

Tramas latinoamericanas para una educación musical plural

Silvia Carabetta y Darío Duarte Núñez
(compiladores)



FACULTAD
DE ARTES



Tramas latinoamericanas para una educación musical plural

Silvia Carabetta y Darío Duarte Núñez
(compiladores)



Tramas latinoamericanas para una educación musical plural / Silvia M. Carabetta ... [et al.]; compilado por Silvia M. Carabetta; Darío Duarte Núñez; prefacio de Silvia M. Carabetta; Darío Duarte Núñez; prólogo de Daniel Belinche. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Artes, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-34-1884-0

1. Educación Musical. 2. Epistemología. I. Carabetta, Silvia M. II. Carabetta, Silvia M, comp. III. Duarte Núñez, Darío , comp. IV. Carabetta, Silvia M, pref. V. Duarte Núñez, Darío, pref. VI. Belinche, Daniel, prolog.

CDD 780.7

Edición y coordinación editorial: Florencia Mendoza

Corrección: Fernando Barrena, Mercedes Leaden,

Pilar Marchiano, Florencia Mendoza

Adecuación de estilo: Pilar Marchiano

Corrección de pruebas: Adela Ruiz

Arte de tapa y diseño: Valeria Lagunas

Tramas latinoamericanas para una educación musical plural es propiedad de Papel Cosido. Registros sobre Arte en América Latina, de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Diagonal 78 N.º 680, La Plata, Buenos Aires, Argentina.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribucion-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Presidente

Dr. Fernando Alfredo Tauber

Vicepresidente Área Institucional

Dr. Marcos Actis

Vicepresidente Área Académica

Lic. Martín López Armengol

Secretario de Ciencia y Técnica

Dr. Marcelo Caballé



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Decano

Dr. Daniel Belinche

Vicedecano

DCV Juan Pablo Fernández

Secretario de Decanato

Lic. Emiliano Seminara

Secretaria de Extensión

Prof. María Victoria Mc Coubrey

Secretaria de Asuntos Académicos

Prof. Graciana Pérez Lus

Secretario de Producción y Comunicación

Prof. Martin Barrios

**Secretario de Planificación,
Infraestructura y Finanzas**

Lic. Carlos Merdek

Secretario de Relaciones Institucionales

Prof. Juan Mansilla

Secretaria de Ciencia y Técnica

Lic. Silvia García

Secretario de Arte y Cultura

Prof. Carlos Coppa

Secretario de Posgrado

Prof. Santiago Romé

Secretario de Asuntos Estudiantiles

Prof. Agustina Reynoso

Secretaria de Programas Externos

Lic. Sabrina Soler

Tabla de contenidos

- 5 **Prólogo**
Daniel Belinche
- 7 **Introducción**
Silvia Carabetta y Darío Duarte Núñez
- 11 **Las músicas que habitamos**
Aportes para una justicia curricular
Silvia Carabetta
- 21 **Giro epistémico en la formación del maestro de música**
Por una educación emancipadora
Favio Shifres
- 31 **La música como experiencia**
Emoción y somática en la educación musical
Andrés Samper Arbeláez
- 43 **Una mirada a la educación musical en Alemania y en Perú**
Luzmila Mendivil Trelles de Peña y Julio Mendivil
- 54 **Intervenciones significativas en educación musical**
Apuntes para una configuración de la clase
Darío Duarte Núñez
- 66 **Formación instrumental superior en músicas populares**
Propuesta teórica para la creación de programas de curso
Juan Sebastián Ochoa y Bernardo Cardona
- 80 **Ética e compromiso social**
Notas para pensar a pesquisa em educação musical
Luciana Del-Ben
- 90 **Diseñar tramas, intervenir para transformar**
Silvia Carabetta y Darío Duarte Núñez
- 92 **Sobre los autores y las autoras**

Prólogo

Escribir en tiempos de crisis es una tarea impiadosa. La velocidad con que suceden los cambios, los permanentes vaivenes de los marcos teóricos que intentan explicarlos y la zozobra a la que son sometidos quienes intentan construir esos marcos, acuciados por dudas epistemológicas, por recortes presupuestarios y por cortes de luz que suelen derivar a la papelera de reciclaje reflexiones valiosas y originales, obliga a considerar virtudes aparentemente contrapuestas: la paciencia y la audacia.

Cuando esos escritos se refieren a la música (categoría sustractiva si la hay) y a su enseñanza, se agrega, además, una cuestión propia de la literatura: quién habla y a quién hablar, o quién escribe y quién lee. La tensión entre el lector especializado, propia de las investigaciones universitarias, y un público potencialmente más amplio requiere de rasgos formales capaces de dotar de sencillez el tratamiento de asuntos arduos y mutables.

En este libro se resuelve esta tensión a través de la profundidad, el rigor académico y la austeridad con las que Silvia Carabetta y Darío Duarte Nuñez, responsables y compiladores de la propuesta, junto con el grupo de prestigiosos teóricos de distintos países que los acompañan, concretan sus planteos.

Aunque los artículos evidencian posturas que provienen de diferentes enfoques y tradiciones, configuran un cuerpo común, en el cual la escritura parece brotar de una experiencia previa materializando una idea que Ricardo Piglia trabajó con su habitual lucidez: la diferencia entre lo vivido y lo informado. Las reflexiones que sobrevuelan los artículos anclan en esa condición, y es esa impronta aquello que le confiere a los textos unidad y carnadura.

Es cierto, como señalan los autores, que la Educación musical se encuentra en una etapa de crecimiento que se manifiesta en la gran cantidad de investigaciones; y su circulación, a través de seminarios, cursos y publicaciones, permite vislumbrar un

avance continuo para la próxima década. Pero, aunque la música define la historia humana desde sus confines, su campo teórico sigue proponiendo, de algún modo, un tema nuevo en términos históricos. Y en esa búsqueda la refutación de la falsa antinomia entre calidad e inclusión, a cargo de los responsables de esta entrega, permite coser y dotar de sentido a las distintas partes que lo constituyen. Este intento por transmitir la experiencia de enseñar, y de enseñar música, se completa con la posibilidad de pensar lo latinoamericano reivindicando su derecho a la contemporaneidad.

Los capítulos que proceden abordan temas universales que atañen a la educación musical, sin resignar una mirada (y una escucha) situada en la realidad cercana. Los interrogantes a los que se asoman los títulos presentan laberintos que suponen más preguntas que respuestas taxativas. Los colegas asumen esa tarea en un tono claro que fluye entre la generalización y el detalle, sin permitirse el menor desahogo sentimental y que, sin embargo, conmueve.

Daniel Belinche

Decano de la Facultad de Artes de la UNLP
Septiembre de 2019

Introducción

Silvia Carabetta, Darío Duarte Núñez

La educación musical se encuentra en la actualidad en una etapa de búsqueda, de nuevos desarrollos, de nuevas preguntas. Como describe en varios de sus trabajos Violeta Hemsy de Gainza,¹ el siglo XX se caracterizó por el despliegue de diversas metodologías desarrolladas para la enseñanza de la música, fundamentalmente en Europa aunque no con exclusividad. Así fue constituyéndose lentamente un campo de estudio local, ya avanzado el siglo, que adaptaba, experimentaba y estudiaba aquellos aportes para dar respuesta a inquietudes de nuestros contextos latinoamericanos. Hemsy de Gainza (2013) sostiene, sin embargo, que la última década del siglo XX se caracterizó por la búsqueda de nuevos paradigmas, dando cuenta, quizás, de la propia complejidad de Latinoamérica, donde la simple adaptación de experiencias construidas en otras latitudes no alcanzaba ni alcanza para garantizar la educación artística como derecho universal.

A casi dos décadas de iniciado el siglo XXI, es sumamente interesante ver cómo ha crecido el campo de la educación musical en la región. Aunque con desarrollos heterogéneos entre los distintos países y aún al interior de cada país, la producción de conocimientos propios va tomando forma, atravesada por aportes que no provienen solo de lo disciplinar específico, sino que se nutren de —y a su vez nutren— otras disciplinas. Así, la etnomusicología, la sociología, la antropología, los estudios culturales y de género, la filosofía, la pedagogía, la semiótica, la psicología, entre otras, van cruzándose como hilos que se entrelazan en una trama compleja para abrigar a este objeto de estudio que es la educación musical.

A lo largo de este recorrido es que surge el presente libro, como producto de la necesidad de reunir algunos trabajos —muchos menos de los que quisiéramos— de colegas latinoamericanos preocupados por la enseñanza de la música, con los que la vida nos ha regalado cruzarnos. A través de una pluralidad de voces, de regiones geográficas y de temas pretendemos dar a conocer algunas de las *educaciones musicales* que se encuentran en producción, así como las formas en que son vividas por docentes y estudiantes en los diferentes niveles del sistema educativo de la región.

La meta sigue siendo la misma que quedara registrada en documentos de la UNESCO con motivo de la 2.º Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, realizada en Lisboa en 2006 (UNESCO, 2006): promover una educación artística de calidad y accesible a todos los niños, niñas y jóvenes. Aunque teniendo en cuenta que, de acuerdo con lo explicitado en las conclusiones del Congreso Iberoamericano en Educación Artística de Beja, Portugal, en 2008, la calidad y la inclusión no son términos neutros; por el contrario, responden a definiciones políticas. En tal sentido, nos guía el convencimiento de que una educación artística de calidad, una educación musical de calidad e inclusiva para nuestra región, es aquella que orienta sus prácticas desde una pedagogía crítica y transformadora; es aquella que articula tradiciones, saberes populares y saberes legitimados, que reconoce diferentes lógicas, diferentes modos de habitar la cultura; es aquella, en definitiva, que piensa en plural.

Por eso, los capítulos que proponemos a continuación intentan ofrecer coordenadas, elaborar mapas conformados por reflexiones y líneas de acción que configuran diferentes relieves para construir orientaciones colectivas que salgan al encuentro de otras reflexiones que se producen en la cotidianeidad del trabajo docente. Intentamos con estos textos hundir nuestra práctica en reflexiones profundas y hacer de las reflexiones nuestra práctica, en un doble movimiento donde no hay afuera ni adentro, donde pensamiento y acción son la misma fuerza.

Cada texto es una suerte de puntada que construye la trama; fueron ordenados en ese sentido, como una larga narrativa con elementos que se conectan y otros que aparecen nuevos, lo que da lugar a interrogantes novedosos. No necesariamente cada texto coincide en todos sus términos con los demás, sin embargo, en todos ellos puede encontrarse la asunción de una postura de riesgo, de inconformismo con los saberes dados, de necesidad de reflexionar y abrir un campo de posibilidades.

En relación con esto, Boaventura de Sousa Santos (2018) señala:

La educación para el inconformismo debe ser ella misma inconformista. El aprendizaje de la conflictividad de los conocimientos, debe ser conflictivo. Por eso, el aula de clases tiene que transformarse en un campo de posibilidades de conocimiento, dentro del cual hay que elegir. Eligen los alumnos tanto como los profesores y las opciones de unos y otros no tienen que coincidir ni son irreversibles (p. 544).

Desde este norte y con la convicción de que Latinoamérica puede y debe pensarse a sí misma, entendemos que la educación musical actual necesita de nuevos conocimientos que desestabilicen los instituidos. No para negarlos, desde luego, sino, justamente, para ponerlos en duda, para revisitarlos y resignificarlos a la luz de nuestros contextos complejos y diversos.

El primer capítulo corresponde a un trabajo de Silvia Carabetta (Argentina) que busca redimensionar la música como objeto de conocimiento, en tanto intervenciones en el mundo, para estos tiempos y situadas en Latinoamérica. Con anclaje en las epistemologías plurales, propone líneas para pensar el desarrollo de una epistemología de la educación musical, a partir del cuestionamiento de las matrices epistémicas eurocéntricas heredadas. Desde esa posición, el concepto de *justicia curricular* le permite reflexionar acerca del lugar pedagógico de los saberes previos de los estudiantes en pos de un proyecto educativo crítico y emancipador.

En el segundo capítulo, Favio Shifres (Argentina) se pregunta, a partir de estas claves epistemológicas generales, acerca de la formación específica de los maestros de música. Desde su experiencia en la asignatura Lenguaje Musical, deconstruye categorías musicales sedimentadas en los planes de estudio y en sus propias prácticas como formador de formadores, y propone elementos para una construcción entre el docente y sus estudiantes de una formación epistémicamente más justa.

En tercer lugar, Andrés Samper Arbeláez (Colombia) da una nueva puntada y propone elementos para configurar una pedagogía musical anclada en la experiencia. Desde un horizonte fenomenológico, recupera y redimensiona metodologías activas de la educación musical, a la luz de los abordajes actuales del giro corporal. Así, la categoría *soma* se articula y envuelve las tradicionales lógicas de enseñanza de la música, para expandir las posibilidades y potenciar aprendizajes.

En el cuarto capítulo, Juan Sebastián Ochoa y Bernardo Cardona (Colombia) vuelven a entretejer perspectivas decoloniales para cuestionar epistémica y pedagógicamente los modelos tradicionales de enseñanza en la educación superior. De este modo, sientan bases para la creación de programas de instrumento y canto en músicas populares, a partir de vincular transversalmente los elementos técnicos con géneros y repertorios, a modo de rutas de aprendizaje conscientes, rigurosas y pertinentes para cada contexto y situación.

El quinto capítulo es abordado por Luzmila y Julio Mendivil (Perú), quienes se refieren a las tensiones que existen en la educación musical dentro de un mundo altamente globalizado, que promueve la idea de inclusión pero que, sin embargo, se enfrenta a estructuras hegemónicas neoliberales. El trabajo realiza un estudio comparativo entre programas pedagógicos musicales de Perú y de Alemania, que exponen núcleos problemáticos comunes a la educación musical en dos regiones geográficas, social y culturalmente tan diversas y tan parecidas al mismo tiempo.

Por su parte, Darío Duarte Núñez (Argentina), en el sexto capítulo, reflexiona acerca de dos modelos didácticos musicales y su relación con la significatividad del aprendizaje musical. Deduce del diagnóstico la necesidad de reconfigurar las

intervenciones pedagógicas, para enmarcarlas en un replanteo ético, creativo y transformador, y realiza una propuesta para el diseño de las mismas a partir de situaciones problemáticas, como situaciones que traducen las dimensiones de la significatividad y que se planifican desde lógicas no tradicionales.

Para finalizar estos recorridos que han dado lugar a puentes entre conocimientos y geografías, el capítulo séptimo, escrito por Luciana Del Ben (Brasil) asume la necesidad de la diada investigación/educación musical, como componente ineludible de la formación docente. La búsqueda de conocimientos sistemáticos y rigurosos, que se aproximen a dar respuesta a los interrogantes de nuestro quehacer docente en un marco de reflexión ética y de compromiso social, aparece así como espacio para ampliar horizontes y realizar una invitación fundamentada a la transformación de las realidades educativas.

A modo de conclusión, como puntadas de cierre al tejido, un último y breve capítulo escrito por los compiladores, Silvia Carabetta y Darío Duarte Núñez (Argentina), ofrece algunas claves para la configuración de una agenda para una educación musical en devenir y plural.

Referencias

- Congreso Iberoamericano de Educación Artística. (2008). Conclusiones del Congreso Iberoamericano de Educación Artística. Sentidos Transibéricos. Recuperado de <http://www.insea.org/docs/2014.17/regions/conclusionesCIAEA.pdf>
- Hemsey de Gainza, V. (2013). *El rescate de la pedagogía musical*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Santos, B. de Sousa; Meneses, M. P. y otros. (Eds.). (2018). *Boaventura de Sousa Santos. Construyendo las epistemologías del sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Volumen I y II. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- UNESCO. (2006). Hoja de ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf

Nota

1. Entre otros textos, recomendamos la lectura de *El rescate de la pedagogía musical* (2013), que reúne escritos de Hemsey de Gainza desde el año 2000 hasta el 2012. <<

Las músicas que habitamos

Aportes para una justicia curricular

Silvia Carabetta

En más de veinticinco años formando docentes de música desde el área pedagógica, puedo jactarme de que la mayoría de mis estudiantes han hecho parte de su discurso profesional la importancia de una educación democrática, que acompañe el proyecto de una sociedad más justa, respetuosa de la diversidad, significativa, crítica; que trabaje desde los saberes previos de los estudiantes, que sea de calidad. Pero ¿qué sucede cuando ese norte pedagógico debe traducirse en intervenciones áulicas? ¿Qué sucede con la música como objeto de conocimiento —que pareciera volverse tan resistente a ser significativa para los estudiantes de la educación obligatoria—, que no termina de encontrar el equilibrio entre los saberes musicales previos, lo que dice el currículo que hay que enseñar y lo que el educador musical entiende por calidad educativa?

Luego de haber estudiado el modelo dominante de formación docente en los conservatorios de música (Carabetta, 2008) y las pedagogías musicales dominantes y alternativas que circulan en el campo de la formación (Carabetta, 2014), percibí que había cuestiones epistemológicas que necesitaban ser revisadas, es decir, cuestiones acerca de qué es la música, quién es músico, quién puede aprender música, entre otras.

Como hemos planteado (Carabetta, 2017; Carabetta & Duarte Núñez, 2018), mientras que el discurso pedagógico que circula en la formación docente tiende a promover una educación para todos, parecería que la matriz profunda que está en la base de la formación musical aún sostiene, en mayor o menor medida, que hay músicas que elevan la cultura y otras que no, que hay expresiones que ni siquiera deberían llamarse música, que saber música va ligado al dominio de la lectoescritura musical y a la capacidad para tocar obras de los grandes compositores que la ilustración nos legó, entre otras cuestiones. No estoy diciendo que esto no sea así, simplemente me estoy permitiendo ponerlo en duda al pensar que quizás deconstruir estas premisas sostenidas durante siglos nos habilitaría a hacernos nuevas preguntas

y, sobre todo, a encontrar cuál es el lugar del objeto de conocimiento música en la educación, a la luz de las complejas sociedades actuales.

Partamos de pensar en la música como objeto de conocimiento, como un objeto cultural más que como una esencia surgida de vaya a saber qué brote de inspiración mágica.

¿Qué cosa es la música?

Para autores como Anibal Quijano (1992), León Olivé (2009) y Boaventura de Sousa Santos (2010, 2017, 2018), entre otros, conocemos, producimos y validamos conocimientos en el marco de prácticas organizadas socialmente. Los agentes, como autores y sujetos del mundo que los rodea, realizan acciones guiados por diversos métodos, reglas, valores, representaciones, etcétera, para resolver o explicar cuestiones y producir conocimientos sobre ese mundo en todas sus dimensiones. Así, estos autores sostendrán que los conocimientos no son abstracciones, sino relaciones intersubjetivas a propósito de algo. No son representaciones del mundo, son intervenciones sobre el mundo real y dan cuenta de las prácticas elegidas o desechadas para producir ese conocimiento.

Desde la perspectiva de las epistemologías plurales, a lo largo de la historia y en las distintas culturas, existen diversas formas de producción de conocimientos. A su vez, cada forma tiene distintas consecuencias para la intervención en ese mundo. No todas esas prácticas epistémicas impactan de la misma manera ni resuelven o expresan de manera unívoca y universal todos los asuntos. Quiere decir que, además de ser incompletos, los conocimientos son siempre situados, parciales y contruidos, de manera que las verdades y las falsedades que ellos generen deben ser evaluadas en función de dichos contextos específicos. De esto se deriva que toda práctica de conocimiento es una práctica social y viceversa: que toda práctica social conlleva una práctica de conocimiento. Dicho de otra forma: nos movemos en el mundo; intervenimos en él usando todo un sistema de conocimientos validados por la cultura a la que pertenecemos.

¿Qué pasa con la música? También es una práctica social, no es una cosa, sino el producto de una actividad social que tiene lugar a través de sonidos organizados de manera específica (Small, 1998; Mendívil, 2016). Así, además de práctica social, la música también es una práctica de conocimiento. Esto parecería una obviedad; sin embargo, si pensamos en la relación de la asignatura música con otras asignaturas de la escolaridad podremos reconocer sus históricos obstáculos para ocupar un lugar valioso como saber, que supere ser un simple espacio de entretenimiento o un elemento decorativo para los actos escolares (Carabetta, 2008, 2014; Carabetta & Duarte Núñez, 2018; Chapato & Dimatteo, 2014).

Pero ¿qué tipo de conocimiento es la música? Desde los aportes de la filosofía praxial de la música y la etnomusicología,¹ entenderemos la música como un sistema sonoro organizado de manera determinada por diversos grupos humanos. Aunque los sonidos en sí mismos responden a las leyes de la física, lo que alguien experimenta como música depende de las definiciones culturales que permiten esa organización (quién, cómo, con qué, para qué, cuándo y dónde) y que posibilitan, sobre todo, que dicha organización sonora sea reconocida por otros como una experiencia musical. Como plantea Julio Mendívil (2016), no existen categorizaciones universales de la música, sino que es el contexto sociocultural el que actúa de marco de referencia para promover las conexiones significativas que percibiremos y experimentaremos como música.

Quiere decir que, enredada en el material sonoro, la música transporta significados. En términos de Edgardo Albizu (2000), la música es un sistema modal de significar, es un «sistema de modos de hacer presente un significado confundido con el significante, aun cuando este nunca lo evoque de manera única y convencional» (p. 22). ¿Qué quiere decir esto? Que la música entendida así, como praxis, lejos de tener un valor intrínseco en términos esencialistas, habla de nosotros, de nuestras culturas, de lo que se exige en cada cultura para que algo sea experimentado como música; de las categorizaciones que se emplean para referirse a ella, de las definiciones de belleza que encierra. Tomando a Philip Bohlman, Mendívil (2016) señala que a lo largo de la historia humana la música ha generado diversas ontologías y que, en este sentido, la música es forma, espíritu, naturaleza, maldición, sanación, entretenimiento o cualquier otra diversidad de uso para la que haya sido compuesta.

Insertos en un espacio social determinado, cada uno de nosotros hacemos un uso estratégico de la música en función de diversos aspectos de nuestra identidad personal y social. Por ejemplo, elegimos música para acompañar un viaje, para representar nuestro amor a alguien, para meditar, para animar una fiesta, para bailar, para estudiar sus armonías, para sentirnos parte de una identidad nacional, para sentarnos a escucharla atentamente. Así como elegimos unas, rechazamos otras. Cada una de estas elecciones, más o menos autónomas, están atravesadas por todas las clasificaciones disponibles en nuestra cultura sobre lo que es agradable, desagradable, decente, indecente, prestigioso, culto, inculto, divertido o aburrido. Con toda esta caja de clasificaciones configuramos nuestros gustos y disgustos musicales, y nos movemos en nuestros grupos de pertenencia (Carabetta, 2008; Carabetta & Duarte Núñez, 2018). Por supuesto, en nuestras sociedades actuales las industrias culturales participan activamente, junto con el resto de nuestro entorno social, de esa caja de herramientas productoras de sentido. Desde una lógica comercial y en la necesidad de producir bienes estandarizados, estas industrias proponen modelos de belleza, modos de entender y participar del amor, formas de ser jóvenes, de vestirse y de sonar como tales, formas de

bailar, entre otras (De Llamas Faner & Ceballos, 2017), y allí vamos con esa caja de herramientas a configurar nuestros gustos y disgustos, y, en el caso específico que nos toca, a enseñar.

Por ello, en primer lugar, sostenemos que ir en contra o por fuera de estas lógicas (lo que no quiere decir subsumirse a ellas) vuelve nuestra tarea escolar cada vez más lejana al mundo real de nuestros estudiantes. Pero, en segundo lugar, nos parece imprescindible como educadores musicales bregar por el mayor entrenamiento posible en el desciframiento de los significados que transporta la música. Es este último el entrenamiento que sostenemos, el que permitirá una participación cultural, un consumo material y simbólico cada vez más autónomo y amplio, base de una ciudadanía cultural sustantiva.

De lo anterior se desprende que, si desde el ejercicio de nuestro papel de educadores levantamos la bandera de una sociedad más justa y una educación de calidad para todos y para todas, la participación cultural debe ser equitativa; por lo tanto, la propuesta educativa musical debe necesariamente garantizar la presencia de una variedad de bienes y de mensajes representativos factibles de ser apropiados, contestados y resignificados por nuestros estudiantes.

Tejiendo diálogos sonoros

Soñamos con una sociedad más equitativa y ello va de la mano de un proyecto educativo que acompañe dicho norte. En términos de Santos (2010, 2017, 2018), la batalla por la justicia social es también la batalla por la justicia cognitiva; las luchas por la inclusión y por la igualdad están sostenidas por un «*ethos* redistributivo en su sentido más amplio, implicando la redistribución de recursos materiales, sociales, políticos, culturales y simbólicos» (Santos, 2010, p. 30). Así, la lucha por una educación inclusiva implica, obviamente, la generación de políticas públicas que transformen las condiciones estructurales de los estudiantes que obstaculizan su acceso y permanencia en el sistema escolar, pero también implica la necesaria reflexión sobre los conocimientos y las prácticas cognitivas que ponemos a disposición de nuestros estudiantes.

Todo currículo, entendido como síntesis cultural, como dispositivo de poder-saber (De Alba, 2007), incluye y jerarquiza ciertos saberes, y excluye otros; organiza cargas horarias diferenciales según la importancia social de cierto conocimiento; impone categorías particulares que nos permiten nombrar y organizar nuestro mundo (también el musical), y con ello construye un discurso escolar que abarca a algunos sujetos y silencia a otros. Se interpela a unos tanto para incluir como para excluir a otros.² No quiere decir que esta interpelación sea siempre exitosa, pero no es indiferente para sus receptores reconocer qué saberes van a ser valorados

y cuáles no, qué tradiciones van a exaltarse y cuáles no, qué sujetos serán valorados y cuáles no. ¿Es lo mismo conmemorar el 12 de Octubre como El Día de la Raza, que como El Día del Respeto a la Diversidad Cultural? ¿Es lo mismo que en el aula de música se escuche música folklórica que *funk*, o renacentista, *death metal*, *jazz*, *pop*, *reguetón* o *dubstep*? No, no es lo mismo y esa es una de las cosas que comprendemos en la escuela: que no es lo mismo, que hay músicas *mejores* o *peores*, más o menos legítimas, y así vamos organizando el mundo cultural y habitando nuestro propio lugar dentro de él, como incluidos o excluidos del discurso escolar.

Entonces, hablar de *justicia curricular* implica proponer prácticas de conocimiento tan diversas como diversos son los grupos culturales que hay en nuestras aulas. Nuestros estudiantes, con sus diferentes experiencias musicales previas, deben poder tender puentes entre sus experiencias, las de los demás y las que la escuela configura como saberes obligatorios. Pero si pensamos en términos de currículo intercultural, esos puentes deben tenderse en clave cooperativa y no jerarquizada; allí reside el eje de la articulación entre lo que una sociedad considera que todos deben aprender y lo que cada sujeto trae en su particularidad (Gallardo Gutiérrez, 2004). En términos de Santos (2017, 2018), justicia cognitiva o curricular significa asegurar la *copresencia* de conocimientos, es decir, que todas las prácticas de conocimiento tengan igualdad de oportunidad de participar en un diálogo amplio con otros conocimientos.

Copresencia, entonces, es poner conocimientos en diálogo, en interacción, en el marco de prácticas organizadas socialmente, reconociendo que ningún conocimiento es completo y que existen distintas formas de experimentar el mundo. Sin embargo, esto no equivale a un relativismo, a considerar que todo vale. Lo que Santos (2010, 2017, 2018) propone es dudar de los criterios monopólicos de validez de los conocimientos heredados de la modernidad, dudar de las formas de conocimiento e ignorancia, dudar de los criterios naturalizados de jerarquización de los conocimientos históricamente construidos. En este sentido, no todos los conocimientos tienen el mismo valor, pero esas jerarquizaciones, lejos de ser evaluadas bajo criterios universales, deben emerger de la validación de una determinada práctica.

Guiados por el *pensamiento decolonial*, podemos reconocer la matriz epistémica instalada en nuestras tierras de la mano de la colonización europea, donde se ha ido configurando, bajo el manto de la Ilustración, qué conocimientos serían verdaderos y cuáles falsos, a qué llamaríamos conocimiento y a qué no, qué iba a caracterizar a un hombre o a una sociedad culta y qué no. Así, la historia latinoamericana da cuenta de lo que Santos (2010) denomina *pensamiento abisal*, es decir, prácticas de conocimiento que han quedado activamente invisibilizadas, del otro lado del abismo, por no ser consideradas valiosas, relevantes o no superar la etiqueta de mera creencia.

