

Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos

Elicer Arenas Monsalve. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional

Mayo de 2009 / Revista Acontratiempo / N° 13

Introducción



El universo de las músicas populares tradicionales nos enfrenta a dilemas conceptuales, epistemológicos, éticos y políticos que merecen ser discutidos en forma amplia por quienes desde las propias prácticas musicales, la academia o el diseño de políticas, tienen el deber de poner en la agenda pública las implicaciones que conlleva situarse frente a ellas.

La urgencia del tema es evidente. Idealizada desde sus presuntas virtudes como constructora de convivencia, la música viene ocupando un lugar significativo en el marco de las acciones que adelanta desde hace años el Ministerio de Cultura. Para un acercamiento a la problemática identificación entre música y convivencia, se puede ver la ponencia de Carlos Miñana (2006) en el VII Encuentro para la Promoción y Difusión del Patrimonio Inmaterial de los Países Andinos: Formación artística y Cultural: arte para la convivencia? También el Ensayo de Ana María Ochoa (2003), Entre los deseos y los derechos. Análisis crítico sobre políticas culturales. ')';' onmouseout='tooltip.hide();>1. Las comunidades, por su parte, han hallado en las músicas tradicionales nuevas maneras de hacer visibles sus formas de vida, valores y necesidades estéticas, económicas y políticas. Del mismo modo, las músicas tradicionales y populares son el centro de interés de cientos de jóvenes que encuentran en ellas nuevos horizontes de representación de sus identidades y, por otra parte, muchos centros de enseñanza comienzan a incluirlas como parte de sus proyectos formativos, pudiéndose decir que han llegado a ser la referencia desde la cual, o contra la cual, las demás prácticas musicales construyen su identidad.

En este ensayo se propone el concepto de “músico práctico” para caracterizar un modo de asumir la formación musical que toma en cuenta las lógicas, necesidades y características de las músicas populares tradicionales, y nos plantea la necesidad de pensar la investigación y la docencia desde los requerimientos propios de las prácticas musicales y sus actores. Teniendo como referencia las apuestas conceptuales, políticas y metodológicas planteadas por el Programa de Músicas Tradicionales del Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC) del Ministerio de Cultura, el texto quiere ser un aporte al debate sobre el sentido de las políticas culturales, la comprensión de las lógicas sociales que dinamizan la discusión sobre la enseñanza musical y, de modo indirecto, una aproximación a algunos imaginarios socioculturales en torno de la música y su papel en la construcción de la nación. Para conocer la propuesta formativa del programa de músicas tradicionales del Ministerio de Cultura, se puede remitir al texto Escuelas de Música Tradicional. Plan Nacional de Música para la Convivencia, Septiembre de 2003, Ministerio de Cultura. Documento de creación colectiva de los maestro asesores de los once ejes del proyecto, cuya versión definitiva estuvo a cargo de los maestros Victoriano Valencia, Carlos Rojas y Omar Romero. Está disponible en línea en la página del Ministerio de Cultura www.mincultura.gov.co);' onmouseout='tooltip.hide();>2

El texto surgió de la experiencia directa del autor, cuando haciendo parte del Área de Música del Ministerio de Cultura tuvo contacto con la perspectiva construida por los actores del programa de músicas tradicionales, que ha resultado muy atractiva y sugerente como alternativa a los inveterados reclamos de inclusión de las tradiciones musicales como centro de la formación musical en Colombia. En vista de que es probable que una parte importante de los actores sociales vinculados a la práctica musical en Colombia desconozcan las sutilezas de la propuesta del PNMC, este texto invita a estudiarla a fondo y propone una lectura ampliada de su enfoque con la intención de ir creando una plataforma conceptual que permita ir avanzando hacia una pedagogía de la música que más decididamente incluya como eje estructurante nuestras complejas tradiciones musicales. Presento este artículo también con intención de rendir homenaje al creciente número de personas que han venido pensando desde hace varios años alternativas de formación que le den la cara a las necesidades de las diversas prácticas musicales que conviven en nuestro territorio. Ellos, bien

sea trabajando desde el diseño e implementación de políticas para la música desde el propio Estado, o trabajando en diferentes lugares de Colombia, en diversos niveles del proceso y en diferentes momentos de la implementación del PNMC, han tratado de concebir la vida musical del país desde una perspectiva más incluyente, más ajustada a las heterogéneas necesidades de nuestros músicos y más conforme con la riqueza musical que nos caracteriza. Mi deuda de gratitud con ellos y con los colegas que generosamente han leído versiones previas y han hecho comentarios sugerentes es enorme.

Un contexto nacional para las músicas tradicionales

La dinámica de las decisiones que se están tomando alrededor de las músicas tradicionales y populares en el país, tiene que ver con la manera como históricamente se han posicionado ciertos sectores de la academia frente a las músicas populares tradicionales. Esta relación evidencia unos rasgos culturales que merecen ser tenidos en cuenta por su importancia para la comprensión de los imaginarios en los que está inscrita nuestra forma de ver la enseñanza musical y su papel en la forma como comprendemos nuestra cultura. Los programas formativos que toman o han tomado como base las músicas populares y tradicionales, son cuestionados por representantes de la academia letrada del país, o por quienes ubicados en lugares de poder, comparten más o menos acriticamente dicha lógica, o se alinean con ella por razones diversas. Ana María Ochoa describió el problema de la siguiente manera: “[...] las escuelas de música popular se han visto abocadas a justificarse ante las autoridades educativas, en términos exclusivos de la cultura letrada que las excluyó” (Ochoa, 2002: 54).

Uno de los cuestionamientos más evidentes que reciben los programas de música que apuestan por la creación de una escuela de música popular tradicional tiene que ver precisamente con lo que destaca la autora: la conminación a justificarse en los términos de la cultura letrada que los rechaza. Esto implica que casi constantemente tienen que defenderse de la sospecha de no ser propuestas suficientemente académicas. Presuntamente por no encontrarse en ellas algunos de los más caros rasgos del sistema académico tradicional tales como universalismo, objetivismo, sistematización, ordenamiento jerárquico y propuesta programática equiparable con los estándares internacionales, las propuestas formativas que sitúan estas músicas como objeto de estudio parecen dudosas. En especial suscitan oscuras dudas en las mentes acostumbradas a entender la cultura como “alta” cultura, es decir, quienes la miden por el grado de cercanía con los estándares de las tradiciones centro europeas y más recientemente norteamericanas. Además, muchos de estos esfuerzos conceptualmente abiertos de tratamiento de las músicas populares tradicionales, también pueden parecer dudosos para quienes entienden las músicas tradicionales desde la ideología romántica del folclor.

Desde hace muchos años buena parte de la academia musical nacional ha expresado su desdén por las músicas populares. Este no es un caso aislado. La construcción de América Latina ha presentado un hecho común que podríamos resumir como el dilema existencial del criollo. Sobre este punto hay un trabajo notable: Rojas Cristina. *Civilización y Violencia. La búsqueda de la identidad en la Colombia del Siglo XIX*. Ed. Norma. Universidad Javeriana. Bogotá, 2001. En otros países, ver: Traverso, Martha. *La identidad Nacional de Ecuador, un acercamiento psicosocial a la construcción nacional*. Biblioteca Abya-yala. Quito 1998. Aretz, Isabel. *América Latina en su Música*. UNESCO, Siglo XXI Editores. 1977. Y en Costa Rica: Vargas Cullell, María Clara. *De las Fanfarrias a las Salas de Concierto. Música en Costa Rica (1840-1940)*. Universidad de Costa Rica. 2004. ');' onmouseout='tooltip.hide();>3. Tan sólo en las últimas décadas la educación superior ha empezado a considerar las músicas populares tradicionales como un escenario válido de investigación y trabajo, más por la demanda de los estudiantes y las inevitables consecuencias de la reivindicación de lo local en el mundo globalizado, que ha creado cierto interés y un nicho para estas músicas en el mercado mundial, que por una preocupación genuina por comprender a fondo el fenómeno. La idoneidad de las propuestas de educación basadas en músicas populares tradicionales ha sido puesta en cuestión presuntamente por detenerse en el detalle, apuntar a las diferencias en detrimento de los universales, carecer de sistematización, no tener aval de comunidades internacionales, no ser propuestas contrastadas con la práctica académica y, todas ellas sumadas, por algo que se puede decir en una sola frase, aunque casi nunca se diga de frente: por carecer de rigor académico. Con respecto a tal caracterización, básteme por ahora señalar que resulta muy llamativo que desde los últimos años del siglo XX hasta ahora, la academia universitaria, con su visión globalizadora, su ansia expansiva a toda costa y con su nueva filosofía de generación de capital económico Ronald Barnett, profesor del Instituto de Educación de la Universidad de Londres lo ha destacado: “Estamos siendo testigos de un cambio importante, en el cual la educación superior está dejando de ser una forma de transmisión de conocimiento para pasar a ser un medio de generación de capital económico” (Barnett, 2001: 197).');' onmouseout='tooltip.hide();>4, haya

puesto la mira en las músicas populares tradicionales como objeto de estudio. Lo interesante es que al mismo tiempo que tímidamente le apuestan a este tipo de enseñanza, los centros de educación superior del país manifiestan una debilidad incuestionable: su casi nula tradición de investigación sobre músicas tradicionales y populares. Presentan así una amplia desventaja respecto de grupos de músicos en ejercicio y organizaciones ciudadanas que, sin tener grupos de investigación registrados en Colciencias, como lo indica la norma, han emprendido la tarea, en forma desigual, pero innegable, de estudiarlas a profundidad.

