

***Educación musical a nivel superior e interculturalidad
en el siglo XXI: nuevas epistemologías,
nuevas aproximaciones didácticas***

***Higher musical education and interculturalism
in the XXI century: new epistemologies,
new teaching approaches***

Por: Andrés Samper Arbeláez
Pontificia Universidad Javeriana
Recibido 3/1/11, aceptado 7/12/11

"...este reconocimiento debería sacarnos de los cómodos espacios físicos y epistemológicos de la universidad, para atravesar y buscar otros espacios de producción y generación de conocimiento- la 'zona de inestabilidad oculta donde vive la gente' "

Fanon en Walsh, 2002

Resumen

En este escrito se presenta una reflexión sobre la construcción de identidad musical en educación superior problematizando los conceptos de *identidad* y *multiculturalidad*, y desarrollando la idea de *interculturalidad* como vector de la enseñanza musical. La discusión se enmarca en un contexto global contemporáneo con transacciones simbólicas complejas y en un contexto regional diverso y con acentuados desequilibrios. Se indaga sobre la interculturalidad en los contenidos, la estructuración de los currículos, las apuestas didácticas, los proyectos de investigación-acción y la pregunta sobre las formas de aprender que acontecen en procesos musicales informales.

Palabras clave: identidad, multiculturalidad, interculturalidad, enseñanza musical, currículo musical.

Abstract

In this paper, a reflection on the construction of musical identity in higher education is presented by questioning the concepts of identity and multiculturalism, and developing the idea of interculturalism as a vector of musical education. The discussion is framed in a contemporary global context with complex symbolic transactions and a regional context with accentuated asymmetries. It suggests an intercultural view of the content, curriculum structure, didactics, action research projects and it addresses the issue of musical informal learning.

Key words: identity, multiculturalism, interculturality, music education, music curriculum.

Introducción

Este escrito presenta una reflexión sobre la construcción de identidad musical en educación superior desde una perspectiva intercultural. Inicialmente problematiza en torno a la categoría de identidad, tratando de aportar un desarrollo que rebosa la comprensión de este concepto como una categoría estática y la aborda como experiencia móvil de sentido entre las subjetividades propias de los estudiantes y las narrativas a las cuales éstos son expuestos por la escuela.

Se plantea una segunda problematización en torno a la categoría de multiculturalidad, avanzando hacia una comprensión de la diversidad al interior de la Universidad, no solamente como una experiencia de coexistencia de unidades culturales estancas, sino como un espacio de ecología de saberes, en el que la interculturalidad nutre las prácticas pedagógicas y la producción epistemológica a través de un encuentro, a veces tenso, pero real entre las diversas narrativas culturales.

Sitúo estas problematizaciones en un contexto global contemporáneo que plantea transacciones simbólicas complejas con la realidad cultural latinoamericana, e indago en ese marco de tensiones por el lugar de la Universidad en un contexto regional diverso y con desequilibrios socio-económicos profundamente acentuados.

Posteriormente presento algunas reflexiones en torno a la manera en que la educación musical a nivel superior podría responder a los desafíos y problemáticas emergentes en el contexto arriba mencionado. Estas reflexiones se presentan planteando la posibilidad de generar procesos interculturales a partir de los contenidos, la estructuración de los currículos, las metodologías, las apuestas didácticas, los proyectos de investigación-acción y la indagación sobre las lógicas alternas de apropiación que acontecen en procesos informales de aprendizaje, más allá de las fronteras universitarias.

Por último, planteo la interculturalidad como un espacio para la producción de nuevos conocimientos, originales desde el punto de vista estético y emergentes en el contexto artístico contemporáneo; así mismo, esbozo una alternativa de trabajo a través de proyectos pedagógicos que enmarquen procesos formativos significativos, aportantes de nuevas maneras de ver el mundo, y de plataformas para los futuros caminos profesionales y artísticos de los estudiantes.

1. *Identidad y experiencia musical*

El universo cultural habitado por los estudiantes universitarios del siglo XXI es un espacio sobresaturado de alternativas simbólicas y de una pluralidad de narrativas que los interpelan a través del internet y de los medios de comunicación tradicionales. Si bien es cierto que las fuerzas del mercado generan ciertas tendencias y atractores en cuanto a la oferta simbólica se refiere, también lo es que existen al mismo tiempo una diversidad de circuitos independientes o marginales que están disponibles para el joven de la ciudad a través de la red.

En un contexto desbordado de opciones simbólicas y de narrativas como éste, la pregunta por el papel de la Universidad como espacio que selecciona una porción de esta oferta simbólica y a la vez plantea resignificaciones críticas sobre ésta, es muy pertinente, y a la vez muy complejo. Inevitablemente, la Universidad ha sido un espacio de legitimación de ciertos saberes que se han venido reproduciendo desde sus inicios, configurando lo que Pierre Bourdieu define como el *arbitrario cultural*. La pregunta hoy es por la necesidad de redefinir los contenidos de los currículos y los estilos de las prácticas pedagógicas que cristalizan este arbitrario cultural, dentro de un contexto culturalmente diverso y acelerado, que sin embargo sigue estando signado por hegemonías y exclusiones.

Las decisiones que se tomen en este sentido deberán estar enmarcadas dentro de una reflexión que aborde el tema de la *identidad*, auscultando los desarrollos teóricos que buscan entenderla de manera contemporánea y problematizando sobre las distintas acepciones que se han construido en torno a esta categoría, altamente compleja y difícil (sino imposible) de delimitar. Pues está claro, que en un contexto cultural como el de hoy ya no es posible restringir la identidad a un tema nacionalista mediado solamente por matices políticos, en cuanto la idea de nación comienza a verse resquebrajada por la dilución virtual de las fronteras, y la política empieza a ser entendida como una narrativa más, dentro de múltiples narrativas posibles.

En este sentido, y siguiendo el rastreo de la categoría que hace Stuart Hall en su escrito *¿Quién necesita identidad?*, es posible encontrar inicialmente dos enfoques o acepciones: el primero, tiene que ver con el sentido común y "se construye sobre la base del reconocimiento del algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal". (Hall, 1996., pág. 15). Se trata de una mirada que incorpora en la misma dirección la dimensión de solidaridad

y de lealtad al interior del grupo o colectividad que se genera. De otra parte, encontramos un enfoque de tipo *discursivo* que entiende la identificación como "una construcción, un proceso nunca terminado: siempre "en proceso"... que "es en definitiva condicional y se afinca en la contingencia"¹.

En este sentido, la identidad no es un lugar fijo, es más bien un proceso dinámico y siempre en movimiento. Simon Frith diría que la identidad "es *móvil*, un *proceso* y no una cosa, un devenir y no un ser" (Frith, 1996, pág. 184). Y es un devenir que se constituye de "paradas", o lugares de sutura y articulación entre las narrativas culturales que nos interpelan y nuestras propias subjetividades²

Acercándonos al tema de la identidad musical, podemos decir que esta sutura descrita por Hall se expresa en una experiencia o vivencia (así sea momentánea) de sentido; una experiencia estética que por un momento cristaliza una articulación individual o colectiva entre nuestra subjetividad y una melodía, un ritmo, el color de un instrumento, un silencio, un movimiento armónico.

Así, la expresión musical resulta ser interesante no porque refleje una determinada forma de ser de una persona o grupo social, sino porque es una parte constitutiva de lo que ese individuo o grupo es en un instante determinado, a través de la experiencia que solo es posible si se asume un determinado tipo de identidad: "La cuestión no es cómo una determinada obra musical o interpretación refleja a la gente, sino cómo la produce, cómo crea y construye una experiencia – una experiencia musical, una experiencia estética- que sólo podemos comprender si *asumimos* una identidad tanto subjetiva como colectiva"³.

De otra parte, la música es también un tipo de narrativa en cuanto es la expresión de un relato construido desde biografías y subjetividades de individuos o grupos particulares que expresan a través de su discurso musical emociones, ideas, conceptos, preguntas; incluso cuando esta expresión no está mediada por las palabras (y probablemente la expresión es aún más poderosa cuando no lo está). La creación musical como confesión: "Alguien dijo una vez que así como Coleman Hawkins dio una voz al saxofón del jazz, Lester Young, le enseñó cómo contar una historia. Es decir, el arte de la confesión personal es algo que los

¹ Hall, S. (1996.). "Introduction: Who Needs Identity?". En Questions of Cultural Identity. (págs. P.13-39). London: Ed. Hall and Paul Du Gay. Sage

² Ibid, p.15.

³ Frith (1996). Música e Identidad. En Questions of Cultural Identity (págs. 181-215). London: Ed. Hall and Paul Du Gay. Sage, p. 184.

músicos de jazz deben dominar antes de poder hacerle justicia mediante su tradición.”(Tate en Frith, 1996, P. 198).

En este marco de ideas, la razón de ser de una escuela de música, en cualquiera de los niveles de formación, debería ser antes que nada, la de propiciar espacios de encuentro entre ciertas narrativas musicales (pues no pueden ser *todas* las expresiones musicales) y las subjetividades de los estudiantes. Este encuentro debe estar mediado por la experiencia estética, como espacio significativo de sentido y de identidad. Pero, si debe darse una selección de narrativas ¿Qué discursos musicales debe privilegiar la escuela? Y en un contexto latinoamericano ¿Cuáles son las músicas que tendrían que ser abordadas por la universidad de esta región en el Siglo XXI?

2. Multiculturalidad - Interculturalidad -Diálogo de Saberes

Tradicionalmente, la universidad latinoamericana ha tendido a desarrollar mayoritariamente sus planes de estudio a partir de repertorios europeos y desde una compartimentalización de las diversas competencias musicales (expresada en asignaturas independientes como: solfeo, entrenamiento auditivo, historia, armonía, instrumento, etc...). De otra parte, gran parte de las metodologías implementadas han sido herencia de los métodos y modelos europeos y, en algunos casos, norteamericanos.

La presencia de referentes derivados de la música centroeuropea en los currículos de educación superior es importante, en cuanto varios de sus elementos hacen parte constitutiva de los referentes musicales de la población universitaria en Latinoamérica hoy; es el caso, por ejemplo del sistema tonal, de los movimientos de fuerzas que acontecen al interior de éste, y de los timbres, entre otros. En otras palabras, somos también fruto de la tradición europea. En este sentido, resulta pertinente la exposición de los estudiantes a los principales sistemas, lógicas, lenguajes y tendencias en la música académica occidental derivada del pensamiento musical erudito europeo; a lo largo de los distintos periodos históricos y también en las vanguardias. Se trata, además, de una tradición rica en contenidos, formas y lógicas de hacer que sin duda enriquece el acervo artístico y el pensamiento musical del estudiante.

Ahora bien, dentro de un contexto contemporáneo signado por hibridaciones e intertextualidades culturales con procesos de configuración y desarrollo cada vez más rápidos y complejos, la pregunta por el lugar de la educación disciplinar en música a nivel superior en América Latina (y por tanto el rol de la “academia”),

plantea interrogantes que hay que atender. En este contexto pluricultural, estos interrogantes se enuncian frente a los procesos de significación del aprendizaje, construcción de identidad, autonomía crítica y pertinencia; se enuncia frente a la necesidad de permitir que otros saberes, tradicionalmente excluidos por la academia, ingresen a los currículos y a las prácticas pedagógicas.

De una parte, es importante comenzar a aceptar que la vida musical de los estudiantes que acontece por fuera de la academia no es sencillamente un mundo paralelo incomunicado con lo que ocurre en la escuela. Es necesario entenderlo, más bien, como una fuente valiosa y vivencial de aprendizaje informal que puede darnos pistas interesantes sobre lo que puede ser pertinente para sus vidas como seres humanos y como artistas. La comprensión de estas formas alternas de aprender puede arrojar luces importantes, también, sobre la significación del aprendizaje en la escuela.

De otra parte, la Universidad tiene una responsabilidad cultural por preservar el patrimonio inmaterial del contexto en que existe, rescatando las expresiones tradicionales, étnicas, folclóricas, indígenas, raizales, campesinas. Preservar las identidades culturales, trae como consecuencia legitimar socialmente los saberes periféricos y favorece la inclusión, pero también rescata modos alternos de ver y comprender la sociedad y el mundo.

Por último, el ingreso de otros saberes a la academia implica la posibilidad de generar proyectos artísticos emergentes en el contexto contemporáneo, que desde la resignificación de la tradición planteen nuevas miradas sobre el arte y sobre la música. Es, al mismo tiempo, una posibilidad para construir epistemes musicales alternativas, que recuperen la oralidad, lo ritual, lo sagrado, lo holístico, el valor del cuerpo y de los sentidos, la intuición y el sentido colectivo de la experiencia musical, entre otros aspectos.

Dentro de esta perspectiva, es posible plantear un proyecto intercultural, que atienda al diálogo entre saberes europeos, académicos, urbanos, juveniles, folclóricos, raciales, entre otros, como una alternativa para la educación musical latinoamericana en el Siglo XXI.

Son múltiples las visiones y posturas frente al tema de lo "multi" e "inter" cultural. Las visiones estarán siempre permeadas por las apuestas y visiones de los grupos, sistemas y estructuras que explican y en muchos casos regulan las relaciones e intercambios entre las culturas.

Desde una perspectiva que interroga los cruces entre las culturas a partir de la construcción de subjetividades, Albrecht critica la visión de lo multicultural que reproduce el paradigma de las individualidades como eje fundacional de la sociedad liberal:

... la multiculturalidad se reduce a la convivencia de universos aislados, cuya autonomía sería uno de los bienes más deseables (Canclini). Es la aplicación de la ética liberal (individualismo) al grupo. Implica la aceptación de la noción Estado-nación y una política que mantiene el Status Quo.⁴

En la medida en que se defiende la individualidad de los grupos, se plantea un escenario armónico para el libre funcionamiento de la democracia y el mercado. Esta visión de lo multicultural es entonces riesgosa, en la medida en que evita las tensiones fértiles de los encuentros entre territorios culturales, pero a la vez deja a la deriva a los grupos culturales periféricos dentro de las estructuras y las relaciones de poder. Degregori lo plantea en términos esquemáticos:

Dentro de las concepciones multiculturales que se vienen desarrollando en los países del Norte, los diferentes nosotros son vistos como bloques bien definidos, con fronteras muy precisas, y donde el ideal es que las contradicciones, roces y diferencias se solucionen vía la tolerancia y el respeto, y donde la acción afirmativa consiste en que B y C, que están más abajo que A, sean empujados o impulsados para equipararse con A y estar al mismo nivel de desarrollo económico o de poder⁵.

Insertando la reflexión en un contexto global, podemos observar que la pregunta por la diversidad cultural y de saberes, ha encontrado en las últimas décadas un eco en las políticas públicas multiculturales. La crítica que se hace a estas políticas tiene que ver con el hecho de que en muchas ocasiones el propósito de destacar o visibilizar identidades locales, no ha tenido un correlato ni económico, ni epistémico. Podemos ver de qué manera la constitución de 1991 sentó las bases para la génesis de políticas públicas que comprendieran a Colombia como una nación pluriétnica y multicultural.

Estas políticas a su vez, permitieron la aparición de proyectos culturales de difusión a nivel nacional de valores locales. Estos proyectos, sin embargo, si bien visibilizan a las minorías, no resuelven los problemas

⁴ Albrecht, B. (s.f.). Exploración de los factores subjetivos de la etnicidad y la identidad cultural. Recuperado el Abril de 2010, de http://www.latautonomy.org/CH_Interculturalidad.pdf

⁵ Degregori, C. I. (s.f.). Multiculturalidad e interculturalidad. Recuperado el Abril de 2010, de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Degregori1.pdf>

de exclusión socioeconómica y epistémica de las mismas. A manera de ejemplo: el crecimiento del Festival Petronio Álvarez ⁶ como espacio de visibilización de las músicas del litoral pacífico colombiano no ha tenido un correlato en un descenso en la pobreza material y en el nivel de necesidades básicas insatisfechas de las poblaciones negras del Pacífico Sur. Tampoco ha implicado una legitimación social de los saberes negros por parte de las instituciones educativas.

En contraste con esta visión, este escrito presenta una propuesta que entiende las categorías de multiculturalidad e interculturalidad dentro de una acepción de "las culturas" que desborda el ámbito étnico y racial. Lo hace mirando universos simbólicos que desde distintas tradiciones y experiencias producen sus formas propias de ver y relacionarse con el mundo. El intercambio entre estos universos culturales es una experiencia, ya sea ésta armónica o difícil, que resignifica posturas y narraciones:

"... un uso más cuidadoso del término "interculturalidad" obliga a incluir bajo este concepto todo tipo de experiencias humanas caracterizadas por la importancia de dinámicas de relación entre grupos humanos que se perciben mutuamente como culturalmente diversos, sea que éstas puedan calificarse como positivas o negativas....en sentido estricto, la idea de interculturalidad puede ser referida no sólo a casos de diferencias étnicas, sino también religiosas, socioeconómicas, entre otras."⁷

Frente a la multiculturalidad que se limita a generar escenarios de tolerancia, emerge en el contexto contemporáneo la *interculturalidad y el diálogo de saberes* como un encuentro de culturas y formas de ver el mundo que se nutre de la interrelación y no solamente de la "sana convivencia":

Más que apelar una tolerancia del otro, la interculturalidad busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes ; una interacción que reconoce y parte de las

⁶ El *Festival Petronio Álvarez* es un proyecto que busca "garantizar un espacio de expresión y difusión de la música del Pacífico, en el que se reconozca su valor patrimonial y el disfrute por parte de la comunidad como bien cultural de la región y la nación". Categorías: Marimba, Chirimía, Agrupación libre, Violines caucanos, Mejor intérprete de clarinete, Mejor voz, Mejor canción inédita. (Red Nacional de Festivales de Músicas Tradicionales Colombianas)

⁷ Mato, D. (s.f.). Interculturalidades - Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. Recuperado el Abril de 2010, de <http://www.jornaldomauss.org/periodico/?p=1688>

asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales; que el 'otro' pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia... se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas ⁸.

Por su parte, el sociólogo portugués Boaventura de Sousa afirma en su libro *Epistemologías del Sur*, que nunca habrá justicia social sin que antes exista justicia cognitiva. Mientras los saberes y epistemes de los grupos marginados social y culturalmente no sean validados por las estructuras sociales dominantes, la equidad social será un imposible. Es así como De Sousa invita a hacer un tránsito fundamental: a saber, el tránsito entre una sociología de las ausencias hacia una sociología de las emergencias. Los saberes que a través de los siglos han sido desechados hacia la periferia, se convierten así en posibilidades de conocimiento y de resignificación de los saberes académicos tradicionales. No se trata ahora de desechar el pensamiento académico tradicional, sino más bien de permitir un espacio fecundo de diálogo entre éste y los saberes populares y minoritarios. Implica comprender la Universidad del Siglo XXI como un lugar de ecología de conocimientos cuyo vector práctico es la investigación acción:

La ecología de saberes es una profundización de la investigación acción. Es algo que implica una revolución epistemológica en el seno de la universidad y como tal no puede ser decretada por ley. La reforma debe apenas crear espacios institucionales que faciliten e incentiven su surgimiento. La ecología de saberes es, por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos. De culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc...) ⁹.

Desde una mirada que supera la idea misma de identidad, podemos afirmar que el espacio intercultural se edifica sobre el reconocimiento del otro. Implica asumir la relación con la alteridad como ejercicio dialéctico con consecuencias culturales pero también axiológicas. Si la identidad desplaza o se gesta a partir de la diferencia con "lo otro", el reconocimiento integra la alteridad:

⁸ Walsh, C., Schiwy, F., & editores, C.-G. S. (2002) *Indisciplinar las ciencias sociales*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar; ed. Abya-Yala.

⁹ De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI.

En la noción de identidad hay solamente la idea de lo mismo, en tanto reconocimiento es un concepto que integra directamente la alteridad, que permite una dialéctica de lo mismo y de lo otro. La reivindicación de la identidad tiene siempre algo de violento respecto del otro. Al contrario, la búsqueda del reconocimiento implica la reciprocidad”¹⁰.

Siempre habrá lugares de identidad y por consiguiente, de diferenciación frente a lo otro. Sin embargo, es posible trabajar al mismo tiempo por el reconocimiento de lo diverso, como proceso de intencionalidad pedagógica y apuesta formativa. La interculturalidad aparece así como ejercicio de descentramiento y comprensión de la diversidad humana.

3. Competencias musicales – contenidos interculturales – lógicas alternas de apropiación

Son múltiples las dimensiones y facetas pedagógicas que puede asumir un diálogo intercultural al interior de los currículos y de las prácticas de enseñanza. No es el lugar para profundizar de manera extensa en una caracterización detallada de un posible programa de formación musical centrado en la interculturalidad, pero sí para enunciar algunos aspectos que podrían constituir nodos articuladores en este sentido.

Podríamos decir que la pregunta por el carácter intercultural de los currículos y de las prácticas tiene tres cuestiones a considerar:

¿Qué tipo de *competencias* musicales se busca desarrollar?

¿Qué *contenidos* se relacionan con estas competencias?

¿Qué tipo de *estrategias metodológicas* y qué tipo de *lógicas de apropiación* están en juego?

3.1 Competencias musicales

La categoría de *competencia* es compleja y se le ha imprimido en las últimas décadas una carga semántica difícil de obviar que la ha encerrado en una visión instrumental fuertemente asociada al mercado y al desempeño laboral. Vale la pena, sin embargo, rescatar en este punto una acepción un poco más amplia, incluyente y comprensiva de la categoría.

¹⁰ García Canclini, N. (1999). La Globalización Imaginada. Buenos Aires: Paidós.

Estaríamos hablando, así, del desarrollo de un conjunto de herramientas cognitivas y axiológicas que hacen de un profesional alguien competente en un contexto determinado. No se limitan a las habilidades operativas, sino que tienen un componente reflexivo que permite extrapolar y transferir conocimientos de un contexto a otro. Se trata de una acepción de competencia que de alguna manera supera la dicotomía entre habilidad operativa para el trabajo y competencia disciplinar; tiene que ver con la importancia de preparar individuos para el "mundo de la vida", entendido éste como universo complejo en donde no solamente es necesario "saber cómo" y "saber qué" sino también tener un conocimiento reflexivo sobre la realidad. Así mismo, implica tener miradas abiertas, dialógicas y una percepción aguda del "bien común", entre otros. (Barnet, 2001)

Esta perspectiva nos permitirá tener, en el terreno de la educación musical, una conciencia integral y simultánea de las habilidades técnicas-operativas, de las capacidades reflexivas en un determinado campo disciplinar, así como de la pertinencia de éstas en los plurales contextos de la vida humana. De igual manera nos llevará a elegir ciertos contenidos y metodologías que delimiten el desarrollo de las competencias dentro de esa mirada a partir de los tres campos señalados: operativo, académico, y para "el mundo de la vida".

3.2 Contenidos y didácticas de un currículo intercultural

Pensar los *contenidos* de un currículo desde una perspectiva intercultural, implica la posibilidad de incluir en los planes de estudio otros repertorios que emerjan desde la periferia cultural para nutrir las prácticas musicales, la oferta de formación instrumental, los cursos de organología, de apreciación de la música, historia, composición y arreglos, entre otros.

En este sentido, es posible pensar en programas de educación musical a nivel de pregrado que ofrezcan graduar no solamente intérpretes de instrumentos clásicos y sinfónicos, sino también en instrumentos tradicionales como el cuatro, el charango, el tiple o en flautas andinas. Una opción interesante, por ejemplo en Colombia, sería la de graduar expertos en funciones melódicas o acompañantes de instrumentos de cuerdas pulsadas tradicionales de la región andina o llanera. Así, un egresado de este tipo de énfasis puede tener un instrumento principal, como por ejemplo el cuatro llanero, pero además estar en capacidad de

transitar por cualquier instrumento acompañante en los estilos abordados.

Por otra parte, la organología plantea un espacio interesante de transversalización de las músicas a través del estudio de los instrumentos y sus diversos tipos de agrupación según las culturas, las características físicas de los mismos, sus funciones sociales, significados y utilidades rituales. Igual apertura podría plantearse desde la apreciación de la música, la historia y el análisis teórico mismo.

En cuanto a la pregunta por las didácticas y las "formas de aprender" en que las que se presentan los contenidos curriculares, se desprende una reflexión pertinente por los "contextos" musicales que enmarcan el desarrollo de competencias específicas. Por ejemplo, en el campo del entrenamiento auditivo, al momento de trabajar una progresión armónica es importante que ésta sea "mostrada" y "ejemplificada" a partir de contextos particulares y diversos: en un vals de Chopin, un standard de Jazz, un Pasillo, un Bolero, un fragmento de Rock Progresivo.

Esto hará que el estudiante, más allá de poder reconocer un movimiento armónico objetivado y sin contexto en un ejercicio, estará más bien en capacidad de "transferir" ese conocimiento a múltiples contextos y situaciones musicales, tal y como tendrá que hacerlo en el mundo de la vida. Pero al mismo tiempo, lo estaremos "exponiendo" a otros lenguajes y narrativas que alimentarán su "ser artístico" y además le darán referentes e insumos para ir eligiendo su lugar en el mundo de la música. Igual reflexión podría extenderse a la práctica instrumental, la composición, los arreglos, etc.

Otro aspecto esencial a considerar es el nivel de "conexión" existente entre los desarrollos académicos y las experiencias musicales de los estudiantes por fuera de la academia; resulta interesante plantear que si bien una parte de la selección de contenidos está dada en un proyecto de educación musical por la "apuesta cultural y política" de la escuela; otra parte de estos contenidos debería estar enmarcada dentro de los intereses y vivencias cotidianas de los estudiantes. Éstos habitan territorios simbólicos particulares llenos de riqueza e identidad; en este sentido, resulta fundamental considerar dinámicas pedagógicas conducentes a la aceptación, comprensión e inclusión del *habitus* del alumno, como ejercicio de significación del aprendizaje y de dinamización cultural a partir de las experiencias y estructuras previas de percepción, pensamiento, apreciación y acción de los estudiantes (Bourdieu, 1995)

En este sentido, sería interesante plantear un núcleo básico de formación que derive en un momento determinado del pregrado en rutas individuales de aprendizaje, a través de asignaturas electivas que nutran *proyectos* musicales específicos, abiertos a los géneros y exploraciones estéticas que los estudiantes quieran seguir, incluida la posibilidad de trabajar en proyectos interdisciplinarios con otras áreas de las artes así como de otras disciplinas.

Un ejemplo concreto de lo que puede ser uno de estos proyectos es el de Adrián Sabogal, estudiante de guitarra-jazz de la Universidad Javeriana de Bogotá, quien desde muy temprano en sus estudios de pregrado, y a partir de una clase electiva de música del pacífico colombiano, se comenzó a interesar mucho por la música de esa región de Colombia. Poco a poco, Sabogal comenzó a establecer contacto con músicos tradicionales del litoral pacífico, e incluso conformó el grupo Pambil, agrupación que se ha presentado en el marco del Festival Petronio Martínez dentro de la categoría de formatos tradicionales.

Para Sabogal, este proyecto se ha convertido en una experiencia de vida, que lo ha acercado a otras realidades y formas de comprensión del mundo. De una manera significativa, ha tenido la experiencia de una música en un contexto determinado, viviéndola como parte constitutiva de una forma de vivir, que representa y además genera realidades.¹¹

¹¹ Dice Sabogal: “Uno se entera como de esa fortaleza que tienen, esa fuerza y ese aguante y como es viaje que tienen ellos ahí cuando tocan los tambores...prácticamente es en todo. Cuando ellos se meten al río a nadar, eso, tienen una fuerza impresionante, se mueven con una facilidad, tienen mucho contacto con el agua, con el río, todo el tiempo. Entonces nosotros digamos asimilábamos toda esa fuerza con esa fuerza que tienen ellos al tocar, y que siempre es una cosa, que se necesita perrenque pues pa’ tocar un tambor de esos. No es pues uno llegar y... y es como esa situación y esas condiciones tan extremas y lamentablemente como tan de calidad de vida, no hay mucho, ¿me entiende?, sino que todas las condiciones hacen que la gente sea muy fuerte, y como muy de aguante y eso. Entonces ellos en la música me di cuenta que está muy reflejado eso. Como estar ahí, estar tocando y luego se viajan ahí horas y horas y horas y... pueden seguir ahí, entonces eso es como mucho de eso. Y pueden quedarse en un mismo arrullo una hora fácilmente, ahí viajando... en el río, viajando ahí... y el amor, el amor que le tienen ellos a su música y el respeto. Entonces desde ese tiempo como que... como que le hemos cogido mucho más respeto a esa música, mucho más... o sea, un respecto infinito, es una cosa de verlos allá... muy apropiados de eso y con mucho amor hacia esa música.” (Sabogal en Hernández, O. (s.f.). *Músicos blancos, sonidos negros; trayectorias y redes de la música del sur del Pacífico colombiano en Bogotá*. Recuperado el Octubre de 2010, de 2009: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/csociales/tesis45.pdf>. P.116)

Con el tiempo, Sabogal comenzó a incorporar elementos de la música del pacífico en sus producciones académicas. Su trabajo de grado fue una resignificación de un *currulao*, ritmo típico del litoral pacífico, obra del compositor colombiano Juan Sebastián Monsalve, dentro de una estética jazz.