En términos de nuestra cultura musical, ¿qué tipo de prácticas musicales quedaron metonímicamente asociadas a *ser culto* y cuáles no? ¿Qué tipo de formación musical se sostuvo que *elevaría* la cultura de nuestros pueblos? ¿Cuántas expresiones musicales, en nuestra cotidianeidad, nos hacen pensar que «eso no es música»? ¿Cuántas músicas, por ignorancia o por prejuicio, cada uno de nosotros coloca del otro lado del abismo? Dice Santos (2017) que se produce activamente la no existencia de otros y, de esta manera, se convierte a la «ciencia moderna y la alta cultura en los únicos criterios, respectivamente, de la verdad y la calidad estética» (p. 220). Quebrar esta lógica, por lo menos, requiere comenzar a preguntarse por esas matrices naturalizadas.

Entonces, siguiendo a Thomas A. Regelski (2009), la pregunta por si tal o cual música es buena o mala, que implica una jerarquización universal y piramidal establecida según una virtud estética instituida para cierto tipo de música, debe reformularse en: *buena música para qué*. En ese *para qué* se deposita el carácter construido y situado de la experiencia musical, y su aporte en función de la praxis que ella permite, de su uso social. Dice Regelski (2009): «Las situaciones y convenciones sociales que explican las diferentes músicas orientan la condición de músico de todas ellas, y constituyen los criterios con los que se evalúa la “bondad” en cada caso» (p. 38). Desde esta perspectiva, serán los que participen de dicha praxis los encargados de evaluar su relevancia para ese uso social situado, para posibilitar el diálogo de distintas músicas en la constelación de conocimientos. Así, habrá buenas y malas músicas para bailar, buenas y malas músicas para meditar, buenas y malas músicas para estudiar complejidades rítmicas, buenas y malas músicas de cada uno de los géneros que escuchemos para cada una de las praxis que queramos con cada una de ellas.

Del epistemicidio a la justicia cognitiva

Sostener la importancia de trabajar con los saberes previos de nuestros estudiantes para lograr aprendizajes significativos es ya un clásico en el discurso docente. Sin embargo, cuando estamos frente a ellos a menudo dudamos de su valor pedagógico: no sabemos bien qué hacer, cómo trabajarlos ni para qué. Lo que se juega allí son los criterios que utilizamos para juzgar las músicas que aportan los estudiantes.

Algunas veces usamos las canciones que nos traen simplemente como trampolín para trabajar temas que consideramos más serios; así, de repente, una trompeta de un tema de rock se vuelve apenas la excusa para trabajar la orquesta sinfónica. Otras veces, la música de nuestros estudiantes es puesta como objeto de negociación para que, si hacen primero lo que les pedimos, luego cantemos o escuchemos esa que tanto les gusta. Algunas otras descartamos sus propuestas porque nos parecen poco relevantes o inapropiadas para el ámbito escolar.

Así, mientras que nos proponemos trabajar en el aula desde la diversidad, sin darnos cuenta planteamos formas únicas monoculturales de juzgar y dar validez a las músicas que nos traen.

Interesa aquí recuperar algo ya planteado en trabajos anteriores (Carabetta, 2008, 2014) sobre la relación entre la música y nuestras identidades. Autores como Simon Frith (2003) y Pablo Vila (2000) explican que la música es un tipo particular de artefacto cultural que proporciona múltiples elementos que nos interpelan de manera total o parcial y que nos permiten, así, construir nuestra percepción del yo y de los otros. Los sonidos, las letras, las interpretaciones, lo que suena y lo que se dice respecto de lo que suena, la identificación con quienes escuchan la misma música, la identificación con las formas convencionales de escuchar y de disfrutar determinada música, etcétera conforman una compleja matriz que nos ofrece maneras de ser y de comportarnos, de compartir con otros, de sentirnos bien (o no). En este sentido, nuestros gustos y disgustos musicales hablan menos de la música en sí que de nosotros mismos y de nuestra trama identitaria personal y social; y ello se vincula, como dijimos, a los múltiples significados que la música transporta.

Fundamentalmente en las etapas vitales en las que construimos nuestra identidad, etapas en las que la escolaridad nos acompaña, nuestras preferencias musicales superan lo intrínsecamente musical y se relacionan con mucha más fuerza con todo lo que histórica y socialmente se ha construido con respecto a su producción, su recepción y su consumo, es decir, con su construcción como práctica significativa. De este modo, cuando como docentes descalificamos directa o indirectamente una práctica musical, lo que estamos haciendo es descalificar al actor portador de esos conocimientos (Samper Arbeláez, 2010; Sarmiento, 2017; Mendívil, 2016).

Nuestra función como educadores es ampliar los horizontes culturales y, obviamente, musicales de nuestros estudiantes, pero ello solo se volverá significativo y respetuoso de la diversidad si aprender algo nuevo no implica olvidar lo propio, arrojarlo al otro lado del abismo de los saberes legitimados, producir un epistemicidio. Será una educación genuinamente diversa si los saberes previos, las músicas de las que somos portadores, tienen garantizado su espacio para entrar en diálogo con otras músicas, sabiendo que será conflictivo, desestabilizador; un espacio donde todas las músicas tengan algo para aportar y se reconozcan deficitarias en otra cosa, pero con el derecho a participar en la constelación de saberes. Plantear, entonces, una propuesta curricular que dé lugar a la copresencia de expresiones musicales de nuestros estudiantes apunta a romper con la monocultura del saber, para enriquecer la relación con el mundo sonoro, con las formas de estar y de ser en los mundos sonoros propios y de los otros.

Puentes epistémicos, puentes sonoros

Poner los conocimientos en diálogo es promover la curiosidad, la desestabilización; es ponerlos en interacción con distintas formas de intervención en el mundo, con distintas performances musicales, casi de manera lúdica, como herramientas de investigación. Es preguntarse cómo cierta organización sonora específica tiene lugar en diversos terrenos de encuentros humanos, cómo construye su sonoridad para transportar tales y cuales significados. Entonces, ¿qué pasaría si jugáramos con nuestros estudiantes a musicalizar un cumpleaños infantil con tango o una publicidad de perfume con chamamé; un baile en 1810 con reguetón o el *Lollapalooza* con música sinfónica? ¿Qué pasaría si jugáramos a elegir la música más adecuada para cada situación y buscáramos argumentos técnicos, éticos y sociales que justificaran la elección? ¿Qué pasaría si tuviéramos que comparar nuestras argumentaciones con las de otros, apelando a conocimientos, a emociones y a pasiones que les dan sentido a esas músicas? Quizás esta provocación lúdica sirva de puntapié para desestabilizar los sentidos comunes de cada uno, incluso de uno mismo como docente, y permita sacar a la luz la incompletitud de cada práctica de conocimiento, sus límites, sus relaciones con la cultura, con los centros de poder. Se vuelve un imperativo de una educación emancipadora la interacción con otras lógicas y formas de ser y estar en este mundo, y ampliar nuestras herramientas para descifrarlas y enriquecerlas.

Si bien queda aún mucho camino por recorrer, entendemos que este podría ser un norte para promover prácticas musicales significativas e interculturales en el aula. Nos guía, así, un norte epistemológico plural —ya que ningún conocimiento es considerado menor o ignorante a priori— que se configura desde la pluralidad de modos de estar en el mundo, todos con la oportunidad de ser puestos en diálogo; un norte pedagógico-didáctico, en tanto el conocimiento es puesto a disposición para ser apropiado, contestado, contrastado y resignificado. Por último, nos guía también un norte axiológico, dado que el respeto por la identidad cultural y personal de cada estudiante se vuelve un imperativo a la hora de pensar una educación inclusiva y emancipadora.

Referencias

- Albizu, E. (2000). *Verdades del arte*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: UNSAM.
- Carabetta, S. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de docentes de música*. Ituzaingó, Argentina: Maipue.
- Carabetta, S. (2014). *Ruidos en la Educación Musical*. Ituzaingó, Argentina: Maipue.

- Carabetta, S. (2017). Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural: cuando lo pedagógico y lo epistemológico se desencuentran. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 119-127. Recuperado de <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/118>
- Carabetta, S. y Duarte Núñez, D. (2018). *Escuchar la diversidad. Músicas, educación y políticas para una ciudadanía intercultural*. Ituzaingó, Argentina: Maipue.
- Chapato, M. E. y Dimatteo, C. (2014). *Educación Artística. Horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- De Llamas Faner, M. M. y Ceballos, M. (2017). Lo que somos. Lo que está en juego. Un recorrido por las tramas de la enseñanza. En A. Sarmiento (Comp.), *¡Sonamos! Músicas y adolescencias en las escuelas* (pp. 31-50). Córdoba, Argentina: Brujas.
- Elliot, D. (2005). *Praxial Music Education*. Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Frith, S. (2003). Música e identidad. En S. Hall y P. Du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gallardo Gutiérrez, A. L. (2004). Acerca del currículum intercultural. Tensión conceptual y metodológica sobre su construcción. *Educación 2001: Revista mexicana de educación*, (104), 48-53.
- Lines, D. (2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid, España: Morata.
- Mendivil, J. (2016). *En contra de la música*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Gourmet Musical.
- Olivé, L. (2009). Por una interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En L. Olivé y otros, *Pluralismo epistemológico* (pp. 19-30). La Paz, Bolivia: CLACSO, CIDES, UMSA.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Regelski, T. A. (2009). La música y la educación musical: teoría y práctica para «marcar una diferencia». En D. Lines (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21-47). Madrid, España: Morata.
- Samper Arbeláez, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 5(2), 29-42.
- Santos, B. de Sousa. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO-Prometeo.
- Santos, B. de Sousa. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Madrid, España: Morata.
- Santos, B. de Sousa. (2018). *Construyendo las epistemologías del sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Volumen I y II. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Sarmiento, A. (Comp.). (2017). *¡Sonamos! Músicas y adolescencias en las escuelas*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Connecticut, Estados Unidos: Wesleyan University Press.

Vila, P. (2000). Música e identidad. La capacidad interpeladora y narrativa de los sonidos, las letras y las actuaciones musicales. En M. Piccini, A. Mantecon y G. Schmilchuk (Coords.), *Recepción artística* (pp. 331-369). Ciudad de México, México: Instituto Nacional de Bellas Artes, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información.

Notas

1· Recomendamos la lectura de *Praxial Music Education* (2005), de David Elliot y, en español, *La educación musical para el nuevo milenio* (2009), de David Lines. <<

2· Es interesante analizar, por ejemplo, qué niños están dibujados en los manuales escolares. En los de hace unas décadas, encontrábamos casi con exclusividad el estereotipo de niña o niño, blanco de clase media. Invitamos a reparar en los actuales y a preguntarse dónde y cómo está representada la diversidad de estudiantes que suelen tener nuestras aulas. <<

Giro epistémico en la formación del maestro de música

Por una educación emancipadora

Favio Shifres

Llevo varias décadas trabajando en la formación de docentes de música. Desde hace algo más de veinte años lo hago en una escuela de arte de la provincia de Buenos Aires que tiene a su cargo la formación de profesores para los niveles obligatorios de la educación común. Cuando comencé a trabajar allí, creía que un docente de música era un artista dedicado a la enseñanza de su arte y que tenía a cargo acercar a los estudiantes a las expresiones artísticas de calidad, brindándoles criterios para seleccionar, producir e interpretar las obras que les permitieran expresar sus estados internos y su comprensión de la realidad. Creía que ese vínculo que los estudiantes podrían estrechar con la música, a través de esa apertura que mi trabajo les proveería, sería per se liberador y que, por lo tanto, contribuiría —aun en pequeñísima escala— a superar un statu quo de limitaciones y a transformar sus propias realidades, así como también la de los niños y los jóvenes que estuvieran a su cargo en el futuro. Hoy mi pensamiento es diferente.

Quisiera contar en este breve capítulo algunas de las reflexiones que me llevaron a cambiar esas ideas y a entender que el trabajo que debo hacer, por una educación musical verdaderamente liberadora, es mucho más profundo y cuestiona mis propias bases epistemológicas y ontológicas. Espero contribuir con estos ejemplos a la construcción de alternativas para pensar la música y su papel en la vida de las personas, resignificando así sus espacios en la educación general.

La formación de los maestros de música

Al repasar los planes de estudio de música de las instituciones oficiales de formación docente en la Argentina, se puede pensar que la epistemología que las

sustentaba hasta hace poco más de dos décadas atrás, asumía, entre otras cosas, que saber tocar un concierto solista con un programa que incluyese una suite de Johann Sebastian Bach, una sonata de Ludwig van Beethoven, un estudio de Frédéric Chopín y un preludio de Claude Debussy, era un conocimiento necesario para enseñar música en un jardín de infantes. Para que quede claro, en realidad, nadie pensaba que era necesario saber tocar una sonata de Beethoven para ser maestro de música en el jardín de infantes, pero ese currículum asumía que, para tocar un programa de esa naturaleza, se requería de una serie de conocimientos musicales que se ubicaban en la cima de todos los saberes que sí son necesarios. Dicho de otro modo: se asumía que los conocimientos ineludibles para enseñar música en el jardín son *subalternos* respecto de aquellos que nos habilitan para tocar la sonata de Beethoven.

Pensar que quien sabe tocar la sonata de Beethoven sabe *mucho* de música y que por ello puede enseñar música en el jardín, puede sonar un tanto absurdo. Sin embargo, con esta afirmación procuro mostrar la influencia de lo que denominamos *saber hegemónico* en la formación del maestro de música. Es una manera directa —y tal vez un tanto cruel— de exponer la idea de lo que Boaventura de Sousa Santos (2009) denomina la *monocultura del rigor del saber*, según la cual la ciencia moderna y sus métodos, así como la *alta cultura occidental*, son tenidos como los «criterios únicos de verdad y cualidad estética» (p. 110).

En ese sentido, aparecen como «cánones exclusivos de producción de conocimiento [...]». Todo lo que el canon no legitima o reconoce es declarado inexistente» (Santos, 2009, p. 110), y es asumido como ignorancia o *incultura*. La jerarquía intelectual que suscita esta idea, con la imposición de las tradiciones culturales europeas en su cima, permea los ámbitos académicos de realización artística (Meneses, 2016) y, por ello, no deja ver otras epistemologías que en el mundo real nos permitan construir otros conocimientos. Se produce así la *no existencia* de aquello que es descalificado, invisibilizado, ininteligible o descartado de un modo irreversible (Santos, 2006). Lógicamente, la invisibilización de modos de conocimiento musical, que incluye prácticas y expresiones que quedan descalificadas, generan tensiones y violencias cuyas resoluciones exhiben inevitablemente formas de injusticia y de marginación (Carabetta, 2008; Rosabal-Coto, 2016).

A pesar de la fuerza con la que desde hace siglos se impone esa lógica, en las últimas décadas la crítica hizo su trabajo dentro de las estructuras académicas y, con mayor o menor acierto, intentó romper esa monocultura. Reconocimos, por ejemplo, que una persona puede ser un excelente intérprete de la música clásica y no tener habilidades para improvisar, para leer un cifrado o para construir en tiempo real un acompañamiento para una canción infantil. De este modo, comenzamos a cuestionar la supremacía de ese saber y su pertinencia para el universo de desempeños musicales.

En el campo específico de la educación musical formal, durante la última década, se modificaron algunos de los planes de estudios, como el del profesorado para los niveles generales de la educación en la provincia de Buenos Aires (Dirección General de Cultura y Educación, 2011), que incorpora una mirada crítica de aquel modelo, al cuestionarle su adhesión unívoca a la racionalidad estético-expresiva de la modernidad. La crítica que sustenta a este plan de estudios se extiende sobre el canon estético que rigió la formación de los maestros de música, la elitización de las prácticas de producción artística y la recepción de arte, como signos de distinción (Bourdieu, [1979] 2012). En vez de promover formas de establecer el sentido musical, a priori determinado por el canon musicológico, se propone:

[...] en la producción artística el sentido se produce en acto cuando se eligen materiales y cuando se toman decisiones de diversa índole para la creación, la composición o la interpretación. El dominio de las técnicas, las herramientas, los recursos y el manejo de los materiales de los lenguajes artísticos, deben desarrollarse en función de generar imágenes ficcionales, configuraciones poéticas. Finalmente, *el sentido de la obra se completa cuando esa producción se confronta con el público y se sumerge en las redes de interpretación que se establecen en un grupo, en un tiempo y un espacio específicos* (Dirección General de Cultura y Educación, 2011, p. 4).¹

Este plan de estudios también entiende que los estudiantes necesitan recursos para comprender la realidad en la que les toca actuar en términos de proceso social, histórico y político, con el objeto de contextualizar sus prácticas, orientarlas a las particularidades de sus estudiantes y así abordar la diversidad con sustentos teóricos y metodológicos. Por ende, se propone formar docentes que faciliten el acceso a la producción musical a todos sus alumnos:

[...] además de formar en la recepción informada, promovemos la adquisición de procedimientos y herramientas de producción musical, estaremos dotando de contenido a una educación musical que propicie también una participación activa en el hecho artístico de todos los ciudadanos. *Sin confundirse con la formación de artistas, pero tampoco limitándose a la formación de consumidores*, la escuela podrá generar escenarios de aprendizaje en los cuales, a partir de un tránsito concreto en la praxis musical, todos los alumnos accedan al menos a los saberes específicos básicos de la música (Dirección General de Cultura y Educación, 2011, p. 16).²

Los párrafos seleccionados muestran la intención de formar docentes desde una mirada crítica del paradigma hegemónico, pero también permiten ver que los conceptos más arraigados de dicho paradigma siguen estructurando el pensamiento desde el cual se piensa la educación musical. Así, la dicotomía producción versus recepción, que deviene en programas pedagógicos diferenciados, subsiste en los discursos, la selección de contenidos y las estrategias de enseñanza. Entre estas últimas, las instancias de muestras y exhibiciones, como formas privilegiadas para

la valoración de los aprendizajes, ocupan un lugar importante. Más aún la noción de arte como presentación materializada principalmente en la noción de *obra de arte*, que a su vez constituye el fin último (y material) de la formación artística, y que sigue estando en la base de toda la concepción pedagógica.

Estos detalles, aunque parecen pequeños, implican que, basada en esta ontología musical de naturaleza eurocéntrica, la selección de los contenidos de la formación musical específica seguirá estando supeditada a modos *eurocentrados* de concebir el fenómeno musical. La fuerte relación entre esa ontología musical y sus nociones teóricas concomitantes, con la guía de nuestras acciones como docentes de música, dificulta la posibilidad de pensar modos de enseñanza que no impongan los criterios de valor que los anteceden.

Invisibilización conceptual e injusticia epistémica

Al entrar en vigor ese plan de estudios, comencé a dictar la materia Lenguaje musical en la formación básica. Llevaba adelante una clase con estudiantes que *no sabían nada de música*, aunque provenían de diferentes realidades de práctica musical. Muchos de ellos tenían experiencia en tocar algún instrumento (aunque sin instrucción musical formal), en cantar, en componer canciones, etcétera. Entre ellos estaba Ernesto. Sin dudas era uno de los estudiantes más activos del grupo. No solo participaba con gran interés en las clases, sino que movilizaba a sus compañeros en las tareas grupales. Se destacaba por su musicalidad y, en particular, por sus habilidades de ejecución. Cantaba canciones de variados repertorios de música popular, acompañándose con la guitarra, instrumento que tocaba con fluidez. En el ámbito de la docencia musical se podría decir que, sin lugar a duda, se trataba de un «estudiante con un gran desarrollo musical producto de su práctica informal con la música».

En una ocasión, como parte de una actividad de clase, les pedí a los estudiantes que «palmearan el ritmo de la canción» que acabábamos de memorizar cantando. Fue enorme mi sorpresa cuando noté que Ernesto no podía responder a la consigna. Intentaba *palmear* algo, pero no podía dar coherencia a su ejecución, hasta que, cansado de seguir intentado y algo molesto, me dijo: «¡Pero, profe! ¿A quién se le ocurre esto de *separar el ritmo*?». Su pregunta me interpeló con una fuerza única. Nunca me había resultado tan clara la idea de que allí donde siempre yo entendía a *la melodía y el ritmo*, él veía una única cosa indivisible. ¿Cómo no había sospechado antes que esas categorías tan básicas, a través de las cuales yo explicaba la música con tanta naturalidad, eran en realidad el producto de una construcción desarrollada a través de experiencias musicales particulares? Mi estrategia didáctica, centrada aparentemente en el análisis del objeto de estudio, pero sesgada por mi propia experiencia musical —y modelada por la monocultura

del rigor del saber moderno—, no contemplaba que aquello que para mí era un punto de partida, para otro podía ser un punto de llegada.

Volví al plan de estudios vigente. La materia Lenguaje musical se refiere allí al estudio de «los modos particulares de organización armónica, contrapuntística, morfológica, textural, rítmica y melódica» de la música (Dirección General de Cultura y Educación, 2011, p. 21). ¡Qué contradicción! El mismo plan de estudios que insiste en que los estudiantes deberían «contar con espacios que aportaran elementos para la contextualización política, social y cultural», porque «los saberes a enseñar se encuentran en un período de reconstitución identitaria que requiere de procesos interpretativos complejos y de una praxis que vincule los saberes con las acciones cotidianas» (Dirección General de Cultura y Educación, 2011, p. 6), considera esos *modos particulares de organización* como dimensiones de análisis musical dadas (tales como la armonía, el contrapunto, la melodía, etcétera). Si revisamos algunos de los supuestos que configuran el cambio de paradigma podemos leer que «una finalidad principal de la enseñanza de la música es la de formar sujetos críticos, capaces de reconocer, denominar y relacionar los elementos presentes en el material propuesto, mediante la utilización de terminología específica» (Dirección General de Cultura y Educación, 2011, p. 15). ¿Cómo pueden ser críticos los estudiantes si tienen que responder a los elementos y sus denominaciones específicas que nosotros les imponemos? Esa meta encierra claramente una paradoja, porque esos *elementos presentes y terminologías específicas* vienen dados por la tradición teórica de la formación musical académica occidental, y no dejan espacio a la indagación, valoración, creación y desarrollo de categorías descriptivas y explicativas, con denominaciones específicas que provengan de otras experiencias. Sentí que anulaba las posibilidades de que Ernesto pudiera construir un modo teórico de conocimiento musical que fuera fiel a su propia experiencia. De algún modo, al no entender cómo era, estaba yo negándosela; cómo afirma Santos (2014) la estaba poniendo en un *sitio de no existencia*.

Sirin Adlbi Sibai (2016) sostiene que el *No ser* se produce cuando se impone de manera simultánea e interrelacionada: 1) quién puede hablar; 2) cómo se puede hablar; y 3) sobre qué temas se puede hablar. Estas imposiciones constituyen lo que la autora denomina *la cárcel epistemológico-existencial*. Estos tres límites configuran un espacio que, aunque sea amplio, es cerrado y constituye un cerco ideológico, epistémico, estético y conceptual. Aunque Adlbi Sibai (2016) plantea esta cárcel en términos de la geopolítica del conocimiento, el problema se vincula con el ejercicio de poder que nosotros realizamos en el aula, invisibilizando las construcciones de conocimiento del estudiante, imponiendo un modo y una jerarquía de conocimiento que proviene del campo académico reconocido.

Así, como prototipos de *quién puede hablar*, nos constituimos en custodios de la objetividad y del conocimiento riguroso. Nuestras categorías de pensamiento

son las que valen como universales y se arrojan la capacidad de explicar todo el universo de problemas a los que nos enfrentamos. Por esa razón, no advertí que la escisión del ritmo de la canción aprendida en clase era, de acuerdo con la experiencia de Ernesto, un punto de llegada.

Para Adlbi Sibai (2016), en la determinación de *cómo se puede hablar* se localizan dos ejercicios sucesivos de violencia epistémica. El primero consiste en la explicación de la realidad a través de discursos que imponen un conjunto de conceptos que se atribuye la explicación de todo lo existente; el segundo es la adopción de tales discursos por parte de los subalternos que lo alejan de sus propias explicaciones. En el campo de la experiencia musical, el metalenguaje que surge de la notación musical es el tipo de discurso explicativo hegemónico. La mera articulación de los conceptos básicos de dicho metalenguaje ya establece una jerarquía discursiva que invisibiliza otros discursos acerca de la experiencia musical. El estudiante es obligado a hablar en los mismos términos, más allá de las categorías que utilice para pensar la música. Al instituirse ese metalenguaje como la forma del conocimiento válido, cualquier otra forma de habla acerca de la música ocupa el lugar del *no saber*.

Finalmente, *sobre qué se puede hablar* da cuenta de metonimias teóricas o *temas de prestigio* desde los cuales abordar el estudio de las cosas. Esos conceptos *custodian* el alcance de aquello que puede ser teorizado y, por lo tanto, limitan la teorización de aquellos campos para los que no han sido pensados, restringiendo el conocimiento del campo específico o construyendo realidades teóricas que no le corresponden. En nuestro caso, siguen siendo los discursos estructuralistas los que gozan de mayor prestigio (Subotnik, 1996). Sin embargo, estos discursos entienden las descripciones y las explicaciones de la música en términos de las categorías teóricas de la Teoría musical occidental. Como resultado, hablamos por ejemplo de las melodías de coplas con caja, en términos de una escala tritónica, con giros melódicos que pueden ser estudiados de manera independiente del texto al que refieren. Esa perspectiva teórica distorsiona las condiciones de producción del hecho musical original e *inventa* una realidad que queda supeditada a las lógicas de la música de las que proviene dicha perspectiva.

Entendí entonces que obramos en contra de lo que promulgamos. Así, pregonamos por una educación inclusiva, pero excluimos las experiencias, los conocimientos, las perspectivas de los estudiantes, invisibilizándolas, subestimándolas e incluso menospreciándolas. Las cubrimos con nuestras categorías teóricas y emitimos juicios que distorsionan la realidad, hieren el tejido identitario de nuestros estudiantes y oprimen sus posibilidades expresivas. Sin quererlo ejercemos un tipo de violencia epistémica (Spivak, 1998), no solamente al imponer nuestro marco conceptual, sino fundamentalmente al negar al estudiante la capacidad para comprender su propia experiencia y el uso de sus recursos para describirla (Pohlhaus, 2017).

El problema es todavía más complejo. Por un mecanismo de introyección de la negación del conocimiento de *el Otro*, los estudiantes asisten a las instituciones y acuden a nosotros como docentes, como proveedores de conocimiento. Diferentes estudios dan cuenta de que la aspiración de los estudiantes, al ingresar a las instituciones de educación superior, es la de obtener justamente ese cuerpo de conocimientos canónicos que jerarquiza ese saber eurocentrado y subestima otros que forman parte de sus propios horizontes culturales (Shifres & Castro, 2018). El lugar que el saber eurocentrado ocupa en el imaginario de los propios estudiantes los predispone a aceptar incondicionalmente una jerarquía de saberes y a participar en el esquema de invisibilización de otros saberes alternativos.

En la misma dirección, Genoveva Salazar Hakim (2017) mostró cómo los estudiantes llevan adelante una suerte de doble vida: por un lado, una rica actividad musical en sus contextos de origen —vinculados a prácticas y a conocimientos vernáculos y/o ancestrales—, que no solo forma parte de su biografía musical, sino que les brinda soporte para la construcción de saberes específicos en las instituciones; por otro lado, cierto ocultamiento, frente a compañeros y docentes universitarios, de esas mismas actividades musicales, que no son abiertamente admitidas en sus vidas académicas.

Hacia una construcción contrahegemónica de conocimiento

En el contexto planteado, la formación de los docentes debería promover una ética que facilite la puesta en valor de las experiencias de los estudiantes y propicie un aula *epistémicamente* más justa. Para ello es necesario un docente que comprenda que no puede enseñar sin antes aprender y comprender las experiencias musicales que confluyen en su curso. Es decir, que esté dispuesto a asumir otras perspectivas de conocimiento musical, no solo aquellas derivadas de las categorías teóricas occidentales y las jerarquías que de ellas se desprenden. Esto implica la elaboración de retóricas de valor de los proyectos alternativos (Segato, 2018) enriquecidas, a su vez, por la experiencia del docente y las retóricas que les son propias, pertenezcan estas a la teoría occidental o no.

Con ese fin, en los últimos años les propuse a los estudiantes de mi curso de Lenguaje musical un espacio orientado al desarrollo de herramientas teóricas necesarias para abordar contenidos invisibilizados por los académicamente jerarquizados. Buscamos crear retóricas de valor concernientes a las prácticas propias y a las de los potenciales estudiantes que ellos como docentes de música puedan tener, con el objeto de predisponer el aula como un espacio de legitimidad de dichas prácticas. Para ello trabajamos sobre las propuestas de todos, compartiendo y construyendo los conocimientos relativos al objeto de estudio de manera horizontal, consultando fuentes diversas, recurriendo a informantes experimentados y poniendo en práctica,

a través de realizaciones musicales grupales e individuales, los conocimientos construidos.

