la mirada en el constructo por fuera, es decir en la producción musical. La complementariedad de las perspectivas *émic* y *étic* enriquecen la descripción y el análisis tanto de la experiencia como de sus productos musicales, pudiendo dar cuenta del modo en que la construcción de conocimientos tiene lugar

El segundo estudio propone el ámbito ritual de la celebración y la fiesta como espacio de la circulación de conocimiento y el aprendizaje musical. Se toma la ceremonia del Floreo / Enfloramiento de llamas en dos ámbitos geográficos diferentes (Región de Arica –Chile- Provincia de Jujuy –Argentina-). A partir de videos documentales, crónicas y fotografías, más material bibliográfico se describe la ceremonia como ámbito en el cual la circulación de conocimientos musicales se comparte y se pone en práctica dentro de la ceremonia. Asimismo se pondera el papel privilegiado que ocupa la música dentro de la ceremonia ritual, por tanto el instrumental musical y el rol de los músicos. En el presente estudio se utilizan técnicas de microanálisis en el que se observan videos de escenas de pocos segundos describiendo el detalle de los comportamientos observados. Estas escenas de microanálisis permiten describir procesos que tienen lugar en los niveles microgenéticos de la construcción del conocimiento.

El tercero de los estudios describe el aprendizaje musical intrafamiliar. El mismo parte de la caracterización de una familia de la localidad de Tafi del Valle (Provincia de Tucumán,

Argentina) reconocida dentro de su localidad y región por su quehacer artístico musical. Los integrantes representan cuatro generaciones de músicos que desarrollan su arte en conjunto familiar. Dentro del capítulo se comienza desde un breve relato sobre la experiencia del aprendizaje y la relación con la música por parte de uno de los integrantes de la familia. Dentro del relato también se describen múltiples vivencias dentro de las cuáles la música siempre posee una fuerte presencia del afecto familiar y de la cultura circundante. Se complementa el estudio con la descripción de escenas de producción musical en el seno del encuentro familiar y se aplica la herramienta del microanálisis.

Reflexión

Lejos de establecer una jerarquía o valoración de las formas de construcción y circulación de conocimiento aquí descritas, lo que a continuación se presenta pretende manifestar la variedad de caminos y singularidad de los procesos cognitivos puestos en juego en la complejidad de los escenarios en los que transcurre cada experiencia. Asimismo, se pretende visibilizar las tensiones que tienen lugar en el arena de la educación musical entre formas en individuales -colonizadas y canónicas- y colectivas –participativos e inclusivos-.

Por lo tanto la elección de los estudios propuestos explicita modalidades de transmisión que ponderan la experiencia musical en tanto vivencia intersubjetiva y justiprecian su valor en tanto función crítica de humanización.

Capítulo 4. Construcción de conocimiento social dentro de experiencias socio-comunitarias.

Daniel y Damián hoy, a mediados de 2015, tienen 25 y 24 años respectivamente. Son hermanos. Ambos componen un dúo llamado *Resistir Eterno* y en 2014 presentaron su disco llamado *Desde el Anonimato*. Este disco les llevó unas 30 horas de grabación. Durante el transcurrir de las mismas fueron repasando diferentes aspectos, re grabando, eligiendo invitados, reuniéndose con amigos y conocidos que les dieran sus opiniones.

Exactamente 10 años atrás, cuando tenían 14 y 13 años iniciaron su relación con la música. Fue en el *Centro de Día La Casona*, ubicado en la ciudad de Florencio Varela. A escasos 30 kilómetros al sur de la Capital Federal, Florencio Varela se ubica dentro del llamado 3er cordón del conurbano bonaerense. El *Centro La Casona*, forma parte de una comunidad

evangélica protestante de origen alemán. Durante la década del 2000, ante el fuerte impacto de la crisis socioeconómica que vivenció la Argentina, que afectó principalmente a los sectores más bajos de la sociedad, generó proyectos comunitarios con el objetivo de ofrecer espacios a través de formato taller, en las líneas de formación en oficios y de expresión artística. Durante esa década los talleres fueron forjando la identidad de los chicos y chicas que allí se reunían.

En la presente entrevista se toman relatos que involucran el proceso de vinculación con la música entre los años 2004 (inicios del aprendizaje) y fines del año 2007.

2004: Los comienzos.

Durante el año 2004, Daniel y Damián se acercaron al taller de música. También concurrían a los talleres de oficios de panadería y carpintería.

En el taller de música comenzaron tocando guitarras españolas. En un primer momento, en función de los intereses, de las posibilidades del tallerista y de los elementos materiales las clases de guitarra constituyeron la primera experiencia de aprendizaje.

Sus expectativas giraban en torno de aprender a tocar instrumentos y tener una banda. Sus gustos principales estaban en los géneros rock –los grupos *La Renga*, *Hermética*, *Almafuerte*, y a través de éstos, conocieron a sus influencias-, pero sobre todo en expresiones provenientes del folclore como el cantor José Larralde.

El método inicial de aprendizaje del instrumento se basó en melodías sencillas y conocidas. Algunas eran de conocimiento general como *Feliz cumpleaños* y *Arrorró*, otras del acervo religioso como *Huachi Torito*, y otras de variada procedencia cuya inclusión en el trabajo fue a pedido de los participantes. Así pidieron aprender los bajos de algunos temas de rock y algunos *punteos* de temas de cumbia conocidos. Además de los temas en guitarra en el taller se cantaban canciones también a pedido y cada uno de los participantes llevaba algo para escuchar y compartir.

El taller tenía unos diez participantes al principio que se reunían los días martes de 16 a 18 horas. Damián y Daniel, se ríen cuando recuerdan que tenían solamente tres guitarras y que grababan en casetes, a veces las melodías y otras veces “cualquier cosa”. Una mención

destacada al procedimiento de la grabación: pareciera generarse un vínculo con la tecnología como recurso cognitivo y metacognitivo. La grabación sirve para escuchar aquello que se va aprendiendo y realizar correcciones de lo que suena. Asimismo, permite (y luego los mismos participantes hablarán de poder planificar sobre lo grabado) pensar en un nivel metacognitivo superior e inferior. Eso equivale a decir que es posible a partir de una grabación efectuar operaciones a nivel estructural. Las decisiones que pueden tomarse –el ensayo y el error, la improvisación- equivalen a experiencias microgenéticas.

Asimismo, la grabación conjunta con otros (como registro participativo) crea un sentimiento afectivo fuerte que indudablemente opera en las condiciones que hacen significativa la experiencia. En este sentido se destaca el humor dentro del encuadre, y el recuerdo de que para los días de taller había que llevar chistes y era un clásico de cada intermedio o pausa contarlos.

En un determinado momento se implementó en el taller un sistema de préstamos de los instrumentos, entonces podían llevarse las guitarras durante algunos días. En esos lapsos ellos además de tocar *sacaban* temas de oído.

A mediados de 2004 realizaron un campamento junto con el resto de los asistentes a las actividades del Centro al que llevaron las guitarras y, dado que sabían por entonces muy poco repertorio pasaban “mucho tiempo” repitiendo las mismas canciones. Después del campamento comenzaron a tocar “tonos” (acordes). También recuerdan que el tallerista llevó una hoja con todos los acordes y que ellos probaban construir las posiciones. Es dable considerar del relato que la hoja con acordes opera como un mapa, o diagrama, que posibilita recordar una posición. No se encuentra dotada, o al menos parece surgir como apoyatura y no como fin en sí mismo. De tal modo esa herramienta no surge como objetualización de la música, crítica que se le realiza al sistema notacional de la partitura.

Esta relación directa entre tiempo disponible y tiempo dedicado a tocar, algo que ellos expresan con claridad cuando dicen “tener la guitarra encima”, genera las condiciones de posibilidad de construcción del conocimiento manifiesto en una multiplicidad de instancias de su microgénesis. Es notable que su relato de aquella época abunde en expresiones como

“pasábamos todo el día ahí”, “pedíamos la carpeta (copias con los materiales que se iban realizando en el taller), las guitarras y nos quedábamos.”

Para el cierre del año en el Centro se realizó una muestra en la que mostraron melodías y acordes. Fue importante para ellos, también, su participación como músicos en la ceremonia religiosa de navidad.

2005: Repertorio y composición.

El recuerdo de Daniel y Damián otorga un lugar permanente a la composición en el dúo: “en la escuela escribíamos pavadas y después les poníamos una melodía improvisando sobre los tonos”. *Nacer y Morir sentenciado y sin fin*, (primera canción analizada en la siguiente sección) expresa la confluencia de prácticas que dan cuenta de un modo de construir conocimiento. En él confluyen varios procesos creativos que van teniendo lugar más o menos independientemente. Uno de ellos es el proceso de escritura a la que podemos caracterizar como *como suelta o al paso. Este hecho surge de garabateos en horas de clase, o improvisaciones de palabras* sobre una pista. Este modelo tiene amplio desarrollo en las diferentes escuelas de rap: sobre una *base* sostenida con repetición un solista utiliza diferentes recursos vocálicos incluyendo tanto onomatopeyas como sonidos, palabras, oraciones y frases que van creando la canción. Esta canción ofrece esa estructura: una base que se repite sobre la cual se monta una letra.

Durante las vacaciones de verano de 2005, antes de que comience el taller el Centro ofrecía espacio de Colonia de Vacaciones. Allí los instrumentos estaban a disposición.

“Fue el año de Cromagnon,⁷ eso nos marcó...” entonces el repertorio de la banda Callejeros estuvo presente dentro de la música que escuchaban y “sacaban”.

“Era un momento de mucha angustia, esas letras nos identificaban. Canciones como *Prohibido, 9 de Julio, Una noche fría*....decían cosas que nos pasaban y lo que les pasó a los

⁷ La **tragedia de Cromañón** fue un incendio producido la noche del 30 de diciembre de 2004 en el establecimiento llamado República Cromañón, en el barrio de Balvanera de la ciudad de Buenos Aires, durante un recital de la banda de rock Callejeros. Este incendio provocó una de las mayores tragedias naturales en Argentina y dejó un saldo de 194 muertos y al menos 1432 heridos.

pibes que fueron al recital nos podría haber pasado a nosotros también. Entonces tocábamos mucho, en el Grupo de Jóvenes siempre nos pedían canciones”.

El taller ofreció nuevas posibilidades ese año, primero porque se dictaba dos días por semana y después porque empezaron a involucrarse con otros instrumentos: “Había tambores de batucada y armábamos ritmos”.

También, el Centro los invitaba a participar de distintos espacios: “Con el grupo de jóvenes nos empezamos a reunir con otros centros. Siempre llevábamos las guitarras y los tachos” Las celebraciones religiosas también los incluían: “íbamos a todos lados a tocar, a los cultos en Quilmes, en las parroquias de Belgrano (Ciudad de Buenos Aires), en Martínez y Vicente López (zona norte del conurbano bonaerense)”

También ese año “a mediados, después de vacaciones de invierno” empezaron a utilizar tablaturas.

La tablatura es un antiguo método para escribir melodías, diferente de la partitura convencional. Éste indica en qué punto o posición debe pisarse la cuerda para obtener la nota deseada. La tablatura para guitarra se conforma por seis líneas horizontales, las cuales representan las seis cuerdas. Por sobre éstas se escriben números, los que significan los casilleros en los que se debe apretar el mástil (Jackson, 2008) (figura 1).

En tal sentido, y es complementario de lo expresado acerca del recurso de la grabación, la escritura contribuye a un modo diferente de cognición. Esto equivale a decir que configura un modo cognitivo particular diferente del que tiene lugar en contextos ágrafos, siendo que en ellos se manifiestan progresos en las capacidades cognitivas (Olson, 1998). En este caso, repetimos, se brinda como complementario a otras modalidades, sirviendo como recurso práctico para tocar melodías.

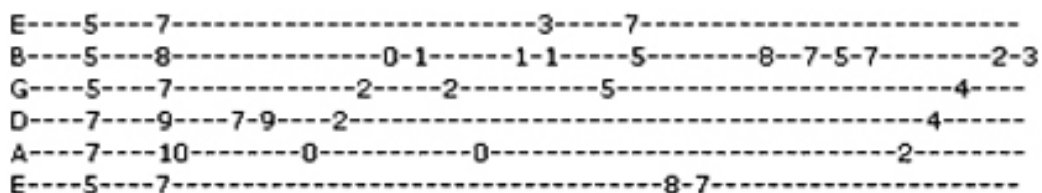


Figura 4.1. *Tablatura para guitarra.*

Hacia fines de 2005 el grupo del taller grabó unas canciones. “Fuimos a la casa de un músico amigo del tallerista. Tenía una guitarra, una computadora y dos micrófonos. Nosotros pensábamos que íbamos a ir a un re estudio, nada que ver”. Para esa ocasión grabaron varios temas grupales junto con otros integrantes del taller y *Nacer y Morir, sentenciado y sin fin*.

“una canción en la que estaba todo mal. La letra te tira para abajo. Le hacíamos los bajos y cantábamos arriba. Le hice un solo de guitarra larguísimo, así nomás hacía los solos como me sonaban en ese momento, usaba una púa re dura. En el taller hacíamos púas cortando tarjetas magnéticas, después las lijábamos”.

2006: Música e imagen.

“En 2006 empezamos con el taller de cine además de música”. Durante ese año el objetivo del taller era grabar. El centro había comprado equipos y guitarras acústicas. “El taller se había dividido y nosotros nos quedábamos a grabar, (y) dábamos una mano para enseñar”

En el taller de cine se les ocurrió hacer un video clip sobre un tema propio. Así tenían un triple trabajo: grabar, pensar en la edición sonora y en la idea general del video, es decir cómo lo querían comunicar. Los procesos eran diversos, “pensábamos en el tema, pero también en el video, eran dos cosas diferentes pero que iban juntas... Cuando ya tuvimos el tema nos pusimos a ver si daba ponerle muchas cosas”

Hacían las grabaciones con un programa llamado Audacity, de libre acceso. Grabaron primero una versión con guitarra y voz, y luego fueron agregando otras pistas superpuestas.

Del proceso de grabación por pistas debemos aclarar que, justamente, consiste en superponer diferentes grabaciones complementarias. De tal modo que es posible ir construyendo estructuras. De ahí la fascinación que crea este proceso, dadas las posibilidades que abre. Es preciso recordar lo que páginas atrás se mencionara de la grabación como proceso constructivo y por sobre todo metacognitivo.

“Como el programa podía trabajar con pistas pudimos cambiar mucho (...) Así agregamos un riff al principio y a la mitad del tema. Después nos re cebamos⁸ y pusimos muchos solos de diferentes instrumentos. Después los sacamos...lo bueno era probar como sonaba. Era

⁸ Coloquialmente entusiasmarse.

como un ritual eso de grabar...preparar las cosas, siempre se quedaba alguno a cebar mate... También pensábamos en el video, o sea, si estaba muy cargada la música y el video iba a tener muchas imágenes, no nos gustaba. Así que al final dejamos algo sencillo”

A pesar del interés y la motivación, el proceso fue difícil al principio.

“Pensábamos que grabar era sencillo...uno graba y ya está, así queda, pero no, cansa un montón. Además uno aprende que puede quedar mejor, y se pone más exigente...y a veces uno se confunde y hay que grabar de nuevo, y otra vez. Y frena y escucha, y piensa en que otras cosas se pueden agregar, o sacar. Y también aprendés lo que es una versión, porque uno piensa que un tema es algo así, duro, que no se puede cambiar, y eso está bueno. Lo aprendimos grabando”

Desde la mirada metacognitiva se evidencia la posibilidad de hacer a partir del feedback, y la elevación del estandar de evaluación a medida que se van explorando diversas alternativas.

Otro cambio importante durante ese año, que contribuyó sustancialmente en la construcción del conocimiento fue la activación considerable de las actuaciones en vivo. Ese año fue de salir a tocar mucho. “Teníamos los tambores y con el taller salíamos por ahí, en algunas fiestas. También en campamentos y un poco como ayudantes del profe.”

Como cierre del año, en ese marco, una experiencia importante fue la de la presentación de los cortos del taller de video, porque la apertura fue con una obra de percusión compuesta dentro del taller.

“La idea fue después del campamento de invierno. Hacíamos un juego con vasos, un juego de percusión. Después pasamos el ritmo a los tachos. Como el juego de vasos tiene una...como una coreografía, hicimos lo mismo con los instrumentos de percusión. Así íbamos tocando el mismo ritmo en los distintos instrumentos y como cada uno tocaba distinto sonaba distinto. Cuando llegabas al mismo tambor del comienzo tenías un tiempo de improvisación. Cuando el profe hacía un sonido especial, volvíamos a hacer lo mismo que al principio, terminábamos con un grito...nos aplaudieron mucho. Eso sumado a la presentación del video...guau, fue mucho, muy importante”.

