

**Fronteras y puentes entre  
sistemas de pensamiento.  
Hacia una epistemología  
de las músicas populares  
y sus implicaciones para  
la formación académica**

**Eliécer Arenas Monsalve**

## **Fronteras y puentes entre sistemas de pensamiento. Hacia una epistemología de las músicas populares y sus implicaciones para la formación académica<sup>1</sup>**

**Resumen:** Partiendo de la experiencia colombiana, pero referenciando aportes de Latinoamérica, el texto expone la tesis relacionada con la necesidad de reconocer las formas de conocimiento de las músicas populares y tradicionales -como productos y productoras- como formas de conocimiento y acción legítimas que deben tenerse en cuenta en los ambientes universitarios. Estas formas están ligadas a la oralidad, que es una epistemología particular diferente de la lógica escrita en aspectos sustanciales.

Referenciando los estudios sobre oralidad que desde hace cuarenta años vienen aproximándose a una nueva comprensión de las consecuencias cognitivas de la llegada de la tecnología de la escritura, el documento advierte sobre la necesidad de enmarcar la discusión educativa musical en los contextos latinoamericanos, dentro de la lógica dual oralidad / escritura, vistas más que como formas de conocimiento incompatibles, como caminos complementarios de aprehensión y dominio de saberes con particularidades que merecen tenerse en cuenta so pena de perder por el camino su riqueza característica y su diferencia.

Finalmente, alerta ante la necesidad de pensar las formas de inclusión de las lógicas orales en el sistema universitario desde plataformas administrativas que permitan mayor flexibilidad y recojan, tomando riesgos, el reto de ser productor de conocimiento acogiendo saberes y actores sociales provenientes del sistema cultural.

**Palabras clave:** oralidad, escritura, educación musical, universidad, músicas populares

## **Fronteiras e pontes entre sistemas de pensamento. Para uma epistemologia das musicas populares e suas implicações para a formação acadêmica**

**Resumo:** Partindo da experiência colombiana, mas referenciando aportes de Latino America, o texto expõe a tese relacionada com a necessidade de reconhecer as formas de conhecimento das músicas populares e tradicionais -com produtos e produtoras- como formas de conhecimento e ação legítimas, que devem ter-se em conta nos ambientes universitários. Estas formas de conhecimento estão ligadas à oralidade, que é uma epistemologia particular, que é diferente da lógica escrita em aspectos substanciais.

Referenciando os estudos atuais que desde quarenta anos vem aproximando-se a uma nova compreensão das consequências cognitivas da chegada da tecnologia da escritura, o documento faz o chamado sob a necessidade de moldurar a discussão educativa musical nos contextos latino americanos, por dentro da lógica dual

<sup>1</sup> Texto de la Conferencia Inaugural del 5to Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Músicas Populares. Villa María, Córdoba. Argentina, agosto de 2015.

oralidade / escritura, enxergadas mais que formas de conhecimento incompatíveis, como caminhos complementares de apreensão e domínio de saberes, com particularidades que merecem ter-se em conta, correndo o risco de perder pelo caminho sua riqueza característica e sua diferença.

Finalmente, alerta à necessidade de pensar as formas de inclusão das lógicas orais no sistema universitário desde plataformas administrativas que deixem maior flexibilidade e recolham, arriscando e abrindo-se a novos saberes, o desafio de ser produtora de conhecimento acolhendo saberes e atores sociais migrantes do sistema cultural.

Palavras chave: oralidade, escritura, educação musical, universidade, musicas populares.

## **Boundaries and Bridges Between Systems of Thought. Towards an Epistemology of Popular Music and its Implications in Academic Formation**

**Abstract:** From the starting point of Colombian experience, but also recalling that of Latin America, this paper presents the notion concerning the need of acknowledging the various forms of knowledge present among popular and traditional music -with products as well as producers- as legitimate forms of knowledge and action which must be taken into account amidst academic environments. These forms of knowledge are linked to orality, which is a particular epistemology, largely differing from written logic in main aspects.

Recalling the studies on orality that -since forty years ago- have brought a new understanding of the cognitive consequences of the arrival of written word as a technology, this article warns on the need of framing the discussion on musical education in Latin America within the dual system orality/writing, regarding them not as incompatible forms of knowledge but as complementary ways of apprehension and mastery of it, each of them having their own characteristics that ought to be considered so that each one may preserve its particular wealth and difference up the road.

Finally, the paper calls on the necessity of including oral logical systems in the university, from administrative platforms that allow greater flexibility, running the risk of opening itself towards new forms of knowledge, and assuming the challenge of producing it, embracing both social actors from the cultural system as well as their own particular knowledge.

**Keywords:** orality, writing, music education, university, popular musics (in the plural form).

Desde un marco amplio de experiencias latinoamericanas pero centrado en la experiencia de Colombia, me propongo dibujar unas líneas argumentales que permitan mostrar la importancia de dar valor y relevancia a los rasgos más potentes que caracterizan las prácticas musicales populares y tradicionales, aquellos factores que precisamente las hacen fuertes, dinámicas, impactantes y relevantes culturalmente. Se trata de reconocer las formas de conocimiento del mundo de las cuales las músicas populares y tradicionales son productos y productoras, y comprenderlas como formas de conocimiento y acción que exigen ser leídas desde coordenadas más afines a sus propios rasgos y sus lógicas.

Deseo destacar la insuficiencia de los esfuerzos que tienen carácter inclusivo, aquellos que se contentan con insertar las músicas populares en sus programas. Por meritorio que pueda considerarse la apropiación y el estudio de las células rítmicas que las identifican, los recursos técnicos que despliegan o las características de sus puestas en escena o sus estéticas, mientras no sean consideradas formas de conocimiento legítimas que se diferencian en aspectos cruciales de otras formas de expresión musical, haremos un flaco favor a procesos socio-culturales que, como bien sabemos, se las arreglan bastante bien sin el apalancamiento de la formación profesional universitaria.

El tema de la universidad no puede soslayarse. Debemos pensar de otra manera el lugar de la institucionalidad de la educación superior. Sin una discusión de fondo en ese sentido, un programa académico por interesante, coherente e innovador que sea, puede simplemente tornarse inviable sin unas estructuras administrativas flexibles y sensibles a la apuesta política que supone.

Mientras no se subvierta la lógica hegemónica de la enseñanza y avancemos en la reconfiguración del papel de la universidad en la sociedad, los saberes populares se tendrán que adaptar a la lógica de lo *instituido*, en vez de ser una fuerza *instituyente* que se declare a favor de otro modo de pensar, sentir y situar la formación musical desde alternativas consistentes con las tradiciones y necesidades expresivas de nuestros pueblos.

Voy a sostener, en esa línea, que mientras no se logre afectar el marco epistemológico sobre el cual se asientan los procesos institucionales –docencia, investigación y extensión– de la enseñanza académica, estos saberes seguirán reducidos a su mínima expresión. Serán instrumentalizados, cosificados y vueltos simplemente un objeto–materia-prima para ser usado a conveniencia de las lógicas de la epistemología hegemónica. Para encontrar otra salida, propondré finalmente dislocar la obsesión por la música como objeto, para preguntar por el lugar de los agentes, los músicos populares y su papel en el nuevo sistema. Esta pregunta desemboca en el papel del sistema universitario y sus luchas, en el amplio marco de las luchas sociales por nuevas formas de democracia, inclusión y justicia.

1.

Quiero comenzar señalando la conveniencia de no pasar por alto que la inclusión de las músicas populares en los programas de formación universitaria es un síntoma interesante de una lucha que involucra procesos sociales más amplios. No se trata de un fenómeno aislado o súbito.

América Latina viene desarrollando desde hace muchas décadas, desde diferentes orillas, mediante discusiones, teorizaciones, desarrollos conceptuales, perspectivas críticas, movimientos sociales, y agendas políticas y educativas, una importante crítica a los modelos de pensamiento colonial.

No es este el lugar para hacer un balance de esa discusión. Conviene señalar, no obstante, la importancia de situar las preguntas de este congreso, de este que para mí es un foro de la esperanza hacia la construcción de futuros posibles para nuestras músicas populares y tradicionales, en el marco de aquellas. Por lo tanto, voy a referirme de pasada – aunque sólo sea por la necesidad de escoger líneas gruesas que sirvan de trasfondo a los planteos más específicos relacionados con lo musical propiamente dicho- a los aportes de la Epistemología del Sur, de Boaventura de Sousa Santos.



Quiero servirme de la imagen y el símbolo de la artista colombiana Doris Salcedo para ilustrar los conceptos del autor portugués. En 2007, Salcedo fue invitada a exponer en el Tate Gallery, de Londres. La escultura/intervención que bajo el título *Shibboleth* (Museo de Arte Contemporáneo de Chicago, 2015), presentó la artista, consistía en una grieta de 167 metros, que en sus propias palabras ponía de manifiesto la inmensa separación, el hiato, la fractura, las divisiones profundas que separan a los seres humanos y sus formas de vida. La palabra *Shibboleth* es una expresión que aparece en el Antiguo Testamento y era utilizada como un diferenciador social, ya que según como se pronunciara se revelaba la pertenencia a determinada tribu, lo que significaba, en la práctica, ser desterrado o muerto o bien protegido y acogido. *Shibboleth* es la grieta, un partidur de aguas, una separación de mundos.

Salcedo, como Santos, utiliza la metáfora de un mundo dividido entre lo que está a un lado de la línea y lo que está del otro. En medio, sugieren ambos, hay un abismo. Uno de los lados de la grieta produce activamente la no existencia del otro. No sólo lo niega, sino que lo construye conceptualmente para tornarlo inexistente, para que no opere en ninguna forma relevante o comprensible, reduciéndolo a formas de existencia



que lo sitúan como lo radicalmente otro, residual, marginal, local, etc. Aquello que es producido como no existente es excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro (Santos, 2009).

Si uno de los lados de la línea es producido como no existente, el campo de lo que se considera la realidad relevante se angosta, se reduce, se empobrece. Como sabemos por los trabajos del deconstruccionismo, las teorías críticas, el pensamiento decolonial, entre otros, el conocimiento moderno ha creado y sigue creando un subsistema de distinciones visibles e invisibles de tal modo que las invisibles se convierten en el fundamento de las visibles (Santos, 1996; Mignolo, 2000; Castro Gómez & Grosfoguel, 2007; Walsh, 2012; Lewis, 2013).

Quien hace la distinción entre lo verdadero y lo falso, lo bien hecho y lo mal hecho, lo deseable y lo indeseable, lo elegante, sofisticado y consistente y lo burdo, desprolijo e inconsistente, en detrimento de dos cuerpos alternativos de conocimiento, es el conocimiento que se llama a sí mismo universal. El carácter exclusivista de este monopolio se encuentra en el centro de las disputas epistemológicas modernas entre formas de verdad científicas y no científicas, en las reivindicaciones de movimientos sociales y toca de frente las discusiones que se producen en torno al papel de la universidad en la sociedad contemporánea.

La pregunta pertinente para nosotros es ¿qué lugar deben ocupar los conocimientos que recurren a otros modos de comprensión o vinculan la experiencia por fuera de las tradicionales convenciones en las cuales se ha concebido la comprensión en el pensamiento occidental hegemónico?

Esta discusión de fondo es clave, para no creer que cuando hablamos de la inclusión de las músicas populares en el sistema universitario, estamos simplemente ampliando la gama de opciones dentro de un sistema de pensamiento incontestable, que de repente se tornó generoso e incluyente. La naturaleza política de esta búsqueda debe comprenderse claramente y ponerse en primer plano. Considero que la fuerza de la inclusión de las músicas populares en la educación superior universitaria, en tanto operación de política cultural y educativa, adquiere nuevas dimensiones si la situamos en este amplio marco de referencias y luchas.

2.

Ya casi es un lugar común señalar las condiciones históricas que produjo la fractura entre dos tipos de práctica, la popular y la artística. Principalmente gracias a los aportes de historiadores y musicólogos, tenemos algunas claridades acerca de las razones de la connotación arcaizante que de manera prejuiciosa ha situado las músicas populares como apenas dignas de ser consideradas objetos de estudio en el ámbito académico (González, 2013).

Tales estudios han mostrado, además, cómo la educación musical de Occidente siguiendo los derroteros de su propia lógica –pese a una exclusión de hecho- se la ha arreglado para utilizar la música popular y tradicional como recurso útil de diferentes maneras: para componer con una base telúrica y dar toques exóticos a las grandes formas de la música europea, como aconteció con los nacionalismos; como materia prima para hacer más accesibles los áridos mundos del solfeo y las técnicas instrumentales, “renovando” los materiales educativos; para

dar variedad a los repertorios y complacer –no pocas veces con un guiño populista- al respetable público; o más recientemente, para cooptar estudiantes en un mercado académico que promete ser altamente rentable. Según Juan Pablo González (2013), hay dificultades intrínsecas adicionales: su carácter híbrido, masivo, los altos grados de intertextualidad, el grano de la voz, la performance, el ritmo corporal, visualidad y su sonido enlatado que enriquece tanto a la musicología como a sus estrategias de enseñanza, que las tornan un objeto complejo y difícil para ser tratado desde las lógicas académicas convencionales.

Retomando el marco de referencia descrito arriba, debe reiterarse que los saberes populares han sido hasta hace poco activamente producidos como invisibles por el sistema educativo hegemónico. Este –como todos sabemos- ha sido indolente y arrogante al autodeclararse superior por estar gobernado por una razón que se juzga a sí misma como exhaustiva, exclusiva y completa (Santos, 2009). El sistema educativo tradicional –fiel reflejo del pensamiento musical hegemónico del occidente moderno- no ha sido capaz de entender ni aceptar que su propia forma de conocimiento tiene, por una parte, límites internos y externos, y por otra, que no es más que un caso dentro de lo posible.

Los medios de producción de no existencia han sido variados. Siguiendo a Santos, el primero y más importante es la *monocultura del saber*, el hecho de que *de facto*, en los procesos de formación los criterios de la alta cultura sean los criterios considerados verdaderos en la producción de conocimiento o creación artística. La no existencia se resume en la clasificación de los otros productos como ignorancia o incultura, o a lo sumo como materia prima.

El segundo está relacionado con el predominio del concepto de tiempo lineal, cuyo corolario es la idea de que la historia tiene un sentido y una dirección. Los conceptos de progreso, revolución, modernización, desarrollo, entre otros, que reflejan este punto de vista, desvalorizan –o declaran como no existente y atrasado- todo lo que según esa norma temporal es asimétrico respecto a aquello declarado avanzado (Santos, 2009, p. 110).

En culturas como las latinoamericanas este prejuicio es más que grave, teniendo en cuenta que vivimos en una realidad donde convergen multitemporalidades, sociedades pre-pos-modernas, como dijo en su momento García Canclini (1995). Muchos productos culturales centrales para las formas de vida de nuestros países son convertidos en residuales, folklore, productos que entran a representar lo atrasado, lo arcaico, lo no desarrollado, lo monótono.

Pero otros productos corren igual suerte. Por ejemplo, aquellos que son producto de las lógicas del mercado y la producción masiva se consideran actuales, pero se les tiende a calificar de banales y vacíos. No estoy diciendo que no puedan serlo eventualmente, pero el pre-juicio en abstracto operando como un elemento totalizador, no permite hacer distinciones. En ambos casos, hay una carga valorativa a favor de ciertos productos culturales y conocimientos presuntamente universales, que resisten al paso del tiempo, que son ejemplares y canónicos por basarse en la racionalidad que occidente erigió como emblemática. En nuestro caso, la música llamada culta, clásica, o académica. Otros tipos de saberes, que tienen otros criterios de rigor y que operan en prácticas sociales de distinta naturaleza, se ignoran flagrantemente.

## **Hacia un cambio de instrumento**

Descrito así el panorama –que se deberá profundizar remitiéndonos a autores como Santos, Mignolo, Quijano, Castro-Gómez, entre otros- se hace necesario reconocer que el instrumento conceptual del que nos estamos sirviendo para hacer entrar en escena las músicas populares en la formación académica suena cacofónico, salta a la vista que requerimos de otros paradigmas.

Boaventura de Sousa Santos (2009), al recordarnos que toda ignorancia es ignorante de cierto saber y que todo saber es la superación de una ignorancia particular, nos ha invitado a reconocer que una epistemología para las músicas populares y tradicionales que realmente sea una alternativa para la producción de un tipo de conocimiento emancipador, supone el esfuerzo de distanciarse de las formas hegemónicas y totalizadoras que han prevalecido. Según esta lógica, de un lado de la grieta se habla de musicología, de teoría, de hermenéutica textual, de historiografía, de análisis musical, etc.; del otro lado de la línea, se dice o se sugiere téticamente, que no hay un conocimiento real, quizá haya etno músicas, es decir músicas racializadas, exotizadas, plagadas de creencias, opiniones, magia, comprensiones intuitivas o subjetivas. Pero claramente, músicas que difícilmente pueden considerarse interesantes desde el paradigma dominante.

Así, un abismo aparente separa la música escrita, textual y los conocimientos hechos inconmensurables e incomprensibles, de las tradiciones orales. De un lado de la grieta existe una música de valor artístico, con cualidades estéticas, con capacidad de cultivar cualidades humanas, y en el otro las músicas orales, simples, para entretenimiento, sin cualidades estéticas dignas de tal nombre; en suma, músicas arcaicas cuyo valor es, cuando mucho, ser un curioso vestigio de arqueología social o músicas contemporáneas, mera moda, experimento, expresión baladística de un mundo decadente.

Detengámonos un momento en este asunto. Deseo destacar que la dicotomía culto/popular, analizada desde hace décadas desde diferentes ángulos por cientos de autores, esconde una diferencia más interesante, menos discutida y profundizada, y que juzgo más productiva analíticamente: la dicotomía escrito/oral.

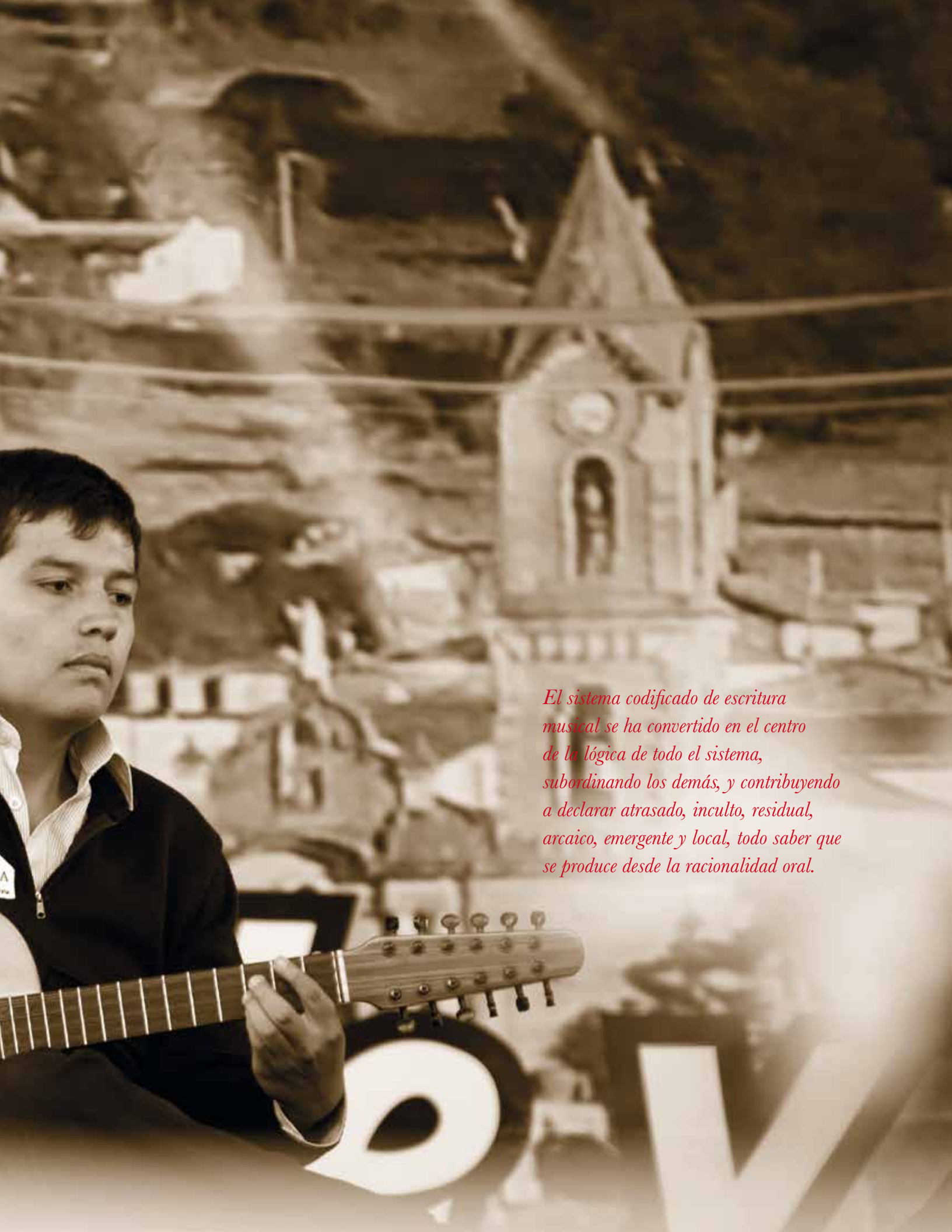
En ese sentido, quizás no esté demás hacer una observación que por obvia se pasa por alto: en nuestra forma de comprensión de la música, pero sobre todo en los procesos de enseñanza musical, se da por sentada la centralidad de la lecto-escritura como sinónimo de aprendizaje musical. Esto debiera llamar nuestra atención, sobre todo si se tiene en cuenta que las tres cuartas partes de las músicas del mundo prescinden de la escritura o la tienen a lo sumo como un componente comunicativo, no estructural, en sus modelos de aprendizaje.

El sistema codificado de escritura musical se ha convertido en el centro de la lógica de todo el sistema, subordinando los demás, y contribuyendo a declarar atrasado, inculto, residual, arcaico, emergente y local, todo saber que se produce desde la racionalidad oral.

Pero, como sabemos, la escritura musical no es la música, es un artefacto, una tecnología de reciente aparición en la historia humana, que debiera ser puesta en discusión, como se ha puesto en discusión, en general, desde hace unos cuarenta años con mucha fuerza, lo que significa la escritura en el mundo humano. Se trata de inquirir por las razones de un monocultivo en el que la lecto-escritura es centro, eje y lógica dominante en la formación musical formal universitaria.







*El sistema codificado de escritura musical se ha convertido en el centro de la lógica de todo el sistema, subordinando los demás, y contribuyendo a declarar atrasado, inculto, residual, arcaico, emergente y local, todo saber que se produce desde la racionalidad oral.*

Debemos formularnos preguntas que nos ayuden a desnaturalizar este enfoque (Olson, 1994): ¿Dónde radica la fuerza de esa tecnología, sus limitaciones, los tipos de competencia que desarrolla, las formas de pensamiento y los modos de percepción que alimentan o inhiben? ¿Qué se deriva del hecho de copiar el mundo sonoro en el papel? ¿Qué consecuencias tiene leer, escribir la música y utilizar los demás recursos de la cultura escrita en el aprendizaje individual? ¿Qué efectos tiene en las prácticas sociales, pero también, qué le sucede a las instituciones cuando el documento escrito desempeña un papel central? ¿Cómo la estructura misma del conocimiento musical se altera por los intentos de representarlo en el papel?

Tanto se ha naturalizado la presencia de la escritura como centro y eje de la formación musical académica, que olvidamos el carácter artificial de ese recurso, su carácter de instrumento, medio comunicativo y dispositivo de memoria. Sin embargo, como advierte Santos, ese monocultivo no es meramente expresión de una carencia, es algo más, es manifestación de una arrogancia. Se trata de la arrogancia de no querer vernos, y mucho menos valorizar la experiencia que nos rodea, dado que buena parte de ella está fuera de la razón a partir de la cual nos vemos forzados a identificarla y valorarla. Por eso debemos preguntarnos si ¿es posible pensar qué es la oralidad en música fuera de la dicotomía oral/escrito?

Y las preguntas se multiplican: ¿Qué produce la oralidad como recurso cognitivo? ¿Cómo opera en las prácticas de las músicas populares? ¿Cómo debiera incorporarse en la formación académica, si dejamos de considerarla el paradigma del atraso, la ignorancia y la falta de rigor? ¿Por qué se mantiene ese prejuicio –y cómo lo alimentamos diariamente desde la academia- pese a las evidencias que indican que es una forma de aprendizaje que hace diferencia en el tipo de competencias que se requieren en las diversas prácticas donde el músico teórico-alfabetizado-ilustrado, suele mostrarse, paradójicamente, limitado y falto de recursos?

¿Cómo lograr que la oralidad entre en la academia no como un recurso para los dictados, para la transcripción, para la sistematización, todos ellos recursos que se asientan en otra epistemología, otra lógica, otra forma de conocimiento?

Naturalmente que se trata de preguntas que requieren investigación. A mi juicio son los ejes ineludibles de una discusión acerca de alternativas formativas para nuestro continente.

Quizás estas preguntas nos causen perplejidad, malestar o extrañeza. Pero hay que insistir: ¿Por qué un tipo de saber derivado de las prácticas textuales -consustancial a los desarrollos variados de la música académica/culta occidental, pero nunca tan central en las prácticas populares y tradicionales- se sigue imponiendo como el recurso central de la forma de acceso al conocimiento musical? Adentrarnos en ese agujero negro, en ese punto ciego de nuestra comprensión del trabajo musical puede llegar a ser una revelación acerca de los presupuestos –pocas veces explícitos- que están en la base del edificio especulativo, conceptual, retórico y técnico del funcionamiento práctico de las músicas académicas en contextos institucionales universitarios.

La validez de esas dos formas de acceso al conocimiento –la mediada por la escritura y la oral- no proviene de una idea preconcebida de un mundo ideal plural y abarcante, sino del análisis de las formas de intervención que permiten o inhiben en la realidad (Santos, 2009, p. 187). Y es un hecho cotidiano en nuestros ambientes formativos que tales formas de intervención producen una fractura en el mundo del estudiante.

Contamos con investigaciones que permiten valorar este asunto con cierta precisión. En diversos contextos se ha venido estudiando los efectos de la centralidad de la lógica escrita en la formación, analizando lo que ocurre entre el mundo de la enseñanza académica y el mundo de la vida de un estudiante. Silvia Carabeta, en Argentina, y el grupo de Investigación *Cuestionarte*, en Colombia, han mostrado cómo los estudiantes viven un *currículo oculto*, una doble vida, la de los requerimientos académicos, vistos por muchos como áridos, descontextualizados, parciales y dogmáticos, y la vida de los esfuerzos, fuera de la universidad, por construir una identidad musical propia, por poner en juego sus intereses y sus apuestas vitales tratando de hacer síntesis de los diversos aprendizajes (Zapata et al, 2004; Carabeta, 2008).

Por estas razones, una revisión de la literatura sobre las relaciones entre oralidad y escritura nos puede ser útil para tratar de desnaturalizar algunas concepciones que nos impiden siquiera entender la importancia del tema y la trascendencia política y cultural que puede tener para nuestro futuro estudiarlo como un problema central del porvenir político, cultural y educativo de Latinoamérica. Para ello debemos cuestionar algunas creencias.

1. Que la escritura musical es una transcripción de los eventos musicales de las prácticas.

Basados en los estudios de Olson (1994), debemos entender como mera ilusión la idea de que el aprendizaje de la lecto-escritura musical tiene que ver con representar algo conocido (el sonido de unos instrumentos o unas voces) mediante una serie de marcas visibles desconocidas (partitura). Creer que al cambiar el código sonoro mediante las marcas en el papel pautado se produce una equivalencia, nos hace poco perceptivos al hecho de que la escritura sólo capta ciertas propiedades de lo que suena. Más que una transcripción de los mismos elementos implica una transformación profunda de ellos. De hecho, poco a poco desdibuja el objeto que sirvió de modelo y llega a convertirse en el referente para la escucha del flujo sonoro original.

Son precisamente todos los rasgos que interesan de las músicas populares, a los cuales se refería Juan Pablo González en este mismo pódium, los que quedan ocultos, pierden visibilidad, se tornan opacos cuando, escritura mediante, comenzamos a oír la música y a reflexionar sobre ella desde las lógicas del código escrito, el cual en principio, presuntamente, reflejaba como en un espejo la naturaleza del objeto musical. Estamos tan acostumbrados a relacionar estudiar música con leer música, que nos resulta difícil concebir un universo oral “salvo como una variante de un universo que se plasma por escrito” (Ong, 2002 p. 12).



2. Que el conocimiento de la escritura es un conocimiento superior a todas las formas de conocimiento oral-empírico.

La “función epistemológica” de la escritura es, según Olson, no sólo recordar y pensar en detalle sobre lo dicho, sino que nos invita a ver lo pensado y lo dicho de manera diferente (Olson, 1994, p. 16). En el mundo oral –como ocurre por ejemplo en la costa del pacífico colombiano- las referencias suelen ser más concretas y vinculadas al contexto, el trabajo musical se sustenta sobre lo que conocen como hecho musical, no sobre las premisas lógicas del análisis del discurso musical (Arango, 2014). No se hacen inferencias de ese tipo. El músico oral razona, pero quizás no razona sobre el razonar al modo del teórico ni su pensamiento musical se sustenta en conjuntos de reglas explícitamente formuladas. La escritura, al abstraerse de la inmediatez del hecho sonoro, lo produce como objeto de otro tipo de conocimiento, lo abre a la indagación crítica y a la especulación conceptual (Goody y Watt, 1968). Se trata de dos formas de conocimiento. Lo oral no es una forma de conocimiento a la que le falta algo, es completa en sí misma, solo que distinta. Las oralidades poseen “reglas”, pero estas se emplean primero y son formuladas a través de su uso; a veces explicadas con dificultad, pero casi nunca formuladas de manera íntegra. Se trata de lo que Schön ha llamado, conocimiento en la acción y Polanyi, conocimiento tácito.

Como dice Ong “(...) el examen abstractamente explicativo, ordenador y consecutivo de fenómenos o verdades reconocidas resulta imposible sin la escritura y la lectura” (Ong, 1982, p. 18). El aprendizaje oral es por medio del entrenamiento, es un saber práctico, “por discipulado, que es otra especie de aprendizaje” (Ibid. 18), por repetición e imitación de lo que oyen, mediante el aprendizaje de repertorios que se combinan, por participación en actividades sociales. Cuando se transcribe, la escritura “encierra tínicamente” (p. 19) esas manifestaciones contextuales en un campo visual; al hacerlo, lo torna objeto de otro tipo de análisis, se tornan objetos de estudio. No obstante, los seres humanos de las culturas orales primarias aunque aprenden mucho y practican gran sabiduría, no “estudian” en el sentido que le damos al término. Entonces surge otro interrogante: ¿Cómo cambiar nuestro concepto de estudio para que las formas de trabajo propias de las músicas populares y tradicionales tengan cabida?

Según Ong (2002), aprenden por medio de entrenamiento, escuchando y haciendo, mediante la atención a la naturaleza del sonido como tal, a los nexos íntimos entre normas orales rítmicas, la respiración, la gesticulación y la simetría bilateral del cuerpo humano (Serres, 2001 y 2003). Esta condición pragmática, que González llamó performativa, es una clave de sus usos sociales, de su relación con un entorno que involucra a los otros músicos y al público en una retroalimentación que forma parte del hecho musical. En ese sentido, pudiera decirse con Small, que en las culturas musicales basadas en la escritura se estudia la música, en las culturas orales se participa del musicar (Small, 1999).

Hay que ser cautos y estar atentos. Los tentáculos del dispositivo de captura institucional, como lo llamó en este escenario Jorge Sossa (2011), no se quedan quietos. Suele esgrimirse como prueba de la

superioridad de la cultura musical escrita –llamada genéricamente, culta-, el hecho de que el discurso escrito presente una gramática más elaborada y fija, porque para producir significado depende más de su estructura interna y las características de su elaboración discursiva, “dado que carece de los contextos existenciales plenos normales que rodean el discurso (musical)<sup>2</sup> oral y ayudan a determinar el significado en éste, de manera un poco independiente de la gramática” (Ong, 1982, p. 44). Pero se trata de un rasgo que no necesariamente es intrínsecamente superior, sólo adecuado para su lógica y su circunstancia.

3. La pregunta que no puede obviarse, como insiste reiteradamente mi colega Natalia Puerta es: ¿qué intereses tenemos cuando introducimos las músicas populares y tradicionales en la educación superior? Esa pregunta no es banal y debemos ser serios al responderla. Catherine Walsh, ya lo advertía cuando señala,

¿Educar para qué? ¿Con qué propósitos y bajo qué relación y visión de país, sociedad, saberes, y de gente? Sabiendo que estas preguntas abren la posibilidad de pensar más allá de sistemas educativos existentes, de imaginar y soñar una educación que realmente asuma y se esfuerce por interculturizar, decolonializar, luchar y actuar por una práctica política-educativa transformativa (Walsh, 2012).

Contestar estas preguntas, significa ver los lugares comunes y preguntarnos en serio lo que cada asunto conlleva. En ese sentido creo conveniente reconocer que quizás estemos demasiado obsesionados con el objeto llamado “músicas populares” olvidando el papel de los agentes, “los músicos populares” y las comunidades de práctica. Quizás no sea del todo inútil parafrasear la célebre sentencia de Gombrich y decir: “No existen las músicas populares, existen los músicos populares”.

Al poner el énfasis en los agentes se introduce un elemento fundamental, altamente insidioso y con consecuencias políticas, administrativas, éticas y estéticas: ¿qué pasa con los dueños, cultores de las tradiciones populares?, ¿qué lugar van a ocupar en el nuevo orden generado por la academia?

¿Vamos a aceptar que ellos –los dueños y concedores de los saberes que introducimos- salgan por la puerta de atrás, presuntamente porque carecen de los pergaminos para poder estar en el prestigioso sistema universitario? Este contrasentido debe ser pensado con cuidado y debemos emprender tareas para encontrar alternativas suficientemente alternativas para corregir el rumbo, abrir las esclusas y alterar el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto.

4. Por estas razones es preciso volver a los problemas de la institucionalidad de la Universidad. En los últimos treinta años –con rasgos específicos en cada

---

2 Palabra agregada por el autor

país- la universidad ha dejado de ser una prioridad como bien público, con el consiguiente desfinanciamiento y descapitalización (Santos, 2005). Esto sumado a la confusión que produjeron las contradicciones entre las funciones tradicionales y las atribuidas en el siglo XX, supuso un panorama que complica de facto, cumplir tanto sus papeles de antaño como los nuevos retos. A esta crisis de hegemonía se sumaron una crisis de legitimidad surgida por el desfase entre las restricciones al acceso y a la certificación de competencias y las exigencias sociales de democratización y creación de igualdad de oportunidades (Santos, 2005, p. 7) y una crisis institucional debida a la contradicción entre la reivindicación de autonomía y la creciente presión para someterse a criterios de eficiencia y productividad propios del mundo empresarial. La universidad es presionada a crear un mercado de la gestión de planes de estudio, diplomas, formación de docentes, evaluación, en un modelo que convierte al estudiantado en usuario, o mejor dicho en cliente que compra tales servicios. Pero adicionalmente, ha habido una descaracterización intelectual de la universidad, una cada vez mayor segmentación del sistema y una preocupante desvalorización de los diplomas universitarios.

En lo que atañe a nuestro tema, lo que comienza a suceder es que el conocimiento impartido, que era predominantemente disciplinar y tendía a ser relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano, establece una nueva relación con la sociedad y sus problemas, la universidad se ve obligada a salir de su torre de babel y a enfrentar el hecho de que hay demandas nuevas. No obstante, simultáneamente la universidad, considerada antes un bien público inalienable y fundamental para la consolidación de los proyectos nacionales, es desatendida por el Estado, que deja de garantizar los recursos para su funcionamiento.

La exigencia de un nuevo “contrato social” produjo lo que se ha llamado conocimiento pluriversitario, “un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar” (Santos, 2005, p. 45). Al verse obligado a transar con problemas emergentes, se presenta la ocasión para ser más transdisciplinar, internamente más heterogéneo y más adecuado para inventar organizaciones administrativas menos rígidas y más innovadoras. Esto me parece clave. Si bien, “la universidad fue creada siguiendo un modelo de relaciones unilaterales con la sociedad y es ese modelo que subyace a su actual institucionalidad” (Souza, 2005, p. 46) quienes estamos comprometidos con una reforma de su lugar social, como los que estamos aquí pensando las músicas populares en este ámbito, tenemos una oportunidad que requiere rigor, pertinencia e imaginación.

Me parece que hay pistas interesantes.

Cada vez se hace más claro que una formación musical en músicas populares debe reconocer que los agentes y personas que hacen música, son agentes fundamentales en el desarrollo de sus comunidades. El lugar de las artes, la cultura y las humanidades es un lugar de privilegio, en el que la música estaría llamada a tener un lugar medular en la implementación de una nueva concepción del desarrollo humano y social, a ser una mediación fundamental de las relaciones humanas y de nuestra visión de mundo.

La música no solamente satisface necesidades del orden espiritual, axiológico, estético o político (Attali, 1977), tiene un importante papel en la pragmática social y política e implicaciones en el ámbito económico. Samuel Araujo, en esa línea, ha mostrado cómo a través de la música se puede potenciar de forma significativa el desarrollo local. Su experiencia en Brasil pone en evidencia cómo los cambios en la dimensión creativa de la sociedad, a través del trabajo musical con comunidades, promueven la autonomía de pensamiento y acción política en clave de desarrollo local. Para él, “la promoción de procesos de intensificación del juego democrático”, y “una ecuación socialmente más armónica entre las necesidades humanas y el medio ambiente, incluso con implicaciones económicas” (Araujo, 2013) son resultados visibles de una bien formulada experiencia musical comunitaria. Para este investigador musical brasileño el papel de la música es central por su anclaje en los sistemas de pensamiento del mundo que construyen las comunidades en sus interacciones cooperativas, competitivas, lúdicas, rituales, normativas, religiosas y cívicas. La integración entre investigación musical y educación musical resulta ser, a su juicio, un recurso clave para trabajar con y desde las comunidades, siempre y cuando las perspectivas de intervención acompañen, construyan, profundicen y contribuyan a tornar más dinámicos los lazos entre la experiencia social de la música y la socialidad cotidiana (Araujo, 2013).

Es por ello que el privilegio valorativo, técnico y estético de una sensibilidad musical, y el énfasis prioritario a la lógica, sintaxis, valores estéticos, repertorios, pedagogías y nichos laborales de una sola forma de conocimiento musical –importante pero no la única ni la más arraigada en el contexto latinoamericano– al dejar por fuera relaciones con lo sonoro instaladas en otros horizontes de sentido difícilmente apuntan al respeto y pluralidad que defendió en este mismo Congreso hace unos

años, Corián Aharonián. Como bien sabemos –pero algunos se empeñan en ignorar flagrantemente– una educación musical que no tenga en cuenta esos legados y rechace sus lógicas, activa procesos de olvido, desarraigo y deterioro de las tradiciones que son claves para nuestra configuración identitaria, con el consiguiente impacto negativo en el conjunto del tejido social (Walsh, 2012; Mignolo, 2011; Aharonián, 2004).

La otra pista es pensar en clave de región. Desde las experiencias de la ASAB (2006), con el concepto de músicas caribe iberoamericanas, en Colombia, se viene dando una tendencia importante que encuentro replicada en Venezuela: pensar las músicas nacionales sin nacionalismo, con una perspectiva latinoamericana integradora. La noción de corredores de interfluencia, desarrollada por Samuel Bedoya, puede ser muy útil para encontrar, leyendo la historia de la interacción de nuestros países, los elementos comunes, los vasos comunicantes y las apuestas colectivas, en las que quizás no hemos reparado suficientemente.

Quiero finalizar reiterando el mensaje con el que terminé mi intervención en el VI Congreso Nacional de Música, en la ciudad de Medellín, en 2011. En esa ocasión señalé lo siguiente:

No puedo despedirme sin insistir en que requerimos con urgencia multiplicar las *zonas de contacto* donde diferentes mundos normativos, prácticos, estéticos y diferentes conocimientos se encuentren, choquen e interactúen. Estamos a punto para acordar como política en nuestros centros educativos el fomento de una *curiosidad epistémica* y



estética en nuestros estudiantes y comunidades. Entendiendo que es un ejercicio inclusivo y alternativo, pero sobre todo, como lo he sostenido en otros lugares, *alterativo*, podremos avanzar, saldremos de los lugares comunes, nos pondremos a buscar otras alternativas. Tenemos las personas, tenemos el talento, tenemos las infraestructuras, nos falta la decisión política y el trabajo mancomunado.

(...) Cuando tengamos un enfoque de formación que no mire con vergüenza lo que somos y lo que tenemos, que reconozca la torpeza de darle la espalda al hecho incuestionable que en todos los lugares, todas las latitudes, admiran, respetan y están ansiosos por entender, aprender y compartir lo que pasa en Nuestra América. (...) estaremos listos para hacer realidad lo que hoy somos apenas como promesa: una potencia musical en musicalidad y recursos estético expresivos.

Para ello, los procesos de formación deben propender por subjetividades desestabilizantes, que se revelen contra prácticas sociales conformistas, rutinarias y repetitivas y se dejen estimular por experiencias liminares, o sea, por formas de sociabilidad excéntricas o marginales (Santos 2009). Necesitamos un enfoque que se asuma flagrantemente traductor, en el sentido que le da Santos, es decir, que “incentiva conceptos y teorías desarrollados localmente a emigrar para otros lugares cognitivos, de modo que puedan ser utilizados fuera de sus contextos de origen. Un conocimiento que no esté fundado en un corpus de ideas preestablecidas, sino sobre las condiciones de posibilidad” (Santos, 2009, p. 49) en un determinado espacio/tiempo local. Se trata de inventar contextos persuasivos, como los que no se cansa de proponer Coriún Aharonián desde hace años. La pluralidad, sonora, epistemológica, metodológica que propongo tiene como corolario la tolerancia discursiva y el reconocimiento que todo conocimiento es local y total (Santos, 2009).

La prospectiva es clara: nuestras universidades estarán llenas de japoneses, australianos, europeos y africanos queriendo estudiar aquí, porque al haber asumido a tiempo nuestro papel de mediadores-traductores y al habernos atrevido a darle la cara a la naturaleza híbrida en que nos movemos, representamos una alternativa realmente innovadora, interesante y crucial, para la música del mundo. En ese escenario, nuestros *luthiers* multiplicarán la venta de tiples, bandolas, cuatros, arpas, cavaquinhos, gaitas, instrumentos de percusión, etc., porque esas músicas se harán universales. Como pueden ver, el potencial es inmenso. Pero tenemos que ser capaces de darnos la oportunidad de construir una política que apunte a producir, en términos de política educativa y cultural, lo latinoamericano, que no es un *dato*, sino una *necesidad*. Una necesidad que, creo, estamos ayudando a construir en encuentros tan importantes para nuestros destinos, como este que nos acoge esta mañana.

## Referencias bibliográficas

Aharonián, C. (2004). *Educación, Música, Arte*. Montevideo, Uruguay: Tacuabé.

Aharonián, C. (2007). *La enseñanza institucional terciaria y las músicas populares*. Texto para la Conferencia Inaugural del 1er Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina.

Arango, A. M. (2014). *Velo que bonito. Prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afrochocana*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura.

Araujo, S. (2013). *Investigación, Acción, Participación, nuevas experiencias en Brasil*. Tercer Encuentro Nacional de Investigación y Documentación Musical, ENIDM. Bogotá, Colombia.

Arenas, E. (2009). *Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos*. Cuadernos de Educación Artística 3. Educación Artística y cultural, un propósito común. Ministerio de Cultura, Colombia.

Arenas, E. (2011). *Utopías de la Educación Musical en Colombia. Dilemas y conflictos de representaciones*. Ponencia del VI Congreso Nacional de Música. Medellín. Disponible en: [www.eloidoqueseremos.blogspot.com](http://www.eloidoqueseremos.blogspot.com)

ASAB (2006). Documento para obtener el registro calificado. Bogotá.

Attali, J. (1977). *Ruidos: ensayo sobre la economía política de la música*. México: Siglo XXI editores.

Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus.

Carabetta, S. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de docentes en música*. Buenos Aires, Argentina: Maipue.

Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Central.

Feld, S. (2013). Una acustemología de la selva tropical. En *Revista Colombiana de Antropología*, 49 (1). Bogotá.

García Canclini, N. (1995). *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grigalbo

Gomá Lanzón, J. (2003). *Imitación y experiencia*. Valencia, España: Pre-textos.

González, J. P. (2013). *Aportes de la Musicología a la enseñanza de la Música Popular*. Texto para la Conferencia Inaugural del 1er

- Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead For Music Education*. London and New York: Ashgate Press.
- Goody, J. (1968). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona, España: Gedisa.
- Goody, J. (1977). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid, España: Akal.
- Gordon, L. (2013). *Decadencia disciplinaria. Pensamiento vivo en tiempos difíciles*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Harris, R. (1995). *Signos de escritura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Havelock, E. A. (1996). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Barcelona, España: Paidós.
- López Cano, R. (2013). *Panel: Hacia una política nacional para la formación de investigadores en música*. Tercer Encuentro Nacional de Investigación y Documentación Musical, ENIDM. Bogotá, Colombia.
- Mignolo, W. D. (2000). *Historias locales/Diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. España: Akal.
- Miñana, C. (2013). *Formación de investigadores en música: preguntas desde el contexto colombiano*. Tercer Encuentro Nacional de Investigación y Documentación Musical, ENIDM. Bogotá, Colombia.
- Museo de Arte Contemporáneo de Chicago (2015). Disponible en: <http://www3.mcchicago.org/2015/salcedo/works/shibboleth/>
- Olson, D. R. (1994). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, España: Gedisa.
- Olson, D. R. & Torrance, N. (1991). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ong, W. (2002). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Santos, B. de S. (2005). *La universidad en el siglo XXI, para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Centro de investigaciones interdisciplinarias en ciencias y humanidades. Universidad Autónoma de México. México.
- Santos, B. de S. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores, CLACSO.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Sloboda, J. A. (1985). *La mente musical: la psicología cognitiva de la música*. Madrid, España: Editorial Machado.
- Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. En *Revista Transcultural de Música*.(4) ISSN. 1697-0101.
- Sennet, R. (2008). *El artesano*. Barcelona, España: Anagrama.
- Serres, M. (2001). *Variaciones sobre el cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Serres, M. (2003). *Los cinco sentidos. Ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. Barcelona, España: Taurus.
- Sossa, J. (2011). *El dispositivo académico musical: trampas, ausencias y capturas*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Formación académica en músicas populares, Villa María, Córdoba, Argentina.
- Steiner, G. (2003). *Los logocratas*. Barcelona, España: Siruela.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad y crítica (de) colonial. Ensayos desde Abya Yala*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Zapata, G. Goubert, B. Maldonado, J. Álvarez (2004). *Universidad, músicas urbanas, pedagogía y cotidianidad: una etnografía en los territorios musicales urbanos de los estudiantes de la Facultad de Bellas artes de la Universidad Pedagógica Nacional*. Ponencia presentada en la 4ª Reunión anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas. Universidad de Tucumán, Argentina.

## Eliécer Arenas Monsalve

Licenciado en Pedagogía Musical (U.P.N) y Psicólogo (U. Javeriana), con estudios de Doctorado en Antropología Social (U. Complutense de Madrid). Como investigador vinculado al grupo Cuestionarte, ha realizado investigaciones sobre diversas prácticas musicales en el país. Ha sido docente universitario y coordinador de Músicas Tradicionales del Área de Música del Ministerio de Cultura. En la actualidad es profesor de planta de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional.

earenasmonsalve@gmail.com

Artículo recibido en Septiembre 5 de 2015 y aceptado en octubre 30 de 2015