En este espacio, el papel del docente es aportar el conocimiento proveniente de haber desarrollado teorías y retóricas de valor para las experiencias consideradas académicas; estar al servicio de la construcción de un discurso de legitimidad de las prácticas con las que los estudiantes se identifiquen o que, simplemente, deseen conocer. El aula escolar puede ser así convertida en un espacio de legitimidad de las prácticas estético-expresivas vernáculas (Pérez Wilke, 2019). De esta manera, la dinámica propuesta prevé no solo la selección de los materiales a analizar y teorizar por parte de los estudiantes, sino también la construcción de categorías teóricas para su estudio que involucren la participación en producciones musicales, la representación gráfica, la formalización de las descripciones (categorías teóricas), la explicación de los procesos constructivos (del hacer musical como un todo) y la interpretación (discursiva y performativa) de la música abordada, más allá de las categorías teóricas ya conocidas y desarrolladas. En el caso de música que haya recibido cierta atención en los ámbitos académicos, atendemos particularmente a la conmensurabilidad de las categorías con las que han sido pensadas en el marco de la academia y en sus propios ambientes de desarrollo. Este trabajo implica también que cada estudiante pueda asumir un papel docente con las particularidades que cada caso requiera, de acuerdo con su propia experiencia con la música en estudio o con su interés por la misma.

Mientras escribo este capítulo, el curso está terminando un trabajo acerca de la *guaracha santiagueña*, una expresión musical que hasta un par de meses atrás yo no conocía ni siquiera por el nombre. Nuestra primera escucha, desprevenida, nos mostró algo relacionado con la cumbia. Sin embargo, sus principales hacedores —y la gente que los sigue— insisten en vincularla con la chacarera. Esa divergencia manifiesta el conflicto de perspectivas. ¿Cómo surgen esas ontologías tan diferentes? Una se origina en la mirada hegemónica que considera ciertas categorías de análisis, objetivas e inmutables, como las formas privilegiadas para conocer la realidad. La otra surge de las experiencias reales, de las biografías de aquellos que viven y desarrollan la expresión musical analizada, de los que la originaron y difundieron, de las que la celebran y la gozan. Poner en diálogo ambas perspectivas nos brindó un acercamiento que el simple análisis armónico, morfológico o rítmico de los abordajes clásicos, nos lo hubiera impedido. Pudimos considerar muchos de los problemas de su concepción y ejecución. Reconocimos algunas experiencias que como grupo eran importantes atravesar para ponernos a trabajar en la guaracha y entendimos que podíamos hablar de ciertas cosas de nuestra vida a través de ella. Pero lo más significativo para mí tuvo lugar con relación a uno de los estudiantes: a medida que nos introducíamos en el tema, adquirió mayor protagonismo en los intercambios y en las discusiones, en los ensayos y en las realizaciones. Aunque él no había propuesto trabajar sobre esta temática,

fue poco a poco convirtiéndose en guía y referente de los demás. Finalmente nos contó que, aunque nunca antes lo había comentado en la escuela, él solía hacer esta música. Creo que, en este intercambio, nosotros logramos generar ese espacio de legitimidad que nos propusimos dar y, a cambio, recibimos la posibilidad de transitar una experiencia musical diferente.

En el transcurso de estos años, el trabajo del grupo de Lenguaje musical ha mostrado que es posible, desde un segmento curricular determinado, superar el reduccionismo conceptual que los planes de estudio aún proponen. Así, conceptos hegemónicos, que distorsionan una parte importante de la experiencia musical vivida por nuestros estudiantes en sus respectivos entornos, pueden ser puestos en discusión en la actividad misma de la clase. En esa línea hemos podido trabajar sobre nociones musicológicas fuertes (como la de *obra musical* o la de *representación/presentación*) desarrollándolas y abriéndolas más allá del marco epistémico que las sostiene. De esta manera, el ámbito de la clase se convierte en un espacio de legitimidad en el cual el maestro abandona el papel de censor al servicio del saber dominante, para socializar de manera horizontal otros conocimientos relativos y múltiples, e insospechadas experiencias comunitarias sensibles.

Así, la escuela se ofrece generosamente para visibilizar y sostener modos de construcción de conocimiento que no provienen necesariamente de las lógicas hegemónicas. Se trata de modos de construcción que se originan en la experiencia de transitar los espacios de sensibilidad estética propios de cada comunidad y, por lo tanto, inherentes a esos individuos con sus propias historias de vida. En esos escenarios, los conceptos, las técnicas, los discursos y las representaciones adoptan características que pueden ser muy diferentes y, por ello, irreconocibles para la lógica hegemónica. En este sentido, es necesario que la formación docente, en todos sus trayectos, se sostenga en el ejercicio de la indagación abierta y mantenga la mirada horizontal sobre aquello que queremos conocer.

Referencias

- Adlbi Sibai, S. (2016). *La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial*. Ciudad de México, México: Akal.
- Bourdieu, P. [1979] (2012). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto* (Trad., M. del C. Ruiz de Elvira). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Carabetta, S. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*. Ituzaingó, Argentina: Maipue.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2011). *Anexo único Resolución 855/11. Profesorados de Educación Artística. Diseño Curricular. Profesorado de Música: Orientación en Educación Musical*. Recuperado de <http://deartecnico.blogspot.com/2011/02/nuevos-disenos-curriculares-2011.html>

- Meneses, M. P. (2016). Ampliando las epistemologías del sur a partir de los sabores: Diálogos desde los saberes de las mujeres de Mozambique. *Revista Andaluza de Antropología*, (10), 10-28. doi: <https://doi.org/10.12795/RAA.2016.10.02>
- Pérez-Wilke, I. (2019). La experiencia estética popular. Elementos para la acción descolonial. *Revista Communars*, (2), 98-115.
- Pohlhaus, G. (2017). *Varieties of epistemic injustice* [Variedades de injusticia epistémica]. En I. J. Kidd, J. Medina y G. Pohlhaus (Eds.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* [Manual Routledge de Injusticia Epistémica]. (pp. 13-26). Oxon y Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Rosabal-Coto, G. (2016). Music learning in Costa Rica: A postcolonial institutional ethnography [Aprendizaje Musical en Costa Rica: Una etnografía institucional poscolonial]. *Musiikkikasvatus - Finnish Journal of Music Education*, (19), 92-99.
- Salazar Hakim, G. (2017). *Desarrollo de la audición musical en prácticas curriculares y extracurriculares de estudiantes de Composición y Arreglos*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santos, B. de Sousa. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Conocer%20desde%20el%20Sur_Lima_2006.pdf
- Santos, B. de Sousa. (2009). *Una epistemología del Sur*. Ciudad de México, México: CLACSO y Siglo Veintiuno.
- Santos, B. de Sousa. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. de Sousa Santos y P. Meneses (Eds.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (pp. 21-66). Madrid, España: Akal.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Shifres, F. y Castro, S. T. (2018). El aula universitaria de música como escenario intercultural: asimilación y resiliencia. *El oído pensante*, 7(1), 251-273. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/oidopensante/article/view/13280>
- Spivak, G. C. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3(6), 175-235. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf
- Subotnik, R. R. (1996). *Deconstructive Variations: Music and Reason in Western Society* [Variaciones deconstructivas: música y razón en la sociedad occidental]. Minnesota, Estados Unidos: University of Minnesota Press.

Notas

- 1· Énfasis agregado por el autor. <<
- 2· Énfasis agregado por el autor. <<

La música como experiencia

Emoción y somática en la educación musical

Andrés Samper Arbeláez

«La pregunta que más a menudo nos hacemos es *qué*: ¿Qué materias hemos de enseñar? Cuando la conversación se hace más profunda, pasamos a preguntarnos por el *cómo*: ¿Qué métodos y técnicas son necesarias para una buena enseñanza? Ocasionalmente, cuando se hace aún más profunda, llegamos a preguntar por el *porqué*: ¿Con qué propósito y para qué enseñamos? Pero rara vez nos preguntamos por el *quién*: ¿Cómo puede la calidad de mi ser determinar la manera en que me relaciono con mis estudiantes, mi tema, mis colegas, mi mundo?»

George Burr Leonard (1969)

En este escrito quiero presentar algunas reflexiones sobre la formación del músico, en especial a nivel superior, con un énfasis en el desarrollo de su relación corporal y emocional con la música. El escrito parte de dos premisas: 1) la experiencia emocional está en el centro —de manera ontológica— de la vivencia musical o, en otras palabras, el valor emocional de la música es precisamente lo que le da un sentido desde un punto de vista existencial y humano; 2) es posible cuidar, potenciar y desplegar esta relación emocional con la música en el marco de los procesos formativos con un énfasis en el conocimiento del ser, el cuidado de sí y la autoconciencia desde una perspectiva somática. Es decir, un tipo de conciencia que atiende al sujeto *en relación* consigo mismo, con el otro y con la situación que vive *en primera persona*.

La mayor parte de los músicos, aficionados y profesionales, se han acercado a la música porque han encontrado en ella algún tipo de afección sensible en medio de contextos socioculturales situados, que de alguna manera enmarcan y hasta cierto punto determinan la cualidad de este vínculo sensible. En realidad, es la experiencia estética —mediada por la emoción— (Dewey, [1934] 2008) la que está en la base de las artes como vivencia que humaniza. En un mundo híper racional (logocéntrico), en el que se tiende a convertir al ser humano en un instrumento al servicio del capital —un mundo que lo aísla cada vez más de su interioridad para normalizarlo y controlarlo como dócil consumidor acrítico de bienes, servicios, política, cultura, etcétera—, las artes se ofrecen como una *flecha de retorno*, una que

no solamente piensa y actúa, sino que también siente y es afectada por el mundo. Y, sobre todo, una interioridad en donde está en juego la posibilidad de plantear una voz personal (artística y humana) frente al mundo, mediante el contacto con la propia esencia. Comenta Anselm Grün (2010), citando a San Agustín:

[...] cantar nos conduce al rincón más profundo de nuestra alma, al rincón del silencio en el que Dios habita en nosotros [...] somos ceremoniosamente arrastrados hacia nuestro interior; se trata de algo que podemos experimentar a menudo, no solo en la iglesia, si no, por ejemplo, en un buen concierto de música que nos conduce hacia el centro nuestro propio ser (pp. 23-24).

Este escrito plantea una visión personal de un mapa de coordenadas conceptuales que reivindica el lugar del cuerpo y del afecto como dimensiones fundantes de la experiencia musical que van más allá de la mera formación en habilidades y conocimientos. Como educador musical situado en América Latina, encuentro en este andamiaje unas líneas de pensamiento que buscan superar la discusión sobre repertorios y metodologías, y que propenden a una acción pedagógica que implica giros paradigmáticos y epistémicos que reivindican no solamente ideologías o posturas políticas por sí mismas, sino al servicio de las personas. En otras palabras, elegir qué o cómo enseñar la música debe estar informado por cuál es el horizonte de sentido que se teje en la existencia situada de los sujetos. En este marco de ideas, quiero argumentar que este sentido está signado por la cualidad de la relación que los actores educativos —estudiantes y profesores— establecen individual y colectivamente con la música, entre ellos y con ellos mismos, a través de sus cuerpos, sus mentes y, en especial, de sus afectos.

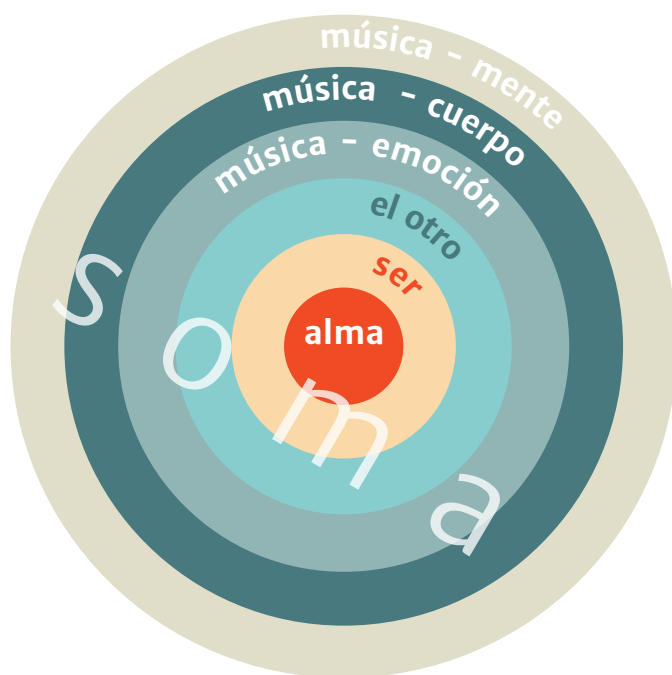


Figura 1. Dimensiones de la experiencia musical (elaboración propia)

Como andamio conceptual general quiero proponer un conjunto de círculos concéntricos que van desde una capa superficial que signa la relación de la persona con la música (intelectual, corporal y afectiva) hasta una capa profunda que llamo *alma o rincón de silencio en el centro del ser*, como lo refiere Grün (2010) en la cita anterior, pasando por el vínculo que está en juego entre las personas (que hacen música, que la enseñan) y la relación del sujeto consigo mismo. Los diversos estratos están atravesados por el *soma*, palabra griega que significa ‘cuerpo vivo’ y da pie como categoría al campo de la *somática* que indaga sobre el *soma* como estudio del «cuerpo percibido internamente por la primera persona» (Castro Carvajal & Uribe Rodríguez, 1998, p. 31) [Figura 1].

La relación analítico-técnica con la música

Los dos primeros niveles de la Figura 1, la relación intelectual y corporal con la música, son dos dimensiones en las que la educación formal y sistemática hace un énfasis importante, sobre todo a nivel superior. En el caso de la dimensión corporal, este énfasis tiene que ver sobre todo con el desarrollo técnico entendido como la formación en habilidades prácticas, no tanto en una conciencia sistémica del cuerpo y de su funcionamiento.

La relación intelectual con la música es aquella que tiene que ver con la comprensión conceptual y analítica de los sonidos como discursos: manejo de los sistemas teóricos y sus códigos, conocimiento de los principales atributos musicales y estéticos de los periodos históricos, entre otros. En este caso, la pedagogía tendría que estar orientada a generar no solamente el dominio de estos sistemas y códigos por sí mismos, sino, además, a propiciar su transferencia a la multiplicidad de contextos en los cuales se desempeñan los músicos. En este sentido, es necesario pensar en pedagogías *bisagra* que incorporen metodologías que lleven —de manera práctica— a la comprensión de estos sistemas al interior de los contextos socioculturales que las enmarcan, y a través de una integración permanente entre escucha, interpretación, creación y teoría. Son *bisagra* en la medida en que conectan el mundo académico con el *mundo de la vida*. Solo así es posible lubricar el sofisticado dominio de la comprensión intelectual de la música con las vidas prácticas de los músicos en formación.

Desde esta óptica, el dominio de la dimensión abstracta de la música es muy importante como *medio* para una apropiación de la experiencia y no como un fin en sí mismo. Esto vale tanto para un compositor de música para cine, que se mueve con fluidez entre los ambientes emocionales de los colores armónicos o tímbricos gracias al dominio de los sistemas y de las técnicas compositivas, como para el guitarrista que en medio de una tertulia logra acomodarse a la tonalidad que mejor le conviene al grupo de amigos que lo acompaña, gracias a su comprensión

transpositoria de los acordes. Asimismo, la relación con la música también implica un nivel físico que usualmente es enfatizado en los ámbitos formales en el nivel del dominio técnico, por citar solo dos ejemplos, al tocar un instrumento o al desarrollar habilidades para afinar al momento de cantar. La experticia en las habilidades analíticas, los conocimientos teóricos y la solvencia técnica a nivel práctico implican un tipo de dominio importante que nos permite apropiarnos del componente discursivo y abstracto, así como de la materialidad técnica de la música que queremos tocar como ejecutantes o apreciar como oyentes.

Es interesante notar que el paradigma formal en educación musical, que encontramos en ámbitos como academias, conservatorios o universidades, resulta de gran potencia para desarrollar estas dos dimensiones: la relación intelectual-analítica con la música y la relación técnica. Se trata de un dispositivo cientificista que objetiva el conocimiento musical, lo aísla de sus contextos para rotularlo, secuenciarlo y establecer estándares de *producción* homogéneos para todos los músicos, es decir, para hacer de la música «un objeto de estudio controlable» y así transmitirlo de una manera lineal que va de lo simple a lo complejo (Samper, 2017, 2018). Su principal límite es que, al fragmentar y aislar el conocimiento, termina por excluir aquellas parcelas de la experiencia musical que son menos susceptibles de ser objetivadas, fragmentadas y secuenciadas. Por ejemplo: asuntos como la experiencia emocional y expresiva de la música o la exploración autónoma de las voces individuales. Es por esto que existen *métodos para aprender a tocar escalas*, pero no existen *métodos para aprender a tocar con disfrute* ni programas curriculares secuenciados por niveles para *encontrar su propia voz*. Existen *clases de armonía*, pero no *clases de experiencia estética*.

Lo que necesitamos para expandir las posibilidades de la formación musical formal es entender que las lógicas académico-formales son producto de ese paradigma cientificista que potencia unas capas de la experiencia, pero que tiene límites ontológicos para incorporar otras dimensiones claves de la música. Pues sabemos que ser músico no se limita simplemente a *dominar una serie de habilidades y conocimientos* como una especie de lista de productos de aprendizaje a completar. En realidad, la música es una experiencia compleja de la cual las *habilidades y conocimientos* son una parte importantísima, pero entendidos como medios al servicio de una experiencia existencial de un orden más profundo. Una experiencia que es subjetiva, pues reside de manera diferenciada en el interior de cada sujeto y, por lo tanto, no puede ser estandarizada arbitrariamente, menos aún en su dimensión emocional.

Por todo esto, es importante entender que la *máquina formal académica* con sus productos es un medio y no un fin. Complementa la vivencia para entender algunas de sus dimensiones abstrayéndolas, pero jamás debe sustituirla. Por lo tanto, es necesario tener claros los componentes y las condiciones de una posible pedagogía permanente de la experiencia —tanto al trabajar con niños en un jardín

infantil o con adultos en un doctorado de música— pues es solamente allí, en la experiencia, en donde es posible vivir y aprender aquellos otros asuntos corporales, afectivos, relacionales que no entran en el engranaje de la máquina. Necesitamos, entonces, buscar y caracterizar *otras máquinas*, o mejor aún, recuperar e inventar algunas *anti-máquinas*. Es decir, generar dispositivos pedagógicos que operen bajo otros paradigmas y otras lógicas más *ilógicas*, más artísticas y menos científicas, abarcadoras de la experiencia de maneras más auténticas, holísticas y orgánicas.

De la música-objeto a la música-experiencia

Para pensar una pedagogía musical que entienda la música como experiencia es oportuno retomar la diferenciación que John Dewey [1934] (2008) hace entre el *producto artístico* y la *obra de arte*, al plantear que la segunda es fruto de un intercambio o interrelación mediada por la experiencia emocional entre el espectador o el artista y un *producto artístico*:

El *producto* del arte —templo, pintura, estatua, poema— no es la *obra* de arte, sino que esta se realiza cuando el ser humano coopera con el producto de modo que su resultado sea una experiencia gozada a causa de sus propiedades liberadoras y ordenadas (p. 241).

El producto artístico en sí mismo es mero objeto. Lo que acontece en la experiencia del arte (obra de arte) sería como una especie de dinámica de *acomodo y desacomodo* sucesivos mediante la cual el espectador (u oyente) entabla una compleja relación de deseo y disfrute, a veces colmada y otras tensionada hasta el extremo, con relación al objeto artístico. Así, la música como experiencia estética va más allá de los productos finales (obras, partituras) o del simple dominio de habilidades técnicas y conocimientos. La cualidad emocional está mediada por el juego de tensiones y adaptaciones con los medios (materiales musicales, habilidades técnicas, etcétera) al servicio de la experiencia estética.

En este punto, el concepto del *musicar* del australiano Christopher Small (1998) resulta pertinente toda vez que nos permite pensar la música como acción (experiencia) y no solo como producto estanco. Dice Small (1998): «Musicar es participar, en cualquier capacidad, en una interpretación musical, ya sea tocando, escuchando, ensayando o practicando, proporcionando material para la interpretación (lo que se llama composición) o bailando» (p. 9). La música es una acción; no es la partitura ni tampoco *la versión ideal* de una pieza musical. Lo que está en juego en la música ocurre *cuando* hacemos música. Es decir, lo que vivimos *dentro de la experiencia* del musicar como ritual social.

Es clave entender que en el centro de esta experiencia del musicar está precisamente la experiencia estética conceptualizada por Dewey [1934] (2008) a la que aludí. Se trata, según Small (1998), de un proceso que tiene tres etapas: 1) una exploración de las relaciones del sujeto con el sonido, con el otro e, incluso, con el cosmos; 2) una afirmación colectiva de estas relaciones a manera de identidad: los músicos se dicen en ese momento «así sonamos nosotros... esto es lo que somos»; 3) una experiencia celebratoria del sonido en torno a la música.

Pensemos en un joven que escucha música con sus amigos una tarde de sábado, en un cuarteto de cuerdas que estrena una obra en un auditorio o en un grupo coral que acompaña una celebración religiosa. Lo que realmente está en juego no es *la música por la música* como objeto sonoro ni el virtuosismo por sí mismo ni la limpieza técnica por la limpieza. Lo que está en juego es la experiencia que provoca y lo que anhelamos dentro de esa experiencia es el disfrute estético. Un contacto con una especie de fisura que rasga el pensamiento racional cotidiano, para instalarse y modificar nuestro estado emocional y, desde allí, la forma en la que percibimos la realidad. Con mucha frecuencia, este estado no puede ser provocado ni controlado, solamente puede ser deseado honestamente (¿invocado?), procurando crear algunas condiciones básicas que lo puedan favorecer.¹

En línea con todo lo anterior, quiero referirme brevemente a la categoría de *flow* o *flujo*. Mihaly Csikszentmihalyi (1998) caracteriza el estado de *flow* como una experiencia de la conciencia óptima en cuyo centro está el disfrute y que tiene ciertos rasgos característicos, entre ellos la pérdida de la noción del tiempo, la expansión del ser y el sentir que se hace parte de algo más grande.²

Desde la teoría del *flow*, no solo se caracteriza cómo es este tipo de estado, sino que también se tratan de detectar, en clave transcultural, las posibles condiciones que contribuyen a la emergencia de dicha experiencia. Así, afirman que usualmente este estado se produce en medio de actividades con procesos de satisfacción intrínseca o autotélicas, es decir, que no dependen de una recompensa externa para generar disfrute y motivación. Además, y acá lo más importante, sostienen que el estado de *flow* generalmente implica un equilibrio adecuado entre habilidades y desafíos. Pensando concretamente en la experiencia musical, podemos ver que si una pieza nos representa un gran desafío y queremos tocarla, pero no tenemos las habilidades, nos causa ansiedad. Ahora bien, si tenemos habilidades altas para interpretar una pieza, pero esta no nos desafía, experimentaremos un creciente aburrimiento.

En el centro de esta teoría está el cuidado de la experiencia de disfrute; una emoción de la cual podríamos ser cada vez más conscientes si logramos tener el nivel de autoconciencia suficiente para estar atentos a los signos que nos anuncian un aumento o un distanciamiento del estado de *flow*. Un estado que, por supuesto, varía de intensidad según las diversas situaciones y momentos de la vida.³

Desde este encuadre, el maestro de música está llamado a generar metodologías que promuevan auténticos espacios de musicar, en donde la valoración cualitativa de la experiencia dé cuenta no solo de qué tan bien suenan o afinan los estudiantes, sino, también, de la cualidad de la experiencia estética vivida, así como de aquellos aspectos que la inhiben o la impiden. De este modo, se hace necesario que en el radar evaluativo estén el disfrute y la experiencia emocional en el centro. Sin perder de vista lo que observamos conductualmente, lo que las personas reportan que experimentan al momento de hacer música, son ineludibles elementos de la evaluación cualitativa y fenomenológica, es decir, evaluaciones que recogen narrativas de las personas que nos dan pistas sobre las formas en las que los sujetos experimentan los fenómenos musicales, antes que los rótulos y las categorías.

En este sentido, el principal protagonista del cuidado de sus estados de conciencia es la persona misma. Con mucha frecuencia, los *problemas* que encontramos en los procesos de aprendizaje de la música tienen que ver con asuntos emocionales y no necesariamente técnicos. Por ejemplo, es común encontrar estados de ansiedad generados ya sea porque se violentan ritmos de aprendizaje por cumplir estándares predeterminados para ciertos tiempos preestablecidos (desafíos demasiado altos para las habilidades disponibles según la teoría del *flow*), o por el tipo de relación ansiosa que a veces se genera entre maestro y estudiante, o entre estudiante y público. Sentimientos como la ansiedad o el aburrimiento implican un desgaste cotidiano de la energía física y emocional producido por la dispersión de la mente desanclada del momento presente que la teoría del *flow* denomina *entropía psíquica*.

Es claro que no podemos *provocar* la experiencia estética o el disfrute pero sí podemos cuidar las condiciones emocionales que albergan, como sustrato, las experiencias afectivas significativas que buscamos vivir con la música. En este sentido, pareciera que el miedo es uno de los sentimientos que tenemos que destapar y afrontar con mayor agudeza en la educación musical, pues sin duda es uno de los principales enemigos de una relación sana con la música: el miedo al error, el miedo al qué dirán, el miedo a no ser suficientemente buenos, etcétera.

Música, cuerpo y somática

Quiero detenerme por último en el concepto de *somática*, entendido como una conciencia del cuerpo en primera persona (Hanna, 1986). A diferencia de una visión en tercera persona (el cuerpo visto desde afuera), la somática implica una conciencia *desde adentro* del cuerpo: «Una actitud de escucha hacia sí mismo, de atención interna, que se desarrolla a medida que el individuo participa activamente en la continua interacción entre los procesos orgánicos del cuerpo, el entorno y las intenciones» (Gómez en Castro Carvajal & Uribe Rodríguez, 1998, p. 33).

Así, la visión en tercera persona nos da información obtenida *desde afuera* a partir de la conducta observable, por ejemplo, al observar o al escuchar a un estudiante de música que toca o canta, mientras que la conciencia en primera persona nos arroja información cualitativa de un orden más fino sobre la experiencia vivida del fenómeno *desde adentro* del cuerpo.

Este enfoque acepta, entonces, que el conocimiento también se adquiere a través del cuerpo, incluso sin mediación de las palabras. Al respecto, Francisco Varela (en Eisenberg & Joly, 2011) entiende la *enacción* como proceso de producción de esquemas sensorio motores emergentes de la percepción y de la sensación mientras actuamos y vivimos desde el cuerpo. Ejemplo de esto es el alto nivel de sofisticación que puede tener una ejecución musical sin que el músico sea capaz de verbalizar o explicar en detalle sus gestos y acciones o los caminos mediante los cuales llegó a este dominio técnico y musical.

Asimismo, la somática implica escuchar lo que el cuerpo dice para «integrar (la) idea de corporeidad como construcción y desarrollo de la conciencia corporal, cuidado de la salud, aceptación de uno mismo y placer por el movimiento» (Eisenberg & Joly, 2011, p. 146). Es decir, un tipo de trabajo desde el cuerpo que no solamente previene lesiones, sino que además contribuye al *buen vivir* la música mediante el uso *con gracia* de la técnica y un conocimiento de sí que promueve la autoestima. Aprender a actuar con eficacia, placer, una expresión aumentada y un mínimo de dolor (Eisenberg & Joly, 2011).

De este modo, la conciencia somática se convierte en un poderoso recurso de agencia, toda vez que nos permite obtener información privilegiada de nuestra relación en el momento presente con el otro, con nosotros mismos y con la música, para desde allí tomar decisiones informadas *desde adentro*. Comentan Julia Adriana Castro Carvajal y Marta Uribe Rodríguez (1998):

Mientras la persona no conozca lo que está haciendo automáticamente y no se dé cuenta de las consecuencias, el control voluntario no será posible, pues se basa en la comparación y la comparación se basa en la habilidad para percibir la diferencia. La escogencia presupone una distinción (p. 39).

