MINISTERIO DE EDUCACIÓN

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN REGULAR

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 13

Educación Musical

La música componente de la educación integral

(Educación Regular)

Documento de Trabajo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

© De la presente edición:

Colección:
CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 13
Educación Musical
La música componente de la educación integral
Documento de Trabajo - Segunda Edición

Coordinación:
Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Regular
Dirección General de Formación de Maestros
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional
Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingue

Redacción y Dirección:
Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:
Ministerio de Educación (2016). *Unidad de Formación Nro. 13 "Educación Musical - La música componente de la educación integral"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841

Índice

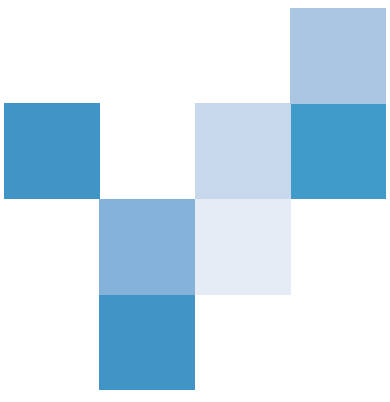
Presentación **3**

Introducción **5**
Objetivo Holístico 7
Criterios de evaluación 7
Uso de lenguas indígena originarias 8

MOMENTO 1
Sesión presencial 9

MOMENTO 2
Sesiones de construcción crítica y concreción educativa 22
I. Actividades de autoformación 22
Tema 1: Música, sociedad y consumismo 22
Tema 2: Música, identidad y poder 36
Bibliografía 56
Tema 3: Música, educación y transformación 57
II. Actividades de formación comunitaria 71
III. Actividades de concreción educativa 71

MOMENTO 3
Sesión presencial de socialización 72
Producto de la Unidad de Formación 72
Bibliografía 72



Presentación

El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de la Educación N° 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" que define como objetivos de la formación de maestras y maestros:

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.
2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país. (Art. 33)

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concretice el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- "Formación Descolonizadora", que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales, la revaloriza-

ción y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

- "Formación Productiva", orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- "Formación Comunitaria", como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- "Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe", que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el Currículo Regionalizado y el Currículo Diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de las y los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad, hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, se constituyan en un apoyo tanto para facilitadores como para participantes, y en ellos puedan encontrar:

- Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación.
- Los contenidos curriculares mínimos.
- Lineamientos metodológicos, concretados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Introducción

En la Unidad de Formación N° 13 continuamos trabajando aspectos concretos que orientan el sentido de la implementación de los elementos curriculares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo; En ese sentido, dando continuidad a la Unidad de Formación N° 12, el material propuesto será trabajado desde las áreas de saberes y conocimientos.

En la presente Unidad de Formación se propone desarrollar el proceso de **articulación** de las áreas de saberes y conocimientos, además de continuar con el proceso de profundización de los conocimientos de las respectivas áreas como parte del proceso de autoformación.

No obstante, debido a que en algunos lugares el proceso formativo del PROFOCOM ha adquirido ciertas características particulares, es necesario precisar que las actividades y/o tareas que se plantean en las diferentes Unidades de Formación del PROFOCOM en ningún caso deben significar la interrupción o alteración del normal desarrollo de las actividades curriculares en la Unidad Educativa ; al contrario, los temas que se abordan en cada Unidad de Formación deben adecuarse y fortalecer entre otros la aplicación de la metodología de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de las capacidades, cualidades y potencialidades de las y los estudiantes.

Para que esto ocurra requiere de las y los facilitadores un esfuerzo mayor y compromiso dirigido a orientar adecuadamente la aplicación y/o concreción de los elementos curriculares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, de manera que las y los participantes sientan realmente que el PROFOCOM les ayuda a mejorar y transformar su práctica educativa.

Los elementos que podemos destacar en la concreción del MESCP son:

- La articulación del **currículo** (contenidos, materiales, metodología, etc.) y la **realidad** (vocación y potencialidad productiva, problemas, necesidades, proyectos, aspiraciones, etc.); una forma de relacionar el currículo y la realidad es a través del **Proyecto Socioproductivo**.
- Otro elemento a destacar es la metodología **Práctica, Teoría Valoración y Producción**[1]; este tema –de manera específica– se ha abordado en la U.F. No. 4 y 5, sin embargo, es un elemento curricular fundamental del Modelo Educativo, por lo que en los procesos educativos (o las clases) deben desarrollarse aplicando estos “momentos metodológicos”, lo cual no es difícil, más bien ayuda a

1. Es importante recordar que estos “momentos metodológicos” están inexorablemente integrados; no son estancos separados; todo los momentos metodológicos están integrados o concebidos integradamente para desarrollar una visión holística en la educación (cf. U.F. No. 5).

que las y los estudiantes “aprendan” y se desarrollen comprendiendo, produciendo, valorando la utilidad de lo que se aprende.

- También destaca el trabajo y/o desarrollo de las dimensiones **Ser, Saber, Hacer y Decidir** orientado a la formación integral y holística de las y los estudiantes; no sólo se trata de que la y el estudiante memorice o repita contenidos, sino debe aprender y formarse integralmente en sus valores, sus conocimientos, uso o aplicación de sus aprendizajes, y educarse en una voluntad comunitaria con incidencia social.
- Otros como el **Sentido de los Campos** de Saberes y Conocimientos (Cosmos y Pensamiento, Comunidad y Sociedad, Vida Tierra Territorio y Ciencia Tecnología y Producción), los Ejes Articuladores (Educación en Valores Sociocomunitarios, Educación Intra-Intercultural Plurilingüe, Convivencia con la Madre Tierra y Salud Comunitaria y Educación para la Producción), los **Enfoques** (Descolonizador, Integral y Holístico, Comunitario y Productivo).

Entonces se trata que las y los facilitadores orienten en la concreción de estos elementos curriculares de la manera más adecuada y didáctica, con ejemplos y/o vivencias, aportes que pueden recuperarse de las y los mismos participantes.

Todas las actividades del PROFOCOM deben desarrollarse de acuerdo a estas orientaciones donde facilitadores y participantes aportemos a nuestro Modelo Educativo desde nuestras experiencias y vivencias.

En el Momento I de la Sesión Presencial, desarrollaremos el proceso metodológico de articulación de los saberes y conocimientos de las Áreas a través de un “acontecimiento” narrado y/o problemática de la realidad, el cual es problematizado a partir de los sentidos de los campos y el enfoque de las Áreas para vincular esa problemática con los procesos educativos que desarrollan las y los maestros. Esta parte de la Unidad de Formación muestra la importancia de la problematización y de las preguntas para promover un uso crítico de los contenidos que puedan abrirse a las exigencias de la realidad.

Es necesario aclarar que la utilización del “acontecimiento” como un elemento articulador obedece sólo a fines didácticos del proceso formativo del PROFOCOM, por tanto no es un nuevo elemento de la estructura curricular; En el desarrollo curricular de los niveles del Subsistema de Educación Regular, el elemento articulador predominante es el Proyecto Socioproductivo.

Para el Momento II, de construcción crítica y concreción educativa, en las actividades de autoformación trabajamos tres temas o contenidos formativos del Área o especialidad para su profundización. Los temas son abordados a partir de preguntas y están orientados a promover la reflexión crítica a partir de lecturas de textos propuestas para este fin[2].

Al igual que en la Unidad de Formación 12, en esta parte, seguiremos trabajando la problematización de nuestras Áreas de Saberes y Conocimientos para perfilar los nuevos enfoques de Área que propone el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo para su abordaje.

Por último, la presente Unidad de Formación plantea las actividades de Formación Comunitaria y de Concreción Educativa, ambas dirigidas a fortalecer la transformación de la práctica educativa de maestras y maestros en función de la apropiación crítica de las propuestas de este material que ponemos a disposición.

2. Las lecturas de los textos propuestos deben ser abordados de manera crítica y problemática; no se trata de leer de manera pasiva, repetitiva o memorística; éstas deben generar el debate y discusión. No tienen la función de dar respuestas a las preguntas realizadas, sino, son un insumo o dispositivo para que maestras y maestros abran el debate y profundicen los temas del área abordados.

En las Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas), se trabajará en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTEs) y en la Sesión Presencial de Socialización (4 horas), la actividad puede organizarse por Áreas de Saberes y Conocimientos o por las CPTEs, según las necesidades para un adecuado desarrollo de la sesión.

Debemos tomar en cuenta que en los casos que una o un facilitador deba trabajar, además, con la Unidad de Formación de Inicial en Familia Comunitaria y Primaria Comunitaria Vocacional, es importante realizar una organización y proceso adecuado de manera que los tres niveles desarrollen adecuadamente esta Unidad de Formación.

Objetivo Holístico

Profundizamos en los saberes y conocimientos del área problematizando y reflexionando la realidad mediante el desarrollo de procesos metodológicos de articulación e integración de contenidos a través de la práctica de actitudes de trabajo cooperativo y respeto mutuo, para desarrollar procesos educativos pertinentes vinculados a las demandas, necesidades y problemáticas de la realidad.

Criterios de evaluación

SABER

Profundizamos en los saberes y conocimientos del área problematizando y reflexionando la realidad.

- Comprensión de la importancia de la integración de saberes y conocimientos y de articulación del currículo con el Proyecto Socioproductivo.
- Apropiación crítica de los contenidos profundizados en cada área de saberes y conocimientos.

HACER

Mediante el desarrollo de procesos metodológicos de articulación e integración de contenidos.

- Articulación de los elementos curriculares con el plan de acción del Proyecto Socioproductivo
- Integración de los saberes y conocimientos de las Áreas al interior del Campo y entre Campo de Saberes y Conocimientos con el Proyecto Socioproductivo.

SER

A través de la práctica de actitudes de trabajo cooperativo y respeto mutuo.

- Actitud comprometida en el trabajo al interior de las CPTEs.
- Respeto por la opinión de la o el otro.

DECIDIR

Para desarrollar procesos educativos pertinentes vinculados a las demandas, necesidades y problemáticas de la realidad.

- Transformación de la práctica educativa en función de responder a la realidad de la comunidad.

Uso de lenguas indígena originarias

El uso de la lengua originaria debe realizarse en los tres momentos del desarrollo de la Unidad de Formación. De acuerdo al contexto lingüístico, se realizarán conversaciones, preguntas, intercambios de opiniones, discusiones y otras acciones lingüísticas aplicando la lengua originaria.

Asimismo, esta experiencia desarrollada en los procesos de formación debe ser también desplegada por las y los maestros en el trabajo cotidiano en los espacios educativos en los que se desenvuelven.

Momento 1
Sesión presencial (8 horas)

Para iniciar la sesión presencial, la o el facilitador, anuncia que en la sesión presencial de 8 Hrs, se hará énfasis en el trabajo del proceso metodológico de la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos, lo que involucra la participación activa de todas las áreas en el desarrollo de actividades comunes, por Campos y por Áreas.

PROCESO METODOLÓGICO DE LA ARTICULACIÓN DE LAS ÁREAS

1. **Partir de la problematización de la realidad desde el sentido de los Campos y el enfoque de las Áreas**

Uno de los criterios centrales del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo es vincular a la educación con la realidad; es decir, vincular la educación a los procesos histórico políticos de nuestras comunidades, pueblos, barrios, ciudades y el país en su conjunto; de esta manera, se busca partir de nuestros problemas/necesidades/potencialidades para que el desarrollo de los procesos educativos pueda convertirse en un mecanismo que coadyuve a transformar nuestra realidad.

En este sentido, el elemento central para la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos son justamente nuestros problemas/necesidades/potencialidades, ya que esta realidad atraviesa a todas las Áreas sin distinción. Dentro del Currículo Base, quien cumple el rol articulador de las Áreas en el desarrollo de los procesos educativos es el Proyecto Socioproductivo, ya que representa aquel problema/necesidad/potencialidad de nuestro contexto que vamos a priorizar para transformar. Por tanto, las y los maestros desarrollarán los procesos de articulación en sus Unidades Educativas a través del mismo.

La problematización nos vincula con la realidad de un modo crítico, pues es una forma de cuestionar a la misma desde un determinado lugar y proyecto de sociedad; en nuestro caso, desde los sentidos de los Campos de Saberes y Conocimientos que expresan la direccionalidad política que plantea la estructura curricular. La problematización plantea preguntas y problemas irresueltos e inéditos que nos involucran en su desarrollo y resolución, es decir, permite abrir espacios para la transformación de la realidad; por tanto, no está dirigida sólo a explicar y/o describir fenómenos u objetos ajenos a nosotros.

Bajo este contexto, la problematización de un “acontecimiento” de la realidad para trabajar la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos se refiere a plantear preguntas sobre un determinado hecho para cuestionarlo críticamente desde los criterios que plantean los Sentidos de los Campos y/o el Enfoque de las Áreas y de esta forma vislumbrar las formas en las que podemos vincular las problemáticas de la realidad con los procesos educativos.

Es importante aclarar que por temas didácticos el proceso metodológico de la articulación de las Áreas, que desarrollaremos en la sesión presencial, se realizará a partir de la narración de un “acontecimiento” o problema de la realidad; éste, entonces, será el punto de partida para realizar el proceso metodológico de la articulación de las Áreas.

No hay que confundir, entonces, a la narración del “acontecimiento” o problema de la realidad con la que iniciamos este ejercicio de articulación de las Áreas, como un “nuevo” elemento dentro de la estructura curricular; como se ha aclarado, simplemente es un recurso que usamos con fines didácticos en el proceso de formación en el PROFOCOM.

Actividad 1

Organizados en grupos por Campos de Saberes y Conocimientos realizamos la lectura crítica y minuciosa de la narración del "acontecimiento"[1] o problema de la realidad propuesto en la Unidad de Formación.

"Acontecimiento"

HISTORIAS DE AMOR, VIOLENCIA Y FEMINICIDIO EN BOLIVIA[2]

Mi nombre es Lis, soy una mujer que se casó muy joven, como todas las mujeres de mi comunidad y ya tengo un niño muy pequeño… siempre pensé que mi vida iba ser feliz cuando me casara y más feliz sería cuando tengamos un niño varón, pues las mujeres solo vienen a sufrir a este mundo, era algo que me decía mi mama siempre, pero la verdad, es que nunca me imaginé que tendría en mi vida hechos de violencia contra mí y mi pequeño hijo.

La realidad me mostró que la crueldad existe y se desquita contra la mujer que parió, la mujer pobre, la mujer campesina, y esto lo digo porque fuimos sometidos por un grupo de malas personas que hasta la fecha son favorecidas por la retardación de justicia y amparadas por administradores de justicia que sólo favorecieron a los culpables, al eximirlos de toda culpa y toda pena, y poniendo sobre mis hombros todo el dolor y toda la pena.

Yo vengo de una ciudad llamada Tupiza, en la Provincia Sud Chichas, de Potosí, allí es donde mi pareja me golpeaba y mi comunidad me culpaba por dejarlo y denunciarlo, y mi familia y mis amigos se alejaron de mi por denunciar a mi marido y por pedir que ya no me pegue más, y fue allí donde todos me conocían en donde no encontraba soluciones o personas que me ayuden, por eso me fui a la capital, a La Paz, creyendo que por tener un lindo nombre esa ciudad, allí encontraría tranquilidad y apoyo, pero fue en vano, sólo encontré más soledad e injusticia.

Allí había personas que solo escuchaban lo que decía, pero no me ayudaban en nada, solo me hacían revivir una y otra vez, la pena, el recuerdo amargo, la injusticia que duele y sangra cada vez que vuelvo contar mi historia a los llamados expertos en la justicia, expertos en ayudar a la víctima, pero que lo único que hacían era abrir más la herida.

Desde la mujer forense que me trató muy mal y me hizo sentir culpable, pues ella me retaba y me hacía llorar más de lo que yo ya lloraba, después fui a muchos lugares que sólo me hacían repetir una y mil veces la misma historia, la misma desgracia, el mismo sufrimiento y sólo lo hacían para no leer el expediente.

Ellos sólo me prometían cosas que después no cumplían, lo que si me pedían que fuera a muchos lugares, que llenare muchos papeles, que pague muchos certificados y que cuente de nuevo mi historia, mi dolor, pero de tanto repetirlo ya no quería hablar, pues era otro golpe a mi vientre que nadie, le daba pena, y que nadie me daba consuelo.

1. Este primer paso para la articulación de las áreas en la Unidades Educativas se desarrollará a partir de una lectura crítica del problema, necesidad o potencialidad de nuestra comunidad definido para el Proyecto Socioproductivo.
2. Testimonio extraído de Historias de amor, violencia y femicidio en Bolivia en: www.pueblos-originarios.com.ar (visitado a 19:40 del 11 de febrero de 2014) Para mayor profundidad referirse al texto original.

A veces camino sola por la calle mucho tiempo, sin destino, matando solo el tiempo, y pensando en cómo matarme, para colmo no tengo lugar seguro para quedarme, pues en donde me alojo no piensan que tengo un hijo, solo quieren que pague el alquiler, y si no tengo para pagarle me echan, y no tengo trabajo estable, pues cada audiencia, que después se pospone, cada examen, cada solicitud que debo buscar, lo hago yo personalmente, y debo salir muy temprano o faltar al trabajo y así no hay trabajo que dure, pues a nadie le importa los problemas ajenos, y nadie le interesa en darme ayuda, y los refugios de mujeres golpeadas están llenos y no podes estar mucho tiempo adentro, tampoco es fácil que reciban a mujeres de otras ciudades.

Lo cierto es que siempre tienen excusa para no ayudarte, lo cierto es que siempre termino sola, y sin soluciones.

Y todos los que te dicen que te van ayudar, todavía espero su ayuda después de un año, para colmo todavía mi pareja me llama para amenazarme, y todavía no puedo volver a la casa de mis padres, pues me culpan de que yo soy la culpable de que mi marido se enoje conmigo.

A veces cuando veo mucha gente concentrada, pienso si les contara mi historia, si les gritara mi desgracia algunos de ellos, que charlan, festejan, bailan, se emborrachan y pelean, algunas de esas personas me escucharían, realmente me escucharían.

Creo que no… a fin de cuentas la vida tiene tantos riesgos que me da lo mismo…

Actividad 2

Problematización del “acontecimiento” o problema de la realidad desde el Sentido de los Campos de Saberes y Conocimientos

Reunidos en grupos de Campos de Saberes y Conocimientos, dialogamos y reflexionamos sobre cómo desde nuestro Campo de Saberes y Conocimientos podemos abordar las problemáticas de la realidad que hemos encontrado en la narración del “acontecimiento”.

Para realizar esta actividad podemos guiarnos por las siguientes preguntas:

1. ¿De qué manera nuestro campo de Saberes y Conocimientos está vinculado a la problemática descrita?

2. ¿De qué manera desde el campo Comunidad y Sociedad se coadyuva en la construcción de una cultura con igualdad y respeto mutuo en la sociedad actual?

3. ¿Cómo desde la práctica de los saberes y conocimientos de las NPIOs se puede transformar una sociedad con alto grado de violencia en una comunidad con principios y valores sociocomunitarios?

4. ¿Cómo la violencia generada por los seres humanos también afecta a otros seres que tienen otra forma de vida?

5. ¿De qué manera se expresan las diferentes formas de violencia hacia la mujer en mi comunidad?

6. ¿Cómo transformamos las problemáticas descritas desde el sentido de nuestro campo?

Después del análisis y reflexión realizados, anotamos las ideas o conceptos relevantes para ser compartidos en plenaria.

Actividad 3

Problematización del "acontecimiento" o problema de la realidad tomando en cuenta la naturaleza, las características y el enfoque de cada Área

Dando continuidad a la reflexión realizada en la anterior actividad y reunidos por Áreas de Saberes y Conocimientos, dialogamos y reflexionamos sobre cómo desde nuestra Área de Saberes y Conocimientos podemos abordar las problemáticas de la realidad que hemos encontrado en la narración del "acontecimiento". Para realizar esta actividad podemos guiarnos por las siguientes preguntas:

a) Preguntas problematizadoras relacionadas al acontecimiento de la realidad presentada tomando en cuenta la naturaleza y las características de cada área (todo relacionado al sentido del campo).

1. ¿De qué manera el área de Educación Musical está vinculado y/o relacionado a la problemática descrita en el "acontecimiento"?

2. ¿Cómo influye y/o relaciona la música "comercial" actual con la problemática de la violencia contra la mujer?

3. ¿Qué géneros musicales expresan un contenido social violento en contra de la mujer? ¿Qué determina y define tal hecho social?

4. ¿Por qué rara vez analizamos críticamente el contenido (sexista, machista, patriarcal) de las músicas comerciales que escuchamos?

5. ¿De qué manera se puede abordar esta problemática desde nuestra Área para despatriarcalizar la música?

Después del análisis y reflexión, anotamos los elementos más relevantes para ser compartidos en plenaria.

Actividad 4 (1ra. plenaria)

Para conocer la manera en que cada Campo de Saberes y Conocimientos interpreta la problemática planteada en la narración del "acontecimiento" y para tener una visión global de cómo se está asumiendo la misma desde las Áreas de Saberes y Conocimientos, desarrollamos una plenaria en la que se expongan los resultados de la reflexión desde:

a) Las conclusiones y/o aportes de cada Campo.
b) Desde las conclusiones y/o aportes de cada Área de Saberes y Conocimientos que estén presentes.

Para realizar esta actividad, se deberá delegar a responsables por Campos y Áreas y se procurará ser sintéticos en la exposición que realicen.

La plenaria podrá plantear ajustes y la profundización de la reflexión en los Campos y Áreas que lo requieran.

2. Articulación de Contenidos de los Programas de Estudio en función del acontecimiento y/o problemática de la realidad

La reflexión y problematización generada en los anteriores puntos debe permitirnos delinear criterios comunes para todas las Áreas y darle sentido y orientación crítica a nuestra planificación curricular y práctica educativa[3]. Esta problematización, debe ayudarnos a una selección y articulación de contenidos (desde cada Campo y Área) acorde a la problemática y/o realidad de nuestro contexto educativo.

La definición del sentido de nuestra planificación curricular nos permitirá articular de manera más pertinente la selección de nuestros contenidos (para no caer en respuestas mecánicas, a la hora de definirlos).

Actividad 5

Tomando en cuenta la reflexión generada en las anteriores actividades, se seleccionan los contenidos de los Programas de Estudio de cada Área en función a la situación de la realidad planteada en la narración del "acontecimiento".

A continuación se presenta un ejemplo de articulación de contenidos de cada Área del Campo Comunidad y Sociedad en función del acontecimiento, para el año de escolaridad correspondiente, de acuerdo a los siguientes criterios:

- Contenidos afines al acontecimiento.
- Que sean tomados de los Programas de Estudio del currículo base y/o regionalizado.
- Interrelación de los contenidos de las Áreas del Campo.

3. Que sería el momento de reflexión política, ya que en éste se plantea la manera en cómo encaramos las problemáticas de la realidad desde los sentidos que orientan a los Campos de Saberes y Conocimientos y el enfoque de las Áreas. Aquí no se trata solamente de un uso meramente temático de un problema para transversalizarlo en las Áreas, sino se trata de plantear la transformación de los problemas de la realidad desde una orientación política de construcción de la realidad.