En términos generales, estos “otros” investigadores son músicos que tienen una formación académica no siempre obtenida desde el seguimiento de los caminos habituales que derivan en la obtención de un título universitario. Son más bien músicos nómadas que transitan por los márgenes, inscribiéndose en esas y otras propuestas formativas (porque de todas maneras no son en modo alguno ágrafos ni analfabetos musicales), tomando de aquí y de allá lo que les interesa, desertando cuando la oferta académica no se ajusta a sus necesidades y proyectos, estudiando carreras o cursos no directamente relacionados con el ejercicio musical, ejerciendo liderazgos en propuestas educativas y emprendimientos en gestión de proyectos culturales musicales, pero manteniendo –y este sería el rasgo común– una ligazón con la práctica de dichas músicas y comprometiéndose en el esfuerzo de conceptualizarlas, entenderlas y contextualizarlas desde la lógica de quien las cultiva y las produce.

Carlos Miñana, en un estudio de 1991, había destacado la diversidad de tendencias en los estudios sobre música popular en Colombia, encontrando diferencias epistemológicas y metodológicas, a raíz de distintos tipos de relación con el objeto investigado. Ese punto es crucial, porque permite hacer una distinción que más adelante resultará comprensible en toda su importancia: la relación entre el objeto investigado y el investigador. Ésta aparece en la propuesta del programa de músicas tradicionales del PNMC y es, según mi modo de ver, una relación orgánica, derivada de las necesidades de las propias prácticas musicales y ligada a una opción vital en la que el “objeto de estudio” es al mismo tiempo fuente, recurso y materia prima de la vida musical y estructurante del proyecto de vida del investigador. Esta relación marca una diferencia –que más adelante voy a ampliar en detalle– entre investigar para ampliar los marcos de referencia disciplinares (casi siempre de disciplinas como la musicología o la etnomusicología) e investigar para la práctica, en función de, para y desde las prácticas musicales y sus necesidades.

Al mismo tiempo hay que reconocer que estamos en un momento muy interesante respecto a la relación entre las disciplinas artísticas y la investigación. Se puede constatar, sin embargo, el afán, la incomodidad y la evidente confusión que ha generado la creciente exigencia académica de incluir la investigación como uno de los principios medulares de cualquier programa formativo. Las universidades han incorporado la investigación como uno de los nichos de proyección que la protegerá contra los embates de la incertidumbre y le permitirá seguir cumpliendo su papel social. En ese proceso ha invitado a todas las disciplinas que gravitan en torno suyo a pronunciarse acerca de la relación entre ellas y la investigación. Aunque el asunto está lejos de resolverse con claridad en muchas disciplinas, quienes siguen sin lograr definir su sentido son las artes. La pregunta por cómo se investiga en música, pintura, teatro, cine, y demás, produce estupor porque muchos cuestionamientos incómodos quitan el aparente piso seguro que ha tenido la investigación cuando se trata de las ciencias. Preguntas como: ¿pueden los procesos especulativos, indagatorios, informales o sistemáticos que llevan a la creación artística ser considerados investigativos?, ¿son las directrices de una institución evidentemente pensada desde la lógica de las ciencias, como Colciencias, asimilables a las necesidades de los procesos de creación artística?, ¿aceptar esos lineamientos no es claudicar ante los embates de la racionalidad técnico científica y desdibujar las diferencias que le dan sentido a la presencia cultural de las artes como otra dimensión de la experiencia humana? Las preguntas podrían extenderse y estoy seguro que el lector encontrará muchas más de acuerdo con su experiencia. Lo cierto del caso es que este es un problema que inquieta profundamente las facultades de artes. Ejemplo de ello son los encuentros del campo artístico en el marco del I Seminario Internacional y VI Nacional de Investigación en Educación y Pedagogía, organizado por la Universidad Pedagógica, los días 28 a 31 de Mayo de 2007. También ver: Gómez P.R. y Lambuley E. R (editores). La investigación en las artes y el arte como investigación (2006a), e Investigación y creación: arte, música, literatura. Desde dónde hablan las artes y las humanidades (2006b).');' onmouseout='tooltip.hide()';>5, y toca necesariamente el problema de la investigación y la docencia en el ámbito de las músicas tradicionales y populares.

Pensar la relación entre el investigador y su “objeto de estudio”

Cuando se analizan los documentos disponibles sobre la puesta en marcha del PNMC en relación con las músicas populares tradicionales, puede observarse que la apuesta conceptual, programática y política, así como la mediación investigativa implícita en ella, supone una condición epistemológica sumamente interesante: cerrar la brecha entre lo que es propio del contexto de estudio y lo que viene de afuera, o sea, el universo del investigador. Las dimensiones émica y ética se juntan cuando los actores son parte del objeto de estudio en su calidad de cultores de esas expresiones y músicos que viven sus avatares.

Como dice Ochoa,

[...] esa relación cruza por tramas muy complejas de mediación entre lo local y lo urbano, lo regional y lo transnacional, la tradición y la modernidad, lo oral, lo letrado y lo audiovisual, y los diferentes modos de movilización de la relación música-investigación. Esto implica que la relación entre representación e investigación (es decir, el producto en el cual se convierte la investigación) no necesariamente tiene como fin un análisis reconstructivo en términos de producción textual tipo paper académico (Ochoa, 2002: 52).

La relación música-investigación requiere cauces distintos cuando el investigador plantea los compromisos más allá de los intereses puramente intra-académicos y perfila su trabajo como una opción política. Algunos de quienes se sitúan en esta última opción luchan por una visión de nuestras músicas populares tradicionales desde dentro, buscando alternativas a los rígidos estatutos hegemónicos de la tradición centro europea, marcando un contraste interesante frente a lo que ha sido canónico en el país.

En una publicación reciente, el conocido investigador musical Egberto Bermúdez expresaba su visión de la investigación en música popular y tradicional destacando la importancia de la adhesión del investigador a tradiciones musicales disciplinares. Para este autor, la clave del investigador musical debe ser tanto la claridad acerca de la tradición académica en la que se basa, como contar con el acceso a la información y al conocimiento de los resultados y productos de investigación de dicha tradición. Sin acceso a una biblioteca de investigación,

donde estén resultados o productos [obras musicales, textos históricos, analíticos, críticos, publicaciones periódicas, documentos sonoros, audiovisuales, etc.] [...] no se puede pertenecer a ellas [las tradiciones disciplinares] o pretender hablar de ellas desconociendo sus resultados a lo largo de más o menos ciento cincuenta años de publicaciones [...]. En consecuencia, si no se tiene acceso a las obras y los métodos que han construido las tradiciones investigativas en música, es difícil decir que se pertenece a ellas (Bermúdez, 2006: 57).

Bermúdez expresa muy razonablemente la posición de investigadores académicos situados dentro de las tradiciones disciplinares canónicas. Sin pretender negar el lugar de este tipo de postura en el andamiaje académico y en los estándares internacionales de la disciplina, quisiera señalar unos asuntos que esta postura no permite apreciar con claridad. En primer término, que no todos los interesados en indagar por los recursos musicales del país cuentan con suficientes respaldo económico, y con acceso a fuentes escritas de información; y por otra parte, que existen alternativas epistemológicas que interrogan la hegemonía de la posición según la cual la investigación debe basarse en otros textos considerados canónicos, como vehículos que autorizan, confieren poder y valor al producto de investigación.

Recientemente otra reconocida musicóloga puso en evidencia la centralidad de esta posición como paradigma dominante señalando, recomendando a los jóvenes investigadores adentrarse en la investigación desde el análisis de documentación (Duque, 2007). Sin pretender deslegitimar la importancia histórica y la relevancia social de este tipo de investigaciones –entre otras cosas porque su propio trabajo ha sido clave para profundizar y entender la música de ciertos momentos históricos en el país–, quisiera mostrar que lo llamativo no es que recomiende una forma de trabajo necesaria e importante –el análisis documental– sino que lo haga denotando cierto desdén por las investigaciones menos seguras. Las posiciones de dos de nuestros más connotados investigadores musicales, son sintomáticas del modo como ha sido abordada en el país la investigación de estos temas. Quizás por las dificultades inherentes al objeto de estudio, o por intentar tener la distancia adecuada para lograr “objetividad”, cierta tradición musicológica por momentos ha parecido desdeñar los terrenos más difusos. Es allí donde se ubican las prácticas musicales vivas que enfrentan al estudioso a problemas valorativos, a su propia ignorancia, a los prejuicios de su formación, a las fuentes diversas y dinámicas que muchas veces lo confunden y lo cuestionan. No son documentos pasivos, sino sistemas de relaciones humanas, textos móviles donde hay historia, relaciones de poder, diversidad, y sobre todo, donde el investigador se ve avocado a la necesidad de mirar el presente y salir del estrecho marco de la búsqueda solitaria de papeles amarillentos para enfrentar la tarea de conocer las músicas con las que gentes vivas, en contextos vivos,

enfrentan los retos de la contemporaneidad.

Otro rasgo es también importante: según el modelo hegemónico el ejercicio investigativo es un asunto reservado a los especialistas, de tal suerte que los propios actores involucrados –los verdaderamente especialistas en las músicas- a lo sumo tienen valor por su carácter de informantes. De todos modos, como si se tratara del negativo de una fotografía, las visiones de Bermúdez y Duque, permiten detectar el problema que interesa, ayudando a ubicar el *locus* del conflicto.

El Problema de la práctica

La apuesta del PNMC, en su programa de músicas tradicionales, tomó posición desde el principio a favor de la idea de que las prácticas musicales son dinámicas, se crean y se desarrollan en un juego de tensiones, de intercambios y transformaciones que crean escuela; es decir, configuran tradiciones de práctica que merecen ser estudiadas en su complejidad social y propiamente musical.

Harold Bloom (1995; Gomero, 2003) ha insistido en varios de sus trabajos sobre literatura, que gracias a la incapacidad de imitar correctamente, el arte adquiere su característico dinamismo. Bloom introdujo el concepto crítico que bautizó como “angustia de las influencias” para señalar que el vigor de un arte y la constitución de referencias canónicas en una tradición no se puede dar sin complejos procesos de influencia. Dicho brevemente, se requiere leer de manera errónea –y creativa- los textos precursores, las tradiciones antecedentes, para dar luz a lo nuevo. Sin arrastrar una carga de influencias, no es posible alcanzar una originalidad significativa en el arte; no existe tradición musical que no pueda ser considerada un fenómeno intertextual.

Las tradiciones no se pueden entender como la amable entrega de una posta para delegar el empeño a la generación siguiente, ni como proceso amable y siempre fluido. Las tradiciones tienen tanto de continuidad como de cambio; surgen de una lucha entre referentes del pasado leídos según las expectativas del presente. Siempre se parte de metáforas previas, de sonoridades logradas antes, de formas de tocar construidas por el empeño de otros, de configuraciones melódicas, rítmicas y acentuales aprendidas de otros. Avanzar, es tanto retomar como reconfigurar, asimilar como re contextualizar.

En la babel musical actual el dinamismo de las artes y la cultura tiene que ver precisamente con las virtudes de la “mala imitación” a la que se refiere Bloom. Porque como ha dicho Yúdice, los rituales de la conformidad –aquellas pautas de comportamiento que definen el *status quo* cotidiano, académico, social y político- se basan en la repetición de ciertas actuaciones. “Pero la repetición nunca es exacta” porque hay individuos y prácticas transgresoras que no fracasan en repetir, sino que “fracasan en repetir fielmente” (Yúdice, 2002: 66). [Imagen 1](#)

En el caso de las músicas tradicionales de arraigo popular dibujadas por las formas de apropiación vinculadas en gran medida a la tradición oral, pero también al reservorio de grabaciones disponibles, esos fracasos en repetir fielmente son los que dan forma a su característico dinamismo. Esta es la razón por la que no existe un bambuco, una forma de hacer la percusión del bullerengue, ni una única manera de acompañar rítmicamente un porro o cualquiera de los cientos de ritmos que pueblan nuestra diversidad musical. Las “fallas” en la repetición fiel, más que una equivocación, generan precisamente todo el potencial de las músicas populares, es decir, crean versiones que se legitiman en la práctica por complejas y diversas relaciones sociales. Esas prácticas pueden entenderse, en sentido profundo, como verdaderas escuelas de práctica musical. El programa de músicas tradicionales del PNMC apunta a dar cuenta de esa pluralidad como un rasgo característico de las músicas populares tradicionales y ha construido una perspectiva que deja poco espacio tanto para el dogmatismo academicista como para el otro extremo del espectro, el fundamentalismo folclórico.

La música como actividad situada

La música no es una actividad desanclada. Nace en contextos y se despliega en contextos. Es histórica, por tanto hija y producto de procesos sociales más amplios. Al ser fruto de su época, tiene en su rostro las marcas de lo posible y lo pensable en un momento determinado de la historia (Fubini, 1995). La música es cognoscible (por eso los problemas de su transmisión y reproducción atañen a disciplinas muy diversas); maneja códigos, y está sustentada en una materialidad que es posible describir y revelar mediante adecuados dispositivos de análisis. Por esta razón es que muchos teóricos la tienden a reducir a una ciencia de las estructuras, los modelos, los sistemas, los temas, los motivos, y demás, en un afán intelectual y puramente racional por captar su esencia y poder “dar en el clavo” del modo como funciona internamente.');

Los esfuerzos por caracterizar la racionalidad subyacente a las músicas y sus prácticas han sido muy importantes porque han ayudado a quitar del arte musical su aureola de misterio y el idealismo que ponía los énfasis en las musas, inspiraciones exaltadas y creaciones reveladas, más que en el hacer cotidiano en donde el músico creador es creado en la promiscuidad sonora propia del trabajo. No obstante, lo musical desborda lo cognitivo - intelectual. Moviliza valores, crea lazos sociales, se hace artífice de la construcción de las relaciones humanas. La música es materialidad que conmueve y produce efectos en el cuerpo. Su materialidad y su magia tienen un correlato físico: las vibraciones que nos hacen vibrar.

La música nace situada y se sitúa gracias a la práctica de sujetos inscritos en matrices comunitarias. La música viaja con las personas, se esconde en la memoria de los cuerpos, se revela en los rituales sociales y se contagia. Al recrearse en cada representación, se desprende de su matriz inicial y adquiere nuevas propiedades estéticas, nuevas sonoridades, nuevos sentidos y usos.

La música se convierte entonces, en monumento al enigma del tiempo y el espacio. Es inmaterial, pero surge de la materia. Es inmemorial, pero su tiempo es más el tiempo de la evocación y la afectación sensible que el tiempo de su efímero presente. Su capacidad de afectarnos se debe en gran medida a que en un instante el sonido presente, escuchado a través de la mediación de una subjetividad construida culturalmente, ya es pasado y mero recuerdo, se ha quedado inscrito en nuestra propia historia.

La música se fundamenta en su práctica, más aún, la música es su práctica, sin ella no existe. No hay museos de música porque no hay nada que guardar: la música se hace y se rehace o se muere (Hennion, 2002). Aunque a veces se las pueda fijar en un código o representar mediante un sistema de símbolos, las músicas populares, siempre cargadas de tradición oral, ayudan a recordar la importancia de la sentencia de Gregory Bateson según la cual olvidar que un mapa nunca es el territorio, así como el nombre no es la cosa nombrada. (Bateson, 1979) El verdadero terreno de la música es la ceremonia de su reinención, el rito de su actualización. La música hay que hacerla para que suene. Hay quienes parecen olvidar un hecho elemental: las partituras, ¡ay, no suenan! Y tampoco sueñan. Pero los alquimistas de los sonidos, los músicos, en sus prácticas reales suenan y al hacerlo sueñan, reinventan el mundo, abren nuevos horizontes, nos convocan a nuevos misterios. [Imagen 2](#)

Reivindicación de las músicas de uso

Enfatizar en el carácter social de la música y acentuar la importancia de conceptualizar lo que implica su carácter de práctica es metodológicamente relevante, ya que nos permite entender la música en cuanto acción colectiva, cuyo ejercicio se relaciona con sus usos sociales y con la compleja relación entre la individualidad de cada sujeto y el carácter social de las identidades.

Pocas cosas afectan más al humano y a otros animales, que lo musical. La música acompaña al solitario y pone a delirar a las multitudes. Su capacidad de inmersión en la cotidianidad humana la ha hecho a la vez la más popular, universal y espiritual de las artes, nos ha permitido entender que somos una totalidad. La música, entendida desde la acción de su práctica pone en aprieto los dualismos cartesianos. Entendida como experiencia, a la manera de Dewey (1948), nos permite negarnos a escoger entre las anormales y enfermas dicotomías binarias polares simples. Una práctica musical, bien vista, nos muestra la inutilidad de escoger entre razón y sentimiento, y permite entendernos como una razón sensible; la vieja noción del alma separada del cuerpo, ha dado lugar, gracias a las prácticas musicales al reconocimiento que nuestro goce espiritual tiene sangre, carne y vida.

En nuestro medio hay músicas que se reivindican, se justifican y se asientan en sus usos sociales cotidianos, en su articulación con las necesidades vitales de las comunidades, mientras otras se precian de su falta de anclaje, de su presunta desconexión con la vida de todos los días. Hay músicas que se manipulan, con las que se puede jugar, que sirven para acompañar la vida real. Son músicas de uso, cuyo disfrute pasa por el cuerpo, por el movimiento, por el sudor y el contacto. Las músicas populares y tradicionales pertenecen a esta categoría, son músicas de goce colectivo, de encuentro, sirven de cemento de las relaciones sociales.

Los actores sociales ligados a las músicas tradicionales y populares han entendido claramente que no son meros contempladores, saben que su trabajo ha producido la banda sonora que ha acompañado las vicisitudes de nuestra historia como nación. Por esto, la propuesta que se viene articulando desde el Área de Música del Ministerio de Cultura apunta a ver los géneros musicales desde su dimensión de prácticas sociales.

Esta concepción se aparta de una larga tradición de músicos que se ven a sí mismos a distancia de lo que el país produce culturalmente, tradición que paradójicamente nos han quitado la oportunidad de resignificar y apropiarse significativamente los universos sonoros que se derivan de estas tradiciones, que tienen a ser presentadas dogmáticamente, como un “objeto de conocimiento” incólume, eterno, siempre el mismo.

En contraste, los usos sociales cotidianos son los garantes de la fuerza y el inmenso impacto cultural de nuestras prácticas musicales populares y tradicionales. Gracias a los retazos del código y de la tradición oral que dice cómo interpretarla, estas músicas certifican las infinitas mediaciones que se requieren para hacerlas volver a la vida en cada interpretación, la necesidad de estar implicadas en las acciones de la cotidianidad.

Según Hennion (2002) muchos prejuicios nos impiden pensar las prácticas musicales y sus mediaciones, es decir, las operaciones de su puesta en acto como fenómeno social. Su trabajo es una invitación a pensar que la música, al requerir ser instituida, necesita muchos dispositivos – la mayoría de ellos no siempre fáciles de apreciar a primera vista- que la erigen ante nosotros como un producto acabado, evidente por sí mismo. El esfuerzo teórico de Hennion consiste en tratar de captar, mediante una red conceptual adecuada, la diversidad de mediaciones humanas y no humanas que son necesarias para producir la música como un hecho social significativo. Así las cosas, el problema del investigador musical no se reduce meramente a conceptualizar el sonido musical como objeto finito concreto y aislado – como quieren algunas tendencias de análisis musical y de la musicología-, sino evidenciar el empleo activo de una multitud de participantes, hombres, cosas, artefactos, tecnologías, lugares y dispositivos que hacen que la música para las diversas comunidades esté dotada de un poder inusitado que las corrientes de sesgo sociológico ven como un mero reflejo de lo cultural y los enfoques musicológicos como parte de las cualidades intrínsecas y esenciales del sonido y la forma.

Un enfoque de mediaciones como el que propone Hennion permite darle cabida a los diversos ámbitos y campos de problemas que suscita la música sin reducir unos a otros. Evidenciar desde un punto de vista etnográfico que la música está situada siempre en un espacio-tiempo concreto supone que, desde un horizonte descriptivo, las preguntas sobre los momentos y sus hombres, es decir, la red de conexiones que culmina con la música como fenómeno “dado”, adquieren importancia y vuelven inteligible la relación entre lo sonoro y las formas de vida. Se trata de un punto de vista que permite comparar y relacionar los dispositivos vinculares que relacionan por ejemplo, músicos/público, piezas de música/aficionados, obras/intérpretes, repertorios/melómanos, catálogos/mercados, etc. Igualmente, desde un punto de vista que pondría en relación lo musicológico y lo político, un enfoque de mediaciones de este tipo nos abre a preguntas que indagan por los patrones instituyentes de la legitimidad de un quehacer artístico, los mecanismos de captura de las mentes/cuerpos de quienes han de ser sus aficionados-usuarios, y la edificación de instituciones que fijan las prácticas en sujetos concretos.

Precisamente porque las prácticas musicales amarradas a las tradiciones locales deben su fuerza social a su capacidad de inserción en los entresijos de la cotidianidad, las emergentes pedagogías de las músicas populares tradicionales han debido hacer un ejercicio de depuración conceptual que les permita reivindicar “el sentido práctico” e impugnar el sentido común académico. A esto, Pierre Bourdieu lo ha llamado la “doxa academicista”, cuando da muestras de artificiosa erudición y cuando, en un arribista desprecio por las prácticas reales, asume una distante y aséptica práctica de escritorio (1991). [Imagen 3](#)

Aún sin decirlo directamente, las prácticas pedagógicas emergentes nos han permitido apreciar que algunos académicos del arte musical nacional, de hoy y de ayer, han resultado ser, como se dice coloquialmente, “más papistas

que el papa”. Pretendiendo ser los administradores de las funciones, estructuras y prácticas del mundo sonoro, se han creído en la obligación de cuidar dicha institución de los vándalos que pretenden poner en tela de juicio su excelencia intemporal. Sintiendo que su función es cuidar “la música” en singular (porque para muchos de ellos sólo hay una legítima) es apenas obvio que cada vez que tienen la oportunidad se adjudiquen a sí mismos el papel de tribunal moral que se abroga el poder de decidir lo bueno y lo malo, lo permitido y lo prohibido, lo digno y lo deplorable. Estas oposiciones maniqueas que no admiten sino dos lugares excluyentes (razón/sentimiento; bello/feo; permitido/prohibido; etc.) no son más que manifestaciones de una visión dualista más general que ha estado omnipresente en la historia cultural de toda América Latina. Se trata de un modelo que reduce la alteridad de los otros a la cercanía/lejanía con un modelo incuestionable, el propio de la cultura centro europea.

Los resultados del proyecto del Centro de Documentación Musical, que busca cartografiar las prácticas musicales en Colombia Para consultar la Cartografía de Prácticas Musicales en Colombia, una Visión desde el Plan Nacional de Música, vaya a <http://www.bibliotecanacional.gov.co/tools/marco.php?idcategoria=19544>);' onmouseout='tooltip.hide()';>7, pone en evidencia la forma como habitamos regiones intermedias, el deslumbrante espectro de colores y gamas sonoras que aunque no han sido reconocidas institucionalmente, no son menos presentes e influyentes en nuestra cultura. El arte musical que revelan las diversas capas de dicha cartografía es más vago y elástico de lo que la hegemónica educación musical había supuesto. La música, más que institución (con sus celebrantes, sus códigos, sus métodos, sus ritos de paso y de consagración, etc.) se nos revela inscrita en tradiciones, en prácticas sociales plurales y polimorfos (Shusterman, 2002). Las prácticas de pedagogía emergentes resultan enormemente relevantes política y socialmente puesto que permiten entender a fondo las implicaciones del hecho de que las gentes hacen música y no piden permiso a los guardianes del supuesto saber, ni solicitan de ellos el catálogo normativo que los acredite para hacer sonar sus experiencias vitales del modo “correcto”. La pluralidad de opciones tímbricas, de lenguajes sonoros, de búsquedas estéticas y de usos de lo musical, es no sólo un hecho social indudable (Zapata, Goubert, Maldonado, 2004 y Ochoa, 2003), sino uno de los activos más fuertes con que cuenta el país para encarar el futuro. [Imagen 4](#)

A pesar de la contundencia de este hecho, las músicas populares, las músicas vivas y ancladas en los imaginarios con los que habitamos el mundo, han sido miradas de soslayo, como un subproducto sin valor estético, no como arte, sino como mero entretenimiento. Debemos preguntarnos: ¿De dónde viene este prejuicio?

El pueblo y “lo popular”: de la inclusión abstracta a la exclusión concreta

La idea de “pueblo” nace en la Ilustración como una condición de posibilidad del Estado moderno (Martín-Barbero, 1998) y su uso ha estado cargado de ambigüedad desde su mismo nacimiento. Los ilustrados querían que la razón fuese la instancia que barrera la superstición, la ignorancia y la secular tutela ejercida por la iglesia y las tradiciones monárquicas y aristocráticas. Aunque esa lucha se hacía a nombre de esa abstracción llamada “el pueblo” una visión negativa de lo popular, que encarnaba todo lo que querían ver superado, estaba agazapada en los entresijos del proyecto ilustrado. Aunque formalmente se incluye al “pueblo” como motor y fundamento de la lucha por la emancipación, en la práctica se excluye lo que él representa, lo que hace, los modos como construye su realidad social.

Es en ese movimiento en el que se gestan las categorías de “lo culto” y “lo popular”. Esto es, de lo popular como inculto [...] aquello que está constituido no por lo que es, sino por lo que le falta (Martín-Barbero, 1998: 5).

Mediante una inclusión abstracta (porque hay que justificar todo a nombre del pueblo, si se quiere posar de plural y democrático), pero garantizando una exclusión concreta (porque simboliza lo atrasado, lo carente, lo incompleto, lo ilegítimo) los productos culturales populares y tradicionales serán concebidos en adelante como carentes de excelencia estética o de interés académico e intelectual.

La relación [que se establece] no podrá ser sino vertical: desde los que poseen activamente el conocimiento hacia los que ignorantes, esto es, vacíos, sólo pueden dejarse llenar pasivamente. Y de un conocimiento al que en última instancia siempre seguirán siendo extraños [...] salvo en sus aspectos prácticos (Martín-Barbero, 1998: 6).

El saber popular va a ser despreciado por ser práctico, esto es, asistemático, bárbaro, irracional, ignorante, ligado a valores poco espirituales. Para el caso de la música, estos prejuicios se juntan con otros, provenientes de la tradición griega que despreciaba lo práctico como indigno, y con la escisión medieval que había distinguido entre músicos (conocedores de la teoría, respetables y admirados) y *suonadores di musica*, cantores y ejecutantes (Fubini, 1988), a quienes se calificaba de “bestias”.

Como resultado de este conjunto de herencias la práctica musical, en general, será ambiguamente valorada. En abstracto, al músico se le admirará y respetará, pero en la práctica ocupará un lugar de segundo orden, sin prestigio social ni una presencia significativa en la cultura oficial del país. [Imagen 5](#)

Adicionalmente, otro proceso significativo para la comprensión de los imaginarios que subyacen a la valoración de las músicas de cuño popular tiene que ver con el nacimiento de la ideología del folklore. En el momento de la constitución de los Estados nacionales una corriente romántica se plantea la necesidad de valorar los elementos simbólicos de cada territorio. Con el surgimiento del nacionalismo y la exaltación del pueblo como “alma de la nación”, se configura una ideología que idealiza el pasado y exalta lo primitivo e irracional. Nace el concepto de Folklore El folklore capta ante todo un movimiento de separación y coexistencia entre dos “mundos” culturales: el rural, configurado por la oralidad, las creencias y el arte ingenuo, y el urbano, configurado por la escritura, la secularización y el arte refinado; es decir, nombra la dimensión del tiempo en la cultura, la relación en el orden de las prácticas entre tradición y modernidad, su oposición y a veces su mezcla (Martín- Barbero, 1998: 9).';' onmouseout='tooltip.hide()';>8.

Mitificando la relación entre el pueblo y la nación, mediante el recurso de considerar al pueblo como el alma y la matriz que conforma, “una comunidad orgánica”, autónoma, incontaminada, constituida por lazos biológicos y telúricos naturales, esta relación será a-histórica (por tanto la ideología del Folklore suele enarbolarse desde los argumentos de la razón y/o la geografía). En cualquier caso,

[...] lo de veras negado es el proceso histórico de formación de lo popular y el sentido social de las diferencias culturales: la exclusión, la complicidad, la dominación y la impugnación. Y al quedar sin sentido histórico, lo rescatado acaba siendo una cultura que no puede mirar sino hacia el pasado, cultura-patrimonio, folklore de archivo o de museo en los que se conserva la pureza original de un pueblo-niño, primitivo (Martín-Barbero, 1998: 11).

Lo popular es entonces idealizado: se hacen inventarios de sus canciones, sus fiestas, sus trajes, sus artesanías, sus relatos, sus manifestaciones religiosas, buscando purgar el “pecado original” de su expulsión de los circuitos reales de difusión y reconocimiento. De este modo, lo popular queda “salvado”, pero al precio de su negación en la práctica. Queda convertido en un fetiche que hay que cuidar, preservar, comunicar. De este modo, el “patrimonio” queda anclado sin posibilidad alguna de actualización y de revalorización en las prácticas del presente cotidiano. [Imagen 6](#)

Lo popular como experiencia y producción de sentido

Desde Benjamín, la noción de experiencia ha resultado sumamente esclarecedora para un acercamiento a las sensibilidades que agencia el concepto de lo popular como reacción al poder que se ha ejercido en occidente desde “lo cultural”, como lugar de producción de lo verdadero, lo inteligible y lo legítimo.

El proceso de afianzamiento de los nacientes estados nacionales implicó un esfuerzo de centralización del poder político y administrativo que en el caso colombiano dio lugar después de la guerra de independencia a una ingente cantidad de guerras civiles.

Nuestro proyecto de “civilización”, tuvo un carácter contradictorio y ambivalente. La inclusión abstracta en un proyecto de nación, la institucionalización de un espectro político en términos de derechos y deberes permitió, sin duda, canalizar las demandas sociales y dar legitimidad a la defensa de los intereses de las personas y las comunidades. Empero, esos sujetos, igualados por la abstracción de ciudadanía, fueron quedando paulatinamente despojados de sus cuerpos, de su historia, de los rasgos de su personalidad social. Porque esa idea de “igualdad” lo que dejaba por fuera, paradójicamente, eran las diferencias de raza, sexo, propiedad, clase social; es decir,

precisamente, los rasgos que nos hacen una comunidad especialmente rica.

Asimismo, las formas de transmisión del saber sufren notables modificaciones. El mundo descentrado, horizontal y ambivalente propio de las prácticas populares se percibe como una amenaza a la racionalización que diseña la modernidad: un mundo vertical, uniforme y centralizado (Martín-Barbero, 1998). Este ideario va a tener por consecuencia la delimitación del papel de la escuela como garante de la transmisión cultural y como instancia encargada de ver superados los escollos que suponen las prácticas populares mediante la asunción de la enseñanza como “llenado” de recipientes vacíos y sin historia y la formación como “arrancando de vicios morales”, mediante modos de transmisión de un saber desanclado, desvinculado de las vivencias de los sujetos, en tanto sujetos sociales activos. Mediante esos dispositivos

comenzará a difundirse entre las clases populares la desvalorización y el menosprecio de su cultura, que en adelante pasará a significar únicamente lo atrasado y lo vulgar [...] la difusión de un sentimiento de vergüenza entre las clases populares hacia su mundo cultural, sentimiento que acabará siendo culpabilidad y menosprecio de sí mismas en la medida en que se sienten irremediabilmente atrapadas por la in-cultura (Martín-Barbero, 1998: 123).

En adelante, con la aceptación del mito de la cultura universal, cualquier diferencia cultural no será entendida más que como atraso. Se nombrará la diferencia en términos de distancia y superioridad (noble/vulgar, y más tarde, culto/popular).

Aquellas zonas indeterminadas de la práctica musical cotidiana

Toda la discusión anterior pone de manifiesto la necesidad de construir un aparato conceptual que nos acerque tanto a la reivindicación de los saberes prácticos, como a la comprensión de las dinámicas culturales que han configurado el modo como ha sido concebida la pedagogía de la música en el país.

En el mundo musical del país hay algunos síntomas de un cambio que podría dar lugar a una verdadera revolución educativa. Por una parte, aunque esto no está muy documentado en nuestro medio, es cada vez más evidente la insatisfacción frente a currículos profesionales que no pueden preparar a los estudiantes para adquirir competencia en aquellas zonas indeterminadas de la práctica musical cotidiana en un país tan diverso internamente como conectado a las dinámicas de la mundialización de la cultura.

El punto de quiebre es el sentido de la formación musical y su anclaje en la realidad cultural, económica y política del país. En todas las profesiones, pero más claramente en la música, los mundos de la práctica son mundos complejos, inestables y conflictivos, ya que se alimentan de anomalías: de reglas no explícitamente reglamentadas, de la necesidad de recurrir permanentemente a la improvisación y la solución intuitiva. En tanto saberes ligados a las prácticas, las músicas populares no son meros escenarios donde se ponen en juego “cosas de la teoría”, como suele creer quien ve en la academia la verdad musical y a las músicas vivas y con diferentes grados de arraigo social como meros terrenos donde esos fundamentos se ponen en práctica fragmentariamente. Barnechea, González y Morgan han dicho lo siguiente:

El conocimiento previo en que se sustenta la práctica se basa en la teoría existente y conocida por el 'profesional práctico'. La teoría está en la práctica, forma parte sustancial de ella y se expresa en ella, dándole sentido y significado a lo que se hace al permitirle al profesional relacionar sus actividades con lo deseable y con lo posible, dada la situación, y confrontar con ello los resultados alcanzados. 'Todas las acciones, puesto que suponen intenciones, se hallan situadas dentro de marcos o paradigmas conceptuales que dependen de la vida social. [...] Esto implica que 'la teoría' no es algo que se aplique 'mecánicamente' a la práctica, sino que está ya presente en ésta de modo que sin ella, la práctica no sería tal, sino simple conducta fortuita¹⁰. Es a este sustento implícito de la práctica a lo que Usher y Bryant denominan 'teoría no formal', caracterizándola como situacional y localizada en el mundo de la experiencia de los profesionales, al cual penetra y del cual emerge, brindando orientación para que la acción informada aborde las situaciones prácticas (Barnechea, González y Morgan, 1994: 4).

En ese sentido, cada vez resulta más claro que las músicas populares y tradicionales requieren un trasfondo conceptual distinto que, sobre la base de una epistemología de la práctica, nos brinde un terreno firme y unos supuestos

pedagógicos que nos permitan clarificar su singularidad. El interés por pensar las prácticas tiene una tradición muy grande y ha sido enfocada desde muchos aspectos. Destacan en especial los trabajos de Wittgenstein, particularmente las obras posteriores a sus Investigaciones Filosóficas; la obra Bourdieu: El sentido práctico. También, el programa de los pragmatistas norteamericanos Dewey, William James, Georges Mead y sobre todo los contemporáneos Rorty y Putnam.');' onmouseout='tooltip.hide();'>9. Los músicos provenientes de estas tradiciones presentan rasgos peculiares que los prejuicios arriba mencionados no nos han permitido valorar suficientemente. Por eso debemos hacer un esfuerzo de caracterización de lo que tiene de particular esta forma de ejercer el conocimiento musical.

Un rasgo fundamental y quizás definitorio de su forma de relacionarse con la música, es que quienes trabajan las músicas tradicionales y populares son fundamentalmente músicos prácticos, aunque algunos de ellos cuenten con formación académica. Lo que esto significa y sus implicaciones pedagógicas e investigativas van a ser desarrolladas más adelante. Por ahora podemos adelantar que los músicos prácticos tienen como característica de sus quehaceres algunos de los aspectos que continuación se enumeran, siguiendo el trabajo seminal de Arnold Schön (1992: 34):

- Un músico práctico puede reconocer desviaciones de una norma más claramente de lo que es capaz de describir la propia norma
- Un músico práctico piensa en necesidades prácticas y cuando se enfrenta a asuntos de orden teórico lo hace en la medida en que le sirve para orientar la acción, en otras palabras la teoría esta sometida al test de su adecuación con la realidad.
- Un músico práctico entiende que las músicas más allá de sus aspectos técnicos, son formas de vida, poseen lógicas que estructuran y un universo relacional en el que existen músicos mayores, paradigmas e íconos. Insertarse en una música tradicional es conocer, estudiar y participar en dicha tradición, en calidad de actor.
- Un músico práctico no está por fuera del interés en las abstracciones y generalizaciones. Cree, sin embargo, que deben usarse como instrumentos para actuar en el mundo, para adaptarse a él, para modificarlo.
- Los músicos prácticos generalmente ponen el acento en lo particular, lo concreto, lo singular, lo cual no necesariamente es un rechazo a las generalizaciones de la ciencia y la academia. Como decía Del Castillo, “Las teorías, las ideas, no son inútiles porque sean generales (si no lo fueran no serían teorías ni ideas), sino cuando se enuncian independientemente de su aplicación. Entonces resultan vacías y vacuas” (Del Castillo, 2002: 5).

Si se observan detenidamente esos rasgos –que merecen ser tratados como problemas de investigación- se puede apreciar una distancia frente al modelo que podemos llamar parafraseado a Dewey, del “músico espectador ideal” (Shusterman, 2002). El trabajo de Dewey estuvo comprometido con la tarea de mostrar que una larga tradición nos fuerza a ver el conocimiento con un sesgo grande a favor de la contemplación teórica, es decir, el saber desligado del saber-hacer. Desde el punto de vista histórico, afirma Dewey, se evidencia una zanja profunda entre saberes espirituales, elevados, cuyo paradigma es “lo sublime”, y el mundo de los saberes materiales, prácticos y técnicos entendidos como inferiores. En el trasfondo hay un prejuicio a favor del conocimiento escrito, que se expresa en la educación musical en la reificación de la partitura como un lugar intrínsecamente mejor, y un estadio cualitativamente superior de la música.

González y Costigan (1992), siguiendo al teórico latinoamericano Ángel Rama, han constatado que es alrededor de la escritura como las élites latinoamericanas han forjado la idea de progreso. Esta idea ha permeado de forma contundente diferentes ámbitos de la cultura nacional; en el caso de la música, asumiendo que “leer” música, es intrínsecamente mejor que tocarla “de oído”. Escribir, desde este imaginario, es el ejercicio que permite ordenar e instaurar la lógica civilizatoria que caracteriza el proyecto de las élites. La escritura, en música, permite crear leyes y normas, permite diseñar programas homogéneos al recortar las diferencias, hacer gramáticas y manuales, diseñar patrones técnico-instrumentales que reglamenten la conducta a seguir, modelen el cuerpo y lo sujeten a una disciplina normativa llamada “la técnica” y prescriba cómo se ha de comportar el músico frente a determinados hechos sonoros.

Pese a todo, la función disciplinaria y normativa de las pedagogías del proyecto moderno aún no permea del todo la práctica musical de las culturas populares y tradicionales. Si bien el proyecto moderno de las élites latinoamericanas se basó en manuales sobre cómo ser “buen campesino”, “buen indio”, “buen negro”, en suma, “buen ciudadano”, las

prácticas musicales con su vocación intrínsecamente recontextualizadora han puesto en entredicho las políticas de homogenización.

Según mi modo de ver, el Programa de Músicas Tradicionales del PNMC, recoge esta actitud de resistencia y permite visualizar el problema de las músicas populares tradicionales desde una perspectiva geopolítica, constituyéndose como una alternativa a las problemáticas esbozadas hasta ahora. Como no tiene un enfoque folclorista traza unas políticas de subjetivación muy fuertes: asume la mayoría de edad de los músicos (en sentido kantiano), negándose a ser “el otro” absoluto de la académica –como ocurre con el sujeto ágrafo, idealizado, del folclor-, se propone ser un poder alterno trabajando la música, entre otros, desde complejos conceptuales como el de región. Esta perspectiva debe mucho al trabajo de Samuel Bedoya y al colectivo que puso en marcha el Plan Piloto de la Academia Superior de Artes de Bogotá ASAB. Para ver la conceptualización del concepto de región, ver: López Domínguez, L.H; Bedoya Sánchez, S; Lambuley Alférez N; Sossa Santos, J.E. “Músicas regionales colombianas. Dinámicas, prácticas y perspectivas”. Fundación Nueva Cultura- Bogotá, Colombia, 2008.);' onmouseout='tooltip.hide();'>10. Dichas políticas de subjetivación, suponen un proceso de auto invención como sujetos culturales y políticos, que los convierte en una alternativa real a la confusa posición que tienen amplios sectores de la academia musical nacional. [Imagen 7](#)

Reivindicación del músico práctico

Arnold Schön ha acuñado el término conocimiento en la acción para referirse a los tipos de conocimiento que se ponen de manifiesto en nuestras acciones inteligentes (Schön, 1992). Se trata de aquel conocimiento que está en la acción, que se revela en ella y que pese a que lo podemos exhibir con efectividad y calidad en una actuación cotidiana, no siempre logramos hacerlo explícito verbalmente. Los músicos prácticos poseen ese tipo de conocimiento, que se revela en la maestría de sus actuaciones musicales.

Cuando pensamos sobre un determinado curso de acción podemos hacerlo de dos maneras. O bien reflexionamos después de actuar, parándonos a pensar en ello o haciendo que nuestra acción de pensar sirva para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Cuando esto ocurre, dice Schön estamos reflexionando en la acción. Lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción (Schön, 1992: 39). Pretendo mostrar que con los conceptos de conocimiento en la acción y reflexión en la acción podemos ir paulatinamente acercándonos a la apuesta metodológica, conceptual y epistemológica de la educación musical que necesitan algunas prácticas musicales que aún se sienten muy lejanas de los intereses, enfoques y perspectivas de la academia centro europea y norteamericana dominantes.

La clave del práctico está, según lo sugiere Schön, en la conversación reflexiva que mantiene incesantemente con los materiales. Para este autor cuando

[...] alguien aprende una práctica se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que estos habitan. Aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes, sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción (Schön, 1992: 45).

Sólo excepcionalmente aprendemos una práctica por nosotros mismos; casi siempre participamos de la práctica de otros y nos vamos engranando en ella. Al hacerlo, aprendemos haciendo, participando en acciones que simulan o ejemplifican la práctica tal cual es. En ese sentido la apuesta pedagógica del programa de músicas tradicionales sugiere la necesidad de pensar la educación musical como una apuesta desde la práctica, por la práctica y para la práctica musical.

Al práctico le interesa lo que puede aplicar a su propia obra, no la recuperación de un presunto texto original prístino y no contaminado. Por eso puede hacer entradas al conocimiento de forma fragmentaria, no desde la presunta redondez del texto y sus elementos puestos en una mesa de disección para su mejor comprensión. La lectura historicista sugiere en cambio, que sólo se puede entender algo en función de su época y sus circunstancias, algo que, además, sólo suele lograr el académico y el especialista por estar imbuido de la autoridad que confiere el conocimiento de la tradición disciplinar.

Visiones de este talante suelen alienar al músico común, haciéndole sentir que no sabe, que no entiende, que no es

riguroso. Lo curioso es que, precisamente porque su indagación surge de sus necesidades, sus comprensiones y sus procesos cognitivos, con frecuencia puede hacer uso de esos recursos de un modo más eficiente que quien ha sido formado desde una plataforma conceptual abstracta y desanclada. La apuesta del programa de músicas tradicionales del Ministerio de Cultura, muy en la línea de trabajos previos no suficientemente visibles ni discutidos. En concreto, el país está en mora de publicar, releer y discutir la obra de Samuel Bedoya, que representa un esfuerzo muy interesante de sistematización, conceptualización y enseñanza de las músicas populares y tradicionales. Su trabajo, inconcluso y polémico, traza derroteros que pueden resultar cruciales en momentos en que la investigación musical parece huérfana de rigor conceptual y es víctima de un pragmatismo que la hace proclive a la expropiación de las tradiciones y a diversas búsquedas comerciales disfrazadas de intereses académicos. '); onmouseout='tooltip.hide();'>11, nos recuerda que el conocimiento es ante todo de quien está frente a la música, de quien la lee –como si de un texto se tratara–, de quien la escucha y la reinterpreta. Este conocimiento, cultural en sentido profundo, se ubica y se renueva en la dimensión individual de un sujeto que se concibe situado, que se entiende como un agente social activo que desde el arte toma posición y se atreve a incidir en su contexto. Es un actor social para el que no es suficiente hacer música por hacerla, ni por el prurito de la cultura. Este tipo de músico se ve a sí mismo como producto y productor de las prácticas sociales en las que su *musicar* se halla inscrito.

Como ya he señalado atrás, mientras la investigación académica suele responder a intereses y necesidades disciplinares, tales como crear una tradición musicológica en el país, o servir para llenar vacíos en los marcos de referencia, la investigación desde la práctica, aunque no desconoce esto, complementariamente apunta a servir a las propias músicas como lugares de la práctica social. De este modo responde a intereses culturales, regionales y políticos, y no sólo académicos o disciplinares.

Una práctica de este talante busca en todas partes insumos, porque su poder no está en competir con la academia universitaria –que tiene su lugar, y una importancia indudable– sino en verificar que el propio músico es un investigador participante, un actor social no ingenuo que tiene una posición (técnica y artística pero sobre todo ético-política) sobre su propio trabajo y el de sus pares. Se trata de músicos insertos en una placenta cultural compleja que se interesan en entender, actuar, someter a discusión, pero también conservar, transferir, re-inventar, todo esto al mismo tiempo, sus tradiciones musicales. Por eso una pedagogía no dogmática de las músicas tradicionales y populares tendría por consecuencia la reactivación de un teatro complejo, donde actores con diferentes intereses toman posición y entre todos dan sentido al campo, reconociendo que hay un sector de la autenticidad, refractario al cambio, anhelante de conservación; un sector de innovación, que mantiene la convicción de la necesidad de trabajar para actualizar esas tradiciones; y, finalmente, un sector comercial, que busca usar esa tradición como materia prima de proyectos mercadeables.

La apuesta del programa de músicas tradicionales en ese sentido es clara y parece poderse resumir en la siguiente sentencia: hacer música mientras se enseña, investigar mientras se hace pedagogía y política cultural, y en el proceso, hacer país. Un país incluyente, plural y diverso en la práctica, no sólo en los artículos de la constitución ni en los deber ser de las cartas de navegación de un ministerio. Para lograrlo ha tenido que atreverse a ser heterodoxa.

Pasos para una pedagogía de la práctica musical

Apostar por un modo de concebir las músicas tradicionales que rompa con los modelos academicistas y los modelos folcloristas a ultranza sigue siendo el gran reto. Esta posición es difícil porque no sólo potencialmente ambas facciones pueden mostrarse desconfiadas frente a la propuesta, sino porque implica moverse en el problemático espacio de la creación, la innovación y el constante riesgo. Los programas que pretendan abordar las músicas tradicionales están llamados a ser el lugar donde los músicos prácticos aprenden a reflexionar sobre las teorías implícitas en sus formas de practicar la música, en conjunción con los representantes de disciplinas cuyas teorías formales son comparables a las teorías implícitas de los músicos prácticos. Un músico reflexivo formado en esta lógica debería estar capacitado para describir lo que observa, en especial, para estudiar los contextos de trabajo de los músicos en toda su variedad. Debiera estar en capacidad de reflexionar sobre sus propios procesos de indagación y aprendizaje, acostumbrándose a examinar sus cambios de conocimiento.

Teniendo en cuenta que uno de los problemas endémicos de la formación académica es que a menudo los requerimientos institucionales y las tradicionales científicas y artísticas tienden a currículos profesionales normativos

que comportan la separación entre la investigación y la práctica, debemos ser conscientes de lo que implica construir alternativas para pensar, entender y estimular las prácticas musicales del país, asumiendo una visión teórica de la práctica y profundizando en el horizonte ético político y musical que supone. Según mi manera de verlo, uno de los aspectos que hace atractiva la propuesta del programa de músicas tradicionales del PNMC es que apunta a señalar un camino de trabajo que poco a poco ha resultado ser una alternativa práctica al aprendizaje de unas músicas que se caracterizan precisamente por implicarse prácticamente en la cotidianidad, por tener una funcionalidad social, por ser parte de las acciones sociales de una comunidad, o al menos de sus imaginarios. De ahí la importancia de iniciar procesos colectivos de estudio para trabajar en red, acerca de lo que implica optar por aprendizajes, currículos e investigaciones orientadas a la práctica.

La tarea no es fácil. Una larga tradición ha estado arraigadamente a favor de los llamados “centros superiores” destinados fundamentalmente al desarrollo de las disciplinas. Estos centros, poco a poco, se han ido volviendo no sólo centros de formación, sino nuevas formas de apropiación simbólica del poder en el sentido que están redefiniendo las formas de acceso al conocimiento. Cada vez conforman nuevas alianzas con el Estado en procura de situar el acceso al conocimiento en un sistema de privilegios cerrado y poco proclive a la participación. La opción que se desprende de las estrategias de trabajo implementadas desde el programa de músicas tradicionales del PNMC, los documentos conceptuales y las prácticas pedagógico-musicales desplegadas, como ya se ha explicado atrás, al no estar centradas solamente en lo disciplinar, abren el espectro de la política pública, proponen un ejercicio de participación, de reconocimiento de lo local y lo regional desde sus propias lógicas y necesidades y, en un sentido fuerte, permiten que desde la investigación en música se intervengan las propias prácticas musicales. A su favor, programas de este tipo tienen, sin duda, la dificultad cada vez más evidente, de acallar las voces de quienes creen que las demandas del mundo de la práctica requieren atención seria y que la formación debe tener en cuenta la vida real y cotidiana de los músicos en sus contextos.

Al ahondar en los asuntos propuestos en este texto se puede, a mi juicio, ahondar en la comprensión del potencial inmenso que entreveo en el diseño del Programa de Músicas Tradicionales del PNMC. Hacerlo puede ayudarnos a trascender las tensiones entre los músicos orientados a la práctica, por un lado, y los músicos orientados a los intereses disciplinares, creando un diálogo franco y un escenario para un verdadero y genuino diálogo de saberes. Aunque nadie está totalmente de un lado o del otro en forma absoluta, lo interesante es que al desnaturalizar la idea de que el músico práctico es un músico carente, incompleto y falto de rigor, aparece un terreno propicio para hacerlos interlocutores en pie de igualdad con las tradiciones académicas. No hacerlo, puede llevar a que las músicas tradicionales sean canibalizadas por intereses comerciales o académicos. [Imagen 8](#)

Después de este recorrido, espero haber mostrado la necesidad de no dejar subordinar las formas de describir los avatares de las músicas tradicionales de arraigo popular en términos que las naturalicen y reduzcan, que minen su riqueza y desconozcan las finas competencias de quienes las cultivan, como si se tratara de meras aproximaciones empobrecidas a un saber que presuntamente, en su más alto nivel, es un saber fundamentalmente teórico.

La idea según la cual el conocimiento profesional es una mera aplicación a los problemas instrumentales y pragmáticos ha surgido desde una concepción que concibe la enseñanza como transferencia de información y el aprendizaje como recepción de lo dicho y como asimilación de la información. El conocimiento, según el modelo hegemónico, que se transmite en unidades territoriales (feudos de departamentos universitarios o feudos de asignaturas) deja entrever una norma de individualidad y competitividad, en contraste con las propuestas abiertas, construidas colectivamente y siempre en recomposición como la que ejemplifica el programa que he tratado de caracterizar en este ensayo.

La propuesta de quienes se interesan por las prácticas musicales y de quienes desean reivindicar el saber de los músicos prácticos, en efecto no atiende tanto al rigor en abstracto, sino a la pertinencia, cuestión que como se ha dicho, se evidencia en el aprender haciendo. El trabajo desde este enfoque implica algo más que asistir a una práctica musical; es aprender a vivir con ella y a entenderla orgánicamente. Cuando nos situamos del lado de la pertinencia del conocimiento se parte, inevitablemente, de las expectativas relativas a quienes desean insertarse en estos lenguajes y de las expectativas socioculturales que involucra la suerte de comunidades. Es decir, incluye de forma casi “obvia” las propias tradiciones, sus lenguajes distintivos, los repertorios precedentes, y las referencias, modelos y sistemas de valor específicos con los que se cuenta. Una propuesta, como la que se esboza desde el PNMC, que tenga en cuenta de alguna forma o en alguna medida el tipo de preocupaciones expresadas en este texto, es una alternativa al énfasis profesionalizador y consumista del sistema educativo vigente que merece ser estudiada y discutida con cuidado por la

comunidad académica y los músicos prácticos inscritos en las diversas músicas populares tradicionales. Su importancia radica en que nos recuerda que la música más que un conjunto de recursos que pueden y deben aislarse (una célula rítmica allí, un motivo melódico allá) es una práctica social que configura formas de vida, con todo lo que ello implica.

Aún con los vacíos que puedan apreciarse, o con lo que haya por mejorar, este tipo de perspectiva indudablemente contribuye a llenar un evidente vacío frente a la carencia de opciones epistemológicamente consistentes y políticamente claras frente al estudio de las músicas populares, tradicionales, e incluso comerciales del país. Por fortuna para este proceso, cada día aumenta el número de estudiantes –que a contrapelo de los academicismos de diverso cuño– comprenden que la música popular no es simplemente la aplicación de “un” saber abstracto, sino una compleja práctica social. Resulta cuanto menos refrescante una propuesta como la que he referido en este texto, que se constituye en una alternativa a la academización de los legados populares, que aunque le otorga un cierto estatus, la despoja de su fuerza fundamental, el arte del práctico y aunque en ciertos sentidos le permite visibilidad, en otros, la va alejando de sus propios contextos y matándola de abstracción la concibe como un mero recurso individual del músico, olvidando que se trata de un recurso de naturaleza colectiva y que precisamente por ello, debemos cultivarla. Quien desee acercarse a la discusión sobre la academización de músicas populares de arraigo tradicional, puede ver el ensayo. El arte y la academia. En: Lincoln Collier, James. Jazz, el tema de los Estados Unidos. Editorial Diana. Mexico, 1995.pp.115-149.');

Una última consideración tiene que ver con la lucha por el dominio del campo del conocimiento de lo musical, que se ha comenzado a transformar a partir de la participación de los grupos populares y movimientos sociales, comunidades y gobiernos locales en la construcción y la promoción de la cultura musical tradicional y popular basada en presupuestos distintos: ni hermética ni meramente asimilacionista. Esto es fundamental para quienes creemos que la cultura de la investigación que requiere el país implica necesariamente un plan que integre grupos, comunidades y organizaciones en la generación de conocimiento, con el concurso de la academia, el Estado y el sector privado.

Pese a las dificultades, las evidencias nos muestran que de a pocos, viene ganando fuerza una conciencia acerca de la necesidad de replantear a fondo los presupuestos en los que hemos basado la educación musical y se hacen más evidentes las limitaciones de la unanimidad ideológica y conceptual que parece haber caracterizado la educación musical del país. El potencial renovador, la fuerza, el alcance y la capacidad de convocatoria de las alternativas emergentes, da lugar, sin ninguna duda, a un tiempo de esperanza.

Bibliografía

Aretz, I. (1977). *América Latina en su música*. México: Siglo XXI-UNESCO.

Barnechea, M. M., González, E. y Morgan, M. (1994). La sistematización como producción de conocimientos. Taller Permanente de Sistematización-CEAAL-Perú. *La Piragua*, 9, consultado 27, Enero, 2009, en <http://www.preval.org/documentos/00508.pdf>

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Bateson, G. (1979). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bermúdez, E. (2006). La investigación en música popular y tradicional en Colombia. En P. R. Gómez y E.R. Lambuley (eds.), *La investigación en las artes y el arte como investigación*, p. 57. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Bloom, H. (1995). *El canon Occidental*. Barcelona: Ed. Anagrama.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Del Castillo, R. (2002). El evangelio pragmatista. Texto ofrecido y expuesto En *Seminario Pragmatismo y Ciencias*

Sociales. Departamento de Psicología Social, Febrero, p. 5. Universidad Complutense de Madrid.

Dewey, J. (1948). *Arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Duque, E. (2007). La música en Colombia desde el repertorio de “Salón”. Conferencia dictada En *Primer Encuentro Interdisciplinario de Investigaciones Musicales*. Bogotá: 25 al 27 de Abril 2007. Sin publicar.

Fubini, E. (1988 [1976]). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.

-----**(1995).** *Estética de la Música*. Madrid: Visor.

Gomero, C. (2003). *Harold Bloom y el Canon Occidental*. Madrid: Ed. Campo de Ideas.

Gómez, P.R. y Lambuley, E. R. (2006a). *La investigación en las artes y el arte como investigación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

-----**(2006b).** *Investigación y creación: arte, música, literatura. Desde dónde hablan las artes y las humanidades*. Bogotá: Universidad de los Andes.

González, B. y Costigan, L. H. (1992). *Crítica y descolonización: el sujeto colonial en la cultura latinoamericana*. Caracas: Academia Venezolana de la Historia. **Hennion, A. (2002).** *La pasión musical*. Barcelona: Paidós.

Lincoln, J. (1995). *Jazz, el tema de los Estados Unidos*. México: Editorial Diana.

López, L.H., Bedoya, S., Lambuley, N. y Sossa, J.E. (2008). *Músicas regionales colombianas. Dinámicas, prácticas y perspectivas*. Bogotá: Fundación Nueva Cultura.

Martín-Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Ministerio de Cultura de Colombia. (2003, Septiembre). *Escuelas de Música Tradicional. Plan Nacional de Música para la Convivencia*, consultado 27, Enero, 2009, en <http://www.mincultura.gov.co> **Miñana, C. (1991).** *Escuelas y experiencias pedagógicas de músicas populares. Estado actual y perspectivas en Colombia. Primer Encuentro Iberoamericano de Educación Musical*, Bogotá Abril 29-Mayo 3 de 1991, consultado 27, enero, 2009 en <http://www.unal.edu.co/red/docs/escuelaymusica.pdf>

-----**(2006).** Formación artística y Cultural: arte para la convivencia?. En *VII Encuentro para la Promoción y Difusión del Patrimonio Inmaterial de los Países Andinos*. Bogotá: Corporación para la Promoción y Difusión de la Cultura.

Ochoa, A. M. (2002). El sentido de los estudios de músicas populares en Colombia. En A. M. Ochoa y A. Cragnoli., *Músicas en Transición. Cuadernos de Nación*, p. 54. Bogotá: Ministerio de Cultura.

-----**(2003).** *Entre los deseos y los derechos. Análisis Crítico sobre políticas culturales*. Bogotá: ICANH.

-----**(2003).** *Músicas locales en tiempos de globalización*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Rojas, C. (2001). *Civilización y Violencia. La búsqueda de la identidad en la Colombia del Siglo XIX*. Bogotá: Ed. Norma-Universidad Javeriana.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Ed. Paidós- Ministerio de Educación y Cultura de Argentina.

Shusterman, R. (2002). *Estética pragmatista: viviendo la belleza, repensando el arte*. Barcelona: Idea Books, S.A.

Traverso, M. (1998). *La identidad Nacional de Ecuador, un acercamiento psicosocial a la construcción nacional*. Quito: Biblioteca Abya-yala.

Vargas, M. C. (2004). *De las Fanfarrias a las Salas de Concierto. Música en Costa Rica (1840-1940)*. San José: Universidad de Costa Rica.

Yúdice, G. (2002). *El Recurso de la Cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Zapata, G., Goubert, B. y Maldonado, J. (2004). *Universidad, músicas urbanas, pedagogía y cotidianidad*. Bogotá: Colciencias-UPN.

Listado de imágenes

Imagen 1: Banda de flautas campesina, interpretando con acordeón de tecla. Carnaval de Riosucio, Caldas. Enero de 2003. Foto: Omar Romero G.

Imagen 2: Encuentro entre la Chirimía Ordóñez de Almaguer, Cauca y la Chirimía del resguardo indígena de La Ibería de Riosucio, Caldas. Carnaval de Riosucio, Caldas, Enero de 2005. Foto: Omar Romero G.

Imagen 3: Integrantes de la Chirimía Ordóñez de Almaguer, Cauca esperando su turno para subir a la tarima en el Carnaval de Riosucio, Caldas. Enero de 2005 Foto: Omar Romero G.

Imagen 4: Generaciones. Músicos de banda de viento en pleno encuentro callejero durante el desfile a la plaza Arenas del Ingrumá. Corrales del Carnaval de Riosucio, Caldas. Enero de 2007 Foto: Omar Romero G.

Imagen 5: Percusionista de la banda de flautas Lomagrande-Sinifaná del resguardo indígena de La Iberia en la tarima del Carnaval de Riosucio, Caldas. Enero de 2007 Foto: Omar Romero G.

Imagen 6: Foto: Omar Romero G. Integrantes de la Chirimía Ordóñez de Almaguer, Cauca ofreciendo instrumentos para la venta en el Carnaval de Riosucio, Caldas. Enero de 2005

Imagen 7: Músicos de cuerda participando en el desfile de cuadrillas. Carnaval de Riosucio, Caldas. Enero de 2005 Foto: Omar Romero G.

Imagen 8: La Flauta y el Diablo. Músicos de una banda de flautas campesina acompañados de su propio diablo. Carnaval de Riosucio, Caldas. Enero de 2005 Foto: Omar Romero G.

1. Para un acercamiento a la problemática identificación entre música y convivencia, se puede ver la ponencia de Carlos Miñana (2006) en el VII Encuentro para la Promoción y Difusión del Patrimonio Inmaterial de los Países Andinos: Formación artística y Cultural: arte para la convivencia? También el Ensayo de Ana María Ochoa (2003), Entre los deseos y los derechos. Análisis crítico sobre políticas culturales.

2. Para conocer la propuesta formativa del programa de músicas tradicionales del Ministerio de Cultura, se puede remitir al texto Escuelas de Música Tradicional. Plan Nacional de Música para la Convivencia, Septiembre de 2003, Ministerio de Cultura. Documento de creación colectiva de los maestro asesores de los once ejes del proyecto, cuya versión definitiva estuvo a cargo de los maestros Victoriano Valencia, Carlos Rojas y Omar Romero. Está disponible en línea en la página del Ministerio de Cultura www.mincultura.gov.co

3. Este no es un caso aislado. La construcción de América Latina ha presentado un hecho común que podríamos resumir como el dilema existencial del criollo. Sobre este punto hay un trabajo notable: Rojas Cristina. Civilización y Violencia. La búsqueda de la identidad en la Colombia del Siglo XIX. Ed. Norma. Universidad Javeriana. Bogotá, 2001. En otros países, ver: Traverso, Martha. La identidad Nacional de Ecuador, un acercamiento psicosocial a la construcción nacional. Biblioteca Abya-yala. Quito 1998. Aretz, Isabel. América Latina en su Música. UNESCO, Siglo XXI Editores.1977. Y en Costa Rica: Vargas Cullell, María Clara. De las Fanfarrias a las Salas de Concierto. Música en Costa Rica (1840-1940). Universidad de Costa Rica. 2004.

4. Ronald Barnett, profesor del Instituto de Educación de la Universidad de Londres lo ha destacado: “Estamos siendo testigos de un cambio importante, en el cual la educación superior está dejando de ser una forma de transmisión de conocimiento para pasar a ser un medio de generación de capital económico” (Barnett, 2001: 197).
5. Ejemplo de ello son los encuentros del campo artístico en el marco del I Seminario Internacional y VI Nacional de Investigación en Educación y Pedagogía, organizado por la Universidad Pedagógica, los días 28 a 31 de Mayo de 2007. También ver: Gómez P.R. y Lambuley E. R (editores). La investigación en las artes y el arte como investigación (2006a), e Investigación y creación: arte, música, literatura. Desde dónde hablan las artes y las humanidades (2006b).
6. Por esta razón es que muchos teóricos la tienden a reducir a una ciencia de las estructuras, los modelos, los sistemas, los temas, los motivos, y demás, en un afán intelectual y puramente racional por captar su esencia y poder “dar en el clavo” del modo como funciona internamente.
7. Para consultar la Cartografía de Prácticas Musicales en Colombia, una Visión desde el Plan Nacional de Música, vaya a <http://www.bibliotecanacional.gov.co/tools/marco.php?idcategoria=19544>.
8. El folklore capta ante todo un movimiento de separación y coexistencia entre dos “mundos” culturales: el rural, configurado por la oralidad, las creencias y el arte ingenuo, y el urbano, configurado por la escritura, la secularización y el arte refinado; es decir, nombra la dimensión del tiempo en la cultura, la relación en el orden de las prácticas entre tradición y modernidad, su oposición y a veces su mezcla (Martín- Barbero, 1998: 9).
9. El interés por pensar las prácticas tiene una tradición muy grande y ha sido enfocada desde muchos aspectos. Destacan en especial los trabajos de Wittgenstein, particularmente las obras posteriores a sus Investigaciones Filosóficas; la obra Bourdieu: El sentido práctico. También, el programa de los pragmatistas norteamericanos Dewey, William James, Georges Mead y sobre todo los contemporáneos Rorty y Putnam.
10. Esta perspectiva debe mucho al trabajo de Samuel Bedoya y al colectivo que puso en marcha el Plan Piloto de la Academia Superior de Artes de Bogotá ASAB. Para ver la conceptualización del concepto de región, ver: López Domínguez, L.H; Bedoya Sánchez, S; Lambuley Alférez N; Sossa Santos, J.E. “Músicas regionales colombianas. Dinámicas, prácticas y perspectivas”. Fundación Nueva Cultura- Bogotá, Colombia, 2008.
11. En concreto, el país está en mora de publicar, releer y discutir la obra de Samuel Bedoya, que representa un esfuerzo muy interesante de sistematización, conceptualización y enseñanza de las músicas populares y tradicionales. Su trabajo, inconcluso y polémico, traza derroteros que pueden resultar cruciales en momentos en que la investigación musical parece huérfana de rigor conceptual y es víctima de un pragmatismo que la hace proclive a la expropiación de las tradiciones y a diversas búsquedas comerciales disfrazadas de intereses académicos.
12. Quien desee acercarse a la discusión sobre la academización de músicas populares de arraigo tradicional, puede ver el ensayo. El arte y la academia. En: Lincoln Collier, James. Jazz, el tema de los Estados Unidos. Editorial Diana. Mexico, 1995.pp.115-149.

0 comment

Nombre (Obligatorio)

E-mail (No será publicado) (Obligatorio)

Website

Please insert the result of the arithmetical operation from the following image

Submit comment

Revista digital A contratiempo | ISSN 2145-1958