Un encuadre somático implica un espacio de exposición, aprestamiento y entrenamiento en una técnica somática, como por ejemplo el yoga, la técnica Alexander o el Feldenkrais. O bien enfoques más cercanos a la educación musical como Dalcroze, Eutonía, Orff, Taketina, entre otros. Ahora bien, desde el punto de vista de la evaluación, se hace necesario desde esta mirada superar los instrumentos formales tradicionales de orden conductual basados en parámetros estandarizados de logros.

Para ello, y a riesgo de ser reduccionista, un camino importante es el de las narrativas de las personas que *experimentan* las situaciones en primera persona. Un recurso potente, en este sentido, es el uso de bitácoras de corte autoetnográfico (López-Cano & San Cristóbal, 2014) entendidas como diarios más o menos sistemáticos, guiados por líneas de preguntas propuestas por los maestros o elegidas por los estudiantes, que sirven de soporte para el registro de las observaciones sobre los procesos. Este registro puede ser escrito o en audio y tiene el propósito de hacer más consciente la observación que la persona hace de su propio proceso al momento, por ejemplo, de practicar su instrumento, de presentarse en clase o frente a un público o, incluso, al momento de estar sentado en una clase de teoría musical. Se trata de preguntarse: ¿Cómo está mi cuerpo? ¿Qué tensiones emergen? ¿Hay dolor? ¿Dónde? ¿Qué dificultades técnicas surgen y en qué momento? ¿En qué pienso mientras toco? ¿Cómo es mi estado emocional? ¿Qué detona mi ansiedad? ¿Con qué medios expresivos me siento más cómodo y por qué? ¿Qué impacto tuvo explorar este nuevo recurso técnico o expresivo? (Samper, 2017).

Este soporte, así como cualquier otro proveniente de las técnicas de campo de la investigación cualitativa, permite registrar allí información valiosa que luego puede ser compartida con compañeros o con los docentes, pues gran parte del aprendizaje que se da a lo largo de los procesos de desarrollo, tiene que ver con las formas en que vamos tejiendo y confrontando con nuestros pares los múltiples caminos posibles para afrontar los desafíos que emergen de la práctica.

En esta línea, percibo que un asunto clave de la experiencia somática es la exploración y el cambio porque, como sistema, nuestro soma está en permanente reacomodo y cambio. Por lo tanto, una mirada desde la somática a la educación musical implicaría una invitación permanente a la indagación y al tránsito por múltiples opciones de técnicas, medios, gestos, enfoques, repertorios, actitudes, al servicio de las búsquedas auténticas que los sujetos hacen de sus voces propias como artistas y como seres humanos. Comenta al respecto la bailarina argentina Patricia Stokoe (en Gubbay & Kalmar, s. f.):

Producir imágenes nuevas solo es posible como resultado del movimiento, por eso si nos quedamos siempre quietos, en una actitud pasiva, si nos intoxicamos, si nos mecanizamos, endurecemos y nos mantenemos ausentes de nuestro cuerpo, endurecemos las vías, cerramos con llave las puertas de acceso a una vida de conocimiento, de contacto y de creación (p. 6).

Unas palabras finales para comentar que la experiencia de haber formado parte, como estudiante o facilitador, de espacios de somática y educación musical me ha permitido valorar la enorme pertinencia que tiene este enfoque como parte de la formación de los músicos. Lo primero que pude constatar en estos espacios (en mí mismo y en los estudiantes) es un desconocimiento profundo de la

fisiología corporal y de las bases de su funcionamiento sano y eficiente. En línea con esto, pude también observar que los músicos profesionales o en formación a nivel superior estamos llenos de patologías de distintos tipos que van desde molestias leves hasta problemas crónicos —algunos irreversibles— producto de este desconocimiento del cuerpo.

En segundo lugar, veo que los estudiantes valoran este espacio como una especie de fisura en la repetición mecánica de hábitos de estudio (o de enseñanza) y de práctica, que los empodera con herramientas de mayor autonomía y conocimiento de sí. Con frecuencia, es una oportunidad para detectar asuntos físicos, mentales o emocionales que bloquean los procesos desde hace años y que, al revelarlos y discutirlos, comienzan a *aflojar* de a poco y a transformarse. En este sentido, es inmenso el valor del estudio *sobre sí* a manera de una autoetnografía permanente que nos ayuda a *salirnos* del círculo vicioso de aquello que nos limita técnica o expresivamente para permitirnos indagarlo, explorando diversas opciones de solución en diálogo con pares o con alguien de mayor experiencia. Finalmente, las experiencias con la somática me han permitido comprender que funcionamos como sistemas complejos y que, con frecuencia, mejorar algún aspecto de nuestra performance musical implica mirar las diversas capas de ese sistema en su conjunto. Como diría George Burr Leonard (1969) en el epígrafe de este escrito, la educación como proceso que verdaderamente otorga sentido a las vidas de profesores y estudiantes implica atender al ser en sus múltiples estratos, más allá de los repertorios, las metodologías y los objetivos inmediatos de enseñanza.

Quizás es por todo esto que, en los textos sobre somática, al señalar los resultados de los enfoques somáticos se hace referencia no solamente a asuntos como el mejoramiento de la postura y de la respiración, al aumento de la destreza en los movimientos o al desarrollo de las habilidades metacognitivas, sino que también se los entiende como un camino:

[Para] desarrollar la libertad y la autonomía al permitir a la persona actuar por escogencia en vez de reaccionar por hábito [...] integrar el cuerpo, la mente y el espíritu para realzar el potencial personal y, según Feldenkrais «restaurar en cada persona su dignidad humana» (Castro Carvajal & Uribe Rodríguez, 1998, p. 43).

En este marco de ideas, la somática puede ser entendida como un proceso permanente de autoinvestigación o de *investigación-acción personal*, que parte de una visión sistémica del mundo según la cual lo que vivimos —incluida la música— va dejando huellas físicas, intelectuales y afectivas que se entremezclan de maneras complejas en nuestro ser. Desde este tejido múltiple de relaciones se convierte en una herramienta privilegiada para cuidar y potenciar la conexión emocional con la música que he discutido a lo largo de este escrito. Nos permite llevar, desde la auto observación, el rastro de la salud de esta relación y convertir

los límites que tenemos como sujetos y como músicos en preguntas abiertas que estamos llamados a responder y a discernir mediante la exploración curiosa y alegre, desde lo que somos y no tanto desde lo que nos dicen *que debemos ser*. Por eso, la somática es una acción resistente desde el punto de vista político toda vez que invita a optar por posturas fundadas de manera reflexiva y autoconsciente en las propias percepciones que tenemos de nosotros mismos y del mundo más allá de la moda, la publicidad, la propaganda política, las ideologías o los cánones. Y, por la misma razón, a propiciar y a dar espacio para la expresión diversa de las voces informadas desde miradas autoconscientes como base para las decisiones, por ejemplo, en el espacio del aula con los estudiantes, en las instituciones al momento de debatir currículos de música o, sencillamente, al conversar con colegas en torno a un café.

Referencias

- Becker, J. (2004). *Deep Listeners: Music, Emotion, and Trancing*. [Escuchantes profundos: música, emoción y trance]. Bloomington, Estados Unidos: Indiana University Press.
- Bernard, R. (2009). Music Making, Transcendence, Flow, and Music Education. [Hacer música, trascendencia, estado de flow y educación musical]. *International Journal of Education & the Arts*, 10(14), 1-22.
- Castro Carvajal, J. A. y Uribe Rodríguez, M. (1998). La educación somática: un medio para desarrollar el potencial humano. *Educación física y deporte*, 20(1), 31-43. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3645230>
- Cohen, S. y Bodner, E. (2018). The Relationship Between Flow and Music Performance Anxiety Amongst Professional Classical Orchestral Musicians [La relación entre el estado de flow y la ansiedad en la interpretación musical de músicos clásicos en orquestas profesionales]. *Psychology of Music*, 1-16.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Experiencia óptima: estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Madrid, España: Desclee de Brouwer.
- Deci, E. L. y Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior [El ‘qué’ y el ‘cómo’ en la búsqueda de resultados: Necesidades humanas y la auto-determinación del comportamiento]. *Psychological Inquiry*, 227-268.
- Dewey, J. [1934] (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Eisenberg, R. y Joly, Y. (2011). Desafíos de la investigación y la práctica del cuerpo vivido: un punto de vista desde el Método Feldenkrais® de Educación Somática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 145-162.
- Gabrielsson, A. (2011). *Strong Experiences with Music: Music is Much More than Just Music* [Experiencias fuertes con la música: la música es mucho más que sólo música]. Oxford, Inglaterra; Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Grün, A. (2010). *Escuchadme y viviréis. La fuerza espiritual de la música*. Bogotá, Colombia: San Pablo.

- Gubbay, M. y Kalmar, D. (s. f.). *Sensopercepción: la danza debe estar al alcance de todos*. Recuperado de <https://vdocuments.site/la-danza-debe-estar-al-alcance-de-todos-patricia-stokoe.html>
- Hanna, T. (1986). What is Somatics? [¿Qué es la somática?]. *SOMATICS: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, 5(4). Recuperado de <https://somatics.org/library/htl-wis1>
- Hein, E. (2018). Constructivist Practice in Music Teaching. Music and Flow [La práctica constructivista en la enseñanza musical. Música y estado de Flow] [Entrada de blog]. Recuperado de <https://www.ethanhein.com/wp/my-nyu-masters-thesis/constructivist-practice-in-music-teaching/>
- Leonard, G. B. (1969). *Education and Ecstasy*. [Educación y éxtasis]. Nueva York, Estados Unidos: Delacorte.
- López-Cano, R. y San Cristóbal, Ú. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona, España: Fondo Nacional Para la Cultura y las Artes de México.
- Samper, A. (2017). La pedagogía del musicar como ritual social. Celebrar, sanar, trascender. *El Artista*, (14), 113-150.
- Samper, A. (2018). *The Translation of Cuatro Learning in Open and Closed Systems of Transmission in Colombia: Towards an Aural/Oral Approach in Higher Education* [La traducción del aprendizaje del cuatro en sistemas abiertos y cerrados de transmisión en Colombia. Hacia un enfoque desde la oralidad en educación superior]. Londres, Inglaterra: University College London, London Institute of Education.
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening* [Musicar: Los significados de interpretar y escuchar]. Middletown, Estados Unidos: Wesleyan University Press.

Notas

- 1· Para profundizar acerca de las experiencias que la gente tiene con la música, desde una perspectiva fenomenológica, sugiero la lectura de *Strong Experiences with Music: Music is Much More than Just Music* [Experiencias fuertes con la música: la música es mucho más que solo música] (2011), de Alf Gabrielsson. <<
- 2· Estos rasgos coinciden con los estados de trance musical o escucha profunda estudiados por Judith Becker (2004) quien refiere en ellos una pérdida de la noción del ego, un sentido de unidad con la música, una pérdida de la sensación del transcurrir del tiempo y una detención o pausa en el hablar interior de la mente discursiva. <<
- 3· Algunos referentes que relacionan la teoría del *flow* con la educación musical son: «Music Making, Transcendence, Flow, and Music Education» [Hacer música, trascendencia, estado de flow y educación musical] (2009), de Rhoda Bernard; «The relationship between flow and music performance anxiety amongst professional classical orchestral musicians» [La relación entre el estado de flow y la ansiedad en la interpretación musical de músicos clásicos en orquestas profesionales] (2018), de Susanna Cohen y Ehud Bodner; The Ethan Hein Blog: *Constructivist practice in music teaching, music and flow* [El Blog de Ethan Hein: La práctica constructivista en la enseñanza musical, música y estado de Flow] (2018), de Ethan Hein. <<

Una mirada a la educación musical en Alemania y en Perú

Luzmila Mendívil Trelles de Peña
Julio Mendívil

La literatura sobre la educación musical escolar en América Latina delata una enorme insatisfacción con respecto a su estado actual. A menudo se critica que esta no haya ido a la par de los importantes cambios demográficos y tecnológicos que han tenido lugar en el mundo, ya sea con relación a la migración del campo a la ciudad, a la revolución digital o a la globalización. Cuando uno vuelve la mirada hacia la pedagogía musical escolar en el llamado *primer mundo*, la situación no parece ser mejor. Allí también encontramos patrones de enseñanza que no se corresponden con las nuevas realidades existentes, tanto en relación con el alumnado como con la materia de enseñanza, la música. En el presente artículo analizamos analogías, encuentros y desencuentros en los discursos pedagógicos musicales en Alemania y en Perú con el objetivo de demostrar que un cambio hacia las formas de educación musical escolar más inclusivas sigue enfrentando fuertes obstáculos, pese a los esfuerzos realizados en esa dirección. Como resultado, la aspiración a una enseñanza de música que contemple todo lo que dicha palabra denota a nivel global continúa siendo una desiderata en un mundo cada vez más inserto en estructuras neoliberales.

La contradictoria educación musical inclusiva alemana

Los primeros esfuerzos hacia una pedagogía musical inclusiva comenzaron bastante temprano en Alemania, con los trabajos de Ingrid Merkt, quien a finales de los años setenta introdujo la música de minorías turcas en el currículo escolar, hasta entonces dominado por la llamada música clásica. Para Merkt (1983), la tematización de música turca en el aula debía estar subordinada a objetivos sociales como la integración de los hijos de trabajadores migrantes. Dos décadas después,

Wolfgang Martin Stroh (2002) propuso la práctica musical multiculturalista como método central para despertar el interés del alumnado por otras músicas, independientemente de si en clase hubiese alumnos con experiencias migratorias o no. Desde entonces numerosos estudios han elaborado propuestas pedagógico-musicales inclusivas en el área de habla alemana (Barth, 2007; Reimers, 2012; Schütz, 1997). Las clases escolares de música en la República Federal Alemana no son obligatorias a nivel nacional, debido a que los estados federados pueden modificar levemente el currículo oficial. No obstante, el curso Música está considerado como parte integral de la formación de una persona, tanto por cuestiones pedagógicas, como políticas e institucionales (Nimczik, 2019).

A diferencia de Perú, en Alemania existen libros de texto para dicho curso; algunos de ellos incluyen material didáctico sobre músicas del mundo. Sin embargo, el análisis de este material se revela como negativo. En 1994, Irmgard Sollinger analizó gráficos, textos y canciones incluidas en 38 libros de texto y concluyó que su contenido no estaba exento de racismo y de eurocentrismo; que tanto las descripciones verbales como las representaciones gráficas construían una dicotomía entre la música no europea y europea, vinculando a la primera con la corporalidad y a la segunda, especialmente la llamada *música clásica*, con el espíritu y la excelencia musical (Sollinger, 1994).¹ La queja de Sollinger no es aislada y ha sido corroborada en años recientes —aunque no empíricamente— por Raimund Vogels (2013), quien localiza criterios etnocentristas, como el de *alta cultura*, para describir otras músicas, y Bernd Clausen (2013), para quien el etnocentrismo, pese a las arengas en su contra, sigue filtrándose por la puerta trasera en el discurso pedagógico-musical inter o transcultural alemán. Un análisis no exhaustivo de este discurso muestra rezagos de eurocentrismo en torno a tres tópicos discursivos que se complementan: 1) la homogenización de las músicas del mundo mediante una dicotomía entre lo que Stuart Hall (1995) ha llamado «the West and the Rest» (p. 277);² 2) la subordinación de su enseñanza a otros objetivos considerados como de mayor envergadura y 3) la reproducción acrítica de términos problemáticos o representaciones estereotipadas de culturas foráneas.

Puede mostrarse esta paradoja si recurrimos, justamente, al libro de Sollinger (1994), en el cual el discurso crítico contra el etnocentrismo y el racismo se entrapa en una terminología que lo reproduce. Al sustentar los conceptos que guían su análisis, confiesa la autora:

Uso el concepto «no-europeo» pese a sus connotaciones eurocentristas [...] —Europa como categoría central— pues este es recurrente en la pedagogía musical de la República Federal [alemana]. Además, la histórica limitación etnocéntrica de toda conciencia justifica la separación entre «lo propio» y «lo ajeno». Por tanto, uso «ajeno» como equivalente a «lo no-europeo»; hablo pues tanto de «no-europeo» como de culturas musicales «ajenas». (Sollinger, 1994, p. 16).

Que Sollinger (1994) se decida por tal concepto *pese a sus connotaciones eurocéntricas*, agrupando culturas tan diversas como las sociedades tribales del África occidental con las cortesanas del oriente surasiático bajo el rubro *no-europeo* —algo que Carl Dahlhaus (1974) ya había recriminado acertadamente a la musicología comparada 20 años antes— en aras de la comunicación con sus pares alemanes, muestra no solo una falta de reflexión sobre la función homogeneizadora del término, sino además en qué medida el interés por las músicas de otras culturas queda subordinado a otros objetivos considerados como de mayor relevancia. Otro ejemplo de cómo el etnocentrismo se filtra en el libro de Sollinger (1994) se hace evidente cuando la autora recurre a la palabra *neger* para referirse a músicos afroamericanos de jazz, pese a que tal vocablo, a diferencia de *schwarz* (negro), ostenta claros vínculos con el discurso racista de los nacionalsocialistas, quienes denostaban justamente al jazz como *Negermusik* (música de esclavos negros). De este modo, su justificada crítica se debilita innecesariamente.

Algo similar puede encontrarse en los escritos de Völker Schütz (1997) quien aboga por una visión inclusiva y diferenciada de las prácticas musicales de otras culturas, que se tematiza en las aulas. Schütz (1997) defiende una enseñanza orientada a la deconstrucción de estereotipos —tanto los locales como aquellos relacionados a las culturas foráneas— basada en un conocimiento científico —etnomusicológico— y no reduccionista, que enfatice por igual semejanzas y divergencias entre las músicas. No obstante, al referirse en clase a su experiencia con músicas del mundo incurre igualmente en generalizaciones.

Es, por ejemplo, muy interesante llegar a una apreciación completamente nueva de la repetición musical a través de la experiencia de la instalación cíclica de la *música africana negra*. La repetición cíclica de lo mismo en *la música africana* conduce a formas completamente diferentes de percibir la música, que pueden transferirse a la escucha de otras músicas o resultar inapropiadas. Estas experiencias finalmente conducen a una extensión fructífera del repertorio de formas de percepción relacionadas con la música (Schütz, 1997, p. 7).³

Como demuestra la cita, Schütz (1997) uniforma aquí la enorme variedad de músicas existentes en el continente africano y describe una supuesta *música africana*, siguiendo clichés occidentales, como el de un lenguaje inminentemente rítmico, pese a que, desde una perspectiva etnomusicológica, tal reducción es insostenible (Agawu, 2003). Nuevamente las premisas explícitas en el discurso quedan subordinadas en la práctica a representaciones estereotipadas de las músicas foráneas como culturas exóticas.

La idea de una representación diferenciada de las músicas del mundo suele ser a menudo confundida en la pedagogía transcultural con una idea de autenticidad, entendida esta como un concepto *objetivo*, que se remite a un referente en el

mundo real. Una representación *auténtica* de culturas musicales se presenta por eso como un problema insuperable que, al igual que la terminología, debe ser subordinada a las necesidades concretas del alumnado. Al distinguir las diferentes orientaciones que percibe en los docentes de músicas del mundo entrevistados por él, nos confiesa Hans Jünger (2007):

El objetivo principal del docente orientado a la temática es que el alumnado comprenda correctamente *la música africana*. Para él lo principal es que la tradición cultural sea representada de *manera realista y auténtica*. [...] El objetivo principal del docente orientado al alumnado es que este guste de *la música africana*. Él considera prioritario que el alumnado tenga experiencias positivas con *la cultura africana* [...] considera legítimo y significativo valerse de clichés y adaptar los productos culturales, aún a expensas de la autenticidad, a las capacidades y los intereses del alumnado (p. 180).⁴

Si la *autenticidad* se manifiesta para algunos docentes como un imposible, para otros representa como un lastre que debe ser dejado de lado incluso a favor de estereotipos si estos *ayudan* al alumnado. También Dorothee Barth (2013) se posiciona de manera similar cuando afirma que «la pedagogía musical tiene que liberarse de las aspiraciones de la etnomusicología» (p. 47) y desistir de una representación auténtica de otras culturas. Pero esa idea de *autenticidad* en la etnomusicología ha dado paso desde la década de los noventa a otra que la observa como una estrategia de legitimación social o cultural (Mendivil, 2016). ¿No tendría entonces la pedagogía musical que liberarse de visiones anacrónicas sobre la etnomusicología y preguntarse por los problemas que conlleva reproducir clichés sobre otros grupos culturales?

Los impulsos desde la etnomusicología no han sido mejores. Como Clausen (2013) constata, la etnomusicología alemana defendió primero la enseñanza de las músicas del mundo en colegios como un medio para acercar al alumnado local a «su propia cultura musical» (pp. 207-208). En los últimos años, se ha pasado a proponer su enseñanza como factor vital para la *integración* de migrantes o refugiados (Barth, 2013, p. 48; Clausen, 2013, p. 212), sin especificar el contexto hegemónico en que tal integración se plantea. De ese modo, la enseñanza de música en el currículo queda reducida a su funcionalidad en la incorporación de migrantes en una red de consumo capitalista neoliberal. ¿Cómo salir de estos discursos que, queriendo ser inclusivos, siguen atrapados en concepciones hegemónicas y etnocentristas?

Tensiones en la educación musical en Latinoamérica

Como señala Violeta Hemsy de Gainza (2013): «La educación musical, aquí⁵ y en el mundo, atraviesa por un período crítico» (p. 15); este es un rasgo que desde la década de los noventa acompaña los procesos educativos. Del mismo modo, Silvia María Carabetta y Darío Duarte Nuñez (2018) refieren diversas causas que

han puesto a la educación musical en situación de vulnerabilidad, causas que van desde las políticas públicas que prestan escasa atención al arte y a la cultura, hasta cuestiones acerca de los sentidos de la música y la educación musical para el ser humano y la sociedad.

Es innegable que el sistema neoliberal ha impactado en las propuestas educativas latinoamericanas y del mundo.⁶ Como efecto de ello, se ha restado valor educativo a la música como un conocimiento especializado. En consecuencia, la educación musical ha perdido espacio en diversos currículos nacionales. No es casual, por tanto, que en distintos países de América Latina se haya reducido progresivamente el número de horas de música en favor de otros aprendizajes instrumentales, que, aun cuando generen una creciente reivindicación del derecho a la educación musical en la escuela pública,⁷ resultan insuficientes para contrarrestar el impacto de las modas y de las imposiciones curriculares.

A la par, la asignatura Música ha quedado integrada, más bien subsumida, a una formación genérica denominada *educación artística* la cual no necesariamente está a cargo de docentes especializados que conocen y manejan los diversos lenguajes del arte. En algunos países latinoamericanos, como es el caso peruano, esta crisis se acrecienta de modo tal que la educación musical de calidad se constituye en un componente diferenciador al cual acceden principalmente las instituciones educativas de sectores económicamente privilegiados. Como resultado, la educación en música se convierte en un componente que acrecienta la brecha y las desigualdades sociales.

Ethel Marina Batres Moreno (2010) ya había advertido sobre la integración de las artes como un proceso que progresivamente puede conducir a la desaparición de la educación musical y a desnaturalizar su particularidad. Este no es un hecho de menor envergadura en tanto «la música es uno de los tantos elementos que la cultura ofrece al hombre para construir su subjetividad, la imagen de sí mismo y sus lazos de pertenencia con un colectivo social» (Carabetta, 2008, p. 99). La música es un elemento y un alimento fundamental para el desarrollo humano; siendo así, la educación musical se torna en un derecho básico de toda persona y de toda sociedad.

De modo similar al caso alemán, la tendencia en la educación musical latinoamericana ha naturalizado el uso de la música clásica o erudita como el componente formativo más importante, ignorando —o al menos relegando— otras expresiones musicales que provienen de otras historias, otros rituales, otros patrones y otras organizaciones sonoras, y que sin lugar a dudas, juegan también un papel fundamental en la formación del gusto y en la preferencia musical (Mendívil, 2016; Hemsy, 2013; Carabetta, 2008; Silva, 2015). No obstante, Carabetta (2008) refiere que en un mismo espacio, tiempo y discurso pueden convivir diferentes

formas de entender la música. De modo similar al caso alemán, la práctica acrítica, los contenidos racistas y la perspectiva eurocéntrica son rasgos de la educación musical que cotidianamente se forma en las instituciones educativas peruanas desde edades tempranas (Mendívil, 2015).

Por ello, pretender no educar musicalmente, ante la omnipresencia de la música en el mundo actual, solo puede culminar con la constitución de un oyente acrítico, cuya capacidad se reduce al consumo de lo disponible en los medios masivos. La educación musical por tanto requiere dotar a las personas de «herramientas conceptuales que les permitan *leer* lo que los circunda en el plano de los discursos sonoros para, luego de un proceso de análisis, asimilarlo y establecer una nueva síntesis de conocimiento» (Uribe, 2010, p. 118).

Toda concreción educativa se expresa en un currículo. Para Carabetta y Duarte (2018) este constituye la síntesis de un proyecto político educativo y cultural que conlleva una permanente tensión entre grupos y relaciones de poder. Como bien señalan ambos autores, «el currículo es un espacio que queda en el centro de la relación conocimiento-sociedad-poder» (Carabetta & Duarte, 2018, p. 32). Desde una mirada *foucaultiana*, el currículo produce efectos de verdad y efectos de saber, normaliza comportamientos sociales y produce sujetos sociales y subjetividades. A la par, estos mismos autores reconocen que «el currículum dispone de amplios recursos materiales y simbólicos para imponer categorías o esquemas clasificatorios» (Carabetta & Duarte, 2018, p. 39). Es desde esta comprensión que se tratará de explicar cómo el Currículo Nacional (Ministerio de Educación, 2017), vigente en Perú, comprende la educación artística y, en particular, la educación musical.⁸

Desde un marco contextual que parte del reconocimiento de la necesidad de un diálogo intercultural de conocimientos en un nuevo escenario laboral global y de innovación tecnológica, el currículo nacional pretende «una educación que contribuya a la realización personal de todos los peruanos y a la edificación colectiva de la democracia y del desarrollo del país» (Ministerio de Educación, 2017, p. 6). El currículo propone el desarrollo de siete enfoques transversales que resumen los valores y las actitudes que todos los actores educativos deben mantener.⁹ En virtud de ello plantea diez competencias, que se concretan en 34 capacidades. Son dos las competencias que se relacionan más directamente con contenidos de la educación musical.

Desde esta comprensión, la quinta competencia se centra en un papel de consumo de las manifestaciones artístico culturales del entorno. Se trata de una función pasiva que incide en el manejo de la información y en las valoraciones a partir de la percepción del hecho artístico. La música se encuentra subsumida al campo de las «cualidades sonoras» (Ministerio de Educación, 2017, p. 38). Los estándares de

aprendizaje que describen los niveles de desarrollo de la competencia comparten esta misma perspectiva. Por su parte, la descripción de la sexta competencia incide en el valor de los diversos lenguajes artísticos a saber: artes visuales, música, danza, teatro, artes interdisciplinarias, entre otros. Esta enunciación general, si bien supone un papel más activo, pone de manifiesto la poca incidencia de la educación musical como un contenido particular y, aun cuando se alude al desarrollo de proyectos expresivos y creativos, el desarrollo del contenido es tan genérico que no resulta suficiente para asegurar el dominio de la capacidad aludida. Asimismo, si bien el currículo nacional procura la atención a la diversidad y la inclusión en la propuesta curricular, estos enfoques transversales se desvanecen, pierden fuerza al momento de su concretización. Es así como la educación musical queda comprendida en una visión reduccionista, generalista y pobre.

Número	Competencias	Capacidades
5	Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Percibe manifestaciones artístico-culturales. • Contextualiza las manifestaciones artístico-culturales. • Reflexiona creativa y críticamente sobre las manifestaciones culturales.
6	Crea proyectos desde los lenguajes artísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Explora y experimenta los lenguajes de las artes. • Aplica procesos de creación. • Evalúa y comunica sus procesos y proyectos.

Competencias y capacidades que el currículo nacional peruano propone en materia artística (Ministerio de Educación, 2017, p. 31)

A diferencia de lo que sostiene Luis Ricardo Silva (2015), en relación con la certeza de la incertidumbre como una de las características más evidentes del mundo actual, en el caso peruano no hay incertidumbre en el derrotero que espera a la educación musical en los años futuros: la mayoría de los estudiantes de escuelas públicas no tendrán la oportunidad de acceder a ella y, como consecuencia, se habrá perdido un derecho y se habrá reducido un campo de la formación humana, central en las relaciones *intra* e *inter* seres humanos. La coyuntura social, ideológica y política habrá hecho su trabajo: propugnar la homogenización, negar la diversidad, la posibilidad de diálogo e interacciones, la pluralidad de ideas y las formas de hacer, valorar y transmitir música.