ÁREAS DEL CAMPO COMUNIDAD Y SOCIEDAD
Año de escolaridad: Primero de Secundaria Comunitaria Productiva

Comunicación y Lenguajes	Lengua Extranjera	Ciencias Sociales	Artes Plásticas y Visuales	Educación Musical	Educación Física y Deportes
1. Contexto y situación comunicativa • La lengua como instrumento de descolonización • Comunicación e información 2. Visión crítica de medios de comunicación e información 3. Comunicación y educación • La violencia simbólica en el lenguaje • Medios de comunicación y educación	**La comunidad y la diversidad cultural** • Presentación de la persona en comunidad • Mi familia en comunidad • Características de mi comunidad • La violencia simbólica en el lenguaje **La cotidianidad, apariencia física y personalidad** • Mi apariencia física, personalidad y emociones	• Invasión, conquista y colonización prehispánica y europea. • Procesos políticos, ideológicos y económicos que consolidan el colonialismo y la Colonialidad. • La sociedad comunitaria y la práctica de valores interculturales e interculturales.	• Artes gráficas: la publicidad y los medios publicitarios • Elementos que configuran el lenguaje plástico y visual de nuestras culturas (observación, para la creación) • Dibujo y pintura artística (Aplicación de la temática)	**La música en la sociedad comunitaria y la práctica de valores** • Convivencia intercultural en la práctica de las expresiones musicales • La voz humana en los proyectos de vida biosicosocial	• Actividades físicas de mayor práctica en la comunidad • Cultura corporal • Alimentos para la actividad deportiva

Como se observa, desde cada campo y sus respectivas áreas se pueden trabajar las problemáticas del PSP y, en este caso, del "acontecimiento"; para ello, desde cada área debemos profundizar ciertos conocimientos que nos ayuden a desarrollar estos contenidos con mayor pertinencia. En ese sentido, esta Unidad de Formación N° 13 para el campo de Comunidad y Sociedad presenta los siguientes contenidos para la formación de maestras y maestros:

Comunicación y Lenguajes	Lengua Extranjera	Ciencias Sociales	Artes Plásticas y Visuales	Educación Musical	Educación Física y Deportes
1. Visión crítica de medios de comunicación e información 2. Comunicación, ideología y educación 3. Comunicación y educación	1. Visión crítica de medios de comunicación e información 2. Comunicación, ideología y educación 3. Comunicación y educación	1. La interpretación histórica del proceso de colonización 2. La comprensión de la realidad sociocultural boliviana 3. El análisis crítico del proceso descolonizador	1. Percepción visual (leyes de la percepción Gestalt) 2. Composición en dibujo y pintura, fotografía afiche. 3. Técnicas de dibujo y pintura no tradicional	1. Música, sociedad y consumismo 2. Música, identidad y poder 3. Música, educación y transformación	1. Actividades coordinativas y desarrollo corporal 2. Capacidades físicas condicionales comunitarias 3. Cultura corporal para vivir bien

Luego del análisis y reflexión de la articulación de contenidos, pasamos a la siguiente actividad:

Realizamos un ejercicio similar al ejemplo y los criterios de la actividad anterior, tomando en cuenta los Programas de Estudio del Currículo Base y Regionalizado, registrando en el siguiente cuadro la articulación de contenidos del Área para otro año de escolaridad en función del acontecimiento presentado.

Campo: Comunidad y Sociedad **Año de escolaridad:**						
Áreas del Campo	**Educación Musical**	**Ciencias Sociales**	**Comunicación y lenguajes: Lengua Castellana y Originaria**	**Comunicación y Lenguajes: Lengua Extranjera**	**Artes Plásticas y Visuales**	**Educación Física Deportes y Recreación**
Contenidos de Planes y Programas (Currículo Base y Regionalizado)						

3. Problematización de los contenidos seleccionados en función del "acontecimiento" o problemática de la realidad

Una de las exigencias centrales del MESCP para maestras y maestros tiene que ver con la necesidad de realizar un desarrollo crítico, creativo y pertinente de los contenidos curriculares para superar prácticas educativas repetitivas y memorísticas.

Por lo tanto, los contenidos curriculares propuestos en los Programas de Estudio no son contenidos cerrados y definidos que simplemente haya que reproducir; por el contrario, son la base sobre la cual maestras y maestros tenemos que dotar a los procesos educativos de un sentido pertinente a nuestra realidad, es decir, desplegarlos desde nuestras necesidades/problemas/potencialidades.

De esta manera, no se entiende al desarrollo de los contenidos como un fin en sí mismo, como nos han acostumbrado los anteriores modelos educativos. Desde el punto de vista del MESCP, los contenidos y su desarrollo son el medio para desplegar procesos educativos vinculados a la vida y para responder a las necesidades/problemas/potencialidades de nuestra realidad. Por tanto, los contenidos tienen que ser trabajados según las exigencias de los diversos contextos, de nuestro país, con pertinencia.

¿Cómo vinculamos los contenidos de los Programas de Estudio con nuestra realidad para darle un sentido pertinente? Para lograr este cometido se requiere abrir los contenidos en función de las problemáticas/necesidades y/o potencialidades de la comunidad que están orientando los procesos educativos en

un determinado contexto. Esta apertura y vinculación de los contenidos con la realidad se logra a través de su problematización, es decir, a partir de preguntas que redefinan al contenido, que sin perder su naturaleza expresen una orientación específica referida a nuestras necesidades/problemas/ potencialidades.

Como ya está establecido en la estructura curricular, la realidad de nuestra comunidad o los problemas/ necesidades/potencialidades se presentan priorizando éstos en el Proyecto Socioproductivo, para que a partir del mismo se desarrolle la planificación anual bimestralizada; entonces, el elemento central para problematizar nuestros contenidos y para darle un sentido pertinente son aquellos problemas/necesidades/potencialidades planteados en el PSP.

Si partimos de un problema común a todas las Áreas de Saberes y Conocimientos, ya sea el Proyecto Socioproductivo o, en este caso (la sesión presencial), la narración del "acontecimiento", para lograr generar la articulación de las Áreas. Los contenidos de los Programas de Estudio seleccionados en cada una de ellas tienen que ser problematizados en función de la problemática común ("acontecimiento").

De esta manera, la problematización de los contenidos que se desarrollen en función de una determinada problemática de la realidad plantean preguntas que le dotan a los contenidos de una orientación y un sentido específico referido a las necesidades/problemas/potencialidades del contexto.

Es importante tomar en cuenta que la problematización estará referida a las necesidades/problemas/ potencialidades de nuestro contexto inmediato, es decir, nuestra comunidad, barrio, ciudad.

Así, se tiene un contenido que se ha transformado en una o en varias preguntas, que se convierten en el punto de partida para el desarrollo de los procesos educativos con las y los estudiantes.

Ejemplos:

Área de Saberes y Conocimientos	Contenido seleccionado de los Programas de Estudio	"Acontecimiento" o problema de la realidad	Problematización del contenido en función del problema de la realidad
Educación musical	Convivencia intercultural en la práctica de las expresiones musicales.	Violencia y feminicidio en Bolivia	¿De qué manera generamos una convivencia intercultural despatriarcalizadora a través de la música en nuestra unidad educativa?

Área de Saberes y Conocimientos	Contenido seleccionado de los Programas de Estudio	"Acontecimiento" o problema de la realidad	Problematización del contenido en función del problema de la realidad
Educación musical	Simbología y ritualidad en la ejecución de instrumentos musicales según calendario agrícola	Violencia y feminicidio en Bolivia	¿Qué prácticas educativas desarrollamos en nuestra aula y/o unidad educativa para recuperar la simbología y ritualidad de los instrumentos musicales?

Actividad 6

Después de la selección de contenidos que se realiza para cada Área, se procede a su problematización a partir de los siguientes criterios:

- Se plantean preguntas para abrir el contenido en función del "acontecimiento" o problema de la realidad con el que estamos trabajando la articulación de las Áreas.
- Las preguntas problematizadoras expresarán toda la discusión realizada en las actividades anteriores, es decir, deberá expresar también los sentidos de los Campos y Enfoque de las Áreas.
- Las preguntas problematizadoras plantean tareas nuevas/inéditas que posibilitan orientar las prácticas educativas para transformar una determinada realidad. No son preguntas cerradas, explicativas ni descriptivas; son preguntas que llevan a la acción.

Área de Saberes y Conocimientos	Contenidos Seleccionado de los Programas de Estudio	"Acontecimiento" o problema de la realidad	Problematización del contenido en función del problema de la realidad
Educación Musical			

4. Concreción curricular a partir de los contenidos problematizados

Llegados a este punto nos encontramos con preguntas que serán la base para la concreción educativa. Como hemos visto en la actividad anterior, las preguntas son la forma en la que los contenidos adquieren pertinencia para desarrollar los procesos educativos en función de los problemas de la realidad.

Esto no implica que lo que sabemos sobre el contenido se niega o se deja de lado. El conocimiento acumulado de maestras y maestros sobre un contenido específico será el fundamento sobre el cual realizaremos cualquier adaptación o búsqueda de respuestas a preguntas inéditas producto de la problematización. De lo que se trata es de darle sentido a los contenidos; por tanto, no se trata de un desarrollo enciclopédico y temático de los mismos. Entonces, los contenidos trabajados a partir de la formulación de preguntas nos plantea buscar su resolución en el mismo proceso educativo, donde con la participación de las y los estudiantes, maestras y maestros y comunidad educativa producimos conocimiento al responder las preguntas planteadas, lo que implica transformar nuestra práctica en varios sentidos.

Partir de una pregunta en el quehacer educativo, es partir sabiendo que como maestras y maestros no tenemos el "CONTROL" de todo el proceso educativo y sus resultados, es decir que como la pregunta es inédita, nosotros como maestras y maestros, al igual que las y los estudiantes, no conocemos las respuestas a priori y tampoco las encontraremos en referencias bibliográficas o en Internet como un contenido definido. Partir de la pregunta nos lleva a arrojarnos a la búsqueda de respuestas, es decir que en el proceso educativo que promovemos, también nos corresponde aprender. En un proceso de estas características, también las relaciones establecidas con las y los estudiantes se reconfiguran, ya que como estamos partiendo de la realidad del contexto, es decir de los problemas/necesidades/potencialidades de la comunidad, barrio, ciudad, hay que tomar en cuenta que las y los estudiantes tienen saberes y conocimientos profundos de la realidad donde viven, y por tanto a nosotras como maestras

y maestros nos tocará también abrirnos a escuchar y aprender de las y los estudiantes, al igual que con madres, padres de familia y la comunidad en general.

Partir de preguntas de la realidad implica desarrollar procesos educativos "creativos", es decir que es un proceso que involucra la producción de conocimiento y la producción de una nueva realidad, lo que implica superar una reproducción acrítica de los contenidos y perfilar su desarrollo pertinente y útil para la vida.

Actividad 7

A partir de las preguntas que problematizan los contenidos, realizadas en la actividad anterior, planteamos orientaciones y/o actividades que posibiliten dar respuestas pertinentes y viables a las mismas.

Las orientaciones que se planteen deberán tomar en cuenta que este proceso de búsqueda de respuestas a las preguntas que estamos formulando tendrán que ser resueltas con la participación de las y los estudiantes, y si fuera necesario/viable, con la comunidad en un proceso educativo, por lo que se deberá procurar proponer actividades que permitan trabajar los cuatro momentos metodológicos: Práctica, Teoría, Valoración y Producción.

A continuación elaboramos las orientaciones metodológicas que permitan lograr plantear respuestas pertinentes y viables a las preguntas formuladas en la anterior actividad:

Área de Saberes y Conocimientos	Contenido seleccionado de los Programas de Estudio	"Acontecimiento" o problema de la realidad	Problematización del contenido en función del problema de la realidad	Orientaciones Metodológicas que permitan lograr plantear respuestas pertinentes a las preguntas

Actividad 6

Después de trabajar los puntos 2, 3 y 4, se expondrán los resultados, conclusiones y dudas de las actividades en plenaria.

Momento 2
Sesiones de construcción crítica y concreción educativa (138 horas)

En este momento de formación es importante trabajar en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa - CPTEs. A esa instancia corresponden las actividades de autoformación, formación comunitaria y las de concreción educativa.

I. Actividades de autoformación

En la autoformación, cada maestra o maestro desarrolla procesos de reflexión sobre su formación, por lo que debe realizar acciones que vayan en favor de ese cometido; para ello, se proponen las siguientes actividades:

1. Preguntas problematizadoras por tema.
2. Lecturas de trabajo de nuestra Área de Saberes y Conocimientos.
3. Actividades de análisis y reflexión de la problematización de las lecturas de trabajo y otros.

En las unidades educativas donde haya la posibilidad de hacer un trabajo entre varios docentes de la misma área, estas actividades deberán ser desarrolladas de forma colectiva.

Tema 1: Música, sociedad y consumismo

Preguntas problematizadoras

1. ¿Cuál es el impacto social, cultural y educativo de las músicas comerciales en nuestra comunidad y/o sociedad?

2. Desde tu experiencia, ¿cómo influye la música comercial en niños/as y jóvenes de tu unidad educativa? ¿Cuál es el costo social de esta influencia?

3. ¿Cuáles son los intereses económicos, políticos, ideológicos y transnacionales que están detrás de la música comercial?

4. ¿Qué papel juega la música en la sociedad a la hora de transformar la realidad y construir sentidos de vida?

5. Tomando en cuenta tu contexto, ¿qué hacemos frente al contenido alienante de la música comercial? ¿Qué estrategias/acciones asumimos en nuestra unidad educativa?

6. ¿Cuáles son las articulaciones políticas e ideológicas de la música de consumo con la colonización y alienación cultural?

Lecturas de trabajo para el tema 1

Lectura 1

Extracto del capítulo 12: El papel de la música en el comercio internacional y en el desarrollo económico)

David Throsby (Catedrático de Economía en la Facultad de Estudios Económicos y Financieros, Macquarie University, Sydney, Australia)

La estructura de la industria de la música

La música es una de las formas fundamentales de la expresión humana y, como tal, un elemento esencial de la cultura local, regional, nacional e internacional. Al mismo tiempo, la música es un bien importante en términos económicos: supone una parte significativa del presupuesto que los consumidores dedican al

ocio, proporciona un medio de vida a los incontables trabajadores implicados en su producción y distribución y es un componente clave en las cada vez más globalizadas industrias de los medios y las comunicaciones. Este capítulo examina la estructura y el tamaño de la industria mundial de la música, con particular énfasis en el comercio internacional y en el papel de la música como factor del desarrollo económico.

La organización de este capítulo es la siguiente. Para analizar los movimientos internacionales en música, es necesario entender la estructura económica de la industria musical a escala nacional e internacional. De acuerdo con esto, la primera parte del capítulo se dedica a la estructura de la industria de la música y a la naturaleza de los bienes y servicios producidos e intercambiados en el mercado. En la siguiente sección reunimos todos los datos posibles sobre el tamaño de la industria a escala mundial. Después se considerarán las relaciones entre la música y el desarrollo, observando los valores económicos y culturales que la música genera en el contexto del desarrollo con ejemplos específicos tomados de diferentes países. Por último, veremos a qué conclusiones se puede llegar.

A diferencia de la mayoría de los bienes de consumo que se pueden definir como bienes físicos o servicios específicos, la producción y comercialización de la música adopta diferentes formas. La música se puede comprar y vender como un producto tangible, por ejemplo como grabaciones sonoras en varios formatos, o como obras impresas tales como las partituras musicales. Puede adoptar la forma de un servicio como el suministrado por los músicos que actúan ante el público. Pero la música también se puede comercializar como derechos de autor, ya que al fin y a la postre es una forma de propiedad intelectual y, por lo tanto, su uso está subordinado al pago de derechos de reproducción y difusión –los derechos de grabación, de representación en directo, radiodifusión, alquiler, transmisión por cable o satélite, etc. (Muller, 1994; Vogel, 1994)–. A esto hay que añadir otros mercados conexos tales como el de los instrumentos musicales, el de los productos derivados ligados a grupos musicales célebres y el de los bienes de consumo para la reproducción de la música, tales como los equipos de audio y de alta fidelidad.

Vemos, pues, que el concepto de “industria musical” no es una base fiable para apreciar la extensión y la naturaleza de los flujos comerciales. De hecho, ninguna clasificación tipo da adecuada cuenta de la diversidad de las actividades musicales y de las operaciones comerciales asociadas; en cambio, es posible identificar varios “actores” que, unidos, suministran una visión de conjunto del sector. Así, pueden identificar los siguientes actores principales los artistas creadores, tales como compositores, autores de canciones, intérpretes y músicos; los agentes, directores artísticos, promotores de espectáculos, etc., que defienden los intereses de los artistas; los editores musicales que publican obras originales bajo diversas formas; las empresas discográficas que producen y distribuyen las grabaciones (microsurcos, casetes, discos compactos, videos musicales); las sociedades perceptoras de derechos de autor que administran los derechos de los artistas y de los editores y empresas discográficas; un conjunto de proveedores de servicios que incluye los estudios de grabación, fabricantes, distribuidores, minoristas, emisoras de radio y televisión, organizadores de conciertos, agencias de venta de entradas, etc.; utilizadores de obras musicales, como productores de obras multimedia, empresas de publicidad, etc.; y los consumidores individuales que compran un bien o servicio musical (el que compra un disco, el que asiste a un concierto en directo o el que suscribe a un servicio de difusión de pago) o lo consumen gratis (el que escucha emisiones de radio, música ambiental, etc.).

En el seno de la producción musical propiamente dicha es bastante difícil diferenciar los segmentos de mercado correspondientes a los distintos géneros musicales, ya que las fronteras, incluso entre las principales formas, son difusas. Hay, sin embargo, una distinción razonablemente clara entre la música “clásica” (que representa alrededor del 7% del total del mercado mundial de grabaciones sonoras), y el resto, que incluye la música “moderna” o “popular”, pero incluso aquí, con respecto a la música que se escribe hoy, es cada vez más difícil trazar la línea divisoria.

Es importante entender el papel central que desempeñan los derechos de autor en el mercado de la música y en los flujos internacionales de obras musicales, derivado, como hemos dicho, de que la creación musical existe en forma intangible, es decir, como propiedad intelectual. Aunque esta creación puede materializarse en un producto tangible, tal como una partitura o una grabación sonora, su valor intrínseco reside en la obra misma, así como en el aporte creativo del intérprete que la ejecuta. Es el derecho a explotar el trabajo de creación del autor o del intérprete lo que constituye el núcleo de los procesos económicos o jurídicos que intervienen en la industria de la música. (…).

La industria mundial y el comercio internacional de la música

Desde la aparición del microsurco en los años cincuenta, la industria de la música ha sido un fenómeno "mundial". En los últimos treinta o cuarenta años, nuevos desarrollos tecnológicos –casete de audio, radio de frecuencia modulada, disco compacto, cintas digitales de audio y hoy día las transmisiones en línea– han facilitado que la música que se hace en línea, que se hace en un lugar del mundo se pueda escuchar en cualquier otro. A su vez, el aumento en la concentración de los medios de producción y de difusión musicales ha hecho que la industria mundial esté dominada por un número relativamente pequeño de gigantescas empresas transnacionales.

Componentes de la industria mundial de la música: Los principales componentes de la industria de la música, desde una óptica mundial, son los sectores de edición y grabación y las empresas de percepción y reparto de los derechos de autor. La industria de la edición musical genera ingresos en forma de cánones por derechos de autor a los creadores (compositores y autores de canciones) y a sus editores. Según una encuesta de la NMPA (National Music Publishers' Association, Asociación Nacional de Editores de Música) de Estados Unidos, el total de ingresos declarados de la edición musical en los 58 mercados principales del mundo ascendía en 1994 a 5.800 millones de dólares, divididos en la siguiente forma: derechos de ejecución pública (sobre todo los derivados de la radiodifusión): 44%; derechos de reproducción mecánica (derechos por venta de grabaciones sonoras): 31%; derechos de sincronización (derechos derivados del uso de obras musicales en películas o programas de video) y otros derechos de reproducción (derechos por música ambiental, etc.): 11%; y derechos por venta de material impreso (partituras y otros): 9%.

La industria editorial de la música está dividida entre Europa, Japón y Estados Unidos, siendo los principales países Estados Unidos (21% del total de los ingresos mundiales en 1994), Japón (16%), Alemania (15%), Francia (11%) y el Reino Unido (9%) (…). El tamaño de la industria discográfica se mide por el volumen y el valor de las ventas al por menor. Según datos de la Federación Internacional de la Industria Fonográfica (IFPI), el valor total de las ventas declaradas en 1996 fue de casi 40.000 millones de dólares. Más del 80% del mercado mundial está controlado por las llamadas "seis grandes" multinacionales: Sony (Japón), Polygram (Holanda), Warner (Estados Unidos), BMG (Alemania), Thorn-EMI (Reino Unido) y MCA (Japón). Además, existen productores independientes, principalmente a escala nacional y de tamaño relativamente pequeño, pero que se dedican a menudo a géneros o estilos de música distintos, desmarcándose de la estrategia de consumo de masas de los grandes. (…).

La música en el proceso de desarrollo

Para comprender el papel de la música en el desarrollo económico es necesario analizarlo en términos económicos, de forma que se pueda aplicar a todos los niveles de desarrollo, desde el más primitivo al más avanzado. Hay dos formas de interpretar la música como un fenómeno económico.

La primera es que la música se puede considerar como una forma de capital cultural, es decir, como un medio de almacenamiento y transmisión de valores culturales. En este sentido, el conjunto del repertorio musical de una comunidad, de un grupo, de una nación, o de toda la humanidad, aparece como un elemento fundamental del patrimonio cultural, que se transmite de generación en generación. Este capital puede incrementarse con nuevas inversiones y puede dilapidarse por negligencia. Al igual que otras formas de capital, la música está muy influida por los cambios tecnológicos, sobre todo por los efectos de la tecnología en los modos de producción, distribución y consumo. Como todo capital, la música tiene un valor económico que se puede medir utilizando los patrones económicos habituales y que se añade a (pero que no es independiente de) su valor cultural, medido según los criterios que sean pertinentes en un discurso cultural determinado.

La segunda es que la música se puede considerar, en términos económicos, simplemente como un bien de consumo con las características anteriormente descritas. Dicho de otra forma, aun permaneciendo principalmente como un bien público inalienable, la música se puede utilizar también como medio de obtener ganancias económicas en tanto y en cuanto se puedan reivindicar y aplicar los derechos de propiedad sobre determinadas composiciones e interpretaciones. En el contexto del desarrollo, considerar la música como un bien de consumo permite entenderla no como mera forma de expresión cultural sino también como un instrumento de desarrollo económico, lo que proporciona la clave para entender su papel potencial en dicho proceso.

La música como medio de acceso a la modernidad

El proceso de desarrollo económico se ha caracterizado de diferentes formas en la teoría económica (Todaro, 1994), pero generalmente supone el paso del nivel de subsistencia al nivel de modernidad. La producción de música con fines lucrativos puede ofrecer un acceso relativamente fácil a un cierto número de individuos y grupos a la economía monetaria. Ya poseen las competencias necesarias, y las necesidades de capital y otros obstáculos iniciales son relativamente bajos. En general, un individuo o un grupo empiezan con actuaciones en vivo remuneradas, y, si tiene éxito y persevera, puede que sus actuaciones se transmitan por radio o se graben para el mercado local. En muchos países en desarrollo han aparecido pequeñas casas discográficas a lo largo de los años que sirven a las emisoras de radio y a los comercios locales (Graham, 1998). Como no suele haber legislación eficaz sobre derechos de autor, los costes para los usuarios son bajos y, como es lógico, también son los ingresos de los compositores e intérpretes.