Es interesante observar de qué manera, para Sabogal, la incursión en esta música le aportó no solamente una experiencia significativa de vida, sino que además le ayudó a encontrar una forma diferente de experimentar la música, que nutrió su experiencia académica misma. Al mismo tiempo, logró encontrar un diálogo entre las herramientas teóricas y de análisis que le ofreció el pregrado y las lógicas de apropiación que encontraba por fuera de la academia. Es un ejemplo de cómo, el diálogo no es solamente posible entre repertorios sino también entre formas de aprender: las metodologías y desarrollos didácticos no se excluyen entre sí, al contrario, pueden utilizarse para potenciar la experiencia musical desde distintas dimensiones: intelectual, intuitiva, corporal, afectiva.

3.3 Hacia lógicas alternas de apropiación

De otra parte, y desde el punto de vista de las didácticas en la enseñanza musical, vale la pena rescatar la idea de estudiar las *lógicas de apropiación musical* que acontecen en ámbitos informales de aprendizaje musical y que podrían nutrir de alguna manera las metodologías y “formas de aprender” que se dan al interior de la academia.

En el sentido de las *lógicas de apropiación* vale la pena rescatar el ejercicio riguroso y sistemático de Lucy Green. En el libro *Music, informal learning and the School: a new classroom pedagogy* (2008), Green nos invita, a través de una propuesta investigativa rigurosa, a que coloquemos nuestra mirada sobre aquello que acontece en las “formas de aprender” la música que ocurren por fuera de la escuela. Esto implica rescatar los territorios musicales cotidianos de los jóvenes como componente pedagógico del aula, pero también la manera como se aprende al interior de éstos. En este estudio, Green define seis elementos que caracterizan la forma en que los músicos populares aprenden en contextos informales por fuera de cualquier marco institucional o programa:

1. Los músicos escogen el repertorio que van a trabajar, nadie se los impone.
2. Se trabaja sin notación. La música “se aprende a oído”.

3. Los procesos se dan en contextos grupales fuertemente marcados por la identidad social y la amistad, en los que el aprendizaje entre pares es permanente.
4. No hay un proceso de aprendizaje lineal que vaya de lo simple a lo complejo, como ocurre en el ámbito formal. Más bien, ocurre de manera holística.
5. Existe una integración entre la escucha, la interpretación, la improvisación y la composición, con un énfasis en la creatividad personal, a diferencia de los contextos formales en los que se busca desarrollar estas habilidades de manera diferenciada, pero, además, con un predominio de la reproducción sobre la creatividad.

Por su parte, Leonor Convers, decana académica de la Facultad de Artes de la Universidad Javeriana, plantea la posibilidad en este sentido de establecer “analogías” que permitan utilizar formas de aprender de otros contextos dentro de la enseñanza universitaria. En especial señala dos: la posibilidad de potenciar la escucha musical y la imitación como herramientas didácticas (incluso al interior de los énfasis en “música clásica”); así como la práctica colectiva como fuente de significación del desarrollo de competencias instrumentales y expresivas:

“Las prácticas colectivas parecerían ser un punto de encuentro entre las lógicas de apropiación de las músicas tradicionales y populares y aquellas al interior de la academia. La efectividad del aprendizaje al interior de las prácticas musicales en grupo tiene que ver con la capacidad de disfrute que estas prácticas ofrecen. Sería interesante observar qué pasaría si al interior de esas prácticas en la academia, los músicos ejercieran más autonomía, y si los aspectos técnicos y teóricos se desarrollaran según la demanda de sus prácticas musicales dentro y fuera de la academia”.¹²

Convers, en este sentido, rescata dos dimensiones de las prácticas colectivas que caracterizan una parte importante de las “formas de hacer música” en contextos tradicionales y populares: la experiencia del goce y la autonomía de los estudiantes. Al mismo tiempo esboza la posibilidad de que los desarrollos técnicos y teóricos encuentren mayor conexión con las experiencias musicales e intereses de los estudiantes dentro y fuera de la academia.

4. Epistemologías emergentes

¹² Convers, L. (2009). Las lógicas de apropiación y transmisión del conocimiento de las músicas tradicionales y populares colombianas y su compatibilidad con ámbitos académicos. Bogotá, Colombia.

La interculturalidad ofrece una plataforma para la *emergencia* epistémica; de este diálogo entre saberes académicos y otros saberes culturales, emergen proyectos de investigación novedosos, que desde lo creativo dan cuenta de la fertilidad de las hibridaciones y resignificaciones culturales, al tiempo que plantean nuevas formas de mirar los problemas sociales locales, a partir de nuevas categorías y acercamientos metodológicos.

Esto se hace efectivo a través de dos canales de producción de conocimiento. En primer lugar desde la producción de investigación que se interroga por los contextos, lógicas y problemáticas de las músicas tradicionalmente excluidas de la academia: músicas indígenas, campesinas, negras, juveniles urbanas, folclóricas. Una consecuencia de este tipo de investigación es la visibilización de los saberes marginados, y la contribución a la resolución de problemáticas, por ejemplo, de acceso e inclusión. Pero también puede ser lugar fértil de aportes para los saberes académicos en cuanto abre la puerta a nuevos contenidos, lógicas de apropiación y además, a formas alternativas de entender y vivir la música y el mundo.

De otra parte, la posibilidad de generar proyectos creativos que resignifiquen las músicas académicas y tradicionales a partir del diálogo entre saberes y universos estéticos, abre la opción para la aparición de proyectos emergentes en el contexto contemporáneo; proyectos que expliciten miradas frescas de las tradiciones con planteamientos estéticos novedosos y con sellos propios de un contexto latinoamericano en diálogo con las épocas, los lenguajes y con el mundo.

Conclusiones

La educación musical en América Latina en el Siglo XXI requiere de miradas que indaguen por el sentido de la identidad al interior de un contexto globalizado lleno de multiplicidades pero claramente poblado de tendencias homogenizantes; requiere de perspectivas que acepten el lugar de los flujos y contenidos simbólicos que emergen en el contexto contemporáneo pero que al mismo tiempo delimiten apuestas que rescaten los universos culturales locales y el patrimonio intangible.

La identidad, como se planteó al inicio de este escrito, no es un lugar inmóvil, es más bien una sutura o articulación momentánea y contingente entre las subjetividades de los individuos y las narrativas que los interpelan. En este sentido, la identidad acontece a través de la música en el momento en el que existe una experiencia estética que

arroja sentido sobre la vivencia. La primera preocupación de un espacio de educación musical, debe ser entonces la de generar las condiciones para que esos espacios de identidad sean posibles, como nodos de articulación significativos en los que los alumnos encuentren lugares de sutura con las narrativas musicales a las que son expuestos.

La siguiente pregunta tiene que ver con el tipo de narrativas musicales que ingresan a la escuela de educación superior. En este sentido, se plantean tres ejes estructurantes de los currículos que determinarán los contenidos e, inevitablemente, las lógicas de apropiación que se promoverán dentro de las prácticas pedagógicas: primero, la tradición académica, a saber, los lenguajes con referentes centroeuropeos que hoy por hoy constituyen una parte importante de los referentes musicales que definen los contextos sonoros en occidente; en segundo lugar, las músicas tradicionales locales, expresiones del patrimonio intangible que la educación debe abogar por preservar con una perspectiva política y cultural; por último, los universos musicales de los alumnos que, aunque pueden incluir la herencia europea y aquella de las músicas tradicionales, probablemente incluyan también otras expresiones como las músicas populares urbanas contemporáneas con su amplísima gama de lenguajes y expresiones.

El principal problema de la academia musical latinoamericana, en especial en el campo de la educación superior, es que se ha detenido ante todo en el primer eje mencionado en el anterior párrafo: la selección de contenidos y repertorios ha estado principalmente determinada por los repertorios europeos de los últimos cuatro o cinco siglos. En este sentido, se plantea la posibilidad de buscar un nuevo orden, que atienda no solamente a los saberes modernos de occidente, sino también a los saberes tradicionalmente excluidos de la academia: saberes indígenas, folclóricos, campesinos, raizales, étnicos, populares urbanos. Dentro de una perspectiva dialógica que promueva la interculturalidad, no como una valoración políticamente correcta de la diferencia sino como un espacio real de intercambio e intertextualidad que no oculte las tensiones y las diferencias, sino que más bien logre explicitarlas para hacer de ellas un lugar fértil. Pero también para dejar quietas las zonas grises e inciertas, en donde las culturas simplemente no se pueden encontrar.

Se trata de incorporar repertorios de estas culturas tradicionalmente "desechadas", con sus sonidos, timbres, armonías, ritmos. Pero también sus lógicas de apropiación, normalmente mediadas por vivencias fuertes de lo colectivo, no centradas en la notación musical, basadas en aprendizajes holísticos, no lineales; lógicas en las que no hay una

escisión tan fuerte entre interpretación-creación y en las que la escogencia del repertorio ocurre de manera autónoma y no impuesta.

Pero más allá de los sonidos y las formas de aprender, lo que verdaderamente está en juego son formas alternativas de vivir y relacionarse con el mundo. De ahí que los ejes articuladores de las experiencias formativas deben ser proyectos de investigación-creación e investigación-interpretación que posibiliten el acceso a *las músicas*, y a través de éstas, a nuevas experiencias de sentido y de comprensión de la vida. Solo entonces se estará dando una verdadera articulación entre los saberes académicos y los saberes no académicos desde una experiencia real de identidad. Experiencia de intertextualidad cultural que rebosa lo cognitivo, incorporando otras dimensiones en los procesos de aprendizaje.

Es posible entonces encontrar tres ejes que justifican la inclusión de un diálogo intercultural de manera explícita al interior de las prácticas pedagógicas. En primer lugar, uno de *inclusión social*: permitir el ingreso de saberes no académicos, provenientes de culturas marginales a la escuela, legitima socialmente otras representaciones y expresiones culturales y por lo tanto, abre también espacios para que los grupos humanos inmersos en esas culturas encuentren nuevos espacios dentro de la estructura social.

En segundo lugar, y superando la idea tradicional de "ex - tensión" universitaria, es posible entender la interculturalidad como un proceso de "in - tensión"; en lugar de ser la universidad un centro irradiante de conocimiento "hacia afuera", comienza también a permitir el ingreso de conocimientos que pueden nutrir sus currículos y prácticas; en este sentido, la posibilidad de poner en contacto a los estudiantes con otras realidades del contexto local y nacional, tiene un componente altamente pedagógico y formativo en cuanto descentra sus puntos de vista y les ofrece a éstos una relación con otras formas de comprender el mundo. Por último, plantea escenarios para la emergencia de nuevos proyectos de conocimiento, en diálogo con el mundo globalizado, pero reivindicativos de una identidad local y nutridos estéticamente por ésta.

Al interior de estos procesos, por supuesto, surgen preguntas y tensiones. Por ejemplo, aparece un interrogante sobre el grado de *disciplinización* que deben sufrir los saberes no académicos para poder ingresar a los currículos. ¿Qué tanto pierden de su esencia, por ejemplo las músicas indígenas, al ser aprendidas de manera sistematizada en un currículo y desligadas de sus contextos? ¿Qué tanto habría que sistematizarlas? O, si planteamos la pregunta en sentido contrario: ¿Qué tanto está dispuesta la universidad a transgredir los órdenes lineales

para permitir espacios más abiertos y vivenciales de aprendizaje musical?, ¿Qué tanto está dispuesta la academia a aceptar que sus alumnos pasen uno, dos o tres semestres de su formación sumergidos en otras culturas para aprender sus músicas dentro los contextos que les son propios y que les dan sentido?¿Estaría abierta la universidad a procesos de aprendizaje no mediados por la escritura?¿En qué medida? Y, desde otro ángulo: ¿qué tanto le resta a la esencia de las músicas tradicionales transmitidas de manera oral, el que sean representadas de manera escrita?

Otra tensión importante que surge es cuando se requiere del conocimiento de los músicos tradicionales en la academia pero éstos no tienen títulos universitarios. ¿Está dispuesta la universidad a superar mecanismos estructurales como la exigencia de títulos profesionales entre los profesores que contrata?

Son tensiones difíciles y complejas. En cualquier caso, al menos debe comenzar la academia por reflexionar en torno a éstas, así las respuestas no sean inmediatas y la deliberación compleja.

A la luz de estas preguntas surge una figura interesante y es la figura del *traductor cultural* que aporta De Sousa Santos; el académico es así entendido como un mediador cultural entre las culturas hegemónicas y los saberes populares. Es un agente que está dispuesto a "oír más que hablar", para comprender otras perspectivas y códigos antes de imponer la carga cultural que porta sobre el entorno. Este eslabón es una figura que se debería auscultar al interior de las reflexiones que acontecen en los proyectos que se interrogan por la permeabilidad de los currículos y de las prácticas dentro de una óptica (¿háptica?) intercultural.

Concluyendo, el escenario intercultural en la educación musical superior plantea horizontes epistemológicos, pedagógicos y artísticos llenos de potencial e interrogantes que deben ser asumidos cuanto antes por las instituciones de América Latina como filones de producción de conocimiento y de innovación pedagógica; a la vez, supone lugares de reivindicación de la significación y pertinencia de las prácticas, así como de la identidad de las culturas que configuran la realidad social de la región.

Bibliografía

- Albrecht, B. (s.f.). Exploración de los factores subjetivos de la etnicidad y la identidad cultural. Recuperado el Abril de 2010, de http://www.latautonomy.org/CH_Interculturalidad.pdf
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1995). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.
- Convers, L. (2009). Las lógicas de apropiación y transmisión del conocimiento de las músicas tradicionales y populares colombianas y su compatibilidad con ámbitos académicos. Bogotá, Colombia.
- De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del Sur. México: Siglo XXI.
- Degregori, C. I. (s.f.). Multiculturalidad e interculturalidad. Recuperado el Abril de 2010, de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Degregori1.pdf>
- Edwards, G., & Pintus, A. (s.f.). Filosofía, Rock y Educación. . Recuperado el 2006, de www.bu.edu/wcp/Papers/Teac/TeacEdwa.htm
- Frith, S. (1996). Música e Identidad. En Questions of CULTURAL Identity (págs. 181-215). London: Ed. Hall and Paul Du Gay. Sage.
- García Canclini, N. (1999). La Globalización Imaginada. Buenos Aires: Paidós.
- Green, L. (2008). Music, informal learning and the School: a new classroom pedagogy. . Aldershot: Ashgate.
- Hall, S. (1996.). "Introduction: Who Needs Identity?". En: Questions of Cultural Identity. (págs. P.13-39). London:: Ed. Hall and Paul Du Gay. Sage,.
- Hernández, O. (s.f.). Músicos blancos, sonidos negros; trayectorias y redes de la música del sur del Pacífico colombiano en Bogotá. Recuperado el Octubre de 2010, de 2009: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/csociales/tesis45.pdf>
- Kaplun, G. (2004). Culturas juveniles y educación: pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa (La cumbia villera y concheta, el rock de la calle y la escuela). Memorias del VII Congreso de ALAIC. La Plata.
- Mato, D. (s.f.). Interculturalidades - Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. Recuperado el Abril de 2010, de <http://www.jornaldomauss.org/periodico/?p=1688>
- Red Nacional de Festivales de Músicas Tradicionales Colombianas. (s.f.). Recuperado el Octubre de 2010, de <http://www.musicastradicionalescolombianas.org/wp/quienes-somos/nodo-pacifico/festival-de-musica-del-pacifico-petronio-alvarez>
- Walsh, C., Schiwy, F., & editores, C.-G. S. (2002). Indisciplinar las ciencias sociales. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar; ed. Abya-Yala.

Andrés Samper Arbeláez a.samper@javeriana.edu.co
<http://www.myspace.com/andressamper>

Andrés Samper realiza estudios de guitarra clásica en la Universidad de Québec en Montreal. Se vincula en 2002 a la Universidad Javeriana como profesor de guitarra y apreciación musical. Entre 2006 y 2009 coordina el Programa Infantil y Juvenil de Artes de la Universidad Javeriana y desde Julio de 2010 dirige el Departamento de Música de esta institución. Ha realizado presentaciones como solista en varias salas del país y de Norte América. En 2009 publica un disco compacto con piezas para el instrumento de compositores colombianos. Es especialista en Gerencia y Gestión Cultural de la Universidad del Rosario y magister en Educación de la Universidad Javeriana. Actualmente es profesor Asistente de la Universidad Javeriana y hace parte del grupo de investigación en educación artística de la Facultad de Artes.