Aun así es necesario reivindicar el derecho a procesos de enseñanza y aprendizaje musical adecuados a la realidad educativa peruana, latinoamericana y mundial, libres de marcos teóricos impuestos o *modas*. Currículos que valoren la producción cultural propia y presenten la diversidad y complejidad de estructuras tonales, rítmicas y armónicas del mundo, sin caer en el terreno de lo excéntrico o en la *folklorización* de las culturas locales, pero sobre todo que refuercen la función de la educación musical en la formación de las subjetividades individuales y colectivas, en el desarrollo del juicio crítico y de un posicionamiento ético y político en un mundo globalizado.

Conclusión

El análisis del discurso alemán y peruano sobre pedagogía musical escolar inclusiva muestra algunas analogías. En ambos países sigue primando una visión *occidental* de la música que, heredada del idealismo decimonónico, encuentra su mayor expresión en la llamada música clásica. Paradójicamente es esta concepción de la música como arte autónomo lo que determina que, desde una visión neoliberal, se la considere como un área de conocimiento no productiva. Mientras que en Perú esto hace peligrar la educación musical misma, en Alemania, ella ha sido subordinada a funciones de disciplinamiento de la alteridad cultural de migrantes y refugiados. En ambos casos pueden localizarse discursos de inclusión de la diversidad cultural del planeta. Estos, sin embargo, no llegan a concretarse en programas en el caso peruano; en el alemán, en cambio, dichos programas, contrariamente al discurso que propugnan, reproducen concepciones o terminologías racistas y etnocentristas. Existe de todas formas una conciencia sobre la necesidad de cambio en ambos países, aunque ninguno parece encontrar el camino para hacerlo. ¿Cómo salir de este embrollo?

Carabetta y Duarte (2017) han defendido la necesidad de pensar la educación musical en términos de pluralismo cultural. Mas, ¿cómo lograrlo? Clausen (2013) ha sostenido que una pedagogía musical inclusiva debería orientarse más hacia una etnomusicología, pero no como el área de la musicología responsable de las músicas exóticas, sino como un campo de reflexión que ayude al alumno a repensar lo que es la música en diferentes contextos. Pero habría que hacer una precisión aquí, pues solamente una perspectiva etnomusicológica culturalista puede ofrecerle un bagaje teórico a la pedagogía, que le permita enseñar las músicas del otro —ya sea cultural, social o por identidad de género— como un ejercicio de reflexión sobre el mundo y educar al alumnado en el respeto a la diferencia.

El primer y el tercer mundo comparten una limitada comprensión de la educación musical en la educación básica. Este no parece un encuentro, sino más bien un desencuentro de la brújula que debiera orientar los procesos formativos escolares.

El neoliberalismo parece haber hecho bien su trabajo al proponer, tras la apariencia de una visión holística, una comprensión reduccionista de un campo del desarrollo humano. Es contra esa concepción reductora de la música que debemos centrar nuestros esfuerzos a fin de contrarrestar el avance de las políticas de exclusión que se expanden hoy por el mundo.

Referencias

- Agawu, K. (2003). *Representing African Music. Postcolonial Notes, Queries, Positions* [Representando la música africana. Notas, dudas y posiciones poscoloniales]. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Barth, D. (2007). Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff [Ni etnia ni educación, sino adscripción de significado. Alegato por un concepto de cultura interpretativo]. En N. Schläbitz (Ed.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* [Interculturalidad como objeto de la pedagogía musical] (pp. 31-51). Essen, Alemania: Die Blaue Eule.
- Barth, D. (2013). Hör ich verschieden oder hören wir gleich? Zur Bedeutung der Begriffe «Diversität» und «Identität» in der interkulturellen Pädagogik [¿Oigo diferente u oímos todos igual? Sobre el significado de los conceptos de «diversidad» e «identidad» en la pedagogía intercultural]. En B. Alge y O. Krämer (Eds.), *Beyond Borders: Welt - Musik - Pädagogik* [Más allá de las fronteras: músicas del mundo y pedagogía] (pp. 67-80). Augsburg, Alemania: Wißnar Verlag.
- Batres Moreno, E. (2010). *Notas sobre educación musical*. Antigua, Guatemala: AVANTI.
- Carabetta, S. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*. Ituzaingó, Argentina: Maipue.
- Carabetta, S. y Duarte Núñez, D. (2018). *Escuchar la diversidad. Músicas, educación y políticas para una ciudadanía intercultural*. Ituzaingó, Argentina: Maipue.
- Clausen, B. (2013). Musiken im Musikunterricht: Das Problem des Exemplarischen [Músicas en clase: El problema de lo ejemplar]. En B. Alge y O. Krämer (Eds.), *Beyond Borders: Welt - Musik - Pädagogik* [Más allá de las fronteras: músicas del mundo y pedagogía] (pp. 203-221). Augsburg, Alemania: Wißnar Verlag.
- Dahlhaus, C. (1974). Fragen an die Musikethnologie [Preguntas a la etnomusicología]. *Neue Zeitschrift für Musik*, 3, 150.
- Hall, S. (1995). The West and the Rest: Discourse and Power [El oeste y el resto: discurso y poder]. En S. Hall y B. Gieben (Eds.), *Formations of Modernity* [Formaciones de la modernidad] (pp. 275-320). Cambridge, Estados Unidos: Polity Press & The Open University.
- Hemsey de Gainza, V. (2013). *El rescate de la pedagogía musical*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Jünger, H. (2007). Afrika im Schulbuch [África en los textos escolares]. En N. Schläbitz (Ed.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* [Interculturalidad como objeto de la pedagogía musical] (pp. 165-188). Essen, Alemania: Der Blaue Eule.

- Mendívil, L. (2015). *Canciones y construcción social de identidades en educación inicial: un análisis crítico* (Tesis de doctorado). Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Mendívil, J. (2016). *En contra de la música: herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Gourmet Musical.
- Merkt, I. (1983). *Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik: Ein Situationsbericht* [Pedagogía musical turco-alemana en la República Federal Alemana. Un informe sobre la situación actual]. Berlín, Alemania: Express-Edition.
- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima, Perú: Dirección General de Educación Básica.
- Nimczik, O. (2019). Musik in der Allgemein Bildenden Schule [La música en la escuela]. En Deutsches Musikinformationszentrum (Ed.), *Musikleben in Deutschland* [La vida musical en Alemania] (pp. 50-77). Bonn, Alemania: Deutscher Musikrat & Deutsches Musikinformationszentrum.
- Reimers, K. (2012). *Interkulturelle Musikpädagogik: Zur Musikpädagogischen Ambivalenz eines trans- bzw. Interkulturell Angelegten Musikunterrichtes in der Grundschule* [Pedagogía musical intercultural: sobre la ambivalencia pedagógico-musical de una enseñanza musical trans o intercultural en la escuela primaria]. Augsburg, Alemania: Wißner-Verlag.
- Schütz, V. (1997). Interkulturelle Musikerziehung - Vom Umgang mit dem Fremdem als Weg zum Eigenen [Educación musical intercultural - Sobre el trato de la música foránea como un camino hacia la propia]. *Musik und Bildung*, 5, 4-8.
- Silva, L. R. (2015). Há diversidade (s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural [La(s) diversidad (es) en música: reflexiones para una educación musical intercultural]. En H. Lopes da Silva y J. A. Baêta, *Música e Educação. Série Diálogos com o Som. Ensaios* [Música y educación. Serié Diálogos con los sonidos. Ensayos], Vol. 2 (pp. 197-215). Barbacena, Brasil: EdUEMG.
- Sollinger, I. (1994). «Da laß' dich nicht ruhig nieder» Rassismus und Eurozentrismus im Musikbüchern der Sekundarstufe I [«No te establezcas ahí». Racismo y eurocentrismo en los libros de texto de secundaria]. Fráncfort del Meno, Alemania: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Stroh, W. M. (2002). Multikulti und Die Interkulturelle Musikerziehung [La educación musical multi e intercultural]. *Arbeitskreis für Schulmusik*, 13(5), 3-7.
- Uribe, C. (2010). La educación musical hoy: ¿cita a ciegas o cambio de paradigma? *Neuma. Revista de música y docencia*, (3), 104-120.
- Vogels, R. (2013). Identität und Diversität in der Ethnomusikologie. [Identidad y diversidad en la etnomusicología]. En B. Alge y O. Krämer (Eds.), *Beyond Borders: Welt - Musik - Pädagogik* [Más allá de las fronteras: músicas del mundo y pedagogía] (pp. 81-89). Augsburg, Alemania: Wißnar Verlag.

Notas

1· Hans Jünger (2007) relativizó la crítica de Irmgard Sollinger aduciendo que el contenido de las clases nunca es exactamente igual al de los libros de texto. Mientras que pocos estudiantes tienen contacto con ellos, dice Jünger (2007), los maestros sí los utilizan para preparar sus clases, siendo una consecuencia lógica para él que el análisis de los libros debería ampliarse a lo que pasa realmente en las aulas. Si bien coincidimos con el autor, su propio texto lo contradice, en cuanto muestra —así lo evidenciamos más adelante— cómo los profesores usan tal material de una manera acrítica, valiéndose, incluso conscientemente, de estereotipos positivos para despertar el interés de los alumnos por las músicas de otras culturas. Infelizmente ni los profesores entrevistados por Jünger (2007) ni él mismo explican de qué forma un racismo positivo puede combatir el racismo en sus formas negativas. <<

2· Según Stuart Hall (1995), *Occidente* no refiere a un territorio geográfico sino a una idea que diferencia sociedades entre occidentales y no-occidentales, lo que se vuelve un patrón comparativo de evaluación que va en desmedro de todo lo que difiere de la cultura europea o norteamericana, formando en ese sentido un sistema de representación del poder. <<

3· Las cursivas fueron incorporadas por los autores del artículo. <<

4· Las cursivas fueron incorporadas por los autores del artículo. <<

5· Alude a la realidad de la educación musical en las instituciones educativas escolares latinoamericanas. <<

6· Violeta Hemsy de Gainza (2013) reconoce la similitud de contenidos básicos comunes en la educación musical pública de la Argentina y de otros países latinoamericanos. Inclusive extiende esta afirmación a diversos países latinos europeos. <<

7· El Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), una red de educadores musicales que busca fomentar el pensamiento pedagógico musical en el continente, organiza anualmente seminarios con este propósito. En el XXV Seminario Latinoamericano de Educación Musical, desarrollado del 2 al 6 de julio del 2019 en Bogotá, un colectivo de educadores musicales de Chile, Guatemala y Colombia, entre otros países, manifestaron su preocupación por la creciente reducción de horas de educación musical especializada en los currículos escolares. Este es un fenómeno que de manera reiterada se reproduce en toda América Latina y que va a la par de los currículos neoliberales que priorizan ciertos aprendizajes instrumentales, en desmedro de otros de orden humanista. <<

8· Cabe recordar que en el caso peruano no existen libros de texto escolares para la educación musical. Esto constituye un indicador de la valoración de este contenido curricular. En virtud de esta realidad, a diferencia de Alemania, se toma el currículo oficial como el principal referente de los aprendizajes en el sistema educativo peruano, en tanto responde al Proyecto Educativo Nacional, tanto como a los objetivos de la educación básica. <<

9· Estos son: enfoque de derechos; enfoque inclusivo o de atención a la diversidad; enfoque intercultural; enfoque de igualdad de género; enfoque ambiental; enfoque de búsqueda del bien común y enfoque de búsqueda de la excelencia. <<

Intervenciones significativas en educación musical

Apuntes para una configuración de la clase

Darío Duarte Núñez

Mutabilidad. Quizás sea un buen término para considerar comenzar un cartografiado por las complejas tramas de sentido que se tejen en nuestras prácticas musicales en la actualidad. El surgimiento de nuevas formas de consumo musical mediante plataformas *streaming*, la alta hibridación de los géneros, la convivencia entre escuchas pendientes de la novedad y escuchas nostálgicas en un clima de *revival* o encanto por lo *retro*, el uso de inteligencia artificial para la creación musical, etcétera, son sólo algunos de tantos ejemplos que podríamos enumerar que dan cuenta de la complejidad de los mundos sonoros disponibles, así como de la capacidad de creación de otros tantos más. En este panorama, la educación musical se encuentra atravesada por un escenario de *reconfiguración de las prácticas de intervención pedagógica* en función de las vertiginosas variaciones de sentido que se producen en los vínculos que las personas tejen mediante el sonido. Se trata de plantear un viraje o, en términos más musicales, una modulación, que va de una instrucción disciplinar, en virtud de unos fines delimitados por la racionalidad técnica instrumental, hacia la creación y transformación de mundos sonoros, en la que se hace efectiva una huella en las vivencias de los estudiantes como prácticas de democratización en la producción e interpretación de las músicas. Este planteo está pensado desde la especificidad del objeto de conocimiento *música* para poder dar cuenta de una complejidad en el diseño y en la operacionalización de las clases en nuestra área.

Modulaciones en educación musical: reconfiguraciones

La proliferación de discursos reflexivos que se están produciendo sobre la tarea de la educación musical para los diferentes niveles educativos, y por ende las expectativas sociales que se tiene de la misma, tienen como denominador común

el gesto de poner en discusión los imaginarios a los que se ha asociado la clase de música. Estos discursos, en general, plantean un desborde de las prácticas habituales a los que asociamos la educación musical como, por enumerar algunos tópicos sobresalientes, el desarrollo de habilidades inherentes al canto, a la ejecución instrumental o a la audioperceptiva (Aguirre & Giráldez, 2009). Por consiguiente, la educación musical se trataría de *algo más*, en el que se consideran otros aspectos que ofrecen un desarrollo integral para las personas. Ese *algo más* que tiene para ofrecer la educación musical como campo del conocimiento humano es lo que denominamos una *modulación* en los propósitos disciplinares específicos, así como en la trama de su posición sociocultural en general. Esta modulación, como observaremos, impacta directamente sobre las prácticas que desarrollamos a diario como profesores de música.

Esta orientación en la producción teórica podemos caracterizarla, como mencionamos anteriormente, en términos de una modulación desde lo que sería un *enfoque de instrucción* hacia lo que podemos llamar un *enfoque de intervención creativa y transformativa*. A continuación, presentaremos brevemente los dos enfoques. Esta exposición, no sin riesgos de realizar una generalización excesiva, nos puede ayudar a comprender el panorama de un cambio profundo de la educación musical como una actividad orientada a la intervención educativa y social.

Un *enfoque de instrucción* es aquel que nos asegura un núcleo reconocible de la disciplina, al menos desde las grandes representaciones sociales que se tienen de la enseñanza de la música. Esto significa que, en las *intervenciones de corte instruccional* se encuentra presente el desarrollo de ciertos procedimientos musicales básicos, en función de los contenidos que se enuncian en los diseños curriculares que se tomen de referencia. En términos de Thomas A. Regelski (2009), el resultado configuracional final suele resultar en una forma de entender la música en las escuelas que él llama *apreciar la música como un entendido*; esto es, las formas de instrucción musical resultan en la conceptualización excesiva, la contemplación estética y algunas prácticas de ejecución abstractas sin relación con los mundos vitales de los estudiantes. Este enfoque de instrucción puede ser comprendido, además, en función de lo que Edgar Morin (1990) les atribuye a los paradigmas de la *simplicidad*. Estos crean *disyunciones* en el saber y genera dominios de contenido desvinculados entre sí —armonía por un lado y ritmo por otro, excesivo énfasis en la atomización de los atributos del sonido sin una intención estética, etcétera—; *reducen* los principios de la música a una actividad simple, en el sentido de que no registran la multiplicidad de determinaciones que la conforman —se trata de prácticas que cristalizan géneros musicales sin una visión crítica de su historia—; y *abstraen* las prácticas musicales de cualquier consideración con objetos y sujetos reales. Cabe aclarar que, si bien este tipo de prácticas se encuentra en remisión, a partir del impulso generado por modificaciones en la producción curricular, didáctica e investigativa, todavía persisten rasgos sedimentados en ciertos ámbitos.

En contraste con lo anterior, un *enfoque de intervención creativa y transformativa*, sin descuidar o poner en inferioridad de condiciones el conocimiento disciplinar específico, incorpora activamente la potencialidad de la música como un saber socialmente relevante para comprender la realidad y operar activamente en ella. Fundamentalmente, la reflexividad a la que estamos abiertos desde esta posición nos permite comprender el contexto cambiante y vertiginoso en que se desarrolla la producción musical en la actualidad. El punto que queremos resaltar aquí es que desde este enfoque se considera a la educación musical como una actividad intencional, de intervención social, mediada por las diferentes manifestaciones de la organización del sonido humano. Las prácticas que se desarrollan en la educación musical son el resultado de la diversidad cultural y de cómo cada una de las culturas ofrece una forma de experiencia humana que habilita puntos de escucha para la comprensión de los Otros y de Nosotros. Estamos considerando, en este sentido, unas prácticas que recuperan la complejidad dinámica con la que se presentan los mundos sonoros para las personas. Así, la educación musical se asienta en el establecimiento de una *práctica situada*.

La educación musical, desde esta perspectiva, es una apuesta por la transformación de los diferentes contextos de acción, por la intervención pedagógica como fortalecimiento del lazo social. De aquí que su objeto sean los procesos musicales en su contexto y las prácticas de apropiación que cada sujeto y sociedad hace de los fenómenos musicales. Ya el etnomusicólogo John Blacking (1973) a través de su clásica definición de la música como sonido humanamente organizado, nos ofrecía unos horizontes promisorios para pensar una educación musical situada: son las formas que toma lo sonoro en tanto dispositivos de entramado simbólico en los que aparecen representaciones sobre cómo conocemos el mundo mediante la música. Retomando la alusión a Morin (1990), nos estamos refiriendo a la idea de un enfoque donde la complejidad no significa la exclusión de la simplicidad. Muy por el contrario, la hace aparecer en un contexto más rico de enunciaciones y prácticas de subjetividad en el que se amplían las posibilidades del fenómeno educativo. Esta observación puede ser subrayada con lo que el psicoanalista Massimo Recalcati (2016) llama la *enseñanza auténtica*: una aproximación a la tarea en donde la cognición y lo afectivo son interdependientes. Por consiguiente, en un enfoque de intervención como el que presentamos, se disuelven las contradicciones entre lo específico del lenguaje musical y lo general de su presencia en lo social.

De esta manera, los docentes disponen de un conjunto de perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas sobre la educación musical que reconfiguran un objeto complejo en devenir. Es precisamente en este marco de reconfiguraciones, que debemos considerar la posibilidad de nuevas didácticas de las músicas como gestos más locales, parciales, plurales y orientados al mismo tiempo por las singularidades de los escenarios y de los sujetos de la educación con los que nos encontramos a diario. Unas didácticas de las músicas de la *transitividad* y del

devenir, que se elaboren mediante la actividad colectiva y que permitan producir formas de *musicar diversas* en los intersticios, en los *entre cuerpos sociales*. Unas didácticas de las músicas que se encuentren elaborando *un pensar y un sentir* que abandonen la normatividad propuesta por la racionalidad técnico-instrumental y apuesten por el ejercicio de una ciudadanía con un acceso más democrático a la cultura.

El desafío se produce, pues, en la conformación de un corpus teórico y propositivo que dé cuenta de la heterogeneidad de experiencias con lo sonoro como campo de preceptos que promueven el encuentro colectivo, siendo este último el plano sobre el cual se dan los pliegues de sentidos sobre los materiales sonantes. Así, se trata de ubicar a las didácticas de las músicas en una posición que desgrane las formas hegemónicas de construir las legitimidades sonoras y las disrupciones normalizadoras de las posiciones de poder dominante para, de esta manera, evidenciar las cristalizaciones del sentido y recuperar esa dimensión del sonido que lo hace *devenir* en unos cuerpos sonoros deseantes. Intentamos recorrer un pasaje, un flujo, una línea de fuga desde una didáctica tradicional que objetiva acríticamente a la música, a una que considere lo que los sujetos *hacen* con las músicas, en plural y en *devenir*. Crear sentidos para unas didácticas de las músicas en las que se deconstruya su ser instrumental y se promuevan intensidades inusitadas, zonas de multiplicidad, sonidos en disidencia, ciudadanías interculturales como estrategias de transformación en nuestros territorios.

Didácticas de las músicas en devenir: significatividad

A partir de concebir la educación musical como *intervención creativa y transformativa*, podemos recorrer algunas líneas como interpretaciones que estarán siempre abiertas a modificaciones y a nuevas apropiaciones. Estas son líneas de aproximación al trabajo de reconfiguración de la didáctica, que tienen el carácter de encontrarse en progreso, entendiendo que se busca una forma de intervención pedagógica que crea lazos sociales.

En primer lugar, hemos de considerar que los nuevos desafíos en la tarea docente requieren de una reflexividad en diferentes aspectos de la educación musical desde un posicionamiento que sostenga que «las decisiones relativas a qué enseñar y por qué, cómo enseñar, y si (o en qué grado) la enseñanza/aprendizaje [...] [son] una cuestión de ética» (Regelski, 2016, p. 143). Es decir, el primer asunto en la reconfiguración será considerar la ética en las prácticas docentes que desarrollamos en el aula como una cuestión de responsabilidad, entendida esta última como respuesta orientada hacia Otros. Un punto nodal en esta cuestión de modulación hacia la transformación es la orientación social de la música. Esta ya no es solo *producto* de lo que algunas personas hacen —llamémosles los músicos—, sino un

*proceso intersubjetivo que se desenvuelve en un espacio sociocultural situado que se manifiesta a través de diversas formas de involucramiento con el fenómeno musical, algo que Christopher Small (1998) ha dado en llamar el *musicar*. Este verbo que nos propusiera Small resalta los vínculos que crea el sonido, como un material que sutura formas de relación entre las personas. Precisamente en las formas que adquieren esas conexiones se halla el proceso de creación de mundos sonoros como poéticas insertas en prácticas sociales.*

En segundo lugar, y en consecuencia directa con lo anterior, para nosotros intervenir es permitir *conexiones múltiples*. Alicia Camilloni (2013) recuerda que la idea de intervención significa para los profesionales de la educación que no solo nos encargamos de interpretar y comprender la realidad educativa que nos encontramos transitando, sino que fundamentalmente se nos convoca a tener una fuerte incidencia en la transformación activa de aquellos problemas centrales en nuestras comunidades educativas. Entonces, intervenir es una incidencia de los profesionales de la educación para producir conexiones entre las líneas disciplinares que aparecen en el currículum, los emergentes que se producen en el aula, las expectativas de la comunidad, las demandas colectivas y un innumerable conjunto de elementos en donde se tiene a la música como objeto de estudio.

La música-devenir-educación desafía las nociones convencionales sobre ambos discursos y prácticas musicales, proporcionando oportunidades para los educadores y los estudiantes a hacer nuevas conexiones, a experimentar con las cuestiones de legitimación, el estilo, la cultura, la identidad, la diferencia y de participar en la búsqueda pedagógica de renovar posibilidades (Szekely, 2016, p. 116).

Finalmente, cuando hablamos de intervenciones como esta nos interesa preguntarnos por el valor que los estudiantes le atribuyen a la clase de música en la vida escolar obligatoria, es decir, a la consideración real que los mismos poseen de su experiencia en el aula. Lo que viene aquí a nuestro encuentro es la idea de *significatividad*, término que creemos que puede englobar muchos aspectos cuando de reconfigurar las prácticas se trata. En otra oportunidad hemos expuesto la necesidad de una reflexión activa sobre cómo establecer prácticas de intervención pedagógica *significativas* en la clase de música (Duarte Núñez, 2017; Carabetta & Duarte Núñez, 2018). Podemos ampliar algunas cuestiones sobre la misma para la operacionalización de este constructo teórico.

Tenemos que considerar que debemos pensar la significatividad en educación musical siempre como *acción* constructora de sentidos sonoros en devenir. Es una actividad en constante atravesamiento de las interacciones en las clases de música que requiere de la participación de todos los actores en función de ciertas dimensiones. Podemos denominar estas dimensiones como: cognitiva, contextual y afectiva. Las mismas aparecen articuladas en una relación que puede ser tanto

de contigüidad como de superposición. De *contigüidad*, porque una dimensión puede referirse a la otra como un índice de posibilidad. Por dar un ejemplo de esto, conocer algunos usos singulares de la armonía tonal que producen tópicos en un género musical determinado, pongamos por caso el rock nacional durante la década del sesenta —que es sin lugar a duda un tema específico— puede desplazarse a otras situaciones de aprendizaje como puede ser la representación de emociones en músicas de películas, algo que hemos codificado socialmente. Ambos contenidos se refieren mutuamente, impulsados por las intervenciones que se producen en la enseñanza, cuando se observa la intensidad de las conexiones en el ámbito de la clase. La contigüidad es sinónimo de huella, de una dimensión de carácter más cognitivo que se articula en la hermenéutica de los usos sociales; de cómo la música, en su dimensión de saber disciplinar, puede desplazarse durante la clase por los diferentes usos que de ella se tiene en la trama cultural y cómo nuestra subjetividad se refiere y se representa en la discursividad en tanto que son formas de una pragmática performativa. Vista en función de la *superposición* de las dimensiones de la significatividad, asignar, por ejemplo, una tarea que consista en componer música incidental involucra necesariamente que exista una reflexión simultánea en las tres dimensiones: cognitiva, social y afectiva. La superposición es sinónimo de condensación de las dimensiones en donde la contigüidad que señalamos queda fusionada en una tarea producida, individual o colectivamente, por los estudiantes, que oficia de unidad de sentido. Contigüidad y superposición son dos instancias para considerar tanto en la configuración de estrategias docentes, así como para su análisis, cuando éstas son tratadas desde el enfoque que aquí llamamos de *intervención transformativa y creativa*.

Las tres dimensiones mencionadas anteriormente son atravesamientos dentro del espacio del aula, que requiere que se las considere para darle relevancia al trabajo educativo en el área. En un enfoque como el presentado se ponen en juego las *vivencias* de los estudiantes durante las clases y las acciones que involucran las mismas, incluso fuera del espacio escolar. Entendemos esto como la necesidad de trazar prácticas de intervención en la educación musical en el horizonte de una ética que promueva conexiones entre elementos culturales heterogéneos, proveniente de mundos sonoros diversos y cuya finalidad reside en provocar una profunda significatividad en los estudiantes, como huellas en Nos/Otros. Ahora bien, si la significatividad se pone del lado de los estudiantes y de las percepciones y representaciones que se hacen, entonces, nuestra tarea es permitir que emerjan precisamente esos espacios significativos. Lo que nos señala la siguiente cuestión a pensar: las formas o las configuraciones que requieren las prácticas docentes. En este sentido, hablaremos de lo que entendemos por situación problemática como forma de intervención creativa y transformativa.

Situaciones problemáticas: prácticas heterogéneas

El entrelazamiento entre las tres dimensiones de la significatividad —cognitiva, contextual y afectiva— puede ser traducido en el establecimiento de una *situación problemática*, es decir, la posibilidad de establecer un escenario pedagógico que aborde una manera específica de crear prácticas de conformación de mundos sonoros.¹ La conformación de situaciones problemáticas como enfoque para la enseñanza en educación musical se encuentra basada en la propuesta de Philippe Meirieu (2002), quien las llama *situación-problema*, un dispositivo específico para promover aprendizajes. Con este concepto se hace alusión a la integración de diferentes variables que demarcan y contextualizan un objeto o un proceso en estudio. El mismo puede tomar diferentes orientaciones de acuerdo con las formas en que se lo comprende y los dispositivos metodológicos que se escogen para su desarrollo.

Como se habrá de notar, nuestro interés propositivo es incorporar a la clase de música la potencialidad que ofrece el diagramado de situaciones problemáticas por dos motivos: por un lado, porque la temática central puede ser propuesta por los estudiantes, el docente, la institución y/o la comunidad educativa en general —lo que permite una democratización en la selección curricular y en su interpretación—; por otro, porque lo que importa es que las situaciones problemáticas nos permiten crear un entorno de aprendizaje flexible y con una alta conectividad entre contenidos y procesos que enriquecen las interacciones entre los actores involucrados en la escena pedagógica durante el transcurso de su puesta en acción.

Esbozamos algunas cuestiones sobre la confección de una *situación problemática*. Para ello puede servirnos la metáfora del *cúmulo*. La misma nos remite a diferentes materiales que se encuentran superpuestos en el espacio y que no guardan necesariamente una relación de jerarquía. Un cúmulo es extensivo en el espacio y la fuerza gravitatoria de los componentes que lo integran puede atraer otros nuevos que no se consideraron previamente. En consonancia con la búsqueda de imágenes que posibiliten pensar formas de conexiones entre componentes heterogéneos —como la metáfora del *rizoma*² de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1994) o el concepto de *musicar* de Small (1998)—, la idea del cúmulo nos permite discernir que lo que importa en el establecimiento de una situación problemática es comprender las conexiones —aleaciones— y los vínculos intersubjetivos mediante el sonido en las tres dimensiones de la significatividad que planteamos. En lo *cognitivo*, como aporte para la creación de estratos de sentido como forma organizada; en lo *contextual*, cuando tenemos una referencia a la vida concreta de los estudiantes; y en lo *afectivo*, como maneras de expresar las variaciones del sentir sobre los materiales sonoros diversos que aparecen en las clases y que favorecen formas de construir narrativas.

Otra cuestión para considerar es que los cúmulos de situaciones problemáticas que proponemos para la educación musical no poseen un principio o un final. Aunque puedan tener una configuración más o menos estable esto no implica que no puedan modificarse en función de las fuerzas que las tensionan. Así, los componentes de la situación problemática serán: una selección de contenidos realizados a partir de las prescripciones curriculares y de las necesidades de la comunidad educativa; unas acciones performativas que realizan los implicados en el hecho musical; la creación en el marco de géneros musicales con sus identidades más o menos estables y el uso de recursos que permitan el desarrollo efectivo de la escena pedagógica. En resumen, la situación problemática como cúmulo puede ser transferida al siguiente diagrama [Figura 1].

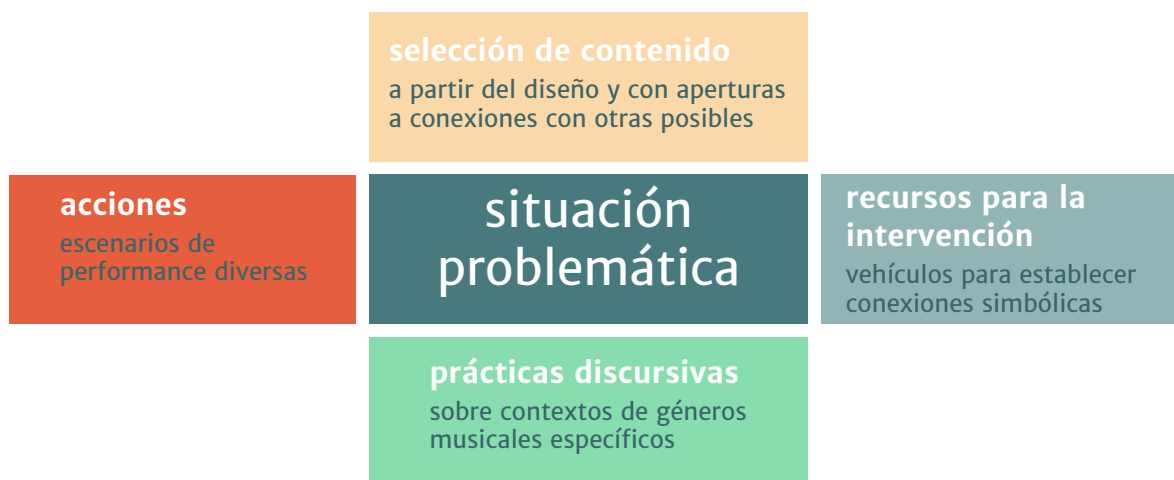


Figura 1. Componentes de la situación problemática (elaboración propia)

Considerados los componentes, podemos establecer algunos lineamientos generales para la configuración de situaciones problemáticas, que vamos a denominar *instancias* pero que son de tipo lógica, mas no necesariamente cronológica. En la configuración de la *primera instancia* estaría la identificación de un núcleo sobre el cual se puede elaborar una trama. Dicho de otra forma, podríamos comparar esta trama con los fotogramas de una película cuando estamos en la instancia del montaje: vamos a observar los componentes de la imagen en movimiento en el momento, en cada fotograma, para comprender los estratos de sentido que habitan en ese tiempo presente. A su vez, cada componente se integra en una Gestalt total de la situación problemática, un panorama general de la misma. Podemos decir, entonces, que la primera instancia es la mirada total sobre la situación problemática que vamos a construir.

Si nos referimos a la idea de núcleo de Morin (1990), algunas situaciones problemáticas pueden ser: usos de la voz en el folklore argentino; estudios de casos en diferentes géneros; composición de músicas urbanas mediante la asistencia de dispositivos digitales móviles; de la música al texto, del texto a la música:

el género canción en la escena pop contemporánea. Como se verá, los ejemplos propuestos son abiertos a la incorporación de selecciones curriculares, involucran gran cantidad de acciones, se refieren a géneros musicales y sus procedimientos que confieren identidad, e implican un despliegue de recursos necesarios para su desarrollo. De este modo, estaríamos atravesando en esta reflexión sobre los componentes que integran y configuran la situación problemática nuestra *segunda instancia*, definida como un momento para comprender las interacciones, las necesidades, las intenciones.

Por su parte, la *tercera instancia* refiere a la característica más sobresaliente que necesitamos buscar entre las situaciones problemáticas: la avidez de conexiones entre ellas. Es cuando se encuentra en proceso de concluir y notamos que algo de la misma nos está conduciendo a un nuevo territorio, a una nueva mutación, que se necesita apuntar y considerar para establecer una conectividad probablemente inesperada. Entonces empezaremos a ponderar con mayor atención los contornos configurados de nuestras intervenciones en función de la creación de entornos significativos de la clase.

Estas tres instancias son interdependientes y se interrelacionan para construir situaciones problemáticas que se articularán durante la clase de música. El trabajo de la intervención creativa y transformativa es promover las posibilidades de conexión, habilitarlas, permitirles devenir. Por eso, lo central del proceso no es la conformación de situaciones problemáticas en sí, sino más bien cómo establecer formas de conexión entre las instancias que le dan una fisonomía propia.

Pensar en términos de situaciones problemáticas nos permite luego incorporarlas en función de la dinámica temporal que creamos más pertinente para enlazarlas. Una vez que tengamos el esquema de un grupo de situaciones problemáticas, podremos disponerlo en función de las organizaciones que decidamos usar para nuestras clases: unidades, clases, bloques, proyectos anuales, etcétera. Pensar la situación problemática es partir por el punto más indiferenciado de la temporalidad, donde las intervenciones se dan en una escena pedagógica en tiempo presente, que, a su vez, puede ser conectada con otras. Por eso decíamos que en principio las instancias son lógicas más que cronológicas. Dado que nuestras planificaciones pueden mutar permanentemente, es darle desde un principio esa propiedad y preverla en la forma en que organizamos nuestras clases. En otras palabras, de lo que se trata es de otorgar una herramienta para ver el aspecto espacial, las conexiones entre los elementos que muchas veces la mirada lineal de la temporalidad oculta y que, en una cartografía de los cúmulos de situaciones problemáticas que se producen para intervenir, pueden observarse en forma más patente. Pensar la situación problemática implica situarse en la lógica del *acontecimiento*, donde la situación es la de devenir en otros nuevos e inusitados diseños de la clase de música [Figura 2].

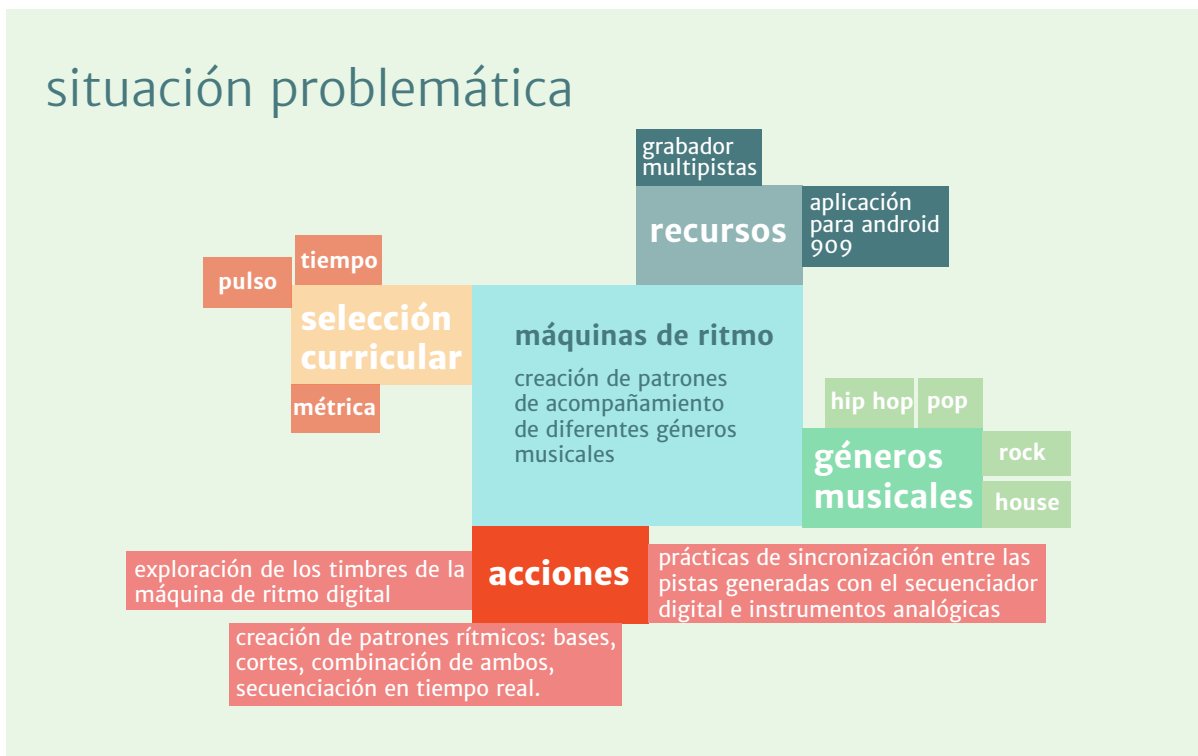


Figura 2. Ejemplo de situación problemática (elaboración propia)

Reconfiguraciones y prácticas heterogéneas

La diversificación de los escenarios de actuación pedagógica requiere que como docentes de música pensemos y construyamos estrategias flexibles para intervenir, como hemos dicho, creativa y transformativamente en ellos, de manera tal de dotar de significatividad las clases de música como una ética que busca dejar huellas en la vida sonora de los estudiantes. Esto es lo que hemos considerado como una necesaria reconfiguración hacia unas didácticas de las músicas y lo que nos condujo a presentar una propuesta para que sea reapropiada en los espacios concretos de intervención profesional de acuerdo con las situaciones reales que cada docente atraviese.

Proponemos apenas un modelo que de ninguna manera pretende indicar cómo actuar, en el sentido de una receta, sino que constituye más bien un conjunto de instrumentos con los cuales orientarnos mientras realizamos el cartografiado de un espacio complejo y multideterminado como es el aula. De allí que significatividad e intervención sean dos aspectos de un mismo proceso. En este sentido, a la *intervención pedagógica* en la clase de música la hemos entendido como una práctica ética, creativa y transformativa en vías de promover conexiones heterogéneas entre situaciones problemáticas. La invitación es a que los actores se involucren activamente en la configuración de prácticas significativas atravesadas por procesos

cognitivos específicos del lenguaje musical, elaboraciones sociales que ofrezcan las referencias espacio-temporales de los mismos y afectos que favorezcan el establecimiento de lazos vinculares como práctica orientada a Otros. Intervenir pedagógicamente mediante el sonido es considerar las clases como espacios donde se dispone de una materia significativa que despliega formas de narrar nuestras historias y las de otros con los que compartimos un espacio en común. Devenir en unas didácticas en educación musical que consideren a la significatividad como uno de los hilos constructores de prácticas fundamentadas, permite generar prácticas del saber, del hacer y del desear como éticas emancipatorias.

Referencias

- Aguirre, I. y Giráldez, A. (2009). Fundamentos curriculares de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 75-87). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Blacking, J. (1973). *How Musical is Man?* [¿Hay música en el hombre?]. Seattle, Estados Unidos: University of Washington Press.
- Camilloni, A. (2013). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En AA. VV., *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carabetta, S. y Duarte Núñez, D. (2018). *Escuchar la diversidad. Música, educación y políticas para ciudadanía intercultural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Maipue.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-textos.
- Duarte Núñez, D. (2017). *Aproximación al estudio de las representaciones sociales sobre lo latinoamericano en estudiantes de la formación*. Ponencia presentada en *Músicos en Congreso*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona, España: Octaedro.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona, España: Anagrama.
- Regelski, T. A. (2009). La música y la educación musical. Teoría y práctica para «marcar una diferencia». En D. Lines (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21-47). Madrid, España: Morata.
- Regelski, T. A. (2016). La dimensión ética desde la educación musical escolar. En W. Bowman y A. Frega (Eds.), *Manual Oxford de Filosofía en educación musical* (pp. 141-144). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Sb editorial.
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening* [Musicar: el significado de la interpretación y de la escucha]. Middletown, Estados Unidos: Wesleyan University Press.

Szekely, M. (2016). La educación musical. Desde la identidad al devenir. En W. Bowman y A. Frega (Eds.), *Manual Oxford de Filosofía en educación musical* (pp. 113-116). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Sb editorial.

Notas

- 1· Entendemos la idea de *mundo sonoro* como «el conjunto de experiencias musicales que articuladas configuran las múltiples dimensiones posibles de la organización del sonido donde se pone en juego la significatividad cognitiva, social y afectiva [...] engloba el paisaje sonoro y las performances, entendidas como operaciones de sentido que las personas hacen con las músicas y las sucesivas sedimentaciones sonoras que construyen subjetividad» (Duarte Núñez, 2017, s. p.). <<
- 2· «[...] el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas» (Deleuze & Guattari, 1994, p. 26). <<

Formación instrumental superior en músicas populares

Propuesta teórica para la creación de programas de curso

Juan Sebastián Ochoa
Bernardo Cardona

La educación musical universitaria, en especial el modelo del conservatorio, ha sido cuestionada desde hace varias décadas por diferentes motivos y desde diferentes perspectivas. En América Latina se han realizado importantes críticas, principalmente, por su carácter eurocéntrico, por ser un proyecto colonial, por no atender a la realidad de la región y por el modelo pedagógico que le subyace. Numerosos autores coinciden en señalar la importancia que tiene ampliar la oferta educativa para incluir también las músicas masivas y tradicionales presentes en cada contexto cultural, pero no solo como repertorio de músicas que merecen ser abordadas, sino —y esto es tan importante como lo anterior— por las nuevas y diferentes formas de abordar y de concebir la música y el aprendizaje musical que conllevan esas otras tradiciones. Es decir, no se trata solo de la apertura hacia nuevos *objetos de estudio*, sino hacia otras formas de aprender, de comprender y de vivir las músicas (Barriga Monroy, 2011; Carabetta, 2008; Carabetta & Duarte, 2018; Shifres & Rosabal-Coto, 2017; Ochoa, 2011, 2016; Sarmiento & Carabetta, 2018).

Sin embargo, todavía encontramos que hace falta desarrollar aproximaciones teóricas para proponer cómo llevar a cabo un nuevo tipo de formación. Una cosa es deconstruir el problema y comprender así sus sesgos, dificultades y problemáticas, y otra diferente es proponer nuevos caminos para generar transformaciones futuras.

Lo que sigue de este texto es una propuesta realizada desde y para América Latina sobre cómo realizar programas de formación instrumental en músicas populares, desarrollada desde el Departamento de Música de la Universidad de Antioquia

(Medellín, Colombia).¹ Debido a que la institución ya cuenta con formación en músicas de tradición centroeuropea (música *clásica*, como se le nombra cotidianamente), esta propuesta busca generar una línea nueva de formación instrumental, sin que esto signifique negar ni invalidar la ya existente.

Marco conceptual

Usualmente, los docentes de instrumento al crear sus programas de asignatura comienzan por hacer un listado de obras y de contenidos. A veces los programas se reducen a esto; en otras ocasiones, se complementan con justificaciones y argumentaciones posteriores. El resultado es que las obras se presentan como una forma de dogma a seguir, sin la suficiente reflexión teórica y argumentativa que lo sustente. Aquí partimos de un punto diferente: desde lo macro hacia lo micro. Comenzamos por establecer cuáles serían los preceptos básicos que orientarían dichos programas, cuál sería esa apuesta pedagógica y epistémica que daría pie a la creación de los programas.

La propuesta se basa en ocho aspectos teóricos fundamentales: pluriversalidad, diálogo de saberes, pertinencia, apuesta decolonial, flexibilidad, creatividad, pensamiento crítico y reconocimiento de múltiples técnicas instrumentales y vocales.

Pluriversalidad

Se trata de promover el conocimiento no de lo único sino de lo múltiple; de fomentar una educación que promueva y que valore las diferencias, los matices y la variedad.

Diálogo de saberes

Parte de reconocer que existen múltiples formas de construcción del conocimiento. Implica un paso más allá de la pluriversalidad en cuanto no solo reconoce y respeta las diferencias, sino que se propone entablar relaciones y diálogos entre ellas.

Pertinencia

Toda educación debe responder a las necesidades y a los deseos de las situaciones concretas en que se realice. En ese sentido, se trata de una educación pertinente primero en el ámbito local y, por lo tanto, debe ser diferente en cada momento y lugar.

Apuesta decolonial

Como ha sido señalado ya ampliamente por diversos autores específicamente para el caso latinoamericano (Carabetta, 2008; Carabetta & Duarte, 2018; Silva Queiroz, 2017; Ochoa, 2011; Shifres & Rosabal-Coto, 2017), el modelo hegemónico de formación musical, enfocado en su mayoría casi exclusivamente hacia las músicas académicas centroeuropeas, ha constituido un proyecto colonial, dado que ha negado o invisibilizado las culturas musicales propias de los países en los que se instaura y ha propuesto, en cambio, una sola música como objeto de estudio válido. La posición *decolonial* no significa negar o invalidar los conocimientos heredados de Occidente, sino que los concibe como uno más dentro de un pluriverso de saberes.

Flexibilidad

La entendemos como la posibilidad que tiene el estudiante de definir aspectos importantes de su ruta de estudio. Lo que el programa pretende es ofrecer un panorama de propuestas estéticas y formativas con las cuales el estudiante entrará en diálogo para construir la suya propia.

Creatividad

Puede darse en tres facetas ligadas entre sí: creatividad interpretativa, improvisación y escritura musical (composición y arreglos). Los programas deben dar herramientas que ayuden en el desarrollo de estas capacidades. En una formación en músicas populares es indispensable no disociar la interpretación instrumental de la capacidad de improvisar, de realizar arreglos, de componer y de dirigir agrupaciones (O'Brien, 2010; Arenas Monsalve, 2009).

Pensamiento crítico

La capacidad de este tipo de pensamiento será clave para la comprensión de los fenómenos musicales en sus aspectos contextuales y musicales. El principal propósito del desarrollo de pensamiento crítico es que los estudiantes adquieran criterios conceptuales para la toma de decisiones creativas y estéticas y entiendan que toda decisión estética implica también una postura ética y política (Vila, 2001).

Reconocimiento de múltiples técnicas instrumentales y vocales

La técnica no es una sola ni es universal (Ochoa, 2016). Por el contrario, se trata de técnicas múltiples que están al servicio de músicas específicas, e incluso algunas inventan sus propias técnicas o modifican técnicas ya en uso.

Como se ha documentado (Carabetta, 2008; Carabetta & Duarte, 2018; O'Brien, 2015), uno de los argumentos más reiterados por docentes y por instituciones para privilegiar el estudio de la música académica centroeuropea ha sido pensar que la técnica *clásica* de ejecución instrumental constituye una base de formación universal y, por lo tanto, debe ser común a toda formación musical, sea esta académica o popular. Sin embargo, así como no existe una cultura universal ni una música universal (y por eso hablamos ahora en plural) tampoco existe una técnica universal, sino que las técnicas interpretativas son múltiples y responden también a necesidades expresivas y estéticas, a situaciones y contextos particulares. Por esto, una educación musical en músicas populares debe estar abierta a reconocer la diversidad de técnicas usadas en las diferentes músicas y debe estar dispuesta a abordarlas.

Estos ocho aspectos deben regir la formulación de los programas de la asignatura para la formación en músicas populares en cualquier instrumento.

Antecedentes

Históricamente, la formación musical hegemónica a nivel superior en la mayoría de los países del mundo ha tomado como modelo los conservatorios europeos (instituciones originadas para estudiar la música académica centroeuropea y que fueron adoptadas en Latinoamérica desde finales del siglo XIX y comienzos del XX). Argentina, México y Colombia los emularon.

En América Latina, la formación instrumental y vocal en músicas populares ha encontrado su espacio en instituciones de educación no formal (academias, escuelas, casa de cultura, entre otras); su aparición en espacios universitarios y conservatorios es mucho más reciente y limitada.

Quizás la Argentina es el país que más haya avanzado en ofrecer programas de educación superior en músicas populares. Allí, las escuelas de músicas populares que comenzaron a abrirse en 1986 suelen privilegiar tres tipos de músicas: tango, jazz y folklore.² Sin embargo, esta opción es problemática en cuanto deja por fuera del ámbito de estudio muchísimas otras de gusto e interés de los estudiantes. Al respecto, dice Michael O'Brien (2015): «La música popular en el currículo de la escuela excluye aquellos géneros de música que son más populares en Argentina en términos del gusto de la audiencia contemporánea (rock, pop, cumbia y reggaetón, por ejemplo)» (p. 39).

En Colombia, uno de los primeros proyectos importantes lo constituyó la carrera de música de la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB), la cual comenzó en 1991 con un programa basado completamente en músicas populares del Caribe y

de Iberoamérica. Sin embargo, con el tiempo su propuesta se fue redirigiendo a las músicas académicas centroeuropeas y su apuesta metodológica y pedagógica inicial se vio transformada y perdió parte de su potencial inicial (Ochoa, 2011, 2016).

Aparte del caso inicial de la ASAB, no tenemos datos de otros programas universitarios en Colombia enfocados específicamente en músicas populares. Lo que sí ha sucedido en las últimas dos décadas en varias universidades es la apertura, dentro de las carreras de música, de énfasis o líneas instrumentales dedicadas al *jazz*. El primero fue el énfasis de *jazz* de la Universidad Javeriana, iniciado en 2001, y en pocos años replicaron el modelo otras instituciones, como la Universidad EAFIT, la Universidad Inca, la Universidad El Bosque y la Universidad Nacional, entre otras.

Si bien estos programas ofrecen una alternativa al estudio de otro tipo de música diferente a la académica europea, lo usual es que la gran mayoría de los estudiantes que ingresan no estén especialmente interesados en interpretar *jazz*, sino más bien géneros como la salsa, el *rock* y el *pop*, pero que al interpretar bajo eléctrico, guitarra eléctrica, batería o teclados, encuentran estos énfasis en *jazz* como la opción de formación académica a nivel superior más cercana a sus intereses (Zapata y otros, 2005). Sin embargo, hacer estudiar en profundidad el *jazz* a unos jóvenes más interesados en otras músicas constituye una forma de violencia epistémica y es otra forma de poscolonialidad, ya no un proyecto colonial centrado en la formación en músicas centroeuropeas (como el modelo de conservatorio), sino en la música norteamericana de mayor prestigio, de tal manera que se cambia una mirada colonial europea por otra colonial estadounidense (Tomlinson, 1991; Ochoa, 2010, 2011). Si bien esto no implica que se deba rechazar el *jazz* como posible objeto de estudio, sí nos advierte de no privilegiarlo y, más bien, entenderlo como una posibilidad entre muchas otras.³

Así las cosas, lo que se percibe como tendencia es que la formación en músicas populares se diferencia de la formación en músicas académicas separando sus currículos, sus docentes, los edificios donde se enseñan e, incluso, las instituciones que imparten dicha formación. Mientras en la Argentina se han creado programas de educación superior, en Colombia, aparte de los ya mencionados casos de los énfasis en *jazz*, la formación en músicas populares ha permanecido en mayor medida por fuera de los ámbitos formales. Como lo enuncia Ana María Ochoa Gautier (2000), históricamente, ante la dificultad de inclusión en las universidades y en los conservatorios, la formación en músicas populares ha apelado a una política de «rancho aparte», ha creado sus propios espacios y no ha logrado generar diálogos con la educación musical hegemónica. Podemos decir, entonces, que existe un vacío institucional y conceptual para la formación en músicas populares de una manera amplia (no solo el *jazz*), el cual fomenta un desequilibrio en cuanto a los saberes y culturas validados por los currículos (Carabetta, 2008).

Descripción de la propuesta

El objetivo de esta propuesta es sentar las bases para la creación de programas de instrumento y de canto enfocados en músicas populares. Estas bases deben ser tan amplias que permitan la construcción de programas para instrumentos muy diversos (como tiple, piano, saxofón, arpa, guitarra, bandoneón, percusión, bajo, batería, trompeta, bombardino, voz, entre muchos otros), los cuales pueden estar presentes en múltiples músicas populares diferentes entre sí, como podrían ser salsa, vallenato, ranchera, bambuco, tango, porro, chacarera, candombe, *bossa nova*, *rock*, bolero, entre otros.

Como mencionamos antes, con frecuencia los programas de formación en músicas populares que se ofrecen actualmente tienden a organizar sus planes de estudio de acuerdo a géneros musicales específicos. Así, en Estados Unidos se suele estudiar *jazz*, *rock*, *pop*; en la Argentina lo usual es estudiar *jazz*, tango y lo que llaman *folklore*, mientras que en Colombia el *jazz* ha ocupado un lugar privilegiado. Esta fue la primera aproximación que tuvimos al problema, de tal manera que planteamos que en unos primeros semestres se vieran unos géneros, luego en los siguientes semestres otros, y así sucesivamente. Sin embargo, cualquier decisión por unas músicas u otras genera al menos tres grandes problemas en el contexto actual y particular de una universidad en Latinoamérica: 1) son tantas las músicas populares que se pueden estudiar que ningún programa ni docente logrará abarcarlas todas; 2) decantarse por unos géneros y no por otros iría también en contravía de un diálogo de saberes y de una apuesta incluyente y pluriversa; y 3) cada instrumento musical tiene tradiciones interpretativas más asociadas a algunos géneros que a otros, por lo cual privilegiar unos géneros sobre otros implicaría privilegiar unos instrumentos sobre otros.⁴

Estos problemas nos llevaron a desistir de esa ruta y nos obligaron a pensar teóricamente, a construir una propuesta teórica y conceptual diferente: organizar los programas de instrumento no a partir de géneros musicales específicos, sino a partir de vincular unos elementos técnicos con unos géneros y repertorios para desarrollar, así, unas competencias entendidas específicamente como un *saber hacer en contexto*. El siguiente cuadro [Figura 1] muestra la relación teórica establecida entre los elementos técnicos y los géneros y repertorios a abordar.

Con *elementos técnicos* nos referimos a las habilidades y a las capacidades que debe aprender a manejar el intérprete de un instrumento en particular, las cuales en unas ocasiones están asociadas a unos pocos géneros específicos, pero en otras son transversales a múltiples géneros musicales. Entendemos estos elementos técnicos de forma amplia, no solo como las diferentes aproximaciones corporales a la ejecución instrumental, sino también como las técnicas de acompañamiento, de improvisación y de interpretación.

Para comprender esto tomemos dos ejemplos: el piano y la conga. El pianista debe aprender conducciones de acordes en triadas, en cuatriadas (acordes con séptimas) y en acordes extendidos. Estos elementos técnicos pueden usarse en múltiples géneros diferentes como boleros, bambucos, son cubano, *bossa nova*, tango, entre otros. Pero también el pianista de música popular en el contexto colombiano, por ejemplo, debe aprender a hacer *tumbaos* o *montunos*, una técnica de acompañamiento que, aunque se puede extrapolar a diferentes músicas, está fuertemente asociada a géneros específicos como la salsa y el merengue, así como a algunas músicas bailables del Caribe. Esto muestra que las técnicas pueden ser transversales a varios géneros o pueden ser particulares de uno o pocos géneros musicales específicos. En cuanto al *conguero*, por la característica de su instrumento, no es necesario aprender acordes, sino los diferentes patrones de acompañamiento en géneros musicales específicos como salsa, guaguancó, paseo vallenato y bolero, entre otros.⁵

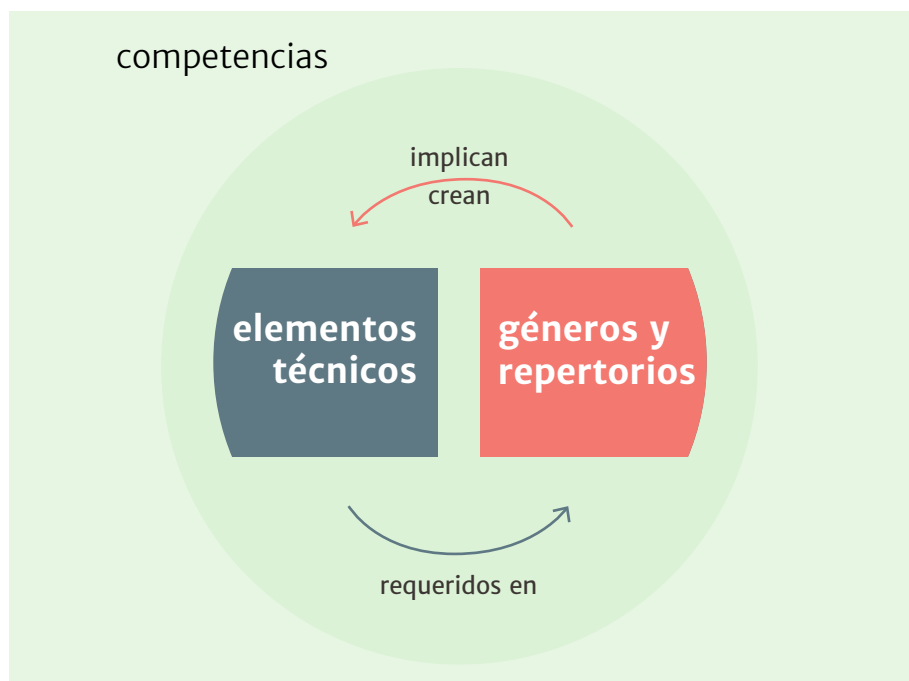


Figura 1. Configuración de las competencias (elaboración propia)

Los elementos técnicos a abordar serán de cuatro tipos: técnicas corporales y motrices; técnicas musicales transversales a varios géneros; técnicas musicales propias de algunos géneros; y técnicas interpretativas o expresivas.

Técnicas corporales y motrices

Son aquellas que *abordan la relación del cuerpo con el instrumento* y que implican un dominio de la ejecución instrumental (sin olvidar que no se trata de técnicas universales sino múltiples, creadas y aplicadas en géneros y en contextos musicales

específicos). En este campo cabrían temáticas como técnicas de respiración para los cantantes y los vionistas; formas de usar la púa para los instrumentos de plectro, digitaciones de escalas y arpeggios para los instrumentos melódicos; dinámicas, articulaciones y tímbrica para todos los instrumentos y la voz.

Técnicas musicales transversales a varios géneros

Son aquellos recursos de ejecución que es importante conocer en un instrumento determinado y que se utilizan en diferentes géneros musicales. Algunos ejemplos son: construcción y conducción de acordes con extensiones en instrumentos armónicos, tumbaos en clave 2x3 y 3x2 para los pianistas, *aplatillao* para los tiplistas, soneo para los cantantes, formas de redoblar para los percusionistas, entre otras.

Técnicas musicales propias de algunos géneros

Son aquellos recursos de ejecución *asociados* a géneros específicos que se espera que el intérprete de un instrumento en particular pueda dominar. Por ejemplo: los arpistas deben saber tocar música llanera, los requintistas deben saber cómo hacer una introducción de un bolero, los congueros deben conocer las bases rítmicas de las músicas afrocubanas, los bandoneonistas deben saber acompañar tangos.

Técnicas interpretativas o expresivas

Consisten en la capacidad de generar y comunicar ideas y discursos musicales *por medio de recursos expresivos* como el gesto, el fraseo, la agógica, la dinámica y la tímbrica.

Desde ya, los elementos técnicos no constituyen aspectos abstractos y aprendizajes descontextualizados de las prácticas musicales, sino que cobran sentido y se desarrollan a partir de los repertorios específicos y de situaciones musicales particulares. No se trata de aprender elementos técnicos e interpretativos en abstracto, sino que estos se materializan al ser utilizados en situaciones musicales concretas y, de manera recíproca, son los géneros y las obras estudiadas los que involucran y desarrollan unas habilidades técnicas específicas. Los géneros y las técnicas se constituyen mutuamente.

Abordados los elementos técnicos a tener en cuenta, sigue en pie la pregunta acerca de cómo seleccionar los géneros y los repertorios a estudiar. Para dar respuesta retomaremos la propuesta de innovación curricular realizada en las asignaturas del Área de Teoría y Habilidades Musicales Generales (Cardona y otros, 2018). Allí mencionamos tres grandes conjuntos de músicas que se deben incluir en la formación musical universitaria en Colombia, las cuales llamamos *músicas vigentes y masivas en Colombia*, *músicas de tradición centroeuropea* y *músicas*

tradicionales latinoamericanas. Como lo planteamos en ese caso, la apuesta no es la de determinar de forma taxativa cuáles de todas esas músicas se estudian en detalle y cuáles otras no, sino más bien organizar los cursos a partir de unas competencias que cada uno debe desarrollar. Esas competencias se abordarán en géneros musicales diferentes, según lo que sea más pertinente para cada caso, y se buscará un balance entre esos tres grandes conjuntos de músicas, para que los estudiantes tengan contacto con tradiciones musicales diversas.

Sin embargo, para el caso de la asignatura de instrumento se requiere hacer un enfoque diferente. Teniendo en cuenta que la mayoría de las instituciones educativas ya ofrecen una formación instrumental y vocal centrada en la música académica centroeuropea, proponemos un programa que aborde el estudio tanto de las músicas masivas y vigentes en el contexto local como de las músicas tradicionales latinoamericanas. La siguiente figura [Figura 2] ilustra esa división en tres grandes conjuntos de músicas, muestra cuál corresponde a la formación en instrumento *clásico* que actualmente se ofrece y cuáles otros corresponden a la formación en instrumento y en canto popular.



Figura 2. Propuesta de géneros musicales para programas de instrumento popular (elaboración propia)

Como se percibe, se trata de una enorme cantidad de músicas muy diversas. Ninguna institución ni ningún músico pueden conocerlas, ni mucho menos dominarlas todas. Precisamente por esto, la propuesta plantea que los programas

no se construyan a partir de géneros musicales, pero que cualquiera de los incluidos en estos dos grandes conjuntos (los de color rojo) pueda ser estudiado y abordado. La decisión de cuáles géneros abordar y cuáles no dependerá de cada instrumento y se tomará según estos cuatro criterios: los géneros que tengan mayor tradición interpretativa para el instrumento a estudiar, la experimentación y la innovación con géneros inusuales para el instrumento a estudiar, los géneros de interés para cada estudiante, y las fortalezas y los intereses de cada docente.

Los géneros musicales que tengan una mayor tradición interpretativa para el instrumento a estudiar: cada instrumento ha estado ligado históricamente a algunos géneros en los cuales ha desarrollado unas formas específicas de interpretación y el género mismo se ha creado en relación con ese instrumento. Este es el caso de los bambucos y de los pasillos para un tiplista, de la salsa para un timbalero o de los danzones para los violinistas y los flautistas. Este criterio está vinculado con el segundo tipo de elementos técnicos antes planteado.

La experimentación y la innovación con géneros inusuales: esto implica que cada instrumentista debe también acercarse a la interpretación de diferentes músicas en las cuales su propio instrumento no es de uso común. Se trata de extrapolar las técnicas desarrolladas a otros géneros musicales que no sean tan usuales en el instrumento. Esta apuesta sirve para promover una formación más amplia, que incentive el diálogo de saberes dentro de las mismas músicas masivas y tradicionales (ya que el solo hecho de abrir una formación en músicas populares no necesariamente garantiza dicho diálogo). Este punto es de especial importancia porque, además, hace explícita una apuesta por crear una formación que no solo reproduzca modelos interpretativos ya establecidos, sino que innove y plantee constantemente nuevas formas de hacer musical.

Los géneros de interés personal de cada estudiante: este aspecto es relevante en cuanto promueve la flexibilidad en la formación y permite que el estudiante cree un perfil propio dentro de su proceso formativo desde el inicio de su carrera.

Las fortalezas y los intereses de las docentes: cada docente tiene fortalezas en su experticia, géneros y técnicas que domina más que otros o en los cuales se desenvuelve mejor, así como predilecciones por ciertas músicas y formas de hacer musical. Es también relevante incorporar este conocimiento de forma explícita a los programas, como uno de los elementos a tener en cuenta a la hora de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Teniendo en cuenta que el acto pedagógico es relacional, que se da entre individuos, la situación en el aula tiene más probabilidades de ser significativa no solo si el estudiante está involucrado en su subjetividad (aprendizaje significativo), sino, también, si el docente lo está. Además, la docencia puede resultar más potente si se parte de las fortalezas particulares de los docentes que si se les fuerza a abordar temáticas que poco

conocen o con las que presentan poca empatía.⁶ Sin embargo, esto no invalida los postulados anteriores, para los cuales los docentes deben presentar también una amplitud de miradas y una disposición a acercarse y a dialogar con los intereses de los estudiantes [Figura 3].



Figura 3. Relación entre elementos técnicos y escogencia de géneros y repertorios (elaboración propia)

Teniendo en cuenta los cuatro criterios mencionados, la elección de los géneros y de los repertorios se hará siempre de común acuerdo entre el docente y el estudiante, reconociendo la historia y las particularidades de cada instrumento, siguiendo pautas concertadas entre los docentes de cada área instrumental.

Estos cuatro criterios permiten que los intérpretes adquieran habilidades básicas en los géneros musicales más relevantes para cada instrumento y, a su vez, que tengan la capacidad para moverse entre diferentes géneros y tipos de música. Por ejemplo: resulta relevante que un bandolista conozca cómo interpretar pasillos y bambucos (omitir esto en su formación afectaría su perfil de egreso), pero también es relevante que no se limite a esos géneros sino que adquiera la capacidad de usar su instrumento en otras músicas, de dialogar con otras tradiciones musicales.

Este último aspecto es importante porque promueve un uso innovador de los instrumentos y amplía las posibilidades laborales de los intérpretes. De esta manera, esta propuesta enlaza con las nociones de flexibilidad, inclusión y diálogo de saberes, y responde también a las necesidades particulares del contexto local.

Conclusiones

El aspecto más relevante de esta propuesta consiste en desmarcarse de la tendencia a construir los programas a partir de géneros musicales específicos. La propuesta no parte de determinar *a priori* qué géneros se abordarán en *todos los instrumentos*, sino más bien plantea que esto debe variar para cada instrumento y se debe construir de manera flexible. Por lo tanto, no se trata de cambiar un canon por otro canon, no se trata de no estudiar el canon centroeuropeo para crear otro canon de las músicas populares en cada lugar, sino de cómo construir una formación plural, flexible y no canónica, pero atravesada por un marco conceptual que permita crear unas rutas de aprendizaje conscientes, rigurosas y pertinentes para cada contexto y situación.

Consideramos que esta propuesta puede servir como modelo para otras instituciones en América Latina y otras regiones del mundo.

Referencias

- Arenas Monsalve, E. (2009). Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos. *A Contratiempo*, (13). Recuperado de <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista-13/articulos/Elementos.html>
- Barriga Monroy, M. L. (2011). *La educación musical en Bogotá: 1880-1920*. Recuperado de <https://www.morebooks.shop/store/gb/book/historia-de-la-educaci%C3%B3n-musical-en-bogot%C3%A1-1880-1920/isbn/978-3-8454-8913-1>
- Carabetta, S. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Maipue.
- Carabetta, S. y Duarte Núñez, D. (2018). *Escuchar la diversidad. Músicas, educación y políticas para una ciudadanía intercultural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Maipue.
- Cardona, B., Castaño, S., Mora, F. y Ochoa, J. S. (2018). Hacia una innovación curricular en las carreras de música de la Universidad de Antioquia: una apuesta por la inclusión. En F. Castillo García (Ed.), *Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria* (pp. 21-35). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Frith, S. (2007). Is Jazz Popular Music? [¿El jazz es música popular?]. *Jazz research journal*, 1(1).

- O'Brien, M. (2015). Activism, Authority, and Aesthetics: Finding the Popular in Academies of Música Popular [Activismo, autoridad y estética: hallando lo popular en las Academias de Música Popular]. *IASPM Journal*, 5(1), 36-53. Recuperado de http://www.iaspmjournal.net/index.php/IASPM_Journal/article/view/721
- O'Brien, M. (2010). *Disciplining the Popular: New Institutions for Argentine Music Education as Cultural Systems* [Disciplinando lo popular: nuevas instituciones para la educación musical argentina como sistemas culturales] (Tesis de doctorado). Universidad de Texas, Austin, Estados Unidos.
- Ochoa Gautier, A. M. (2000). *El sentido de los estudios de músicas populares en Colombia*. Ponencia presentada en el 3.º Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://iaspmal.com/index.php/2016/03/02/actas-iii-congreso-bogota-colombia-2000/>
- Ochoa, J. S. (2010). Los discursos de superioridad del jazz frente a otras músicas populares contemporáneas. *El artista*, (7), 11-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3356151>
- Ochoa, J. S. (2011). *La «práctica común» como la menos común de las prácticas: una mirada crítica a los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia* (Tesis de maestría para optar al título de Magíster en Estudios Culturales, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana.). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1504>
- Ochoa, J. S. (2016). Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 11(1), 99-129. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/10196/>
- Ochoa, J. S. (2018). *Sonido sabanero y sonido paisa. La producción de música tropical en Medellín durante los años sesenta*. Bogotá, Colombia: Editorial Javeriana.
- Sarmiento, A. y Carabetta, S. (2018). Entrevista con Andrés Samper Arbeláez. *Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*, 3(5), 101-124. Recuperado de <http://www.revistaforo.com.ar/ojs/index.php/rf/article/view/65>
- Shifres, F. y Rosabal-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 85-91. Recuperado de <https://revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/153>
- Silva Queiroz, L. R. (2017). Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, 25(39), 132-159. Recuperado de <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726>
- Tomlinson, G. (1991). Cultural Dialogics and Jazz: a White Historian Signifies [Dialécticas culturales y el jazz: la interpretación de un historiador blanco]. *Black Music Research Journal*, 11(2), 229-264.
- Vila, P. (2001). Música e identidad: la capacidad interpeladora y narrativa de los sonidos, las letras y las actuaciones musicales. En A. M. Ochoa Gautier y A. Cragolini, *Cuadernos de nación: músicas en transición* (pp. 15-44). Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura.
- Zapata, G.; Goubert, B. y Maldonado, J. F. (2005). *Universidad, músicas urbanas, pedagogía y cotidianidad*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias.

Notas

- 1· En este documento entendemos el término *popular* en el mismo sentido en el que lo hemos abordado en la innovación curricular en las asignaturas del Área de Teoría y Habilidades Musicales Generales en la Universidad de Antioquia (Cardona y otros, 2018). Planteamos como músicas populares tanto las músicas masivas y mediatizadas como las músicas tradicionales (tanto rurales como urbanas). Se trata de un uso del término más acorde a los contextos latinoamericanos, ya que en el contexto anglosajón lo popular se suele entender únicamente como las expresiones de carácter masivo. <<
- 2· Según Michael O'Brien (2015), el término *folklore* en la Argentina no se refiere a las músicas más rurales y poco difundidas, sino a la «música masiva mediatizada, basada en viejas y rurales formas y ritmos» (p. 39). <<
- 3· Incluso, como bien ha argumentado Simon Frith (2007), vale la pena preguntarse si el jazz puede pensarse hoy en día como una música popular o no. <<
- 4· Por ejemplo, un instrumento como el tiple tiene una importante tradición interpretativa en géneros como los bambucos y pasillos de la región andina colombiana, pero no es usual encontrarlo en tangos o boleros. El canto es un caso particular ya que al encontrarse en muchísimas músicas diversas (la mayoría de músicas populares en el mundo son cantadas), no se puede asociar a algunos pocos géneros específicos, sino que presenta un uso más extendido que los demás instrumentos. <<
- 5· Estos ejemplos muestran que los géneros musicales abordados en los diferentes programas de instrumento no necesariamente deben ser los mismos, ni tampoco la intensidad de trabajo que se le dedique a cada uno de ellos. Este es un aspecto diferenciador de esta propuesta. <<
- 6· Para profundizar el tema, se sugiere la lectura de la entrevista realizada al Dr. Andrés Samper Arbeláez por Andrea Sarmiento y Silvia Carabetta (2018). <<

Ética e compromisso social

Notas para pensar a pesquisa em educação musical¹

Luciana Del-Ben

Ética e compromisso social têm estado no centro de discussões recentes da área de educação musical no Brasil. Essa discussão, entretanto, não nos é exclusiva, mas uma preocupação de todas as áreas do conhecimento:

[...] nas últimas décadas, a relação entre a ciência e a ética tornou-se central na prática científica. Um iniciante na pesquisa científica encontra hoje uma série de questões que não existiam, ou pelo menos não se colocavam com clareza, há vinte ou trinta anos atrás, tais como: a ética na pesquisa com seres humanos ou animais; o caráter útil ou nocivo dos possíveis desdobramentos de um conhecimento; se o conhecimento deve ou não ser objeto de propriedade (o tema das patentes [...], por exemplo) (Birchal, 2012, p. 161).

Além disso, pesquisadores têm sido chamados a prestar contas de suas atividades, não somente para seus pares, mas para a sociedade de modo mais amplo. Esse chamado parece decorrer do fato de grande parte das pesquisas feitas no Brasil ser financiada com recursos públicos, mas há que se considerar a penetração que a pesquisa tem na nossa vida e as decorrentes expectativas em relação às suas finalidades.

Pesquisas diversas influenciam, de uma forma ou de outra, a nossa vida. No nosso dia a dia, somos informados, por exemplo, do surgimento de novos remédios e tratamentos, mudamos nossos hábitos alimentares a partir de certas descobertas, tomamos conhecimento das desigualdades salariais entre homens e mulheres e entre brancos e negros e de suas causas históricas e sociais, somos apresentados a outras interpretações de fatos históricos, e passamos a compreender certos fenômenos, naturais e sociais, que não conhecíamos bem. Isso faz com que tenhamos certas expectativas em relação à resolução de problemas sociais e econômicos, à melhoria da educação ou à criação de vacinas. Esperamos que as pesquisas contribuam para nossa vida, indo ao encontro de uma ideia central às políticas recentes de ciência, tecnologia e inovação, qual seja, a de aplicabilidade

da pesquisa (Sobral, 2004), tendo em vista atender às necessidades da sociedade e contribuir para o desenvolvimento dos países.

Na área de educação musical a discussão sobre ética e compromisso social também ganha importância em função da crescente penetração da pesquisa em diferentes etapas de formação dos educadores musicais. No Brasil, tem sido crescente o número de estudantes e profissionais que passam a se envolver com pesquisa em função dos cursos de mestrado e doutorado, em que a pesquisa é eixo central, e também de exigências dos cursos de graduação. Há ainda que se considerar que pesquisar é uma das atividades esperadas de docentes do ensino superior, que, muitas vezes, se sentem ou são pressionados a publicar cada vez mais trabalhos decorrentes de suas pesquisas.

Feita essa breve contextualização, retorno à ética na pesquisa. No Brasil, a ética na pesquisa envolvendo seres humanos é regulamentada, atualmente, por uma Resolução do Conselho Nacional de Saúde (2012) e, desde 2016, contamos também com normas que buscam contemplar particularidades das Ciências Humanas e Sociais (Conselho Nacional de Saúde, 2016). Na área de música, também contamos com trabalhos sobre o tema, como os de Beatriz Ilari (2009) e Luis Ricardo Silva Queiroz (2013). Essas são leituras necessárias e importantes para todos os pesquisadores da área. Entretanto, pensando especialmente naqueles estudantes e profissionais que estão iniciando uma trajetória com a pesquisa, neste capítulo, optei por uma reflexão mais ampla, que não focalize normativas, mas que possa nos ajudar a pensar sobre os sentidos de se fazer pesquisa em educação musical e sobre como a pesquisa pode contribuir para nossas práticas profissionais e para vivermos uma vida melhor.

Início com definições introdutórias, de amplo acesso, como a que segue.

A palavra «ética» é derivada da palavra grega *ethos* (caráter), e da palavra latina *mores* (costumes). Juntas, elas se combinam para definir como os indivíduos escolhem interagir uns com os outros. Em filosofia, a ética define o que é bom para o indivíduo e para a sociedade e estabelece a natureza dos deveres das pessoas consigo mesmas e com os outros [...] (Cornel University Law School, s. f.).

Ética e moral são termos que costumam aparecer juntos, mas, no contexto filosófico, têm significados diferentes.

Ética é um conjunto de conhecimentos extraídos da investigação do comportamento humano ao tentar explicar as regras morais de forma racional, fundamentada, científica e teórica. É uma reflexão sobre a moral. *Moral* é o conjunto de regras aplicadas no cotidiano e usadas continuamente por cada cidadão. Essas regras orientam cada indivíduo, norteando as suas ações e os seus julgamentos sobre o que é moral ou imoral, certo ou errado, bom ou mau.

No sentido prático, a finalidade da ética e da moral é muito semelhante. São ambas responsáveis por construir as bases que vão guiar a conduta do homem, determinando o seu caráter, altruísmo e virtudes, e por ensinar a melhor forma de agir e de se comportar em sociedade (Significados, s. f., s. p.).

A definição a seguir, potente por sua simplicidade, mostra como a ética atravessa nossa vida diária:

Quando pensamos em ética, pensamos na vida. Em como vivê-la. Mas de uma maneira específica: em como vivê-la bem. [...] A cada instante, escolheremos os caminhos que tenham mais afinidade com os valores que elegermos como fundamentais para nossa conduta, valores que apontarão quais escolhas faremos para viver.

E isto é ética. A atividade mental de aprender, hierarquizar e aplicar valores na nossa vida, com o objetivo de que ela seja a melhor possível.

A definição é simples assim. Mas a prática é bem mais complexa, porque os valores são contraditórios e a vida é extremamente complexa. Necessidade constante, portanto, de reflexão, de aprimoramento e de autoconhecimento (O que é ética?, 2017, s. p.).

As definições apontam para um ponto comum: a ética se relaciona ao comportamento humano, às nossas condutas e ações, às nossas relações com os outros (Chauí, 2006), e a um modo de viver —o viver bem—. Marinela Chauí (2006) nos ajuda a aprofundar as definições anteriores:

Toda cultura e cada sociedade institui uma moral, isto é, valores concernentes ao bem e ao mal, ao permitido e ao proibido e à conduta correta e à incorreta, válidos para todos os seus membros. [...] No entanto, a simples existência da moral não significa a presença explícita de uma ética, entendida como filosofia moral, isto é, uma reflexão que discuta, problematize e interprete o significado dos valores morais. [...] A filosofia moral ou a disciplina denominada ética nasce quando se passa a indagar o que são, de onde vêm e o que valem os costumes. [...] [e] quando, além das questões sobre os costumes, também se busca compreender o caráter de cada pessoa, isto é, o senso moral e a consciência moral individuais (p. 310).

Chauí (2006) também indica o caráter contextual de toda ética:

Do ponto de vista dos valores, a ética exprime a maneira como uma cultura e uma sociedade definem para si mesmas o que julgam ser o mal e o vício, a violência e o crime e, como contrapartida, o que consideram ser o bem e a virtude, a brandura e o mérito. [...] Por realizar-se como relação intersubjetiva e social, a ética não é alheia ou indiferente às condições históricas e políticas, econômicas e culturais da ação moral. Consequentemente, [...] toda ética está em relação com o tempo e a história, transformando-se para responder a exigências novas da sociedade e da cultura, pois somos seres históricos e culturais e nossa ação se desenrola no tempo (p. 309).

Quando pensamos na ética em pesquisa, focalizamos uma prática já constituída, a pesquisa. Embora não seja uma prática fixa ou imutável, o fato de já estar constituída indica que precisamos aprendê-la, para que possamos nos tornar seus praticantes. O filósofo Alasdair MacIntyre assim define prática:

Vamos entender como *prática* as atividades humanas colaborativas, que visam a um *fim ou bem interno* a elas e exigem certos padrões de excelência para serem realizadas. O leque das práticas é amplo: artes, ciências, jogos, política no sentido aristotélico, constituição e sustento da família (en Birchal, 2012, pp. 161-162).

É com essa definição de prática que também trabalha Wayne Bowman (2017), filósofo da educação musical. Ele esclarece que práticas não são simplesmente atividades ou comportamentos. «[P]ráticas são modos de ação humana cooperativos e coletivos» (p. 21). As ações que as configuram «são intencionais [porque] direcionadas para alcançar determinados fins» internos, que são sua razão de ser, e que, por serem coletivamente definidos, estão «sempre sujeitos a negociação e renegociação» (p. 21). As práticas não são guiadas por leis, normas ou fórmulas padronizadas, mas «pelas disposições éticas de seus praticantes» (p. 21).

Quando o discernimento ético dos participantes de uma prática não mais importa, seja por indiferença aos fins que lhe deram existência [...], seja porque discernimento e responsabilidade éticos foram substituídos por padronização, regras ou sistemas de orientação técnica, a prática deixa de existir (Bowman, 2017, p. 22).

Ou passa a existir apenas como «uma rotina», como «um método ou uma técnica» (Bowman, 2017, p. 22). Tomando o futebol como exemplo, Telma de Souza Birchal (2012) esclarece a ideia dos fins e reforça que uma prática garante sua integridade quando não abre mão dos seus fins internos.

Seu objetivo é fazer gols e, para isso, exigem-se padrões de preparo físico, agilidade e inteligência, para armar as jogadas. O fim interno do futebol é, então, ganhar a partida. Não se trata, porém, de ganhar de qualquer jeito (comprando o juiz, por exemplo), e, sim, jogando segundo as regras e desempenhando bem o papel de time. Se um time ganhou porque comprou o juiz, não podemos dizer, de verdade, que houve uma vitória, ou mesmo que houve um jogo. De tudo isso se conclui que faltar aos seus fins ou valores internos *corrompe* a própria prática do jogo.

Uma prática tem, também, *fins externos*. Por exemplo: o jogador quer, além de jogar bem, ganhar dinheiro e fama. Mas ele poderia ficar rico e famoso de outras maneiras: exercendo outra profissão, casando-se com uma mulher rica e famosa etc. Assim, certos fins de uma prática só podem ser obtidos mediante determinada prática, e esses são seus fins internos. Os fins internos são, portanto, *constitutivos* das práticas. Já os fins externos podem ser alcançados de modos diversos (p. 162).

Isso nos exige pensar sobre os fins internos da pesquisa. Podemos entendê-la como um modo específico de se aproximar da realidade —social e natural— para melhor conhecê-la e compreendê-la, nela interferir, intervir ou provocar alguma modificação. Essa aproximação é feita de forma sistemática, controlada e crítica, por meio de estratégias e procedimentos específicos, que, como tais, dão origem a um tipo também específico de conhecimento: o conhecimento científico. Pesquisa é estratégia para construir conhecimento. Seu sentido primeiro é produzir conhecimento: conhecer algo que ainda não conhecemos e precisamos conhecer; conhecer melhor algo que não conhecemos bem; encontrar respostas para perguntas e, a partir disso, poder fazer novas perguntas; compreender fenômenos e práticas; questionar a realidade e provocar reflexões.

Para exercer essa prática de modo ético, precisamos assumir certas responsabilidades. Luís Roberto Cardoso de Oliveira (2010) identifica três «compromissos ou responsabilidades éticas» (p. 27) que permeiam as atividades dos antropólogos, mas que podem orientar a pesquisa em outras áreas, como a nossa.

O compromisso com a verdade e a produção de conhecimento em consonância com os critérios de validade compartilhados na comunidade de pesquisadores; o compromisso com os sujeitos da pesquisa, cujas práticas e representações constituem o foco da investigação (...); e, por fim, o compromisso com a sociedade e a cidadania, que exige a divulgação dos resultados da pesquisa, usualmente por meio de publicações, e eventualmente demanda a intervenção pública do pesquisador, quando esses resultados são distorcidos para beneficiar interesses que ameacem direitos da população pesquisada. Assim, a divulgação dos resultados é uma obrigação moral do pesquisador, com o objetivo de contribuir para o esclarecimento do cidadão e da sociedade sobre o problema em tela (pp. 27-28).

