

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Nº 5, 2017.

Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/RIEM-2017-5-p093-101

Cuestionar la colonialidad en la educación musical¹

Pablo Serrati, Instituto Superior de Formación Docente 15 (Campana) de Buenos Aires, Argentina.

Resumen

El trabajo propone un marco de referencia teórico para reflexionar sobre la colonialidad en la pedagogía musical. En primer lugar se aborda la colonialidad como matriz de poder y el eurocentrismo como forma de dominación cultural. Se reelabora el sentido de «lo americano», proponiendo pensarlo como resultante de estas relaciones de poder y dominio. Se articula este planteo con la noción de mestizaje estratificado, proponiendo entender la identidad americana y, en particular, la música americana, como parte de la economía simbólica de los bienes culturales. Por último, a partir de los elementos expuestos se busca generar preguntas que orienten la toma de decisiones en las prácticas pedagógicas de los docentes de música desde y hacia Nuestra América.

Palabras Clave

Colonialidad; eurocentrismo; mestizaje estratificado; pedagogía musical; reflexiones pedagógicas.

Questioning coloniality in music education

Pablo Serrati, Higher Institute of Teacher Education 15 (Campana) of Buenos Aires, Argentina.

Abstract

This paper proposes a theoretical frame of reference to reflect on coloniality in musical pedagogy. First, coloniality is addressed as the matrix of power and Eurocentrism as a form of cultural domination. The meaning of "the American" is re-elaborated, proposing to think of it as a result of these relations of power and dominion. This approach is articulated with the notion of stratified crossbreeding, proposing to understand American identity and, in particular, American music, as part of the symbolic economy of cultural goods. Finally, based on the elements presented, we seek to generate questions that guide decision-making in the pedagogical practices of music teachers from and to Our Americas.

Keywords

Coloniality; Eurocentrism; stratified crossbreeding; musical pedagogy; pedagogical reflections.



Cuestionar la colonialidad en la educación musical¹.

por Pablo Serrati, Instituto Superior de Formación Docente 15 (Campana) de Buenos Aires, Argentina.

La historia de los países latinoamericanos está signada por dominaciones y disputas. Sin embargo, la configuración de una identidad disruptiva con la colonialidad es un problema con múltiples aristas y que, a pesar de reaparecer continuamente en el debate político y teórico regional, no es posible reducirlo a una declaración de intenciones voluntaristas. En particular, la dominación cultural ocupa un capítulo propio en este debate, en tanto esta dominación es una de las formas más penetrantes a través de las cuales la colonialidad se derrama en el presente. Es por eso que la cultura «digna de ser transmitida» (cultura legítima) y su modo de transmisión (educación) juegan un lugar central como parte de la dominación de la colonialidad. En este sentido, la construcción de una educación musical que debata a este respecto implica ante todo una disputa en torno a los fundamentos pedagógicos que sustentan las formas de enseñanza y sus contenidos. Una *educación musical des/colonializada*, para no ser una idealización voluntarista, requiere partir de un proceso de deconstrucción de la colonialidad.

Como señala Quijano (2000 y 2014), la *colonialidad* se constituye como un patrón de poder que excede ampliamente las formas de colonización política directas, para abarcar un conjunto de dominaciones, incluida la cultural. A su vez, el *eurocentrismo* constituye el modo en que la matriz de poder de la colonialidad codifica las identidades no-europeas, referenciándolas en relación con la identidad europea y transformando la perspectiva cognitiva europea en la visión hegemónica del mundo, naturalizando el *patrón de poder* de la colonialidad (Quijano, 2014). El eurocentrismo es por «un proceso de re-identificación histórica» basado en el concepto de «raza», en el cual las producciones culturales de América (Latina) fueron reprimidas y colocadas en un lugar marginal y subalterno³; mientras que las configuraciones culturales europeas, asociadas al racionalismo y lo universal, fueron impuestas como formas naturales de entender el mundo, generando “a largo plazo una colonización de las perspectivas cognitivas” (Quijano, 2000, p. 210).

Concordante con esta idea de colonialidad y de eurocentrismo, Shifres y Gonnet (2015) analizan el modo en que la matriz eurocéntrica fue impuesta en el marco de la educación musical a partir de dos modos de entender la música y su enseñanza: el *modelo jesuíta* y el *modelo conservatorio*⁴. Shifres y Gonnet desarrollan cómo esos «modelos» han traducido al plano de la educación musical las formas de colonialidad y eurocentrismo a las que refiere Quijano, configurando una manera de entender la música signada por la marca de la colonialidad⁵. En este sentido, y más allá de los esfuerzos realizados por algunos actores de la educación musical, la vigencia de estos modelos constituye un límite y un desafío para la construcción de un pensamiento pedagógico musical que observe críticamente la colonialidad. Por ello, en este trabajo nos proponemos profundizar estos análisis sobre los modos en que la educación musical hunde sus raíces en la colonialidad, con el objetivo de proponer interrogantes que sirvan para cuestionar y desnaturalizar la orientación de la prácticas de educación musical.

Partiendo de este reconocimiento de la *colonialidad* y el *eurocentrismo* como formas de dominación cultural y estructuración de las relaciones de poder (objetivas y subjetivas), que tienen sus repercusiones en el plano pedagógico musical, entendemos necesario complejizar el análisis de estas perspectivas, con vistas a proponer líneas de pensamiento y herramientas conceptuales que permitan a los docentes de música indagar y cuestionar sus prácticas. Para ello, reflexionaremos sobre aquello que caracteriza «lo propio» (identidad) de la realidad latinoamericana, en tanto creemos en la necesidad de pensar una pedagogía que parta desde nuestra realidad y nuestra historia. A continuación, consideraremos la música de nuestro continente, tomando en cuenta los conceptos de *mestizaje estratificado* y de *legado*, recomponiendo el lugar de esta música como parte de la *economía simbólica de los bienes culturales*. Por último, a modo de conclusión, recuperamos las reflexiones desarrolladas con la intención de proponer herramientas para un abordaje *pedagógico musical* que sirva como forma de cuestionar las formas de colonialidad de nuestras prácticas en el aula⁶.

¿De qué hablamos cuando decimos “Nuestra América”?

Americanos não são americanos
São velhos homens humanos
Chegando, passando, atravessando.
São tipicamente americanos.
Caetano Veloso, Americanos

Existe en el mundo colonial, en el planeta, un caso especial: una vasta zona para la cual el mestizaje no es el accidente, sino la esencia, la línea central: nosotros, nuestra América mestiza.

Fernández Retamar, 1973, p.12

Hemos señalado la importancia de componer un pensamiento que cuestione la perspectiva eurocéntrica, en tanto ésta es el modo en el que la matriz de poder de la colonialidad configura culturalmente una manera hegemónica de ver el mundo centrada en los espacios hegemónicos europeos (asociados a «lo superior», «lo culto» y «lo racional») en desmedro de otras producciones culturales, las cuales son reprimidas y colocadas en un lugar subalterno dentro del campo simbólico (configuradas como «lo bajo», «lo ignorante», «lo irracional»)⁷. En este sentido, no es posible plantear una identidad latinoamericana *por fuera* de la colonialidad y el eurocentrismo, en tanto el sentido mismo de esa identidad es el producto de esta trama de poder. Por ello, antes de desarrollar algunas preguntas que permitan pensar una pedagogía musical que desnaturalice la colonialidad y el eurocentrismo, debemos repensar nuestro propio lugar dentro de esa colonialidad, nuestra propia identidad latinoamericana. Se trata de repensar lo que llamamos «América», sin caer en una conceptualización populista o romántica que especifique la «americanidad» como un territorio puro, exento y previo a la lógica de la colonialidad. Por el contrario, cuestionar la colonialidad y el eurocentrismo impone pensar nuestra propia identidad como «latinoamericanos» en tanto construcción sociocultural

vinculada a la colonización y la colonialidad. Como señala Rojas (1991), pensar la identidad común americana implica reconocer nuestras tradiciones, a la vez que recordar la historia de dominios y violencias que constituyen esta identidad. Se trata de reconocer la identidad latinoamericana también como resultado de la violenta configuración física y simbólica de la colonialidad. Con este fin, recuperamos el término martiniano de *Nuestra América* para denominar esta identidad americana signada por una multiplicidad de culturas en conflicto y con el objeto de poner de manifiesto el conflicto que este constructo identitario trae aparejado⁸.

A grandes rasgos podemos señalar que las dos grandes corrientes de migraciones poblacionales (fundamentalmente provenientes de Europa Occidental y África), se superponen en Nuestra América con la población originaria. En este punto, la identidad de Nuestra América implica un entramado en el que se conjugan, desigualmente y bajo relaciones de dominación, diferentes pueblos e historias: africanos llegando en esclavitud, aventureros europeos buscando oro y nuevos mundos, «pueblos originarios» con culturas milenarias, pueblos emigrados buscando oportunidades, americanos idos por la pobreza o exiliados por dictaduras. Esta historia de migraciones ha vinculado, y sigue vinculando a América con territorios distantes, estableciendo lazos que perduran hasta nuestros días. Una primera observación nos señala que no podemos hablar de América sin pensar los lazos que sus habitantes mantienen con otras partes del mundo y que han hecho de América un territorio en el que se solapan desigualmente diferentes identidades, haciendo imposible la reducción a una identidad. Este enfoque supone reconocer esos lazos que unen a Nuestra América con el mundo (a través de exilios y migraciones muchas veces forzadas) y reconocer que lo que tenemos en común es un origen marcado por relaciones desiguales de explotación y dominio.

Para los que habitamos América aquello que nos lega la sangre es, justamente, que no tenemos «una» sangre común⁹. Por el contrario, es la historia compartida en esta tierra lo que nos hace «unos»: muchos y diferentes, unidos bajo la historia americana. Como dice Caetano Veloso “los americanos no son americanos, /son bellos hombres llegando, pasando, atravesando. /Americanos son típicamente americanos”. No existe el «americano en sí», hablar del «ser americano» implica referir a la historia que nos junta, muchas veces bajo relaciones de violencia, explotación y esclavitud. Afirmar Nuestra América es, por ello, reconocer un *legado*¹⁰ y una *historia* que nos hacen americanos.

Más aún, América es un lugar y, por lo tanto, no «soy» americano, sino que «estoy» en América (Kusch, 1999). Pero no sólo se «está en América» en tanto lugar geográfico definido, sino fundamentalmente en tanto *ethos* -según Santos (2008, p.9), “*ethos barroco*”-, en tanto «estar siendo» americano. Por ello, ser parte de Nuestra América es *habitar un espacio geográfico-político*: una mirada *desde y hacia* América; una mirada *desde y hacia* el mundo.

Un rasgo fundamental de este *ethos* puede ser abordado bajo el concepto de «mestizaje», para referirse al proceso histórico que ha configurado la diversidad étnica y cultural de la que hablábamos anteriormente. En este sentido, usamos el concepto de *mestizaje* de un modo descriptivo, para designar los mecanismos desiguales por los que se realiza esta

confluencia en el marco de la colonialidad. Por ello, el concepto excede «mezcla entre razas», para abarcar un proceso que integra factores culturales y sociales¹², a la vez que tampoco anula las identidades originales, a las que reconfigura en una nueva dimensión de relaciones de dominación. Como sostiene Wade (2003, p. 280): “Lo mestizo no se opone, simplemente, a lo negro y lo indígena— aunque puede haber relaciones de oposición—, sino que las reconstruye activamente. Cada alusión al mestizaje coloca dentro del imaginario los puntos de origen de la mezcla”. El mestizaje plantea un reconocimiento de las identidades originales que no acaba en una homogeneización, sino que reinserta esas identidades en nuevos contextos, generando nuevas identidades y nuevos sentidos para las ya existentes.

A su vez, estas relaciones de mestizaje están configuradas por la colonialidad como espacios desiguales de poder, que “siguen estando sujetos a las jerarquías de poder y el valor de las ideologías del blanqueamiento, que favorecen lo blanco y menosprecian lo indígena y lo negro, o que restringen fuertemente el espacio que ocupan, limitando sus derechos” (Wade, 2003, p. 286). Como señala Stutzman (1981), el mestizaje implica en nuestra historia una «ideología todo inclusiva de la exclusión» que ha ocultado un proceso de «blanqueamiento» cultural y poblacional, fuertemente marcado por una lógica de dominio patriarcal (Wade, 2003)¹⁴. Por ello, se trata de reconocer el mestizaje como un modo de analizar y describir el complejo entramado a través del que las relaciones de poder de la colonialidad se ejercen. A su vez, se trata de entender el/los mestizaje/s como procesos fuertemente configurados por las relaciones de poder de la colonialidad y como generador de estratificaciones¹⁵. En este sentido, hablamos de un *mestizaje estratificado* que integra a los diferentes actores en el marco de complejas relaciones de poder: el mestizaje es la forma en que la colonialidad estratificó y diferenció a los distintos sectores de las sociedades americanas. Por ello, el mestizaje no hace referencia a «un encuentro entre culturas», sino que toma la forma de complejas relaciones de poder que mezclan jerarquizadamente los grupos sociales estratificándolos, haciendo de Nuestra América un proyecto mestizo de *mestizaje estratificado*.

Resumiendo, cuando utilizamos el término *Nuestra América* lo hacemos para identificar una perspectiva resultado de la colonialidad que integra dos dimensiones: habitar-una-posición-desde-América (reconociendo su *legado*) y ser-habitar-con-otros (reconociendo un *mestizaje estratificado*).

«Cantos, pitos y tambores»¹⁶: la música mestiza de Nuestra América

América es un territorio lleno de músicas. Currulao, huayno y chacarera. Tango, samba y porro. Corrido, reggaetón y son. Vallenato, bolero y chamamé. Cumbia, sanjuanito y marinera. Landó, milonga y candombe, son una pequeñísima parte de la multiplicidad de expresiones musicales y géneros originales de esta región. Hablamos de músicas originales para rescatar que su producción y difusión ha surgido en estos territorios, pero es necesario afirmar que son parte de un complejo proceso de construcción en el que, como en el conjunto de la cultura, intervienen múltiples afluentes: las músicas americanas son parte de la confluencia entre culturas y lenguas que caracteriza la historia de mestizaje de la región, por lo cual, no tiene sentido

reivindicar esta música en oposición a la europea sin reconocer, a la vez, que la música europea es constitutiva de la música popular americana.

Más aún, la diversidad y originalidad de esta música es resultado de esta confluencia y este mestizaje. Hablar de «música latinoamericana» implica hablar del «mestizaje» de sus músicas, que permite reconocer en su sonido la fusión y la mezcla que le otorgan originalidad. En ella confluyen tres grandes corrientes musicales (la africana, la europea y la de los pueblos originarios) unidas por «estar-común mestizo» y por un proceso histórico común. La música americana está unida por esta forma de encontrarse con el otro, por esta forma de mestizaje complejo y estratificado que atraviesa su historia. La música *nuestroamericana* es también ella un *hacer de mestizaje* que se constituye como *legado*.

Por otra parte, no es posible entender la música americana reducida simplemente a la mezcla entre estos tres elementos. Si bien el mestizaje entre las músicas provenientes de África, Europa y la América “originaria”¹⁷ es fundamental, cabe cuestionarse si existen esas tres vertientes como algo homogéneo. Como nos señala Aharonián (1994), la referencia al mestizaje de las músicas americanas abarca un proceso muy heterogéneo, que supera y *complejiza* la referencia de estas tres corrientes en, al menos, tres aspectos: el cronológico, el geográfico y el de clase.

En el *aspecto cronológico* este mestizaje abarca un largo período, en el que la «conquista» y «colonización» del continente son sólo el inicio. El mestizaje de la música americana, ha vivido diferentes etapas, en las que esta mezcla tomó formas diferentes. Es importante rescatar que este proceso sigue hoy vigente: La música americana no es un producto muerto, sino que por el contrario es un proceso que sigue haciendo del mestizaje su forma de desarrollo.

En el *aspecto geográfico* tampoco es válida la generalización que homogeneiza la «música europea» o la «música africana» como formas cerradas, sin salvar las importantes diferencias que existen dentro de cada uno de éstas. No podemos dejar de reparar las diferencias que hay entre los cantos de los gondoleros venecianos y la música de las cortes parisinas o la de los campesinos húngaros, por tomar el ejemplo de la música europea (Aharonián, 1994). La cultura española de los conquistadores es al mismo tiempo una mezcla en la que participan elementos de la clase dominante castellana, junto a otros sobrevivientes del Magreb musulmán e incluso elementos «americanos europeizados» (que han sido exportados como novedad exótica, han sido «civilizados» y han vuelto a ser importados por América). El continente americano previo a la conquista comprende diversas etnias, con culturas y músicas muy diversas. Por último, la música de los esclavos africanos también difería enormemente dependiendo del lugar de África del que se los traía.

Respecto al *aspecto de clase*, debemos observar quiénes fueron los agentes que participaron efectivamente en los diferentes momentos del proceso de mestizaje. Como ejemplo, señalemos que durante la «primera colonización» (momento de mayor expansión europea por el continente), quienes vinieron no fueron los sectores de la clase dominante europea y, por lo tanto, la cultura y la música que estos traían tampoco era la de dicha clase (Aharonián, 1994). Además, como en el campo culinario, en la música, el mestizaje supo derribar barreras de clase de forma mucho más eficaz que en otros ámbitos.

Por eso es necesario considerar este *mestizaje* como un *mestizaje estratificado*, reconociendo que las diferentes músicas se estructuraron como parte de un campo simbólico en el que la estratificación social cumplió en cada caso un rol central, relegando ciertas músicas a espacios subalternos dentro de la *economía simbólica*. Como sostiene Alabarces (2009, p. 9) “sólo es posible reponer un significado fuerte de lo popular leyéndolo como la dimensión de lo subalterno en la *economía simbólica* [...]. [El] análisis de la música popular debe pensarse en ese contexto: el de una distribución compleja y estratificada de los bienes culturales donde a lo popular no le toca el centro hegemónico”. Es por eso que no podemos hablar de músicas populares como externas a esta configuración de dominaciones, del mismo modo que no podemos hablar de confluencia musical sin remarcar el carácter conflictivo y estratificante de ese mestizaje. Se trata, en definitiva, de reconocer en la música un campo donde las disputas simbólicas operaron jerarquizando y marcando el lugar de los grupos que se identifican con ellas, en tanto señales de distinción de los grupos que las producen y consumen (Bourdieu, 1998). No debemos perder de vista que este mestizaje se realizó bajo estructuras desiguales (colonialidad), que generó diferenciación y estratificación a partir de la demarcación de cada espacio cultural: un proceso concreto de dominación económica y hegemónica que distribuyó desigualmente los elementos del campo simbólico.

En esta línea, Holguín Tovar y Shifres (2015) señalan que “[l]a historia de la conquista muestra la naturaleza vertical de las relaciones entre conquistador y conquistado, configurando los detalles de la oposición superioridad-inferioridad”. El establecimiento de un conjunto de elementos culturales como parte de la «alta cultura» no hace más que legitimar a partir de la consagración de una cultura al grupo social participante de dicha cultura. El eurocentrismo configura así un conjunto de oposiciones que delimitan el espacio simbólico social, definiendo fronteras entre lo europeo y lo no-europeo, lo «legítimo» y lo «profano», delimitando «lo bueno» y «lo malo» en torno a esas fronteras, que funcionan a su vez como categorías de *clasificación social* para los grupos que pertenecen a una u otra cultura (en el sentido *bourdieuano*).

La riqueza musical de Nuestra América es el resultado de un proceso de *mestizaje estratificado*, proceso complejo, dinámico y en movimiento que no tiene un final en las formas folclóricas, sino que por el contrario opera hasta la actualidad. Abordar el mestizaje de la música *nuestroamericana* y su enseñanza, implica considerar este complejo entramado que se tejió y sigue tejiendo de maneras diversas según el lugar y momento concreto.

Preguntas para una pedagogía musical des/colonializada

Hasta ahora hemos analizado la colonialidad y el eurocentrismo como formas de dominación y de poder. Luego hemos reflexionado sobre la música popular de América, caracterizándola como parte de un entramado cultural y simbólico que funciona generando clasificaciones sociales. En este punto, nos interesa recuperar este recorrido proponiendo interrogantes para interpelar la práctica de los docentes de música, con el fin de identificar aquellos aspectos de las mismas que pueden reforzar la colonialidad.

Para ello resulta importante partir del reconocimiento de la escuela como lugar conflictivo y de disputa de poder en la historia de la colonialidad. Como señala Vicari (2016, p. 124), “es necesario pensar una filosofía en la educación musical [...] que surge en la propia práctica [como] tarea crítica de poner en preguntas ciertas concepciones que operan en toda la educación musical”. Retomando esta propuesta, proponemos reflexiones que posibiliten poner en cuestión la colonialidad y, desde allí, pensar la práctica del docente de música en la escuela. Se trata de abrir interrogantes antes que de dar respuestas o recetas acabadas, y por ello estas propuestas buscan cuestionar el sentido y significado que la institución escolar puede jugar en la trama de sentidos de la colonialidad, contribuyendo, de este modo, al diálogo necesario con otras iniciativas que se proponen en esta línea (ver Shifres y Gonnet, 2015; Hemsy de Gainza, 2013).

Una pedagogía musical desde y hacia Nuestra América

A pesar de la importancia, diversidad y originalidad de la música americana, el campo de la pedagogía musical no ha podido desarrollar un enfoque propio que cuestione la visión eurocéntrica de la colonialidad. Pero, ¿qué sería un pensamiento pedagógico-musical des/colonializado? Por empezar, remarquemos que un pensamiento des/colonializado, no se reduce a pensar en Nuestra América, sino que fundamentalmente se trata de pensar desde y hacia ella. En este sentido, una mirada desde y hacia Nuestra América tiene como primera tarea reconocer e incorporar su diversidad musical. Se trata de reconocer nuestro legado musical, para pensar desde y hacia él.

Sin embargo, como señalan Shifres y Gonnet (2015), una pedagogía musical des/colonializada no se reduce a la incorporación de músicas del repertorio popular local. No se trata de instaurar una cultura popular como espejo invertido de la cultura de elite, invirtiendo el sentido social de la legitimidad cultural. Nuestra postura no implica negar la música de origen europeo en desmedro de la americana, sino redimensionar el modo en el que se entretujan estas músicas en las músicas americanas, reconociendo el lugar que ocupan dentro la trama de dominaciones particulares de cada momento histórico, es decir, entender la música popular americana como *mestizaje estratificado*¹⁹. En este sentido, la construcción de una pedagogía musical desde y hacia Nuestra América supone además de la utilización de repertorios americanos, la puesta en evidencia de los tejidos culturales que subyacen a estos repertorios, haciendo notar los modos asimétricos en que se construyen estas músicas. En especial, se trata de poner en evidencia las condiciones de producción sociales, culturales y económicas que ordenan desigualmente estos mestizajes en el conjunto del campo simbólico cultural.

Es desde este posicionamiento que se imponen algunas preguntas: ¿Es posible recuperar la música que nos identifica como continente?; ¿seguiremos formando docentes con conciencias europeas, reduciendo nuestros repertorios a dichas músicas?; ¿cómo podemos contextualizar las músicas europeas en su interrelación con las músicas de nuestro continente? Pero por otro lado: ¿Podemos seguir admitiendo un purismo etnográfico falso bajo la categoría de «folclore»?; ¿tiene sentido hablar de «músicas puras» americanas contrapuestas a «músicas puras» europeas?; ¿existe lugar a

una complejización que comprenda la integración y vinculación que existe entre las expresiones musicales «folclóricas», de consumo masivo y de tradición europea?; ¿qué mecanismos sociales, económicos y culturales operan en la construcción de las músicas americanas?; ¿cuáles son las formas de dominio y estratificación que subyacen a la producción y creación musical?

Una pedagogía musical mestiza

La historia nos configura como resultado de la mezcla de músicas, ritmos y culturas. Somos herederos de nuestro pasado y sus músicas. Sin embargo, a la hora de pensar la pedagogía musical estamos saturados de discursos unidireccionales, en los que el docente *acerca y comparte* «su» música o (en menor medida) *toma* la música «de» los estudiantes. Pareciera que la clase de música es sólo un espacio para compartir objetos culturales ya acabados, ya definidos: terminados. La música es presentada como lo que no es: como producto externo, fijo y acabado.

La relación con el «otro» (docente o estudiante) pareciera estar condenada a la afirmación de una distancia con «el otro y su música», a la supresión del «diálogo» en sentido freireano (Freire, 1986). Sea una posición *iluminada* del docente que «presenta» sus músicas, sea una posición «populista» que «toma» la música de los estudiantes, en ambos casos no se hace más que reproducir los preconceptos sobre esas músicas. Si se reconoce el mestizaje que compone esas músicas, se hace afirmando su petrificación como realizaciones acabadas, como piezas de museo de un pasado puro. En este sentido, a pesar de que muchas veces los géneros folclóricos son el «contenido» trabajado, este se aborda a condición de negar la esencia de esta música: su activo cambio y mestizaje. De esta manera, la música popular americana pareciera no existir fuera del gesto que la suprime.

Afirmar una pedagogía musical *nuestroamericana* no se reduce sólo a afirmar un contenido musical (la música americana), elemento que como dijimos es fundamental incorporar críticamente. Es necesario abordar una pedagogía que esté dispuesta a ser ella misma mestizaje. Una práctica pedagógica musical que no tenga que optar entre compartimentos estancos y que se aventure ella al mestizaje, reconociendo las desigualdades que componen nuestra sociedad y nuestra música. Generar una práctica pedagógica musical que pueda aceptar el mestizaje de las músicas áulicas (del docente y los estudiantes) y se enfrente a nuevas músicas mestizas: nuevas músicas *nuestroamericanas*²⁰. La pedagogía musical que cuestione la colonialidad no debe encerrarse en un falso dilema entre legitimacionismo y populismo, sino que puede proponerse la superación a partir de nuevas confluencias entre la cultura legítima y la cultura popular, haciendo notar el espacio que cada una de estas ocupa en el contexto general de producción simbólica y cultural. En este sentido, no se trata de negar ciertos contenidos (musicales o de enseñanza), sino por el contrario actualizarlos en nuevos contextos, en nuevos mestizajes. No hay músicas incorrectas. No hay, por un lado, «músicas clásicas cipayas» y, por el otro, «músicas folclóricas/autóctonas revolucionarias». No hay músicas correctas y cultas frente a músicas vulgares y de difusión masiva. Se trata de abordar la *práctica musical* en las escuelas como un compartir que entienda la tarea pedagógica como un *hacer de mestizaje con otros*. Animarse a mezclar nuevas músicas que generen nuevas realidades

mestizar nuevas músicas que generen nuevas realidades musicales, nuevas identidades áulicas.

En este punto algunas preguntas posibles son: ¿Negaremos y despreciaremos la diferencia de gustos musicales entre profesores y estudiantes?; ¿podemos comprender estas diferencias de los gustos musicales, reconociendo las mismas como parte de diferencias sociales más profundas?; ¿es posible pensar nuevos mestizajes musicales en nuestra música?; ¿hasta qué punto el modelo de enseñanza del conservatorio nos permite abrirnos a estas experiencias de mestizaje?; ¿podemos permitirnos agregar a la desigualdad y a la discontinuidad de los procesos pedagógicos *nuestroamericanos* un modelo pedagógico excluyente y elitista?; ¿y hasta qué punto los «otros» modelos (Orff, Dalcroze, Kodaly o incluso Schaffer) permiten una práctica musical que valore el encuentro y el mestizaje musical?; ¿en qué medida una práctica musical de mestizaje (que reconoce pero también implica desigualdades y estratificaciones sociales) es una alternativa a la colonialidad?

Seguramente muchas de estas preguntas no tengan una respuesta definitiva, en tanto una pedagogía musical des/colonializada es un desafío que tiene aún muchos interrogantes. En este sentido, esta pedagogía se enfrenta con los límites que supone pensar por fuera de la colonialidad. Quizás por ello, la potencialidad de un *pensamiento pedagógico nuestroamericano* esté en su propia posibilidad de existencia, en su propia formulación, en tanto implica un intento de cuestionar la colonialidad.

En este sentido, la posibilidad de cuestionar la colonialidad abre un camino en construcción, no exento de tensiones. Un camino para pensar una *pedagogía musical nuestroamericana* que estimule el diálogo en el sentido freireano, en una doble tensión: pensar *desde y hacia Nuestramérica*, reconociendo su complejo *legado musical* (producto del mestizaje y estratificación de sus culturas), y que a la vez que se proponga un acercamiento a este legado a partir de sugerir nuevas formas de *mestizarlo con las músicas* que existen y persisten en el aula. Se trata, en definitiva, de construir un pensamiento pedagógico musical que cuestione nuestra colonialidad.

Notas

¹ El presente texto está basado en la «Aportes para la construcción del Sujeto Latinoamericano desde la pedagogía musical», presentada por el autor en colaboración con Lautaro Soria, Daniela Albamonte, Mariana Alpert y Natalia Miranda en las II Jornadas de estudios de América Latina y el Caribe, organizadas por el Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC), Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires), Septiembre de 2014.

² Para este autor, la *colonialidad* se distingue del *colonialismo*, en tanto este último “se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad” (Quijano, 2014, p. 285). El colonialismo es anterior y ha permitido el surgimiento de la colonialidad. Las independencias latinoamericanas (siglo XIX) han permitido un proceso de «des/colonización», aunque no de «des/colonialidad». En este sentido, la colonialidad es «más profunda y duradera» e implica una forma de ejercicio del poder que perdura hasta nuestros días. Desde este punto de

vista, cabe aclarar que la colonialidad como matriz de poder implica una realidad de alcance mundial (a pesar de que en este trabajo nos centraremos en la realidad americana).

³ “Todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales, terminaron también articulados en un solo orden cultural global en torno de la hegemonía europea u occidental. En otros términos, como parte del nuevo patrón de poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento” (Quijano, 2000, p. 209).

⁴ Shifres y Gonnet (2015) destacan como pilares del modelo jesuita: 1) centralidad de la ejecución instrumental; 2) centralidad de la notación y la alfabetización musical; 3) centralidad de la obra musical y su tratamiento como mercancía (qué se importa desde Europa a las colonias); 4) enajenación de los momentos para hacer música junto al establecimiento de la diferenciación público-intérprete. Por su parte, sobre las bases del modelo jesuita, el modelo conservatorio aportó al modelo anterior: 1) el encuadre diádico de enseñanza personal e individual; 2) la valoración de los desempeños individuales como medida del progreso musical. Vale la pena aclarar que el modelo jesuita, no abarca a todos los países de América, sino a ciertos países de América del Sur.

⁵ Podemos completar las referencias de Shifres y Gonnet, con la observación de Hemsy de Gainza (2013, p. 56), quien señala: “Podríamos decir generalizando, que durante este período [siglo XX y XXI] Europa produce pedagogía, Norteamérica la comercializa y América Latina y otras partes del mundo moderno occidental la consumen. Estados Unidos identifica los métodos, los hace propios, los vende, situación que continúa hasta la actualidad”.

⁶ Atendiendo al objetivo de cuestionar las prácticas docentes concretas para poner de manifiesto las matrices de la colonialidad que subyacen en la educación musical, esta propuesta pedagógica no puede ser remitida a uno u otro nivel de enseñanza. Por el contrario, el objetivo de estas propuestas es construir «herramientas» que permitan una vigilancia epistemológica de las prácticas concretas que se llevan adelante. A su vez, atendiendo a este objetivo y el enfoque adoptado en el trabajo, consideramos que no es posible encontrar «recetas didácticas des/colonializadas», sino que por el contrario, una práctica emancipadora de la colonialidad consiste en la búsqueda y el compromiso activo del docente por construir e incorporar estas reflexiones a su práctica. Se desarrollarán en el trabajo algunos ejemplos, pero estos no deben ser entendidos como fórmulas a aplicar, sino como ilustraciones de la propuesta.

⁷ En definitiva, como desarrollaremos más adelante, se trata de la configuración de un campo simbólico que facilita las categorías de percepción para diferenciar los distintos espacios del campo de poder, en el que ciertas producciones culturales ocupan un lugar subalterno y dominado (Bourdieu, 1996 y 2015).

⁸ El debate sobre la identidad americana recorre la historia del continente desde antes de las independencias. Como todo espacio de significación en disputa, las diferentes posturas no son ingenuas y están imbricadas a intereses concretos de representación política de «lo americano». Como señala Arpini (2013), el término «América Latina» (originariamente América latina, en el que “latina” ocupaba el lugar de

adjetivo) surge en el S. XIX como modo de nombrar a los espacios geográficos en los que la Europa latina (opuesta a la Europa sajona) ejercía un control territorial. En este sentido, el término nombra el continente americano en referencia a un patrón externo (el europeo sajón/latino), a la par que niega los pueblos originarios y afro-descendientes que habitan el territorio (junto a nuevas corrientes que comenzaban a llegar de otros lugares). Obviamente el derrotero histórico de este término ha cambiado su connotación, dando lugar a una identificación positiva.

⁹ A diferencia del concepto de América constituido desde la colonialidad como «raza» inferior (Quijano, 2014), no tiene sentido afirmar una «raza» americana (una unidad biológica). No hay en el «ser americanos» un vínculo de matriz biologicista y, por el contrario, la identidad de Nuestra América se construye como un desafío a la noción de «raza». Como sostiene Martí (1980) en la formulación de este concepto, no existe el odio de raza porque no hay razas. Por su parte, Boaventura de Suosa (2008, pp. 17-18) habla de *sfumato* y sostiene que Nuestra América se ubica “en las antípodas de la América europea. Es la América mestiza fundada por el cruzamiento, a veces violento, de mucha sangre europea, india y africana”. Por último, Andrade (1981) habla de América como pueblo «antropófago», que se come a sí mismo para construirse nuevamente. Resumiendo, el problema en América no es de razas, sino de posturas políticas y violencias a partir de este constituirse americano.

¹⁰ Tomamos este concepto de Hassoun (1996), entendido como pasado, presente y futuro de la identidad; en tanto la reconstrucción del pasado se realiza desde un momento *presente* que condiciona el proceso de selección, narración y reelaboración de las acciones *futuras*.

¹¹ Hablar desde Nuestra América no es sólo referirnos a quienes hablan y escriben *en* este territorio, que en muchos casos no hacen más que hablar como si estuviesen en Europa, como «europeos» de visita en América. No se trata de negar el legado europeo, que evidentemente confluye y conforma (muchas veces en forma de imposición violenta) «lo que somos», sino de evitar una visión europeizante y eurocéntrica.

¹² En un sentido estricto, el concepto de mestizaje hace referencia a la mezcla racial, antes que a la mezcla cultural. Esto ha llevado a algunos autores a descartar su uso a favor de nuevos conceptos —por ejemplo, el uso del concepto de «hibridez» por García Canclini (2001)—. Preferimos, sin embargo, el término de mestizaje entendiendo que su uso permite referir tanto al aspecto biológico como cultural, a la vez que permite dimensionar las relaciones de poder que subyacen a la colonialidad. Como señala Zermeño-Padilla (2008, p. 90), la “dimensión mestiza se comprende más como una zona de frontera, móvil, constantemente inestable [...] [que refiere] a la estratificación social colonial centrada alrededor de cuestiones de «cultura» más que «raciales»”.

¹³ “En vez de desaparecerse en una fusión homogénea, perdiendo su identidad, los elementos originales de la mezcla mantienen su presencia en el imaginario del panorama cultural y racial” (Wade, 2003, p. 281). Tomemos una anécdota que puede ilustrar este proceso: En el año 2002 en la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires), se realizó un festival de «integración latinoamericana». En este marco, se proponía como cierre un «ritual de la Pachamama» en la calle, para lo cual se realizó

una «apacheta» a la que se hacían ofrendas y cantaban coplas. En esa situación, se acerca a la actividad un militante piquetero de la Unión de Trabajadores Desocupados (UTD) Mosconi (que había participado en los paneles) y dice: “mientras acá hacen el ritual de la Pachamama, en Salta cortan rutas”. Más allá de la anécdota, que configura una postal turística de lo que es un «indígena» para los sectores urbanos, la situación muestra cómo los pueblos originarios han redimensionado y complejizado su identidad *en* la sociedad.

¹⁴ En este sentido, el concepto de «mestizaje» ha servido de soporte ideológico para la constitución de muchas de las identidades nacionales latinoamericanas, con el fin de invisibilizar las identidades preexistentes (Wade, 2003; Zermeño-Padilla, 2008). La idea de «nación mestiza» (que en Argentina toma la forma de «crisol de razas») ha permitido ocultar diferencias y desigualdades entre los diferentes grupos étnicos dominados.

¹⁵ “Es fundamental entender que el mestizaje y sus componentes siempre están sujetos a las jerarquías del poder político y económico, y a las jerarquías del racismo [...]. Reconocer esto nos da una visión crítica de los teóricos que plantean que el hibridismo y las relaciones de la diáspora rompen necesariamente con las identidades esencialistas y, de esa manera, pueden retar a las relaciones de poder dominantes” (Wade, 2003, p. 290).

¹⁶ «Cantos, pitos y tambores» es una frase utilizada en Colombia para referirse a la música del Caribe, que mezcla cantos, gaitas, flauta de millo (flautas de caña) y tambores, entre otros. Recuperamos esta expresión porque ilustra la confluencia de músicas de distinto origen. Según Wade (2003, pp. 280-281), “en la danza de la cumbia, por ejemplo, es frecuente decir que el hombre es un negro o africano, la mujer indígena y el atuendo europeo; en cuanto a la música, se dice que los tambores son el aporte africano, la gaita es indígena —y según algunos las maracas—, mientras la letra y la armonía son españolas”.

¹⁷ No negamos la influencia de otras músicas, pero resaltamos lo fundamental de estas tres grandes vertientes, que se corresponden además con los tres grupos poblacionales mayoritarios en todo el continente (y que pueden ser matizados por otros pueblos en algunas regiones).

¹⁸ De igual forma, López (2000, pp.62-63) señala que “la denominación de instrumentos regionales o autóctonos (del griego *auto*: uno mismo y *chton*: tierra) es el nombre vulgarmente aplicado a aquellas herramientas destinadas a producir música que no han logrado transgredir las fronteras de su ámbito geográfico. Si tomamos como ejemplo el piano o la flauta travesa, estos también son instrumentos regionales en Europa, o aborígenes, si los consideramos en el contexto de su cultura de origen. Su presunta universalidad está dada en parte por la imposición de los mismos, lo que muchas veces relega a las otras formas al marco de -instrumento regional- con cierto carácter peyorativo”.

¹⁹ Como hemos señalado, la música popular ocupa un lugar subalterno en la economía de bienes simbólicos, es decir dentro de la «cultura dominante». Por ello, no tiene sentido hacer una reivindicación de la «cultura popular» en detrimento de la «cultura de élite», como si esta no participara de la cultura dominante. Como señala Quijano (2014, pp. 673-674), “el hecho de que la «cultura de los dominantes» sea también la ‘cultura dominante’ en una

sociedad, no implica que todos los miembros de esa sociedad se orienten únicamente en los términos propios de la «cultura de los dominantes» ya que eso supondría que todos son por igual portadores de la misma cultura, que todos contribuyen a su elaboración y difusión. [...]. Es decir, la «cultura de los dominantes» es también una «cultura dominante» sólo en tanto que provee al conjunto de la sociedad de un sistema común de orientación cultural, junto a otras orientaciones particulares a cada segmento social [...]. [L]a «cultura dominante» no cumple esta función solamente por medio del mantenimiento de la integración de un orden de dominación y, en ese sentido, por medio de la relativa homogeneización cultural de los grupos de la sociedad, sino también por medio de la diferenciación de éstos dentro de la propia «cultura dominante»”.

²⁰ En este sentido, es posible pensar el aula como un posible campo en el que músicas diversas busquen fusiones nuevas, a partir de los elementos que puedan aportar los docentes y los alumnos. Pensemos en este sentido la posible confluencia de músicas polifónicas europeas con temas musicales pertenecientes a la cumbia argentina (como las «fugas villeras» <https://www.youtube.com/watch?v=mCLdsn4ZotE>); o prácticas de *hip-hop* que recuperen la lengua mapuche/mapudungun (https://www.youtube.com/watch?v=vveEbG4jc_A). Por lo demás, esta práctica de mestizaje no debe entenderse reducida al repertorio, sino que implica de por sí una construcción de experiencias mestizas de producción musical.

Referencias Citadas

- Andrade, O. (1981). Manifiesto Antropófago. En O. Andrade, *Obra escogida*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Aharonián, C. (1994). Factores de identidad musical latinoamericana tras cinco siglos de conquista, dominación y mestizaje. *Latin American Music Review / Revista de Música Latinoamericana*, 15(2), 189-225.
- Alabarces, P. (2009). 11 apuntes (once) para una Sociología de la Música Popular en la Argentina. En C. Morais de Sousa, L. Custódio da Silva. y L. Faustino da Costa (Org.), *Local x global: Cultura, mídia e identidade*. Puerto Alegre: Armazem Digital.
- Arpini, A. M. (2013). América Latina / Nuestra América. El quehacer filosófico entre nosotros. *Letras*, 84(119), 143-172.
- Bourdieu, P. (1996). Espíritus de estado. *Revista Sociedad*, 8, 5-29.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2015). *Razones prácticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fernández Retamar, R. (1973). *Calibán, apuntes sobre la cultura de nuestra América*. Buenos Aires: La Pléyade
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: La Aurora.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.
- Hemsey de Gainza, V. (2013). *El rescate de la pedagogía musical*. Buenos Aires: Lumen.
- Holguín Tovar, P. y Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Calle 14*, 10(15), 40-53.
- Kusch, R. (1999). *América Profunda*. Buenos Aires: Biblos
- López, M. L. (2000). Propuesta para la implementación de siku en establecimientos educativos. Una alternativa regional para la enseñanza de instrumentos musicales. *Revista Amauta*, 3, 62-69.
- Martí, J. (1980). *Nuestra América*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Mauger, G. (2012). La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar. En E. Tenti (Coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIEP –UNESCO.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/ descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rojas, M. (1991). *Los cien nombres de América. Eso que descubrió Colón*. Barcelona: Lumen.
- Serrati, P., y Miranda, N. (2016). El músico y el docente. *Revista foro de educación musical, artes y pedagogía*, 1(1), 33-52. Disponible en <http://www.revistaforo.com.ar/ojs/index.php/rf/article/view/18>.
- Shifres, G. y Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemos. Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(2), 51-67.
- Santos, B. de S. (2008). Nuestra América. Hegemonía y contrahegemonía en el siglo XXI. *Tareas*, 128, 5-52.
- Stutzman, R. (1981). El mestizaje: an all-inclusive ideology of exclusion. En N. E. Whitten (Ed.), *Cultural transformations and ethnicity in modern Ecuador*. Urbana: University of Illinois Press.
- Vicari, P. (2016). Los territorios de la educación musical. Variaciones filosóficas sobre la formación docente en artes. *Revista foro de educación musical, artes y pedagogía*, 1(1), pp. 115-132. Disponible en <http://www.revistaforo.com.ar/ojs/index.php/rf/article/view/15>.
- Wade, P. (2003). Repensando el mestizaje. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 273-296.
- Zermeño-Padilla, G. (2008). Del mestizo al mestizaje: arqueología de un concepto. *Memoria y Sociedad*, 12(24), 79-95.

Sobre el Autor

Pablo Serrati

Pablo Santiago Serrati es educador e investigador argentino. Se recibió de Licenciado de Sociología y Profesor de Sociología en la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) y es estudiante avanzado del Profesorado de Música con especialización en Educación Musical en la Escuela Superior de Educación Artística en Música *Juan Pedro Esnaola* (ESEAM Esnaola) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sus investigaciones se enfocan en analizar el lugar de las representaciones sobre la educación musical en los niveles de formación general del sistema educativo. Actualmente se desempeña como docente en diferentes Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Además, es fundador y miembro del Comité Editorial de la Revista Foro de Educación Musical Artes y Pedagogía (www.revistaforo.com.ar).

Pablo Santiago Serrati

Revista Foro de Educación Musical Artes y Pedagogía
De la Carreta 596
Ituzaingó (CP 1713), Provincia de Buenos Aires
Argentina
pabloserrati@gmail.com



Revista
Internacional
de Educación
Musical
ISSN: 2307-4841

EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Diego Calderón Garrido. Universidad Internacional de La Rioja, España.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Eugenia Costa-Giomi. Universidad de Ohio, Estados Unidos.

Sergio Luiz Figueiredo. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil.

José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.

Claudia Gluschankof. Academia Levinsky, Israel.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Gotzon Ibarretxe Txakartegi. Universidad del País Vasco, España.

María Cecilia Jorquera Jaramillo. Universidad de Sevilla, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Ana Laucirica Larrinaga. Universidad Pública de Navarra, España.

Guadalupe López Íñiguez. Academia Sibelius de Helsinki, Finlandia.

Ana Lucia Louro. Universidad Federal de Santa María, Brasil.

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Teresa Mateiro. Universidades del Estado de Santa Catarina, Brasil.

María Teresa Moreno Sala. Universidad Laval, Canadá.

Luis Nuño. Universidad Politécnica de Valencia, España

Graça Boal Palehiros. Instituto Politécnico de Oporto, Portugal.

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Verónica Pascucci. Universidad Federal de Maranhão, Brasi.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Javier Romero Naranjo. Universidad de Alicante, España.

Gabriel Rusinek. Universidad Complutense, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Raymond Torres Santos. Universidad del Estado de California, Estados Unidos.

António Ângelo Vasconcelos. Insituto Politécnico de Setúbal, Portugal.