2007: Otro video –grabar, actuar y producir- Otros roles en el taller.

El 2007 fue un año de inclusión de mucho repertorio, “aprender muchas canciones nuevas, escuchar mucha música diferente. El taller era un espacio para escuchar y probar. Ya éramos profes de los más chicos. También nos invitaban de los otros proyectos para que toquemos, hagamos fiestas. Siempre, para los bautismos, casamientos, nos pedían que toquemos. Era comer y tomar de arriba. Además del reconocimiento. En los barrios de esta parte hay mucha discriminación, así que estar en otra ayuda para que no te metan en la misma bolsa”.

Durante el segundo año del taller de cine los chicos tomaron otro desafío: sobre una composición más compleja harían un video sobre el cual también actuarían.

“Eso fue flash, porque era además poder comunicar una idea. Aprendimos muchísimo. El año anterior era un tema más sencillo, en todo. En arreglo musical principalmente, porque *Pandemonium eterno* tenía cosas que venían de mucho tiempo de probar, de improvisar, también de juntar ideas de diferentes épocas. La letra lo mismo, hablaba de la tragedia Callejeros y de un pibe que nació en la Ex ESMA⁹. Cosas que nos marcaron en esos años... y armar esa idea en el video. Muchos amigos nos ayudaron a armar la idea”.¹⁰

Hacen una serie de apreciaciones del rol de talleristas, y de lo que significó en ese momento. En este sentido pueden relacionar aspectos del ser artista –interpretar, componer- con los de colaborar con tareas de transmisión.

“Bueno, los chicos chicos querían ser un poco como nosotros, y eso es genial para enseñar, porque los chicos ya sabían canciones que querían aprender. Saludaban, decían, quiero esta, aquella, y así es fácil. Muchos juegos habíamos aprendido.

Muchas canciones a las que les decíamos danzas, que aprendimos en la colonia, en un taller de recreación. Y muchas cosas que venían de antes...los chistes, la merienda con los pibes de (el taller de) panadería”

La experiencia de la perspectiva docente les abre también una perspectiva social nueva. Abordan su responsabilidad como enseñantes de un modo que da cuenta del valor que le dan

⁹ Escuela de Mecánica de la Armada. Centro de Detención ilegal y maternidad durante la última dictadura militar en la argentina (1976-1983) Hoy Espacio Memoria y Derechos Humanos (Ex ESMA)

¹⁰ Resistir Eterno. Pandemónium. Disponible en DVD adjunto

a su experiencia como aprendices en el taller. Así, valoraban que la actividad del taller no era como “en la escuela” que cada cosa esta separada, como materias, sino que “no nos preocupábamos si uno se iba de un taller a otro porque se quedaba por ahí. Lo bueno es que los pibes decidían ir porque les gustaba y eso es distinto”

Análisis estructural de las grabaciones

Se presenta el análisis estructural de las grabaciones. Se estima que este análisis puede echar luz no solamente sobre los logros obtenidos a lo largo del proceso (ya que muestras dos instancias a lo largo de él) sino también describir aspectos de tal proceso al poner de manifiesto aquellos aspectos estructurales de la música que muestran modificaciones en su tratamiento y complejizaciones en sus abordajes. El análisis de los datos se obtuvo a partir de la aplicación de técnicas comparatistas. Si bien estas últimas se han utilizado para indagar en cuestiones superestructurales de educación, es posible utilizar sus herramientas metodológicas y marcos conceptuales para analizar un proceso de aprendizaje. Para ello, el análisis se valió de un modelo de comparación que toma ciertos atributos de las ejecuciones que resultan observables a partir del análisis musical y performativo.

- 1) En particular este modelo somete a comparación las siguientes variables: análisis de la estructura como la variable más saliente a la hora de articular el discurso.
- 2) regularidad de las frases que componen dicha estructura tomando como parámetro su duración temporal.
- 3) Eventos más relevantes que demarcan la interpretación y variaciones de tiempo coincidentes con cada uno de estos. Como parte de la descripción se explicitan los acordes utilizados en las diferentes partes de cada una de canciones.

Descripción y comparación de las canciones

Canción 1 (2005)

- Título: “Nacer y Morir sentenciado y sin fin”
- Duración: 3 ´23”

- Autores: Damián y Daniel González
- Grabación recogida el día 25 de octubre de 2005 en el ámbito del Taller de Música del Centro de día La Casona. Florencio Varela.
- Descripción del proceso de trabajo: Ambos participantes del taller inician sus actividades de aprendizaje de guitarra en marzo de 2004. El tipo de instrucción versó sobre rudimentos de melodías, escales y acordes básicos, utilizando gráficos de acordes y tablaturas como medio de transmisión. Sobre mediados del segundo ciclo del taller comienzan a realizar tareas compositivas. Como corolario y cierre del año se graban los temas trabajados en tiempo real.
- Interpretan guitarras españolas los dos compositores de la canción, un invitado en armónica, y una guitarra armónica más. El modo de grabación se realizó mediante un micrófono ambiental conectado a una PC.
- Descripción del tema: Se trata de una canción de rock compuesta sobre una secuencia que se repite a lo largo de todo el tema. (ostinato armónico sobre los acordes Em – C – G – D)
- Con respecto a la velocidad o tempo de la canción se escuchan variaciones temporales, con una aceleración en los momentos en los que se improvisa en solos de guitarra.
- Descripción del texto: La letra de la canción trata acerca de una visión determinista de la vida. El relator se dirige a una segunda persona enfatizando en aspectos negativos del *vivir*, donde se debe estar preparado para el sufrimiento, manifestado este como aspecto pre destinado e inherente al vivir antes mencionado.

*Vos no sabés lo que te espera afuera, vos no sabés lo duro que es sufrir
y el existir...*

*Saber, que no te esperan juguetes que malo es, sólo la muerte de lo que
existe o pueda existir haciéndote sufrir.*

*Cuando salgas afuera deberás estar en pie. Para afrontar lo que vendrá
después, te aseguro que nada bueno es.*

*Ello saben que existís pero no miran al infeliz, llorando estás y
preguntándote porque nací y porque morí*

/Nacer y morir sentenciado y sin fin /

- Tratamiento instrumental: No hubo trabajo de elaboración. Se efectuó una elección en función de los instrumentos presentes al momento de la grabación. Uno de los miembros del dúo cantó y tocó la primera guitarra, la que hace los solos. El otro interpretó la guitarra rítmica o acompañante, ejecutando la secuencia repetida u ostinato. Un tercer músico acompañó con armónica improvisada in situ.
- Forma: Con respecto a la estructura formal del tema se puede afirmar que no posee una construcción de canción típica. Generalmente encontramos canciones con estructuras simétricas en unidades de estrofas y estribillos. La presentada aquí no posee tal formato. La organización de la forma musical se presenta en este trabajo como uno de los focos de la comparación (véase tabla)

Canción 2 (2007)

- Título “Argentina SIGLO XXI”
- Duración: 3 ‘26”
- Autores: Damián y Daniel González
- Grabación Realizada entre los meses de Agosto y Octubre de 2007 en el Taller de Música del Centro de Día La Casona Florencio Varela. Se utilizó un software libre llamado Audacity. Se procesó desde una consola con 6 entradas. Se utilizaron dos guitarras acústicas y un teclado.
- Descripción del proceso de trabajo: El proceso de grabación fue realizado por el dúo. La manipulación y edición fue un proceso compartido por los participantes y el tallerista, dentro del marco de actividades. Antes de grabar se trabajó en la letra como modo de estructurar la canción. Se realizaron varias pistas de guitarra acompañante y voz, eligiéndose una sobre la que trabajar. Luego se grabó el resto, la guitarra acompañante, la primera voz o voz líder, la segunda voz o coro, una guitarra más que agregaba detalles agudos, teclado y por último y por separado los motivos llamados riff de inicio e intermedio. Estos fueron luego editados mediante el programa informático.
- Se trata de una canción de rock compuesta en la tonalidad de sol mayor con una progresión armónica sencilla.¹¹

¹¹ Sol Mayor con acordes simples. Sólo para graficar se expone el cifrado en la convención cifrado americano: : G – D – C – Am7 – D (en las estrofas)

- Con respecto a las variaciones temporales el tema posee muy pocas. Se mueven dentro del tempo moderato. La velocidad se mantiene y luego pueden percibirse aceleraciones de consideración al final de los estribillos. Durante el comienzo del último tramo (Coda) continúa a mayor velocidad y al finalizar regresa exactamente a la velocidad de inicio. A diferencia que el tema anterior, en este caso la variación de velocidad puede hasta valorarse como rasgo estilístico, siendo la velocidad un modo de enfatizar una parte especial a la que quiere destacarse para luego dar sensación de final (o reposo) regresando a la velocidad inicial.
- Descripción del texto: La letra de la canción versa sobre una visión de la realidad de la Argentina actual y del mundo. Trabaja con metáforas de la realidad, efectuando una crítica a los gobernantes, y dando lugar a la acción desde una búsqueda de revancha.

Las lágrimas llenan como pan, hoy no es de igual a igual. Niños con miradas maduras, familias en calle a oscuras.

Curtidos por el gran sol van, hoy lloran a los que no están, niños marginados solo son cifras de un país trasladados al caos.

Argentina se desangra, Argentina quiere revancha, argentina está a la banca y hay hijos que hoy le dan la espalda.

Argentina se desangra, Argentina quiere revancha, Argentina está a la banca y gobernantes que hoy, la interna de la nada.

Manifestación salgan a matar, dicen los que nos hundan más y más Verdad tan cruel que azota a lomo de aquel que no se nota En las calles veo tanta crueldad por parte de las fuerzas que te reprimen el derecho que a toda persona le corresponde tenerlo.

El mundo se desangra y hermanos que hoy le dan la espalda

El Mundo se desangra, el mundo quiere revancha el mundo está a la banca y gobiernos que hoy no hacen nada, no hacen nada, no hacen nada.

- Tratamiento Instrumental: La idea original era la de un solo de guitarra en el espacio del puente. Luego, se incluyó un teclado para efectuar la armonía. El riff fue grabado en

/ C – G – C – G - C – D – C – D7 (en estribillo) G-D-C-D- D11-D (en el puente) /

variadas oportunidades tratando de ajustar los tiempos. Se grabó, en segundo plano una guitarra rítmica con acordes en registro agudo con cejillas. Se grabaron 3 pistas de voces. Una líder, y dos coros. Todas interpretadas por el mismo intérprete.

- Estructura: Se trabaja sobre unidades simétricas: introducción, estrofas, estribillo, solos. Las que componen partes simétricas (ver detalle y comparación en Tabla 1).
- Música e imagen: El tema sirvió como base para la edición de imágenes. A lo largo de este trabajo fue necesario obtener patrones temporales y sonoros, hilvanando la forma de la composición con la narrativa y semántica de la letra.¹²

La tabla 4.1 expone en otro formato las principales características de las canciones que son comparadas. Se muestra allí, la estructura de la canción –su organización principalmente y en las variaciones de tiempo –y en la columna de tiempo metronómico, se consignan las variaciones en la velocidad de las canciones.

¹² Resistir Eterno. Argentina S XXI. Disponible en DVD adjunto

Canción 1 (2005)			Canción 2 (2007)		
Detalle de eventos Musicales	Tiempo reloj (min, seg)	Tiempo Metronómico (bpm)	Detalle de eventos Musicales	Tiempo reloj (min, seg)	Tiempo Metronómico (bpm)
Comienzo Introducción	0:00	96	Comienzo Introducción	0:00	120
Parte A	0:05 0:18	104	Parte Estrofa A	0:02 0:18	120
Puente ostinato	0:39	112	Parte Estribillo B	0:36 0:59	124 126
Solo I	0:57	116	Puente instrumental	1:21	126
Parte B	1:40 1:56	112	<i>Riff idem intro</i>	1:43	122
Puente ostinato	2:09		Parte Estrofa A	1:45 2:00	122 124
Solo II	2:14	116	Parte Estribillo B	2:18 2:40	126 128
Parte A'	2:26 2:39	112	Coda Coro Final	3:01 3:07 3:26	122 120
Solo III 11 compases	2:46	116			
Puente ostinato: Final	3:13 3:23	104 92			

Tabla 4.1. Comparación de la organización de la forma musical de ambas canciones

De la comparación precedente es posible desprender algunos ejes para la discusión relevantes:

En la canción de 2005 tenemos una *grabación casera*, donde la interpretación tiene lugar en tiempo real apoyada en la continuidad de un ostinato que le otorga estructura, sobre el cual suceden otros eventos a elección del intérprete de la voz y guitarra líder. Por el contrario, en la canción de 2007 se aprecia un tema grabado en diferentes pistas lo que habla de un trabajo articulado en función del proyecto creativo, melodías y armonías sencillas pero que son cuidadas y pulidas en función de la composición y de la producción. En este sentido es posible advertir de qué modo el proceso metacognitivo en la elaboración del material influyó

en la producción artística resultante. Por ejemplo, durante el proceso de composición y arreglos que se llevaba a cabo dentro del espacio taller se planeó un interludio con un solo de guitarra con efecto de distorsión. Una vez grabada la primera guitarra armónica, la voz que sirvió como base y el riff de inicio y el del interludio se decidió no hacerlo por motivaciones estéticas de los compositores, elección que contrasta con la primera canción donde es posible escuchar una guitarra líder presente sobre el ostinato sin prestar atención a forma ninguna. Como consecuencia de esta eliminación se probó y finalmente se eligió la inclusión de un teclado ejecutando simplemente los acordes.

La vinculación entre armonía y estructura de la forma musical se hace más sofisticada con relación a la comparación de las formas. En la canción de 2005, como ya se mencionó, la forma es dada por el ostinato – sucesión de 4 acordes simultáneos. En la canción de 2007 la armonía, si bien sencilla, establece una concatenación de acordes para la estrofa y otra para la parte del estribillo. Así, por ejemplo, se destaca el corte en la ejecución. Este efecto se utiliza por única vez en la canción, evento al que continúa el mismo riff del inicio del tema, pensado como un nuevo comienzo. La idea del nuevo comienzo tiene un paralelo con el tratamiento de la letra de la canción: mientras que durante la primera estrofa la letra relata una vivencia acerca de la situación de *la Argentina*, la segunda estrofa relata una vivencia del *mundo*. Esta decisión de dividir la forma del tema tiene un correlato con lo expuesto en la letra, decisiones dentro del campo de la poética o proyecto de creación.

Con relación también a la letra es posible ver en la compuesta en 2007 una simetría en la métrica de los versos, a diferencia de la llevada a cabo en 2005.

Estas observaciones permiten identificar pautas de aprendizaje musical en el contexto del taller que superaron los límites tanto de los objetivos de aprendizajes explícitos vinculados fundamentalmente a la adquisición de habilidades de ejecución vocal e instrumental como de los propósitos propios del perfil “comunitario” del mismo – vinculados a la integración y contención socio afectiva de los jóvenes participante. De este modo se advierte la construcción de conocimientos relativos a la comprensión y operatoria de la estructura musical en el marco de los lenguajes abordados.

La comparación realizada pone de manifiesto a partir de las producciones realizadas dentro del taller comunitario una suerte de secuencia en los aprendizajes que no obedecen a un currículum explícitamente formalizado.

Asimismo, las observaciones dan cuenta de que la inclusión de la tecnología como parte de las actividades del taller opera como un elemento importante en el aprendizaje. Esta operación permite reflexionar acerca de las acciones llevadas a cabo, destacándose la naturaleza metacognitiva de dichos procesos. Es posible apreciar que los talleres dentro las estrategias de intervención comunitaria pueden ser un ámbito que genera condiciones adecuadas para la construcción del conocimiento musical más allá de sus propósitos explícitos. Al mismo tiempo, dan cuenta de cómo la música emerge del propio contexto social. El curso del aprendizaje en la construcción y concreción de un proyecto permite eslabonar lo adquirido con sucesivos desafíos de manera gradual. En este sentido los datos muestran la puesta en juego de datos asimilados por el complejo entramado de interacciones con la música de la cultura. De esta interacción en tanto oyentes, intérpretes, compositores a través de herramientas diversas dentro de las que pueden mencionarse la escritura en verso, la desgrabación de letras, la desgrabación y escritura musical, la operación de equipos y programas de audio, la edición de video, etc surge una llamada. Surge así una pericia (Sloboda 1991) fruto de la acción en la cultura. Vale citar el trabajo de Collier (Collier, 1983 en Sloboda 1991) acerca de la biografía del músico de jazz Louis Armstrong. En este estudio se narra su formación de tipo asistemática pero que se va cimentando a medida que interactúa a través de diversos roles como músico de una cultura.

Es preciso retomar de la entrevista el siguiente párrafo tomado a principios del año 2007.

