

**LA ESTESIS COMO
FUNDAMENTO
EPISTEMOLÓGICO
DEL APRENDIZAJE
MUSICAL.
INDAGACIÓN DESDE
LA DIMENSIÓN
DEL SER**

*THE AESTHESIS AS AN EPISTEMOLOGICAL
FOUNDATION OF MUSICAL LEARNING:
RESEARCH FROM THE DIMENSION OF
THE BEING.*



Carlos Arturo Correa Madrigal

Técnico Profesional y Tecnólogo de los programas de Prácticas Musicales de la Débora Arango, es además Licenciado en Educación Artística de la UPB. Con una amplia trayectoria pedagógica, ha sido un investigador constante de la práctica docente asociada al campo del aprendizaje de la música en los escenarios de la educación regular básica y media, Educación superior, capacitación para la conformación de agrupaciones musicales, entre otros. En su trabajo como docente de planta y Coordinador de Prácticas de la Débora Arango, desarrolló procesos de investigación y experimentación pedagógica y didáctica que lo llevaron con su compañero de equipo John Manuel Restrepo como ponente de una propuesta de innovación para la educación musical superior en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile, en el año 2018. Desde hace 2 años lidera un proceso de renovación y transformación pedagógica de la Escuela de Arte Eladio Vélez en el municipio de Itagüí.

Correo electrónico:
catulo40@gmail.com

Juan David Martínez Hincapié

Profesional en idiomas inglés-francés de la Universidad de Antioquia (Colombia), Magíster en Lingüística por la Universidad de Antioquia y Doctor en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente, cursa el segundo semestre del programa Técnico profesional en producción para las prácticas musicales en la Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango. Es profesor ocasional de la Universidad de Antioquia. Su interés académico e investigativo se centra en áreas como la lingüística de corpus, la escritura académica, el análisis del discurso.

Correo electrónico:
jdmartinez@deboraarango.edu.co

Fecha de recepción: 26 de junio de 2020
Fecha de aprobación: 03 de noviembre 2020

John Manuel Restrepo Rueda

Licenciado de la Universidad de Antioquia en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural: Musical. Formación musical en la Escuela de Música Popular de Avellaneda, en Buenos Aires Argentina. Estudios de Armonía con el prestigioso maestro argentino Julio Urruty. Diplomaturas en Formación por Competencias, pedagogía e investigación en las siguientes instituciones: Universidad de la Salle (Bogotá), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja), Institución Universitaria de Envigado, Institución Universitaria Colegio mayor de Antioquia, Red de Escuelas de Música de Medellín y en la Universidad Pontificia Bolivariana. Co-investigador en el proyecto "Banco ampliado de sonidos digitales de los instrumentos musicales del folclor colombiano" Experiencia laboral docente en Argentina y Colombia. Actualmente profesor de tiempo completo en la Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango. Desempeño en Dirección Musical y General de proyectos profesionales e institucionales. Participación en producciones fonográficas como instrumentista y arreglista e integrante de proyectos musicales dirigidos por los maestros Juancho Vargas y Jaime Chaves.

Correo electrónico:
jmrestrepo@deboraarango.edu.co

Juan Esteban Valencia

Tecnólogo en prácticas musicales de la ESTADA, con veinte años de experiencia interpretando la guitarra eléctrica y acústica. Con conocimientos amplios en armonía, composición y arreglos con énfasis en Jazz, músicas populares y tradicionales colombianas. Como docente de la escuela, lideró proyectos de investigación sobre el desarrollo de la creatividad en la ejecución musical utilizando nueva tecnologías y sobre la sinestesia como fundamento de la consecución de obras artísticas holísticas que integren múltiples sentidos y estéticas expandidas.

Correo electrónico:
juanvg8800@gmail.com

Resumen

Este trabajo es el resultado de la búsqueda, desde el rol de educadores musicales, de rutas pedagógicas situadas en una diversidad epistémica más allá de la tradición occidental y sus territorios de influencia colonial en Latinoamérica, Colombia y Antioquia, en particular. En nuestro contexto se han institucionalizado formas de educación musical derivadas del proyecto civilizatorio moderno, lo que ha determinado las estrategias de aprendizaje y sus modelos educativos para la música. En consecuencia, tanto la música centroeuropea de conservatorio como las músicas populares y tradicionales han quedado inmersas en las mismas lógicas de construcción y de producción simbólica. Así, en la educación superior prevalece una mirada universalizante y conservadora que concibe el asunto de la práctica musical, preferentemente en términos del objeto, es decir, de la obra, lo que coarta aspectos tan relevantes como las transacciones simbólicas, los imaginarios culturales, la identidad, las narrativas, la estesis y las matrices de realidad, así como las ontologías que soportan toda su construcción. Por tal razón, es necesario proponer una ruta diferente que explore la formación musical desde la dimensión del ser como eje central de la misma, con el objeto de reincorporar el cuerpo como elemento receptor de conocimiento que favorece la conexión entre los estados emocionales y la construcción del sentido musical en su práctica. Todo ello en relación con tres verbos que resultan fundamentales para este propósito: imaginar, configurar y propiciar experiencias vitales y diversas encaminadas a reforzar, ampliar y complementar las prácticas pedagógicas para la música, con otras herramientas, estrategias y recursos basados en la estesis.

Palabras clave:

Estesis, pedagogía musical, decolonialidad, experiencia musical, sensibilidad, construcción simbólica.

Abstract

His work is a consequence of the search, from the role of musical educators, of pedagogical routes located in an epistemic diversity beyond the Western tradition and its territories of colonial influence in Latin America, Colombia and Antioquia in Particular. In our context, forms of music education derived from the modern civilisational project have been institutionalized, which has determined learning strategies and their educational models for music. As a result, both central-European conservatory music and popular and traditional music have been immersed in the same logic of construction and symbolic production. Thus, in higher education prevails a universalizing and conservative gaze, which conceives the issue of musical practice preferably in terms of the object, that is, of the work, highlighting aspects as relevant as symbolic transactions, the cultural imaginaries, identity, narratives, estesis and arrays of reality, as well as the ontologies that support their entire construction. For this reason, it is necessary to propose a different route that explores musical formation from the dimension of being as the central axis of it, re-incorporating the body as a receiving element of knowledge that favors the connection between the emotional states and the building the musical sense in his practice. Imagining, shaping and fostering vital and diverse experiences aimed at strengthening, expanding and complementing pedagogical practices for music, with other tools, strategies and resources based on the estesis.

Keywords:

Estesis, musical pedagogy, decoloniality, musical experience, sensitivity, symbolic construction

La realización de la música implica un complejo proceso anterior a su puesta en acto. Al escuchar una obra en vivo o grabada, asistimos a la culminación de este proceso.

Diego Madoery

Más allá del uso convencional del término *música*, limitado a la identificación del objeto sonoro que reconocemos inherente en la diversidad de las culturas humanas, se hace necesario ampliar la perspectiva hacia una mirada que trascienda el producto final tangible del proceso complejo que le da presencia material dentro del tejido simbólico vivo de la cultura.

En los escenarios que rodean la práctica musical cotidiana del mundo contemporáneo de Occidente, podríamos caracterizar dicho proceso “como un sistema dinámico y fluctuante de acciones y productos que se entretajan para traer al mundo social y cultural aquello que denominamos experiencia musical, estableciendo, incluso, un ciclo de vida y una cadena de valor en el mundo productivo” (Santamaría, C. & o 2017, p. 3).

Atendiendo al concepto de la experiencia musical como objeto real de la práctica, en términos del mismo documento, previamente citado por Santamaría (2017):

La experiencia musical constituye un sinnúmero de posibilidades de interacción con el objeto sonoro,

ro, susceptibles de convertirse en preguntas de investigación que permitan estudiar procesos vivos asociados a su creación y construcción; aprendizaje y apropiación; ejecución e interpretación; presentación y entrega a la comunidad; sistematización y comprensión; producción y negociación; promoción y posicionamiento; capacitación y transmisión; captura y mediación; disfrute y conservación. (p. 3).

Dentro de este amplio marco que constituye la práctica musical, su conservación en las culturas y los parámetros establecidos dentro de sus particulares modos y formas, la experiencia musical está relacionada con unos actores de oficio que son responsables de su transmisión y con unas acciones determinadas para ello, a través de los cuales circulan conocimientos y saberes específicos propios de dicha práctica.

Si bien se reconoce la existencia de centros o instituciones académicas en las que se instruye la música popular, en nuestro contexto específico prevalecen las prácticas musicales enmarcadas en la tradición centro-europea y sus territorios de influencia colonial. La transmisión del ejercicio musical de oficio es ejercida, esencialmente, por dos categorías de “enseñantes”: los sabedores populares, que detentan un saber salvaguardado por la oralidad, y los maestros o docentes de música con formación académi-

ca, enmarcados en la tradición musical escrita de origen centro europeo, inicialmente aplicada a la llamada “música clásica, académica o erudita”. La primera, es normalmente ejercida a través de métodos y usos vinculados con la observación participante, la imitación corporal y la sensibilidad; la segunda, es asimilada a las formas de transmisión del conocimiento técnico, racionalista y científico, en escuelas y centros de formación especializados.

En los procesos de flujo simbólico y técnico que se han dado en nuestras culturas (mediadas por el pensamiento euro centrista hegemónico), las grafías, lenguajes, técnicas, simbologías y valoraciones propias de esta música –que en los conservatorios y la mayoría de centros de formación musical en Colombia todavía se toman como referente– han tratado de permear de manera significativa el ejercicio de las músicas populares, especialmente en el escenario de las músicas urbanas identificadas como “comerciales”. De modo creciente, dicha influencia ha propiciado una *academización* de prácticas musicales folclóricas tradicionales y algunas populares que usualmente se transmiten de manera oral, pero que también han encontrado circuitos de transmisión escrita, gracias al trabajo de etnomusicólogos e investigadores musicales que se han dado a la tarea de transcribirlas.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, surgen escuelas y centros de formación académica orientadas hacia músicas populares, que intentan potenciar herramientas y recursos de la tradición musical “erudita” europea en dichas prácticas. Esta simbiosis particular, ponderada desde una perspectiva colonial de superioridad de la música occidental de academia respecto de las prácticas musicales urbanas y tradicionales, ha oficializado un modelo de formación específico de tipo científico, empírico-racionalista para la enseñanza de la música en escenarios de educación formal y no formal.

En el contexto específico de este proyecto, que es la educación superior en músicas populares, hay que decir que ésta no ha sido ajena a los conflictos de interés y falta de pertinencia que ha exigido la implementación de los modelos de enseñanza y aprendizaje establecidos para la formación musical que, como ya se dijo, ha estado usualmente articulada con el paradigma de la música académica, heredera del modelo del conservatorio francés, que se impuso como referente. Esto es expuesto por Frith (2001) en los siguientes términos:

En la base de cualquier distinción crítica entre la música «seria» y la «popular» subyace una presunción sobre el origen del valor musical. La música seria es importante porque trasciende las fuerzas sociales; la música popular carece de valor estético porque está condicionada por ellas (porque es «útil» o «utilitaria»). (p. 1).

Esta concepción que contrapone lo “serio” de la música académica con lo “no serio” de las músicas populares, no establece una relación dialógica con los contextos culturales específicos en los que se da el hecho musical, en particular el colombiano y el antioqueño, lo que produce una relación jerárquica entre una y otra que puede llegar, incluso, a la invisibilización de la segunda en beneficio de una totalidad universalizante de la primera. Tal visión, apropiada a través del modelo de conservatorio, aún determina las rutas de aprendizaje de lo musical, con incongruencias y debilidades frente a su objeto y sus lógicas de construcción.

Es así como en las academias más conservadoras aún prima esa percepción de la música que se fundamenta en postulados próximos a los de Theodor Adorno y su conocido discurso apocalíptico alrededor de la música tradicional y sus derivaciones urbanas y populares. Adorno, quien de hecho establecía esa ruptura entre lo que él llamaba “música seria” y “música ligera”, consideraba en términos generales que las mú-

sicas populares y tradicionales eran expresiones menores, instrumentalizadas para la economía en su encuentro con la industrialización de la cultura y la masificación del entretenimiento que se produjo en el siglo XX, cuyos aspectos formales y sonoros no iban más allá de los sistemas de composición occidentales como el tonal o el modal, que ya habían sido explorados y trabajados por los grandes maestros europeos. Las tesis de Adorno marcaron fuertemente la perspectiva occidental en la música, en tanto que suponían un repliegue hacia el etnocentrismo europeo y hacia la afirmación de que lo “superior”, la “evolución” de la música, seguía una línea que iría desde Bach, pasando por Mozart, Beethoven, Wagner, Mahler, Schönberg, Alban Berg y Anton Von Weber, estos últimos fueron los abanderados de la vanguardia en el siglo XX. Para nadie es un secreto, por ejemplo, su explícito y marcado desprecio hacia el jazz y demás derivaciones de la música popular estadounidense, la que siempre consideró como expresiones “cosificadas” y “reificadas”.

En esta postura, que para muchos era y ha sido bastante aristocrática y elitista, todo lo tradicional y popular no era digno de estudiarse y la educación del compositor y el intérprete debía estar encaminada hacia la asimilación de toda esa línea de repertorio y el estudio general de las obras maestras europeas.

Latinoamérica, por sus condiciones históricas de colonización, ha estado sujeta a este influjo eurocéntrico en sus modelos educativos para la música, especialmente en el ámbito profesional.

Tradicionalmente, la universidad latinoamericana ha tendido a desarrollar mayoritariamente sus planes de estudio a partir de repertorios europeos y desde una compartimentalización de las diversas competencias musicales (expresada en asignaturas independientes como: solfeo, entrenamiento auditivo, historia, armonía, instrumento, etc...). De otra parte, gran parte de las metodologías implementadas han sido herencia de los métodos y modelos europeos y, en algunos casos, norteamericanos (Samper, 2011, p. 6).

Es así como en las academias más conservadoras aún prima esa percepción de la música que se fundamenta en postulados próximos a los de Theodor Adorno y su conocido discurso apocalíptico alrededor de la música tradicional y sus derivaciones urbanas y populares.

En nuestro contexto cultural actual: Antioquia, Valle de Aburrá, al exterior de los centros de formación, en los que conviven diversas generaciones de músicos y oyentes, el panorama se caracteriza por un marcado eclecticismo que da cuenta de una convergencia en la que las categorizaciones comúnmente aceptadas de *música académica*, *música tradicional* o *música popular*, confluyen en múltiples elementos y diluyen sus fronteras para dar paso a un número considerable de prácticas, creaciones, experiencias, obras o eventos de carácter musical o también pedagógico, que son difícilmente clasificables o reducibles al marco de una sola de esas tipologías tradicionales.

No obstante, las distintas formas y expresiones musicales conviven constantemente unas con otras. Encontramos toda esta realidad en las confrontaciones y contradicciones culturales que emergen en contextos urbanos y se extienden a otros escenarios de vida. Especialmente en las ciudades, inmigrantes de toda condición, arriban con la carga cultural de sus lugares de origen y traen consigo el patrimonio musical

heredado, lo mezclan con el local, que ya de por sí viene afectado por procesos de cambio y adaptación a distintas circunstancias históricas.

¿Cómo entender el encuentro de artesanías indígenas con catálogos de arte de vanguardia sobre la mesa del televisor? ¿Qué buscan los pintores cuando citan en el mismo cuadro imágenes precolombinas, coloniales y de la industria cultural, cuando las reelaboran usando computadoras y laser? Los medios de comunicación electrónica, que parecían dedicados a sustituir el arte culto y el folclor, ahora los difunden masivamente. El rock y la música “erudita” se renuevan, aun en las metrópolis, con melodías populares asiáticas y afroamericanas (García Canclini, 1989, p.14).

Esta perspectiva nos ubica en una realidad de la pedagogía musical que ha caracterizado los procesos de formación musical en la mayoría de instituciones colombianas y antioqueñas. Como toda cultura, la nuestra no es ajena a los patrones de consumo y a los flujos de información e intercambios culturales que se dan en la contemporaneidad. En su artículo *La pedagogía del musicar como ritual social: celebrar, sanar y trascender*, Samper (2017) habla de la necesidad de reformular la trazabilidad del conocimiento musical entendiéndola a partir de la verbalización y no de la sustantivación.

La música no es un objeto, es más bien una experiencia humana. La música es acción, diría Christopher Small. Si la música es ante todo una experiencia, solo puede ser lo que es en un instante preciso, para un grupo de personas determinadas en un contexto situado concreto. La música ocurre en la acción. Por eso, debemos referirnos a ella con un verbo y no con un sustantivo. Es musicar, no es música. Para Christopher Small: ‘Musicar es tomar parte, en cualquier nivel o capacidad, en un performance musical, ya sea interpretando, escuchando, ensayando o practicando, proveyendo material para el performance (es decir, componiendo), o bailando’ (Small, 1998, p. 9). Según esto, todos somos musicantes en potencia (p. 5).

La música es ante todo acción y experiencia viva. El *ethos* musical, la esencia del arte sonoro, empieza y termina en la estesis, atravesada por la abstracción formal y racional como posibilidad dada, pero no como centro que guía la experiencia didáctica de lo musical. Tal experiencia, en primera instancia, estaría más cerca de lo emocional, sensitivo y comunitario, que de lo racional, analítico e individual, pero, aún más allá, podría imbricar condiciones pragmáticas de la cotidianidad como la vida social, el trabajo o la economía, es decir, el contexto que la rodea y le da sentido.

El reconocimiento de esta condición no suele darse en nuestro escenario académico musical, salvo en pocas excepciones porque no hay una articulación entre las condiciones específicas de tal contexto cultural y productivo de las prácticas musicales populares y las perspectivas estéticas y epistemológicas de la educación superior en artes.

En el marco de esta reflexión, es necesario agregar que esta mirada universalizante y contemplativa centrada en lo bello, también ha sido vinculada con otro paradigma que concibe el asunto de la práctica artística, únicamente en términos del objeto, es decir, de la obra (producto) y limita aspectos tan relevantes como la transacción simbólica, los imaginarios culturales y la identidad, las narrativas y matrices de realidad, así como las ontologías que soportan su construcción, a lo que Arthur Danto (1984) denomina “el mundo del arte”, del cual están excluidos todos los contextos particulares de cultura que no pertenecen a sus círculos de élite. Si bien la perspectiva de lo bello como valor universal y la concepción de la obra como producto, han sido rebatidas a lo largo del tiempo, puesto que han permitido reflexiones acerca de lo feo, lo grotesco o la obra como proceso, la misma persiste en nuestro contexto cultural, como referente de lo que es artísticamente correcto.

En estos términos, George Dickie (1974) anuncia el concepto de obra:

Una obra de arte en sentido clasificatorio es 1) un artefacto, 2) un conjunto de cuyos aspectos ha hecho que alguna persona o personas que actúan de parte de una cierta institución social (el mundo del arte) le hayan conferido el estatuto de ser candidato para la apreciación (p. 34).

En esta medida, el acercamiento a la práctica artística (en nuestro caso, musical) ha estado determinada por el conocimiento, interpretación y dominio de ese objeto (la obra) y su universo. En última instancia, lo que se pretende es explorar, conocer, codificar, vivenciar, valorar y producir obras como resultado final de todo el proceso artístico.

En el marco de este enfoque, la *academización* del arte o de la música se ve supeditada a los principios y rutas epistemológicas de carácter empírico-racionalista derivados de la ciencia, en especial de las ciencias sociales, para establecer una relación aplicada de sujeto-objeto al ejercicio del creador-obra, en el que la acumulación de productos (obra) se equipara con la acumulación del conocimiento.

Estos desarrollos de conocimiento que la academia del arte o la música aproximan al pensamiento científico, han determinado las estructuras de configuración de programas de formación y currículos de la educación artística y musical profesionales, en los que se apela a criterios de tipo técnico experimental y teórico como elementos centrales de su perfil académico, en concordancia con la ontología de la ciencia en la que su valor se da “sobre todo, por sustentarse en procesos de observación, experimentación y comprobación” (Rodríguez, 2016).

El factor de conocimiento asociado con el “mundo del arte”, en la mayoría de los casos, queda representado en asignaturas y prácticas como

la Apreciación musical, la Historia de la música universal, las clases maestras de repertorios por estilos, entre otras, que proponen contextos simbólicos de carácter hegemónico, excluyentes de cualquier discurso de contexto específico de cultura que no haga parte de su universo epistemológico. Aunque puede haber excepciones, esto suele ser así en la mayoría de las facultades de Arte y centros de formación musical en la educación superior colombiana y latinoamericana.

Este principio del objeto de conocimiento establece una particular relación con la ya mencionada universalidad de la experiencia estética, lo que implica la invisibilización de dichos contextos sociales y de cultura como factores relevantes del hacer creativo, los cuales terminan siendo relegados a datos anecdóticos de carácter pintoresco que ayudan a consolidar sus imaginarios hegemónicos de ese referido “mundo del arte”.

Es así como arte y ciencia terminan por asimilarse en sus procedimientos y epistemologías. A partir de allí, se establecen términos como *técnicas artísticas o instrumentales*, *teoría del color* o *gramática musical*, entre otros, en tanto conocimientos preestablecidos y pre-validados más allá de las particularidades culturales, locales o históricas ajenas a sus territorialidades hegemónicas. En esta misma lógica, el cúmulo de obras artísticas o musicales clasificadas y analizadas ostenta una pretendida independencia de su origen, historia, condiciones y demás factores de realidad ubicada, lo que constituye el acervo “de conocimiento” de la llamada “Música universal” como concepto que se fundamenta en el valor acumulado de obras musicales escritas, provenientes de la tradición europea o sus derivaciones en otros lugares.

Además, como en la ciencia, la condición intrínseca de la escritura la ha ubicado por encima de cualquiera otra construcción sonora de ontología propia asociada con tradiciones o

prácticas de oralidad. En este sentido: “La cultura musical occidental europea piensa estas relaciones sonoras sobre un metalenguaje de cuño notacional” (Holguín y Shifres, 2015). Esta situación ha privilegiado el papel de compositores, transcritores o teóricos de sus obras, en detrimento, incluso, del rol protagónico pero no documentado, de sus propios intérpretes y mucho menos de sus receptores.

Esta situación no solo ha apartado del escenario académico de la educación superior en música, las condiciones de contexto de las prácticas creativas específicas de cultura ya mencionadas, sino que, también, las ha relegado a campos del saber considerados de categoría inferior como la artesanía, el folclor, el arte o la música “popular”. Sin bien existen, en la actualidad, programas que se ocupan de las músicas tradicionales y populares, estas se estudian y se enseñan con las mismas lógicas de construcción de la academia, que ya se han mencionado

Aunque, desde lo discursivo y la prescripción teórica se han planteado procesos de decolonización y deconstrucción en el ámbito académico musical, esta perspectiva epistemológica afecta aun a las prácticas creativas y musicales populares.

Paralelamente, dentro de estos territorios no legitimados, emergen unas ontologías originarias y mestizas de la experiencia cotidiana que se configuran a lo largo de las historias locales. En el caso latinoamericano, éstas se fundamentan en la concepción de la música como **“cuerpo”** y más poderosamente como **“encuentro”**, pero suelen carecer de reconocimiento como condiciones de posibilidad de la cultura oficial, en cuanto entramado de sentido de la realidad, representada en sus prácticas creativas. En América Latina tales formas primigenias del pensamiento musical han sido enajenadas por las epistemologías hegemónicas que afectan rasgos importantes tanto del ser como del saber en sus prácticas sonoras y, desde luego, imponen los supuestos pedagógicos que de allí derivan. Encontramos en Holguín y Shifres (2015)

“El modelo conservatorio conlleva una expresión de la colonialidad del ser al consolidar las ontologías de la música y del músico basadas en los ideales del iluminismo. Al sentirse como una de las bellas artes su valor es eminentemente representacional, ya que es concebida para ser presentada ante una audiencia ávida por consumirla. La ontología de la música como presentación termina definitivamente de invisibilizar las ontologías musicales como participación” (p.45).

La colonialidad institucionaliza la música como representación unilateral y al sujeto músico como artista y enfoca la formación musical en el desarrollo de las destrezas necesarias para el dominio de dicha representación a través de la apropiación ineludible de la lectoescritura musical y la técnica instrumental.

Así, el músico es quien puede leer un texto musical y ostenta un elevado dominio de la técnica instrumental. Esta ontología de la música sigue ejerciendo actualmente su hegemonía de manera consistente, lo que hace evidente la pervivencia de la colonialidad del saber y del ser en los sistemas formativos musicales latinoamericanos. Las relaciones de poder que se han establecido desde la colonialidad son tan fuertes y arraigadas que producen una resistencia a la hora posicionar nuevas corrientes de pensamiento con perspectivas más cercanas a nuestras idiosincrasias.

Sin embargo, existe la posibilidad de plantear alternativas a través de proyectos vinculados con lo musical desde propuestas divergentes que contribuyan a la reubicación de estéticas y epistemologías hegemónicas, a partir de la identificación y potenciación de características esenciales a la práctica sonora en sus contextos de cultura.

El ingreso de otros saberes a la academia implica la posibilidad de generar proyectos artísticos emergentes en el contexto contemporáneo, que desde la resignificación de la tradición planteen nuevas miradas sobre el arte y sobre la música. Es, al mismo tiempo, una posibilidad para construir epistemes

musicales alternativas que recuperen la oralidad, lo ritual, lo sagrado, lo holístico, el valor del cuerpo y de los sentidos, la intuición y el sentido colectivo de la experiencia musical, entre otros aspectos (Samper, 2011, p. 7).

Como ejemplo concreto, podríamos citar la valoración del hecho musical en términos de “encuentro”. A este respecto, en palabras de Holguín y Shifres (2015): “Además, la música se percibe a través de las conductas del otro. El otro contribuye a conformar mi percepción, ya que es percibido no solamente como alguien que comparte conmigo, sino también como alguien que percibe el mismo mundo que habito” (p.12).

Del mismo modo, se puede construir una nueva ruta que explore la formación musical desde la reincorporación del cuerpo como dimensión que favorece la conexión entre los estados emocionales y la construcción del sentido en su práctica, lo que propicia, además, diversas experiencias encaminadas a reforzar, ampliar y complementar con otros recursos metalingüísticos (las narrativas y los gestos) la práctica musical, sin someterla a la preponderancia de las mediaciones escritas. Esto abre un abanico de posibilidades de acercamiento al hecho musical desde otras ópticas asociadas con el contexto, que irrumpen desde sus propias lógicas y sentidos hacia la construcción de nuevas rutas. Citando de nuevo a Samper (2001):

La posibilidad de generar proyectos creativos que re-signifiquen las músicas académicas y tradicionales a partir del diálogo entre saberes y universos estéticos, abre la opción para la aparición de proyectos emergentes en el contexto contemporáneo (p.17).

Esta posibilidad no se limita únicamente al hecho artístico. Su efecto también puede permear los ámbitos de lo pedagógico y lo didáctico, en este caso, de la formación musical profesional, para dar respuesta a la compleja problemática que ha derivado en la falta de pertinencia y articulación de la educación superior con la práctica cotidiana de la música.

Se hace necesario, entonces, construir y establecer nuevas perspectivas epistemológicas y pedagógicas que acudan a diversos repertorios, expresiones, vivencias, prácticas y reflexiones de las músicas populares desde las lógicas de apropiación que rigen su hacer cotidiano. “Los saberes que a través de los siglos han sido desechados hacia la periferia, se convierten así en posibilidades de conocimiento y de re-significación de los saberes académicos tradicionales” (Samper, 2001, p.10).

Es menester considerar la dimensión intersubjetiva en los procesos de aprendizaje puesto que no solo sería marco eficaz para el desarrollo de habilidades, sino también una oportunidad para comprender la música en la experiencia con el otro y con los otros.

Paralelamente, dentro de estos territorios no legitimados, emergen unas ontologías originarias y mestizas de la experiencia cotidiana que se configuran a lo largo de las historias locales.

En este orden de ideas, se trata de hallar rutas pedagógicas para propiciar en los estudiantes otras experiencias de sentido y comprensión de lo musical y vincular lenguajes, narrativas y territorios simbólicos de sus contextos particulares para re-significar el sentido ético y estético de las prácticas musicales en la cultura y la academia.

En nuestro contexto, desde hace ya algunas décadas, se viene debatiendo acerca de las maneras como el conocimiento se instaura desde la esfera del pensamiento occidental europeo. Si bien hemos tenido discusiones importantes alrededor de este paradigma, afirma Walsh que éstas aún no logran trascender hasta los escenarios específicos de transformación que requiere la realidad social y cultural:

Cierto es que en los últimos años la ciencia, el conocimiento especializado de la academia en general y de las ciencias sociales en particular y las posturas políticas, sociales y culturales dominantes en torno a sus formas de teorización han sido temas de debate global. Sin embargo, y al parecer, el impacto de estos debates en el pensamiento y la ciencia social latinoamericana y su práctica han sido casi nulos. (2007, p. 2)

Dicha situación se evidencia también en algo tan puntual como las prácticas musicales, incluido su componente pedagógico, frente a la necesidad de redefinición de los fundamentos epistemológicos que la han sustentado por tanto tiempo. Gran parte de los programas académicos en la región que han definido claramente su vocación por las músicas populares, siguen atravesados en sus metodologías, estrategias y didácticas por modelos impuestos desde las mismas ontologías musicales establecidas, las cuales en la práctica,

escinden al músico ejecutante del estudiante de música; al intérprete de repertorios cotidianos, del virtuoso académico que se exhibe como rareza; al sujeto social que hace música, del genio superdotado que está más allá de lo humano y, lo más grave, al musicante que teje vínculos de afición desde lo sonoro con la comunidad, del músico titulado.

De nuevo, Holguín y Shifres (2015), incitan a trascender el principio de realidad que cruza este escenario de la educación musical latinoamericana:

Recuperar las ontologías de la música como cuerpo, como encuentro, y reconstruir sus modos de circulación, desde los cuales el encuentro entre los cuerpos cobra el sentido original, es el desafío de los músicos en América Latina. Abordar el camino decolonial implica concebir un modelo pedagógico y un constructo teórico congruente al modo en el que sentimos la música y nos reconocemos en ella en esta parte del mundo (p. 13).

Hasta el día de hoy, las prácticas musicales populares de la cotidianidad que comprometen flujos e intercambios de sentido, trascienden la dimensión sonora del hecho musical en tanto producto y establecen vínculos profundamente relevantes en múltiples y diversos ámbitos de lo social y lo cultural, no dialogan con la visión objetivista de la educación musical académica. La óptica de profesionalización del músico en términos de su adiestramiento técnico interpretativo y acumulación de bagaje teórico, no responde a las complejas dinámicas de interacción simbólica, corporal, ritual, espiritual, emocional, productiva, comunitaria y ecológica que hacen parte de los tránsitos que atraviesan

la vivencia musical no solo del musicante sino también de todos los sujetos que intervienen en su ciclo de vida.

Uno de esos tránsitos esenciales es la estesis, definida en sus generalidades por Mandoki (2008) como “apertura del sujeto al mundo”, y asociado con el concepto de “flujos del sentido” propuesto por Cotero-Torrico (2017). Esta estesis, se traduce en una red de sentidos tejida por diversos agentes “que habitan transversalmente tanto al ejercicio de escuchar (consumo), como de crear, producir, distribuir y reproducir”. A partir de ella, se imbrican conexiones vivas, fluctuantes, móviles que dan sentido al hacer y estar de prácticas musicales específicas en contextos específicos. Así, “los flujos del sentido corren y ocurren para que el productor en función de sus experiencias y el contexto, pueda significar la práctica” (Cotero-Torrico, 2017, p.120).

Esta condición “intrínseca” de la práctica musical en la diversidad y amplitud de sus posibilidades y oportunidades de relacionamientos intra e intersubjetivos, abre un abanico de horizontes nuevos de aproximación al aprendizaje y la enseñanza, que involucran asuntos tan presentes como esenciales (pero generalmente relegados) del universo de la academia musical, como la percepción, sensación, afección, afectación, emoción, sentimiento u otros caminos de la estesis en tanto trayectorias de vinculación con la experiencia musical en contexto, desde diversos roles. El retorno al vínculo inicial del sujeto social y cultural, de múltiples dimensiones, con el hecho sonoro denominado música, demanda la construcción de rutas pedagógicas alternativas.

Hasta el día de hoy, las prácticas musicales populares de la cotidianidad que comprometen flujos e intercambios de sentido, trascienden la dimensión sonora del hecho musical en tanto producto y establecen vínculos profundamente relevantes en múltiples y diversos ámbitos de lo social y lo cultural, no dialogan con la visión objetivista de la educación musical académica.

Referencias

- » Arbeláez, A. S. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, (8), 297-316.
- » Arenas, E. (2009). Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos. *A Contratiempo. Revista de Música en la Cultura*, (13).
- » Balderas, R. (2009). ¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento? *El Cotidiano*, 158, pp. 75-80
- » Cano, R. L. (2009). Música, cuerpo, mente extendida y experiencia artística. Actas de la VIII Reunión Anual de SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música) La experiencia artística y la cognición musical. Buenos Aires: SACCOM.
- » Castañeda Clavijo, G. M. (2004). *Cuerpo y vivencia: un encuentro consigo mismo. Un acercamiento desde la biodanza.*
- » Cotero-Torrico, J. B. (2017). *Entre líneas y sonidos: los flujos del sentido en la producción de la música regional mexicana* (Master's thesis, ITESO).
- » Cisneros, M.D. (2013). La lectura a vista de partituras: un planteamiento de técnicas de trabajo. *Temas para la educación*, 23, pp. 1-7.
- » Delgado, C. S. (2007). *El bambuco y los saberes mestizos: academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos.*
- » Castro-Gómez, Santiago; Grossfoguel, Ramón. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre-Iesco-Pensar, 195-216.
- » Frith, S. (2001). Hacia una estética de la música popular. *Las culturas musicales. Lecturas en etnomusicología*, 413-435.
- » Fubini, Enrico (2002) *Estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX.*
- » Fubini, Enrico (2004) *El siglo XX entre música y filosofía.*
- » Galera, M. & Giménez, J. (2012). Lectura musical y procesos cognitivos implicados. *Revista electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación, No. 29, 56-82.*
- » Gracia, R. W. C. *Educación Musical a Nivel Superior.*
- » Hanza, K. (2008). La estética de Kant: el arte en el ámbito de lo público. *Revista de filosofía*, 64, ág-49.
- » Holguín, P. J., & Shifres, F. D. (2015). Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 10(15), 40-53.
- » Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I* (Vol. 1). Siglo XXI.
- » Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales: Prosaica II* (Vol. 2). Siglo XXI.

- » Mignolo, W. (2011). Aisthesis decolonial. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 4(4), 10-25.
- » Peñalba, A. (2005). El cuerpo en la música a través de la teoría de la Metáfora de Johnson: análisis crítico y aplicación a la música. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (9), 0.
- » Peñuela, Luis. A (2005). Filosofía de lo bello de Kant. Tomado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/352/531>
- » Roa, H. (2016). Estrategias creativas y metacognitivas en el aprendizaje musical. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 207-222.
- » Rodríguez Estrada, A. (2016). Tensiones teóricas en torno al estudio de la ciencia. De la sociología de la ciencia al concepto de campo científico. *Andamios*, 13(31), 13-36.
- » Sans, J. F. (2001). Oralidad y escritura en el texto musical. *Akademos*, 3(1), 89-114. Schafer, R. M. (1984). *El rinoceronte en el aula*. Ricordi. Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? *Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*. Colombia: *Revista Nómadas*, (26).