Tarde o temprano, sin embargo, estas jóvenes industrias locales de los países en desarrollo sufrirán la influencia del mercado internacional por dos caminos. En primer lugar, el sector de producción de la industria de la música en estos países se ha convertido en un blanco cada vez más apetecible para las grandes empresas discográficas transnacionales. En segundo lugar, la demanda de los consumidores por el tipo de música que circula en el mercado internacional crece a medida que esa música que circula en el mercado internacional crece a medida que esa música se hace cada vez más accesible, y a medida que crece el nivel de renta y los gustos cambian. De este modo, la proporción de música producida localmente frente a la demanda musical total en un país tiende a disminuir al aumentar el desarrollo. Estas observaciones vienen confirmadas por las estadísticas de la industria de la música. En el extremo menos desarrollado del espectro figura un número de países (incluyendo muchos de África) que tienen un mercado discográfico demasiado pequeño y un nivel de piratería demasiado alto para que puedan ofrecer rentabilidad económica a las empresas internacionales; además, la vida musical en esos países se basa más en otros modos de producción y distribución, como las actuaciones en vivo (Rutten, 1991,

pág. 298), por lo que resulta menos atractiva para las empresas discográficas. Los países en desarrollo más grandes y aquellos cuya renta percápita va en aumento, se van integrando gradualmente en la industria musical internacional; el porcentaje de repertorio doméstico en el total de las ventas de discos (y el nivel de piratería) tiende a disminuir a medida que se van alcanzando mayores niveles de desarrollo económico. Las cifras publicadas por Music Business International (1996, págs. 57-58) muestran que, entre los aproximadamente 709 países que participaban en el mercado musical internacional en 1994, unos quince países, de los veinte con mayores cuotas de música doméstica en sus ventas de discos, se podían catalogar como países en desarrollo, con un nivel medio de piratería del 25%. Por el contrario, prácticamente todos de los veinte mercados más internacionales eran países desarrollados, con niveles de piratería inferiores al 5%.

Por tanto, la expansión de los mercados de la música en los países en desarrollo es el resultado principalmente de un aumento del consumo de música europea y estadounidense; en otras palabras, el flujo internacional de música se orienta principalmente de los países desarrollados a los países en desarrollo, y no a la inversa. (…)

Difusión de la música del Tercer Mundo en el mercado internacional

Algunos géneros musicales locales han acabado por dominar la escena internacional, desde el jazz, hasta el rock and roll, rap, hip-hop, reggae y otras formas musicales. Sin embargo, a pesar de la asimilación aparentemente rápida de los estilos y de las modas por la industria discográfica internacional, los artistas del Sur se han encontrado con muchas dificultades a la hora de obtener contratos de grabación y darse a conocer en el mercado internacional. En la mayoría de los casos, son los productores independientes, un poco al margen de las grandes sociedades transnacionales, lo que han llevado al gran público a interesarse por las músicas del Tercer Mundo. Con el tiempo, sin embargo, cierto número de empresas independientes que habían logrado triunfar han sido absorbidas por los “grandes”, y aunque continúen produciendo algo de música especializada en el seno del grupo al que pertenecen ahora, las posibilidades de promover, producir y comercializar estilos y artistas nuevos desde fuera del sistema son muy limitadas.

Sin embargo, la última década ha visto aparecer en Occidente una nueva categoría conocida como *world music,* que agrupa a una gran variedad de géneros o estilos musicales particulares originarios de diversas partes del mundo, como la salsa de Cuba y Puerto Rico, el zouk antillano, la rembetika de Grecia, el rai de Argelia, el qawwali de Pakistán e Indicia y otros muchos (Broughton y otros, 1994). La *world music* abarca muchas de las músicas populares y folclóricas del Tercer Mundo y de Europa central y oriental, así como la música de los emigrantes, de los grupos minoritarios y de las comunidades autóctonas. Aunque algunos artistas occidentales han integrado elementos de la *world music* en sus propias grabaciones, difuminando así las fronteras, es posible mantener una distancia relativamente clara entre la *world music,* tal como ha evolucionado, y la gran masa de música popular occidental destinada al gran público del mundo entero. A pesar de su rápido crecimiento, la *world music* ocupa un lugar secundario en el conjunto de la producción musical internacional. Como afirma Mitchell (1996): *World music:*

Artículo extraído del sitio: http://132.248.35.1/cultura/informe/cap12.2.htm el 07/03/2014

Actividad 1

Describimos la estructura de la industria musical en nuestro contexto y hacemos una explicación sobre cómo se dinamiza esta industria musical.

Actividad 2

Interpretamos cuáles son los mercados de consumo interno de la música y cómo afecta esta producción masiva a las identidades locales juveniles.

Lectura 2

La cultura, la industria y la matriz de la salsa: el negocio de la música en los Estados Unidos y la producción de la música latina

Keith Negus.
Revista de Ciencias Sociales / Nueva Época / Número 4 / Enero 1998

Este articulo analiza la producción y circulación de la música contemporánea de salsa, basado en una investigación más amplia sobre la industria de la música en los Estados Unidos y la "producción cultural" de diferentes géneros musicales. Me propongo contribuir a los debates sobre la producción de la cultura al enfocarme en cómo las corporaciones contemporáneas de entretenimiento manejan estratégicamente sus diferentes repertorios musicales (y a los artistas, personal y consumidores necesarios para la continua existencia de géneros musicales particulares). Posteriormente, examino las implicaciones de este proceso para pensar acerca de cómo se ejercen la propiedad y el control de las organizaciones culturales y cómo estas influyen en las prácticas culturales de los músicos y las maneras en que producen su música. En términos generales, manejo dos temas para bosquejar la participación de las compañías disqueras en la producción de la música popular: por un lado, la industria produce una cultura, y, por el otro, la cultura produce una industria. Planteo estos temas para significar, en primer lugar, mi deuda con ciertas tradiciones distintivas de investigación (las cuales, dadas las limitaciones de espacio y debido a que este ensayo no es primordialmente un trabajo teórico, reconoceré con algunas brevísimas referencias) y, en segundo lugar, para proponer una relación particular entre "la economía" y "la cultura". Este enfoque general no se propone como un gran modelo teórico, sino como un instrumento heurístico para interrogar el material empírico recopilado a través de la investigación sobre la industria de la música popular. Al usar la frase "la industria produce una cultura", me refiero a cómo las corporaciones de entretenimiento establecen estructuras organizativas y prácticas laborales para producir productos identificables y "propiedades intelectuales". Este enfoque Ie debe mucho a la crítica de Theodor Adorno y Max Horkheimer (1979) y continúa lo que podría llamarse la trayectoria teórica acerca de la "industria cultural".

Dicha perspectiva se basa en la economía política, la teoría crítica y los estudios organizacionales, subrayando las diversas estrategias corporativas, arreglos contractuales y prácticas empresariales mediante las cuales las compañías musicales buscan lograr sus metas. En trabajos publicados a partir de la década de 1930, Theodor Adorno, escribiendo por su cuenta y conjuntamente con Max Horkheimer, argumentó que la aplicación de la organización capitalista industrial a la cultura había resultado en un tipo de operación de línea de ensamblaje, en que los productos culturales se habían estandarizado, perdiendo su originalidad y requiriendo poco esfuerzo emocional o intelectual para comprenderlos (véase, por ejemplo, Adorno 1990, 1991; Adorno y Horkheimer 1979). Desde entonces, muchos autores han seguido esta línea de razonamiento y han narrado un relato de "la producción de la cultura" en el que las prácticas, formas y contenidos de la música popular se conforman a una variedad de limitaciones organizacionales y criterios comerciales. (Para una elaboración y critica de esta posición, véase Negus 1996.)

Peter Manuel (1991) ha aplicado esta perspectiva a la salsa al argumentar que el potencial radical de la salsa (como "un vehículo de la identidad del barrio de clase trabajadora" a fines de la década de 1960 y principios de la de 1970) se frustró al transformarse en un género apolítico como resultado de una industria que estaba más interesada en producir una música en lengua española fácil de escuchar. Regresaré a este argumento en más detalle más adelante. Mi segundo tema se resume en la frase "la cultura produce una industria", que remite a una serie de procesos y relaciones sociales más amplios. Utilizo esta frase para insistir que la producción no ocurre simplemente "dentro" de un ambiente corporativo creado según los requisitos de la producción capitalista, sino también en relación con formaciones y prácticas culturales más amplias que podrían no estar bajo el control o comprensión de la compañía.

Esta idea reconoce la crítica posmodernista de la producción propuesta por aquellos que argumentan que la industria y los medios de comunicación masiva no pueden simplemente determinar el significado de los productos musicales y que éstos pueden apropiarse de diferentes maneras. Este argumento informa el enfoque de Lain Chambers sobre la música popular. Véase, por ejemplo, su discusión de la historia del pop británico y estadounidense (1985) y su análisis de la "música mundo" - world music (1994).

Más específicamente, esta perspectiva se basa en las tradiciones de la antropología y los estudios culturales, en particular la concepción de Raymond Williams (1961, 1965) de la cultura como "una forma completa de vida" y el énfasis de Stuart Hall (1996) en la cultura como las prácticas a través de las cuales la gente crea los mundos significativos en que habita. Al considerar una variedad más amplia de prácticas discursivas, también he recurrido a una intuición de George Marcus y Michael Fischer: "No sólo la construcción cultural de significados y símbolos es una cuestión inherente de intereses políticos y económicos, sino que también es cierto el reverso, las preocupaciones de la economía política son inherentemente acerca de los conflictos sobre los significados y los símbolos" (1986:85). Por lo tanto, al explicar los intentos corporativos por manejar y manipular la vida laboral de una compañía disquera y sus artistas, también quisiera incorporar una reflexión acerca de los patrones culturales más amplios en que está situada la compañía. Por ejemplo, las experiencias de clase, etnicidad, género y localización geográfica tienen un impacto en cómo las compañías disqueras hacen música. Quisiera desarrollar estos dos temas acerca de la relación entre la industria y la cultura de una forma complementaria, prestando atención a ciertos rasgos distintivos de la producción musical. Tres asuntos claves animan este ensayo. Primero, me interesa examinar cómo las compañías disqueras distribuyen su personal, artistas, géneros y recursos en divisiones definidas de acuerdo con etiquetas de identidad sociocultural, tales como los departamentos de música negra, latina, domestica e internacional. Tales prácticas pueden verse como una intervención directa y una contribución a la fragmentación de la vida social en diferentes experiencias culturales que se separan y tratan desigualmente. El segundo problema es cómo la industria trata de entender el mundo de la producción y el consumo musical al construir el conocimiento sobre ellos (mediante varias formas de investigación y recopilación de la información) y entonces desplegar este conocimiento como una "realidad" que guía las actividades del personal corporativo. Así, los que participan en la producción la entienden como una serie de categorías aparentemente obvias y de sentido común que no conllevan tanto una comprensión de la "realidad" como una construcción e intervención en ella. Un ejemplo sería la división de la vida social en "mercados" construidos y después el despliegue del conocimiento sobre las características y el funcionamiento de dichos mercados. Mi tercer planteamiento concierne a la dinámica cultural mediante la que la música adquiere un carácter más que de mercancía, pero "dentro" de las redes de la industria musical. Me interesa delinear diferentes tipos de prácticas económicas y culturales para desafiar la idea de que la producción musical industrial simplemente conlleva un solo proceso o dinámica (racional, calculadora y homogeneizante). Al mismo tiempo, quiero identificar la posibilidad de formas más especulativas, pluralistas e informativas de práctica social y producción de conocimiento musical. Este ensayo es, en parte, un intento de superar la división analítica (que sigue informando muchas discusiones sobre la música popular) entre un "adentro" (la producción) en el determinismo y las limitaciones, y un "afuera" (el consumo) de la apropiación y el libre albedrío. Siguiendo la relectura de Marx por Stuart Hall (1983), también intento retener la noción de un "circuito" de relaciones de producción y consumo, las cuales son dislocadas, inestables y fragmentadas, pero continuamente reproducidas a través de las relaciones sociales capitalistas.

Por lo tanto, este articulo continúa una larga línea de investigación y reflexión acerca de la relación entre economía y cultura. Es un intento de abrir un camino entre la desesperanza modernista sobre el impacto capitalista que la produce en la cultura y la celebración posmoderna de las posibilidades de la apropiación cultural. Al desarrollar este enfoque teórico mediante una discusión de la música de salsa, dividiré este trabajo en tres secciones discretas. En la primera parte consideraré cómo la industria organiza la producción de la salsa mediante la asignación de personal, artistas y recursos, basada en una

construcción muy particular del conocimiento sobre el mundo social. Después pasaré a examinar las maneras en que se crea una "matriz de la salsa" en cuanto a relaciones de producción y consumo, con distintos tipos de inversión emocional, conocimiento y práctica social que no pueden reducirse a una simple lógica de la industria. Sin embargo, estas prácticas sociales no están de ninguna manera directa ni "después" ni "fuera" del circuito del capital. Antes de elaborar mis argumentos sobre la cultura y la industria, explicaré cómo esta investigación intenta aportar a trabajos en progreso sobre el significado de la salsa como una forma estética y práctica cultural.

La salsa como categoría comercial y forma cultural

Al igual que otras etiquetas genéricas como el rock (Grossberg 1992) y el rhythm and blues (George 1989), la salsa se refiere a una categoría identificable de música comercial y a una serie más amplia de prácticas sociales extramusicales. Los estudiosos se han acercado a la salsa como una forma cultural con rasgos característicos, específicos e identificables y como una práctica social que cruza distinciones analíticas como la producción y el consumo, la cultura y la política. Buena parte de la investigación académica se ha dedicado a analizar las partes constituyentes de la mezcla de la salsa y a trazar su linaje histórico y sus conexiones con las identidades culturales y los modos de expresión de las poblaciones de Cuba, Puerto Rico y Nueva York (Duany 1984; Quintero Rivera, de próxima publicación).

La salsa funciona como una etiqueta comercial para colocar las grabaciones en las tiendas de discos, construir diagramas de ventas y diseñar campañas de mercadeo, en la medida en que la cultura latina se imagina como un mercado de nicho dentro de los Estados Unidos y como un mercado regional dentro de la llamada economía global.

Durante un periodo histórico específico, la década de 1960 y principios de la de 1970, la salsa se articuló a la agenda cultural y política de activistas que luchaban por su reconocimiento social, económico y político en las Américas y el Caribe, ya fuera una agenda específicamente puertoriqueña o pan-latina (Duany 1984; Padilla 1989). A medida que la salsa se movió desde estos puntos de origen, también se vio como una música que planteaba asuntos más amplios de identidad para las poblaciones de América Latina, el Caribe, España y las Islas Canarias (Padilla 1989; Estupiñan 1994). Cuando la salsa comenzó a viajar a lugares más apartados del mundo, los estudiosos trazaron cómo la música se vinculaba con las experiencias y prácticas de las poblaciones latinas y no latinas en otros países, como Gran Bretaña (Román Velázquez 1996). Al mismo tiempo, la salsa está articulada a una serie de prácticas empresariales que representan un contraste marcado con algunas de sus articulaciones políticas. En este contexto, la salsa funciona como una etiqueta comercial para colocar las grabaciones en las tiendas de discos, construir diagramas de ventas y diseñar campañas de mercadeo, en la medida en que la cultura latina se imagina como un mercado de nicho dentro de los Estados Unidos y como un mercado regional dentro de la llamada economía global. Las fuentes más evidentes que indican esta tendencia son las revistas comerciales Billboard y Music Business International. Al igual que otras categorías musicales, la industria de la grabación ha establecido fronteras de géneros en torno a los sonidos y ha manejado la salsa por medio de la subdivisión entre la música "tropical" y la categoría más amplia de "música latina". La siguiente parte del trabajo examina cómo la industria de la grabación maneja la salsa como una categoría de la música latina y bosqueja algunas de las circunstancias en las que esto ocurre. La sección final del ensayo explora la dinámica cultural que contribuye a lo que llamo "la matriz de la salsa", un patrón de producción y consumo que cruza las fronteras empresariales, geográficas, políticas y culturales. En la siguiente discusión no me propongo cuestionar los relatos históricos, sociológicos y antropológicos a los que aludí brevemente antes. Más bien, quiero añadir una dimensión al conocimiento de cómo se constituye, reproduce y circula la salsa.

EL cambiante estilo y negocio de la salsa

Aunque todavía se debate el origen del término "salsa", así como la novedad de la música y los ritmos así catalogados, es ampliamente reconocido que su uso sistemático como categoría comercial se asocia con Fania Records, una compañía inicialmente operada por su cuenta por el dirigente musical Johnny Pacheco desde 1964 y de una manera más empresarial por Jerry Masucci después de 1967. Los años del boom de la Fania transcurrieron desde finales de la década de 1960 hasta finales de la década de 1970. En 1975, se estimó que la Fania acaparaba más del 80 por ciento de todas las ventas de discos de salsa en los Estados Unidos y Puerto Rico (Flores 1987). La fortuna de la compañía declinó drásticamente a principios de los años ochenta debido, en parte, a un cambio en el estilo estético que no favorecía al sonido de la Fania. También se debió a que muchos artistas conocidos abandonaron la compañía y grabaron con otros sellos comerciales. Además, la compañía sintió el impacto de un estancamiento general en la industria de la música latina y la devaluación de la moneda en varios países latinoamericanos, particularmente Venezuela, uno de los mercados más significativos de la Fania a fines de los años setenta (Víctor Gallo, entrevista personal, 28 de mayo de 1996). Aunque la tecnología del disco compacto le ha permitido a la compañía relanzar material viejo, la Fania deja de participar significativamente en la grabación de nuevos artistas de salsa desde principios de los años ochenta. Sin embargo, la compañía estableció un nuevo sello llamado Nuevo Fania a finales de 1996 para adquirir los derechos y distribuir las grabaciones de artistas cubanos contemporáneos. Para varios observadores dentro y fuera de la industria musical, los primeros años de la década de 1980 marcan un hito en el deterioro estético y comercial de la salsa. Durante este periodo surgió la salsa romántica o sensual, un estilo criticado frecuentemente por carecer de la denuncia política y las innovaciones instrumentales de las grabaciones anteriores. A excepción del detallado libro de César Miguel Rondón (1980), que incluye un recuento de la historia de las grabaciones de la Fania y sus artistas, Manuel es uno de los pocos autores en considerar explícitamente los arreglos comerciales en la producción de la salsa.

En una serie de artículos, Manuel (1991, 1995a, 1995b) ha desarrollado un análisis de la industria musical de la salsa después de la Fania, identificando a los años ochenta como un momento de cambio significativo. Manuel ha entretejido un argumento muy simple y pesimista acerca del estancamiento de la salsa y la aparición de lo que ha llamado desdeñosamente "salsa lite" y "kétchup". Aunque en la industria de la grabación se ha discutido mucho respecto a los numerosos géneros musicales, Manuel ha elaborado una crítica particular del negocio de la música de salsa. Por lo tanto, quiero dedicarle algunos párrafos para criticar los principales componentes de su argumento. El primer punto de Manuel (1995a) se relaciona con las técnicas de grabación. Según Manuel, la banda en vivo de músicos que aprendían sus destrezas en clubes y grababan sus discos rápida y espontáneamente sin doblar ha sido reemplazada por discos sofisticados, bien regulados, de múltiples canales y sin espontaneidad. Tal argumento no reconoce cómo la experiencia del club ha cambiado a una organización en torno a las grabaciones (más que a las bandas en vivo), donde la creatividad del disc-jockey al mezclar y manipular distintos discos ha mantenido un sentido de improvisación y espontaneidad. Este cambio ha relocalizado a la improvisación en un terreno diferente al de la interacción aparentemente espontánea y "viva" entre músicos y bailarines. Segundo, Manuel adopta un discurso eminentemente masculino al criticar lo que caracteriza explícitamente como la feminización de la salsa. Manuel describe la salsa romántica como "sentimental" y a los músicos como "tiernos", en contraste con la salsa caliente, "agresiva, proletaria". Para desarrollar su argumento, cita a Jorge Manuel López, quien recuerda que "la salsa solía ser todo acerca de timbales y bongos, pero ahora es todo sobre palabras dulces y elegantes, y a las muchachas les gusta mucho más que la salsa macho de antes" (Manuel 1995a:91). Para Manuel, este cambio es sintomático de que la salsa se ha hecho "irrelevante para muchos jóvenes latinos" que se están moviendo hacia otros géneros como el rock o el rap. Dicha explicación deja a un lado el cambio en la constitución de la audiencia de la salsa que le ha permitido a más mujeres disfrutar del género. Este cambio es un desafío parcial a la separación tajante de las experiencias musicales en las que los hombres se asocian con lo "público" y "en

vivo", y las mujeres con lo grabado y "privado". Tal división ideológica informó tradicionalmente a los trabajos sobre la música rock y ha sido cuestionada por musicólogas feministas (véase, por ejemplo, McClary 1991), pero Manuella reproduce en su narrativa de la salsa más bien una historia de la salsa, lo cual no es mi propósito ni siquiera bosquejar aquí. Podría revelar cómo la música no ha sido estática sino que ha articulado las nuevas dinámicas del género y la sexualidad en los clubes de baile durante los años ochenta y noventa. En tercer lugar, la posición de Manuel parece ser la de una estética y política romántica de la resistencia masculina, proletaria y urbana (una orientación que ha caracterizado a buena parte de los trabajos sobre la música y las subculturas en Gran Bretaña y los Estados Unidos). Aunque esta posición puede haber sido relevante para principios de los años setenta, la música ha sufrido cambios en sus modos de ejecución y contextos de recepción, directamente relacionados con los cambios en el contexto social: la salsa ha salido del barrio y ha entrado en el mundo más ancho. Las crecientes poblaciones latinas de los Estados Unidos (así como otras que producen y consumen la salsa) ya no pueden definirse tan fácilmente por una sola experiencia geográfica, generacional, social y política. Este cambio se registró en un artículo de Los Angeles Times que identificó cómo la audiencia musical se había reconstituido de una "población mayor, de cuello azul, hispanoparlante, a un mercado más joven y bilingüe" (Ramírez 1996:B5). La industria musical utiliza estas transformaciones de clase, educación e idioma para construir una idea particular del mercado musical y no deben tomarse como un índice transparente de la realidad. Sin embargo, sugieren que los cambios en las prácticas de la salsa se relacionan con la variedad de localizaciones geográficas y sociales de los productores de la música y sus audiencias. También sugieren un mayor traslapo e interacción con otros estilos musicales en la medida en que la gente joven tiene una experiencia más "bicultural". Por último, aunque Manuel tiene razón cuando señala que la industria musical maneja la salsa de una manera particular y restringida, su retrato de este proceso recuerda la antigua tesis de la cultura de masas. Manuel argumenta que "las principales compañías, de manera clásica en el monopolio capitalista, han tratado de homogeneizar el mercado al promover el denominador común del latín pop y las baladas sentimentales, en vez de atender a los diversos grupos hispanos del país" (1995a:90). Tal argumento parece contradecir el otro reclamo de Manuel de que estilos musicales como el rap en español y el merengue han tenido un impacto en la popularidad de la salsa (sonidos también distribuidos por las principales compañías a diferentes segmentos del "mercado latino"). De manera más fundamental, el argumento no representa adecuadamente la forma en que las compañías principales manejan los diversos géneros y audiencias que constituyen lo que se conoce como el "mercado latino". Como varios ejecutivos de la industria musical reconocieron cuando los entrevisté para este estudio, y como las revistas comerciales han señalado continuamente, aunque sea deseable encontrar un artista pop que pueda cruzar las fronteras entre diferentes grupos hispanos, no existe un mercado homogéneo. Aunque lo intentara, la industria ciertamente no podría crearlo. Más bien, existe una serie de subgéneros y audiencias específicas, como resultado de la manera en que las estructuras corporativas de la producción musical en el este de los Estados Unidos se conectan con Cuba, Puerto Rico y las regiones caribeñas de América Latina, y en el oeste con las poblaciones latinas de California, Texas y México. Los principales artistas pop que pueden cruzar estos mercados (como Luis Miguel, Selena y Gloria Estefan) son las excepciones. Por lo tanto, como argumentaré en breve, una evaluación de la industria de la música de salsa requiere una crítica más matizada que simplemente la "homogeneización" de la cultura. El argumento de la homogeneización se contradice al examinar los productos de la industria musical (dejando a un lado la continua vida de la salsa a través de nuevas ejecutorias y viejas grabaciones tanto en contextos domésticos como públicos). Este dato indica una mayor pluralidad de estilos y prácticas dentro de la categoría de salsa que lo que implicaría la tesis de la homogeneización o la "salsa lite". Basándose explícitamente en la terminología de la industria para definir las grabaciones en términos comerciales, es posible identificar varios estilos distintivos: (1) la vieja escuela -orquestas y artistas que mantienen un estilo más antiguo con pocas concesiones a los arreglos o temas modernos, pero siguen grabando discos (por ejemplo, El Gran Combo, La Sonora Ponceña, Fania All Stars); (2) salsa romántica, una continuación del estilo de la salsa "sensual" que cobra auge durante los años ochenta

(por ejemplo Gilberto Santa Rosa, Jerry Rivera); (3) soul -ful salsa- aunque hay cierto desacuerdo sobre si es diferente a la salsa romántica, está más influida por los blues y r'n'b, usando más los sintetizadores, particularmente en los arreglos y producción de Sergio George (por ejemplo en el caso de Víctor Manuel); y (4) dance club salsa, una categoría más amorfa para agrupar la música de artistas como La India y Marc Anthony, que provienen de los clubes de baile de Nueva York cuya música despliega las influencias del r'n'b, hip hop y las técnicas de mezclar la salsa desarrolladas por DJs como Henry Knowles y Jesus Cintronelle en los clubes de baile y para la radio. También es posible identificar una variante que llamaría salsa pas-tiche, no sólo para dar cuenta de la forma en que la India se ha movido del hip hop a la salsa y de regreso del jazz a la salsa, sino también proyectos como Tropical Tribute to The Beatles, compuesto por artistas de RMM Records. Al mismo tiempo, hay varios tipos de salsa synthesis en que la salsa interactúa con otros estilos, como el merengue, el rap y el rock (evidente en las grabaciones y presentaciones de grupos como Jayuya y DLG). Esta tendencia se manifiesta en grabaciones más recientes de Cuba, a las que Agustín Gurza (1996) se refiere como una nueva "vanguardia progresista de la música de salsa" (incluyendo a los Van Van, Irakere y NG La Banda). Esta es una manera muy general de identificar diferentes artistas, basada solamente en las grabaciones comerciales disponibles. No he presentado esta tipología como un esquema definitivo, sino para demostrar que la salsa no ha sido estática, como sugiere Manuel. La salsa no sólo esta estéticamente viva, sino que es suficientemente dinámica para que sectores significativos de la industria musical inviertan en ella. Discutiré este aspecto en el próximo apartado. (…)

(Si desean profundizar la lectura, pueden remitirse al texto original vía web)

Referencias

Adorno, T. (1990). "On Popular Music". En S. Frith y A. Goodwin, eds., *On Record: Rock, Pop, and the Written Word.* Londres: Routledge.

Actividad

Reflexionamos sobre la siguiente idea:

1. Nos hemos puesto a pensar que todo lo que escuchamos, en términos de música comercial, es producto de las relaciones e intereses del mercado y la industria musical. En ese contexto:

   - ¿Nuestros gustos musicales son una opción personal o al final resultado de un gusto producido y dirigido por la industria mundial de la música?

2. ¿Cuál es nuestra opinión y/o reacción? frente a los puntos: **La salsa como categoría comercial y forma cultural / EL cambiante estilo y negocio de la salsa.** Escribir una idea al respecto.

Tema 2: Música, identidad y poder

Preguntas problematizadoras

- ¿Qué papel juega la música en la comunidad y/o contexto educativo a la hora de definir, construir y recuperar identidades culturales y/o sociales?

- ¿Cuál es la relación pedagógica y política entre música, identidad y poder?

- ¿Cómo las manifestaciones musicales populares de nuestra sociedad pueden promover un sentido no mercantilista de la vida?

- En el marco de la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, ¿qué estrategias de afirmación cultural se pueden diseñar e implementar a través de la música?

- En ese contexto de acción, ¿puede ser considerada la música un campo de transformación y descolonización educativa?

Lecturas de trabajo para el tema 2

Lectura 1

La construcción de la identidad juvenil a través de la música

Jaime Hormigos y Antonio Martín Cabello - Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación forma parte de un proyecto que indaga acerca del papel desempeñado por la música popular en la construcción de la identidad juvenil dentro de las llamadas sociedades de capitalismo avanzado. El proyecto pretende, por un lado, enlazar los estudios sobre la economía política de los medios de comunicación, en especial del análisis del mercado musical, con la exploración de las audiencias y la ligazón entre la estructura de la música popular y la construcción del universo simbólico juvenil. Por lo tanto, se pretende superar una visión mercantilista del fenómeno, enlazando el consumo y creación musical por parte de la juventud con la «estructura del sentir» (Williams, 1977 y 1958) propia de nuestro tiempo. En estudios previos ya definimos las formas cambiantes de la música en las sociedades postmodernas (Hormigos y Martín, 2004). El carácter relativista, diluyente de la postmodernidad, que nos aleja de las metanarraciones unitarias y nos acerca a un mundo heterogéneo, al politeísmo cultural, acerca a la búsqueda de nuevas fuentes de identidad por parte de los seres humanos. La juventud es un periodo de indefinición y búsqueda de una identidad, a la que la ausencia de un paradigma, una metanarración fuerte, puede afectar sobremanera. En la investigación consideramos que la música popular, dentro del más amplio concepto de cultura popular, es un elemento esencial en la construcción de la identidad juvenil. Este pretende sentar las bases teóricas desde las que elaborar una sociología que se acerque al papel de la música popular en la construcción de la identidad juvenil. Procedemos en dos niveles interrelacionados. En primer lugar, realizamos un análisis de la música como hecho cultural y describimos la aparición de un mercado para la música popular, destinado a la juventud, que es muestra de un profundo cambio en la estructura productiva y cultural de nuestras sociedades. Y, en segundo lugar, nos centramos en la creación de identidades a partir de la música entre la juventud, con especial referencia a las subculturas como muestra paradigmática de la estrecha relación existente entre el mercado de consumo y las salidas expresivas de la juventud.

2. LA MÚSICA COMO HECHO CULTURAL

«El saber occidental intenta, desde hace veinticinco siglos, ver el mundo. No ha comprendido que el mundo no se mira, se oye. No se lee, se escucha. (...) Hay que aprender a juzgar a una sociedad por sus ruidos, por su arte y por sus fiesta más que por sus estadísticas» (Attali, 1995: 19). La música es un medio para percibir el mundo, un instrumento de conocimiento que incita a descifrar una forma sonora del saber. Una aproximación al estudio de la música debe intentar comprender la producción y reproducción de ésta en relación con el proceso de desarrollo social, para lo cual debemos prestar especial interés al espíritu de la época. Este zeitgeist es lo que hace variar tanto la forma de interpretar y de consumir como el significado que se confiere a la música: como arte, como medio de comunicación, como elemento de consumo, etc. El arte lleva la marca de su tiempo (Attali, 1995: 14); de ahí que sea necesario establecer una relación entre la música y el ámbito social, económico, político y cultural de cada sociedad, para poder conocer qué es lo que se intenta expresar mediante los sonidos de una determinada época. Además, si no tenemos en cuenta la relación existente entre la música y los factores que influyen en la concepción de la sociedad, es imposible determinar cómo cambia el gusto musical dentro de una cultura, o explicar por qué se produce un mayor consumo de un tipo de música sobre los demás. El arte de los sonidos es, desde hace siglos, un terreno intercultural. La música ha sido siempre una forma de expresión cultural de los pueblos y de las personas a través de la que se expresa la creatividad. La música es un arte, pero las manifestaciones musicales van unidas a las condiciones culturales, económicas, sociales e históricas de cada sociedad. Para poder comprender un tipo de música concreto es necesario situarlo dentro del contexto cultural en el que ha sido creado, ya que la música no está constituida por un agregado de elementos, sino por procesos comunicativos que emergen de la propia cultura. La música tiene como finalidad la expresión y creación de sentimientos, también la transmisión de ideas y de una cierta concepción del mundo. Dada esta presencia, han aparecido en la historia del pensamiento diferentes aproximaciones a esta expresión cultural, tratando de estudiar su papel en la sociedad, en la educación, el porqué de sus efectos, su poder y sus orígenes. Pero el análisis de la música debe ir más allá. Algunos postulados del pensamiento de San Agustín nos enseñan que la música es clave para hacer comprensible la trama de las cosas, pues recurre a un mundo artificial para comprender la realidad y su acontecer. Además, si tomamos la música como fenómeno cultural debemos tener en cuenta la complejidad del análisis, ya que la música «no es tan sólo un conjunto de productos que deben ser enmarcados en un contexto sociocultural. El mundo musical está formado también por procesos, estructuras, actitudes, valoraciones, transformaciones, funciones, comportamientos rituales, significaciones, etc.

El fenómeno musical no nos debe interesar sólo como cultura, en el sentido más restringido de patrimonio, sino también como elemento dinámico que participa en la vida social de la persona, y al mismo tiempo la configura» (Martí, 2000: 50). En su relación con la cultura, podemos decir que la música constituye un hecho social innegable ya que: (a) se ha ido creando a lo largo de la historia, de acuerdo con unos fines muy precisos que cumplir en la esfera pública; (b) como fenómeno cultural se crea por y para grupos de personas que asumen distintos papeles sociales en su relación con la música; (c) en todas las ejecuciones musicales, el compositor, los músicos, los cantantes y los oyentes interactúan mutuamente; y (d) la música se destina a un determinado público al cual se concibe como grupo social con unos gustos determinados que difieren en función de los rasgos culturales de la sociedad donde nos encontremos.

Por tanto, podemos decir que la música se revela como un arte eminentemente social, provisto de una dimensión colectiva enmarcada dentro del ámbito cultural. «La música presenta mil engranajes de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres» (Fubini, 2001: 164). Cuando se objetiviza, adopta una expresión concreta y expresa algo que quiere ser comprendido, se convierte ya en acción

comunicativa, en una interacción entre, al menos, dos individuos, digamos entre compositor, ejecutante y oyente. La creación y la recreación son el lenguaje de la actividad de la música, convirtiéndola en algo, en una situación asequible, en una acción social (Silbermann, 1961: 97). Sociológicamente, sólo puede captarse la música en el momento en que se expone la relación artista-oyente, cuando la obra musical llama al exterior, donde provoca un momento trascendental. Y este momento es la sensación de la música. «El arte es descripción de los sentimientos o emociones de una persona y se lleva a cabo por medio de una acción que intenta despertar en otros idénticas emociones» (Kurcharski, 1980: 27). Esta acción es la sensación de la música. Sólo ella puede establecer esferas culturales, puede ser eficaz, puede ser social (Silbermann, 1961: 82). Por tanto, el análisis de esta sensación de la música debe ser el punto de partida para establecer una descripción y comprender el poder de su mensaje en la sociedad postmoderna. Edgar Morin reflexionaba sobre la doble dimensión de la canción: musical y verbal. Teniendo en cuenta sus ideas y valorando el poder comunicativo que tiene la música, cabe preguntarse si el componente más importante de la canción, del éxito de su mensaje, se encuentra en la parte musical o en la parte verbal. Pues bien, hoy no cabe duda de que la letra ha tomado el protagonismo. La letra es el mensaje, comunica de una forma directa, describe la sociedad (1994: 260). Por tanto, podemos decir que el mensaje de la música actual se objetiviza a través de la letra de la canción. Debemos, pues, entender la música en su componente melódico como la voz, como acción humana dentro de la cultura. El problema se plantea a la hora de valorar la importancia que tiene la música dentro de la sociedad actual. Durante siglos se ha tendido a analizar la cultura musical desde los criterios que definían a un tipo de lenguaje musical muy localizado. Nos referimos a la música clásica, culta, que nace en Europa central condicionada por el desarrollo de la burguesía y cuyo ideal se forja en el romanticismo (Prado Aragoneses y otros, 2003: 205). Estos criterios se nos antojan insuficientes en una época como la actual, en la que los modernos medios de comunicación ponen a nuestro alcance un número indefinido de culturas musicales nacidas en cualquier parte del planeta. Hoy en día, la música debe ser entendida como una práctica comunicativa y expresiva fundamental, cercana a cualquier individuo y habitual en cualquier cultura, una práctica que, lejos de ser exclusiva de una clase social, forma parte de la vida cotidiana de todos los individuos de nuestra sociedad, en especial de los jóvenes.

3. LA MÚSICA POPULAR DESPUÉS DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Los años cincuenta vieron, una vez paliados los efectos de la Segunda Guerra Mundial, la aparición de un emergente mercado destinado a la juventud. En etapas anteriores, por ejemplo en los llamados «locos años veinte» o en el periodo de entreguerras, existió un mercado juvenil, normalmente circunscrito a los jóvenes de clases altas. La «generación perdida», representada magníficamente por F. Scott Fitzgerald, o los beatniks, como Jack Kerouac, Allen Ginsberg o William Burroughs, son representantes de una clase media acomodada o directamente de una élite. Jóvenes, universitarios, preocupados por experimentar y exprimir la vida, en París o en hoteles de la Riviera francesa, los primeros, o a bordo de un Cadillac recorriendo la gran América, los segundos, no son sino la punta de lanza de lo que sería una superación de la ética calvinista asociada al primer capitalismo. Para Daniel Bell, la sociedad de consumo masivo se había iniciado efectivamente en los años veinte, si bien: «El hecho era que, por la década de 1950, la cultura norteamericana se había hecho primariamente hedonista, interesada en el juego, la diversión, la ostentación y el placer, y todo ello —típicamente de Norteamérica— de una manera compulsiva» (2004: 77). Esta cultura hedonista generaba una profunda contradicción con el principio rector de la estructura tecno-económica. La ética de corte puritano seguía siendo la base del sistema de producción y, sin embargo, la esfera del consumo necesitaba una ética hedonista que enfatizara el consumo de bienes materiales y simbólicos para dar salida a la producción de mercancías. En los años cincuenta se empezó a vislumbrar el paso de una ética a otra, realizado en clave de transición generacional. La juventud abrazó la nueva ética hedonista, mientras que los padres seguían adscritos mayoritariamente a los viejos

dictados del puritanismo. El paso de la ética calvinista a una ética del consumo hedonista, propia de un estado de capitalismo avanzado, se extendió a todas las clases sociales en los años cincuenta y sesenta. Tal como reconoce Robert Bocock: «Hacia 1950, y siguiendo el modelo ya establecido en los Estados Unidos, primero en Inglaterra y después en el resto de Europa occidental, el "consumo de masas", en un sentido próximo al moderno, comenzó a desarrollarse entre todas las clases sociales exceptuando las más pobres» (2003: 38). Si el consumo anterior a la Segunda Guerra Mundial había estado restringido a las clases acomodadas, superado este periodo se produjo una «universalización» del mismo, auspiciada por la mejora del nivel general de vida (discutida en torno a los conceptos de «enriquecimiento» y «aburguesamiento» de la clase obrera), por una merma en la conflictividad social bajo el denominado «consenso de postguerra» y por la creación de un Estado benefactor amén de una serie de políticas redistributivas, entre otros hechos significativos (Hall y Jefferson, 2000: 17-25). La nueva ética hedonista, sumada a la aparición de un novedoso mercado destinado a la juventud, afectó de modo profundo a los estilos de vida de la misma. La música comenzó a ocupar un lugar central en la construcción del universo simbólico juvenil y, en consecuencia, se desarrolló un potente mercado destinado a satisfacer esta necesidad. A partir de los años cincuenta se estableció una relación muy fuerte entre la música popular y la juventud. «Si el interés por el pop no es exclusivo de ningún país o clase, de ningún fondo social educativo, sí está directamente relacionado con la edad: hay una relación concreta entre la música pop y la juventud» (Frith, 1980: 15). En este sentido, la juventud comenzó a constituirse como categoría especial de análisis a partir de esta fecha, diferenciada del entorno adulto cuando tradicionalmente no había sido sino una categoría liminar y transitoria, apenas separada del mundo de sus mayores.

4. JUVENTUD Y MÚSICA: ENTRE EL CONSUMO Y LA IDENTIDAD

«La música se construye históricamente, se mantiene socialmente y se crea y experimenta individualmente» (Prado Aragoneses y otros, 2003: 207). Partiendo de esta idea, debemos ser conscientes de que todo estudio del fenómeno musical comenzará de un estudio de la cultura musical del momento. Cada periodo histórico tiene un sonido característico, definido socialmente, pero más allá de las características propias del lenguaje musical presente en cada generación (ritmos, melodías y mensajes), los individuos establecerán una relación con la música aprehendida desde sus propios condicionantes y puntos de partida. Por tanto, la música debería ser entendida o percibida de distintas maneras por cada oyente. Ahora bien, la música es un producto social y, como tal, quedará determinada por el contexto. De forma que los gustos musicales no son libres, sino que están condicionados y adquirirán su sentido en el contexto social en el que tienen lugar a partir de los procesos de interacción producidos en su seno y teniendo en cuenta los condicionantes sociales de cada uno de los actores que participan de estas interacciones (Megías y Rodríguez, 2002: 12). De igual modo, las relaciones que establecen los individuos a partir de su gusto por la música vendrán determinadas también por el contexto social que las crea. El gusto musical queda condicionado socialmente. Y es precisamente este gusto musical el que creó grupos sociales definidos en torno a una ideología concreta transmitida a través del medio musical. Ahora bien, la música de la postmodernidad ya no se adscribe a una clase social determinada como sucedía en otras épocas. Actualmente, la música se pone al servicio de cualquier persona, independientemente de su estatus, poder o prestigio. Bien es cierto que cada tipo de música tiene su público y lugar donde ser interpretada, pero las nuevas tecnologías acercan la música a todos los rincones del planeta. Siguiendo las ideas de Pierre Bourdieu, podemos decir que la música actual es la manifestación de la extensión y la universalidad de la cultura (Bourdieu, 2000: 155). Los movimientos sociales que giran en torno a la música no están tan definidos como en épocas pasadas. Se produce una mezcla de tendencias, de looks, de ideologías que de alguna forma evidencian la pluridimensionalidad de la música postmoderna. Todo ello nos lleva a determinar que dentro de la sociedad actual la música presenta una fisonomía heterogénea que responde a la existencia de una metamorfosis constante de los gustos, im-

pulsada por la sociedad de consumo y fomentada desde los medios de comunicación. A pesar de esto, podemos seguir afirmando el papel de la música como instrumento para la distinción social. Todo esto refuerza el hecho de que la relación con la música se entienda como algo vivo, que evoluciona con independencia de quienes la crean, reproducen o escuchan. La música actual, de igual forma que la cultura, sigue una política y una estética del fragmento y también, como escribió Baudelaire, de lo efímero, lo fugaz y lo contingente (Abril, 2003: 158), pero es vendida como mercancía cultural de primer orden, como simulacro artístico. La música de la postmodernidad se caracteriza por un pluralismo de estilos y lenguajes tendentes a la complejización y relativización de sus contenidos. La actual variabilidad de los gustos, vinculada a la continua transición de modas provocadas por el dinamismo social y una creciente democratización de la cultura, implica una sucesión de estéticas musicales fugaces, siendo imposible hablar ya de grandes formaciones estético-culturales alrededor de la música. Podemos decir que la música creada en la actualidad no posee una conciencia estética unitaria, sino una multiplicidad (de estilos, mensajes, etc.) de conciencias estéticas fragmentadas. Este cambio sustancial en la estructura musical y en las relaciones que giran en torno a ella ha sido consecuencia de la actividad económica llevada a cabo por la industria sonora. Esta industria, más preocupada por el aspecto comercial de la música que por sus posibilidades de comunicación e interacción social, pone al alcance de todos un amplio abanico de productos musicales de ritmos fáciles y letras simples. De esta forma, aparece un tipo de lenguaje musical que responde a las necesidades lúdicas de la sociedad. La música actual se ha convertido en producto de consumo, destinada sobre todo a un público joven. Acompañada, habitualmente, de cambios en la forma de hablar, vestir, etc., es una música basada en un ritmo constante, de melodías básicas. Las letras de las canciones son sencillas y pegadizas, carentes en muchos casos de valor literario. Este tipo de comunicación a través de la música se presentaría como un importante instrumento de alienación. El mensaje suele ser simple, alejado de la crítica social y cercano al ámbito festivo. Este tipo de música corresponde a un mundo en el que prima la velocidad y la imagen. Junto con esta música nace el consumo de todo lo que rodea a las grandes estrellas del negocio (ropa, bebidas, discos, artículos decorativos, etc.), actividades manejadas por grandes y poderosos intereses económicos. En este contexto, los grupos musicales nacen y mueren a gran velocidad fruto de las exigencias del moderno sistema de consumo. El fenómeno en su conjunto es una clara representación de un mundo cuya finalidad fundamental es el comercio, que establece una constante selección y censura hacia todo aquello carente de valor en el mercado. Entonces, es posible concluir que la finalidad de la composición musical se basa en crear algo útil en un momento dado para movilizar masas consumidoras y generar negocio. Esta nueva música popular se utiliza de una manera general como medio para influir sobre la sociedad, de tal manera que está sirviendo para crear modas, valores y anti-valores, como vehículo de propaganda política e ideológica; en definitiva, como medio para universalizar una concepción uniforme del mundo, acorde con la sociedad de consumo y frente a la que los ciudadanos y la sociedad en su conjunto parecen indefensos. Ante esta situación, en la que la música ha sido absorbida por criterios estrictamente comerciales, todos aquellos estilos minoritarios, al apartarse de la corriente principal, se convierten, paradójicamente, en elementos importantes de donde arrancan poderosos criterios de identidad, especialmente para el público juvenil. En una sociedad donde se ha apostado más por el consumo de la obra musical que por su función socializadora, la divulgación devalúa. Cuando los bienes musicales que pertenecían a una determinada minoría se convierten en comunes, los individuos que se reconocían dentro de esa minoría por el hecho de escuchar esa música se encuentran menos identificados con ella. Los estilos musicales catalogados con la etiqueta de minoritarios, por el hecho de no poseer un amplio mercado donde poder ser comercializados, han conseguido alejarse de los lugares comunes, de los terrenos de las mayorías y se encuentran adormecidos en lugares en los que es más fácil encontrar seguridad integradora, disipando el temor al encasillamiento que tanto preocupa a los jóvenes. Por tanto, a la hora de describir los nuevos movimientos sociales asociados a la música, la dificultad radica en manejar la distinción entre la identidad y el consumo masivo sin que ello nos impida comprender sus formas de mutua conexión y conflicto.

5. CONSTRUYENDO IDENTIDADES: LAS SUBCULTURAS JUVENILES Y LA MÚSICA

La expansión de un mercado musical específicamente destinado a la juventud apoyó el cada vez más importante papel de la música en la construcción de la identidad juvenil. La música, sin duda, no era y no es la única expresión de la cultura popular a partir de la cual los jóvenes construyen su identidad. El cine, la moda, la televisión, antaño la motocicleta y hoy el vehículo «tuning», etc., son elementos cruciales en la construcción de su universo simbólico. Sin embargo, como afirmaba Paul Willis en los años setenta: «Para la mayoría de la gente joven de este país [Inglaterra], y especialmente los jóvenes de la clase obrera, las formas expresivas recibidas como el teatro, el ballet, la ópera o la novela son irrelevantes, y la música pop es su única forma principal de salida expresiva» (1974: 1). La música popular, tanto en su vertiente de consumo como en su potencialidad expresiva, adquirió un papel fundamental en la construcción de la identidad entre los jóvenes de las sociedades industriales avanzadas. El fenómeno aludido es especialmente importante dentro de las subculturas juveniles urbanas, denominadas «tribus urbanas» en España (Martín Cabello, 2004). Las «espectaculares» subculturas juveniles, según la expresión de Dick Hebdige (2001), aparecidas tras la Segunda Guerra Mundial, en primer lugar en Estados Unidos: Bikers, Beatnicks, Hippies, etc. (Hall, 1977); después en el Reino Unido: Teddy Boys, Mods, Rockers, Skin-Heads, Punks, entre otras (Hall, Hobson, Lowe y Willis, 2002; Hall y Jefferson, 2000; Hebdige, 2001); y posteriormente extendidas por en el resto de Europa, por ejemplo los Blousons Noirs en Francia (Monod, 2002), son expresión destacada del cambio paradigmático que estaba sufriendo el capitalismo de consumo. El análisis subcultural ha tendido a sobrevalorarlas, porque en realidad no es posible afirmar que las subculturas representen al conjunto de la juventud en un momento concreto. En general, las subculturas caracterizan a una parte minoritaria de la juventud. Sin embargo, en lo que nos concierne son extremadamente representativas, porque son muestra, por un lado, del nuevo espíritu hedonista alejado de la ética calvinista del trabajo y, en consecuencia, constituyen un modelo paradigmático en el que estudiar el cambio cultural y, por otro lado, porque devienen constructoras de estilo, no sólo absorben las mercancías del mercado juvenil, sino que se reapropian de ellas creativamente y generan nuevos estilos subculturales, a su vez reutilizados por el mercado de consumo juvenil. La música popular es uno de los elementos fundamentales a la hora de construir un determinado estilo subcultural. Dick Hebdige, en su conocida obra Subculture. The Meaning of Style (2001), afirmaba que las subculturas actúan creativamente sobre el material simbólico recibido del mercado de consumo juvenil. Aplica los conceptos de bricolaje y homología, heredados de Lévi-Strauss. El grupo subcultural utilizaría a modo de «collage» la cultura recibida de acuerdo a sus valores y normas. En el caso de la música, el grupo, en función del nivel homológico, es decir, de la correspondencia entre sus valores y los del texto cultural, escogería y reelaboraría la música recibida a través del mercado de consumo musical. Por ejemplo, Paul Willis, en su estudio sobre los Motor-Bikers (1978), descubrió la existencia de una homología entre el estilo subcultural y sus valores profundos. Así, el rechazo de las drogas (solo bebían alcohol), la motocicleta como elemento simbólico, cierta rudeza y machismo, y el uso de música «bailable», corresponden a unos valores que enfatizan la libertad y autodeterminación, los valores típicamente masculinos de la clase obrera. Estos jóvenes escuchaban música rock que pudiera bailarse y tenían una marcada preferencia por los discos sencillos, con canciones de una duración cercana a los dos o tres minutos. Frente a estos valores, se erige el mundo de los hippies, para Willis su opuesto estructural. El mundo motor-biker enfatiza la actividad y el control de la situación, frente a los hippies que enfatizarían la pasividad y el vivir experiencias más allá de la percepción habitual de la realidad. Dicha diferencia haría que los jóvenes hippies eligieran un estilo musical diferente, en el cual se prefería un estilo musical con discos más elaborados de rock-psicodélico de larga duración (LPs) y con canciones de entre cinco a diez minutos. Además, el objetivo ahora no era el baile, sino la escucha pasiva de la música. Los valores de la subcultura, pues, influyen en el consumo y elaboración de material sonoro. Las subculturas ejercen de entidades creativas en un doble sentido: configuran los nichos de mercado a los que ajusta el mercado musical y son la «cantera» de estilos de la cual abrevan las compañías discográficas. El cuadro 1 recoge alguna de las subculturas más significativas

y algunos grupos representativos del estilo musical asociado a las mismas. En todo caso, constituye un error característico realizar una clasificación exhaustiva y extensiva tanto de las subculturas juveniles como de los grupos musicales afines. Del mismo modo, tampoco resulta posible trazar un mapa genealógico de las diversas subculturas juveniles. El error puede descansar en la propia terminología usada en España. Hablar de «tribus urbanas» puede producir una idea de solidez y permanencia, por asociación con los grupos tribales, que en modo alguno es real. Una «tribu urbana» es un estilo subcultural, encarnado por diversos grupos de jóvenes en momentos sociales e históricos diversos. El estilo, como otras formas culturales, es algo fluido, siempre cambiante. Resulta, por tanto, difícil establecer límites que separen unas subculturas de otras y que delimiten estrechamente el estilo musical correspondiente a dicha subcultura. Las subculturas y contraculturas tradicionalmente han construido la identidad de sus componentes en oposición o al menos frente a la cultura dominante. La música ha sido un arma en esta pugna por la identidad. Este hecho, no obstante, no implica una música popular militante, ni abiertamente opuesta ni completamente integrada en la sociedad. El sonido construye la identidad subcultural, junto a otros elementos, pero no tiene por qué hacerlo combatiendo la cultura dominante. Los grupos afines a las subculturas rastafari o hippie sí planteaban opciones existenciales alternativas en las letras de sus canciones; sin embargo, los mods o teddy boys apenas daban importancia al mensaje, como el glam-rock, que supuso una ruptura en lo estético y en los patrones de sexualidad o el punk, con su nihilismo militante. Esto, no obstante, no implica una contradicción, porque algunas subculturas, por su constitución y las circunstancias socio-históricas en las que surgen, articulan y engarzan más un mensaje coherente y reivindicativo, tratando de generar una identidad congruente; mientras que otras se centran más en las prácticas vividas y no quieren o no pueden establecer una «interpretación autorizada» (Hebdige, 2001: 124-126). La música y el mensaje de la canción es laxo en algunos casos y abiertamente militante en otros. La música popular, tal como es experimentada, se sitúa en la intersección del mercado de consumo y la expresión creativa de los jóvenes, a veces en forma subcultural.

Cuadro 1

Subcultura juvenil	Grupos musicales característicos
Teddy Boys	Elvis Prestley, Billy Holliday
Mods	The Who
Skin-Heads	Madness
Punkies	Sex Pistols, The Class, The Ramones
Heavies	Iron Maiden, Judas Priest, Black Sabbath
Goths	Sisters of Mercy, The Cure
New Romantics	Duran-Duran, A-Ha, Spandau Ballet
Rapers - B-Boys	Public Enemy
Rastafarians - Rude Boys	Bob Marley and the Wailers
Hippies	Janis Joplin, Jimmy Hendrix
Grunge	Nirvana, Pearl Jam
Tecno	Diferentes DJs

Fuente: Elaboración propia

El mercado no construye la identidad completamente, como tampoco la juventud crea su universo simbólico de modo autónomo. Los jóvenes negocian su identidad utilizando los materiales que encuentran en su entorno. Éstos, en las sociedades avanzadas de capitalismo de mercado, se encuentran en el mercado de consumo juvenil. La música es una de estas mercancías, quizá una de las más importantes dado su potencial para construir identidades. En todo caso, la música sufre el mismo destino, siempre fluctuando entre la creatividad popular y el mercado de consumo.

6. CONCLUSIONES

La música popular tras la Segunda Guerra Mundial pasó a formar parte del mercado destinado a la juventud. No es, sin embargo, una simple mercancía, ya que es un hecho cultural que, de un lado, nos ayuda a percibir el mundo y, de otro, constituye una forma de expresión. Este nuevo mercado, expresión del nuevo espíritu hedonista característico del capitalismo avanzado, resulta fundamental para analizar los procesos identitarios en los cuales siempre está inmersa la juventud. Las subculturas juveniles urbanas son un buen ejemplo de cómo funciona la construcción de la identidad, fluctuando entre la creatividad y la aceptación del mercado de consumo. En todo caso, el debate apenas ha comenzado. La sociología de la cultura, tras un periodo de olvido, está arrancando con fuerza en nuestro país (Martín Cabello, 2002). El estudio de los diferentes fenómenos artísticos y culturales, elitistas y populares, centra cada vez mayor grado de atención. La música, como forma de expresión simbólica amén de producto cultural privilegiado, deviene en objeto de análisis, en especial en cuanto a su capacidad de gestar y amalgamar identidades. Por ello, y por lo expuesto anteriormente, se plantea una serie de interrogantes que la investigación deberá tratar de responder en el futuro. En primer lugar, una vez establecida la interconexión entre el mercado y la creatividad juvenil (p.e. las subculturas), es necesario explorar los mecanismos de captación del talento musical por parte de la industria y ahondar en la base de la creatividad musical (bandas, subculturas, asociaciones, etc.). En segundo lugar, la construcción de la identidad y sus relaciones con la música debe ser afrontada enfatizando las conexiones sociales y simbólicas, es decir, integrando el nivel social con una hermenéutica de la música popular y la construcción de la subjetividad. Por último, el análisis debe recoger una crítica de las relaciones de producción y consumo musical.

Actividad

Con base en los criterios y nudos problemáticos de la lectura, analizamos el sentido político, pedagógico y descolonizador de estas citas.

Citas	Análisis y/o reflexiones Que provocan
«El saber occidental intenta, desde hace veinticinco siglos, ver el mundo. No ha comprendido que el mundo no se mira, se oye. No se lee, se escucha. (...) hay que aprender a juzgar a una sociedad por sus ruidos, por su arte y por sus fiesta más que por sus estadísticas» (Attali, 1995: 19). La música es un medio para percibir el mundo, un instrumento de conocimiento que incita a descifrar una forma sonora del saber.	
"(…) la música es un producto social y como tal quedará determinada por el contexto. De forma que los gustos musicales no son libres, sino que están condicionados y adquirirán su sentido en el contexto social en el que tienen lugar a partir de los procesos de interacción producidos en su seno y teniendo en cuenta los condicionantes sociales de cada uno de los actores que participan de estas interacciones" (Megías y Rodríguez, 2002: 12).	

Podemos decir que la música creada en la actualidad no posee una conciencia estética unitaria, sino una multiplicidad (de estilos, mensajes, etc.) de conciencias estéticas fragmentadas. Este cambio sustancial en la estructura musical y en las relaciones que giran en torno a ella ha sido consecuencia de la actividad económica llevada a cabo por la industria sonora.	
Las subculturas y contraculturas tradicionalmente han construido la identidad de sus componentes en oposición o al menos frente a la cultura dominante. La música ha sido un arma en esta pugna por la identidad.	

Lectura 2

"La entrada". La conquista del espacio urbano

Escarlet Torrico[4]

Introducción

Las élites urbanas consideran que los migrantes indígenas/rurales ocupan de manera ilegítima las ciudades; por ello se apela a la ilegalidad o la informalidad de los asentamientos populares como una forma de mantenerlos afuera. Es que la exclusión y la segmentación espacial son algo así como la marca de origen de muchas ciudades latinoamericanas, puesto que la división urbano/rural escondió la territorialización de las jerarquías coloniales y sus principales supuestos.

Frente a ello, los habitantes de los barrios generaron estrategias para afirmar su presencia en la ciudad, no como visitantes ni usurpadores sino como vecinos permanentes de la misma. El presente artículo pone atención en un acto creativo de los habitantes urbanos de los márgenes, que tiene como herramienta principal la cultura, el baile, la música en los que se disputa el uso del espacio urbano y los cánones estéticos dominantes.

Punto de partida y de llegada

> *Algo pocas veces reconocido explícitamente y casi siempre soslayado en los marcos conceptuales de análisis de la dicotomía rural/urbano es el hecho de que las ciudades latinoamericanas son y han sido históricamente el asiento y el espacio del colonizador.*
>
> *(Guillermo Bonfil)*

Aunque con frecuencia se olvida, la historia de muchas de las principales ciudades de Bolivia y Latinoamérica está íntimamente ligada a la Colonia. Antes de llegar a estas tierras, los españoles habían utilizado la fundación de ciudades como instrumento de expansión económica, y luego como elemento cultural para consolidar su presencia en territorios conquistados. Allí donde los señores llegaban "...una vasta operación mercantil comenzaba. Si la región adquirida era despoblada, la ciudad surgía (...) para

4. Investigadora del equipo urbano del Centro de Documentación e Información Bolivia – CEDIB.

constituir simultáneamente un baluarte militar y una factoría. La muralla y el mercado eran los símbolos de estas dos funciones que la ciudad comenzaba cumplir...” (Romero 2001: 27). En estos términos, se comprende “...que la corona española promoviera enérgicamente el desarrollo urbano dentro de la situación colonizadora que acababa de formarse...” en América. (Schoop: 1981:21)

La fundación de las ciudades, era un acto simbólico/político a través del cual se afirmaba la conquista.

> El fundador realizaba una apropiación simbólica del espacio, comenzando por erigir un tronco en el que hincaba su cuchillo –rústica picota, expresión de su derecho a castigar hasta con pena capital–; a continuación, con “su espada desnuda retaba a los presentes a que le disputasen la posesión y, no hallando contradicción, procedía a cortar algunas hierbas y ramas de los árboles del lugar, para materializar su derecho; y asentado el poder civil, la ceremonia continuaba con la implantación de una gran cruz, en el lugar en el que se proyectara levantar la iglesia, y concluía con una misa” de acción de gracias, porque, no en vano, la extensión de la fe entre los naturales siempre se presentó como lo primero, si no en la ejecución, sí en la intención.
>
> *(Viforcos: 3)*

Fue a través de la red de ciudades “nuevas”[5] que el territorio americano se hizo legible y se pudieron desarrollar los mecanismos para la administración de este espacio extenso y desconocido. La ciudad colonial es el centro desde el cual se organiza y articula la principal actividad económica, generalmente extractiva, con el entorno inmediato para la satisfacción de necesidades como la provisión de alimentos y mano de obra, pero al mismo tiempo se constituían en un reducto europeo en medio del nuevo mundo, donde debía... “conservarse celosamente las formas de vida social de los países de origen, la cultura y la religión...” y si lo ameritaba, organizar la defensa militar frente a la población indígena. (Romero: 2001: 67)

Lefebvre (1991) sostiene que una de las acciones que emprende la clase dominante para conservar su hegemonía es la producción de un espacio que sirva al establecimiento de un sistema en específico. El colonizador produjo un espacio que tiene como núcleo organizador la dicotomía centro-periferia, podríamos decir que no existe espacio que no responda o replique este principio ordenador.

El nivel más general de la misma sería la diferenciación entre el espacio imperial y el colonial. Luego, en función de su importancia para el primero, aquellas que admi-nistrativamente representaban la presencia de la monarquía (Virreinatos, Audiencias, sedes de capitanías generales, gobernaciones), aquellas que eran centros económicos de importancia (ciudades puertos, de tránsito, de explotación o proveedoras de alimentos). (Viforcos:10)

El nivel más general de la misma sería la diferenciación entre el espacio imperial y el colonial. Luego en función de su importancia para el primero, aquellas que administrativamente representaban la presencia de la monarquía, (Virreinatos, Audiencias, sedes de capitanías generales, gobernaciones) aquellas que eran centro económicos de importancia (ciudades puertos, de tránsito, de explotación o proveedoras de alimentos) (Viforcos:10)

Dentro de la ciudad misma se vuelve a replicar este orden, en el trazado de damero que “...garantizó la permanencia del modelo centro/periferia que ubicaba en su núcleo a los sujetos e instituciones que

5. Muchas de las ciudades fueron en realidad re-fundadas, pues se trataba de importantes centros urbanos prehispánicos.

ocupaban los rangos más altos de la sociedad, y replegaba en sus afueras a los sectores de menor prestigio y estrato social" (Vela, 2009). Dice Porto, las primeras ciudades planeadas racionalmente del mundo- moderno colonial surgirán en América, donde el espacio de la plaza fue concebido como un signo de control y de dominación. Allí, nos recuerda, ya habían desplazados (Porto: 2008)

El nivel más general de la misma sería la diferenciación entre el espacio imperial y el colonial. Luego en función de su importancia para el primero, aquellas que administrativamente representaban la presencia de la monarquía, (Virreinatos, Audiencias, sedes de capitanías generales, gobernaciones) aquellas que eran centro económicos de importancia (ciudades puertos, de tránsito, de explotación o proveedoras de alimentos) (Viforcos:10)

Dentro de la ciudad misma se vuelve a replicar este orden, en el trazado de damero que "...garantizó la permanencia del modelo centro/periferia que ubicaba en su núcleo a los sujetos e instituciones que ocupaban los rangos más altos de la sociedad, y replegaba en sus afueras a los sectores de menor prestigio y estrato social" (Vela, 2009). Dice Porto, las primeras ciudades planeadas racionalmente del mundo moderno colonial surgirán en América, donde el espacio de la plaza fue concebido como un signo de control y de dominación. Allí, nos recuerda, ya habían desplazados. (Porto: 2008)

Viforcos señala el hecho de que entre los criterios señalados para la ubicación y fundación de ciudades, además de los relacionados con el clima, los recursos más importantes como el agua y su accesibilidad terrestre o marítima, resalta la recomendación de que estuviere, en lo posible, pobladas de indios. La historiadora afirma que aunque esta condición que se presentaba como un justificativo moral, ya que era en nombre de la "evangelización" que la corona mandaba a realizar nuevos descubrimientos, encubría motivos de orden más terrenal y práctico. Los indios constituían un "...requisito indispensable para que la localidad se consolidase, porque sin indios no había posibilidad de servicios, y sin servicio, dada la aversión hispana al trabajo manual, nada podía prosperar". (ob. Cit.: 19)

La solución que encontraron los españoles ante el conflicto que suponía la convivencia con grupos indígenas en el espacio urbano fue la segregación etno-espacial. En cada centro urbano existían dos zonas claramente delimitadas: la "ciudad de españoles", construida según el modelo de cuadrícula/damero, y el "pueblo o ciudad de indios", casi siempre en los márgenes de la primera (Figura 1). Ambas tenían un ordenamiento espacial diferente, aunque no es del todo claro si corresponde con formas diferenciadas de ocupación del espacio. Lo cierto es que la ciudad de españoles estaba construida con arreglo al modelo de cuadrícula y existían reglas claras en torno a su organización, disposición de las instalaciones y su jerarquía, en cambio la llamada ciudad de indios usualmente se organizaba de manera espontánea y con arreglo a otras normas, como por ejemplo según el lugar de origen de los indígenas. Las calles no estaban trazadas en línea recta, y el único edificio relevante era la capilla, que mostraba también diferencias en la calidad de los materiales que se usaban en su construcción con respecto de las iglesias para españoles (Viforcos: 19). Aún hoy, es posible distinguir ambos sectores en la morfología de varias ciudades de Bolivia.

Podemos, por ello mismo, evidenciar que dadas las connotaciones que tiene el espacio urbano, en los términos antes descritos, su ocupación se convierte también en una expresión de lucha. Por un lado, los sectores dominantes tratan de afianzar su condición jerárquica limitando su uso o estableciendo diferencias dentro de la ciudad y, por el otro, los sectores subalternos buscan formas de desafiar esta situación.

Podríamos desde luego decir que esta lucha por el espacio urbano ha modificado sus formas de expresión a lo largo de los años. Por ejemplo, se sabe que durante la Colonia, en momentos de tensión del orden colonial, tomar la ciudad, o por lo menos sitiarla, era un objetivo estratégico. Lo demuestran los

constantes "cercos" de que eran objeto las ciudades coloniales por obra de rebeldes indígenas y también el hecho de que el apelativo de "cercado" haya sobrevivido como nombre oficial de varias capitales de departamento en Bolivia[6].

El uso colonial del espacio urbano, y las barreras legales que se ponía a los grupos originarios para el uso y propiedad del mismo, se mantuvieron con diversos matices en las repúblicas independientes y no es caso exclusivo de América Latina[7]. Sabemos que esta situación no tuvo grandes cambios en todo el s. XIX ya que la idea de modernización de las elites republicanas encontró finalmente como culpable de los males nacionales en el indio, lo que dio lugar a distintos tipos de violencia y segregación. Ciudades que durante la Colonia acusaban un elevado grado de mestizaje fueron escenario de arrebatos "civilizadores" que concluyeron en purgas urbanas de manifestaciones ligadas al mundo indígena. Rodríguez y Solares (2011), por ejemplo, dan cuenta de que en el caso de la ciudad de Cochabamba, cuya existencia estuvo ligada a la producción de alimentos de origen agrícola y con un alto nivel de bilingüismo (castellano-quechua) urbano. Comenzando el siglo XIX, fue escenario de una campaña de "desalojo" y "limpieza" de las expresiones urbanas de origen indígena, como la venta y consumo de chicha en lugares circundantes al a plaza principal. Todo ello, pese a que el impuesto al consumo de esta bebida era y es todavía uno de los más importantes ingresos de la región[8].

Hacia 1925, después de cien años de la fundación de la república, el embajador norteamericano en Bolivia habría subrayado el hecho de que "...parece haber un enten-dimiento entre los hacendados y la Iglesia para no permitir el contacto de sus colonos sino con curas católicos que hablaran el idioma nativo, a fin de evitar que estos aprendan el español y huyan de la hacienda a buscar trabajo en las ciudades". *(Dunkerley: 1986:32). También menciona el hecho de que, para los indígenas, el ingreso a ciertas calles de la ciudad de La Paz haya podido constituir una infracción cuya sanción conllevaba encarcelamiento y escarnio público (Dunkerley: 1986). De hecho, Silvia Rivera (2003) plantea que el propio colgamiento del presidente Gualberto Villarroel, por una multitud urbana en julio de 1946, debería ser entendido más como un acto de "ira desatada" de los habitantes de la ciudad de La Paz, que habían vivido de manera muy traumática la realización del I Congreso Indigenal, así como los intentos del ex presidente de abolir el pongueaje. El tránsito de autoridades indígenas por las principales calles de La Paz tuvo el sentido de una violación del espacio físico que la oligarquía consideraba intocable, la sede de gobierno.*

Esta situación sólo cambió a mediados del s. XX, como consecuencia de la importante participación indígena en la Guerra del Chaco y en la Revolución de 1952. Es en este período donde el discurso de las élites con respecto a los indígenas gira hacia un proyecto de corte integracionista. La idea de nación, en un sentido más incluyente, se plasma en el nuevo denominativo de "hermano campesino", y le es reconocido el estatus de actor político y económico, otorgándole derecho al voto, la educación y aboliendo la servidumbre en el campo. Si bien es cierto que los componentes más visibles del racismo se disuelven en la efervescencia del discurso nacionalista, ello no significa su desaparición, puesto que esta recomposición del lugar que ocupan los indígenas en el Estado boliviano, prontamente desnudará sus limitaciones.

6. En Bolivia actualmente cuatro de nueve ciudades capitales del departamento se denominan "Cercado". Cercado Cochabamba; Cercado Tarija; Cercado Oruro y Cercado Beni. El nombre puede tener dos diferentes acepciones. Por un lado, puede tratarse de los territorios de españoles, y por el otro, como en el caso de Cercado de Lima, referirse al territorio indígena.
7. El historiador norteamericano Mike Davis (2003) nos recuerda que en el caso de las colonias británicas del sur de África la población negra carecía "…del derecho a la propiedad de terrenos urbanos así como al de residencia permanente en las ciudades" (76-77), hasta bien entrado el siglo XX, hecho que habría demorado el proceso de urbanización en este continente.
8. Dicho sea de paso, en nuestros días "las chicherías" son periódicamente objeto de persecución, se los considera lugares inmorales, donde las clases bajas y populares dan rienda suelta al alcoholismo y origen de irresponsabilidad paterna o materna. Aun hoy son recurrentes los esfuerzos municipales para luchar contra este "flagelo" urbano.

Como efecto combinado de la "liberación" de la condición de servidumbre de los indígenas en haciendas, en esta época se produce una de las más importantes olas migratorias campo/ciudad de nuestra historia. La población urbana en Bolivia pasó de significar 26% del total en 1950 a 42% en 1976 (INE) y con ello se incrementa también la presencia indígena urbana. Ello dará lugar a nuevas formas de conflicto en y por el espacio urbano. Surgen nuevas aristas, entre las que se encuentran el tema del empleo, pero en particular la lucha por el acceso a servicios y también por la inclusión en la política estatal de dotación de vivienda. También se hará evidente con mayor claridad el surgimiento de una sub-cultura urbana indígena, que reivindica el uso de su lengua y costumbres propias, como parte de la agenda política inconclusa.

Surge así la "nueva" periferia habitada en su mayoría por población indígena, misma que no es considerada parte de la ciudad. Se puede evidenciar que aún en el llamado Estado de bienestar la política pública no alcanza por igual a los "antiguos" habitantes criollos y a "nuevos" habitantes indígenas. Pero será la historia reciente que marcará un nuevo hito en esta tensión, puesto que es a partir de ello que la estructura urbana será reconfigurada. Como fruto del ajuste estructural que implicó un duro golpe para el pequeño productor, así como procesos de concentración de tierra en manos de empresas transnacionales, se produce nuevas olas de migración rural, la misma que se producirá en un contexto urbano que sufre igualmente los efectos del neoliberalismo.

"Al influjo de la libre importación de mercancías, el aparato productivo se desmoronaba, cientos de fábricas cerraban sus puertas. Para los recién llegados, la ciudad sólo dejaba la alternativa del comercio ambulante, unidades productivas familiares y actividades de subsistencia" (Torrico: 2010:10). El último censo realizado el año 2000 en Bolivia mostró un cambio de compoSición: la población que habita en el área urbana es por primera vez en nuestra historia mayoritaria. No menos importante que eso es el hecho de que al mismo tiempo la población mayor de 15 años, que se autoidentifica perteneciente a un pueblo indígena, también lo es, como lo muestra la figura 2.

Es en este contexto, no parece improbable que las luchas contra la aplicación del modelo neoliberal en Bolivia desembocarán en la elección de Evo Morales, de ascendencia indígena, como Presidente de República el año 2005. Sin embargo, es precisamente este hecho el que pondrá al descubierto los solapados sentimientos racistas que anidan todavía en nuestra sociedad. Entre el 2005 y 2006 los grupos económicos más influyentes del país expresarán su resistencia a aceptar los cambios que emergieron en el proceso constituyente en Bolivia y tendrán como trinchera precisamente el espacio urbano.

En varias importantes ciudades de Bolivia se intensificaron acciones que encontraba como principales víctimas a indígenas rurales y urbanos. En la ciudad de Santa Cruz se llegó a impedir su acceso a la plaza principal, tal y como sucediera en la Colonia. La ciudad de Sucre fue escenario de un acto bochornoso en el que indígenas que habían llegado para asistir a un acto con el Presidente fueron literalmente puestos en huida, mientras otros fueron capturados y obligados a pedir perdón de rodillas en la plaza principal. Asimismo, en enero de 2007 se produjo en la ciudad de Cochabamba un ataque contra un grupo de campesinos que se encontraban en la ciudad manifestándose contra el Prefecto del departamento. Durante esos días, el conflicto se avivó bajo la idea que la ciudad había sido "invadida" y urgía su defensa. Finalmente, vecinos de zonas residenciales, armados con palos y armas de fuego, rompieron el cerco policial provocando un desigual enfrentamiento entre civiles, que resultó en el trágico saldo de tres muertos, dos campesinos y un joven de clase media. Se ha levantado una cripta en el lugar de la muerte del último, en la acera de una céntrica calle de la ciudad, con una plaqueta de bronce que reza lo siguiente: "En homenaje a quien murió en defensa de su ciudad".

Mientras otros fueron capturados y obligados a pedir perdón de rodillas en la plaza principal. Así mismo, en enero de 2007 se produjo en la ciudad de Cochabamba un ataque contra un grupo de campesinos que se encontraban en la ciudad manifestándose contra el Prefecto del departamento. Durante esos días, el conflicto se avivó bajo la idea que la ciudad había sido "invadida" y urgía su defensa. Finalmente, vecinos de zonas residenciales armados con palos y armas de fuego, rompieron el cerco policial provocando un desigual enfrentamiento entre civiles, que resultó en el trágico saldo de tres muertos, dos campesinos y un joven de clase media. Se ha levantado una cripta en el lugar de la muerte del último, la acera de una céntrica calle de la ciudad, una plaqueta de bronce reza lo siguiente: " En homenaje a quien murió en defensa de su ciudad".

Estos hechos terminan por mostrarnos cuán actual es aún hoy en día esta lucha dentro y por el espacio urbano y los variados matices que el mismo puede llegar a tener. Son los peruanos Arroyo y Romero, analizando el caso de la ciudad de Lima, quienes afirman los conceptos de colonialidad del poder y del saber, desarrollados por Quijano, que podría incorporarse el de *colonialidad urbana,* ya que resulta útil "...para expresar la permanencia –aunque variable en su formas y manifestaciones– del patrón colonial de dualidad estructural..." en las ciudades (Arroyo y Romero: 2009). Lo que presentamos a continuación es una faceta de esta permanente lucha.



La fiesta y lucha

> *No hay dominante sin dominado, ni proceso de dominación sin resistencias. A las estrategias, modalidades y mecanismos diseñados por los dominadores de todos los tiempos corresponde una plétora de expresiones, acciones, estrategias y proyectos políticos de quienes se resisten a ser dominados.*
>
> *Ana Esther Ceceña*

Autores como Lefebvre (1991) o De Certeau (1988) han planteado que el espacio no puede ser del todo controlado. Existen actos transgresores destinados a apropiarse de la ciudad, destinados a cruzar

fronteras y también cuestionar el lugar "fijo" que le ha sido asignado a cada uno en el espacio urbano. Estas expresiones cotidianas han sido poco estudiadas en relación al espacio urbano en Bolivia; más aún en los últimos años vamos encontrado ma-yor atención al tema. Nos parece especialmente interesante el planteamiento de Yépez, que afirma la existencia de tres manifestaciones de "apropiación del espacio público" que los sectores indígenas han desarrollado como una forma de resistencia al sistema urbano impuesto por los criollos a a) la feria o qhatu, que de manera cíclica serpentea toda la ciudad; b) la fiesta o anata, que haciendo coincidir con el calendario occidental/cristiano (...) se despliega por las calles; c) las movilizaciones, bloqueos, marchas, etc., que a manera de muralla humana o pirka irrumpe en los momentos álgidos de un calendario político de la multitud, que como tal es imposible de predecir, predefinir o calcular". (102: 2010)

Al respecto, lo más interesante del planteamiento es que nos invita a pensar en la posibilidad de que las expresiones de apropiación del espacio urbano no sólo tengan más de una forma sino que estén interconectadas entre ellas, es decir que puedan ser entendidas como momentos diferenciados de una misma estrategia. Hay muy pocos trabajos que puedan dar cuenta de esta realidad, y constituyen una tarea pendiente de las ciencias sociales profundizar más en este tema. En esta ocasión vamos a concentrarnos en las fiestas urbanas, no en todos los tipos, puesto que la enumeración puede ser bastante amplia. Los autores del trabajo Nudos SUR urbanos (2009:93) nos aclaran que "fiesta", al ser "...una palabra originada en el latín festus, y de su variación festivus, términos que se refieren a lo gozoso, lo alegre lo gracioso o ingenioso, tanto como a lo solemne. Las "...fiestas bolivianas más importantes tienen dos matrices. Religiosa, por un lado, y cívica, por el otro" (ob. Cit.: 97).

Las del primer tipo, "aparentemente" son una manifestación de devoción a una entidad religiosa del mundo católico, y las otras tienen que ver con la conmemoración de algún episodio ligado a nuestra vida republicana. Es necesario aclarar que en el presente artículo nos referiremos en específico a las llamadas fiestas religiosas urbanas. Como se verá en más detalle, este tipo de festividad condensa varios elementos que dan cuenta de la complejidad y riqueza de las dinámicas que a lo largo del tiempo se desarrollan en torno a las disputas por el espacio urbano.

Los orígenes

Para entrar en tema, estas fiestas que se desarrollan a lo largo del año en distintos lugares del país, como el Carnaval de Oruro, la fiesta del Gran Poder en La Paz, la fiesta de Ch'utillos en Potosí, la fiesta de Virgen de Urkupiña, por citar sólo alguna de las más grandes, consisten en uno de sus puntos culminantes en lo que se denomina 'entradas', es decir, el ingreso de diferentes tipos de danzas y bailes organizados por fraternidades, comparsas y asociaciones" (Barragán:31:2009). La historiadora citada encuentra que este tipo de manifestaciones tiene su origen en las fiestas barrocas cuyo escenario principal fueron las ciudades, plazas y calles.

> *La ciudad, y particularmente la plaza y sus calles principales, se transformaban para ella: se limpiaban, enarenaban o adoquinaban; se modificaba el espacio mediante arquitecturas efímeras –arcos, tablados, columnatas... –, se vestían las fachadas con colgaduras, tapices, retratos, enramadas, flores...*
>
> *(Viforcos: 26)*

Sin embargo, pese a que con estos eventos se veía alterada la vida cotidiana y se permitían algunas transgresiones siempre limitadas y controladas por el clero, la fiesta barroca "...no persigue sólo, ni

siquiera en primer lugar, un fin lúdico, pues su auténtico objetivo es reforzar, mediante la ostentación y la persuasión, unos valores –los del An-tiguo Régimen– que se creen y se quieren inmutables: fidelidad a la Corona, aceptación del orden social y exaltación de la ortodoxia católica...” (ob. Cit.:25). Para tal efecto, las celebraciones se extendían a una variedad de acciones, como honras fúnebres reales, castigos públicos, nombramientos, a los cuales se enviste de un carácter espectacular y teatral, donde es representado sobre todo el orden y el cuerpo social (Barragán: 2009:44), hecho que se hace evidente en cortejo procesional o entrada, “...donde cada grupo tiene su lugar de acuerdo con un minucioso protocolo, cuya alteración, por nimia que parezca, podía dar lugar a extensos y ruidosos pleitos. (Viforcos: 27)

Un hecho relevante respecto del orden de las “entradas” es que en ellas “los españoles representaban el cargo que tenían como miembros del Cabildo. Como funcionarios reales, como monjes que pertenecían a la orden de los Franciscanos o a la de los Dominicos. Representaban su posicionamiento, es decir, el oficio y el poder que tenían, pero eran ellos mismos. Los indígena participaban en 1955 como los trabajadores mitayos que eran, aunque fundamentalmente encarnaban representaciones” (Barragán: 2009: 44). El antropólogo Nicco Tassi destaca el hecho de que las “entradas eran una oportunidad de materializar la presencia del Monarca a través de una serie de objetos tales como el estandarte, el escudo real y el sello, que desfilaban casi como objetos sagrados a través de la ciudad; también la oportunidad para reafirmar el lazo entre la monarquía española y las colonias de ultramar”. (2010: 66)

La estrategia del régimen iconográfico barroco promovió, en su lucha por extirpar la “idolatría” indígena, la sustitución y/o identificación de las deidades andinas con la Sagrada Familia Cristiana y los santos. En este afán, las fronteras entre lo andino y lo europeo se hicieron más flexibles, particularmente en torno a las esculturas, expresión que se constituyó en el referente iconográfico del Barroco andino durante el siglo XVII (Gisbert: 2001: 221-224 en Tassi 2010) y cuyo culto se extendió y popularizó en el país.

> Muñecas y figuras sagradas existían en varias culturas andinas antes de la conquista, pero las esculturas facilitaron particularmente la inclusión de elementos y objetos foráneos en la imagen y reprodujeron el antropomorfismo andino que tendía a atribuir cualidades corporales a los objetos, a los fenómenos y a las fuerzas naturales e incluso a las almas. A las esculturas se les dotaba de cabello humano –donado de los fervientes creyentes–, ojos de fibra de vidrio, espejos en el paladar para resaltar el brillo de la saliva, así como también vestidos lujosos, joyas y maquillaje. (ob. Cit.: 68)

Durante el siglo XVIII, al calor de la ola “modernizante” de la monarquía española que inspiró las reformas borbónicas, se registra un cambio radical en cuanto al estatus de estas expresiones. Las élites coloniales empezaron a tomar distancia de estas manifestaciones festivas y de sus imágenes visuales, las cuales pasaron de ser una expresión de estatus aristocrático a ser visitas como indecentes y exageradas” (ob. cit.: 66). Las imágenes religiosas, que se habían convertido en centro de atención de grandes sectores de la población, que eran cuidadosamente vestidas y exageradamente adornadas, fueron vistas “como alimento para la burla y el escarnio en lugar de la devo-ción” (ob. cit.: 70). “Lo que en el siglo XVII fue una obligación impuesta a la población por la Iglesia, se había transformado en expresión de paganismo e incivilidad” (Barragán: 2010: 59). Pero esto, lejos de acabar con las fiestas y sus imágenes, produjo una mayor apropiación de las mismas en los sectores populares, y su culto continuó de manera secreta en primera instancia y luego cada vez más llamativamente. Los residentes urba-nos indígenas, desplazados y marginalizados, habrían acogido como suyas las imágenes con las que ahora compartían un mismo estatus, convirtiéndolas en sus patronos(as). Estas imágenes, desplazadas del centro urbano, y en otros casos perseguidas, recibieron asilo en los barrios populares, barrios de indios. Desde allí prepararon el retorno y la re- conquista de un lugar prominente en el espacio urbano, para ambos.

"Las fiestas antes organizadas desde el poder se sumergieron en los ríos subterráneos de la vida urbana marginalizada para volver a emerger lentamente, esta vez desde 'el poder de la sociedad' hasta llegar a convertirse, en la segunda mitad del siglo XX, en una de las expresiones más importantes e impactantes". (Barragán: 2010:60)

Tomar la ciudad

> *Las fiestas indígenas constituyeron un tormento para la sociedad criolla. En Pascuas, por ejemplo, los indígenas de los 'suburbios' no terminaban su fiesta sin 'invadir' la ciudad. Esto demuestra también una apropiación, en estas ocasiones, del espacio citadino 'blanco', una especie de desafío.*
>
> Rossana Barragán

El acto de celebrar en las calles de las ciudades es una prerrogativa que los indígenas urbanos debieron primero conquistar. A principios del siglo XX, los festejos públicos en las calles de la ciudad estaban reservados para clases altas, pero no para

todos sus miembros, dado que las comparsas carnavaleras dejaban fuera a mujeres y niños. De tal modo que eran los hombres quienes participaban de las comparsas y grupos que eran el centro de la celebración; ellos debían ser mirados, admirados y/o servidos por el resto en las "entradas". (Guss: 2006)

Pero, obviamente, esto no impedía que los indígenas organizaran sus fiestas aunque éstas se realizaran en los márgenes. Este hecho parece ser un escenario particular de disputa, puesto que son comunes los llamados de reprimir ciertas actividades indígenas, pero "especialmente" las fiestas (Barragán: 1990: 65). Consideradas manifestaciones ligadas a la incivilidad, la ignorancia y "costumbres (...) que ninguna persona sensata podría considerar dignos del culto divino" (La Época 22/11/1866 citado por Barragán 1990), terminaron siendo objeto de "control" de parte del Estado, teniendo como excusa el ruido y la borrachera.

> *Casi a mediados de siglo se reglamentó que los indígenas que bailaban debían tener una patente de licencia, razón por la que a los grupos que no las habían sacado la policía urbana los apresaba.*
>
> *(El Nacional, 14 de agosto - 1885, citado por Barragán: 1990:66)*

Detrás del repudio de los citadinos a este tipo de celebraciones, podría haber estado escondido el temor que provocaban las mismas, puesto que sólo daban por culminado el festejo con la "invasión" de la ciudad, recordando así que el espacio citadino "blanco" era susceptible de ser "tomado" (Barragán: 1990:66). Esta apropiación del espacio urbano por medio del baile y la fiesta sólo podía ser posible si la magnitud del festejo se incrementaba y ello significaba una expansión del número de bailarines y la gente involucrada en el mismo. El carácter fugaz de estas incursiones en territorio "ajeno" cambiaría radicalmente con la creciente migración rural que tuvo lugar en Bolivia en la segunda mitad del siglo XX. Es a partir de entonces que la presencia indígena cambió el rostro de las ciudades bolivianas.

Entonces, como ahora, los migrantes buscan apoyo en las redes de parientes o conocidos establecidos en la ciudad, puesto que de esta manera encaran de mejor manera soluciones a problemas como la inserción en el mundo laboral, y un periodo de "aprendizaje" de conocimientos "útiles" para establecerse

en la ciudad, o la búsqueda de vivienda. Por lo general, comparten los problemas que trae la experiencia urbana y a su vez encaran la solución de los mismos, valiéndose de estas relaciones, aunque no siempre son simétricas, igualitarias ni basadas en la solidaridad. La fraternidades de baile, que son grupos cuya actividad principal es la preparación de un baile o danza para participar en la "entrada", debe entenderse como parte de estas redes asociativas que crean y sostienen los migrantes.

> *Unirse a una fraternidad de baile a su llegada a un desconcertante ambiente nuevo, tenía muchas ventajas. Era una forma de integrarse en la comunidad, con los ensayos, fiestas y bailes proporcionando una experiencia de unión importante. Muchas de las fraternidades se organizaron en torno a las afiliaciones anteriores, como las asociaciones comerciales, lugares de origen, o incluso los barrios (...) La elección del grupo también se convertiría en una decisión cada vez más estratégica, ya que ofrece a los nuevos miembros la oportunidad de establecer contactos con figuras más establecidas en las diferentes ocupaciones. Por supuesto, la devoción religiosa es un incentivo fundamental, especialmente para inmigrantes pobres que necesitan desesperadamente ayuda.*
>
> *(Guss: 2006:313)*

Así que conforme la migración aumentó, las fraternidades también y con ello la necesidad de un orden para las "entradas", pero también se incrementaron las expresiones de discriminación. Muchos autores también coinciden en señalar que la experiencia más común para los indígenas que viven en la ciudad, más allá de su antigüedad de su migración y pese al éxito económico que puedan tener, es la exclusión, el rechazo y abandono de parte del Estado en su versión nacional o local. El ser indígena es una característica que prevalece sobre cualquier otra ante los ojos de las clases urbanas criollas, quienes usualmente controlan las máximas instancias de decisión en la vida nacional.

Es a partir de este contexto que la fiesta urbana cobra una nueva relevancia, puesto que su valor no está sólo en la integración o la socialización de quienes participan de ella, sino que fundamentalmente se constituye en un canal de expresión, de identidad, de reclamo, pero también en un medio para superar el estigma que pesa sobre el grupo. Cárdenas (2009:324), luego del análisis sobre una expresión festiva urbana paceña, llega a la conclusión que la fiesta es el "único" modo que encontraron los sectores indígenas urbanos para explicitar una demanda social "que no se puede hacer al gobierno, una demanda que no se soluciona organizando una marcha de protesta, aunque algo equivalente se hizo; una demanda de desagravio social que después de varios siglos les restituya su dignidad". (ob. cit.: 334)

Esta lectura puede bien complementarse con la lectura de Cánepa (s/f), para quien, desde la experiencia peruana, es posible entender las expresiones festivas y estéticas de grupos marginados como una forma no institucionalizada de acción política. Podríamos además decir que el avance del grupo en su reconocimiento de alguna manera está ligado o es representado en sus "avances" en el espacio urbano. Por ello, "ganar" el centro de la ciudad se convierte en un factor importante de las fiestas, de tal modo que el espacio por donde se baila nunca está totalmente determinado. El recorrido y el lugar por donde puede o no pasar la fiesta se convierte en un elemento simbólico de lucha, porque el derecho a usar exclusivamente ciertos espacios también es la reivindicación de los grupos sociales que discriminan. Por este proceso han pasado las fiestas más antiguas como la del Gran Poder, que pasó de ser una fiesta que se circunscribía al reducido espacio barrial de las laderas de La Paz, a "tomar" el centro mismo de la ciudad en nuestros días. Las variaciones en el recorrido, o más bien las "ampliaciones", dan cuenta de un proceso constante de lucha por ser reconocidos como parte de la ciudad. Hasta los años 70 fue considerada una fiesta de indios que se realizaba sólo en sus barrios. Fue la necesidad de apoyo popular

del dictador Banzer lo que le llevó a otorgar el permiso para que la entrada ingresara por el centro de la ciudad, quizás evidenciando que ya para entonces era imposible dejar de considerar relevante la presencia indígena en la ciudad de La Paz. Pero ello no se realizó sin oposición de los vecinos: "Las autoridades del Tránsito y la Alcaldía paceña se opusieron hasta el último momento. Un bailarín de ese año me contó que el Tránsito finalmente accedió a que bailaran. "Si quieren entrar mañana, entonces tienen que pintar las líneas blancas que separan los carriles de la avenida", nos dijo la Policía.

"Entonces, toda la noche estuvimos pintando, y cuando terminamos nos fuimos directito a bailar", me contó este señor del que no recuerdo su nombre" (Cléverth Cárdenas en La Razón, 5 de junio, 2011). Muchos serían luego los políticos que considerarían posible "usar" en su propio beneficio esta necesidad y negociar el acceso al espacio urbano de la festividad a cambio de apoyo, aunque no podríamos asegurar si esto ha redituado todo lo esperado. El hecho es que llegó también el momento en que no hizo falta negociar con ninguna autoridad el permiso correspondiente, la fiesta finalmente se impuso. El 2001 el Alcalde de turno trató de suspender la entrada por el duelo nacional a causa de la muerte de un ex presidente: "Igual bailamos, imagínese, ya estaba todo contratado (bandas, locales, trajes), no se podía detener. Se suponía que la ruta iba a ser distinta, cuando estábamos yendo hacia la avenida Montes nos avisaron que los carabineros nos esperaban para que no vayamos por ahí, así que nos fuimos por la calle Tiquina; luego iban a cerrarnos el paso por otro lado y bailando les hacíamos el quite, hasta que no recuerdo por dónde, creo que por la Sagárnaga, nos entramos hacia El Prado por la Mariscal Santa Cruz" (Lucio Quisbert en La Razón, 5 de junio 2011).

Hoy en día, "fiestas" y "entradas" siguen naciendo y en los más diversos contextos. La migración, nacional y transnacional, continúa siendo el escenario para empezar de cero. La celebración de fiestas en honor a las Vírgenes de Copacabana y Urkupiña en Argentina cada vez se extiende más por los barrios y las periferias urbanas. Entradas folclóricas también han sido organizadas en España, EEUU, Italia, Canadá y Suecia. Este hecho nos muestra que los indígenas de origen andino han hallado en estas expresiones una verdadera estrategia, una poderosa arma para vencer la discriminación, pero más admirable es el hecho de que lo hacen utilizando y valorizando aquellos elementos que sirven precisamente como núcleo del discurso racista: la propia cultura.

Bibliografía

AGUILAR, Ricardo
«Hace 37 años que el Gran Poder entra al centro». La Razón, 5 de junio de 2011.

ALBÓ, Xavier, Godofredo Sandoval y Tomas Greaves
Chukiyawu. La cara aymara de La Paz. La Paz: CIPCA, 1987.

ARROYO Hurtado, Roberto y Antonio Romero Reyes
«Colonizados, golobalizados y excluidos en las grandes transformaciones de Lima». Aguirre, Manuel Dammert Ego. Perú: la construcción sociocultural del espacio territorial y sus centralidades. Quito : OLACCHI, 2009. 107 - 149).

BARRAGÁN, Rossana
Espacio urbano y dinámica étnica. La Paz en el siglo XIX. La Paz: HISBOL, 1990.

BARRAGÁN, Rossana y Cleverth Cárdenas
Gran Poder: la Morenada. La Paz, 2009.

Actividad 2

Escribimos nuestra opinión/reflexión sobre la tesis o idea central de la lectura.

Tema 3: Música, educación y transformación

Preguntas problematizadoras

1. ¿Cómo transformamos la práctica de la educación musical en las unidades educativas considerando las características del MESCP?

2. Sabiendo que vivimos un momento histórico diferente a otras épocas, ¿qué papel debería jugar el área de educación musical frente a los nuevos desafíos históricos?

3. ¿Qué estrategias podemos desarrollar desde el área de educación musical para promocionar y promover los valores sociocomunitarios?

4. ¿Podemos construir una educación musical que cuestione y transforme la condición colonial establecida en el ámbito educativo?

Lecturas de trabajo para el tema 3

Lectura 1

MÚSICA, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Coriún Aharónián. Conferencia en el 10º Seminario do FLADEM, octubre de 2004.

UNO

Un reciente libro publicado por el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM, 2004), *Hacia una educación musical latinoamericana,* constituye un amplísimo muestrario de la diversidad de posiciones que pueden darse en el terreno de la educación musical[1]. Y nos plantea un desafío, precisamente por esa diversidad. Porque la diversidad enriquece, pero no si es un diálogo de sordos o una elegante convivencia de posturas diferentes. Es importante, sólo si se toma conciencia de ella y se empiezan a discutir las contradicciones.

Ser tolerante respecto a las posturas que están enfrentadas sin discutirlas no es ser tolerante, puesto que la verdadera tolerancia empieza cuando se convive respetuosamente con puntos de vista distintos, divergentes, opuestos y hasta inconciliables, sin esconder los desacuerdos. El laisser faire, laisser passer no es tolerancia sino omisión de responsabilidad en el debate imprescindible de qué es mejor para la sociedad a la que uno pertenece.

Ser libre consiste precisamente en asumir responsabilidades, no en eludirlas. Voy a articular mi exposición sobre unos pocos puntos concretos, en la esperanza de poder provocar discusiones constructivas. Intentaré en esta oportunidad ceder la palabra a otros autores, disminuyendo las afirmaciones propias, ya suficientemente abundantes en mi reciente libro sobre cuestiones educacionales.

UNO

Como lo hemos recordado mil veces, educar debería ser preparar al hombre de la sociedad del futuro entendiendo que quisiéramos que esa sociedad fuese mejor que la del presente. Reina Reyes, en su notable libro *Para qué futuro educamos*[3], nos dice: “Hoy, educar para el presente –que no otra cosa hacemos– es educar para un pasado que nunca volverá[4]. Cuando se sostiene que la educación no es un factor esencial de cambio, se debe tener en cuenta un hecho: quienes acceden al poder económico o al poder político están interesados en mantener su poder, y, por lo mismo, tanto la educación privada como la pública, que directamente o indirectamente controlan, tienden a conservar la estructura social que los mantiene en su situación de privilegio”.

He aquí un punto central. Escribe Reyes, respondiendo al sociólogo Aldo Solari: “(…) creemos que la educación puede ser revolucionaria antes de toda revolución política”, entendiendo como revolucionario “no al rebelde en el campo político sino al que es capaz de independizarse de las formas de vida que le ofrece el medio en que nació para poder juzgarlas”.

Señala Reyes: “Es grave, gravísimo, que los países subdesarrollados de América Latina imiten las prácticas educativas de los países desarrollados, sin apreciar que el colonialismo vacía y distorsiona la mente e incapacita al hombre para liberarse de los poderes económicos que lo dominan”. Antes ha dicho: “Descubrir el grado en que los medios de comunicación enajenan al hombre, en lugar de liberarlo, es tarea que apremia, aunque se tenga conciencia de estar apresado por fuerzas que individualmente no se

pueden vencer. Resignarse al poderío de lo económico es actuar en su favor en lugar de tener por meta la liberación del hombre".

En un breve texto del año 20005, Violeta Hemsy de Gainza dice:

> *Confieso la impotencia y frustración que siento como educadora al comprobar el efecto nulo que ejercen sobre nuestros gobernantes, políticos y también sobre los diseñadores de la educación pública, un sinnúmero de hechos conocidos y comprobados en relación a la función e imprescindibilidad de la música en la educación. Lo que sucede es que, como buenos países satélites, entre nosotros los verdaderos 'técnicos' o especialistas no suelen ser convocados a la hora de tratar los proyectos y reformas educativas; en tanto, continúa profundizándose la fragmentación del conocimiento originada por los salvajes procesos de globalización.*

Hans-Joachim Koellreutter escribe en el libro del FLADEM:

> *Una vez derribada la megalomanía de la sociedad capitalista –megalomanía que resulta de la prosperidad y de la fe en el progreso tecnológico–, sólo entonces la sociedad capitalista será apta para descubrir que la desatención de nuestra sociedad respecto a las fuerzas destructivas del ambiente, también obligará, finalmente, a modificaciones en los sectores estético-tecnológicos y estético-sociales. /En la sociedad moderna, el arte se vuelve un medio de preservación y de fortalecimiento de la comunicación de persona a persona, así como de sublimación de la melancolía, del miedo y de la falta de alegría –fenómenos que ocurren por la manipulación uniformizada de las instituciones públicas y se tornan factores hostiles a la comunicación–. El arte se transforma en un instrumento de progreso, o mejor, de transformación, de la ascensión de la personalidad y de estímulo a la creatividad. /Como instrumento de liberación, el arte se vuelve un medio indispensable de educación por el hecho de ofrecer una contribución (...) a la formación del ambiente humano. Así, mediante su integración en la sociedad, el arte se convierte en un trazo central de la sociedad moderna, siempre que, por medio de su integración, venza su alienación social y sobreviva a su crisis.*

Las cosas tocadas por el poder político o económico tienden a imponer los mecanismos que tratan de afirmar y perpetuar ese poder. También en materia de música. Sin tener que buscar en otras fuentes, en este mismo volumen del FLADEM escribe R. Murray Schafer:

> ¿Existe en la educación musical alguna música capaz de cuestionar las reglas de autoridad que rigen en la sociedad? ¿Sería posible tener una educación libre en el sentido de una creatividad total? ¿Lo admitirían los gobiernos? La música que escuchamos en la televisión, en la radio, es música que los gobiernos toleran porque sirve a los intereses capitalistas, sirve para vender y para comprar. Si cada niño, en cambio, creara su propia música, sería como caer en la anarquía, hacer música revolucionaria... y ningún gobierno admite una revolución. No obstante, los profesores debemos tratar de intentarlo.

Violeta Hemsy, en el mismo texto citado, agrega: "Como siempre, lo que realmente debería importarnos es la ideología que subyace debajo de todo esto; distinguir lo profundo, lo verdadero, de aquello que simplemente está de moda o de 'onda'. Cuando se trata de evolucionar y de innovar en materia de educación es necesario conocer las diferencias que existen entre una buena y una mala pedagogía musical, entre una educación musical obsoleta y la enseñanza actualizada".

¿Y cómo resolvemos esto? ¿Cómo llegamos a una discusión de lo que podríamos y deberíamos hacer en el campo de lo educativo? Hay obviamente varios niveles en las posibles respuestas. En primer término, es obvio que no puede existir discusión allí donde no hay reunión de gente, y no sólo gente reunida, sino reunida y dispuesta a discutir.

DOS

Pero hay quienes no sólo no se enteran de estos planteos esenciales, sino que parecen moverse evitándolos. En el mismo volumen del FLADEM en que nos estamos centrando, un informe del megaproyecto de Orquestas Juveniles creado y siempre dirigido megalomaníacamente en Venezuela por el abogado José Antonio Abreu, nos da la posibilidad de discutir este tipo de actividades que se han ido extendiendo por buena parte de América Latina. Dice el informe:

> *En la formación del niño, los primeros años de vida son determinantes para cimentar las bases fundamentales de su desenvolvimiento sensorial y psicomotriz y de su adaptación al entorno socio-grupal. Esos primeros años, demostradamente eficaces para el aprendizaje idiomático, tanto materno como extranjero y musical, le permiten descubrir normas y reglas de urbanidad que la enseñanza musical comporta, haciéndoles comprender luego que son las mismas que norman los procesos de socialización.*

El error de partida de este planteo es doblemente grave. La orquesta sinfónica, enseñada como modelo social y como referente de objeto de prestigio, sólo trasmite aquello que conlleva: la afirmación de un orden extremadamente autoritario, con una única voluntad impuesta a todos los integrantes del grupo, y la anulación de toda posibilidad de interacción entre esos integrantes. Además, el proyecto permite "(…) la adquisición de principios y destrezas favorables al trabajo en grupo, al liderazgo constructivo, entendido como coordinación de actividades en correspondencia con las pautas dictadas por un líder". Abreu no leyó a Lewis Mumford, y no descubrió que el principio de funcionamiento de la orquesta sinfónica de fin del siglo XIX –el que el sistema de Orquestas Juveniles trasmite– fue un buen modelo para el replanteo, a comienzos del siglo XX, del funcionamiento fabril-industrial. Tampoco leyó a Jacques Attali[6]. Escribe Koellreutter:

Como consecuencia de la explosión demográfica y de la transformación de la sociedad por la industrialización, la masificación y la nivelación de todas las cosas, la burguesía (...) deja de existir, convirtiendo sus intenciones culturales en algo cada vez más problemático. Esto por cuanto la persistencia con que insiste en esas intenciones revela ser una variante cultural de esa misma porfía en ejercer el poder económico y el político en la sociedad. / Únicamente un tipo de educación musical es capaz de hacer justicia a la situación que acabo de mencionar: aquel tipo de educación no orientada hacia el profesionalismo de los músicos, sino aquella educación musical que se acepta como un medio que tiene la función de desenvolver la personalidad del joven como un todo, de despertar y de desarrollar facultades que son indispensables al profesional de cualquier área de actividad, como, por ejemplo, las facultades de percepción, de comunicación, de concentración, de autodisciplina, de trabajo en equipo –es decir, la subordinación de los intereses personales a los del grupo, la facultad de discernir, de análisis y de síntesis, de 'soltarse', de 'liberarse' y de autoconfianza, la reducción del miedo y de la inhibición causados por prejuicios, el desenvolvimiento de la creatividad, del sentido de responsabilidad, de la sensibilidad, de valores cualitativos y de la memoria–, y principal- mente del proceso de conscientización del todo, base esencial del raciocinio y de la reflexión. Nuestras escuelas, después de todo, ofrecen a sus alumnos cursos de deportes y fútbol, sin pretender con eso preparar o formar deportistas y jugadores de fútbol profesionales.

Dice el informe venezolano:

Es importante destacar que el carácter social del programa es el norte del proceso, por lo que se debe tener conciencia de que sólo un porcentaje reducido de niños se dedicará profesionalmente a la música. Sin embargo, la totalidad de los beneficiarios adquirirán la vivencia de formar parte de una organización que está encaminada hacia un fin claro y determinado, y experimentarán la coherencia y efectividad del trabajo en grupo: sentirse partícipe de una orquesta, recibir la recompensa a su esfuerzo a través de los aplausos del público, elementos todos que fortalecen su espíritu e intelecto.

Fascinante descubrimiento pedagógico: según este enfoque, los aplausos fortalecen tanto el espíritu como el intelecto. "En educación –dice Schafer en el mismo texto citado–, los errores son más importantes que los éxitos. No hay nada más inconveniente que un éxito. (...) La persona exitosa solamente repite el mismo éxito. Por ende, para llegar a ser creativo hay que poder enseñar al límite del peligro". El camino señalado por el proyecto venezolano es, por el contrario, el de la incitación a la obsecuencia: "El Sistema (...) está contribuyendo en gran medida a construir en el espacio público una imagen exitosa del músico venezolano, una carrera profesional como posibilidad, con estatus y reconocimiento social, y un modelo y oportunidad a seguir para las juventudes del país". Se habla a continuación, entre otras cosas, de "mérito" y de "disciplina".

Escribe Schafer: "Si se piensa en la orquesta sinfónica y en todos los bellos instrumentos que se exhiben en el escenario, uno podría preguntarse: si esta orquesta fue creada por euro- peos, ¿de dónde viene todo este oro y esta plata, el ébano, la madera de granadilla? ¡Toda esa materia prima salió de las colonias de Sudamérica, África y la India! Fue robada. Fue llevada a Europa y expuesta sobre el escenario para que la gente admirara la riqueza de sus colonias[7]. ¿Acaso deseamos perpetuar esta situación? Solamente estoy formulando una pregunta que ustedes mismos deberán contestar". ¿Habrá el abogado Abreu leído alguna vez a R. Murray Schafer?

"A menudo –dice Schafer–, la educación responde a preguntas que nadie ha planteado. ¿Acaso el niño pide tocar el concierto 'El emperador'? Realmente no. Entonces, ¿por qué insistimos en entrenarlo para que sea capaz de ejecutarlo? ¿No sería mejor preguntarle qué es lo que quiere hacer y ayudarlo a que lo logre?". Y señala en otro momento: "Uno no diseña una filosofía de la educación para otros, sino para uno mismo. Los educadores nos pasamos el tiempo repitiendo qué es lo mejor para que otros [lo] hagan. Sería muy bueno que todos los niños del mundo pudieran tocar escalas de mi bemol mayor, pero esto carece de importancia".

Escribe Reina Reyes en su libro ya mencionado:

> *Cuando se acusa a los jóvenes de irresponsabilidad, no se piensa que la responsabilidad se experimenta en una actividad liberada de imposiciones. Un excesivo dominio de los adultos, una falta de confianza en lo que el joven puede realizar, no favorece conductas responsables, salvo que se interprete la responsabilidad como obediencia a órdenes recibidas.*

El proyecto Abreu interesa aquí porque está explicitado en un informe escrito y porque –como vemos– se puede tomar como caso tipo de un fenómeno que tiene en América Latina varios antecedentes de carácter similar y que, en esta formulación, se ha extendido a otras regiones. El sistema venezolano solicita el apoyo de los gobiernos, y se pregunta: "¿Qué otros argumentos necesitan nuestros gobiernos para testimoniar acerca de la función, el poder y la necesidad universal de la música por parte de los seres humanos?". Pero el proyecto no enseña música, sino una música específica, que no es –como

ninguna música– "universal". Es la música de un momento específico, largamente pretérito, de la cultura culta dominante en la Europa occidental, la misma Europa que había establecido su dominio militar, económico y político sobre el resto del mundo, tras su expansión iniciada en el siglo XVI. "Las bases de este sistema derivan –dice el informe– de la consideración de que todos los recursos pedagógicos, metodológicos y musicales están íntimamente relacionados con el aprendizaje de la lengua materna, que es innato en el ser humano". Precisamente allí reside el punto más neurálgico de la concepción del aparato orquestal de este tipo de proyectos pedagógicos. La música culta de la Europa occidental de los siglos XVIII y XIX es transformada en un elemento educador íntimamente relacionado con el aprendizaje de la lengua materna.

"Por medio de la enseñanza musical y la participación de los niños y jóvenes en las orquestas, se favorece la formación de músicos y el descubrimiento de talentos en los estratos más pobres de la población, otorgándoles a los participantes beneficios que se proyectan más allá del ámbito de sus vidas personales", se afirma. Dicho de otro modo, este tipo de sistemas drena talentos musicales que podrían ser útiles para el desarrollo de la música popular y culta de un país mestizo latinoamericano, para transformarlos, con el halago económico, en bufones del sistema. No en dueños de su futuro, sino en mano de obra pre-programada para un futuro –un futuro-limbo– que consiste en repetir el pasado ajeno para distracción mundana de un público adinerado con poca cultura o –en los casos más destacados– para renovación de mano de obra en los países metropolitanos, una mano de obra de costo nulo, cuya capacitación para hacer algo inútil ha sido pagada con los dineros de un pueblo al que se le ha hecho creer que eso era útil para los venezolanos[8].

De hecho, desde que existe el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles la música popular de Venezuela no se ha enriquecido ni se ha renovado, sino que se ha estancado en una alarmante falta de creatividad y en un endurecimiento de su ejecución. Y en la música culta no se ha producido una renovación generacional de creadores de alto nivel. Por otro lado, la oferta de repertorio no se ha hecho más calificada, sino que se ha banalizado en la repetición infinita de los mismos lugares comunes, de lo más transitado del pasado ajeno, cerrándose casi por completo a la afirmación del siglo XX y lo que va del XXI, que es lo menos que podía haberse hecho. Y aparece otro aspecto de la banalización, la que surge del populismo: se está "favoreciendo a la vez la superación de la dicotomía música popular - música académica, al involucrar a ambas en los repertorios de los conciertos semanales (...)". Y se llega, nuevamente, a la falsa conclusión acerca del "carácter universal del ser humano". La música popular, se dice, "se está enriqueciendo con la posibilidad de ser orquestada"[9]. Los aparatos culturales y educativos pagados con los dineros públicos van alimentando una visión del mundo absolutamente eurocentrista y anacrónica, un sistema de valores que sólo sirve para alienar al muchacho respecto a su medio sociocultural y respecto a su momento histórico.

El periódico mexicano La Jornada nos cuenta, en su edición del 28 de junio último10, acerca de los "Niños cantores de Chalco", que califica de "oasis de cultura" ya desde el título. Dice que son "Pobres sí, aunque diferentes". Y explica: "Hijos de obreros, vendedores ambulantes, migrantes, madres solteras y de uno que otro profesionista, ahora sueñan –y algunos ya lo lograron– con estudiar en el Conservatorio, con danzar por el mundo en zapatillas de ballet, con ser cantantes de ópera o buenos profesionistas". Se habla de un muchacho de 18 años que gracias a esta iniciativa "se siente diferente del resto de sus compañeros". Una niña de 10 declara haber aprendido, entre otras cosas, "música buena". Su madre agrega que el coro representa "un nivel social en el que yo no podría poner a mi hija". Una abuela se enorgullece porque en su hogar, ahora, "no se escuchan Paquita la del Barrio, Paulina Rubio y Los Broncos, sino los valses de Johann Strauss, Carmina Burana en la versión de la Orquesta de Filadelfia o los clásicos latinoamericanos" [sic]. La periodista no explica qué entiende por clásicos latinoamericanos ni cómo

hace la abuela para escuchar cosas que ni se pueden comprar en la disquería ni son programadas en las radios de México. Poco antes, otro periódico mexicano, Reforma, en su edición digital, publica unas apreciaciones de una flautista que se presenta como musicóloga, y que dice de los roqueros mexicanos, entre otras joyas coleccionables: "¿Hasta dónde pueden avanzar estos músicos si desconocen el sistema temperado europeo?".

Hay otro aspecto sobre el que me gustaría insistir un poco: hay dinero, mucho dinero en juego en las agrupaciones de este tipo que se han establecido en diferentes países, y específicamente en el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. Ese dinero trastorna al adolescente de esas clases pobres a que hace referencia el informe, pero trastorna además a todo su grupo familiar que pasa, de un momento a otro, a depender mágicamente del caudillesco gesto del padrino de turno, distorsionando totalmente los mecanismos de inserción social e instigando a una filosofía de sálvese quien pueda a todos quienes entran en su mecanismo de prebendas, que los desprende artificiosamente de su realidad social, creando una ilusión de mejoramiento que –curiosamente– depende de la voluntad omnímoda de una sola persona o de un grupo de personas, que a los efectos es lo mismo. Dice el informe: "(…) los miembros del sistema se desempeñan no solamente como ejecutantes sino también como directores y profesores dentro del sistema", lo cual permite deducir que la intención del Sistema no es la inserción del muchacho en la sociedad real, sino la realimentación del propio Sistema.

El informe sostiene que el Sistema "atiende un total de aproximadamente 73.698 personas, que integran 25 orquestas preinfantiles, 47 orquestas infantiles, 45 orquestas juveniles, 19 orquestas profesionales, 377 agrupaciones corales, 1.355 agrupaciones corales afiliadas y 5 talleres de lutería". Si las 19 orquestas llamadas profesionales estuvieran integradas por un promedio de 60 personas, y si cada integrante ganase por mes un salario promedio de mil dólares, sólo esa pequeña parte del megaproyecto significaría un presupuesto mensual de más de un millón de dólares. Redúzcase a la mitad, y la entidad financiera de la jugada no varía mucho. Piénsese cuánto se podría hacer seriamente en materia educativa con medio millón de dólares en un país donde la mitad de la población vive por debajo del nivel de pobreza. "El 66,8% de los hogares de los participantes se encuentran en situación de pobreza", nos dice el informe, y agrega que "se podría afirmar que el 82,1% de los participantes provienen de familias de extracción popular". La definición de bufones de la clase adinerada para la que se prepara a los muchachos de este tipo de sistemas queda así mucho más clara.

Otro punto de interés: las orquestas profesionales de Venezuela continúan, décadas después de iniciado el proyecto, llenas de instrumentistas extranjeros.

TRES

Los educadores, ¿podemos alegar inocencia en nuestras opciones? Podríamos hacerlo si sólo fuéramos ciudadanos sin responsabilidad formativa sobre los ciudadanos del mañana. Pero, en tanto asumamos nuestra tarea educativa, es imperioso que lo hagamos con un equivalente ético del mentado juramento hipocrático que consagra como médico a un hasta entonces sólo egresado de la Facultad de Medicina. No es necesario que sea explícito, como el hipocrático, pero debería ser un compromiso con el futuro de nuestros conciudadanos.

Dice un informe de 1971 de la transnacional EMI, citado por Roger Wallis y Krister Malm[15]: [la EMI] "opera en todos los continentes, a través de compañías del grupo en 33 países de ultra- mar. Usando centenares de hombres para promoción y más de un millar de vendedores, posee el poder de estimular la demanda tanto en cantidad como en calidad, y de alcanzar la demanda cuando las ventas se aceleran".

Tres años más tarde, en 1974, un informe producido por un grupo de investigadores de estrategia en la Escuela Nacional de Guerra del Pentágono, y citado por los mismos autores, señala:

> *En este siempre más pequeño globo nuestro, todas las sociedades, todas las culturas, están comprometidas en una inevitable competencia por el predominio y la supervivencia. Quienes van a moldear el mundo del mañana son aquellos que son capaces de proyectar su imagen (a ejercer la influencia predominante y una influencia de largo alcance). (...) Si deseamos que nuestros valores y nuestro estilo de vida sean triunfantes, estamos forzados a entrar en competencia con otras culturas y otros centros de poder. Para este fin, las compañías multinacionales ofrecen una fuerza considerable. Su creciente arsenal de negocios con sus bases extranjeras trabaja para nosotros 24 horas por día. Se trata de un hecho de ósmosis que no sólo transmite e implanta métodos empresariales, técnicas bancarias y relaciones comerciales norteamericanas, sino también nuestros sistemas y conceptos judiciales, nuestra filosofía política, nuestro modo de comunicación, nuestras ideas de movilidad, y un modo de contemplar la literatura y el arte apropiados para nuestra civilización.*

¿Qué hacemos en este contexto los educadores musicales?

CUATRO

Hacia 1970 se había empezado a dar en parte de nuestro continente la toma de conciencia de la necesidad de generar instancias de discusión. Con pioneros instigadores como Cora Bindhoff, Elisa Gayán, Guillermo Graetzer y Violeta Hemsy de Gainza, las asociaciones de educadores musicales propiciaron, por lo menos en Chile, Argentina y Uruguay, una sucesión de instancias de intercambio de ideas, además de las necesarias situaciones de simple aprendizaje y puesta al día. Poco después, un movimiento similar se estableció en Brasil, gatillado sobre todo por José Maria Neves y Cecilia Conde. En Uruguay, la Asociación de Educadores Musicales (AEMU) realizó un Primer Congreso Nacional de Educación Musical en enero de 1969, del que surgió un extenso informe sobre la situación en el propio país[16]. El segundo congreso uruguayo, efectuado en enero de 1973, contó con la presencia de varias figuras destacadas de los países del sur, incluidos Bindhoff, Graetzer, Hemsy y Neves.

En la resolución final aprobada por los participantes de ese Segundo Congreso[17] se terminaba diciendo:

> *(…) convencido de la necesidad de afirmación de una conciencia latinoamericana, el Segundo Congreso Nacional de Educación Musical, con el acuerdo de los representantes de entidades educacionales de Argentina, Brasil y Chile que han participado de las deliberaciones en carácter de invitados especiales, propone a las asociaciones nacionales y regionales de educación musical:*
> *[1] – La creación de un organismo latinoamericano que concrete la satisfacción de todas las necesidades enumeradas.*
> *[2] – La reunión, a breve plazo, de las diferentes asociaciones ya existentes en el continente para estudiar las bases sobre las cuales se asentará dicho organismo.*

Pocos meses después, en el Encuentro Nacional de Educación Musical organizado en Río de Janeiro en la sede del Conservatorio Brasileiro de Música, la convocante Sociedade Brasileira de Educação Musical logró reunir educadores de muchos más países de América Latina, y una asamblea de éstos decidió suscribir la resolución del congreso uruguayo. Pero América del Sur se adentraba todavía más en la larga noche de las dictaduras y el espíritu de esos encuentros debió posponerse, una y otra vez, hasta

el bienvenido surgimiento de este Foro Latinoamericano de Educación Musical que ha logrado remover y renovar el ambiente educacional de prácticamente todos los países de América Latina en una nueva realidad que deberá ser muy sacudidora para bien de nuestra dolida parte del mundo.

CINCO

Hay otro nivel de respuesta a la problemática planteada a los educadores responsables. Es indudable que para discutir lo que podríamos y deberíamos hacer en el campo de lo educativo debemos sumar a la capacitación docente no sólo una vivencia real de la música, es decir aquello que debemos comunicar, sino una información lo más al día posible sobre lo que acontece con ella hoy. Tanto en los centros de poder –que por un buen rato seguirán en ese papel, nos agrade o no– como en nuestra región cultural específica. Y aquí aparece un complejo entramado de dificultades a vencer, de las que me he ocupado reiteradas veces.

En un texto publicado en 1997[18], el arquitecto mexicano Alfonso Ramírez Ponce recuerda una discusión acerca de la identidad en los países de América Latina con relación a los metropolitanos, en la que se mencionara la imperiosa necesidad de rechazar el concepto de periferia:

> *Ante tal argumentación, me parecía oír entre sonidos un fragmento de una canción que cantaba hace algunos años César Isella, músico argentino: "Hay muchos que hablan de cambios pero no quieren cambiar. Nos venden collares nuevos, pero el perro sigue igual"[19]. En efecto, el problema no está en que seamos o no la periferia de los países centrales. Nosotros sí somos su periferia, nos guste o no. El problema no es ése; el problema de fondo es que en vez de vernos –desde dentro– como nuestro propio centro, nos vemos como nos ven ellos –desde fuera–, como su periferia. Si nos ubicamos en nuestro lugar, desde la que debería de ser nuestra única perspectiva, los países mal llamados "centrales" se convierten en periferia nuestra y, entonces, nuestra actitud podría parafrasear la canción citada diciendo que... lo importante no es cambiar de collar sino dejar de ser perro.*

En la experiencia pedagógica que significaron los 17 Cursos Latinoamericanos de Música Contemporánea, se intentó vincular a los distintos actores de la vida musical de nuestros países: compositores, intérpretes, musicólogos, educadores, especialmente jóvenes, y estudiantes de una y otra rama de actividad. Desde 1971, los Cursos Latinoamericanos buscaron compensar de alguna manera el aislamiento al que está habitualmente sometido el joven latinoamericano aspirante a músico. Se trate de un futuro compositor o musicólogo o intérprete, las posibilidades de acceso a una formación de primer nivel son pocas y muy difíciles. Y es habitual que exista un enorme aislamiento no sólo respecto al movimiento musical contemporáneo europeo y norteamericano, sino también respecto a todos los demás países de América Latina. El aspirante a educador tiene limitadísimas sus potencialidades al no poder estar al tanto de lo que ocurre en su momento histórico tanto en materia compositiva como en la musicológica y en la interpretativa. Y esto limita enormemente sus posibilidades de generar estrategias propias, independientes de los modelos metropolitanos que el sistema se encarga de proveer, casi siempre tardíamente.

En los Cursos Latinoamericanos la discusión se consideraba fundamental y el cuestionamiento de verdades era provocado permanentemente. Se llegaba en general a 11 horas diarias de trabajo, por iniciativa de los propios estudiantes, con descanso parcial o total en el día central de la quincena. La estructura de los Cursos permitía pues generar un lugar de aprendizaje y discusión del mejor nivel internacional posible, concentrado en un curso de temporada de dos semanas de labor intensa. Los organizadores y los docentes actuaban gratuitamente y se lograba reducir los costos de traslado internacional de profesores mediante las colaboraciones de organismos de cada país. Se conseguía un costo mínimo de alojamiento

y alimentación, que se prorrateaba entre los estudiantes, permitiendo el acceso de muchos jóvenes dentro de las limitaciones económicas propias de América Latina. Teniendo en cuenta que el costo de transporte del país de origen al lugar del Curso podía ser mayor que el del propio Curso, se había establecido como principio el que se tratase de un evento itinerante. Hubo, así, alumnos de casi todas las regiones del continente.

En 1989, tras 15 Cursos realizados en Brasil, Argentina, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, el equipo organizador llegó a la conclusión de que el modelo de actividad planteado había cumplido ya su ciclo vital y que era necesario encontrar formas nuevas acordes con un momento histórico diferente.

A más de cuatro décadas del inicio de esa experiencia, sin embargo, la discusión nutritiva entre hacedores de música –compositores, intérpretes– y los educadores sigue siendo muy difícil de establecer, porque faltan los ámbitos y las instancias adecuados. Y más si se busca que esa discusión se dé entre los educadores y los latinoamericanos que hacen música de hoy, del presente, música viva, popular o culta, música que pueda llevar algún germen de lo que será nuestra música cuando nuestros alumnos sean adultos, si es que entretanto nuestro sistema educativo no se aliena del todo ni se desmorona.

“La información teórica parece tan ineficaz para la música electroacústica como para la música tradicional”, escribía en 1975 José María Neves[20]. “La música debe hablar por sí misma, y la acumulación de datos sobre los procedimientos de construcción utilizados no lleva necesariamente a la comprensión y al disfrute de la obra”. Poco tiempo antes[21], había escrito:

> *Consideramos importantísimo que el docente viva, él mismo, [las] experiencias creativas, para poder orientar a sus alumnos. En este momento, el profesor ya no es alguien que trasmite conocimientos, sino que busca, con los alumnos, una nueva forma de expresión. (...) Simplemente viviendo cada actividad propuesta, el profesor tendrá mucho para disfrutar, pues, en términos de sonido y de disponibilidad para la creación y para la expresión sencilla y descontraída, nuestros alumnos tienen mucho para enseñarnos.*

Koellreutter insistía, en un texto fechado en Tiradentes en 1993[22], que un sistema educacional “debería no sólo transmitir cultura, sino, sí, crear cultura”.

Notas

1 HEMSY DE GAINZA, Violeta y MÉNDEZ NAVAS, Carmen M. (compiladoras): Hacia una educación musical latinoamericana, San José de Costa Rica, Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO & FLADEM, 2004.

2 AHARONIÁN, Coriún: Educación, arte, música, Montevideo, Tacuabé, 2004.

3 REYES, Reina: Para qué futuro educamos (4ª edición revisada), Montevideo, Banda Oriental, 1987.

4 El destacado es de Reina Reyes.

5 HEMSY DE GAINZA, Violeta: “Ráfagas de globalización para la educación musical: el efecto Mozart y otras grageas”. Mecanoscrito.

6 “La constitución de la orquesta y su organización son también figuras del poder en la economía industrial”. (Attali, Jacques: Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música, México, Siglo Veintiuno, 1995).

7 Me explica Schafer luego de que la madera con la que se construyen los arcos de los violines proviene de Recife, Brasil.

8 La problemática de programar a los países dependientes como suministradores de trabajadores calificados con un costo nulo para el país dominador que los recibe es antigua, pero se renueva constantemente. Es una variante de la técnica imperialista de nutrirse con la miseria de los países sometidos. En el último número de la revista Deutschland, editada por el Ministerio de Relaciones Exteriores de Alemania (Nº 4/2004, Fráncfort del Meno, VIII/IX-2004), Marielouise Beck, comisionada del gobierno de ese país para la Migración, los Refugiados y la Integración, escribe (bajo el título "Por una sociedad abierta"): "La nueva ley [de inmigración] trae varias mejoras, sobre todo para los expertos y especialistas". En el mismo número, Gunter Hofmann, periodista del prestigioso semanario Die Zeit, habla, como Beck, de "extranjeros altamente cualificados", y aclara "por ejemplo científicos o expertos en computación". En el transcurso de su artículo ("Ley de inmigración: La senda está abierta"), aparecen citas significativas. Cem Özdemir, diputado del Europarlamento por los Verdes/Alianza 90, habla de "atraer a los mejores cerebros". Sibi Unnithan, de la India, que "programa software desde hace más de tres años para la empresa Case Consult", dice: "La nueva ley de integración aumenta el atractivo de Alemania para los especialistas extranjeros".

9 Escriben en Costa Rica Alejandro Cardona y Diego Díaz: "Escuchen los desastres que hace Plácido Domingo cuando deja de cantar ópera y se mete con los boleros. Háganlo y hablemos después". ("Ritmo e identidad: ¿Dondé está la Ma teodora?". Mecanoscrito).

10 AVILÉS, Karina: "Los niños cantores de Chalco, oasis de cultura", en La Jornada, Ciudad de México, 28-VI-2004.

11 SEVILLA, María Eugenia, "En el libro 'Rock-eros en concierto' la flautista Violeta Torres hace un análisis musicológico de este género". En: Reforma, Ciudad de México, 31-I-2003. También: http://www.reforma.com/cultura/articulo/265549/

12 Dice el informe: "El grupo familiar del beneficiario, la comunidad de la que forma parte y sus otros círculos de vinculación y actividad reciben beneficios indirectos, toda vez que el niño es parte integrante de ellos".

13 "El niño, (...) mediante las oportunidades que la orquesta le ofrece, empieza a presionar para conseguir mejoras económicas y sociales para su núcleo familiar (...)".

14 El 47% según el CIA World Factbook. Véase http://www.indexmundi.com/g/r.aspx?c=rw&v=69&l=es

15 WALLIS, Roger y MALM, Krister: Big sounds from small peoples. The music industry in small countries, London, Constable, 1984.

16 Primer Congreso Nacional de Educación Musical: "Informe general. AEMU", en Cuadernos de Educación Musical, Montevideo, XII, 1969.

17 Segundo Congreso Nacional de Educación Musical: "Resolución final. AEMU", en Cuadernos de Educación Musical, Montevideo, III, 1973.

18 RAMÍREZ PONCE, Alfonso: "Identidad e imitación en la arquitectura latinoamericana", en Archipiélago, Nº 14, México, IX/ XII, 1997.

19 Te digo, hermano, de Perdomo y Sánchez.

20 NEVES, José Maria: "Éduquer par et pour la musique électroacoustique", en Faire, Nº 4/5, Bourges, 1977/1978.

21 NEVES, José Maria: "Música contemporânea e educação artística", en Educação Musical, Nº 1, Rio de Janeiro, VII, 1974.

22 KOELLREUTTER, Hans-Joachim: "Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz". Mecanoscrito, 1993.

Actividad 1

A la luz de la lectura, escribir una reseña crítica/reflexiva en torno al tema educación musical.

Lectura 2

RECREAR LA ESPIRITUALIDAD ANCESTRAL A TRAVÉS DE LA DANZA Y LA MÚSICA COMO FORMAS DE EDUCACIÓN PROPIA

Blanca Myriam Estrada Nasner, Medellín, 2007.

Las comunidades indígenas venimos afrontando el deterioro de nuestro territorio, de nuestra identidad cultural y espiritual, desde el mismo instante en que fuimos sometidas a elementos culturales extraños, pues el conocimiento del otro no le permitió conocer la realidad propia. Y mataron a nuestros ancestros para atribuirse lo nuestro como suyo, propagándose, así, en nuestro territorio, con sus ritos católicos, su lengua castellana, sus juegos, sus trajes, sus instrumentos musicales. Desde allí nunca más se volvió a tener la tranquilidad en nuestros ríos, en nuestros sueños, en nuestra vida: no respetaron nuestro territorio, nuestros lugares sagrados –que es donde aprendemos, por ser un espacio natural y cósmico del conocimiento y la sabiduría, al cual se conoce caminándolo, mirándolo, sintiéndolo y percibiéndolo–. Sin embargo, y en medio de la violencia, el alma andina buscó el equilibrio entre las culturas, recreando el espíritu entre los azotes del invasor, con expresiones como las danzas, transmisoras de conocimiento, esencia de una cultura que muestra los distintos momentos de un proceso de sobrevivencia.

Nuestras culturas andinas, desde tiempos ancestrales, han hecho de los rituales lugares de convergencia. En los rituales se ofrenda, se diviniza, se purifica, se acerca a los espíritus mayores y a los dioses, para recibir de ellos la luminosidad de las energías del cosmos y del resplandor de la espiritualidad.

Dentro de los rituales se encuentra la danza y la música, y es a través de ellas cómo se recrea y apropia una serie de conocimientos. Saberes y prácticas que permiten transmitir el pensamiento propio, conectar con la espiritualidad y sacralidad ancestral y natural. Con la danza se comparte el sentir y actuar de una comunidad, y se transmite el conocimiento, asegurando a futuro la permanencia de los pueblos originarios. En ello radica su importancia como una forma pedagógica de aprender haciendo. Sin embargo, el blanco,

que desconoce su profundidad, se limita a recrear la vista, mirándola como un espectáculo antropológico, y no como un elemento significativo, producto de la tradición de una cultura y un territorio propio. En las comunidades indígenas, las danzas y las fiestas son el espacio en donde converge todo el universo de dioses, hombres y mujeres que se acercan y estrechan en el tiempo y en el espacio, acompañados de la herencia ancestral: la chicha, fruto de la Madre Tierra.

No negamos que estamos en un gran territorio que ha sido globalizado por los sistemas económicos. Es para estas situaciones que nos debemos preparar como pueblos, pues el que las personas jóvenes salgan de nuestro territorio sin la firme convicción de quiénes somos, puede ser suicida para la cultura, ya que las presiones a enfrentar en el presente y el futuro impuesto son nuevas y pueden llevar a la confusión, como sucede con algunos/as jóvenes indígenas universitarios/as que, al salir de su territorio y encontrarse con un mundo diferente, en un contexto totalmente distinto, y sin haberse preparado para este cambio, sencillamente se dejan absorber por lo nuevo, y de manera individual y frágil se incluyen en un contexto modernizador, perdiendo así la comunidad los/as herederos/as de su territorio y su cultura.

Es importante resaltar que la universidad es un espacio que vivimos temporalmente, pues debemos volver a nuestras comunidades. Las comunidades y la universidad deben complementar, por lo tanto, su conocimiento, generando espacios donde sepamos quiénes somos en medio de la diferencia, reafirmando que nuestra lucha por los pueblos indígenas debe continuar y que, además, no estamos solos, que son muchos los pueblos que lo están haciendo. Es allí donde la universidad no debe limitarse a generar seminarios, electivas o cursos de extensión, donde nuestro pensamiento sigue siendo objeto de estudio de otros, sino complementar nuestro conocimiento con el conocimiento foráneo, el cual es muy importante, pues nos da a conocer otras formas de ver el mundo, otros saberes, otras interpretaciones, en las cuales nos encontramos todos.

Considero que dentro de los espacios que se deben fortalecer en las comunidades y universidades, como elementos de un “aprender haciendo”, están las danzas y la música propia, elementos fundamentales, pues ellas liberan nuestra alma, permiten revitalizar lo que somos, lo que llevamos más allá del corazón; permiten unir, y a través de ellas, se logra que las personas jóvenes se identifiquen con sus valores, con sus tradiciones, que vuelvan a escuchar a sus mayores, a entrar y compartir en cualquier contexto, sin sentir miedo de dar a conocer lo que se ha heredado y no caer en contradicción consigo mismo. Si partimos de que todo ser humano necesita integrar su propia expresividad con todas las formas de expresión que le rodean, estos espacios despiertan el deseo, las ganas de un pueblo de seguir viviendo, fortaleciendo cada vez su espíritu ancestral, coordinando sus proyecciones como pueblo, a partir de valores el legado de sus ancestros, de vivir en armonía con la naturaleza, de luchar por lo que somos, repensar nuestra forma de vida actual.

La danza y la música son un tejido diverso de diferentes colores, tramas y diseños que, en conjunto, forman una sola red de pensamiento, costumbres y formas de ver el mundo, conectándose a través ella con la espiritualidad y sacralidad ancestral.

Reconstruir nuestra espiritualidad indígena, a través de la danza y la música, permite rehacer el recorrido de nuestro territorio y repensar quiénes somos, qué buscamos, hacia dónde vamos; nos permite retomar la importancia de estas expresiones como forma de comunicarnos con los demás, para que ellos sepan por qué nuestro espacio es diferente. Esta es una tarea que tenemos que retomar. La danza y la música propia deben asumirse como una forma pedagógica ancestral que vincula a las familias con su territorio, no quedándose en una manifestación externa de folklore, sino de constante investigación, conocimiento y recreación de la espiritualidad, pues están ancladas en las tradiciones, en el saber ancestral guardado

en la memoria de los mayores, que se comparte a través de las mingas de pensamiento, con el sentido que ellas tienen para una comunidad o un grupo étnico.

Actividad 2

Tomando como referencia la tesis de la lectura, reflexionamos en torno a la pregunta: ¿Qué acciones educativas podemos innovar para recrear y/o vigorizar la música de nuestros contextos?, en ese marco ¿cuál es el sentido pedagógico/político que deben tomar estas orientaciones?

II. Actividades de formación comunitaria

Leer de manera anticipada el texto y reunidos en nuestras CPTEs, con el aporte de maestras y maestros, elaboramos un ensayo crítico que exprese la problematización de las lecturas a partir de nuestra práctica educativa.

- Lectura obligatoria común: Pineau, Pablo (2011) “La escuela como maquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.

III. Actividades de concreción educativa

De acuerdo a las actividades y orientaciones realizadas en la sesión presencial, fortalecemos la articulación o vinculación del **desarrollo curricular** (trabajo de contenidos, materiales, metodología, etc.) con la **realidad** (problemas, necesidades, proyectos, aspiraciones, vocación y potencialidad productiva, etc.), en el marco del desarrollo de nuestro plan de clase; no necesitamos empezar de cero o realizar otra planificación adicional.

En muchas unidades educativas las maestras y maestros hemos trabajado siempre relacionando nuestras actividades curriculares con diferentes aspectos de la realidad; ahora debemos fortalecer esa forma de trabajo mediante el desarrollo del Proyecto Socioproductivo (PSP); a este respecto se ha planteado que los elementos que nos permite esta articulación son las actividades del plan de acción del PSP y las orientaciones metodológicas del Plan de Clase. Es importante tomar en cuenta que este proceso debe ser llevado a cabo con la participación de las y los colegas de nuestro nivel (aunque no sean parte de nuestra CPTE).

Como parte de este proceso formativo debemos sistematizar una o más clases desarrolladas; debemos sistematizar la realidad de nuestras experiencias pedagógicas, evitando invenciones o tergiversaciones; esta sistematización debe mostrar nuestras dificultades y logros en la aplicación de los elementos curriculares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Las y los facilitadores debemos orientar que estos trabajos muestren la realidad de la experiencia educativa de las y los participantes que nos permitirá apoyar y orientar principalmente sobre las dificultades en la planificación y aplicación de los elementos curriculares del Modelo Educativo.

Momento 3
Sesión presencial de socialización (4 horas)

Para la socialización presentaremos los productos de la Unidad de Formación 13.

Producto de la Unidad de Formación

a) Ensayo elaborado por la CPTE a partir de la lectura obligatoria común.

b) Presentación de documento: 1er. Borrador del acápite “Comparación, análisis e interpretación colectiva de la experiencia de Transformación de las prácticas educativas”.

Bibliografía

David Throsby. Extracto del capítulo 12: El papel de la música en el comercio internacional y en el desarrollo económico.
Extractado del sitio: http://132.248.35.1/cultura/informe/cap12.2.htm

Keith Negus. La cultura, la industria y la matriz de la salsa: el negocio de la música en los Estados Unidos y la producción de la música latina. Revista de Ciencias Sociales / Nueva Epoca / Numero 4 / Enero 1998.

Jaime Hormigos y Antonio Martín Cabello. **La construcción de la identidad juvenil a través de la música.** Universidad Rey Juan Carlos **(s.n.t.)**

Escarlet Torrico

“La entrada” La conquista del espacio urbano. **Cuaderno de Estudios Sociales Urbanos - Villa libre.**

Nº 7 2011

Coriún Aharónián. MÚSICA, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD. Conferencia en el 10º Seminario do FLADEM, Octubre de 2004. Revista de Música: Cláng.

Blanca Myriam Estrada Nasner.

Recrear la espiritualidad ancestral a través de la danza y la música como formas de educación propia. *Medellín – Colombia. 2007.*



"Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa"