

El patrimonio cultural inmaterial musical latinoamericano en su dimensión pedagógico-política

Latin American musical intangible cultural heritage in its pedagogical-political dimension

Cándido SANZ GARCÍA *

Ramón SANZ FERRAMOLA **

RESUMEN

Partiendo de la definición de patrimonio cultural inmaterial que propone la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, estatuida por la UNESCO en 2003, se incluye a las músicas populares dentro de tal definición. En tal sentido, y también siguiendo a la Convención, se entiende que la salvaguardia de tal patrimonio está directamente relacionada con medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, a través básicamente, de la enseñanza formal y no formal. Esto nos lleva a preguntarnos sobre los modos de enseñanza de la música en nuestro país, llegando a la conclusión de que en general, hasta mediados de la década de 1990 la música enseñada se encuentra dentro de una matriz centroeuropea de la “escuela francesa”, y que es recién desde 1994 cuando comienzan a gestarse carreras universitarias de música popular, siendo la Tecnicatura de Producción Musical de la UNSL la primera carrera universitaria en Argentina con tal característica. El trabajo pretende mostrar cómo las instituciones de enseñanza formal de la música en nuestro país han jugado un papel importante en esta negación e invisibilización del patrimonio musical o música popular, a favor del Canon Musical Centroeuropeo. Finalmente se constata que la enseñanza formal de las músicas populares latinoamericanas está cobrando un papel cada vez más importante en los últimos años, con la creciente inclusión de estas músicas en las currículas escolares, terciarias y universitarias.

Palabras clave: música; patrimonio cultural inmaterial; curriculum; Latinoamérica; colonialidad.

ABSTRACT

The definition of intangible cultural heritage proposed by the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage, established by UNESCO in 2003, includes popular music. In this regard, and also following the Convention, the safeguarding of such heritage is directly related to measures aimed at guaranteeing the viability of intangible cultural heritage, basically through formal and non-formal education. This leads us to ask ourselves about the ways of

* Mgter. en Arte Latinoamericano. Prof. Adj. de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Contacto: candidosanzgarcia@gmail.com

** Dr. en Filosofía. Prof. Titular de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Contacto: ramonsanzferramola@gmail.com

teaching music in our country. In general, until the mid-1990s, the music taught at schools and universities fell within a Central European matrix of the "French school", and it was only since 1994 when popular music university curricula began to take shape. In this context, the Technical Degree in Music Production of the National University of San Luis is the first university program in Argentina with such a characteristic. This work aims to show how the institutions of formal education in our country have played an important role in the denial and invisibility of musical heritage or popular music, in favor of the Central European Musical Canon. Finally, it is confirmed that the formal teaching of Latin American popular music has been taking on an increasingly important role in recent years, with the growing inclusion of this music in school, tertiary and university curricula.

Key words: music; intangible cultural heritage; curriculum; Latin America; coloniality.

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos plantear algunas reflexiones sobre las músicas populares latinoamericanas, entendidas como patrimonios culturales, repensando algunos de sus vínculos históricos con la educación superior en nuestro contexto regional, nacional y latinoamericano.

Los procesos formales de patrimonialización de bienes culturales se dan por agentes externos a las comunidades que los cultivan. Son los Estados y los organismos internacionales, como la UNESCO, quienes asignan el reconocimiento de los bienes culturales materiales o inmateriales, como patrimonio. La salvaguarda del "patrimonio cultural inmaterial", tal como es definido en el Artículo 2 (definiciones) de la convención de la UNESCO de París en 2003, sienta algunas bases en este sentido:

1. Se entiende por "patrimonio cultural inmaterial" los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. A los efectos de la presente Convención, se tendrá en cuenta únicamente el patrimonio cultural inmaterial que sea compatible con los instrumentos internacionales de derechos humanos existentes y con los imperativos de respeto mutuo entre comunidades, grupos e individuos y de desarrollo sostenible.

2. El "patrimonio cultural inmaterial", según se define en el párrafo 1 supra, se manifiesta en particular en los ámbitos siguientes:

- a) tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial;
- b) artes del espectáculo;
- c) usos sociales, rituales y actos festivos;
- d) conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo;
- e) técnicas artesanales tradicionales.

3. Se entiende por “salvaguardia” las medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, comprendidas la identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión -básicamente a través de la enseñanza formal y no formal- y revitalización de este patrimonio en sus distintos aspectos.

4. La expresión “Estados Partes” designa a los Estados obligados por la presente Convención y entre los cuales ésta esté en vigor.¹

5. Esta Convención se aplicará mutatis mutandis a los territorios mencionados en el Artículo 33 que pasen a ser Partes en ella, con arreglo a las condiciones especificadas en dicho artículo. En esa medida la expresión “Estados Partes” se referirá igualmente a esos territorios. (UNESCO, 2003).

En muchos casos, estos mecanismos de la “salvaguardia” vienen a visibilizar desarrollos culturales que han sido ocultados por procesos coloniales geopolíticos. El patrimonio, entonces, se vuelve herramienta de visibilización y de puesta en valor de aquello que históricamente ha permanecido oculto, obviamente no por voluntad de los pueblos-cultores, sino por el ejercicio del pensamiento unificador y colonizador que, en su apetencia de universalidad hegemónica, pretende borrar toda peculiaridad cultural identitaria.

Específicamente en la dimensión del patrimonio inmaterial musical latinoamericano, las instituciones de enseñanza formal de la música han jugado un papel importante en esta negación e invisibilización.

En tal sentido, en este trabajo nos proponemos analizar algunos aspectos de estos ocultamientos, puesto que entendemos que es fundamental hacer un análisis crítico de los procesos históricos que nos trajeron hasta aquí, para poder proponer otro vínculo entre nuestras instituciones educativas y nuestros bienes culturales.

La enseñanza formal de las músicas populares latinoamericanas está cobrando un papel cada vez más importante en los últimos años con la creciente inclusión de estas músicas en las currículas escolares, terciarias y universitarias. En nuestro país, es importante el lugar que ocupa nuestra universidad (UNSL), en lo que al nivel superior de educación respecta, puesto que la primera carrera universitaria en Argentina con una currícula específicamente dedicada al estudio de músicas populares es la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical creada en la Universidad Nacional de San Luís, que abrió sus puertas en el año 1994 tras haberse aprobado su pre-proyecto de creación en 1993 (UNSL, 1994). Luego fue creada, en 1997, la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.

Esta inclusión de las músicas populares en la academia no se limitó a los ejemplos citados de los años noventa, en el siglo XX. En las últimas décadas han emergido propuestas curriculares universitarias en distintos puntos del país, que tienen un importante caudal de contenidos en música popular, o bien currículas que están totalmente centradas en el estudio de la música popular de forma explícita, como por ejemplo, y circunscribiéndonos solamente a nuestra región cuyana: la “Licenciatura en Música Popular” de la Facultad de Arte y Diseño Universidad Nacional de Cuyo (creada en 2003), el “Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (creado en 2017) y el “Profesorado de Música con Orientación en Música Popular” de la Universidad Nacional de San Juan, Delegación Valles Sanjuaninos en la ciudad de Jáchal (creado también en 2017) (Sanz García, 2021).

Así pues, la enseñanza universitaria de músicas populares latinoamericanas en nuestro país, tiene una corta historia de veintiocho años, desde 1994. El paradigma educativo musical hegemónico en nuestras universidades sigue atendiendo casi exclusivamente a un patrimonio musical centro europeo. En tal sentido, sostenemos que la exclusión histórica de las músicas

¹ Argentina realizó la ratificación de la Convención el 8 de agosto de 2006.

populares en las currículas de la educación formal universitaria en nuestro país se entrelaza con una hegemónica visión eurocéntrica del arte presente en nuestras instituciones educativas atravesadas por una colonialidad académica, enmarcada en una más amplia colonialidad del saber (Castro Gómez, 2000).

Entendemos que es necesario repensar en estos procesos de colonialidad, estudiarlos, analizarlos y superarlos, fortaleciendo el camino de valorar nuestros patrimonios musicales. Además, sostenemos que es imperioso fortalecer una mirada dinámica que entienda que los patrimonios culturales no son reservorios estancos de la tradición de las comunidades, sino fuente viva y creativa de nuestros pueblos en constante cambio, “recreados constantemente por las comunidades”, tal como lo explicita la Convención.

El canon musical y la tradición académica

La educación musical mayoritariamente ha reproducido modelos eurocéntricos basados en una “matriz colonial del poder” (Mignolo, 2019) que perduran hasta hoy en nuestras instituciones de educación musical de forma mayoritaria. El canon hegemónico de la educación musical responde al modelo del Conservatorio de París desde 1795 (Musumeci, 2002; Kingsbury, 1988), lo que en la jerga musical educativa conocemos por “escuela francesa”.

El modelo pedagógico de conservatorio surgió después del “modelo jesuita” (Shifres y Gonnet, 2015) que fue el que comenzó a instituir pedagógicamente la primacía absoluta de la música escrita por sobre la música oral,² justificando así, por ejemplo, el hecho de enseñar música europea a los indios guaraníes en las misiones jesuitas del Paraguay. Esta primacía de la educación de músicas escritas por sobre las orales fue consecuencia del modelo de jerarquización eurocéntrico que se constituyó desde 1492, durante la colonización, de la mano de una “colonialidad del ser” (Maldonado-Torres, 2007), que negaba la condición de persona a las gentes de América, como así también se las negaba a las personas africanas, que trajeron violentamente a estas tierras gracias al pingüe negocio de la trata de esclavos. El arte del conquistador, presentado como Arte Mayor, fue impuesto aquí como único arte verdadero, y en ese mismo movimiento, se minusvaloró el arte de los pueblos subalternizados por la conquista y la esclavitud como “arte menor” de los nativos americanos y africanos.

La acción primaria de este modelo (Jesuita) consiste entonces en la sustitución de todo vestigio musical preexistente. Así se sustituyeron los objetos materiales de la música – específicamente los instrumentos musicales – negando la vinculación entre la música y el entorno vertebrador de las expresiones sonoras de las culturas vernáculas. (Shifres y Gonnet, 2015:55)

Desde el siglo XVIII, los pensadores del “siglo de las luces” justificaron, desde una pretendida racionalidad universal, una jerarquización eurocéntrica conformada desde las teorías estéticas modernas. En el campo del arte y la estética, la colonialidad se construye haciéndonos creer que el bien, la verdad y la belleza están en otro lugar –Europa- y no en el propio -América- (Palermo, 2014). En palabras de Dussel:

El fetichismo de la totalidad estética, desde Grecia a Europa, crea lo que podemos denominar la estética eurocéntrica, centralidad labrada lentamente desde 1492, es decir, en la modernidad. Esa pretensión de centralidad producirá inevitablemente la negación del valor de todas las Otras estéticas; será un auténtico esteticidio, como un

² En relación a la jerarquización de músicas escritas por sobre las orales conviene hacer algunos comentarios. La pretendida grafía que se evaluó fue en relación a los modelos de escritura que se utilizaban de Europa. Existen sobradas muestras de que la música y otras prácticas culturales latinoamericanas previas a la conquista, eran registradas de diferentes formas. Un ejemplo son los cantoglifos de las culturas mesoamericanas (Tomlinson, 2004).

aspecto central de la instalación de la bipolaridad que comienza a formarse en el Caribe de la modernidad/colonialidad. Los otros mundos culturales de Europa serán juzgados como primitivos, bárbaros, sin belleza alguna, en el mejor de los casos folklóricos. (Dussel, 2020:40).

Aunque la modernidad europea se presenta como racional y muchas veces contrapuesta al modelo del dogmatismo teocéntrico, las jerarquizaciones y exclusiones culturales y artísticas que venimos comentando en los párrafos anteriores tienen notables líneas de continuidad entre uno y otro modelo. Estas líneas de continuidad están vinculadas al eurocentrismo de los postulados. Sucede que el modelo de conservatorio promovió la valoración de la grafía musical, proponiendo incluso a la partitura como condición necesaria para realizar cualquier tipo de práctica musical y, por ende, de cualquier tipo de práctica educativa-musical. Esta práctica perdura en la actualidad y es tan fuerte que algunos autores como Agawu hablan del “partiturismo” (Shifres y Gonnet, 2015).

Musumeci (2002), siguiendo a Jankowski y Miklaszewski, propone que una de las características más importantes del modelo de conservatorio es “una tendencia dominante hacia el desarrollo de la ejecución técnicamente habilidosa a partir de una partitura” (Musumeci, 2002:3). Para este modelo pedagógico, el desarrollo técnico del instrumento es uno de los objetivos principales de la educación musical. Esto se encuentra estrechamente relacionado a las salidas laborales posibles después de culminar estos trayectos formativos, como, por ejemplo, ser instrumentista en una orquesta o conjunto de cámara. En este sentido, dicho objetivo y desarrollo educativo no parece desacertado, pero es notable que estos planteos educativos sean ampliamente mayoritarios en las currículas universitarias de nuestro país en comparación a otros objetivos de la educación musical, por ejemplo: el desarrollo de la creatividad.

Otra característica esencial al conservatorio que señala Musumeci, siguiendo ahora los trabajos de Nettl y Tafuri es “una estructura de conocimiento rígida y restringida a un rango de música histórica y estilísticamente limitado” (Musumeci: 2002:3). El conservatorio posee un canon, es decir, un repertorio de músicas específico sobre el cual se estructura gran parte del trabajo en las instituciones que se dedican a su enseñanza. Este canon está centrado principalmente en el arte burgués centro-europeo, delimitado geográficamente y temporalmente: Alemania, Austria, Inglaterra, Italia y Francia, entre los siglos XVIII y XIX. Los autores más trabajados del canon son: Beethoven, Bach y Mozart. En una segunda línea podrían estar: Chopin, Chaikovski, Brahms, Haydn, Vivaldi, Schubert, Schumann, Verdi, Wagner, Liszt, Händel. Podríamos sumar también a Mendelssohn, a Paganini, y también algunos que desarrollaron buena parte de sus trabajos a fines del siglo XIX y en la primera mitad del XX como: Schönberg, Ravel, Debussy, Strauss, Stravinski, Rajmáninov y Bartók, aunque estos últimos son frecuentemente considerados como artistas modernos o bien como compositores de movimientos nacionalistas.³ Desde un posicionamiento decolonial antipatriarcal, también debemos marcar una característica común a todos ellos y a otros compositores de menor centralidad en el canon: son todos varones.

Las instituciones educativas han jugado un papel fundamental en la proliferación de este canon en distintas latitudes. Son las instituciones de enseñanza de Europa, y las repetidoras de esta matriz eurocéntrica en diferentes lugares del mundo, las que han forjado, mediante sus prácticas educativas e investigativas, esta colonialidad del saber:

³ Es posible discutir la inclusión/exclusión de algún u otro compositor en esta lista en base a diferentes criterios (centralidad en el canon educativo, mayor difusión en determinada época, re-interpretación actual, etc.), pero no interesa tal rigurosidad a los fines de este trabajo, además entendemos que hay un consenso más o menos generalizado en la centralidad que ocupan los primeros autores que hemos nombrado en el canon.

No es difícil inferir entonces que la creación histórica de instituciones específicas para la transmisión y difusión de la música clásica, como los conservatorios de música, implicaron mucho más que el recorte o la selección arbitraria de obras y conocimientos en torno de la música con fines de especialización. La enseñanza metódica y sistemática de este arbitrario cultural implica también la legitimación de la música clásica como género consagrado. Es decir, la imposición de una visión que define las fronteras del arte, y con esto, la definición misma de las condiciones para que una pieza pueda ser considerada Música, así, con mayúscula, traza la frontera entre lo sagrado y lo profano, lo distinguido y lo vulgar, lo puro y lo impuro; en definitiva, lo clásico y lo popular. (Carabetta, 2008:32).

Son las academias, los conservatorios, las escuelas quienes principalmente han difundido el mito eurocéntrico moderno de considerar al arte europeo como el verdadero arte y de presentar de forma prácticamente exclusiva este patrimonio musical eurocentrado como universalmente válido de ser enseñado en todas las instituciones:

Las “escuelas” – en sus dos dimensiones occidentales: como centros de adquisición de conocimientos y como corrientes estéticas – se instalan y generan los criterios de validación que habrán de regir durante más de cinco siglos. Descartadas las producciones de las culturas preexistentes y consideradas sólo por su autoctonismo – rasgo de disvalor frente a “universalidad” de las obras que se canonizan- las que se originan en este cono del mundo no sólo deben adecuarse a los “modelos” exteriores, sino que siempre se verán como “asincrónicas” por relación a éstos ya que los rasgos de innovación llegan tarde y, por lo general, sin su “pureza” y “autenticidad”. Es esta concepción de superioridad la que llevó siempre a nuestros artistas a atravesar los mares y cruzar el continente para acercarse a las fuentes directas del “saber hacer” como los “otros” (Palermo, 2014:10).

¿Entonces, la música verdadera, y por lo tanto única que merece la dimensión académica, es sólo la denominada música clásica europea? La respuesta negativa a tal pregunta nos muestra, en primer término, que el canon musical europeo fue y es producto de procesos de colonialismo y colonialidad. En segundo término, nos muestra la necesidad de encontrar precisiones en relación al vilipendiado concepto de “música popular”. Estas precisiones teóricas, nos permitirán además pensar en los vínculos existentes entre las denominaciones y valoraciones más corrientes de diferentes músicas “populares” y los procesos de colonialidad que atraviesan y fundamentan estas categorizaciones, generalmente destituyentes.

La música popular en tanto patrimonio cultural inmaterial

El concepto “música popular” es de difícil definición y entendemos que estas dificultades se deben principalmente a la trama de relaciones en base a la que fue construido. Existen antecedentes del uso del concepto música popular durante los siglos XVIII (Bartók, 1979) y XIX (Shuker, 2001), pero es recién durante los años 30’ del siglo XX que el concepto anglosajón *Popular Music*, comienza a ser utilizado con mayor frecuencia en torno a la definición de una serie de nuevas músicas surgidas a comienzos del siglo XX en las sociedades industrializadas, principalmente en EEUU, vinculadas a los nuevos sistemas de comunicación mediáticos y a la industria cultural. Esta producción está estrechamente relacionada a los estudios de comunicación y cultura de masas de la Escuela de Frankfurt, que comenzaron su producción a principios del siglo XX y motivaron todo un campo de producción intelectual crítica en diferentes disciplinas a lo largo del mismo siglo con los

desarrollos de autores importantes para las ciencias sociales y humanas como los de Walter Benjamin, Theodor Adorno o Jürgen Habermas.

Una de las primeras definiciones rigurosas en este sentido la proporciona Baker en 1933, la cual asocia a la música popular con las músicas consumidas en vida cotidiana de las personas de las urbes (Flores Rodrigo, 2007). La definición de Baker tenía al menos tres aspectos importantes: 1. La música popular es fácil de memorizar y el oyente la relaciona con algún aspecto de su vida cotidiana. 2. Es popular porque es fácil de escuchar. 3. La música popular no siempre es una música de calidad y sus oyentes tampoco tienen la preparación musical para poder acercarse a otros repertorios.

Esta definición de Baker es retomada por uno de los más importantes intelectuales de la Escuela de Frankfurt: Theodor Adorno, quién, si bien dedicó poco de su producción escrita a la conceptualización de música popular, en el año 1941 publicó el escrito *On Popular Music* (2002, 2012), el cual sentó un precedente importante en el desarrollo de este concepto dada la envergadura de su nombre como intelectual crítico. Si bien ciertamente, las definiciones que realiza Adorno sobre música popular se vinculan a las de Baker en tanto plantean, en términos valorativos, la inferioridad, la estandarización y simpleza de la música popular con respecto a la “música seria”,⁴ coinciden mayoritariamente en las características de las músicas que estarían comprendidas por sus definiciones dentro del concepto de música popular. Notemos que Theodor Adorno realiza un aporte interesante desde su óptica crítica. Adorno comienza el escrito planteando un apartado denominado “las dos esferas”, donde advierte que las dos esferas: “música popular” y “música seria” se han sucedido en Europa mucho antes de que la música popular americana emergiera, razón por la cual propone conceptualizar a la música popular de forma más amplia. Sin embargo, esto último no sucede en su escrito, Adorno descarga una caracterización valorativa completamente negativa de las músicas populares norteamericanas, principalmente del *Tin Pan Alley* y del Jazz de aquellos años que se llevan gran parte de sus ejemplos. Sus ejemplificaciones de “la otra esfera”, vinculada a la música clásica, o “seria” según Adorno (2012), están dados por músicos que se corresponden con el canon de música europea al cual hemos hecho referencia anteriormente: uno de los más citados es Beethoven.

No comulgamos en absoluto con la caracterización valorativa que hace Adorno de las músicas populares, sin embargo rescatamos este comentario crítico con respecto al surgimiento de “la esfera de música popular” por fuera del ámbito de las músicas populares estadounidenses porque plantea un elemento importante: Adorno advierte que la división entre las esferas de músicas populares y “músicas serias” se produjo antes del siglo XX, es decir, antes de que las sociedades industriales de principios del siglo XX generaran una serie de nuevas músicas atravesadas por los nuevos medios de comunicación y la industria musical insipiente. Este aspecto nos parece significativo porque durante gran parte del siglo XX se asoció el concepto de música popular a este tipo de músicas modernas y se hicieron grandes esfuerzos por lograr cierta definición del concepto y delimitación del campo de estudio de la música popular que, si bien trajo grandes avances que llegaron a poner en valor el lugar de estas músicas populares y a profundizar en el desarrollo de metodologías específicas para su abordaje investigativo, creemos que no llegaron a replantear la génesis desde la cual se fueron precisando este y los otros campos musicales, lo cual nos dejó innumerables problemas. Theodor Adorno advirtió, con sus dos esferas, que la necesidad de una definición para las músicas populares, se daba mucho antes del surgimiento de los medios masivos de comunicación y de la industria cultural. Adorno lo advirtió, pero no lo cuestionó. No cuestionó la supremacía de la música europea por sobre las otras músicas, por el contrario: la alentó. Posiblemente haya sucumbido ante el eurocentrismo reinante, aún en el seno del pensamiento crítico europeo y norteamericano.

Este mito europeo previo de considerar al canon centro europeo como La Música es el responsable de que haya costado tanto trabajo llegar a alguna definición del concepto de

⁴ Adorno utiliza el concepto *serious music* para referirse a la música europea canonizada.

música popular con mayores consensos, cosa que, además, nunca se consiguió. Es que resulta imposible definir un subcampo de músicas con un criterio racional, si la demarcación inicial de otro subcampo es arbitraria. Más todavía, si el subcampo preconcebido irracionalmente (es decir, la música clásica europea como la “verdadera música”) en realidad ocupa la cima valorativa jerárquica de todo el campo disciplinar.

La constitución del canon musical eurocentrado, basado en la estética europea moderna, que se propone en la cima de la jerarquía de músicas del mundo es la que deja por fuera todo el universo de músicas que no acceden a incorporarse a esta selección y a las que se le aplican adjetivaciones para poder nombrarlas (Shifres y Rosabal-Coto, 2017:86-87): “música popular”, “música folclórica”, “música étnica”, etc.

Sostenemos que, a partir de este mito eurocéntrico previo que plantea que la música europea es La Música, se definieron posteriormente las otras músicas del sistema-mundo como no-músicas, o por lo menos, músicas de menor valor estético. Es por eso que, al día de hoy, prácticamente un siglo después de que el concepto de “música popular” comenzara a utilizarse con mucha frecuencia, nos sigamos encontrando con serios problemas para su definición.

Importantes autores, como Tagg o Middleton, que han dedicado gran parte de su producción intelectual al estudio de las músicas populares, realizando grandes aportes para renovar el campo de la musicología que se dedicaba principalmente a la música europea, en los últimos años presentan la definición del concepto de “música popular” por oposición a la música académica (Alencar De Pinto, 2004; Fouce y Martínez, 2007). En este sentido, Tagg dice en una entrevista a la revista uruguaya *Brecha*:

La única razón por la que existe la expresión “música popular” es porque hay un montón de prácticas musicales excluidas de las instituciones de educación musical. Hay que llamarlas de algún modo. Podría ser “Fred” o “Doris” o “Guilherme” o “Philip”, pero se adoptó la etiqueta “música popular” (Alencar De Pinto, 2004:26).

Acordamos plenamente con Tagg en esta lectura, y entendemos que las academias de nuestro subcontinente Latinoamericano han reproducido esta discriminación de las no-músicas y han marginado la posibilidad de su estudio formal durante mucho tiempo. En tal sentido sostenemos que la exclusión histórica de los patrimonios musicales populares en las currículas de la educación formal universitaria se entrelaza con una hegemónica visión eurocéntrica del arte presente en nuestras instituciones educativas atravesadas por una colonialidad académica, enmarcada en una más amplia colonialidad del saber (Castro Gómez, 2000).

Este efecto de la colonialidad del saber lógicamente no es una particularidad propia de los estudios musicales, podríamos compararlo a otras colonialidades del saber: por ejemplo, la filosofía. Cuando se estudia Filosofía en las academias, el contenido del programa está prácticamente regido por pensadores europeos. Cuando queremos estudiar un programa de filósofos latinoamericanos debemos plantear un curso de “filosofía latinoamericana”, o bien de “pensamiento latinoamericano”, porque es común que incluso adjetivada, nuestras ideas no puedan ser consideradas filosofía (Lander, 2000).⁵ Esto último también se pone de manifiesto en las denominaciones curriculares de muchas carreras de música universitarias y terciarias, donde los espacios denominados “Historia de la Música”, se dedican a estudiar solamente la historia de la música europea.

⁵ El músico Caetano Veloso plantea poéticamente este problema en una de sus canciones: “Si usted tiene una idea increíble, es mejor hacer una canción. Está probado que sólo es posible filosofar en alemán. En su idioma original: *Se você tem uma idéia incrível é melhor fazer uma canção. Está provado que só é possível filosofar em alemão* (Língua, Caetano Veloso. 1984. Álbum: *Velô*. PolyGram Records).

Yendo de la dimensión teórica-epistemológica de la conceptualización de “música popular” a la dimensión pedagógico-política de la elaboración de los planes de estudios en la universidad, creemos importante en este punto hacer explícito que en la construcción del Plan de Estudios del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana (UNSL FCH, 2016), se ha tenido el cuidado de no repetir esta lógica eurocéntrica en las denominaciones de los espacios curriculares adjudicándole lo sustantivo a Europa y adjetivando nuestros saberes. En este sentido, el Plan de Estudios del profesorado plantea que los contenidos referidos a la historia de la música europea, se estudian en un espacio cuatrimestral de 60 horas llamado: “Historia General de la Música Europea” (UNSL FCH, 2016).

La colonialidad del saber nos atraviesa y atraviesa nuestras instituciones, nuestras prácticas educativas y nuestros conocimientos. Lo que nos demuestran estas denominaciones comunes en nuestras instituciones académicas es que lo sustantivo: La Historia, La Filosofía, La Educación, La Música, le pertenecen a Europa.

Mientras que, en los campos de las denominadas músicas folclóricas, músicas populares y músicas étnicas, las definiciones fueron cambiando y las caracterizaciones se reconfiguraron al punto de incluir un campo dentro de otro - por ejemplo, las músicas étnicas muchas veces terminan conceptualizadas dentro del campo de las folclóricas y las folclóricas conceptualizadas dentro del campo de las músicas populares -, las músicas del canon europeo no precisaron tal redefinición. Esto sucedió porque el paradigma que delimitó estos campos fue colonial. Músicas populares, étnicas, folclóricas, debían definirse en función de un mito moderno musical previo: el canon europeo es La Música. Partiendo de esta afirmación se definieron posteriormente las otras no-músicas. No se discutió la posibilidad de repensar todo el espectro de músicas y llegar a una categorización racional, lo que de suyo implica diversidad, puesto que lo racional sin diversidad no es, racional sino dogmático. Se partió de un pensamiento mítico, irracional, eurocéntrico, desde el cual es imposible establecer demarcaciones racional/diversa posteriores.

Este mito moderno musical no es más que el reflejo sobre el arte y la música del “mito de la modernidad” tematizado y estudiado profundamente por Dussel (1994), y que podríamos sintetizar del siguiente modo: la modernidad se presenta como el proceso que libera a la humanidad de las restricciones teocéntricas del medioevo, abriendo un camino hacia la racionalidad y la libertad. Sin embargo, la modernidad está necesariamente vinculada al hecho histórico de la colonización y genocidio europeos sobre América, que desde 1492 en adelante es condición de posibilidad de imperios de opulencia y poder gracias a la esclavización y al extractivismo de sus bienes naturales. El mito de la modernidad enuncia racionalidad pero oculta el accionar político en la irracionalidad y dogmatismo de la violencia, el genocidio y el epistemicidio colonial.

Patrimonio, creatividad y educación musical

El canon no sólo es el repertorio de músicas que estudian los y las estudiantes en determinadas instituciones, el canon organiza a las instituciones educativas (Tagg, 2003). Un canon rígido, como el canon de conservatorio, implica que los docentes deban formarse en ese repertorio, en esa lista de compositores, y no tengan obligación de perfeccionarse en otros. El campo de la educación de la música popular, aunque notablemente minoritario institucionalmente en comparación al anterior, también ha construido sus propios cánones, el más gravitante en este sentido ha sido el de la escuela norteamericana *Berklee College of Music* de Boston, fundado en 1945 (González Rodríguez, 2007).

En una institución con un canon rígido se sabe perfectamente qué se va a estudiar, de qué manera se va a hacer y qué recursos se necesitan para llevar a cabo las tareas educativas. Según algunas lógicas esto simplificaría la organización y el trabajo en las instituciones, pero no hay que desconocer que, en muchos casos, esta metodología mecaniza y aliena. En este sentido, sostenemos que el canon, sea académico o popular, no debe ocupar la centralidad del trayecto formativo. Más aún, deberíamos abandonar la idea de canon como elemento

organizador de la actividad educativa y trabajar sobre nuestros patrimonios musicales entendidos desde una lógica dinámica. El repertorio de músicas a estudiar es un patrimonio cultural importante del saber educativo musical y debe tener su lugar en el curriculum, pero sostenemos que es necesario adoptar una mirada dinámica acerca de lo patrimonial, que entienda que los patrimonios culturales no son reliquias estáticas sino producciones vivas, en continuo cambio y transformación. Estos cambios pueden ser más o menos significativos, pero siempre estos bienes, por su misma dinámica de producción, están en movimiento. Las músicas nunca son ejecutadas de la misma forma. Aunque un grupo musical se aboque a respetar arreglos musicales de algún grupo de antaño, siempre estos suenan diferentes a sus referencias tradicionales. Además, teniendo en cuenta la dinámica habitual actual en la que las diferentes músicas populares se producen y circulan, podemos decir que la innovación significativa y la creación de nuevas músicas son desarrollos muy habituales.

En consecuencia, con esta mirada dinámica de nuestros bienes culturales patrimoniales, sostenemos la necesidad de plantear un currículum dinámico que no se limite a buscar la reproducción de cánones musicales. Debemos darle el lugar que se merece a nuestros patrimonios musicales y también debemos darle lugar a la fase propositiva de la educación: la creatividad. Si esto no sucede caeremos en la paradoja que bien enuncia Reina Reyes (1970) “Hoy, educar para el presente, es educar para un pasado que nunca volverá”. El musicólogo uruguayo Coriún Aharonián, solía citar con frecuencia esta frase (Aharonián, 2001, 2004) porque es una problemática que, en la gran mayoría de nuestras instituciones de educación musical, como así también en otras áreas educativas, no encuentra solución.

Nuevos enfoques epistemológicos provenientes de la didáctica musical para la enseñanza de la música popular, marcan la importancia de generar nuevas currículas y nuevos modelos pedagógico-didácticos que atiendan a las diferentes necesidades que plantea la educación musical popular con respecto a las tradiciones de enseñanza de la música académica (Green, 2002; Flores Rodrigo, 2007; Samper, 2011; Romé, 2015). Se trata de incluir nuevos modelos de enseñanza basados en diferentes estrategias educativas para la construcción de saberes inherentes al quehacer de los/as músicos/as populares. Este es un aspecto importante a tener en cuenta porque además pone en el centro de la escena a quienes producen el patrimonio musical.

Los trayectos formativos de los/as músicos/as populares se han sucedido mayoritariamente en el campo de la educación informal, pero en las últimas décadas se vienen construyendo modelos de aprendizaje de la música popular para diferentes niveles de educación formal producto de la inclusión de las músicas populares en distintas currículas (López y Vargas, 2010). Este escenario supone desafíos muy interesantes en la medida que nos permite repensar los principios epistémicos del paradigma de las “Bellas Artes” europeas (Romé, 2011) realizando, desde Latinoamérica, una reflexión culturalmente situada (Casalla, 1977).

Esta situacionalidad nos implica, no podemos seguir repitiendo el canon académico ni tampoco podemos repetir el canon de *Berklee*. Si eso sucede, solamente estaríamos cambiando “los *Champs-Élysées* por el *Central Park*” como dice Juan Pablo González Rodríguez (2007). No podemos basar nuestras currículas en un supuesto canon universal impuesto desde otras tierras, sino que debe estar construida desde una universalidad verdadera, es decir, una universalidad que sea respetuosa de las singularidades y diversidades culturales (no por imposición violenta de un particularismo cultural). Ramón Grosfoguel (2007) denomina a este universalismo concreto y respetuoso “pluriversalismo”. Nuestras memorias deben ser las de “Un mundo donde quepan muchos mundos” como dicen los Zapatistas, porque tampoco se trata de cambiar la música académica por la popular y así replicar negaciones de pretensión universal; se trata de crear una propuesta educativa decolonial “...con nuestras propias selvas, pampas y montañas” (Rodríguez, 2007), con nuestros ríos, cerros y espinillos presentes, pero también atenta a nuestra historia musical colonial desde una perspectiva crítica: porque también la música europea, como así también las músicas de otros continentes como el africano, o las músicas previas a la conquista de nuestro propio subcontinente, están presentes en nuestra cultura y deben estar presentes en

nuestros diseños curriculares. Las músicas europeas estarán en nuestras currículas pero no seguirán ocupando el lugar central. Debemos construir una propuesta que se ocupe principalmente de la riqueza de nuestras músicas regionales, nacionales, Latinoamericanas. No es una tarea sencilla puesto que es imposible que todas estén en una estructura curricular.

Todo currículum es una selección (Gimeno Sacristán, 2010) y esto nos enfrenta a un problema ¿qué músicas entran en esta selección? Siendo consecuentes con lo que venimos planteando deberíamos atender principalmente a nuestro ámbito ontológico-cultural local y regional, es decir, nos centraremos en las músicas que han circulado, se producen en nuestra región y son parte de un “nosotros” que históricamente la academia ha excluido en pos de una pretendida universalidad de la música académica europea a la cual nos oponemos desde una geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2008). Lejos de una mirada esencialista, debemos partir desde una conceptualización amplia de nuestra identidad pensada como un proceso y no como un objeto acabado.

Ahora bien, muchas músicas han circulado y circulan por nuestra sociedad actual, entonces podemos adoptar un criterio amplio y buscar alguna música que se cultive en la región, músicas que tengan historia y vigencia de producción y circulación en nuestra región, y también de otras que no tengan tal vigencia porque, en definitiva, nuestra propuesta pedagógica no va a estar centrada en la reproducción de esa música, sino en lo que podamos hacer “desde”, “a partir” y/o “en contra” de esa música hoy, es decir: nuestra propuesta pedagógica va a buscar proyectarse al futuro de forma transformadora y creativa.

Conclusiones

La educación musical de nivel universitario en nuestro país, ha reproducido mayoritariamente, casi hasta la última década del siglo XX, modelos eurocéntricos. El canon hegemónico de la educación musical ha respondido al modelo del Conservatorio de París desde 1795, lo que en la jerga musical educativa se conoce por “escuela francesa”. La colonialidad del saber nos atraviesa y atraviesa nuestras instituciones, nuestras prácticas educativas y nuestros conocimientos.

El modelo pedagógico de conservatorio surgió después del “modelo jesuita” que fue el que comenzó a instituir pedagógicamente la primacía absoluta de la música escrita por sobre la música oral, justificando así, por ejemplo, el hecho de enseñar música europea a los indios guaraníes en las misiones jesuitas del Paraguay. Esta primacía de la educación de músicas escritas por sobre las orales fue consecuencia del modelo de jerarquización eurocéntrico que se constituyó desde 1492, durante la colonización, de la mano de una “colonialidad del ser”. El arte del conquistador, presentado como Arte Mayor, fue impuesto como único arte verdadero, y en ese mismo movimiento, se minusvaloró el arte de los pueblos subalternizados por la conquista y la esclavitud como “arte menor” de los nativos y pueblos americanos y africanos.

La característica esencial al Conservatorio consiste en una estructura de conocimiento rígida y restringida a un rango de música histórica y estilísticamente limitado. El conservatorio posee un canon, es decir, un repertorio de músicas específico sobre el cual se estructura gran parte del trabajo en las instituciones que se dedican a su enseñanza. Este canon está centrado principalmente en el arte burgués centro-europeo, delimitado geográficamente y temporalmente: Alemania, Austria, Inglaterra, Italia y Francia, entre los siglos XVIII y XIX. Los autores más trabajados del canon son: Beethoven, Bach y Mozart. En una segunda línea podrían estar: Chopin, Chaikovski, Brahms, Haydn, Vivaldi, Schubert, Schuman, Verdi, Wagner, Liszt, Händel.

El Canon funge, pues, como el modelo hegemónico de enseñanza de la “verdadera” o más desarrollada de todas las músicas, perdiendo de vista la necesaria incardinación de la música en la creatividad de los pueblos que la cultivan. La crítica a tal modelo hegemónico trae como

resultado las búsquedas matrices epistemológico-musicales de otro origen que el del Canon centroeuropeo.

Así surge el devenir controversial de la “música popular”. Mientras que, en los campos de las denominadas músicas folclóricas, músicas populares y músicas étnicas, las definiciones fueron cambiando y las caracterizaciones se reconfiguraron al punto de incluir un campo dentro de otro - por ejemplo, las músicas étnicas muchas veces terminan conceptualizadas dentro del campo de las folclóricas y las folclóricas conceptualizadas dentro del campo de las músicas populares -, las músicas del canon europeo no precisaron tal redefinición. Esto sucedió porque el paradigma que delimitó estos campos fue colonial. Músicas populares, étnicas, folclóricas, debían definirse en función de un mito moderno musical previo: el canon europeo es La Música. Partiendo de esta afirmación se definieron posteriormente las otras no-músicas, o música de menor cuantía y valía.

Los trayectos formativos de los/as músicos/as populares se han sucedido mayoritariamente en el campo de la educación informal, pero en las últimas décadas se vienen construyendo modelos de aprendizaje de la música popular para diferentes niveles de educación formal producto de la inclusión de las músicas populares en distintas currículas, como es el caso de la enseñanza de la música popular y latinoamericana en nuestra Universidad Nacional de San Luis desde 1994. Este escenario supone desafíos profundos en la medida que nos permite repensar los principios epistémicos y estéticos del arte en general y de la música en particular, sosteniéndola ahora como patrimonio cultural inmaterial, en tanto identidad de los pueblos, y que se va construyendo indefinidamente en base al respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana.

Referencias bibliográficas

ADORNO, Theodor (2002). “On Popular music”, en Leppert, Richard (2002) *Essays on Music*. Berkeley and California: University of California Press, 437-469 (Versión Original, 1941).

ADORNO, Theodor (2012). “Sobre la Música popular”, en Rodríguez Ferrandi (coord.). *La polémica sobre la Cultura de masas en el período de entreguerras. Una antología*. Sevilla: Universidad de Valencia, 217-261 (Versión Original, 1941).

AHARONIÁN, Coriún (2001). *Músicas Populares y Educación en América Latina*. III Congreso de la IASPM-LA. Recuperado de: <http://iaspmal.com/index.php/2016/03/02/actas-iii-congreso-bogota-colombia-2000/> (05/04/2020).

AHARONIÁN, Coriún (2004). *Educación, arte, música*. Montevideo: Ediciones Tacuabé.

ALENCAR DE PINTO, Guilherme (2004). “Mostrar lo extraña que es la normalidad. Entrevista a Philip Tagg.” Publicada en Revista Brecha el 12/07/2004, Uruguay. Recuperado de: <https://tagg.org/articles/brechaivw0407.htm> (22/04/2020).

BARTÓK, Béla (1979). *Escritos sobre música popular*. Madrid: Siglo veintiuno editores.

CARABETTA, Silvia (2008). *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*. Buenos Aires: MAIPUE.

CASALLA, Mario (1977). *Crisis de Europa y Reconstrucción del Hombre. Un ensayo sobre Martín Heidegger*. Buenos Aires: Ediciones Castañeda.

CASTRO GÓMEZ, Santiago (2000). “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención’ del otro”, en Lander, Edgardo (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Perspectivas latinoamericanas.

CASTRO GOMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón (2007). *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

DUSSEL, Enrique (1994). *1492 El Encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural Editores.

DUSSEL, Enrique (2020). “Siete hipótesis para una estética de la liberación”, en Tellez, Enrique (Ed.) *Para una estética de la liberación decolonial*. Ediciones del Lirio. México.

FLORES RODRIGO, Susana (2007). “Música y adolescencia: la música popular actual como herramienta en la educación musical”. UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/9322-14.pdf> (12/03/2022)

FOUCE, Héctor. Y MARTÍNEZ, Silvia (2007). “Entrevista a Richard Middleton: La música popular ya no existe; todas las músicas son ahora populares”. *Etno, Boletín Informativo de la SIBE*. Nº 16, 11-13. Recuperado de: <https://www.sibetrans.com/public/docs/etno-boletin-n16-septiembre-2007.pdf> (13/08/2022).

GIMENO-SACRISTAN, José (2010). “¿Qué significa el currículum?”, en *Revista Sinéctica*, Nº 34, Tlaquepaque ene./jun. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009 (12/08/2021).

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Juan Pablo (2007). “Aportes de la Musicología a la enseñanza de la Música Popular”, en *Actas del I Congreso latinoamericano de formación académica en música popular: Abordaje de la Música Popular en el ámbito Académico: conflictos, debates, aportes, dicotomías, opiniones, sugerencias, experiencias, expectativas, logros*. Villa María, Córdoba. República Argentina. 16, 17, 18 y 19 de mayo de 2007. Recuperado de: <https://fubainvestigadores.files.wordpress.com/2013/04/aportes-de-la-musicologia-a-la-ensec3b1anza-de-la-musica-popular.pdf> (20/04/2020).

GREEN, Lucy. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education Ashgate Popular and Folk Music Series*. United Kingdom: Ashgate Publishing.

GROSGOQUEL, Ramón (2007). “Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas”, en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (Comps). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre / Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar.

KINGSBURY, Henry (1988). *Music, Talent and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.

Cita sugerida: CACACE MINI, Andrea Cristina (2022). “Las huellas del pasado en el jardín de infantes de la provincia de San Luis. Una experiencia de filosofía con niñxs” en *Revista Argonautas*, Vol. 12, Nº 19, 23-35. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 2 de setiembre de 2022

Aceptado: 17 de octubre de 2022