“aprender muchas canciones nuevas, escuchar mucha música diferente. El taller era un espacio para escuchar y probar. Ya éramos profes de los más chicos. También nos invitaban de los otros proyectos para que toquemos, hagamos fiestas. Siempre, para los bautismos, casamientos, nos pedían que toquemos. Era comer y tomar de arriba. Además del reconocimiento. En los barrios de esta parte hay mucha discriminación, así que estar en otra ayua para que no te metan en la misma bolsa”.

Surgen varios puntos sobre los que es preciso detenerse, y ponderarlos dentro del proceso, y pensarlos en la forma de conocer y construir conocimiento por sus implicancias cognitivas individuales como sociales.

1) La ampliación del repertorio: Ampliar, en este sentido, significa extender el aprendizaje. Intensificar la práctica, pero también ir desarrollando patrones estructurales. En materia musical, a menudo se puede apreciar como audiencia la similitud entre canciones. Esto tiene que ver (a grandes rasgos y para que se comprenda mejor) con similitudes tanto en los giros melódicos, por tratarse de una escala tonal, como en las funciones de la armonía, tanto a veces como en los ritmos. Este cruce de variables hace posible escuchar y percibir patrones de similitud. De este modo, la práctica sistemática de escuchar y percibir, anotar y recordar, e interpretar desarrolla estructuras.

2) El acceso al rol del maestro: La acción de transmitir conlleva como oportunidad para el desarrollo de procesos metacognitivos, es decir la reflexión sobre los propios procesos para poder acompañar las construcciones de conocimiento de otros.

3) La oportunidad de tocar cada vez con mayor compromiso y asumiendo roles *profesionales* recibiendo solicitudes de parte de la comunidad que los referencia como músicos.

4) En el mismo sentido la autopercepción del valor social y moral que la actividad va teniendo para ellos consolida su autoestima al mismo tiempo que refuerza sus roles como artistas y maestros.

Capítulo 5. Construcción de conocimiento musical social en el espacio festivo.

Breve introducción al capítulo

En el presente capítulo se aborda el ritual aymara denominado *enfloramiento* o *floreo de llamas*, dependiendo de la zona o región, como escenario en el cual la música y por ende los procesos de transmisión y conocimiento musical, poseen un papel significativo. Es preciso mencionar que el ritual es representativo de la cosmovisión aymara. Allí, la música no posee carácter facultativo, sino que configura una parte del todo en equilibrio con el cosmos. (Castro Varela, 1992).

El *musicar* (Small, 1997) en el marco del ritual parece configurar un puente, cimentando la cohesión y la interacción. De hecho las claves para poder pensar el papel de la música parecerían asentarse en el pilar de la participación e interacción musical. Más aún, en estos criterios descansa la transmisión ya que de su socialización la comunidad de aprendices participa codo a codo en la construcción de conocimientos.

Si bien el análisis microgenético relativo a la construcción del conocimiento en relación con la adquisición tocar un instrumento ocupa gran parte de este capítulo, la escena analizada tiene lugar dentro del marco complejo de la ceremonia. Puede traer a colación situaciones diádicas del modelo tradicional, pero vale decir que no la es de ningún modo. En este sentido y para justipreciar el rol de dicha complejidad en tal construcción se ofrece una descripción de los elementos presentes dentro de la ceremonia, con el objeto de comprender la magnitud de la dimensión ritual. La naturaleza eminentemente colectiva de la ceremonia, la interacción entre maestros y aprendices, la posibilidad de acceso a los materiales e instrumentos, son algunas de las pautas que configuran este espacio ritual como un ámbito privilegiado de construcción de conocimientos.

Reseña de la ceremonia del enfloramiento de llamas. El rol de la música.

El enfloramiento de las llamas forma parte de los rituales de fertilidad que se practican con respecto al ganado en la zona altiplana de influencia incaica. Es definido como “Complejo ceremonial que concluye con el prendimiento de “flores de Lana” en las orejas, cuello y lomo de los animales” (Lagos *et al.*, 1997; p. 123).

Estas ceremonias se llevan adelante durante el verano entre los meses de diciembre y febrero. Varios estudios (Sánchez, Patsy, 2010, Lagos *et al.*, 1997, Castro, Varela, 1992). explicitan que la naturaleza del ritual tiene por objetivo el de *hacer los pagos* correspondientes a la tierra. Estas retribuciones a la abundancia y la alegría consisten en comida y bebida y están dirigidas al entorno, realzan la mirada humilde del sujeto como ocupante temporal de la tierra. Testimonios surgidos de las crónicas ilustran el sentimiento de la ceremonia:

“En todo, para los animales, para la tierra, para las deidades, en conjunto, para todos... porque aquí se sabe más o menos que el animal para vivir, tiene que comer, para beber tiene que ir a un manantial a tomar agua, para dormir tiene que tomar un terreno, entonces este animal tiene que pagar ese consumo que ha hecho durante el año, a los pastizales, a la tierra, a los manantiales, entonces, se le va a enflorar al ganado, a él, para que haga alcanzar el pago a quién deba.”
(Lagos *et al.*, 1997; 112)

En la ceremonia participan diferentes actores, entre ellos los dueños de las llamas, los vecinos de la comunidad, los hechiceros o yachos (Lagos *et al.*, 1997) los pachamameros/as (Sánchez Patsy, 2010), y los ancianos. También toman parte las entidades de la naturaleza (los cerros, el viento, la lluvia, entre otros) y las sobrenaturales (espíritus, almas, etc.) y los santos patronos de la tradición cristiana.

“También se le debe hacer partícipes a los santos patronos, es decir, llevándoles unas velas o haciéndoles unas misas, que quizás no sea en la misma oportunidad pero siempre más antes o después, porque tiene que estar presente el nombre.”
(Lagos *et al.*, 1997; 113)

El carácter colectivo de la celebración se hace manifiesto en que la invitación por parte de los dueños del ganado se hace a todos los vecinos del puesto o poblado.

“Los dueños del ganado cuando van a hacer la fiesta, invitan a todo el pueblo, es decir, se sabe quiénes van a llegar, pero de vez en cuando ocurre que van otras personas junto con los vecinos, que son ajenos a las invitaciones y ajenos también a los pobladores, estas personas son recibidas en forma especial aunque sean vecinos que no fueron invitados, todos...” (Lagos *et al.*, 1997; 113)

Coherentemente, tal como surge de las crónicas, el tratamiento hacia los animales es similar al que se dispensa por el semejante. Por tanto se les brindan las mismas bebidas, en especial chicha, y se les da coca. También se los adorna con flores (de ahí la denominación de la ceremonia) se les arroja talco, serpentinas y papel picado (Sánchez Patsy, 2010).

Las horas previas son de singular importancia, en las que la música adopta una dimensión especial, en línea con esta cosmovisión, mediando con las fuerzas vivas del entorno. Aquí, en particular, la música ahuyenta los malos espíritus.

“Claro... A la oración de la tarde o de la noche, procede a hacer la pitira... (Ceremonial que se hace en el corral para espantar los males y lograr perdonamiento). Que realiza con todo el ganado en el corral, donde van todos los participantes acompañados de los instrumentos musicales... “dentran” por la derecha, es decir aquí la música juega un papel muy importante porque parece que cubre todo lo que se está haciendo en la intimidad, tapa todo lo que está haciendo el yacho, (Curandero; intermediario entre deidades y el lugareño; hombre sabio. Existen rangos o categorías como curandero de derecha y de izquierda, curandero de salud, de hechicerías (librar de ellas y hacerlas), de almas, como consejeros), quien va con su ayudante va... (...) Contra los malos espíritus... porque hay un popurrí de música... la guitarra toca sus sones de “enfloramiento”, el tambor con su voz ronca suena y suena, y la flauta con melodías de carnaval que va por la montaña o cerros y después baja... la anata y si hay charango también va tocando y si hay arpa también suena pero cada instrumento suena dentro de su música... (...) El resto de la gente acompaña solamente, en fila como comitiva... mientras él está haciendo, la música va sonando, va cubriendo todo...en rueda, dan tres vueltas” (Lagos et al., 1997; 118)

Una vez colocadas las flores de lana en las cabezas de los animales y habiéndoseles arrojado papel picado y harina como parte de la fiesta. Se procede a elegir las mejores hojas de coca, las cuáles se ofrecen a quien realizará los cuidados del ganado, para que esté atento y despierto. Luego,

“se celebra el casamiento de los mejores ejemplares de cada sexo, como parte de los ritos de fertilidad de la fiesta. Cuando la faena ha terminado, se dan tres vueltas dentro del corral cantando coplas en honor a los animales. Luego se los saca del corral y se los “despacha” en dirección del “sol de mañana”. Los presentes se arrodillan y con gran emoción hacen plegarias para el bienestar de la hacienda. (...)Mientras se cantan coplas alrededor del pachamamero, se cierra la ceremonia” (Sánchez Patsy, 2010, p. 34)

La dimensión ritual y su importancia en la cultura aymara.

Horacio Salinas (2012) registró en formato de film documental a músicos, agrupaciones y rituales en donde es posible presenciar la ceremonia del floreo (así denominada en la región).

Uno de sus entrevistados principales es Eugenio Challapa, músico, compositor y *Sabio Mayor aymara* (así se presenta) que reside en la comunidad Chulluncane en la región de Tarapacá en el Norte de la República de Chile a una altitud de 5100 mts sobre el nivel del mar.

Don Eugenio, así llamado en su comunidad, es también director de la orquesta andina de Colchane, localidad lindera con la República de Bolivia. Salinas (2012) muestra la ceremonia, y la invitación que el músico le realiza a los niños que forman parte de la orquesta para participar del ritual. Su relato da cuenta de la notable importancia del ritual en la cultura aymara, así como destaca la misma importancia de la presencia de los niños y niñas que componen la orquesta.

“Los niños de la orquesta vienen a participar del floreo que se invitó para que conozcan qué significa el floreo y por qué se hace el floreo. (...) Ancestralmente no había ningún tipo de fiesta, no había fiestas patronales, no había iglesias, nada nada nada de religiones de otra parte, es que su propia religión, su propia creencia, llevó a participar de una fiesta junto con su ganado. Es decir, entregarle un afecto a sus animales, entregándole alguna cosita como belleza, floreo por flor, se veían como florcitas al ponerle lanitas de colores.

Entonces se comunicaba entre familiares que le ayudara a florear, que le ayudara a participar en esa comunión de hermandad, en esa comunión de alegría. En esa forma la gente se alegraba. Se alegraba con el floreo. Era su principal alegría en su vida. No había más fiesta, no había banda, no había electrónica, nada nada. Era darle muestra de cariño a sus animalitos” (transcripto de Salinas, 2012)

En referencia a la participación musical, el instrumento llamado *bandola*¹³ posee un papel principal en la celebración de esa región. Su presencia es destacada como parte de la

¹³ Puede definirse a la bandola como un cordófono híbrido que evoluciona de la guitarra renacentista del s XVI, pertenece a la familia de los laúdes de mástil largo con trastes y cuerdas de acero en orden doble o triple, como en este caso. La forma de su caja es similar al de una pera. Posee cuatro cuerdas triples, o sea, un

ceremonia del floreo por diferentes estudios (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile, 2011, Ampuero, Hernández, 1997, Hidalgo, 1989). Sin embargo, más allá de la descripción organológica, nada se menciona acerca de cómo o por qué razón la bandola como instrumento ha obtenido ese rol.

Iniciando ya el ritual y munido de su bandola Don Eugenio da la bienvenida a sus invitados.

“Ustedes son los invitados especiales que han podido llegar a este lugar Chulluncane, yo soy el que hoy día voy a hacer un floreo, a mi ganado, a mis animalitos, donde quisiéramos pasar un momento feliz, con alegría” (Transcripto de Salinas 2012; figura 5.1)



Figura 5.1. Inicio de la ceremonia (fotograma extraído de Salinas, 2012).

Para el músico, ese rol es de gran importancia social. Don Eugenio y su esposa se conocieron en un floreo y la música cumplió un rol en el cortejo. Así lo relatan.

“Llegaba el tiempo del floreo, me llamaban a participar (...) yo me ponía a agarrar llamas y ella se acercaba a aretar... y por ahí la cosa” (transcripto de Salinas, 2012) dice el músico.

total de doce cuerdas. Este formato es típico de los territorios andinos desde Chile hasta Colombia. (Londoño Fernández, 2004)

Su mujer Gertrudis Moscoso cuenta: “Yo estaba lola, él estaba joven. Yo soy de otra parte, soy de atrás del cerro, y llegaban los floeos. (...) él siempre tocaba esas bandolitas (...) con las bandolitas conquista” (transcripto de Salinas, 2012)

La construcción de conocimiento musical

Dentro de la literatura consultada (Sánchez, Patsy, 2010; Lagos *et al.*, 1997; Castro, Varela, 1992) acerca de los enfloramientos o floeos y lo hemos visitado en relación con su dimensión ritual, con su importancia cultural y particularmente por la presencia musical dentro de la ceremonia. Sin embargo, no hemos hallado referencias referidas a la comunicación y construcción de los saberes musicales.

Una breve escena registrada en el material documental antes citado (Salinas, 2012), muestra una instancia de microgénesis del conocimiento vinculado a la ejecución instrumental de la que, a continuación, se realiza un breve microanálisis.

Descripción de la escena

La secuencia completa es muy breve: poco más de 10 segundos de duración (entre los 43:48 y los 44:03 minutos del documental), y transcurre a un costado del corral dentro del cual acontecen diferentes acciones del ritual - la de “aretar”, consistente en la colocación de lana en orejas y cuerpo de las llamas, la separación del ganado, la sujeción de las llamas, la acción de ahumar, entre otras-. A continuación, entonces, se describe la escena en la que Don Eugenio logra con un niño de unos 10 años, un instante de comunicación privada (diádica) en la que ambos se abstraen de la atmósfera festiva y bulliciosa que los rodea:

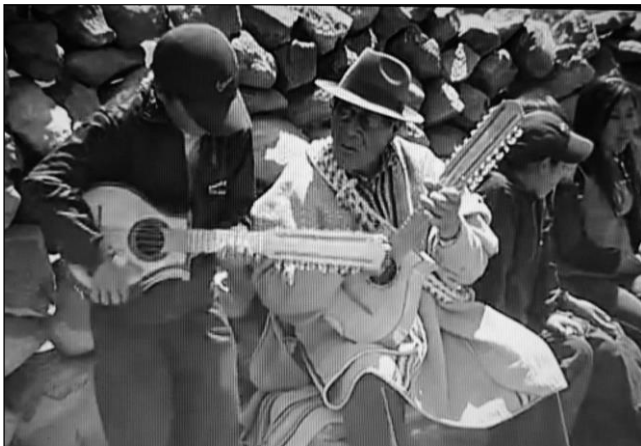
- i. En la figura 5.2 se observa al niño – que instantes antes se lo podía ver jugando, corriendo con otros niños en medio del corral - con una bandola, a la derecha y por delante de Don Eugenio. Éste está sentado, de espalda a las pircas. Puede verse que está pulsando su instrumento aunque su mirada se dirige hacia el mástil del que está pulsando el niño. Se ve entonces que es la acción del niño la que capta la atención del adulto. Asimismo puede observarse claramente de qué modo dirigen de manera conjunta la atención el mástil de la bandola que porta el niño. La posición de Don Eugenio le permite al niño seguir con su mirada lo que el mayor está tocando cotejando las posiciones de los dedos y el modo de pisar las cuerdas. Resulta muy importante entonces que, desde donde está parado puede mirar el mástil del propio instrumento, y

por sobre éste, a golpe de vista observar el del músico mayor. El niño con su mano izquierda toma el mástil y pretende llevar sus dedos hacia una posición, con la mano derecha mantiene asida la bandola por la caja.

- ii. La figura 5.3, a pesar de que parece no tener diferencia con la figura dos, deja apreciar una concentración más focalizada del sabio aymara hacia el mástil, hacia los sitios donde el niño coloca sus dedos de la mano izquierda. Esto es posible porque éste ha inclinado un poco su cuerpo hacia delante y descendido la mano izquierda, cambiando sensiblemente el ángulo de sostén del mástil y permitiendo que el adulto tenga también acceso visual a la mirada del niño de modo tal que éste pueda mirar hacia la bandola que toca. Sin que medie ninguna indicación verbal, el niño parece buscar una posición más cómoda para pulsar la cuerda con su mano derecha sin tener que tener asido el instrumento.
- iii. En la figura 5.4 se observa que el niño ya encuentra una posición que le es cómoda. Así puede apreciarse que la posición de su mano derecha, que será la dedicada a pulsar se encuentra en una posición similar que la que presenta Don Eugenio, sobre la boca del instrumento y abarcando todas las cuerdas con la palma (disponiendo así los dedos sobre las cuerdas). Se puede ver así como ambas manos logran disponerse sobre el instrumento del mismo modo que las dispone el adulto, quien aparece hasta el momento como un modelo a ser imitado. A pesar de ello, aun la direccionalidad del instrumento respecto del cuerpo es diferente: en el niño clavijero hacia abajo y en el del mayor, clavijero en diagonal hacia arriba. La mirada del Don Eugenio permanece fija en el mástil. Si bien el adulto no ha cambiado su lugar, busca sutilmente un mejor ángulo para observar al niño cuando éste ha encontrado un lugar de mayor comodidad para tocar.



Figura 5.2. Comienzo de la interacción (fotograma extraído de Salinas, 2012).



*Figura 5.1. Buscando la posición
para la interpretación.*



*Figura 5.2. Elección de una
postura corporal más cómoda.*

(fotogramas extraídos de Salinas, 2012).

- iv. La figura 5.5 enfoca al adulto en primer plano sacando de cuadro al niño. Se lo ve aun atento a lo que está tocando el niño en el instrumento, mientras continúa con ambas manos tocando su propia bandola sin que medie ninguna consigna verbal. Vale mencionar que los niños detrás de Don Eugenio están recordándonos que la escena continúa desarrollándose en el contexto de la festividad de la ceremonia en el espacio

de los corrales. Cada uno de los actores se encuentran contenidos en la celebración, todos ellos forman parte de la festividad, y en esa matriz la transmisión simplemente sucede.



Figura 5.5. Mirada del maestro atenta a la interpretación (fotograma extraído de Salinas, 2012).

- v. Algo parece haber llamado la atención del adulto, se evidencia en la acción de la mano derecha de dejar de tocar mientras que con la mano izquierda retira levemente la bandola hacia un lado. La dirección de la mirada permanece siempre en la acción del niño. Notablemente, no media ninguna indicación verbal (figura 5.6).



Figura 5.6. Atención y cambio actitudinal del maestro hacia la acción del niño (fotograma extraído de Salinas, 2012).

- vi. Inmediatamente el adulto se inclina hacia el niño, que había adoptado esa posición para su comodidad al tocar, mientras su brazo derecho se dirige hacia él. Vemos que la posición de atención del adulto continúa igual, esto es decir, que no ha modificado su postura volcada hacia el niño (figura 5.7)



Figura 5.7. Indicación del maestro (fotograma extraído de Salinas, 2012).

- vii. Las imágenes de las figuras 5.8 y 5.9 muestran una indicación clara: el dedo del adulto señala el sitio donde el niño debe apoyar los suyos sobre el mástil, y éste parece entender y llevar la posición de su mano hacia allí. El adulto comprende que el niño está totalmente absorbido en la tarea de tocar por lo que interviene de ese modo para no interrumpir su atención, ni romper con la continuidad del toque (y de la secuencia musical tocada), logrando ser certero en la indicación dada. De esta manera, esta indicación no irrumpe, ni parece ponerlo en alerta acerca de un error, ni le solicita que salga de su accionar para volver a concentrarse en una postura técnica. Esto se evidencia porque el niño continúa en similar posición y simplemente lleva los dedos hacia el espacio indicado.



Figura 5.8. *Indicación del maestro dirigida a la posición en el mástil (fotograma extraído de Salinas, 2012).*

Complementariamente, esta imagen evidencia la comprensión de la indicación del adulto por parte del niño. Se observa cómo la acción de la mano derecha está interrumpida, no hay pulsado y hay reposo, mientras que en la mano izquierda se

privilegio llevar el dedo anular a la posición marcada por Don Eugenio, dejando los dedos restantes (índice y mayor) en relajación.



Figura 5.9. Acción del niño al comprender la indicación (fotograma extraído de Salinas, 2012).

Algunas conclusiones parciales:

- i) La ceremonia como hecho comunitario: Hay voluntad manifiesta en la presencia de los niños en la ceremonia, más precisamente en los niños que conforman la Orquesta de Instrumentos Andinos que Don Eugenio dirige, con el fin de honrar la ceremonia y a los invitados y transmitir su significado. Al decir del sabio aymara “*se comunicaba entre familiares que le ayudara a florear, que le ayudara a participar en esa comunión de hermandad, en esa comunión de alegría. En esa forma la gente se alegraba. Se alegraba con el floreo*” (transcripto de Salinas, 2012). Existe una invitación manifiesta a formar parte de la celebración, una comunión respecto a la ceremonia y todos y cada uno de los elementos que en ella tienen lugar.

- ii) Disponibilidad de instrumentos: Tanto en la secuencia elegida como en las escenas que transcurren en los corrales durante el floreo vemos que hay niños que portan bandolas. Sí es digno destacar que siempre se visualiza el instrumento en manos de personas, niños / adultos del sexo masculino (figura 5. 10)
- iii) La intervención pedagógica: explicitada mediante una indicación es SILENCIOSA, es más bien ENACTIVA. Esto implica que en el intercambio pedagógico no hay tanto un metalenguaje sino que parece operar un sistema de metalenguaje de tipo gestual.
- iv) El mecanismo de transmisión dentro de la lógica de la ceremonia: si bien la escena (el encuentro) parece casual, es provocado por el niño y bien recibido por el adulto. Por lo tanto no es casual: el niño va a buscar el consejo del adulto y eso está claro para ambos en la medida que buscan una posición de sus propios cuerpos que tienen que ver con su propia manera de interactuar.
- v) En este sentido la importancia de la música no está descontextualizada del equilibrio entre elementos de la naturaleza y de la comunidad con el que suele caracterizarse a la ceremonia. El elemento música parece ser imprescindible pero ni más ni menos que otros elementos. La dimensión comunitaria, la presencia de las familias, de los vecinos conforma un sistema en el que –repetimos- se destaca el hecho forma parte, estar incluido y la dimensión de lo sonoro configura un modo de interacción que pareciera ser imprescindible en el marco ritual. De tal forma que el *musicar* (Small, 1998), o musicalidad interactiva (Cross, 2010) comprende ineludiblemente los modos de transmisión y la construcción conjunta del conocimiento musical dentro de la celebración del ritual.
- vi) Es preciso indicar que la presencia de la música juega un papel destacado en la ceremonia; y por ende el rol del músico también. En este sentido la ceremonia se brinda como circunstancia para el encuentro y el músico por su rol y presencia posee una herramienta de valor social y específicamente para el cortejo hacia la mujer. Se manifiesta en los dichos de Don Eugenio y Doña Gertrudis. El menciona que lo llamaban por su rol de músico, ella que él siempre andaba con las *bandolitas* como arma de conquista (Extraído de Salinas, 2012).



Figura 5.10. *Presencia de instrumentos –bandolas- en los corrales durante la ceremonia. (fotograma extraído de Salinas, 2012).*

El enfloramiento de llamas en Tilcara.

En enero de 2015 presencié la ceremonia del enfloramiento de llamas 2015 en la localidad de Tilcara (Jujuy, Argentina). El enfloramiento –así llamado dentro de la tradición jujeña- se llevó a cabo dentro de los límites de un conocido sitio turístico denominado *Pucará*. Este sitio, ciudad – fortaleza, era un antiguo poblado de los pueblos collas. Allí, pude obtener una perspectiva émica de la celebración participando de ella.

La ceremonia tuvo carácter abierto al público, ya que en paralelo se desarrolló un Festival solidario con números artísticos de la ciudad y la región a beneficio del hospital tilcareño. De esta situación se considera especialmente la convivencia de las manifestaciones, ya que se observó que numerosos participantes del enfloramiento lo eran también del festival en su rol de artistas.

Próximo al acceso y lindante con el jardín botánico de altura dentro del Pucará, se encuentran los corrales en los cuáles se hallaban las llamas elegidas para el ritual. A un costado de los corrales se erigió el escenario. (Figura 5.11)

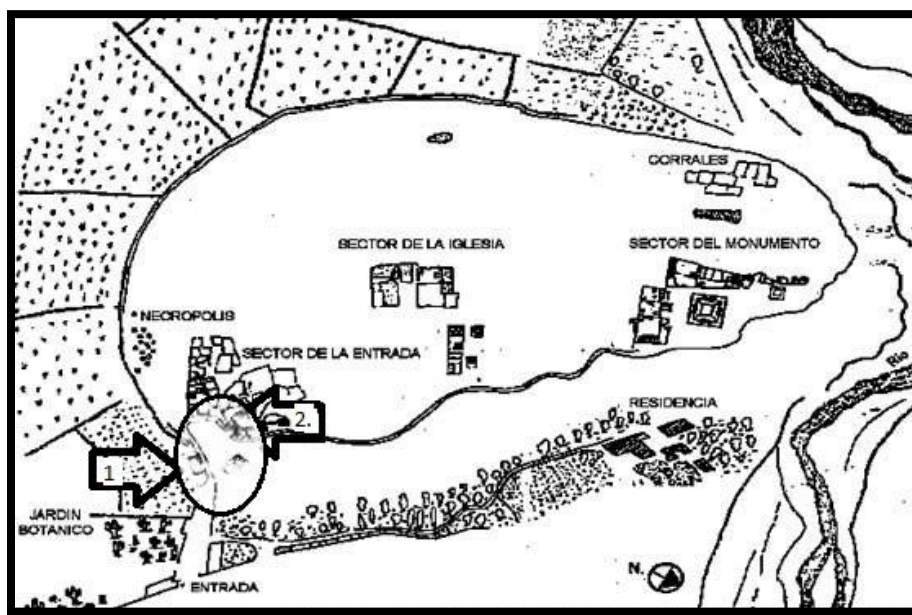


Figura 5.11. Plano del Pucará de Tilcara. Área de desarrollo de los evento (dentro de la elipse). Ubicación de corrales (1) y escenario (2) del Festival Solidario y Enfloramiento de Llamas 2015. En circunferencia la zona de circulación de los asistentes. (Fuente www.tilcara.filo.uba.ar)

La ceremonia coincide en gran parte con la descripción de las crónicas recabadas y del ejemplo del que se extrajo la escena analizada en la sección anterior. Sin embargo, no es el objetivo aquí indagar en las diferencias y similitudes puntuales entre las ceremonias, enfloramientos así como tampoco en el rol específico de la música, a las que solamente se aludirá como referencia para contextualizar el objeto de análisis. Por el contrario, se analizarán las situaciones del quehacer musical dentro del ritual y la fiesta que configuran instancias de construcción del conocimiento musical por parte de los participantes.

La presencia de la música posee un papel preponderante en las escenas observadas. Durante el Festival se pudo identificar claramente tres de tales funciones y tres espacios delimitados en los que se desarrollaba la acción musical:

- i) *músicas dentro del ritual* –dentro de los corrales – (figura 5.12)
- ii) *música en el marco del festival solidario*, -sobre el escenario- que se extendió desde las 16 hasta las 22 hs. aproximadamente, y (figura 5.13)

- iii) *música ocasional*, siendo la que no sucede dentro del corral ni sobre el escenario, pero que de todos modos es producida tanto por quienes salían del ritual como por quienes habían estado o estarían sobre el escenario. De tal modo que el rol del músico y de la música no es estanco a una situación específica. (figura 5.14)

Música en el ritual -en los corrales-

Durante el ritual Tilcareño, no hay instrumentos de cuerda, como en el Floreo chileno en el cual la bandola tiene fuerte presencia. Al igual que en el escenario del norte chileno, la comunidad toda es invitada al ritual. En la imagen de la figura 12 se ve, debajo del árbol en medio de la escena y por detrás de los animales, a un grupo de hombres y mujeres con instrumentos denominados *cajas*¹⁴.

Este grupo de músicos conformado por copleras y copleros participa “chayando”. Se denomina así al conjunto de acciones que consisten en rodear a los animales percutiendo las cajas y cantando. Durante el “chayado” se observó que los adultos son los encargados de cantar y tocar las cajas dirigiéndose a los animales. El modo de cantar era personal aunque simultáneo, no había turnos ni repertorio común. El batir de las cajas sí era compartido y a un ritmo común, en sincronía con la marcha. Vale atender al carácter sincrónico como quehacer compartido, a las formas repetición – variación como basamento para la comunicación en alusión directa con el concepto de *musicalidad comunicativa* (Español & Shifres, 2015, Español, 2008, Shifres, 2007).

La composición del grupo de músicos es heterogénea. El rol destacado está en los adultos mayores, aunque pudo verse que los jóvenes también participan. Pudo verse a una niña que llevaba una caja, una botella con agua y bolsas con hojas de coca, presuntamente para

¹⁴ La caja es un instrumento de percusión en forma de tambor redondo pequeño. Posee dos membranas de piel tensada a ambos lados de una caja de madera. Proviene de su uso para acompañar la música de la Chaya. Con este instrumento el hombre acompaña el canto de coplas y tonadas. Hay diferentes denominaciones de la caja por su localización regional (chayera en La Rioja, puneña en La Puna, vallista en los Valles, entre otras) Se golpea con una baqueta llamada guastana o guayatana en cuyo extremo se ata una pelotita de trapo o de cuero. El sonido de la caja es indeterminado, no produce notas de altura definida. Su sonido presenta una peculiaridad dada por una bordona (cuerda que vibra pegada al parche) a la cual se llama “chirlera”. (Vega, 1946, Valladares, 1971)

asistencia de alguno de los adultos mayores. Aunque parecía tener un rol auxiliar también participó de la “chayada”.

Particularmente se hace mención de dos copleros, el hombre a la izquierda y la cuarta mujer con sombrero negro con cinta blanca y saco rojo presentes en la figura 5.12. Se los destaca porque más tarde cumplirán otro rol, esta vez sobre el escenario dispuesto para el Festival.



Figura 5.12 Enfloramiento de llamas. Preparando la acción de chayara Tilcara (Jujuy, Argentina, 2015) Foto: Daniel Gonnet.

Música en el Festival Solidario

Para el Festival Solidario se dispuso un escenario elevado con un equipamiento de sonido y micrófonos para amplificar diferentes expresiones artísticas.

Asimismo hay una persona, cuyo rol se denomina animador quien, durante la realización del ritual y a lo largo del Festival relata los sucesos que van teniendo lugar, tanto por dentro de los corrales como lo que va aconteciendo sobre el escenario. También realiza diferentes acciones, saludando a quienes llegan y recibiendo a los visitantes, mencionando personalidades, leyendo saludos y adhesiones reiterando el por qué del Festival, mediante las cuales hilvana los acontecimientos. Este relato parece unificar lo que, por sus múltiples estímulos y diversidad de escenarios resultaría disperso. De tal modo el relator dirige la mirada hacia lo que considera de mayor importancia. “Ahora está llegando el Dr., Director del

Hospital, lo saludamos” (...)” Ahí viene la coplerita venida de Humahuaca que nos va a cantar en el escenario”, “ vemos en el corral como están poniendo las lanitas a las llamitas”, “ doña...y su hija han traído coca desde el valle de...”, esas presentaciones se van intercalando con referencias a los lugareños y personajes picarescos como el patailana¹⁵ con decires como “ está solito Don..., la doña se ha quedado con el patailana”.

Sobre el escenario se observan varios copleros y copleras (Figura 5.13). Estos músicos de reconocimiento parecieran representar a distintos puntos geográficos de la región. El animador los anuncia por nombre y localidad.

Vale destacar aquí el lugar que ocupa la copla en el folclore local en cuanto a la relación del hombre en equilibrio natural y a la cotidianeidad de esa experiencia. “*En las coplas se revela su manera de entender el mundo, su relación con las fuerzas invisibles, sus gustos, su sentido del humor y la importancia que le conceden al enamoramiento. La copla se constituye, entonces, en un instrumento básico de comunicación y de transmisión de los valores más caros a la comunidad.*” (Sánchez Patsy, 2010 p. 22). De tal modo, las coplas tienen diferentes contenidos. Particularmente, durante la performance observada, se presentaron las que aludían a localidades y entorno natural (“desde el cerro” “el lucero” “humahuaqueña” “tilcareña”), al amor (“En la punta de aquel cerro/ yo hi clavado mi facón/así clavaste tus ojos/adentro mi corazón”), de doble sentido, o pícaras (“Dicen que a los casados/se les corta la alegría, /yo soy casado hace mucho/y ando alegre todavía”). Más allá del repertorio que ejemplifica un código compartido, es digno de mencionar que el escenario es compartido por muchos copleros. Todos ellos baten sus cajas y alterna el rol solista. Se observó también la dinámica del “contrapunto”, especie de diálogo de coplas, generalmente escenificado por un dúo.

Lo que resulta clave es la participación intergeneracional y puede observarse claramente en las imágenes 5.12, 5.13 y 5.14. Los roles de los más jóvenes es distinto del de sus mayores. Estos primeros acompañan a los copleros y copleras. Se ha mencionado anteriormente a quien asistía a una mujer mayor llevando su instrumento, agua y hojas de coca. En otras ocasiones los jóvenes presentan banderas o carteles con el nombre de la localidad (Figura 13 margen superior derecho). Asimismo, durante el transcurso de las actuaciones sobre el

¹⁵ Se hace referencia al patailana o pata de lana en alusión al amante silencioso de la mujer. Particularmente en las festividades del norte argentino se celebra pícaramente el día del pata de lana.

escenario pudo observarse la participación hijas y sobrinas, las cuales fueron presentadas por sus mayores, nombradas por el animador y aplaudidas por los participantes.

También es interesante mencionar la disponibilidad de los instrumentos cajas. Por detrás del coplero a la izquierda de la imagen puede observarse un niño portando una caja. La figura siguiente (figura 5.15) nos permite ver que los niños están sobre el escenario interactuando con lo que allí ocurre con sus respectivos instrumentos.

Es así como estas descripciones de la interacción entre los niños y los mayores en el contexto de esta celebración, se emparentan con las descritas en el transcurso del floreo chileno y configuran situaciones de aprendizaje “entre las piernas de los mayores”, tal como lo sugiere Miñana Blasco (2012), dentro de cuyo sistema se encuentran presentes las dinámicas de transmisión y vigencia de esas música.



Figura 5.13. Música sobre el escenario del Festival Solidario celebrado en el marco del Enfloramiento de llamas. (Jujuy, Argentina, 2015) Foto: Daniel Gonnet.



Figura 5.14. Interacción de los niños con la caja en el escenario (Tilcara, Jujuy, Argentina, 2015). Foto: Daniel Gonnet.

Música ocasional –espacio por fuera de los corrales – debajo del escenario- En este espacio de transición no se encuentra un ámbito demarcado para la actividad musical diferenciado del resto de los asistentes. Allí, por fuera de lo que ocurría por sobre el escenario - saliente por elevación y sonido - y por fuera del corral – saliente por el transcurrir del ritual- podían observarse grupos tomando bebidas y haciendo músicas. Grupos de copleros y copleras batían sus cajas y cantaban, habían dispuesto una ronda de la cual formaban parte distintos participantes. Había turistas y lugareños de diferentes edades. Se pasaban bebidas y se festejaban las coplas mediante aplausos y gritos. Así, uno de los copleros cantaba y cuando dejaba de hacerlo, alguien le alcanzaba una botella y otro de los reunidos allí retomaba su canto.

El carácter de ocasional en este punto hace referencia a que estas rondas, luego de un lapso de tiempo se desarmaban y se conformaban otras de modo aleatorio. En muchas ocasiones,

la referencia se encontraba en un montículo de piedras denominado apacheta ¹⁶, el cual servía como punto de encuentro.

En su mayoría, los participantes de estos encuentros más informales, son artistas que participan del encuentro. La consideración de la *música como participación* (Turino, 2008) es clave, para entender la dinámica del vínculo entre los diferentes espacios. Las personas que interactúan musicalmente poseen varios roles. Esos roles no son prefijados en relación con los roles que desempeñan, no son *los artistas, los celebrantes, etc*, sino que van modificándose a través de la participación. Muchos de ellos, que han “chayado” a los animales con la música en función ritual, serán los que luego suban al escenario a presentar su música en función artística. Sin embargo, estas categorías no parecen influir en el carácter participativo. No son los músicos que *saben hacer* música sobre un escenario, ni los que tienen un poder para su uso en la acción ritual (Figura 5.15). Por el contrario, el carácter ocasional del quehacer musical durante una celebración, rompe con la conocida dualidad escenario / audiencia, y la performance es casual.¹⁷

Además de la participación, el encuentro intergeneracional, las modalidades de interacción en la celebración, y las particularidades de los toques (sincronías) y secuencias melódicas (contrapunto o concertación) hay algo importante que emparenta a los rituales de Chulluncane y Tilcara en relación con la construcción de conocimiento musical y es la disponibilidad de instrumentos de importancia en el ritual en manos de niños y niñas. Durante la interacción descrita (figuras 5.1 a 5.9) y en la figura 5.10, observamos una bandola en manos de un niño por dentro de los corrales, mientras que en las figuras 5.13 y 5.14 sobre el escenario, y en la figura 5.15 se observan cajas bajo total dominio de los niños. Incluso, como en la figura 5.16, se observa un niño pequeño con una caja de tamaño a su medida. En tal sentido es preciso mencionar que las fotos fueron tomadas por el autor en secuencias independientes. La figura 5.16 fue tomada antes que la secuencia 5.13 y 5.14, allí y como se mencionara anteriormente puede verse a un niño pequeño con una caja. La toma se realizó en el ingreso al Pucará, sitio donde se celebró el Festival y Enfloramiento. En las figuras 5.13 y 5.14 se lo observa –al mismo niño- en interacción con otro de mayor edad con una caja.

¹⁶ Voz incaica que denomina a adoratorios de la región andina, y en los que ocasionalmente se depositan ofrendas; la mayoría de las veces se componen de piedras superpuestas. (Galdames, 1990)

¹⁷ Video en DVD adjunto. Copleros en el carnaval de Purmamarca.

Vale decir que las tomas no fueron adrede sino que surge luego de observar con detenimiento la imagen que tuvo como objetivo retratar al coplero.

A propósito este hecho contribuye a reforzar el diseño metodológico utilizado, mediante el cual la perspectiva *émic* y participante no ha logrado capturar ciertos detalles que sí pueden ser visualizados mediante la recolección de fotos y su posterior análisis.

Esta situación parece dar cuenta del modo natural con el que los sujetos disponen de los instrumentos y los preñan de sentido. Los instrumentos, cómo van apareciendo de diferente modo a lo largo de la celebración. Parecen “cotillón”, juguetes de los niños, y luego en las mismas manos de los niños se resignifican, en la propia ejecución. Esta *mediación instrumental* (Rivière, 1984) va cobrando diferentes sentidos simbólicos en la interacción sociocultural.



Figura 5.15 Interacción participativa, música ocasional en el marco del Enfloramiento de llamas. (Jujuy, Argentina, 2015) Foto: Daniel Gonnet.



Figura 5.12 Niño con caja ingresando al Pucará de Tilcara. (Tilcara, Jujuy, Argentina, 2015) Foto: Daniel Gonnet.

Conclusiones del capítulo

De la secuencia analizada, (figuras 5.6 a 5.10) en la cual se observa una guía, una indicación precisa por parte del maestro en la seña de pulsar es preciso enfatizar su carácter de microgénesis de conocimiento. De esta, germinal y con la colaboración de elementos afectivos, presentes en la intensidad del ritual, junto con la disponibilidad de instrumentos, y la interacción en la práctica musical parecen darse los componentes que crean las condiciones para que la construcción de conocimiento musical tenga lugar.

Hay una voluntad manifiesta y la interacción intergeneracional durante ambos rituales. En el caso de Chulluncane, se explicita la necesidad de que aquellos niños y niñas que hacen música dentro de la orquesta de instrumentos andinos, posean la vivencia de la ceremonia. De los dichos de Don Eugenio: “*se comunicaba entre familiares que le ayudara a florear, que le ayudara a participar en esa comunión de hermandad, en esa comunión de alegría. En*

esa forma la gente se alegraba. Se alegraba con el floreo.” Se destaca la comunidad como espacio social, al ritual como modo de conexión con la naturaleza y a la música como modo de interacción para ahuyentar los malos espíritus, para honrar el encuentro y alegrarlo. En este sentido la importancia de la música no está descontextualizada del equilibrio con el que suele describirse a la ceremonia entre elementos de la naturaleza y de la comunidad.

La construcción colectiva del conocimiento está en aras de esa forma de inclusión en el ritual.

Las músicas encuentran su modo de hacerse dentro de una propia lógica o sistematicidad profundamente social. De ellas se desprenden modos para transmitir las “procesos pedagógicos empíricos que responden en forma muy adecuada al desarrollo psicológico de los individuos y a las características propias de la misma música” (Miñana Blasco, 2012; pp. 217-218). Es destacable la diversidad y heterodoxia de quehaceres, los cuales no revisten de norma, dado que no parece haber un método de enseñar sino varios modos de hacerse que se cristalizan en la práctica misma.

Las acciones del educador son indicativas con carácter directivo. Indican un punto a pulsar, explicitan un hacer, sin utilización de palabra alguna. Por esto parece ser lógica la disponibilidad de instrumental para que esa práctica pueda ocurrir: hay varias bandolas para que los aprendices intervengan, hay cajas en manos de niños y niñas; asimismo tanto el instrumento como objeto, y el escenario como encuadre no está vedado a aquellos que parecen saber. El instrumento y el escenario (imagen 5.14) están disponibles (observable particularmente en la secuencia descrita de Tilcara) como matriz de construcción de conocimiento musical.

Entonces, la construcción se hace en torno a la práctica. Afín a los enfoques socioculturales, (Rogoff, 1997, Chaicklin y Lave, 1991) que parten del hacer, la música se hace *musicar* participando en los planos individual, interactivo y colectivo (Small, 1998 Turino, 2008)

Capítulo 6. Construcción de conocimiento musical social dentro del ámbito intrafamiliar

En este capítulo se considera el encuadre familiar como espacio privilegiado para la construcción de conocimiento musical. Tomaremos como caso, el de una familia de músicos y desarrollaremos las estrategias metodológicas de recolección de microrelatos expresados como *etnotextos*, y de microanálisis de escenas de producción musical en el seno del encuentro familiar.

Los Centeno

Luis Centeno toca el acordeón y es reconocido en su pueblo (Tafí del Valle, Tucumán) por esta actividad. Comparte este reconocimiento con algunos de los miembros de su familia: representa a la generación intermedia de una familia que es destacada en su comunidad por su participación musical. Su padre es Don Rosario, o Rocha como lo llaman familiarmente, conocido en la zona como intérprete del bandoneón. Su hija, Lourdes, descuella cantando, mientras que su nieto, Emanuel, el más pequeño, disfruta tocando el bombo junto a su mamá y sus abuelos.

Aunque Rocha es el mayor de los Centeno vivos, el prestigio musical de la familia abarca también a su padre, don Majín, policía de profesión y bandoneonista, cuya influencia en la vida musical de la familia y, por ende, de la comunidad es ampliamente reconocida.

El encuentro que mantuvimos transcurrió en un almuerzo en casa de unos vecinos tafinistas: la familia Monasterio – Tolaba.

Luis, como vocero de la familia, y por su mirada equidistante del pasado y el futuro de su familia, contó numerosas historias de la música en la vida familiar. Este trabajo toma solamente algunos detalles de ese relato con el objeto de identificar ciertas claves del vínculo familiar con la actividad musical, el desarrollo de su habilidad y su consiguiente reconocimiento, los modos privilegiados de circulación de los conocimientos musicales y de desarrollo de la pericia que exhiben, y del lugar que la música ocupa en la vida dentro y fuera de la familia. Aunque el núcleo metodológico de este abordaje es el relato de Luis como principal protagonista, ciertos detalles observados en el propio *musicar* del grupo refuerzan, como veremos, algunas de las categorías emergentes. De este modo, el análisis de estos relatos se completa con un breve microanálisis de una performance, que casi si solución de continuidad tuvo lugar en el contexto de esa charla.

El acordeón deseado

Luís tenía menos de 10 años cuando merodeaba una casa de música mirando su escaparate desde donde soñaba con un acordeón negro que se exhibía allí. Muchas veces le había manifestado a su abuelo el deseo de tenerlo. Al fin, un día, don Majíl accedió:

“bueno, (el abuelo) me sale con eso de decir que me va a comprar un acordeón, y dice va a ver va a sacar a crédito, 1200 pesos, no sé cuánto sale, en ese tiempo... era una fortuna!! Claro, porque tenía que pagarlo en cuotas. Y llegaba a la casa (de música) y le decían: “-Centeno, que anda haciendo” “-Vengo a sacar un acordeón para mi nieto, quiero que me haga los papeles, todo.” “-Bueno, vaya elija...llévelo allá donde están...” “-y bué: Ésta” - sin pensar que ya lo tenía elegido. Era uno negro. Ya la tenía re vista ya de tantas veces de pasar enfrente.

Mi papá, como habíamos ido con él también, mi papá tampoco no sabía nada. Pero él por lo menos algo de idea tenía porque tocaba bandoneón. Entonces lo tocaba si estaba bien la afinación, si estaba bien el fuelle esas cosas. Y bueno, ahí nomás, he agarrado el estuche, y nos hemos ido a Acherel. Nosotros estábamos en Acherel. Y mi abuela, estaba para Buenos Aires se había ido a ver a mis tíos. Y Mi abuela era medio...mezquina era. Y ella venía al otro día, y...no lo dejaba, lo tenía cortito, y que no haga cuentas. Y viene y llega mi abuela. “-Y eso Majín”, le dice (Majín se llamaba mi abuelo), “-Una acordeón para mi nieto, para Lucho”, le dice... “-Ve -dice- cómo no me he apurado un poquito!”. Y buen, ya no había vuelta, ya estaba pagada, ya había hecho el crédito, no podía devolver. Y mi abuela se mordía.”

Aunque de este relato no surge aun el encuadre de aprendizaje musical, se pueden advertir en él algunos detalles que contribuyen a su armado. En primer lugar se observa que la noción de hacer música emerge de la posibilidad de valerse de objetos (en este caso un instrumento musical) como motivación aparentemente primordial. Además esa posibilidad es un asunto de familia, que pone de relieve especialmente el vínculo de la vía paterna. De modo que, en este caso, la música emerge de una motivación extrínseca que acerca a los varones de la familia a partir de la posesión de un instrumento. Esto, no solamente pone de relieve el valor del quehacer musical dentro del seno familiar, sino que también determina incumbencias de género, como “cosa de varones” (parece que las mujeres se identifican más con el canto y la

copla). Además se pone de relieve el compromiso familiar en las decisiones importantes relativas a la música, así como el sentido de pertenencia (a la familia, al género, etc.) con el que se identifica este hacer musical.

Maestro destino

Con el acordeón ya adquirido, el grupo familiar lo ensambló dentro del repertorio de instrumentos disponibles para *musicar* (Small, 1997).

“Y bueno, y de ahí que, ya ve cuando el destino ya estaba marcado de que no iba a aprender con un profesor porque después mi papá dice vamos a buscar un profesor en Famaillá, que... ¿cómo se llamaba? Darick era, ¿no? ... Y dice: “él sabe música, todo, y para que te enseñe.” Bueno, y vamos, lo buscamos en Famaillá en la casa, nos habían dado la dirección, todo donde vivía, lo buscamos y no estaba. Ya en realidad estaba en que no se iba a dar. Claro, y bueno. Y no hemos buscado más.

Hemos vuelto a Acheral y ya lo ha agarrado al acordeón mi papá y él trataba de sacar algo. Lo travesaba ahí, y después lo sacaba algo así con el acordeón y lo poquito que él ha sacado me lo ha enseñado a mí. Los compases de la parte de la mano izquierda, de los bajos. Y después de aquí bueno, no sé, tocaba con dos dedos, trataba de buscarle las partes digamos por el oído, llevarme por el sonido.”

Aquí se puede ver que existe una suerte de imposición social por la cual la familia *cumple* con lo que parece socialmente estipulado para la educación musical del niño: encontrar un maestro. Sin embargo, la propia familia sutilmente elude ese compromiso social, apelando a un encuadre de aprendizaje que parece mucho más ancestral y en el que sin duda confían: el padre explora el nuevo instrumento a partir de los conocimientos que derivan del suyo propio, y le transmite esos primeros saberes en el seno de la familia. No es el destino lo que se impone, sino un modo más ancestral de posibilitar el aprendizaje en el seno familiar. Se destaca aquí el valor otorgado al conocimiento transmitido, explorado junto al niño, pero validado por el mayor, quien ya goza de cierto reconocimiento social por el dominio de su instrumento, así como a su transmisión intergeneracional.

Además se aprecia la base metodológica para la adquisición de la habilidad: la exploración del instrumento a partir del feedback auditivo. A pesar de que la retórica empleada involucra conceptos teóricos vinculados a la notación musical, estos términos son aplicados en otro

sentido, al tiempo que se destaca la prescindencia de todo elemento notacional como base del aprendizaje.

Desde el alma

“Y después, en vez de tratar de aprender por lo más fácil, quería aprender el vals “Desde el Alma” que es el más difícil. Me dice mi papá “No, pero si tenés que empezar por algo más facilcito”, él más o menos me daba idea de algunos temas más fáciles. Y yo tocaba, me gustaba ese vals, porque yo iba a los casamientos y escuchaba en los casamientos. Es una tradición aquí, cuando se casa una pareja ponen el vals ese. Y yo le buscaba, sacaba una parte, después hasta que aprendía los bajos, y en la cama yo estaba, me ponía el acordeón mi mamá ahí. Me tapaba el acordeón! que tenía yo? 10 años. Grande el acordeón, que tenía 120 bajos. Y yo a gatas lo dominaba, me sentaba y no aparecía... Y así aprendí primero la primera parte, después la del medio, después la última parte, y después lo uní y ahí, después mirando a otro, escuchando.”

En este relato aparece la preeminencia de la autodidaxia, por sobre la figura del maestro. De este modo se impone la motivación interna a la lógica de una didáctica asumida externamente (que va de lo simple a lo complejo). Dos elementos más refuerzan este aprendizaje: el primero es que la motivación intrínseca se vincula a situaciones musicales que son familiares y están directamente referidas a las relaciones sociales (la música que se toca en las celebraciones). El segundo es, nuevamente, el acompañamiento familiar en la figura de la madre que *sostiene* el acordeón, como metáfora de sostener todo el proceso de aprendizaje. Finalmente aparece otro rasgo importante del método autodidáctico: la imitación. Observa e imita a otro. Es de destacar, entonces que la imitación se vale de la visión tanto como de la audición.

Recuerdos por los Valles

“Yo tenía 6 años, 7 años y tocaba con mi papá...tocaba el bombo y tocaba la batería. Mi papá tenía una batería completa. Yo tocaba y andaba por todos los valles, por carnaval. Y allá tengo una foto, he hecho un cuadro para mostrarle a mi nietito y dice, ¿ése sos vos? Pantaloncito rayado, zapatos...camisa blanca (risas). Y claro, a mí ya a cierta hora ya me daba sueño. Y había un mesón como que hacía de escenario, y la gente que bailaba en el salón de la cañada, bailaba todo lo que era folclore, chamamé, pasodoble, esas cosas que tocaba mi papá, nosotros digamos, ¿no?. Y la gente ponía

las sillas así, al costado de las mesas por ejemplo, y dejaba las camperas, los ponchos, gente que iba a caballo, la gente que dejaba los caballos afuera, y yo me metía por debajo de la mesa, por ejemplo ahí (señala) y me agarraba todo, y me hacía la cama, a las cuatro o cinco de la mañana y buscaban y no me podían encontrar por ningún lado; y así... varios años yo he andado así.

Iba a la escuela, por ahí los domingos tocaba y al otro día verme después.... Y por ahí que me iba a caer y me despertaba de nuevo. (...)

Cómo dice Atahualpa, de los desvelados como yo dice. Si se habrá desvelado ese también”.

Es interesante que este relato se remonta a claras actividades de desarrollo musical previas al acontecimiento de la compra del acordeón, tomado por la familia como el *inicio musical* del niño Luis. Se relata una actividad que parece no formar parte de ese desarrollo. Sin embargo, pone en evidencia que el hacer musical como parte del encuentro familiar, y en contextos de celebración y festejo (el carnaval) formaron parte de la experiencia del niño mucho antes de comenzar a tocar su instrumento de cabecera. El tiempo dedicado al musicar en familia, el sentido de pertenencia a la familia a través de compartir el instrumento y la actividad en sí, el reconocimiento social que los miembros de la familia alcanzaron por realizar la actividad, así como la cotidianeidad de la situación, son algunos de los rasgos salientes que destacan la escena como importante en el desarrollo musical del niño.

Haciendo música en familia

Varios de los elementos que caracterizan el aprendizaje musical de Luis pueden apreciarse ahora, con relación a Emanuel, su nieto de 8 años. Luego de la charla, nieto, abuelo y su bisabuelo, cierran la sobremesa en el patio familiar tocando, casi sin solución de continuidad, chacareras, zambas y chamamés para que las mujeres bailen. El análisis de este *etnovideo*¹⁸, permite identificar en la acción algunas de las características del encuadre de aprendizaje.

En primer lugar el marco es siempre el familiar. Emanuel, toca el bombo con y para la familia. En ese encuadre, el abuelo guía la ejecución, y Emanuel lo sigue, en sus aspectos generales. Sin embargo, los detalles técnicos y rítmicos quedan en el ámbito de su propia elección. De este modo, el niño elige qué ritmo tocar, y cómo tocarlo. Es interesante observar, en ese sentido, que el niño adopta diferentes posiciones y realiza diferentes movimientos con

¹⁸ Chacarera. Familia Centeno. Disponible en DVD adjunto.

relación a su instrumento, mostrando una movilidad propia de su edad. En la figura 6. 1 se lo puede observar en diferentes momentos de la ejecución. En ese sentido, el abuelo acompaña la versatilidad de los toques y movimientos dándole seguridad a través de señales de aprobación (figura 6. 2, izquierda). A su vez, el bisabuelo parece estar supervisando todo con su mirada (figura 6.2, derecha). Los cruces de miradas y la dimensión espacial en las estas tienen lugar, encuentra a todos los actores en la misma línea y orientados hacia el mismo frente. Esto ocurre también en la situación analizada en el capítulo anterior entre el niño y Don Eugenio. A diferencia de lo que suele ocurrir en una clase tradicional en la que el profesor está frente al alumno. Este aspecto es interesante de ser observado porque expresan no solamente de los aspectos de la disposición, y la simbología que tiene eso (por ejemplo el profesor en una tarima, etc.) sino también qué cosas resultan importantes de supervisar con la mirada, y por ende, qué cosas no. Es decir qué cosas no importa cómo sucedan. Emanuel es el dueño de su bombo y su banquito, se acomoda con ellos como quiere, los posee y a su vez, ellos son una extensión de su propio cuerpo con la que se expresa musicalmente.



Figura 6.1. Versatilidad de posturas, toques y movimientos (Fotograma extraído del video Chacarera, familia Centeno en DVD adjunto).



Figura 6.2. Cruce de miradas, guía y vínculos (Fotograma extraído del video *Chacarera*, familia Centeno en DVD adjunto).

Otro rasgo importante es que la ejecución está puesta al servicio de la danza. De manera que el foco atencional tanto de los que tocan como de todas las personas presentes está puesto en las mujeres bailando (Figura 6.3)



Figura 6.3. La atención puesta en la danza. (Fotograma extraído del video *Chacarera*, familia Centeno en DVD adjunto).

La danza es, de este modo, la pauta absoluta de la ejecución. Esto permite que tanto los comienzos como los finales de frase no sean límites para la ejecución (el movimiento) de Emanuel. Así, comienza cuando se siente cómodo, y finaliza cuando la secuencia de movimientos se lo pide. Esto hace que los límites formales de la ejecución (entradas y cortes) no sean preocupación para él, y el ajuste rítmico-métrico es un proceso que implica el propio tiempo del hacer. No importa si comienza o finaliza más tarde, del mismo modo que no importa si un cambio en el patrón de movimiento lo obliga a tomarse un tiempo en el que el bombo no llega a sonar. La técnica de la interpretación no está en foco, ni las miradas van en ese sentido. Quizás sea válido mencionar que la ausencia de pauta técnica posibilitan la libertad para entrar y salir de la ejecución, permitiendo a Emanuel explorar diferentes movimientos, sonoridades, y patrones rítmicos que desarrolla a lo largo de toda la ejecución, ajustándolas progresivamente en el marco de la “supervisión” de sus mayores.¹⁹

Conclusiones del capítulo

- i) La matriz familiar es el pilar principal para la construcción y circulación de los saberes musicales (Sloboda y Howe, 1995). Esta matriz no ofrece una herencia musical vinculada al prestigio sino que eslabona a la práctica musical como una dinámica vincular cargada de afecto. Tal es así que crean condiciones para la emergencia y desarrollo de habilidades musicales. Se patentiza claramente en las miradas que evidencian complicidad, asentimiento y afecto, en el hecho de estar tocando juntos. Los microtextos y videos recogidos y analizados aquí destacan tanto los aspectos emocionales motivacionales y culturales que crean las condiciones para la circulación del conocimiento, como el carácter enactivo del *musicar* (Small, 1997) en el contextos intra y extra familiar (desde la sobremesa en el patio familiar, hasta celebraciones y festividades) en los que el movimiento (en particular la danza) es un motivo vertebrador.
- ii) Se hace evidente una importancia a la práctica por sobre la teoría, y al saber depositado en la experiencia. Así los músicos mayores van dotando de experiencias germinales a los más jóvenes. En este caso dando los rudimentos

¹⁹ Desde el Alma. Familia Centeno. Disponible en DVD adjunto.

para iniciar la exploración de un instrumento (como en el mencionado caso de la compra y las primeras lecciones). Y luego los nutren de posibilidades (darles voz en la vida musical familiar y social). Es destacable también el papel de la cultura como motivadora (el vals que se proponía como objetivo a tocar esboza una muestra de identidad y de éxito en el medio social).

- iii) No aparece un método como el indicado o modo privilegiado de hacerse. La preparación no está escindida del acto de hacer música. A diferencia de los formatos institucionalizados en los cuáles la práctica es solitario y comprendido por fuera de la interpretación, en este caso el espacio de preparación se halla en la práctica, o más aún, el oficio musical se adquiere tocando.
- iv) No aparecen acciones de corrección de errores. Los movimientos para tocar no son guiados, repetimos, por la aplicación de una técnica (quizás se emparenten más con el baile) y liberan la posibilidad de explorar movimientos, sonoridades, y patrones rítmicos que desarrolla a lo largo de toda la ejecución, ajustándolas progresivamente.

Parte III.- Conclusiones generales

Capítulo 7. A Modo de conclusión.

Esta tesis surgió de la problematización de las formas instituidas de enseñanza-aprendizaje musical a partir de considerar la ubicuidad de la música en la cultura, su rol activo y general en la vida de las sociedades y su impacto en las subjetividades. Este problema nos llevó a postular la necesidad de desandar las concepciones basales presentes en las ontologías hegemónicas en la educación musical, lo que a su vez nos condujo más hacia atrás, a las ontologías de música y de músico (como sujeto de la experiencia musical) que habitan nuestra cultura.

Así, se consideró importante trazar una genealogía de dichas ontologías que mostró que las mismas, así como sus teorías e instituciones derivadas, tienen una clara raigambre en el entramado de la epistemología y la ontología colonial. En ese marco se destacó que el concepto de colonialismo alude a la imposición de un sistema de dominación cultural, política y económica. Asimismo se detalló que, en América Latina, las condiciones de esa imposición demandaron la extirpación de una cosmovisión cultural (Dussel, 2000) y allanaron el camino para la implantación por la fuerza modos de hacer, conocer, sentir y percibir con características monoculturales, edificados sobre la superioridad racial y cultural del vencedor en el proceso de la Conquista, a partir del siglo XVI.

Los argumentos para la justificación de la Conquista y sus métodos los otorgó la fe católica, ya que la empresa se hallaba bendecida en tanto se procedía a la conversión religiosa. Estas ideas funcionaron como catalizador, fundamentando la necesidad de evangelizar, al mismo tiempo que se extirpaba cualquier tipo de creencia o superchería consideradas demoníacas (Dussel, 1994). Desde el punto de vista de la colonialidad del saber, es fundamental comprender que el programa evangelizador se relacionó, y de hecho encontró un fundamento moral, en la noción de *Tábula Rasa*. Más allá de la discusión sobre la humanidad de los habitantes originarios y la posesión o no de alma, la Conquista asumió que necesarias la conversión, evangelización e instrucción para la *salvación* de los nativos (Esterman, 2014). Las creencias y rituales religiosos, los conocimientos cosmológicos, y las expresiones artísticas pertenecientes originariamente a indios, mestizos y negros fueron suprimidas o invisibilizadas, extendiéndose incluso a los modos de saber y de hacer circular los saberes. De esta manera modeló las características de conocer y saber. A partir de las ideas de

Mignolo (2010), el programa colonizador sustituyó la *aethesis* por la *aethesis* (el sentir por el contemplar).

En ese contexto histórico, el *modelo evangelizador-jesuita* se instauró como el principal en la formación y educación musical en el territorio conquistado. Sustituyó los medios materiales existentes por instrumentos musicales manufacturados en Europa cortando la vinculación con la naturaleza y el entorno cultural, a la par que impuso un modo para su ejecución: la técnica instrumental. La organización de saberes se erigió sobre el canon musicológico europeo de la época y el modo regio de difundirlos fue mediante el código lectoescrito plasmado en la partitura. Este modelo, estableció roles específicos siendo la participación limitada a la dualidad músico - audiencia. Un corolario de este modelo es que, fruto de la disposición espacial de los ámbitos devocionales, radiales al oficiante, no existían interacciones corporales cara a cara o codo a codo. Del mismo modo, tuvo un efecto disciplinador importante en las culturas originarias la imposición de la organización del tiempo en relación con el calendario litúrgico, según la cual las fiestas y ritos propios de los ciclos de la tierra y el cielo fueron subsumidos en su sentido a los implantados por el catolicismo.

El *modelo conservatorio* se instituye más adelante como institución en Europa de fines del siglo XVIII, en un contexto de emergencia del ideario liberal. Las ideas liberales de la época, promovieron el ejercicio de las artes para la elevación del espíritu en concomitancia con la conformación de ontologías propias de la Ilustración como lo son los de *obra de arte como objeto de contemplación* y la presencia de *lo sublime en el sentimiento estético*. En este período se instala el Arte como mercancía y producto distintivo de una clase pudiente. La relación entre la forma de *objeto de arte* y el modo de *sentirla* como lo sublime impregna su modelo pedagógico. Uno de los mayores impactos del modelo es el de la formación de músicos profesionales para la conformación de cuerpos estables (diversos tipos de orquestas). Las principales características pedagógicas son: el abordaje instrumental a través de una técnica específica y graduada, la práctica individual y solitaria, la lectoescritura como condición indispensable y el encuadre diádico de características asimétricas entre maestro y aprendiz. La dimensión corporal dentro del modelo es eminentemente acotada. El cuerpo se somete a las máximas de una técnica para la interpretación y a las categorías expresivas que

delimita el texto. Asimismo, dentro de los encuadres grupales, el grado de interacción es bajo, no hay relaciones cara a cara ni codo a codo ya que la disposición es radial al director y mediada por la partitura.

Es así, y se asume como conclusión, que tanto dentro del modelo jesuita como del modelo conservatorio se han propiciado modos de aprender que lejos de identificarse con la alegría del hacer conjunto, parecen más caminos sacrificiales para el logro de las metas sublimes (Shifres, 2014b).

La supremacía de los modos de conocer y saber de raigambre colonial, permanecen incólumes en la actualidad, y en ello reside justamente su *colonialidad*. Lo notable de estos modos es el supuesto de que configuran categorías que por su arraigo acaban siendo consideradas como naturales. Por ejemplo, la representación gráfica de la música es tomada como forma privilegiada de su significación. Así, al ver corcheas y pentagramas, rápidamente se asocian AL quehacer musical, y no a un modo posible entre tantos otros. Del mismo modo, el *objeto* que viabiliza la música es tomado como una forma de su existencia, por lo que al comprar a un disco, se piensa que se está comprando música. En suma, ambas representaciones son pensadas como totalidades, sesgando la experiencia musical y subsumiéndola a las categorías derivadas de las ontologías de texto y objeto. Estas jerarquizaciones de modos de conocer y saber consolidan, asimismo, formas unívocas de acercamiento al fenómeno y a la experiencia musical. Es así como se asume que para poder hacer música debe haber una dotación especial alojada en el oído como órgano privilegiado. Tener “buen oído” permitiría una ventaja para transitar la senda de la experiencia musical.

El tratamiento de la diversidad de *música* en términos de géneros y repertorios se lleva adelante en sujeción a esas mismas categorías. Lo sonoro en tanto totalidad, es escindido de sus contextos y de las relaciones que les otorgan sentido. Las etiquetas *músicas del mundo*, u otras músicas son modos coloniales de incluirlas al mercado global. Tal como lo ha hecho la etnomusicología clásica, no casualmente apoyada en la notación como recurso metodológico privilegiado, tiene que ver con la idea de "la explicación occidental de las músicas no occidentales" (Shifres, 2014b).

“*El problema contigo es que sólo entiendes las cosas de un modo*” (Castaneda, 2007; p. 125) explicita el modo mediante el cual el aprendiz Castaneda construye un modo de conocer y saber que no posibilita comprender otros modos como posibles. A este carácter monocultural del conocimiento, se refiere de Sousa Santos (2009) cuando habla de pensamiento abismal. El *abismo*, hace evidente la existencia de *dos lados de la línea*. De uno de ellos, el pensamiento occidental coloca a sus formas de conocer y saber en *el* lugar de visibilidad. Del otro lado de la línea no hay realidad, no hay existencia. De esa manera, no-existente significa justamente no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser. Por ello la noción de *abismo*, demarcando la imposibilidad de cualquier intento de simetría. De este modo es que no hay posibilidades de justicia social sin justicia cognitiva, en la cual sean visibilizados todos los modos de ser, conocer y saber.

Para una reinención de la emancipación social desde actos de subjetividad creativos y entrecruzados, híbridos y no polarizados se necesitan otras ontologías. Frente a ese carácter abismal que niega existencias, se presentan como posibles las corrientes de pensamiento presentes en las *epistemologías del sur*. En esta línea, para realizar un aporte decolonial a la educación musical *es preciso* reconocer los modelos de pensamiento presentes en los pueblos, en sus haceres cotidianos, en el desarrollo de sus ideas, creencias, valores. Esta tarea no sólo otorgará entidad a esos otros modos de pensar, hacer y sentir, sino que establecerá un verdadero debate epistemológico (de Sousa Santos, 2009).

En los espacios instruccionales de educación musical se evidencian tensiones, cuando la música toma significados sociales, generando contradicciones, ambigüedades y lagunas respecto de las formas canónicas. Estos actos rebeldes, no encuentran mucho espacio en el contexto de la formación musical formal. Las modalidades de hacer música idiosincráticas y su vinculación con modos propios de construcción del conocimiento – el *hacerlo a mi modo* como propone Rosabal Coto (2014) – como desobediencia epistémica (Mignolo, 2011), encuentran cierto lugar en los intersticios del sistema formal tal vez sólo en la inclusión de repertorios, pero siempre subsumidos a las categorías de las ontologías de raigambre colonial.

Para postular una ecología de saberes, la noción de lo *vivo*, que dé cuenta de la *vitalidad* de las formas de conocer, es un concepto clave y es por eso que se han considerado para mostrar aspectos de una construcción de conocimiento musical por fuera de las epistemologías y

ontologías hegemónicas, en la sección empírica de esta Tesis, tres *prácticas sociales como prácticas epistémicas*. Todas estas están proponen un tipo de interacción *codo a codo* entre personas que poseen una subjetividad y emotividad constituida en su entorno cultural, las cuales se proponen alcanzar fines determinados, utilizando medios específicos. Esos fines, y el curso de sus acciones para alcanzarlos necesitan ser evaluados en función de un conjunto de categorías que emanen de las lógicas subyacentes a ese sistema de actividad y no desde una monocultura.

Es por ello que, para el desarrollo de una ecología de saberes en música, se consideró oportuno el concepto de *musicalidad comunicativa* (Malloch y Trevarthen 2008) como rasgo distintivo de la especie humana, que va más allá de las formas específicas que la música pueda adoptar en una determinada cultura. Esta consideración reside básicamente en el origen psicológico y evolutivo, en lugar de una incumbencia de índole estética. De este modo, no se establece un debate por dentro de las concepciones hegemónico coloniales, como lo son, los tan conocidos ya dentro de la cultura de educación musical, como la dicotomía entre música popular y académica, o las discusiones acerca de la superioridad de un género, teoría o técnica por sobre otra. Todos ellos se mueven dentro de los andariveles de las categorías conocidas o, al decir de Boaventura de Souza Santos (2009), sólo de un lado de la línea. Siguiendo la sugerencia de Silvia Español (2010) la idea de *musicalidad comunicativa* “es un buen candidato a englobar la multiplicidad de datos, descripciones e intuiciones acerca de las cualidades musicales y acerca de las experiencias de comunión, intersubjetividad o comunicación” (p. 68) que se pueden identificar en las experiencias sociales en las que la música es central, y que fueron consideradas aquí. Esto halla una fuerte justificación en el hecho de que *musicalidad comunicativa* refiere a aspectos interactivos, corporales, temporales y sonoros de la vida social. Esos aspectos están materializados en modos de organización de las conductas de las personas que se hallan en comunión-comunicación, las cuales se caracterizan por su *pulso*, su *calidad* y su *narrativa*. Como se señaló anteriormente en el capítulo Lado B, (p. 47) la noción de *pulso* remite a la periodicidad de los comportamientos (en tanto eventos expresivos) en el tiempo, *calidad* a las cualidades no temporales de los componentes analizados del comportamiento en sí (por ejemplo sonido, movimiento, etc.), y *narrativa*, alude al modo en el que esos componentes se combinan dando sentido performático a la interacción (Shifres, 2014b).

El concepto de *musicalidad comunicativa*, permite articular la capacidad específica de la especie de vincularnos con nuestros congéneres a través de los componentes mencionados (*pulso, calidad y narrativa*) generando encuentros, y también hacerlo de un modo particular dentro de cada cultura, como lo sugiere Shifres (2007^a). Así, este rasgo específico da cabida a la diversidad cultural a través del modo en el que las personas interactúan, muy especialmente del modo en el que adultos y bebés lo hacen como parte de las pautas de filiación que garantizan la supervivencia. Por ejemplo, en el encuentro observado entre un adulto y un niño durante el ritual del Enfloramiento de la llamas, la calidad de los movimientos y sonidos, así como su organización a lo largo del tiempo (narrativas) desde que el niño se acerca al adulto (como parte de un modo ritualmente incorporado de acercamiento) hasta que el adulto guía su conducta, se advierte el canal particular de comunión-comunicación, y el modo en el que esa cultura lo ha modelado

Además, el modelo sociohistórico de desarrollo (Vigotsky, 1997; Werscht, 1993; Rivière, 1984) permite justipreciar la naturaleza de la construcción del conocimiento musical que tiene lugar en las experiencias relatadas en esta Tesis. Este modelo considera un sujeto situado en la cultura y hace hincapié en la transformación que opera la especie humana sobre su entorno, utilizando materiales de la naturaleza primero y desarrollando herramientas después. Esta metáfora es llevada al plano psicológico siendo tales herramientas psicológicas los signos, el lenguaje y los elementos presentes en la cultura que se constituyen en instrumentos mediadores en el desarrollo, para su posterior internalización como funciones mentales.

Los tres ejes relevantes para comprender la incumbencia de la teoría sociohistórica en el análisis de las evidencias presentadas aquí son:

El origen social de las funciones mentales superiores, de este modo el sujeto no se hace de dentro hacia afuera, no es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas. Por el contrario, es el resultado de la relación con su medio. Así, las funciones mentales se desarrollan en primer lugar, externas al individuo, y de manera progresiva se van interiorizando. De este modo el desarrollo cultural de la persona tiene lugar sobre dos planos diferenciados: el social, primero, y el psicológico después. Es de ese modo, primero intersíquico –de la interacción - y luego intrapsíquico. El carácter de la

internalización es la reconstrucción interna, que reorganiza las actividades psicológicas y supone una constante y dialéctica re estructuración. Estas funciones superiores no conforman un requisito para la interacción–comunicación, sino que configuran el resultado de la comunicación-interacción misma.

La mediación por instrumentos: se trata del establecimiento de las herramientas y los signos como análogos en tanto ambos *median* para hacer posible la transformación. Se establece así una *actividad mediada*, por instrumentos que son brindados por el medio cultural al niño (o bien al aprendiz de un sistema interactivo). De acuerdo con Rivière (1984) en la obra vigostskyana se halla la idea de que como mediaciones externas, los signos son desarrollos ontogenéticos de la propia cultura instrumental, cuando esta se realiza en situaciones interpersonales.

El análisis genético de los procesos psicológicos: para el estudio de las funciones mentales del ser humano, es imprescindible comprenderlas dentro del concepto sociohistórico que las origina. Esto implica, tomar en cuenta las relaciones sociales en las que se halla imbricado cada sujeto.

En suma, la mirada socio histórica posibilita observar los procesos psicológicos como el resultado de la interacción mutua entre el individuo y la cultura. El lenguaje ocupa aquí un lugar determinante, y quizás el rol de la música deba ser tenido en cuenta en este mismo sentido (Rivière, 1984; Rivière, 1999; Español, 2010). Este punto, apenas que esbozado en el presente trabajo sería una línea de investigación promisoría.

Como hemos señalado en el capítulo LADO B, (p 37), como continuadora de los enfoques sociohistóricos, Barbara Rogoff (1997) propuso un sistema de unidades de análisis para estudiar la construcción de conocimientos que arroja luz sobre la evidencia presentada en esta Tesis, especialmente en tanto incumbe a las diferentes formas de participación de los sujetos en actividades o eventos de índole cultural. De acuerdo a sus ideas el *apprenticeship/ aprendizaje* es marco continente de la actividad comunitaria social, en el que puedan desarrollarse los miembros menos experimentados de un grupo. Así, la *participación guiada*, alude a procesos y sistemas de implicación mutua, particularmente la interacción “codo a codo” (Rogoff, 1997, p. 113). La *guía es aquí* tanto la cultura como los otros miembros del grupo social. La comunicación interna a estos sistemas de implicación mutua promueve el ajuste de las conductas a medida que se desarrolla la interacción.

Se han incluido algunos de los dichos y secuencias fotográficas de los participantes de los espacios sociales analizados en la sección empírica, para graficar cada categoría del modelo, y ponderar su validez en tanto marco para el estudio y análisis en construcción de conocimientos musicales.

Plano de análisis	Denominación (Rogoff, 1997)	Características	Cap. 4.	Cap. 5.	Cap. 6.
Comunitario	Apprenticeship	Foco en el progreso de una destreza a través de la participación en actividades culturalmente organizadas.	“nos invitaban de los otros proyectos para que toquemos, hagamos fiestas. Siempre, para los bautismos, casamientos, nos pedían que toquemos. Era comer y tomar de arriba.”	“Los niños de la orquesta vienen a participar del floreo que se invitó para que conozcan qué significa el floreo y por qué se hace el floreo.”	“Yo tenía 6 años, 7 años y tocaba con mi papá... tocaba el bombo y tocaba la batería. Mi papá tenía una batería completa. Yo tocaba y andaba por todos los valles, por carnaval.”
Interpersonal	Participación guiada	El foco está en los procesos y sistemas de implicación y asociación mutuas. Metáfora <i>cara a cara o codo a codo</i> . La Guía está en los valores culturales, o modos de hacer, o bien en la cooperación entre los miembros del grupo.	“Hacíamos un juego con vasos, un juego de percusión. Después pasamos el ritmo a los tachos. Como el juego de vasos tiene una... como una coreografía, hicimos lo mismo con los instrumentos de percusión. Así íbamos tocando el mismo ritmo en los distintos instrumentos y como cada uno tocaba distinto sonaba distinto. Cuando llegabas al mismo tambor del comienzo tenías un tiempo de improvisación. “	“se comunicaba entre familiares que le ayudara a florear, que le ayudara a participar en esa comunión de hermandad, en esa comunión de alegría. En esa forma la gente se alegraba. ”	“Hemos vuelto a Acheral y ya lo ha agarrado al acordeón mi papá y él trataba de sacar algo. Lo travesaba ahí, y después lo sacaba algo así con el acordeón y lo poquito que él ha sacado me lo ha enseñado a mí. Los compases de la parte de la mano izquierda, de los bajos.”

Plano de análisis	Denominación (Rogoff, 1997)	Características	Cap. 4.	Cap. 5.	Cap. 6.
Personal	Apropiación participativa	Modo en el cual los individuos transforman su participación a través del compromiso con la actividad y se preparan para situaciones ulteriores. Conversión más que adquisición.	“Aprendimos muchísimo. El año anterior era un tema más sencillo, en todo. En arreglo musical principalmente, porque <i>Pandemonium eterno</i> tenía cosas que venían de mucho tiempo de probar, de improvisar también.” de juntar ideas de diferentes épocas.”	La secuencia de Figuras 5. 2 a 5.9 muestra la apropiación en la coparticipación	“Y yo le buscaba, sacaba una parte, después hasta que aprendía los bajos, y en la cama yo estaba, me ponía el acordeón mi mamá ahí. ¡ Me tapaba el acordeón! que tenía yo, ¿10 años? Grande el acordeón, que tenía 120 bajos. Y yo a gatas lo dominaba, me sentaba y no aparecía... Y así aprendí primero la primera parte, después la del medio, después la última parte, y después lo uní y ahí”

Tabla 7.1. Los tres planos de la actividad de Rogoff (1997) y ejemplos (dichos e imágenes) de los capítulos que componen la sección empírica.

La perspectiva sociohistórica de la construcción del conocimiento, rescata algunos aspectos de la particularidad del saber musical desarrollado particularmente por la musicología crítica y la *nueva musicología*. Así, la afirmación vigotskyana de Folkenstad, “la creación musical tiene lugar en un proceso de interacción entre la experiencia musical de los participantes, sus prácticas culturales, las herramientas, los instrumentos y las instrucciones, que en conjunto forman las competencias en la situación creativa” (citado por Casas Más, 2013; p. 6) sirve de bisagra con los conceptos de *musicar*, de Small (1999), la performance participativa (Turino, 2008) y la frase recogida del trabajo de Miñana Blasco (2012) “aprender entre las piernas de los mayores”. Todos estos elementos brindan la coyuntura para devolver el foco del quehacer musical al espacio social - interactivo, pues es en ese lugar donde se halla la construcción del conocimiento.

Las tradiciones musicales participativas, en general, incluyen una amplia variedad de roles, permitiendo a una gran cantidad de participantes unirse a la performance a un nivel que ofrece “el correcto balance entre desafíos y habilidades adquiridas” (Turino, 2008, p. 27). La festividad del floreo-enfloramiento (Cap. 5) surge como una situación social en tal sentido. La participación ofrece un balance entre desafíos y habilidades involucrados en la interacción, chayar en los corrales, hacer música ocasional – es decir performar participativamente, interactuar con instrumentos y objetos sonoros propios de la cultura (Figura 5.11 a 5.15). También merecen destacarse las situaciones descritas en la sección empírica, las sesiones de grabación y la prueba y error descritos en el testimonio, y el caso del pequeño Emanuel, quien va construyendo sus saberes “*entre las piernas de los mayores*”.

En este trabajo hemos buscado mostrar que la participación musical social configura una práctica epistémica. Como miras a ello, hemos explicitado la pertinencia de la musicalidad comunicativa para explorar la diversidad de experiencias en tanto rasgo de especie. Al mismo tiempo, consideramos que para una verdadera ecología de saberes musicales cada práctica debe ser observada con –y desde- sus propias normas y valores, sin tener que someterse a las valoraciones de las ontologías hegemónicas.

Estos ejes, pueden abrir la puerta para una salida propositiva de concreta acción decolonial que nutra los debates dentro de la educación musical en todos sus ámbitos. Básicamente emergen de estos análisis, como posibles ámbitos para esta discusión, algunos puntos de partida tradicionalmente no tenidos en cuenta en la educación musical.

En primer lugar, situar al espacio social como ámbito privilegiado, rompiendo con la dualidad músico audiencia traería consigo la restitución del vínculo entre la experiencia musical y la naturaleza, incluyendo en ella desde el propio cuerpo hasta el medioambiente particular en el que la experiencia se desarrolla. Derivadas de este vínculo, es posible pensar en categorías concretas para pensar la música, que abandonen las abstracciones teóricas derivadas de los sistemas de notación musical, e incorpore descripciones del vínculo del hombre con la naturaleza. La naturaleza y sus sonidos pueden ser no solamente una fuente de inspiración, como lo era para los artistas románticos, sino también un marco teórico desde el cual reflexionar acerca de la propia manera de organizar los sonidos y el movimiento.

En segundo lugar, reconstruir la noción de lo colectivo como condición de posibilidad de la música. En tal sentido, la experiencia directa del canto resulta auspiciosa. El canto no es un privilegio, el canto es patrimonio de todos los seres humanos, y encuentra un ámbito de realización natural en el organismo colectivo. Pensar la música en el colectivo, del que todos formamos parte, implica que el destinatario mismo del encuentro musical es el propio colectivo, y no una audiencia por fuera de este. Esto desafía a repensar la idea siempre presente de la muestra en la educación musical. En tal sentido, el marco festivo y el encuentro en el festejo, en la celebración común, en la alegría compartida aparecen como un espacio privilegiado para potenciar la conformación del colectivo musical.

Así es que se torna necesario una serie de categorías para pensar la música en torno al encuentro, que posibilitarían la revisión de los modos de circulación del conocimiento. Esto implica repensar los encuadres de enseñanza revalorizando las experiencias sociales como las que este trabajo de tesis ha elegido: el taller comunitario, la ceremonia festiva y el ámbito familiar. Las situaciones colaborativas (codo a codo) postulan diferentes roles, más cercanos y simétricos que los eminentemente diádicos y asimétricos que postula la educación musical instruccional.

Las herramientas necesarias para comenzar este derrotero se hallan a disposición y residen en cada comunidad.

Así, como vaticinó Carlos Fuentes en su *Terra Nostra*, gozaremos de “...una nueva floración de un nuevo arte, que derrote para siempre la fijeza del icono que refleja la verdad revelada una sola vez y para siempre, y en cambio revele un nuevo conocimiento que se despliegue en todos los sentidos y para goce de todos los sentidos...”

Referencias Bibliográficas.

- Amodeo, M. R. (2014). Teorías sobre el origen de la música como un rasgo adaptativo. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(1), 49-59.
- Ampuero, N., & Hernández, N. (1995) Aspectos rituales relacionados con el ganado en Santiago de Río Grande (II Región, Chile). *Estudios Atacameños*, 12 (1), 105-124
- Austin Millán, T. R. (2000). Para comprender el concepto de cultura. *UNAP Educación y Desarrollo*, 1(1), 1-11.
- Bamberger, J. (1991). The mind behind the musical ear. How children develop musical intelligence. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Baquero, R. (2006) Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *NEES UNCPBA Espacios en Blanco* (16), 15-41.
- Baquero, R. Limón Luque, M. (2001). Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. *Univ. Nacional de Quilmes Ediciones*.
- Barrett, M. S., & Stauffer, S. L. (Eds.). (2009). *Narrative inquiry in music education: Troubling certainty*. Springer Science & Business Media.
- Bermejo, Vicente. (2005). Microgénesis y cambio cognitivo: adquisición del cardinal numérico. *Psicothema*, Sin mes, 559-562
- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, (1), 79-85.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza editorial.
- Burcet, M. I. (2014). *Realidad perceptual de la nota como unidad operativa del pensamiento musical* Tesis de Maestría. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/41539/>

- Caicedo, L. B. L., & Davidov, V. V. (2010). Vygotsky biografía. *Revista Colombiana de Psicología*, (5-6), 45-49.
- Canclini, N. G. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (7), 0.
- Cano, R. L. (2005). Los cuerpos de la música: Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (009).
- Cano, R. L. (2009). Música, cuerpo, mente extendida y experiencia artística. *Actas de la VIII Reunión Anual de SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música) La experiencia artística y la cognición musical. Buenos Aires: SACCoM.*
- Casas Mas, A. (2013). Culturas de aprendizaje musical: concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en Clásico, Flamenco y Jazz: Musical learning cultures: learning conception, processes and practices in Classical, Flamenco and Jazz. Tesis Doctoral. Disponible en <http://hdl.handle.net/10486/14310>
- Casas, A., & Pozo, J. I. (2008). ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música? *Cultura y Educación*, 20(1), 49-62.
- Castaneda, C. (2000). *Las enseñanzas de Don Juan: una forma yaqui de conocimiento* (Vol. 126). México: Fondo de cultura económica.
- Castorina, J.; Barreiro, A. (2010) El proceso de individuación de las representaciones sociales: Historia y reformulación de un problema. *Interdisciplinaria*, (27) 1 63-75.
- Castro, V., & Varela, V. (1992). Así sabían contar. *Oralidad*, 4, 16-27.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (1993), *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Cole, M., Engestrom, Y., & Vasquez, O. (Eds.). (1997). *Mind, culture, and activity: Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. London: Cambridge University.

Press.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. *Educational Researcher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Consejo Federal del Educación (2010) Resolución CFE N° 104/10. La Educación artística en el sistema educativo nacional. Disponible en

http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/104-10_01.pdf

Conti, H. (1971). *En vida* Buenos Aires: Barral Editores.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile (2011) Conociendo la cultura aymara.

Disponible en <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/02/Gu%C3%ADa-Aymara.pdf>

Cross, I. (2010). La música en la cultura y la evolución. *Epistemus* (1), pp. 9 -19.

Cruces, F. (2002a) El sonido de la cultura. *TRANS Revista transcultural de música* (6)

Cruces, F. (2002b). Niveles de coherencia musical a la aportación de la música en la construcción de mundos. *TRANS Revista transcultural de música* (6)

Daniels, H. (2003) Vigotsky y la pedagogía. Barcelona: Paidós.

Dussel, E. (1994). Conferencia 4. La ‘conquista espiritual’, en ‘Encuentro’ de dos mundos?, [in:] 1492 El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”. México: Clacso.

Español, S (2007) Experiencia Estética y Desarrollo Humano. Las Artes Temporales en la Génesis de Procesos Psicológicos Complejos. *PSYKHE*, Vol 16, N ° 1, pp. 123-133.

Español, S. y Shifres, F. (2009) “Intuitive parenting performance: the embodied encounter with art” en Louhivuori, J; Eerola, T.; Saarikallio, S; Humberg, T y Eerola, P-S. (eds), *Proceeding of the 17th. Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM, 2009)*, Jyväskylä, (pp. 93-102).

Español, S. (2010). Performances en la infancia: cuando el habla parece música, danza, poesía.

Epistemus, 1, 57-95.

Español, S (2010b) Interazione precoce. Una prospettiva vygotskiana a partire dagli schemi di Piaget, 25 anni dopo. *Metis*, 17 (1) 67-92.

Español, S (2012) Semiosis y desarrollo humano, en Carretero, M & Castorina, A, Desarrollo Educativo I y Cognición: los inicios del conocimiento. Buenos Aires: Paidós.

Español, S. (2014) Psicología de la música y del desarrollo. Buenos Aires: Paidós.

Español, S., & Shifres, F. (2015). The Artistic Infant Directed Performance: A Mycroanalysis of the Adult's Movements and Sounds. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 1-27.

Feld, S. (1984). Sound structure as social structure. *Ethnomusicology*, **28 (3)**, p.383-409.

Finnegan, R. (2003). Música y participación. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (7), 0.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Barcelona: Ediciones Morata.

Galdames, L. (1990). Apacheta: La ofrenda de piedra. *Diálogo Andino*, 9, 9-25.

Gandarilla Salgado, J. G. (2011). Reseña de Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. *Coloquio Internacional hacia la Construcción de un Nuevo Paradigma Social*.

García, M. (2012). Etnografías del encuentro: saberes y relatos sobre otras músicas. Buenos Aires: Del Sol.

Gesualdo, V. (1961). *Historia de la música en la Argentina: 1536-1851* (Vol. 1). Buenos Aires: Beta.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. London: Ashgate Publishing, Ltd.

Gržinič, M. (2004). *Situated contemporary art practices: Art, theory and activism from (the east of) Europe*. Založba ZRC.

Grout, D. J., Palisca, C. V., & Mames, L. (2004). *Historia de la música occidental, I*. Madrid:

Alianza Editorial.

Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2007). Fundamentos de metodología de la investigación. *Madrid [etc.]*: McGraw-Hill.

Hidalgo, H. L. (1989). *Culturas de Chile* (Vol. 1). Andres Bello.

Holguín, P. J. (2012). Perspectivas de los ingresantes de los programas profesionales: conocimiento previo, concepciones y expectativas sobre la música y la educación auditiva. II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música (pp. 43-52). Buenos Aires: SACCoM

Holguín, P. J., & Shifres, F. D. (2015). Escuchar música al sur del Río Bravo: desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *CALLE14: revista de investigación en el campo del arte*, 10(15), 40-53.

Jackson, E. (2008). *Manual para tocar la guitarra*. Ediciones Robinbook.

Kingsbury, H. (1988). *Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.

Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.

León, O., & Montero, I. (2004). *Métodos de investigación*. Madrid: McGrawHill.

Londoño Fernández, M. E. (2004). Bandola, tiple y guitarra: de las fiestas populares a la música de cámara. *Artes la Revista*, 4(7), 44-68.

López, I.; Shifres, F., y Vargas, G. (2007). Ontología de la música en la educación auditiva: los modos de existencia que sustentan las prácticas de enseñanza y las prácticas de aprendizaje. En M. Espejo Ed.), *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva* (pp. 53-63). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

- López, I., & Vargas, G. (2010). La música popular y el modelo hegemónico de enseñanza instrumental. *Actas IX Reunión anual de SACCoM*. Bahía Blanca: SACCoM.
- Malloch, S. (1999/2000). Mothers and infants and communicative musicality. *MusicæScientiæ*, Special Issue, pp. 29-57.
- Malloch, S. y Trevarthen, C. (2009). Musicality: communicating the vitality and interests of life". In Malloch, S and Trevarthen, C (eds.), *Communicative musicality, exploring the basis of human companionship*, Oxford y Nueva York, Oxford University Press, pp. 1-16.
- Martínez, I. (2009). Música, Transmodalidad, Intersubjetividad y Modos de Conocimiento: contribución de los aspectos no conceptuales a una perspectiva corporeizada del conocimiento musical. *Actas de la VIII Reunión de SACCOM*, 1-8.
- Martínez, I. C. (2014). La base corporeizada del significado musical. En S. Español (comp.) *Psicología de la música y del desarrollo: una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, M. (2009). Juego Musical y Trastornos del Espectro Autista. *La experiencia artística y la cognición musical*. Córdoba: SACCoM, ISBN, 978-987.
- Meliá, B. (1986). El guaraní conquistado y reducido. (1917-1930). Asunción: Biblioteca Paraguaya de Antropología.
- Mercado, C. (1995). Música y estados de conciencia en fiestas rituales de Chile central. Inmenso puente al universo. *Revista Chilena de Antropología*, (13).
- Mignolo, W. (2010) Aisthesis Decolonial. *Calle 14*, 4 (4), 10-25.
- Mignolo, W. (2011) Desobediencia Epistémica, pensamiento independiente y libertad de-colonial, *Otros Logos*, 1, 8-42. Disponible en <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0001/Mignolo.pdf>

- Mithen, S. (2006). *The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind, and Body*. Cambridge: Harvard University Press.
- Montero, I., & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508.
- Musumeci, O. (2005). Hacia una Educación Auditiva Humanamente Compatible. *Actas de la I Jornada de Educación Auditiva. La Plata: CEA Ediciones*, 1-26.
- Musumeci, O. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible. *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*. Quilmes (en CD).
- Musumeci, O., Shifres F. (2000) Recensión del libro: “Música, talento y ejecución: el sistema cultural de un conservatorio” de Henry Kingsbury. *Orpheotron* (6).
- Papousek, M. (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*, 88-112.
- Olson, D.R. (1994). *The world on paper*. Cambridge MA: Cambridge University Press. [El mundo sobre el papel. Barcelona, Gedisa, 1998.]
- Pelinski, R. (2000). *Invitación a la etnomusicología* (Vol. 1). Buenos Aires: AKAL.
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (9), 0.
- Pinker, S. (2001). *Cómo funciona la mente*. Madrid: Destino.
- Polkinghorne, J. (1998). *Belief in God in an Age of Science*. Londres: Yale University Press.
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositio*, 137-148.
- Quijano, A. (2009). Des/colonialidad del poder: el horizonte alternativo. *Estudios Latinoamericanos*, (25).

- Redondo, A. G. V. (2003) La música como dispositivo de control social en las misiones guaránicas de la provincia jesuítica del Paraguay (s. XVII-XVIII). Disponible en <http://www.um.es/estructura/equipo/vic-estudiantes/arquimedes2003/pdf/011-Arielvila.pdf>
- Reynoso, C. (2006). *Antropología de la Música. De los géneros tribales a la globalización*. Buenos Aires: Editorial SB Colección Complejidad Humana.
- Riba, C. (1990). *La comunicación animal: un enfoque zoosemiótico* Barcelona: Anthropos Editorial.
- Ricoeur, P. (1985). Palabra y símbolo. *Su Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*, Buenos Aires: Editorial Docencia, 7-25.
- Rivière, Á. (1984). La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y aprendizaje*, 7(27-28), 7-86.
- Rivière, Á. (2001). *La Mirada Mental*. Buenos Aires: Aique
- Roberts, A., & Rogoff, B. (2012). Children's Reflections on Two Cultural Ways of Working Together: "Talking with Hands and Eyes" or Requiring Words. *International Journal of Educational Psychology*, 1(2), 73-99. doi:10.4471/ijep.2012.06
- 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.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., Mosier, C., Chavajay, P., & Heath, S. B. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child development*, 1-179.
- Rosabal-Coto, G. (2013). La herida colonial en los orígenes de la educación musical escolar costarricense. *Estudios*, (27).
- Rosabal-Coto, G. (2014). "I did it my way!" A case study of resistance to coloniality in music learning and socialization. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1).

- Sanchez Patsy, R. (2010) La voz de los sin voz. Volumen 1. La comunidad. Recuperado de <http://www.lavozdelossinvoz.gov.ar/musica/vol1/vol1.pdf>
- Santillán Güemes, Ricardo (2010) Hacia un concepto operativo de cultura. En Oscar Moreno (Ed.) Artes e Industrias Culturales. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Santos, B. D. S. (2009). Una epistemología del sur. *CLACSO. México: Ed. Siglo XXI.*
- Schippers, H. (2010). *Facin The Music. Shapin music education from a global perspective.* New York: Oxford University Press.
- Shifres, F. (2007a) La Ejecución Parental. Los componentes performativos de las interacciones tempranas. En *Música y Bienestar Humano*. 13-24. Eds. M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) Buenos Aires: SACCoM.
- Shifres, F. (2007b). La Música como Experiencia de Intersubjetividad. El hacer musical conjunto desde la perspectiva de segunda persona. *I Encuentro Argentino de Musicoterapia. "Investigación y Salud Comunitaria"*. Cámara de Diputados de la Nación, Buenos Aires
- Shifres, F. (2007b). Poniéndole el cuerpo a la música. Cognición corporeizada, movimiento, música y significado. En *Actas de 3º Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (JIDAP)*. UNLP: La Plata. Disponible en <http://www.aacademica.org/favio.shifres/174.pdf>
- Shifres, F. y Gonnet, D. (2009) El examen de la musicalidad del contexto de enseñanza por parte de los docentes de música. Aplicación de herramientas conceptuales de la Educación Comparada. En *Actas de Músicos en Congreso 2009. Siglo XXI: Escenarios musicales en la educación*, pp. 58-71. ISBN 978-987-657-214-9.
- Shifres, F., & Tovar, P. H. (2011). Reconsiderando el desarrollo de las habilidades de audición musical. En *Shifres, Favio y Holguín Tovar, Pilar, (Eds.) El Desarrollo de las Habilidades*

Auditivas de los Músicos. Teoría e Investigación. Tunja (Colombia)

- Shifres, F. (2012). Bases para una Educación Auditiva Intersubjetiva. En F. Shifres (Ed). II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música. (Actas) Buenos Aires: SACCoM, pp. 67-76. ISBN 978-987-27082-6.
- Shifres, F. & Tovar, P. J. H. (2012) Introducción: Reconsiderando el desarrollo de las habilidades de audición musical. Bases para una Educación Auditiva intersubjetiva. *Actas del II Seminario de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje*, 11.
- Shifres, F. (2014a). Problematizando la herencia colonial en educación musical. (Inédito)
- Shifres, F. (2014b) Algo más sobre el enlace entre la infancia temprana y la música: El poder expresivo del rubato. *En Español, Silvia, Psicología de la Música y del Desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana. Buenos Aires (Argentina): Paidós.*
- 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).
- Sloboda, J. (1991) Music Expertise. En Ericsson y Smith (Eds) *Toward a General Theory of Expertise [Pericia Musical]*. (Orpheotron, trad.) *Orpheotron, Estudio e Investigación*, 1, pp. 153-171; 1997) Cambridge University Press.
- Sloboda, J. A., & Howe, M. J. (1995). Biographical precursors of musical excellence: An interview study. *Psychology of music*, 19(1), 3-21.
- Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista transcultural de música*, 4.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life*. Chicago: The University of Chicago Press
- Valladares, Leda. (1971). *Cantovallisto con Caja*. Recopilación. Lagos. Bs. As.
- Vega, Carlos. (1946). *Los instrumentos musicales aborígenes y criollos de la Argentina*. Centurion: Buenos Aires.

Vargas, G., Shifres, F., & López, I. (2007). Ontologías de la Música en la Educación Auditiva. Los modos de existencia musical que sustentan las prácticas de enseñanza y las estrategias de aprendizaje. En *II Jornadas internacionales de Educación Auditiva*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Vigotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas*. Barcelona: Visor.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 159-178). M. Cole (Ed.). Barcelona: Crítica.

Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Editorial Paidós.

Videos

Salinas, H. (2012). La Primera Música Capítulo 4. La Música aymara. Chilevisión. Consultada el 20 de marzo de 2015. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=zrSLRJCbK_w

Resistir Eterno. (2007). Argentina Siglo XXI Consultado el 10 de julio de 2015. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=tBX4-6hpVfU>

Resistir Eterno (2008). Pandemonium Consultado el 10 de julio de 2015. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=5i-J5zvErA0>

Encuentro de copleros en Purmamarca Jujuy (2010) Consultado en 10 de Julio de 2015. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=FxXGHZ4qzml>

Chacarera. Familia Centeno (2015). Filmado por el equipo del proyecto de Extensión. *Hacia una Educación Musical Decolonial*. Cátedra Educación Musical Comparada. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata.

Desde el Alma. Familia Centeno (2015) Filmado por el equipo del proyecto de Extensión. *Hacia una Educación Musical Decolonial*. Cátedra Educación Musical Comparada. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata.