

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.

Héctor Miguel Vázquez Córdoba, Universidad de Victoria (Canadá) y Veracruzana (México).

Resumen

La música como forma de expresión y comunicación ha sido parte fundamental del ser humano a lo largo de su existencia. Sin embargo, el desarrollo de habilidades musicales en espacios no académicos tiende a ser menospreciado con el argumento de que carecen de los fundamentos teóricos requeridos dentro del aprendizaje de la música clásica. Al transitar la educación musical de espacios sociales a institucionales, la

estandarización del saber ha privilegiado el aprendizaje abstracto sobre aquel que se da en entornos prácticos. La música en su forma escrita se concibe como obra de arte en sí misma, creando división entre los que pueden interpretar la música «cultura» y quienes no. Por lo tanto, la música clásica se considera como objeto digno de ser consumido por las clases sociales dominantes a fin de reafirmar su posición. Lo anterior repercute en el valor

que se da a la música de raíces indígenas. En este artículo se propone implementar, en el sistema educativo mexicano, un modelo pedagógico que contemple la forma de circulación de saberes desde la perspectiva de las culturas locales. En particular, se propone el aprendizaje del son huasteco como medio para la conocimiento, difusión y revalorización de la cultura huasteca y su cosmovisión.

Palabras Clave

Educación musical; música huasteca; son huasteco; raíces indígenas.

Music education as opportunity for learning about the worldview of indigenous peoples at the Mexican education system: The case of Huasteca

Héctor Miguel Vázquez Córdoba, Victoria (Canada) and Veracruzana (Mexico) Universities

Abstract

Music as a form of expression and communication has been a fundamental part of the human being throughout its existence. However, the development of music skills in non-academic spaces tends to be underestimated with the argument that they lack the required theoretical foundations within the learning of classical music. By moving through music education from social to institutional spaces, the standardization of knowledge

has privileged abstract learning over that which takes place in practical environments. Music in its written form is conceived as a work of art in itself, creating a division between those who can interpret the 'cultured' music and those who cannot. Classical music is therefore considered as an object worthy of being consumed by the dominant social classes in order to reaffirm their position. This has an impact on the value given to music with indigenous roots.

This article proposes to implement, in the Mexican educational system, a pedagogical model that considers the form of circulation of knowledge from the perspective of local cultures. In particular, the learning of the Huasteco 'son' musical genre is proposed as a means for the knowledge, diffusion and revaluation of the Huasteca culture and its worldview.

Keywords

Music education; Huasteca music; Huasteca son; indigenous roots.



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

por Héctor Miguel Vázquez Córdoba, Universidad de Victoria (Canadá) y Veracruzana (México).

Muchos géneros musicales en México son una fusión de la herencia musical prehispánica, la africana (propia de los esclavos que fueron llevados a esas tierras) y la española. En la región huasteca nació lo que actualmente se conoce como son huasteco, el cual ha sido transmitido principalmente de manera oral, de generación en generación. Para los huastecos, la música no es un objeto que cumpla una función meramente estética, sino un elemento importante dentro de la dinámica social en la que se ven reflejados su cultura y valores. Este escrito no pretende confrontar la música huasteca con la música clásica de corte europeo, siendo esta última entendida por Young (2016) como aquella compuesta entre 1600 y 1900, y que se desarrolla en los periodos barroco, clásico y romántico, además de las obras maestras de la polifonía renacentista. Por contra, este artículo busca contribuir a la comprensión y respeto de diversas formas de producción, reproducción y transmisión de conocimientos musicales que no recurren a los conceptos teóricos requeridos en el aprendizaje de la música clásica. Es importante que la música no se vuelva objeto que valide la superioridad de una cultura sobre otra, razón por la que la educación musical representa una oportunidad no sólo para abarcar un repertorio musical de raíces indígenas, sino también para incorporar en los procesos de aprendizaje la cosmovisión y prácticas de las culturas donde dichas manifestaciones musicales se producen. De lo contrario, bajo el argumento de que existe una música «cult», se menosprecia cualquier expresión musical que no encaje en los parámetros de la música que representa la cosmovisión europea.

En este artículo se explorarán elementos que han contribuido a que Latinoamérica históricamente haya sido consumidora de la cultura europea, preponderando los conocimientos que de ella ha importado y dejando de lado los saberes de las culturas locales. A su vez se discutirá cómo, al estandarizar el aprendizaje de la música, se da pie para distinguir entre formas válidas (o superiores) de acercarse al quehacer musical, con lo cual éste se convierte en un objeto que puede ser comercializado o entendido sólo por aquellas personas que cuentan con los medios para acceder a una formación musical basada en los principios de la música clásica. La música puede ser usada como objeto para legitimar la pertenencia a una clase social determinada, y por ende demeritar o inhibir el aprendizaje de otros géneros musicales, en particular aquellos de raíces indígenas. Se presentará un panorama de la región huasteca y su cosmovisión, de la cual el son huasteco forma parte importante, y se describirán particularidades de los procesos en los cuales circula el conocimiento musical. Por último, se analizará la Propuesta Curricular 2016 emitida por la Secretaría de Educación Pública de México, y se propondrá incluir el son huasteco dentro de dicha propuesta.

Latinoamérica, proveedora de materia prima y consumidora de cultura europea

Albán (2008) apunta que Latinoamérica selló parte de su destino como consumidora de lo producido en Europa desde los tiempos de la colonia. Una particularidad de la colonización en el continente americano fueron los sistemas operantes que los colonizadores encontraron en los territorios ocupados. En Norteamérica, particularmente en lo que hoy es Estados Unidos, se establecieron instituciones legales de propiedad, se instauró la esclavitud y los grupos originarios que no servían como mano de obra fueron expulsados de sus tierras o exterminados. Aunque la situación fue similar en los territorios conquistados por el imperio español, los españoles también encontraron diversos grupos indígenas cuyas estructuras sociales estaban basadas en relaciones serviles, lo que los colonizadores adaptaron a su conveniencia, a fin de contar con mano de obra. Esto le sucedió a los huastecos: los españoles adoptaron y adaptaron el modelo que existía previamente a la conquista, basado en el tributo, con lo cual se conformó un cabildo indígena que estaba a cargo de recolectar el tributo, que luego era entregado a una alcaldía mayor controlada por los españoles. Gracias a esto, los colonizadores no necesitaron un trato directo con los indígenas (Ávila, Barthas y Cervantes, 1995). Albán (2008) señala que los colonizadores ingleses basaron sus economías en la extracción y producción de materias primas, y en productos manufacturados, lo cual permitió a los colonos hacerse dueños de los medios de producción. El imperio español, por su parte, se enfocó en la exportación de materias primas e importación de manufacturas, lo que a la larga distanció a España del resto de las potencias europeas que se vieron beneficiadas por la Revolución Industrial. Esto determinó “el tipo de colonización y [...] la estructura económica, política e institucional de las colonias, la cual imprimiría características particulares a la emancipación de la región e incidiría en el atraso de Hispanoamérica” (ibíd., p. 244). Esta situación no se subsanó al obtenerse las independencias en Latinoamérica, ya que esta región siguió siendo proveedora de materia prima para los países con mayor desarrollo industrial, económico y militar, los cuales devolvían a Latinoamérica la materia prima procesada y una ideología que justificaba un estilo de vida asociado. En el traspaso de poder que se dio de las manos del imperio español a los nuevos estados-nación, los intereses de los pueblos originarios fueron nuevamente ignorados. Se construyeron identidades nacionalistas que abogaron por crear un sentido de unidad, bajo el cobijo de las clases burguesas y las élites intelectuales al servicio de la clase dominante, que vieron en la música europea una forma de legitimar formas «superiores» del saber (Rosabal-Coto, 2013, 2014). Si la música tiene influencias sonoras y rítmicas de

culturas no occidentales, entonces es automáticamente clasificada como inferior dentro de la jerarquía musical que privilegia lo «blanco» (Hess, 2015), que es representado por la capacidad de abstracción y el uso de la notación musical, como elemento que ejemplifica el saber musical (Emmerson, 2000; Shifres y Gonnet, 2015). Es así como la música en este contexto sirvió de apoyo para suprimir la identidad de las culturas indígenas que se convirtieron en el «otro», y que son representadas bajo los estereotipos del colonizador, quien las define como «salvaje», «exótica» o «herética» (Locke y Prentice, 2016; Rosabal-Coto, 2014; Thekkevallyara, 2013). La música ya no está ligada a los ciclos de la tierra, sino que se rige de acuerdo a la cosmovisión del colonizador que la concibe como un producto que es llevado a Latinoamérica para su consumo (Shifres y Gonnet, 2015). Los pueblos indígenas y sus tradiciones fueron confinados a convertirse en una especie de población del cuarto mundo, es decir, una subpoblación que vive dentro de los países llamados del tercer mundo (Locke y Prentice, 2016). Sobre ellos ya no pesa solo un colonialismo externo que requiere sus recursos naturales, sino también un colonialismo interno, ejercido por los propios gobiernos locales que marginan cada vez más a los grupos indígenas bajo el cobijo de leyes que no solo arrebatan sus tierras, sino también su identidad (Tuck y Yang, 2012).

La música entre el objeto y el verbo

Dentro de los nuevos estados-nación que surgieron en Latinoamérica, la música que representa la cosmovisión europea se concibe como el conocimiento que es digno de ser poseído por las clases dominantes, en tanto la música de raíces africanas y autóctonas queda supeditada a un arte menor o artesanía (Bradley, 2012; Shifres y Gonnet, 2015; Rosabal-Coto, 2013). En el caso particular de México, la desvalorización que se ejerce hacia la música de raíces indígenas no es un caso aislado, sino producto de una serie de acciones cotidianas en la sociedad mexicana. En palabras de Octavio Paz (1959), el mexicano “no quiere o no se atreve a ser él mismo” (p. 30). Es por esto que el autor menciona que el mexicano constantemente lucha con fantasmas del pasado, como la conquista, la colonia y las diversas guerras con naciones extranjeras. No se atreve a reconocer su herencia indígena, debido al estigma histórico que esto conlleva, por lo cual recurre al malinchismo, entendido como el aprecio por lo extranjero sobre lo local (Tomasini, 1997).

La visión imperialista de que el colonizador sabe más que el colonizado sigue vigente (Gaztambide-Fernández, 2010) y privilegia los objetos y conocimientos que define como válidos y dignos de ser aprendidos y apreciados, promoviendo que las personas de raíces indígenas se alejen de sus propias costumbres, debido al estigma que puede acarrear el mostrar rasgos de pertenencia al grupo dominado.

Bourdieu (1984) señala que el tipo de música con el que las personas tienen contacto es una forma infalible de afirmar su posición en la sociedad. El hecho de ir a conciertos o tocar un «noble» instrumento (por ejemplo, el piano) se convierte en un motivo de clasificación y diferenciación social entre quienes poseen un capital cultural y los que carecen de él. A su vez el acceso a una formación musical y al aprendizaje de un instrumento noble se atribuye al talento que la persona posee, cuando en realidad esto está ligado a oportunidades a las cuales tienen acceso principalmente quienes poseen

diversos tipos de capital (Bourdieu, 1986; Gaztambide-Fernández, 2010).

Si bien es importante reconocer la importancia que ha tenido la escritura musical, ya que ha permitido la conservación de innumerables obras a lo largo de la historia, también es importante reflexionar sobre el papel que ha jugado en la jerarquización del conocimiento. La escritura ha servido para diferenciar quienes saben música de quienes no, siendo los conocedores aquellos que pueden acceder a una formación que privilegia los conocimientos teóricos asociados a la música clásica. La obra de arte ya no es valorada solo por el sonido mismo, sino por su transmutación a la forma escrita (Emmerson, 2000; Shifres y Gonnet, 2015). Por el contrario, el quehacer musical, en palabras de Small (1999) no debe ser entendido como un sustantivo, sino como un verbo. Él mismo propone el uso del término *musicar*, el cual significa “no sólo tocar o cantar, sino también escuchar... componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquier otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical” (s.p). De acuerdo con lo antes expuesto, es importante reconocer el valor de la música como actividad de expresión del ser humano y no solo como objeto o posesión que valide la visión, los saberes y cosmovisión que surgen de los centros hegemónicos del conocimiento, dejando a su vez como formas menores de arte aquellas expresiones musicales que se originan en las culturas locales (Shifres y Gonnet, 2015). Desde la educación musical se presenta una oportunidad privilegiada para favorecer el conocimiento y aprecio por las expresiones artísticas que surgen en los pueblos indígenas. Es fundamental establecer una pedagogía crítica que se construya con los actores de aquellos grupos cuyas cosmovisiones han sido oprimidas de manera sistemática desde los tiempos de la conquista hasta la actualidad (Freire, 1995). Es igualmente importante considerar que no basta solo con incluir la música de las culturas originarias dentro de un repertorio, ya que esto podría derivar en una mera trivialización de la cultura local, sino que también es necesario abrirse a nuevas formas de relacionarse con la música y su enseñanza desde la óptica de quienes las producen.

La música como elemento de identidad en la región huasteca

La Huasteca es una región en México que abarca parte de los estados de Veracruz, Tamaulipas, San Luis Potosí, Hidalgo, Puebla, Querétaro y Guanajuato (Bernal, 2008; Bonilla y Gómez, 2013; Camacho, 2011; Sánchez, 2005). Los orígenes de los huastecos datan de hace aproximadamente unos 3.500 años, cuando este grupo se separó de la familia Maya-quiché (Bonilla y Gómez, 2013). La Huasteca ha desarrollado a lo largo de su historia una identidad propia, en la que la música cumple un papel importante como representación de la vida social cotidiana. Es en esta región que surge el son huasteco o huapango¹.

El término *son* deriva etimológicamente del latín *sonus*, que se refiere al ruido concentrado que percibe el oído y se utiliza para crear música (Bonilla y Gómez, 2013; García Baeza, 2016; Ivanov, 2014). El son huasteco tiene influencia de la música indígena, española y africana. En él se conjuntan tres partes importantes: 1) el quehacer musical, mediante la ejecución de los instrumentos y el canto, siendo

un rasgo distintivo el uso del falsete o falseo de voz; 2) los versos, donde predominan las quintillas y sextillas; 3) el baile, el cual generalmente se realiza sobre una tarima o entablado. El son huasteco es interpretado por el trío huasteco, el cual se vale de la huapanguera (instrumento similar a la guitarra barroca), jarana (pequeña guitarra de cinco cuerdas) y el violín (Bernal, 2008; Bonilla y Gómez, 2013; Camacho, 2011; García Baeza, 2016). El son huasteco presenta dos formas: 1) «canción», la cual tiene una letra definida y no requiere de la improvisación de coplas; 2) forma tradicional, en la que la improvisación de coplas es esencial (García Baeza, 2016; Sánchez, 2002).

García Baeza (2016) destaca como aspecto importante de la música huasteca el hecho de que mantiene un contacto cercano con el medio ambiente, la cultura y el dinamismo social en el cual se realiza. En ella se “significa a los habitantes de la región, la naturaleza y sus elementos, los lugares y cómo los perciben, el mismo canto y baile de la región, y también caben [en ella] todos los sentimientos y situaciones de la vida” (Bonilla y Gómez, 2013, p. 32). La música huasteca se aprende igual que el lenguaje, en el quehacer con los demás (Bernal, 2009). Se aprende el oficio que ha sido transmitido de forma oral de generación en generación, con los mayores, como portadores de conocimiento. El “principal medio de transmisión es la oralidad”, la experiencia es el “único método de aprendizaje” y la memoria es el “medio de conservación” (García Baeza, 2016, p. 21).

La transmisión de los conocimientos desde la oralidad tiene los siguientes componentes principales:

1. El hecho de contar con una persona de experiencia que funge como eslabón entre la tradición y las nuevas generaciones que acceden a ésta. Esta posición ha sido históricamente asumida por las personas adultas que comparten a los más jóvenes los saberes, por lo cual los primeros son altamente respetados en sus comunidades.
2. El entorno social donde éste se manifiesta. Los aprendientes acceden a los saberes de manera directa o indirecta al captar con sus sentidos lo que el entorno mismo les provee y que ellos buscan reproducir e interiorizar (Kalyoncu y Özata, 2012). De esta forma, el aprendiente se nutre tanto de la relación de una persona con mayor experiencia que lo aconseja y guía, como del estímulo del medio en el que se desarrolla, donde constantemente escucha a músicos tocar y componer versos. Estos sirven de modelos indirectos que lo motivan a querer ser parte de una expresión viva de su cultura. En la música huasteca es trascendental aprender desde el hacer con quienes han heredado la tradición de sus ancestros, ya que “el compartir espacios con los poseedores de la tradición representa una oportunidad para adquirir nuevos elementos. Se vuelve una actividad colectiva, comunitaria y algunas veces, solidaria” (García Baeza, 2016, p. 15).

En la actualidad existen opiniones divididas dentro de las comunidades donde se reproduce el conocimiento de forma oral, en cuanto a la implementación o no de referencias escritas para la transmisión de los saberes (Bernal, 2009). La mayoría de las personas en la región de La Huasteca no está de acuerdo con tales referencias, ya que considera que se perdería la «chispa» que genera, por ejemplo, la improvisación al violín. No obstante, también hay otras voces

que opinan que es necesario escribir las melodías, ya que de lo contrario se corre el riesgo de no dejar un guión que sirva de referencia para futuras generaciones, en caso de que disminuya el número de aprendientes orales y también en el de que la música comercial incite a las nuevas generaciones a dejar de lado la música propia de su herencia cultural.

García Baeza (2016), en su tesis doctoral dirigida a identificar rasgos comunes entre el *blues* (particularmente con el *country blues*) y el son huasteco, entrevistó a diversos músicos huastecos (hombres y mujeres) de entre 12 y 83 años de edad. Las preguntas que realizó indagaron principalmente la forma en que los músicos aprendieron a tocar los instrumentos musicales, la manera en que aprendieron a versar, además del significado que tiene para ellos el relacionarse con esta expresión artística propia de la región huasteca. En lo referente a la forma en que los músicos entrevistados aprendieron a tocar instrumentos, las respuestas se pueden clasificar en tres categorías: 1) haber tenido a una persona con experiencia que los haya guiado a tocar, versar, cantar e improvisar; 2) poseer motivación intrínseca por aprender de manera autónoma, ya fuera preguntando, escuchando grabaciones o asistiendo a eventos donde veían tocar a otros músicos, de los que tomaban para su proceso de aprendizaje tanto lo que veían como lo que escuchaban; 3) ser partícipes de algo que para ellos era muy natural en su entorno, reconociendo que la música junto con el baile y la creación de versos son parte de la herencia cultural con la cual se identifican y conviven día a día. Una de las personas entrevistadas comenta que los músicos que tocan leyendo transcripciones de sonos huastecos, si bien son técnicamente dotados, al momento de valerse de un guión “nomás tocan donde llegue la nota, en fin; y nosotros no, nosotros tratamos de alargar lo más que se pueda, y cantando... Obviamente el compañero debe de estar cantando en su lugar para que el bailaror no se equivoque” (ibíd., p. 392). La improvisación musical y la de coplas son clave en alargar la *performance*. Ambos elementos permiten prolongar el tiempo que dura el baile, cosa que suele ser difícil para aquellas personas que tocan el son huasteco únicamente utilizando la transcripción de las canciones. La música se entiende como parte fundamental de un núcleo en el que conviven y se enlazan por medio de ésta diferentes elementos que representan la cultura huasteca. De acuerdo a Sánchez “ciertamente, el son en general -y por ende el huapango huasteco en particular- es, ante todo, un género lírico-coreográfico, donde los tres componentes -música, canto y baile- forman una alianza original indisoluble de la cual se derivan otros rasgos” (citado por García Baeza, 2016, p. 43).

La música en esta región cumple diferentes funciones, tales como la adoración de deidades, rituales agrícolas, fiestas propias de la región (como el Día de Muertos), bodas, bautizos y funerales (Bonilla, 2006; Pérez, 2012). La música forma parte trascendental como ofrenda durante los rituales agrícolas en la región de La Huasteca. Un caso particular es el ritual denominado *Tlamanes*, mediante el cual se agradece a las deidades la cosecha de maíz, base de la alimentación de los pobladores de esta región. A éste se le atribuyen propiedades necesarias para que el cuerpo físico conserve el *chichahualistli*, al cual se concibe como una energía necesaria para que el ser humano tenga vigor y no muera (Alegre, 2016; Camacho, 2011). Durante el ritual de Tlamanes se interpretan *Canarios* (música de carácter ceremonial) “para

abrir el espacio sagrado, establecer la comunicación con la divinidad y solicitar un don. Forman parte de la ofrenda que se hace a cambio del favor requerido” (Alegre, 2016, p. 175). Lo anterior muestra claramente el papel de la música como portadora de elementos culturales que han sido transmitidos desde tiempos anteriores a la colonización española, y que continúan vigentes.

Áreas de oportunidad para la implementación del son huasteco en las escuelas pertenecientes al sistema educativo

Con el fin de promover los conocimientos de las culturas locales en los centros educativos, particularmente en los niveles de enseñanza básica y media, que por ley debe ser ofrecida a todos los escolares, es necesario analizar el modelo educativo actual que es promovido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, órgano encargado de determinar los planes y programas de estudio de la educación básica y media superior en toda la república mexicana (SEP, 2016). La Propuesta Curricular 2016 para la Educación Obligatoria promovida por la SEP contiene tres grandes componentes: aprendizajes clave, desarrollo personal y social, y autonomía curricular. La educación musical se encuentra dentro del componente *desarrollo personal y social*. Aunque se hace referencia a los objetivos que se busca cumplir por medio de la formación musical, no se señala cómo cumplirlos, y sólo se incluyen apartados descontextualizados donde se mencionan objetivos tales como “interpretar el significado de la obra o manifestación artística musical reelaborada [...] construir elementos simbólicos para una representación musical” (p. 165). Tampoco se hace alusión a cómo se podrían integrar aquellos conocimientos musicales que tengan su origen en culturas locales. Por esto la sección *Música y experimentación sonora* de la Propuesta Curricular 2016 de la SEP carece de guía tanto para su objetivo de lograr un aprendizaje musical basado en los parámetros teóricos requeridos por la música occidental como para el de favorecer el conocimiento de los saberes de culturas locales y su potencial aplicación.

Sin embargo, en el componente *autonomía curricular* de la Propuesta Curricular 2016 se considera que cada escuela está facultada para decidir libremente en materia curricular aquellos aspectos que se estime pertinentes abordar, a fin de lograr una educación inclusiva. Dicho componente es pieza clave para atender aquellos vacíos que la Propuesta Curricular presenta en otros apartados. La Autonomía Curricular contempla cinco ámbitos: 1) profundización de aprendizajes clave; 2) ampliación de las oportunidades para el desarrollo personal y social; 3) nuevos contenidos relevantes; 4) conocimiento de contenidos regionales y locales; 5) impulso de proyectos de impacto social². Particularmente el inciso 2 y 4 son oportunos para construir una propuesta para que las escuelas incluyan el conocimiento de las tradiciones de las culturas locales, siendo el aprendizaje de la música de estas culturas parte fundamental de dicho proyecto.

Para hacer una propuesta del uso del son huasteco en el apartado *autonomía curricular* es importante tomar en cuenta a las personas que conocen a fondo las tradiciones de La Huasteca, a fin de llevar a las escuelas experiencias reales de aprendizaje que contribuyan al conocimiento y apreciación

de las culturas locales y no fomentar un mero aprendizaje de repertorios musicales que contengan expresiones de La Huasteca que serían insuficientes para entender su cosmovisión. Si bien mi propuesta se enfoca en el son huasteco, y teniendo en cuenta que en México existe una gran variedad de expresiones musicales, ésta puede adaptarse a contextos diferentes.

Ahora mismo soy parte de un equipo de investigación que ha visitado diversas escuelas dentro del sistema educativo en los niveles básico y medio de la provincia de la Columbia Británica (Canadá), las cuales están implementado el uso de la música como medio para que los alumnos conozcan la cultura y tradiciones de los pueblos originarios. Me he dado cuenta de que es crucial crear un vínculo entre las personas que son portadoras de los conocimientos, que se identifican como miembros de los grupos originarios, y los maestros del sistema escolar, para la correcta implementación de dichas prácticas. La música es un canal ideal y significativo para transmitir la cosmovisión de las culturas locales a las nuevas generaciones. He podido observar que la inclusión de la música que tiene sus raíces en los pueblos originarios fomenta orgullo entre los estudiantes que se identifican como parte de estos, al tiempo que invita a personas que no pertenecen a dichos grupos a ser partícipes del aprendizaje y aprecio de las tradiciones. Con base en lo antes expuesto, propongo integrar tres acciones para la puesta en marcha de un programa que incluya el son huasteco, que se exponen a continuación.

Inclusión de las personas que poseen los conocimientos musicales y de la cultura local

Locke y Prentice (2016) señalan que la falta de promoción de música de raíces indígenas en los centros educativos obedece en gran medida al desconocimiento por parte de los educadores musicales acerca de cómo encaminar las actividades que desarrollen el aprendizaje apropiado de esta música. Como ya se comentó, la música es parte inherente de la cosmovisión de la cultura huasteca, por lo tanto es trascendental incorporar a músicos que conozcan a fondo no sólo la música sino los contextos en los cuales se originan, en las dinámicas de aprendizaje, con la finalidad de compartir en las escuelas la cosmovisión de la cultura huasteca. Es importante que los músicos responsables de las dinámicas de aprendizajes promuevan el desarrollo de habilidades conservando la forma en que estos conocimientos circulan en la región de La Huasteca, recurriendo primordialmente a la oralidad como medio de transmisión de los saberes. Estos músicos cumplen una doble función. En primer lugar, son los maestros de los niños y jóvenes en las escuelas, y en segundo lugar, se convierten en mentores del maestro de música o educación artística. Dichas relaciones de cooperación por medio de músicos que actúan como mentores han demostrado ser valiosas ya que propician un acercamiento significativo del conocimiento de las culturas locales a las escuelas pertenecientes al sistema educativo (Archibald, 2011; Locke y Prentice, 2016).

Aprender desde el hacer

A través de las entrevistas realizadas por García Baeza (2016), se observó que el hecho de estar en contacto directo con la música desde el hacer, y no desde conceptos abstractos, fue parte fundamental en los procesos de aprendizaje de los entrevistados, ya que los motivó a aprender una música que forma parte viva de su entorno.

Muestra de esto es que tomaron parte activa en procesos de aprendizaje directos, guiados por un maestro, familiar o conocido, e indirectos, aprendiendo al ver cómo lo hacían los demás. Esto conlleva cambiar el paradigma que dicta que el estudiante primero debe aprender de forma descontextualizada la escritura y lectura de notación musical para después aprender a tocar un instrumento, generalmente en contextos de aislamiento del recién iniciado. En la tradición huasteca el aprendiente se integra desde el primer día a lo que Small (1999) denomina *musicar*, que comprende todo aquello con lo que se relaciona el sonido musical y el ser humano. Para esto es importante valerse de un formato que favorezca espacios de aprendizaje donde los alumnos desarrollen sus habilidades no solamente mediante la práctica individual y la guía del maestro, sino también de manera activa con sus compañeros.

Elementos que dan vida al acto musical

Es importante crear un espacio de aprendizaje donde la música se nutra de otros elementos que son importantes dentro de la tradición, a fin de no descontextualizar el acto musical y la ejecución de los instrumentos de aspectos importantes, como son el saber versar y el baile. Las entrevistas que realizó García Baeza (2016) mostraron un especial énfasis en el baile, al funcionar como la percusión de la música y la improvisación de los versos, permitiendo extender los ciclos de la *performance*. Esto último constituye una de las diferencias entre quienes aprendían la música huasteca a través de la tradición y quienes aprendían usando métodos escritos que enseñan el son huasteco (transcripciones de los sones). Por lo tanto, a la par de favorecer el proceso de aprendizaje de la música, es importante que los músicos conocedores de la tradición también puedan enseñar a los alumnos a componer versos y los pasos de baile que acompañan al son huasteco.

Consideraciones finales

Establecer una educación musical basada en la música con raíces indígenas es una oportunidad para reconocer, valorar y aprender de las culturas locales. Si la música es entendida como una parte fundamental de la expresión del ser humano, no debería usarse como medio para crear divisiones, sino ser apreciada y valorada por las características particulares en sus procesos de generación, reproducción y aprendizaje. Es importante que se consideren perspectivas en el sistema educativo de México que busquen cumplir objetivos como proveer una educación musical inclusiva, promover la identidad de los culturas locales e integrar el aprendizaje musical en dinámicas que permitan favorecer las habilidades sociales de los aprendientes.

La música ha sido parte importante de todas las culturas que han existido a lo largo de la historia; cada una de ellas ha dado un valor simbólico al uso de la música dentro de su cosmovisión. La teoría musical que actualmente predomina en los campos de la enseñanza musical es relativamente nueva si se pone en la línea del tiempo y se compara con algunas de las tradiciones musicales que siguen vigentes en diversas regiones del mundo. Es imposible que bajo el escrutinio de conceptos abstractos se pueda juzgar la pertinencia o validez de una expresión musical sobre otra, ya que la teoría musical no puede describir el significado e importancia de la música como expresión viva de las culturas que las producen. No puede haber una monopolización del

saber que contribuya a demeritar todo aquello que no es producido, reproducido o avalado desde los centros hegemónicos del conocimiento. Es importante que desde la educación musical se promuevan espacios que permitan un acercamiento crítico a diversas formas del saber que incluyan las perspectivas de aquellos grupos que sistemáticamente han sido relegados a ser solamente consumidores. Considero que la educación musical no debe reducirse a tratar únicamente cuestiones de índole musical. Más bien, la educación musical puede ser factor clave para romper el paradigma que avala una visión de la realidad donde la clase dominante define al dominado. Si los alumnos aprenden que existen diferentes formas de ver el mundo y que cada una de ellas es válida, la educación musical podrá atender algo más allá del desarrollo de las habilidades musicales y se volverá un camino hacia la ya utópica justicia social.

Notas

¹ El son huasteco también es conocido con el nombre de huapango. En la región se les llama de manera indistinta (García Baeza, 2016; Hernández, 2010; Sánchez, 2002).

² Los detalles de cada uno de los apartados de la Autonomía Curricular son los siguientes: 1) Profundización de los aprendizajes clave: propicia el conocimiento interdisciplinar de los campos formativos referentes al Pensamiento Matemático, Lenguaje y Comunicación, y por último, la exploración y comprensión del mundo natural y social; 2) ampliación de las oportunidades para el desarrollo personal y social: las acciones van encaminadas a promover el desarrollo artístico y la creatividad (aquí se considera importante el aprender a tocar un instrumento), desarrollo corporal y salud (mediante actividades deportivas) y desarrollo emocional; 3) nuevos contenidos relevantes: incluye la realización de talleres como robótica, educación financiera, programación, desarrollo de capacidades de iniciativa y de emprendimiento, y por último, introducción al pensamiento algorítmico; 4) conocimiento de contenidos locales: comprende el desarrollo de proyectos que se adentren en saberes de la cultura y tradiciones locales a fin de estimular el interés en temáticas regionales; 5) impulso a proyectos de impacto social: pretende que los alumnos lleven a cabo proyectos de tipo social mediante la colaboración con grupos gubernamentales y no gubernamentales en busca de la mejora en la calidad de vida dentro de la comunidad.

Referencias citadas

- Albán, A. (2008). El origen colonial de las diferencias del desarrollo entre países: El neoinstitucionalismo e Hispanoamérica. *Revista de Economía Institucional*, 10(19), 235-264. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41901910>.
- Alegre, L. (2016). Música de Tlamanes: La fiesta del maíz. *América: Cahiers du CRICCAL*, 27, 169-175. doi: 10.3406/ameri.2001.1530.
- Archibald, M. L. (2011). The inclusion of musical knowledge and perspectives of a first nation in three Ontario mainstream schools. Vancouver: Universidad de la Columbia Británica. Disponible en <https://open.library.ubc.ca/media/download/pdf/24/1.0055372/1>.
- Ávila, G., Barthas, B. y Cervantes, A. (1995). Los huastecos de San Luis Potosí. En Instituto Nacional Indigenista, *Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México*.

- Región oriental, vol. III.* México: Instituto Nacional Indigenista.
- Bernal, M. G. (2008). *Compendio de sones huastecos: Método, partituras y canciones.* México: Desarrollo Gráfico Editorial.
- Bernal, M. G. (2009). El son huasteco: fronteras entre lo tradicional y lo académico. *Boletín Oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia, 85*, 46-49. Disponible en <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/2860>.
- Bonilla, R. M. (2006). Geografía de la música en la región de la huasteca potosina, municipio de tamazunchale, S. L. P., en los inicios del siglo XXI. *Revista Geográfica, 140*, 91-133.
- Bonilla, R. M. y Gómez, J. C. (2013). Son huasteco e identidad regional. *Investigaciones Geográficas, 80*, 86-97. doi: 10.14350/ig/36646.
- Bourdieu, P. (1984). *The sense of distinction. Distinction: A social critique of the judgment of taste.* Cambridge: Harvard University Press. Disponible en http://www.academia.edu/download/36960054/Distinction_A_Social_Critique_Of_The_Judgement_Of_Taste_By_Pierre_Bourdieu.pdf.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. E. Richardson (Ed.), *Handbook of theory of research for the Sociology of Education.* Nueva York: Greenwood.
- Bradley, D. (2012). Good for what, good for whom?: Decolonizing music education philosophies. En W. Bowman y A. L. Frega (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy in music education.* doi: 10.1093/oxfordhb/9780195394733.013.0022.
- Camacho, H. (2011). Los nuevos cantos del maíz. Reflexiones en torno al trabajo etnomusicológico en una comunidad nahua de La Huasteca. *Diario de Campo, 5*, 40-45. Disponible en <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/diariodecampo/article/view/3334>.
- Emmerson, S. (2000). Crossing cultural boundaries through technology? En S. Emmerson (Ed.), *Music, electronic media and culture.* Vermont: Ashgate.
- Freire, P. (1995). *Pedagogy of the oppressed.* Nueva York: Continuum.
- García Baeza, R. R. (2016). *Lírica popular improvisada, estudio de dos casos: el son huasteco y el blues. San Luis Potosí.* México: El Colegio de San Luis, A.C. Disponible en <http://biblio.colsan.edu.mx/tesis/GarciaBaezaRobertoRivelino.pdf>.
- Gaztambide-Fernández, R. (2010). Wherefore the musicians? *Philosophy of Music Education Review, 18*(1), 65-84. doi: 10.2979/PME.2010.18.1.65.
- Hernández, V. (2010). Son huasteco, son de costumbre. Etnoludría del son a lo humano y a lo divino en Texquitote, San Luis Potosí. *Revista de Literaturas Populares, 2*, 238-269. Disponible en <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/2820>.
- Hess, J. (2015). Decolonizing music education: Moving beyond tokenism. *International Journal of Music Education, 33*(3), 336-347. doi: 10.1177/0255761415581283.
- Ivanov, B. (2014). *El son jarocho y la fiesta del fandango: Una expresión de la cultura popular en el sur veracruzano.* México: Fénix.
- Kalyoncu, N. y Özata, C. (2012). Instrument teaching in the context of oral tradition: A field study from Bolu, Turkey. *Oral Tradition, 27*(2), 363-380. Disponible en [http://journal.oraltradition.org/issues/27ii/kalyoncu-ozata#myGallery-picture\(6\)](http://journal.oraltradition.org/issues/27ii/kalyoncu-ozata#myGallery-picture(6)).
- Locke, T. y Prentice, L. (2016). Facing the indigenous "Other": Culturally responsive research and pedagogy in music education. *Australian Journal of Indigenous Education, 45*(2), 139-151. doi: 10.1017/jie.2016.1.
- Paz, O. (1959). *El laberinto de la soledad.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, A. B. (2012). Los muertos en la vida social de La Huasteca. *Itinerarios, 15*, 205-236. Disponible en <http://itinerarios.uw.edu.pl/los-muertos-en-la-vida-social-de-la-huasteca>.
- Rosabal-Coto, G. (2013). La herida colonial en los orígenes de la educación musical escolar costarricense. *Revista Estudio, 27*, 278-295. Disponible en <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/12705>.
- Rosabal-Coto, G. (2014). "I did it my way!" A case study of resistance to coloniality in music learning and socialization. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 13*(1), 155-187. Disponible en http://act.maydaygroup.org/articles/Rosabal-Coto13_1.pdf.
- Sánchez, R. M. (2002). Diferencias formales entre la lírica de los sones huastecos y la de los sones jarochos. *Revista de Literaturas Populares, 1*, 121-152. Disponible en <http://www.rlp.culturaspopulares.org/textos/3/07-Sanchez.pdf>.
- Sánchez, R. M. (2005). El paralelismo en los sones de La Huasteca. *Revista de Literaturas Populares, 2*, 270-309. Disponible en <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/2679>.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016.* México: Secretaría de Educación Pública.
- Shifres, F. y Gonnet, D. V. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemos, 3*(2), 51-67. doi: 10.21932/epistemos.3.2971.2.
- Small, C. (1999). El musicar: Un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música, 4*. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-muscar-un-ritual-en-el-espacio-social>.
- Thekkevalyara, V. (2013). The Postcolonial Other. *Theology & Sexuality, 19*(2), 143-162. doi: 10.1179/1355835814Z.00000000031.
- Tomasini, A. (1997). Malinchismo filosófico y pensamiento mexicano. *Chicomóztoc: Boletín del Seminario de Estudios Prehispánicos para la Descolonización de México, 6*, 61-78. Disponible en http://www.descolonizacion.unam.mx/pdf/Ch6_4_Malinchismo.pdf.
- Tuck, E. y Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society, 1*(1), 1-40.
- Young, J. O. (2016). How classical music is better than popular music. *Philosophy, 91*(4), 523-540. doi: 10.1017/S0031819116000334.

Sobre el Autor

Héctor Miguel Vázquez Córdoba

Héctor Miguel Vázquez Córdoba es originario de Naolinco, Veracruz, México. Obtuvo su grado de licenciatura en música (opción violín) por la Universidad Veracruzana (México) y grado de maestría en educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México). Es integrante de la Orquesta Universitaria de Música Popular de la Universidad Veracruzana, Director del Festival Internacional de Música Naolinco y Director Ejecutivo de la Asociación Civil Mateo Oliva Oliva. Actualmente se encuentra realizando un doctorado en estudios educativos en la Universidad de Victoria (Canadá) bajo la supervisión de la doctora Anita Prest, con quien colabora como asistente de investigación.

Héctor Miguel Vázquez Córdoba

3800 Finnerty Road
University of Victoria
Department of Curriculum and Instruction
MacLaurin Building
Victoria, BC, Canadá, V8P 5C2
hvazquez@uvic.ca



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.