

“EL SONIDO DE LA NO EXISTENCIA” HACIA UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN MUSICAL INTERCULTURAL CRÍTICA – EMIC¹²

Por: Fredy Rolando Tocora Susa.

51

Resumen.

Originada en la pregunta: ¿Cuál es el potencial educativo – en el ámbito de las estéticas musicales – de los planteamientos decoloniales orientados a reivindicar la presencia de saberes “otros” ?; esta investigación busca poner en evidencia la crueldad y violencia simbólica presente históricamente en la formación musical de origen eurocéntrico.

Como un aporte a la decolonización de la subjetividad del maestro de música latinoamericano, el análisis cuestiona la autoproclamación del conocimiento musical europeo como “lenguaje universal”, bajo la cual ostenta el poder para otorgar existencia a

las demás manifestaciones musicales, afianzando jerarquías y dicotomías.

La propuesta didáctica “EMIC” surge del esfuerzo por llevar a la práctica educativa musical planteamientos de autores relevantes del movimiento decolonial, desarrollando contenidos metodológicos orientados a propiciar reflexiones en las conciencias infantiles sobre las diferentes formas en las que se produce la “no existencia” e “invisibilización” de las expresiones culturales y artísticas que no responden al canon dominante.

En dicho sentido, la apuesta del trabajo referido consiste en develar el potencial pedagógico de la música que

¹² Cómo citar: Tocora, F. (2024). “El sonido de la no existencia” hacia una propuesta de educación musical intercultural crítica Emic. En: *Simposio Regional de Educación Artística*, vol. 6, pp.51,59. Sello editorial Corporación Ima, Ibagué-Colombia.



despectivamente ha sido clasificada como étnica, folklórica o regional, como recurso igualmente válido para la enseñanza del lenguaje musical a población metropolitana; evidenciando que el desarrollo rítmico, auditivo, vocal e interpretativo (en lo musical) y el respeto, la ética, la conciencia y la solidaridad (en lo humanístico) se

magnifican al incorporar y analizar contextualmente repertorio “no eurocéntrico” en los procesos de educación musical infantil.

Palabras clave: educación - música - interculturalidad - postura crítica.

Violencia simbólica en el marco de la formación musical: lógica de la crueldad.

Desde los postulados de la filosofía de la educación, empezaré por mencionar a Jean-Charles Mèlich, filósofo Barcelonés quien afirma en su libro: “Lógica de la crueldad” (2014) que el lenguaje tiene capacidad ontológica, condición que lo constituye en un punto de origen de la crueldad debido a la forma en que organiza la vida a partir de su

propia ordenación; es decir, el lenguaje contiene una lógica moral metafísica que determina lo que uno es. Esta condición es altamente significativa para el contenido de la presente ponencia, considerando que la música también es un lenguaje y comparte la capacidad ontológica señalada anteriormente.

Formación musical: afirmación de una lógica de la crueldad.

Los conservatorios y facultades de música en Colombia ofrecen desde hace tiempo programas de extensión enfocados en la población infantil, direccionando los procesos casi en exclusividad hacia el lenguaje musical eurocéntrico. Así mismo, dichos programas regularmente se ofrecen al

público con costo y / o requisitos de admisión lo cual – como ha de suponerse – excluye a una gran cantidad de población que no cuenta con las condiciones para ingresar, lo que distorsiona la verdadera finalidad del acercamiento temprano al mundo sonoro e imposibilita que el ambiente convivencial y



humanista que puede propiciar una verdadera “educación musical”, albergue infantes de diferentes grupos poblacionales entorno a una experiencia artística común.

Ahora bien, dentro de los programas institucionales dirigidos a músicos y maestros de música en los diferentes niveles de escolaridad, el escenario no es más alentador ya que en éstos se arraigan otras prácticas crueles inmersas en los modelos de enseñanza – aprendizaje del lenguaje artístico referido. Para profundizar en dicha problemática, se presentará en la ponencia el análisis de

algunas de éstas (prácticas) a partir de un ejercicio de extrapolación de la teoría de “los procedimientos de la crueldad” (Mèlich 2014) a la tradición de formación bajo los parámetros del conocimiento musical eurocéntrico, intentando determinar cómo su permanente implementación contribuye a la negación perpetua de la alteridad como condición para mantener vigentes las jerarquías entre saberes y el no respeto por las diferencias culturales y demás diferencias que caracterizan a los individuos y comunidades.

Descubrir otro paradigma.

El ejercicio reflexivo planteado hasta este punto refuerza la necesidad de trabajar por una educación musical anti-cruel, anti-opresiva, que permita al ser humano ubicado en su centro experimentar la alteridad, el respeto, la ética y la interculturalidad en su relación con el lenguaje musical y con los individuos que compartan su vivencia educativa. Alcanzar ese escenario ideal depende mucho del rol del maestro y su capacidad de tomar conciencia sobre su propia constitución como individuo dentro de un entorno interseccional de opresiones,

permitiéndose actuar como un “filtro” desde una postura ético – política en procura de que dichas condiciones no continúen siendo transmitidas de forma naturalizada a quienes tiene la responsabilidad de “educar”. Contrarrestar los aspectos “cruels” de la lógica del conocimiento musical eurocéntrico, requiere para nuestro contexto un trabajo decidido hacia el descubrimiento de otro paradigma; otro modelo educativo fortalecido en la potencialidad pedagógica de los saberes musicales “otros”, buscando un punto de equidad y reciprocidad que



posibilite la coexistencia de las diferentes identidades culturales que confluyen en el territorio geográfico colombiano. En tal sentido, expongo a continuación los fundamentos teóricos que dieron origen a la

primera versión de la categoría

EMIC, pensada como un aporte concreto al descubrimiento de ese nuevo paradigma.

Emic – educación musical intercultural crítica: ¿cuál es su potencia?

54

En primera instancia resulta indispensable tener claridad lingüística en el uso de los términos, ya que instrucción, enseñanza o formación musical hacen referencia a un uso de predominio instrumental, normativo y de significado (moral) que se hace del conocimiento disciplinar, mientras que “educación” – entendida como potencia – desborda la disciplina y permite identificar otros aportes de sentido (ética) que el lenguaje musical otorga a quienes le abren espacio en su existencia. Acto seguido es importante señalar que para el proceso investigativo que soporta esta ponencia, se interpretó su horizonte pedagógico como la posibilidad de analizar las condiciones para un programa de “educación musical crítica” (lineamientos, etapas y estrategias didácticas), fundamentado en los planteamientos del filósofo y musicólogo: Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno, quien afirma que la música ocupa un lugar

primordial en cuanto a la formación del individuo, sobre todo en lo que a valores y actitudes sociales se refiere, por lo que defiende el análisis y la reflexión sobre el lenguaje musical, la historia de la música o a la música actual, de cara a que el individuo actúe con total consciencia y en consecuencia a unos determinados valores que debe admitir o rechazar. Complementariamente y desde una perspectiva latinoamericana, a partir de los planteamientos de la investigadora y pedagoga musical: Violeta Hemsy de Gainza, quien nos convoca a dar relevancia a los saberes musicales y técnicas pedagógicas por fuera de las lógicas academicistas de los conservatorios (de tradición europea por supuesto), dando un lugar de especial importancia a la vivencia y la experiencia posible a través de los sentidos.

Desde este posicionamiento surgió entonces el complemento de “intercultural crítica” al



concepto de “educación musical”, siguiendo los planteamientos de la socióloga: Catherine Walsh – desde el ámbito de los estudios culturales latinoamericanos – mediante los cuales caracteriza a la “interculturalidad crítica” como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad.

El diálogo teórico que delinea esta ponencia, lo oriento en este punto hacia la sociología crítica planteada por el sociólogo Portugués: Boaventura de Sousa Santos, convencido de

que dentro de la misma es posible

encontrar elementos metodológicos y didácticos aplicables a la estructuración de la EMIC, descubiertos a partir de profundas reflexiones al tomar conciencia de que las invisibilizaciones originadas por la razón occidental conviven con nuestra realidad y en cierta medida son producto de la forma como cada uno de nosotros se relaciona con el mundo social, según la cultura que hemos heredado.

Un maestro sin disciplina.

Una epistemología del sur.

Con este planteamiento teórico, el autor determina que las ciencias sociales tradicionales han sido facilitadoras de las “ausencias” (invisibilizaciones) generadas a causa de las 5 monoculturas de la razón occidental: i) cultura del saber, la cual determina que solo existe y se reconoce el conocimiento científico; ii) clasificaciones sociales, mediante las cuales se genera y naturaliza la inferioridad; iii) cultura del tiempo lineal, la cual se encarga de generar retraso e incompetencia; iv) escala dominante, para la cual importa solo lo global: lo local o particular es irrelevante; y

v) productividad capitalista, mediante la cual todo se mide en la inmediatez.

Es precisamente al llegar a este nivel de reflexión crítica sobre nuestro que hacer en la educación, producto de una intención investigativa por contrastar nuestras prácticas con teorías de otras áreas de conocimiento humano, cuando se hace necesario que los maestros perdamos “nuestra disciplina”; que nos comprometamos más allá de nuestro espacio principal de conocimiento y que entendamos que – tal como plantea Mèlich (2010) – si no estamos dispuestos a responsabilizarnos del mundo en todas sus



implicaciones, no deberíamos ser ni pretender llamarnos educadores.

Entender que, enseñar una canción, una pieza musical – para el caso del saber disciplinar específico – no es algo descontextualizado e inofensivo. Que según la propuesta didáctica y metodológica con la que se presente, se puede estar siendo un instrumento perpetuador de dominación del conocimiento

musical occidental

– como elemento

que reafirma la “superioridad” del conocimiento científico en general – y a su vez, un facilitador en la invisibilización continuada de otros saberes oprimidos por el sistema mundo colonial que aún se posiciona como hegemónico en nuestros territorios y subjetividades.

Implementación de la emic.

Construir conocimiento en torno a la edificación de un paradigma decolonizador y emancipador potenciado por la EMIC – Educación Musical Intercultural Crítica desde un lugar de enunciación descentrado de la supremacía (auto declarada) del conocimiento musical occidental y de las lógicas crueles que lo soportan, se constituyó en la apuesta didáctica surgida de la apropiación de la epistemología analizada en el transcurso de la investigación estructurante de esta ponencia.

La intencionalidad metodológica entonces consiste en hacer uso de todos los elementos implícitos en una pieza musical: sus componentes (melodía, ritmo, organología,

etc), su letra (si aplica), su historia, el contexto cultural en el que se inscribe, etc; dándole un sentido intercultural crítico a la educación musical.

Los contenidos y actividades que a mi criterio pueden transformar un proceso netamente disciplinar en una propuesta de EMIC – Educación Musical Intercultural Crítica, propongo abordarlos – en términos generales – bajo el siguiente esquema y en simultánea con el montaje musical propiamente dicho: i) Exposición con ayudas multimedia (audios – videos) de la “no existencia” sobre la cual se adelantarán las sesiones; ii) Reflexión sobre el fundamento teórico de la “no existencia” y sobre su presencia en el lenguaje musical



occidental; iii) Socialización de las piezas seleccionadas para relacionar dicha “no existencia” con el ámbito formativo musical, iv) Contextualización de las piezas musicales y análisis de sus características en torno a una experiencia intercultural crítica; v) Debate reflexivo para posibilitar que los niños y las niñas expresen lo que han apropiado sobre el tema y si identifican ejemplos en su cotidianidad; vi) Establecimiento de relaciones entre las piezas musicales en proceso de montaje y la ecología que se contrapone a la “no existencia” central de la práctica; vii) Presentación de videos contextualizados sobre la interpretación que hacen otros grupos musicales de las piezas trabajadas; viii) Experiencia de interpretación colectiva – ejercicio de ejecución de la (s) pieza (s) en montaje, en simultánea con el video de otro grupo; ix) Taller de experiencias extramusicales relacionadas con el contexto de los grupos visualizados o con condiciones asociadas a la “no existencia”; x) Debate reflexivo para posibilitar que los niños y las niñas expresen lo que han apropiado sobre el tema a partir de sus propios ejemplos; xi) Repaso consolidado de la “no existencia” abordada, la ecología que la contrapone y la relación con la formación musical hegemónica; xii) Grabación en audio

o video de las opiniones de las niñas y niños partícipes del grupo, sobre los contenidos y aprendizajes de la experiencia educativa.

Este es entonces el esquema de trabajo propuesto para las sesiones de EMIC, adaptable por el maestro según la caracterización del grupo y sus posibilidades musicales y extramusicales. El objetivo no es solo conocer sujetos y prácticas pertenecientes a otras identidades culturales sino aproximarse a ellos simbólicamente mediante la interpretación de sus repertorios, adoptando para sí prácticas y saberes que pueden entrar a ser parte del propio saber e identidad. Finalmente, es importante no olvidar que los “Niños, niñas y adolescentes son sujetos con derechos en proceso de formación y desarrollo, que aportan a la construcción de comunidad y sociedad, cuya autonomía se logra progresivamente con el acompañamiento de un adulto responsable” (Ruiz y Hernández 2008:222) y que igualmente deben ser asumidos como sujetos de conocimiento, interpretando que la labor educativa encierra una gran responsabilidad para el maestro / padre / adulto respecto a cómo presenta(n) a las nuevas generaciones las formas de relacionarse con el mundo.



Referencias.

Adorno, Theodore (2002). *Educación para la Emancipación*. España, Madrid: Ediciones Morata. 2ª edición.

Hemsey, Violeta (2011). *Educación Musical Siglo XXI – problemáticas contemporáneas*. Brasil: Revista ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), Volumen 19, No. 25, enero – junio de 2011.

Mèlich, Jean. C. (2010). *Los Márgenes de la Moral: Una mirada ética a la educación*. España: Editorial Grao.

Mèlich, Jean C. (2014). *Lógica de la crueldad*. España, Barcelona: Editorial Herder. Cap.3: *Los procedimientos de la crueldad* (pp.131-238).

Ruiz, L.; Hernández M. (2008). *"Nos pintaron pajaritos" El conflicto armado y sus implicaciones en la niñez colombiana*.

Colombia, Medellín & Bogotá: Instituto Popular de Capacitación & Fucude.

Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, México D. F.: Siglo XXI – CLACSO. Editor: José G. Gandarilla.

Walsh, Catherine (2005). *La interculturalidad en la educación*. Perú, Lima: Ministerio de educación. DINEBI División Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, primera edición, 2005.

Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Bolivia, La Paz: Artículo como ampliación de ponencia. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Marzo 2009.