Essas responsabilidades, especialmente a primeira e a terceira, nos remetem ao que tem sido chamado de integridade da pesquisa. A literatura e os códigos de ética fazem uma distinção entre a dimensão ética e a dimensão da integridade na pesquisa. A dimensão ética tem «como objetivo assegurar a conformidade da metodologia científica às normas e práticas éticas aceitáveis» (Russo, 2014, p. 192), garantindo que a pesquisa seja orientada por «valores éticos mais universais que os estritamente científicos e, por isso, já regulados por instrumentos legais específicos» (FAPESP, 2012, p. 10), que garantem o respeito à integridade física, psicológica e moral dos sujeitos e o tratamento adequado dos animais (FAPESP, 2012, p. 10). Já a dimensão da integridade, envolve «questões sobre a honestidade [e] prudência [...], passando pelos problemas de má conduta na pesquisa que remetem a comportamentos inaceitáveis [...]» (Russo, 2014, p. 192), como a fabricação e a falsificação de dados, procedimentos ou resultados e o plágio, que «compõem o que se entende por fraude científica na atualidade» (Russo, 2014, p. 192).

Sobre isso, Marisa Russo (2014) entende:

A responsabilidade sendo vista como um valor na prática científica poderá opor-se ao impulso da fraude, ao mesmo tempo que permitirá direcionar a própria investigação científica na direção da ética. [...] A responsabilidade como valor maior da ciência garante esse compromisso duplo entre cientista [ou pesquisador] e sociedade, pois garante que ambos valorizam o conhecimento (p. 196).

A responsabilidade, assim, está no centro da ética.

Se as decisões fossem tomadas ao acaso, sob o ponto de vista ético, político e, também, jurídico, haveria a ausência de responsabilidade, nunca haveria culpados. [...] Cabe a cada um responder, diante de si mesmo e diante dos outros, pelo que faz ou pelo que deveria fazer e não fez. Nesse sentido, a responsabilidade exige fundamentalmente a consciência dos atos praticados, a capacidade de entendimento adequado aos princípios éticos (Kuiava, 2006, p. 56).

A responsabilidade é uma resposta ao outro. Mais do que seguir normas e princípios, nessa perspectiva, agir eticamente é se comprometer com o outro. Quando penso nesse comprometimento com o outro, penso naqueles que são os colaboradores, participantes ou sujeitos da minha pesquisa, mas também nos professores de música, nos alunos nas escolas, nas muitas pessoas que podem ter uma vida melhor ao aprender música. Penso nos formuladores de políticas, que poderão se alimentar das pesquisas, e nos professores de música em formação, já que as pesquisas podem impactar práticas formativas. Penso também nos outros pesquisadores, que estudaram os temas que estudo e no conhecimento que produziram, porque é a partir desse conhecimento que minha pesquisa pode fazer sentido; e nos futuros pesquisadores, que poderão dar continuidade às minhas pesquisas. Penso em muitos outros pesquisadores, inclusive de outras áreas, que consolidaram essa prática a que chamamos pesquisa e à qual preciso me integrar. É a todos eles que preciso responder. E é a partir dessa perspectiva que gostaria de refletir sobre a ideia de compromisso social.

Talvez a primeira ideia que venha à nossa mente quando pensamos em compromisso social na pesquisa em educação musical é a de que as pesquisas devem ter um impacto direto nas práticas educativo-musicais ou nas políticas públicas ou, ainda, que a pesquisa mais relevante na nossa área é a pesquisa aplicada, que busca trazer contribuições para a prática. Sem dúvida, é importante que interesses, demandas e problemas da sociedade sejam contemplados em nossas pesquisas. Há, entretanto, que se pensar na complexidade envolvida na transformação de práticas e políticas por meio da pesquisa. Como observei em publicação anterior, a elaboração e a concretização de políticas educacionais também envolvem disponibilidade de recursos financeiros, e a pesquisa, nesses casos, pode ter pouco a dizer sobre quais

seriam as decisões mais adequadas a tomar. Além disso, «as pessoas também podem ter suas próprias concepções sobre como a educação deveria ser e podem se frustrar quando os resultados de pesquisa não corroboram essas concepções» (Del Ben, 2007, p. 60).

É também preciso considerar que o impacto da produção científica nem sempre resulta do contato direto entre pesquisador e usuários. A disseminação de resultados e contribuições da pesquisa à sociedade é intermediada por outros agentes, como meios de comunicação, grupos de interesse, fundações e organizações, que, a partir de suas próprias expectativas e interesses, atuam junto aos usuários potenciais (Del Ben, 2007, pp. 60-61).

Além disso, nem todas as pesquisas são passíveis de serem avaliadas a partir de critérios de relevância ou impacto educacional, social ou econômico. «Pensar na relevância social da produção científica não implica abandonar os trabalhos especulativos, conceituais ou teóricos e, menos ainda, em dizer que toda pesquisa deve intervir ou interferir nas práticas de educação musical» (Del Ben, 2007, p. 63), especialmente porque também precisamos de avanços intelectuais, que ampliem nossas ideias de/sobre práticas de educação musical.

Essas considerações me levam a entender o compromisso social como um compromisso com a sociedade. Retomando a ideia de pesquisa como prática, entendo que o primeiro compromisso do pesquisador, em qualquer área, é com a finalidade da prática de pesquisar, que é «a construção coletiva da ciência como um patrimônio coletivo» (FAPESP, 2012, p. 9). Como pesquisadores, somos responsáveis pela produção de conhecimento, conhecimento que, no caso da pesquisa em educação musical, poderá nos ajudar a agir, pedagógica e musicalmente, de uma maneira mais responsável (ver Kaiser em Kraemer, 2000).

Entendo, assim, que o compromisso social na pesquisa pode ser pensado a partir do que Rudolf-Dieter Kraemer (2000) define como tarefas da pesquisa em educação musical. A pesquisa em educação musical tem como função não somente oferecer conhecimentos sobre a relação com música ou a aquisição de conhecimentos musicais, mas «princípios de explicação, ajuda para decisão e orientação, para esclarecimento, para influência e otimização da prática músico-educacional» (Kraemer, 2000, p. 66). O autor define, então, como «tarefas da pedagogia da música» ou da educação musical como área de pesquisa: «compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar» (p. 66). Essas tarefas nos ajudam a pensar sobre por que e como pesquisar, sobre o lugar da pesquisa nas nossas vidas e sobre como a pesquisa pode contribuir para a área de educação musical e para as nossas práticas profissionais diárias.

Quando estamos em formação, a pesquisa, muitas vezes, não é algo que escolhemos fazer. Somos levados a ela por nossos formadores, em atendimento às demandas dos currículos dos cursos que fazemos. Por isso, torna-se importante pensar sobre os sentidos da pesquisa e do pesquisar. Se a pesquisa é vista como obrigação, percebida apenas como um conjunto de regras e procedimentos ou tratada somente como um meio para conquistar maior status — perspectivas contrárias, portanto, aos seus fins internos —, acabamos por esvaziar ou enfraquecer a própria pesquisa. Então, é preciso acreditar que o conhecimento produzido por meio da pesquisa pode fazer alguma diferença nas nossas vidas.

Eu realmente acredito que a pesquisa nos permite ampliar as fronteiras do que conhecemos e, a partir disso, agir, transformar, mudar e construir, não só outras práticas, mas também outras ideias sobre os fenômenos que nos cercam. De modo geral, pensar a partir da lógica da pesquisa me ensinou a buscar a origem das ideias, refletir sobre sua consistência, identificar incoerências, identificar referenciais que sustentam as ideias de outras pessoas, contrapô-los com os meus referenciais, fazer escolhas, procurar construir argumentos mais consistentes para defender minhas ideias. Isso me fortalece como pessoa que vive em sociedade, como cidadã, e torna a minha vida melhor, porque me dá mais segurança para entender quem eu sou, que mundo desejo para mim e para os outros.

Em educação musical, a partir das pesquisas que leio, desenvolvo e oriento, pude conhecer, compreender ou compreender melhor conceitos e práticas. Com a pesquisa, mudei minhas práticas de formação de professores, não só porque conheci outras estratégias e procedimentos de ensino e aprendizagem, mas porque passei a entender de outra forma o que acontece nas escolas, como elas se constituem e como certas práticas e tradições de ensino são construídas, conseguindo encontrar argumentos que me parecem mais consistentes para defender a presença da música nas escolas. Passei a entender que a música nos coloca em interação com os outros, como as pessoas se expressam e se comunicam pela música, como se constroem por meio da música, como percebem quem são e quem gostariam de ser. A partir desse conhecimento, ao compreender tradições, práticas e relações, ao respeitar as relações com música de outras pessoas, ao compreender os sentidos que as pessoas atribuem à música, ao ensino de música e à educação, ao compreender o que é trabalhar na escola, ao conhecer melhor como se dão os processos de formação de pesquisadores e de professores e o processo de inserção profissional de professores de música, acredito que passei a atuar profissionalmente de maneira mais responsável.

Ao concluir esse breve relato sobre minha relação com pesquisa, espero que ele possa inspirar outros exercícios reflexivos e que este capítulo possa ser tratado como um convite para que seus potenciais leitores pensem sobre os sentidos da pesquisa em educação musical, na sua relação com ética e compromisso social.

Referencias

- Bowman, W. (2017). «Open» Philosophy or Down the Rabbit Hole? *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(1), 10-37.
- Birchal, T. de S. (2012). Ciência, ética e sociedade: a regulação da prática científica. *Caderno CRH*, 25(2), 161-167.
- Chauí, M. (2006). *Convite à filosofia*. São Paulo, Brasil: Editora Ática.
- Conselho Nacional de Saúde. (2012). Resolução N.º 466. Recuperado de https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). Resolução N.º 510. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Cornel University Law School. (s. f.). *Ethics*. Recuperado de <http://www.law.cornell.edu/wex/Ethics>
- Del-Ben, L. (2007). Produção científica em educação musical e seus impactos nas políticas e práticas educacionais. *Revista da ABEM*, 15(16), 57-64. Recuperado de <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/292/222>
- FAPESP. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. (2012). *Código de boas práticas científicas*. São Paulo, Brasil: FAPESP.
- Ilari, B. (2009). Por uma conduta ética na pesquisa musical envolvendo seres humanos. En R. Budasz (Comp.), *Pesquisa em música no Brasil: métodos, domínios e perspectivas* (pp. 167-198). Goiânia, Brasil: Anppom.
- Kraemer, R. D. (2000). Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, 11(16/17), 48-73. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9378>
- Kuiava, E. A. (2006). A responsabilidade como princípio ético em H. Jonas e E. Levinas: uma aproximação. *Veritas*, 51(2), 55-60. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/1844>
- O que é ética? (25 de agosto de 2017). *Espaçoética*. Recuperado de <http://www.espacoetica.com.br/o-que-e-etica/>
- Oliveira, L. R. C. de. (2010). A antropologia e seus compromissos e responsabilidades éticas. En S. Fleischer y P. Schuch (Comps.), *Ética e regulamentação na pesquisa antropológica* (pp. 25-38). Brasília, Brasil: LetrasLivres; Editora da Universidade de Brasília.
- Queiroz, L. R. S. (2013). Ética na pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade. *Per Musi*, (27), 7-18.
- Russo, M. (2014). Ética e integridade na ciência: da responsabilidade do cientista à responsabilidade coletiva. *Estudos Avançados*, 28(80), 189-198. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/79692>
- Significados. (s. f.). *Significado de Ética e Moral*. Recuperado de <http://www.significados.com.br/etica-e-moral/>
- Sobral, F. (2004). Desafios das Ciências Sociais no desenvolvimento científico e tecnológico contemporâneo. *Sociologias*, 6(11), 220-237. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/5450/3099>

Nota

1· Uma primeira versão deste texto foi apresentada no 2.º Simpósio de Pesquisa em Música da Especialização em Educação Musical, realização do Fórum Latinoamericano de Educação Musical (Fladem Brasil) e do Conservatório Brasileiro de Música, Centro Universitário, no Rio de Janeiro, em 2018. <<

Diseñar tramas, intervenir para transformar

Silvia Carabetta, Darío Duarte Núñez

La educación musical se encuentra abierta a reconfiguraciones. Los artículos presentados en esta compilación están atravesados por la reflexión sobre las funciones y las formas que tomarán nuestras intervenciones como profesores de música en la compleja dinámica de nuestra sociedad actual. De alguna manera, cada texto compilado aquí es, en primera instancia, una toma de distancia con prácticas naturalizadas: todos partieron de la necesidad de desfamiliarizar lo habitual de nuestras aulas. Pero también, cada uno fue una apuesta a trascender los binarismos construidos desde hace siglos bajo el modelo cultural eurocéntrico: culto/inculto, clásico/popular, técnica/sentimiento, buena/mala música, todas las categorías que nuestra matriz epistémica binaria tiende a sostener y que no hacen más que suponer un telos, una dirección única hacia la que deberían desembocar todas las historias, todas las formas de ser en este mundo.

Precisamente, muchas de las líneas que se abrieron en este texto para pensar en nuestro campo tienen como punto en común esta reflexión y la intervención en prácticas para la inclusión de la diversidad. Entonces, la apuesta se encuentra en el establecimiento de modos cada vez más ajustados y, al mismo tiempo menos unilineales, de considerar la multiplicidad que a diario nos encontramos en las aulas. Soltar la imaginación de ideas, permitirnos construir colectivamente una manera de considerar el campo del Otro, esa es la clave.

En general, América Latina tiene una historia de aplicar ideas y categorías que elaboran los centros de producción de conocimientos, generalmente del hemisferio norte. Como sostuvimos todo el tiempo, bienvenidas sean las categorías que nos permiten pensar nuestras realidades, pero también bienvenida sea la autorización para *repensarlas* desde nuestros contextos locales, desde nuestras aulas, sean ellas universitarias o no; de allí la importancia de la investigación como parte inherente del prácticum docente. Usamos el término ‘autorizar’ porque, justamente, muchas

veces somos nosotros mismos, los docentes, los que consideramos que tenemos muy poco para decir y para pensar. Por el contrario, son nuestras propias experiencias, buenas o malas, las que nos proponen novedosas preguntas para responder, las que nos invitan a registrar, a sistematizar y a analizar los avances, los cruces y los retrocesos que tiene la compleja tarea de enseñar música. De allí que entendemos que nuestra responsabilidad profesional, que es también una responsabilidad ética, se encuentre en el diseño de tramas, de puentes entre colegas de nuestra profesión con los que podamos construir colectivamente una educación musical más significativa para estos tiempos y para estos contextos particulares.

Desde hace un tiempo se percibe la necesidad de un giro en la educación musical que permita una mayor significatividad del área en el sistema educativo. Como dijimos a lo largo de estas páginas, esa significatividad es tanto cognitiva como afectiva y contextual, de manera que la agenda que guíe esta búsqueda no puede desestimar ninguna de las variables de esta trama.

Hay que seguir tejiendo y destejiendo nuestras prácticas, nuestras concepciones heredadas, hay que seguir pensando cuántas formas de aprender música hay, qué tipo de experiencias tienen las personas con la música, qué lógicas las sostienen, qué diversas formas hay de acceder a los signos que transporta la cultura musical, cómo intervienen las emociones, lo intelectual y el cuerpo en la experiencia de musicar, cómo se expresa un modelo de sociedad y de hombre en las propuestas que llevamos al aula y en la currícula; qué músicas y por qué las enseñamos, qué tipo de intervenciones pedagógicas proponemos para que la diversidad sonora esté presente, cómo programamos nuestras prácticas para que no queden atrapadas en lógicas lineales y den paso al devenir, a lo emergente; cómo se forma un docente que esté dispuesto a sostener una educación musical cognitivamente justa. Todavía hay mucho camino para andar, mucha trama para tejer colectivamente y podemos decir que quienes hemos intervenido en este texto, recién hemos anudado algunas hebras.

Sobre los autores y las autoras

Andrés Samper Arbeláez

a.samper@javeriana.edu.co

Realizó estudios de guitarra clásica en la Universidad de Québec en Montreal. Entre 1997 y 2001 formó parte de la Orquesta de Guitarras de Montreal y del dúo de guitarras Hora Zero. Se ha presentado como solista en varias salas de Colombia y Estados Unidos; en 2009 publicó un disco compacto con piezas para guitarra de compositores colombianos. Es especialista en Gerencia y Gestión Cultural por la Universidad del Rosario y magíster en Educación por la Pontificia Universidad Javeriana. Es *PhD* en Educación Musical en el Instituto de Educación del University College of London, bajo la tutoría de la profesora Lucy Green. Desde 2006 es profesor de planta de la Universidad Javeriana en donde ha formado parte de las cátedras de Guitarra, Apreciación de la música y Educación musical. Forma parte del grupo de investigación en educación artística de la Facultad de Artes. Entre 2006 y 2009 coordinó el Programa Infantil y Juvenil de Artes de la Universidad Javeriana; entre 2010 y 2013 dirigió el Departamento de Música de esta institución. Ha presentado conferencias sobre apreciación de la música y educación musical en varias instituciones culturales y educativas de Colombia y América Latina (Guatemala, Ecuador, Uruguay, Argentina). Desde 2004 dirige el programa de radio *Una guitarra, mil mundos* transmitido por la Emisora Javeriana. Actualmente es miembro del capítulo colombiano del Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM). <<

Bernardo Cardona

bernardo.cardona@udea.edu.co

Compositor, guitarrista y docente, egresado de la Universidad de Antioquia y Magíster en Música de la Universidad Eafit. Ha recibido premios y menciones en concursos de composición en Colombia. Sus obras son interpretadas en escenarios de América y Europa y han sido grabadas por el Ministerio de Cultura, la Universidad de Antioquia y la Universidad Eafit. Publicó con el Fondo Editorial

de esta universidad las *Cinco piezas costeñas para guitarra*, y con *Artes la Revista* de la Universidad de Antioquia un artículo de análisis. Ha musicalizado producciones audiovisuales y teatrales. Fue director musical, libretista e integrante del grupo teatral *Frivolidad Compañía de Humor*. Actualmente es docente vinculado de la Universidad de Antioquia. Es el coordinador del Programa de Música, cofundador y docente de la Maestría en Músicas de América Latina y el Caribe, integrante del Comité de Currículo de la Facultad de Artes y miembro de los comités de innovación curricular para la inclusión de las músicas populares en la formación de los pregrados del Departamento de Música. <<

Darío Duarte Núñez

darioduartenunez@gmail.com

Licenciado en Artes y Profesor de Música. Tiene una Especialización Superior en Educación y TIC, y en Enseñanza Superior de Instrumento. Finalizó la Maestría en Educación artística en la UNR. Es docente en las Licenciaturas de Comunicación Audiovisual y de Artes de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM); docente del Profesorado de Educación Musical en el Conservatorio de Morón Alberto Ginastera y del Trayecto Artístico Profesional del Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla, del cual ha sido, además, coordinador. Ha recibido la Beca del Fondo Nacional de las Artes en 2009 y la Beca Formador de Formadores de la Fundación Lúminis en el año 2014. Ha participado como expositor en diferentes congresos y jornadas. Ha publicado *Introducción al pensamiento y a la obra de Juan Carlos Paz* (2010) con apoyo del Fondo Nacional de las Artes y es coautor de *Escuchar la Diversidad. Músicas, educación y políticas para una ciudadanía intercultural* (Maipue, 2018), que recibió una mención honorífica del premio Isay Klasse de la Fundación El Libro. Como músico se ha desempeñado en diferentes agrupaciones musicales.

<<

Favio Shifres

fshifres@fba.unlp.edu.ar

Graduado de la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) con los títulos de Profesor de Conjuntos Instrumentales y de Cámara (Especialidad Piano) y Licenciado en Dirección Orquestal. Doctor (*PhD*) por la Universidad de Roehampton (Reino Unido) en la especialidad de Psicología de la Música. Es profesor titular de las cátedras de Educación Auditiva, Educación Musical Comparada, y Desarrollo de Proyectos en Música (FBA-UNLP). Es profesor de posgrado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Dictó cursos en carreras de posgrado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica

de Colombia (UPTC), la Universidad de Rosario (UNR), la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y el Instituto Superior de Arte (Cuba). Asimismo, ha sido invitado a dictar cursos especializados en otras universidades de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, España y Reino Unido. <<

Juan Sebastián Ochoa

juan.ochoa5@udea.edu.co

Maestro en Música con énfasis en ingeniería de sonido de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ). Magíster en Estudios Culturales (PUJ, 2011) y Doctor en Ciencias Sociales y Humanas (PUJ, 2018). Ha participado en diversos encuentros de investigación musical tanto dentro como fuera del país. Como ingeniero de sonido ha trabajado en varias producciones de música tradicional. Es coautor de los libros *Gaiteros y tamboleros* (2007), *Travesías por la tierra del olvido* (2014, ganador del premio Alejandro Ángel Escobar), *Arrullos y currulaos* (2015) y *El libro de las cumbias colombianas* (2017). Asimismo, es autor del libro *Sonido sabanero y sonido paisa: la producción de música tropical en Medellín durante los años sesenta* (2018). Sus últimos artículos publicados son: «Relativización de la importancia de la partitura en la educación musical: unas consecuencias pedagógicas», «Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia» y «La cumbia en Colombia: invención de una tradición». Actualmente es docente de planta de la Universidad de Antioquia. <<

Julio Mendivil

julio.mendivil@univie.ac.at

Es etnomusicólogo, charanguista y escritor peruano radicado en Austria. Doctorado en Etnomusicología por la Universidad de Colonia, Alemania. Ha dirigido la cátedra de Etnomusicología en la Universidad de Colonia (2008-2012), el Center for World Music de la Universidad de Hildesheim (2013-2015) y ha sido presidente de IASPM-AL (International Association for the Study of Popular Music-Rama Latinoamericana) entre 2012 y 2016, y Presidente de la misma institución a nivel mundial en 2017. Entre 2015 y 2017 fue titular de la cátedra de Etnomusicología en la Universidad Goethe de Fráncfort, Alemania. Julio Mendivil es actualmente profesor titular de Etnomusicología de la Universidad de Viena, Austria. <<

Luciana Del-Ben
ldelben@gmail.com

Bacharel em Música pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil, Mestre e Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Desde 2002, é professora da UFRGS, atuando no Curso de Licenciatura em Música e no Programa de Pós-Graduação em Música. Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom) nas gestões 2011-2013 e 2013-2015. Membro do Comitê de Assessoramento Arte, Ciência da Informação e Comunicação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no período 2016-2019. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, sua produção bibliográfica focaliza os seguintes temas: educação musical escolar, formação e atuação de professores de música e pesquisa em educação musical <<

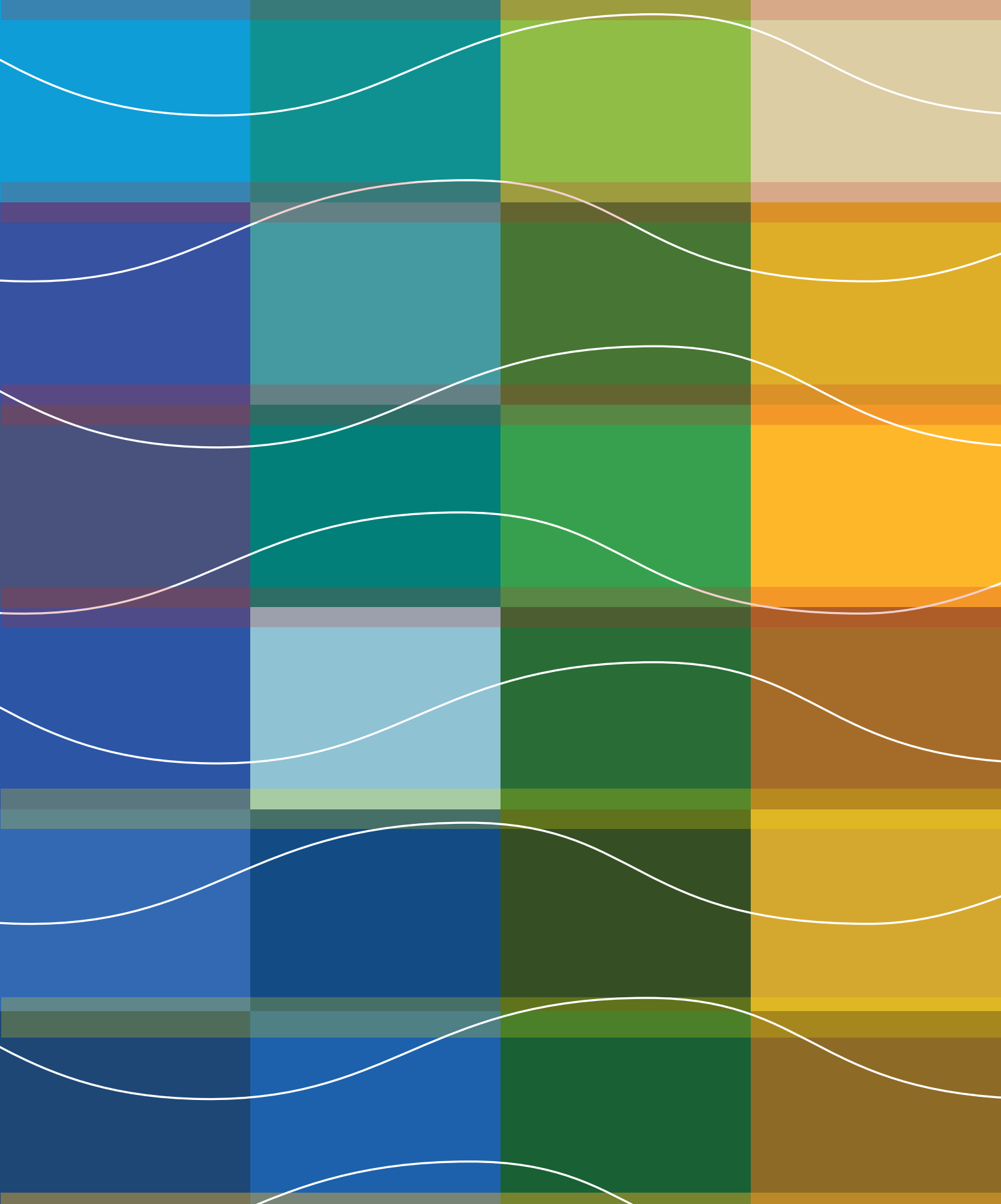
Luzmila Mendivil Trelles de Peña
lmendiv@pucp.edu.pe

Doctora en Ciencias de la Educación (2015), Magíster en Comunicaciones (2007) y Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial (1990). Especialista en Educación Inicial y Educación Musical con extensa trayectoria en formación docente inicial y continua, a nivel de pregrado y posgrado. Es autora y compositora de música para niños. Es profesora principal del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y actualmente es directora del Doctorado en Ciencias de la Educación y docente de la Maestría en Educación de la misma casa de estudios. Ha sido presidenta nacional del Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM-Perú, 2010-2015). Tiene publicaciones en Colombia, Perú, España, Brasil y Argentina. Ha recibido el Reconocimiento a la Creatividad e Innovación en Investigación por el estudio de caso *Canciones y formación de sentidos en educación inicial* en el 33.º Congreso Internacional de Investigación y Aplicación del Método de Casos de WACRA, Lima (2016); y la Mención Honrosa por *Canciones, Discursos y Aprendizajes en Educación Inicial* como mejor investigación en el área de educación musical en el IV Simposio Brasileño de Posgraduados en Música (SIMPOM), Rio de Janeiro (2016). Asimismo, el Reconocimiento a la Investigación de la PUCP (2014 y 2010) y el Premio Docente a la Responsabilidad Social Universitaria, PUCP (2018, 2017, 2014, 2013, 2012, 2011 y 2010). <<

Silvia Carabetta

silviacarabetta@yahoo.com.ar

Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación egresada del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Centro de la provincia de Buenos Aires. Magíster en Educación con especialidad en Ciencias Sociales por la misma universidad. Recibió la beca Formador de Formadores de la Fundación Lúminis para realizar la diplomatura en Estudios Culturales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Trabaja desde 1989 en la formación docente, fundamentalmente en la formación pedagógica de educadores musicales. Es autora de *Sonidos y Silencios en la formación de los docentes de música* (2008), *Ruidos en la educación musical* (2014); coautora de *Construcción de la ciudadanía I, II y III* (2016) y, junto con Darío Duarte Núñez, de *Escuchar la diversidad. Músicas, educación y políticas para una ciudadanía intercultural* (2018), todos textos editados por Maipue. Ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales vinculados con la sociología y la pedagogía de la educación musical. Sus textos *Sonidos y Silencios en la formación de docentes de música* y *Escuchar la Diversidad* han recibido el Premio Isay Klasse de la Fundación del Libro de Buenos Aires en 2008 y 2018, respectivamente. En la actualidad, además de seguir formando docentes, dirige la revista virtual Foro de educación musical, artes y pedagogía. <<



FACULTAD
DE ARTES



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA