



### ***II Seminario Internacional de Educación Musical Decolonial***

El II Seminario Internacional de Educación Musical Decolonial, realizado el 26 y 27 de abril de 2018, se presentó como continuidad del que fuera llevado a cabo en agosto y septiembre de 2017, en el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti (Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Esta nueva edición, organizada por el Dr. Favio Shifres, el Mg. Daniel Gonnet, el Dr. Guillermo Rosabal-Coto y el Prof. Lic. Sebastián Tobías Castro, tuvo por objetivo interpelar la imposición de los modos de conocer, ser y estar en el universo imperantes en el mundo poscolonial que consideran a la música como un objeto elaborado para ser contemplado, independientemente del sujeto que lo realiza. En este sentido, adquiere relevancia cuestionar el pensamiento único y global, reconsiderar nuestro lugar como educadores musicales y celebrar la posibilidad de aunar esfuerzos para revalorizar las experiencias musicales pluriversales y las categorías con las que les asignamos valor.

El seminario se realizó mediante videoconferencia, conectando la Universidad de Costa Rica (Sede Rodrigo Facio - San Pedro, Costa Rica) con la Universidad Nacional de La Plata (Sede Posgrado: Edificio S. Karakachoff - La Plata, Argentina) y los nodos de transmisión en Victoria (Columbia Británica, Canadá) y Oberá (Misiones, Argentina). Se organizaron alrededor de cuatro sesiones con temáticas diferentes, que fueron presentadas en dos días consecutivos (26 y 27 de abril de 2018) por cuatro expositores con destacada experiencia en el campo de la educación musical:

### **Feminismo decolonial y estudios sonoros por Susan Campos Fonseca (Universidad de Costa Rica)**

La presentación de Susan Campos Fonseca analizó el rol de la mujer en el ámbito de la música electrónica, cuestionando el método historiográfico como la vía más conveniente para su estudio. De este cuestionamiento se deriva que, en tanto sigamos empleando el método historiográfico para aproximarnos a este conocimiento, arribaremos a los mismos resultados: un canon geo(bio)políticamente situado (nunca “aquí”, sino “fuera de aquí”). Impulsado por la tecnología, este canon favorece la dependencia y el consumismo, y desalienta, por el contrario, la sostenibilidad, la sustentabilidad y la autogestión. La ausencia de tecnología local, entonces, nos vuelve cautivos de las empresas transnacionales que mediante un uso estandarizado e irreflexivo de la tecnología, imponen sus modos de ver, pensar y estar en el mundo. La necesidad de crear una cultura tecnológica que promueva la producción local se presenta así, como requisito para el camino hacia la descolonización, en otras palabras, como una forma de desarticular su sentido de poder para situarse desde un “aquí”.

Como alternativa al método historiográfico, la presentadora propone la autoetnografía. Adhiriendo al musicólogo López Cano (2014) en su pregunta “¿cómo podemos orientar las tareas de investigación al estudio de las rutinas, ideas, quehaceres y actividades del propio investigador?”, se plantea los siguientes interrogantes: “¿qué quería experimentar? ¿para qué quería hacerlo? y ¿cómo quería hacerlo?”.

Además de la cuestión tecnológica, también se preguntó cómo las mujeres en el ámbito de la música electrónica querían ser vistas y cómo en realidad se las mostraba: “mujer robot/ mujer artificial”. En este sentido, entendiendo al ámbito de la música electrónica como eminentemente masculino, rescata las formas creativas de abordaje y cuestionadoras de dichas tendencias.

**Cosmovisión y prácticas culturales indígenas y la decolonización de la educación musical por Héctor M. Vázquez Córdoba (Universidad de Victoria, Canadá/Universidad Veracruzana, México)**

¿Por qué estudiamos la música que estudiamos? Esto es lo que se ha preguntado Héctor Vázquez y, seguramente, nos hemos preguntado muchos de nosotros durante nuestra formación musical, en especial los que alguna vez transitamos por la academia. La música académica (también conocida como “cultura”), por su alto grado de teorización y las exigencias implícitas en el desarrollo de habilidades musicales, se ha convertido en un objeto de estudio idealizado en el interior de instituciones de formación musical, invisibilizando por ello numerosos estilos y géneros que “*no cumplen esos estándares de calidad*”. Este es el caso, por ejemplo, de la música huasteca de México que, por sus raíces indígenas, es considerada “salvaje” o “exótica” y se aprende por fuera de los espacios formales de formación musical. En este contexto, el presentador sostiene que en Latinoamérica el consumo reiterado de música académica es evidente y data de los tiempos de la colonia. A esta valoración exacerbada por todo lo extranjero en detrimento de lo originario se la conoce como *malinchismo*. A raíz

de esta colonización, dicha música todavía se impone como un saber necesario, legitimado y, por ende, poco cuestionado en la formación de músicos profesionales (Bourdieu, 1984).

Como propuesta decolonial a esta imposición, Héctor Vázquez invita a “llevar” la música huasteca a las escuelas mexicanas, revalorizando métodos de enseñanza alternativos como la transmisión oral a partir de un hacer situado, mediante la participación de quienes él llama “portadores de cultura” (referentes de comunidades originarias que, por su indiscutido conocimiento de la música indígena, puedan facilitar este acercamiento). A partir del concepto de *posicionalidad* (Styres, 2017), promueve una reflexión acerca de: ¿de dónde venimos? ¿Cómo entendemos el mundo? Así, la música indígena –emblema de una cultura olvidada– podría tener una gran oportunidad en la educación musical, y los alumnos de las carreras de música, la oportunidad de conocerla. ¿Podrá el pueblo latinoamericano escuchar a sus pueblos olvidados?

**El tango como proyecto decolonial por Daniel H. Gonnet (Universidad Nacional de La Plata)**

A través de la experiencia de la escuela de tango Orlando Goñi (Argentina, Buenos Aires), Daniel H. Gonnet problematiza los modelos hegemónicos de construcción de conocimiento y muestra que otras maneras (tan “poco formales pero muy serias”) son posibles, eficientes y exitosas para esta tarea. En particular, propone que la experiencia debe centrarse en la práctica musical a través de la conformación de ensambles que promuevan la interpretación grupal (*codo a codo, cara a cara*, desde la cultura del “no miedo”, el compartir, el

animarse...) y el desempeño de roles diversos (como docentes, alumnos, arregladores y ejecutantes), sin obedecer a jerarquías preestablecidas, estáticas o asimétricas. De esta manera, se impulsa una continuidad del tango como fenómeno *microsocial*, revalorizando el aspecto del *hacer música con otros*.

Nos dice Daniel Gonnet (2017):

[...] algo que debemos destacar de la experiencia de esta escuela, es la diferencia de concepción en torno a la música y a la circulación del conocimiento musical respecto de la imperante en la época. En el movimiento hay una cosmovisión de un otro como par, necesario tanto para la coconstrucción y producción, como para el consumo (p.113).

Esto implica una educación musical cuyos principios comunitarios, recíprocos, complementarios, solidarios, nada tienen que ver con los principios individualistas, competitivos de la tradición hegemónica. Podemos pensar entonces, que esta *experiencia* propone un giro decolonial al desestabilizar las asimetrías del saber y su circulación, para revalorizar un saber musical que surge de un colectivo, se convierte en su patrimonio y garantiza su continuidad.

### **Colonialidad en la enseñanza en el conservatorio y la universidad por Sebastián Castro (Universidad Nacional de La Plata).**

Entendemos a la colonialidad como un macromecanismo ideológico de raíz eurocéntrica que perpetúa el poder imperial y sus intereses, controlando las subjetividades de los pueblos oprimidos. Devenida en matriz de poder, la colonialidad modela una forma de construir un

mundo según la percepción de otros. Determina una ontología dualista sujeto-objeto que desprende tanto la corporalidad como la subjetividad de quien produce el fenómeno musical (*colonialidad del ser*), define una epistemología fetichizando conceptos acerca de: cómo se debe vivenciar, transmitir y producir dicho fenómeno musical (*colonialidad del saber*) y adopta un modelo teórico centrado en la notación musical pautada en la que reina la partitura como objeto-texto predilecto que se convierte en patrón para decir quién es músico y quién no lo es (*colonialidad musical*).

Se nutre de opuestos: conocimiento/tradición, civilización/barbarie, desarrollo/atraso, arte/artesanía, etc. Permanece y, aún más, se reproduce a pesar de la emancipación político-jurídica de los territorios conquistados. De esta manera, Sebastián Castro nos introduce en el arraigado Modelo Conservatorio y sus estructuras parametrales (*progreso, éxito, eficiencia*) para proponernos una nueva mirada pedagógica desde una perspectiva decolonial.

Nos pregunta, entonces: “¿es justo que el ser humano no pueda inscribir su experiencia musical en un contexto sociocultural determinado, en un momento concreto, de una manera propia y a partir de quién es?” Apoyado en una concepción *ética* que considera *al otro como su igual*, comienza a desovillar las ideas que Hugo Zemelman (en Salcedo 2009) y Estela Quintar (en Salcedo 2009) denominan “pedagogía de la potencia”. Esta provoca el deseo de saber, impulsa la búsqueda y la puesta en acción de la capacidad innata del ser humano para preguntarse y ser constructor de su realidad. No admite dogmas indiscutibles. Por el contrario, implica una *didáctica no parametral* en la

que hay dos elementos constitutivos: *los círculos de reflexión*, los cuales consisten en espacios epistémicos que se potencian con la mediación de la experiencia grupal, y la *resonancia didáctica*, que contiene a esa realidad problematizada hasta que pueda volverse en acto. Tienen como eje común desmontar los discursos imperantes, problematizar, construir y reconstruir sentidos como individuos y comunidades. Son sinónimos de la acción, el transferir, compartir, identificar, proyectar.

Ya finalizando su exposición, nos vuelve a preguntar: “¿cómo aprovechamos los docentes el acervo cultural occidental sin caer en la colonialidad condicionante que históricamente ha portado? ¿Es posible que visibilicemos otros modos de enseñar? ¿Somos capaces de configurar otros espacios para descubrir maneras de aprender alternativas?” De esta manera, el autor fundamenta el *giro decolonial*, proponiendo una ontología del ser orientada a la *acción* y la *participación*, que incluyen corporalidades y subjetividades, tanto individuales como grupales; una epistemología del saber que *desuniversaliza* los conocimientos hegemónicos imperantes para abrirse a *otros* modos de conocer que contemplan una pluriversalidad de saberes, y un modelo teórico que pone en valor quiénes somos y cómo nos hemos constituido.

### Conclusiones

¿La pedagogía del bonsái, como lo llama Estela Quintar (en Salcedo, 2009), “es el proceso formativo que va mutilando suave, responsable, ordenada y técnicamente la capacidad del pensar creativo” (p. 141). Expresión que da cuenta de otra manera de definir la *colonialidad* y su matriz de poder asimétrico, jerárquico y dualista que aún

permanece en la educación musical visibilizada en el Modelo Conservatorio. Este seminario se propuso interpelar las *ontologías* que determinan quién es músico y quién no lo es y las *epistemologías* que dan por sentado cuáles son los conocimientos verdaderos y absolutos que deben transitarse en pos de una formación musical de calidad. Asimismo, destacó el valor de la experiencia musical activa, esencialmente participativa, que otorga un lugar a la pluriversalidad de saberes, creencias, modos de enseñanza y de aprendizaje.

Consideramos que es de gran importancia difundir esta clase de seminarios porque permite compartir temáticas de educación musical que atraviesan a toda Latinoamérica. Por un lado, se observa que la inclusión de la tecnología facilita la interconexión entre investigadores de diferentes países sin la necesidad de la presencialidad física. Por otro lado, la dinámica de estos encuentros, basada en la participación, formulación de interrogantes y en el intercambio de opiniones –más que en una mera exposición de los investigadores– destaca su valor.

Por estas razones, promovemos estas nuevas formas de encuentro que posibilitan el enriquecimiento y un acceso mayoritario de los grupos de investigación participantes. Por último, creemos oportuno dejar resonando frases cuyas nuevas tensiones promuevan microemprendimientos capaces de transformar realidades imperantes: *aunar esfuerzos en vez de homogeneizar prácticas, brindar opciones y no imposiciones, ser pura semilla, construir desde el hacer, transformar la crítica en algo posible y distinto*; así como también, conceptos que configuren nuevos contextos de trabajo áulico: *reciprocidad, solidaridad, comunidad,*

*complementariedad*. Y por último nos preguntamos y les preguntamos. ¿Somos capaces de repensarnos desde otras miradas? ¿Podremos gestar nuevos espacios desde donde concebir al otro?

### Bibliografía

Bourdieu, Pierre. (1984). *The sense of distinction. Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge: Harvard University Press.

Castro, Sebastián. (2017): Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica. *Revista Internacional de Educación Musical* 5, 139–147. Recuperado de <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/128/69>

Gonnet, Daniel. (2017): La construcción de conocimientos pluriversales en la escena del tango de principios de siglo XXI. La experiencia de la Escuela Orlando Goñi. *Revista Internacional de Educación Musical* 5, 111–118. Recuperado de <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/127/64>

López Cano, Ricardo. y San Cristóbal, U. (2014). *Investigación artística en música: Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona.

Rivas Díaz, Jorge. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana* 1, 113–141. Recuperado de <http://www.ipecal.edu.mx/index.php?>

Salcedo, Javier. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119–134.

Recuperado de [http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2009-1/aula\\_magna1.pdf](http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2009-1/aula_magna1.pdf)

Styres, Sandra. (2017). *Pathways for remembering and recognizing indigenous thought in education: Philosophies of iethi'n ihst nha ohwentsia'kkha (land)*. Toronto: University of Toronto Press.

Vázquez Córdoba, Héctor. M. (2017): La educación musical como oportunidad para el aprendizaje de la cosmovisión de los pueblos indígenas en el sistema educativo mexicano: El caso de La Huasteca. *Revista Internacional de Educación Musical* 5, 103–110. Recuperado de <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/121/63>

Mirian Tuñez  
[mirtun55@gmail.com](mailto:mirtun55@gmail.com)

Lucrecia Ferrero

[l.ferrero.gortari@gmail.com](mailto:l.ferrero.gortari@gmail.com)

Mariano Nicolás Guzmán  
[marianoguzman791@gmail.com](mailto:marianoguzman791@gmail.com)

Facultad de Bellas Artes  
Universidad Nacional De La Plata  
Laboratorio para el Estudio de La Experiencia Musical,  
LEEM.