

Prácticas territoriales en la formación del músico social. Marcos de referencia, implicaciones y posicionamientos

**Godoy M
Gonnet D
Cabrera F¹**

Resumen

El presente trabajo toma como punto de partida la acción del músico trascendiendo los límites de los formatos asociados a lo que se supone debe hacer. Así yendo más allá de los límites de los espacios delimitados para el espectáculo se trasciende en los marcos nodales que sustentan los paradigmas de música y sus modelos hegemónicos. Esencialmente se busca justipreciar de qué manera los modos comunitarios otorgan posibilidades de contribuir tanto a la formación y compromiso de los músicos como así también poner en valor esas narrativas (orales, activas, participativas) que tienen lugar en los territorios.

Asimismo, los modos de transmisión populares y sus impactos muestran que el rendimiento y la efectividad son productos de una construcción graduada, esencialmente artificial que sustentan los modelos, pero no sus esencias.

Los marcos se fundamentan en la necesidad de situar las prácticas en su ser situado.

Para situar la ponencia se comparten procesos de la carrera Tecnicatura en Música Popular, con testimonios de alguno de los referentes de las organizaciones sociales que la traccionan.

Al mismo tiempo se problematiza como la inserción en proyectos de base implican y complejizan el rol del estudiantado. Se localiza la ponencia en el eje de Inserción Territorial y Derechos Humanos de la mencionada carrera Tecnicatura en Música Popular, en el marco del proyecto Escuela Popular de Música (FME-MLF-UNLP) que se dicta en el Espacio Memoria y Derechos Humanos (Ex-ESMA) desde el año 2011.

¹ Tecnicatura de Música Popular- Espacio Memoria y DDHH. UNLP- Fundación Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora -Fundación Música Esperanza.

Prácticas territoriales en la formación del músico social. Marcos de referencia, implicaciones y posicionamientos

Introducción

Usualmente entendemos que el arte es transformador, que es sensibilizador, humanizador, pero solemos dar por sobreentendidas las definiciones de qué queremos decir cuando decimos arte y cuando calificamos este fenómeno.

Reproducimos esas conceptualizaciones, pero no elucidamos tanto su texto como su contexto.

Así las cosas, nos vemos entramados en sustentos de arte que emergen de la colonialidad. Comprendemos que esta colonialidad tiene lugar a partir del proceso de colonización y conquista, pero sus matrices de pensamiento moldean las instituciones productoras de sentido de arte. La jerarquización de artes mayores y menores, de arte y artesanía expone de modo explícito el ranking al que se somete a prácticas y conceptos. De este modo vemos como natural la clasificación. Surge de lo anterior cuáles de esas manifestaciones son válidas o más aún, cuáles están bien hechas.

De este modo se ponderan aspectos que surgen de las conceptualizaciones y de su validación: prima la estética por sobre la aisthesis (Mignolo, 2010), la obra por sobre la participación, el texto por sobre la transmisión, son elementos constitutivos de la colonialidad (Quijano, 1994) cuyos soportes basales se sostienen en las ontologías de la modernidad europea.

La música ha sido una de las artes mayores implantadas en la América concomitantes con la visión de tabula rasa aplicada a los conocimientos preexistentes (Quijano, 1994).

Dentro de esos parámetros de ser y saberse otorga entidad a aquello que sí es arte – que sí es música – y aquello que no lo es, y se lo confina a la abismalidad (De Sousa Santos, 2010) a la no existencia o a ser subsumido bajo otras categorizaciones.

Algunas polarizaciones popular-académico para los géneros, formal – no formal, para los ámbitos no parecen hacer justicia acerca de las cosmovisiones, quedando en los parámetros musicológicos de las epistemologías occidentales y no ahondando en sus contextos, en sus funciones, en sus sentires y en los modos de transmitir sus saberes (Gonnet, 2016).

Los modelos instruccionales poseen una visión del músico en tanto ser de talento, hecho que da por tierra con otras ontologías posibles. Asimismo, este modo de construcción de conocimiento plantea la ejecución y la audición musical como aquellos aspectos de la experiencia más deseables, y postula a la lectoescritura como medio único y código obligatorio para la expresión (Holguín y Shifres, 2015).

De este modo cualquier experiencia que promueva la musicalidad en otros términos va a ser subalternizada a partir de lo conocido, lo legitimado, por los modos de conocer y saber que emanan de los discursos hegemónicos y de sus instituciones. En la música, y más aún en la educación musical opera el denominado Modelo Conservatorio (Musumeci, 2002, Holguín y Shifres, 2015) como creador de categorías y saberes.

De este modo y como decíamos líneas arriba, cualquier otra experiencia que proponga un escenario alternativo del quehacer musical encontrará asidero dentro de otros campos disciplinares y no dentro de conceptos de música. “Por todo esto, el estudio de la

experiencia musical es el estudio de lo que el canon musicológico occidental considera como musical. Esto restringe pensar la experiencia en términos de categorías teóricas de carácter racionalistas -derivadas de los razonamientos lógico-formales, que impregnan la teoría musical occidental- que encuentran hacia finales del siglo XVII su validación a través del perfeccionamiento y la consolidación de la notación musical como forma perfecta de representación de la música” (Shifres, 2016)

La Tecnicatura en Música Popular

En 2011 nace la Tecnicatura en Música Popular, nave insignia del proyecto amplio de Escuela Popular de Música mentado por la Asociación Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora en conjunto con la Fundación Música Esperanza. Desde la más profunda sensibilidad y desde el pensamiento de las Madres que plantearon la vitalidad del elemento música en el recuerdo, en la memoria y en el recuerdo de los hijos, tanto en su mirada transformadora desde lo social desde la Fundación, la Tecnicatura se presenta como espacio donde recibir a aquellos jóvenes que han transitado por experiencias musicales diversas así como ofrecer un ámbito de formación para educadores que quieran sistematizar sus experiencias validando sus quehaceres y poseyendo un título que les otorgue una calificación.

Este proyecto es acompañado por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, y titulado por la Universidad Nacional de La Plata. Se tomó en aquel momento el plan del profesorado y licenciatura de música popular y se lo complementa con algunas asignaturas que ponían en relevancia las misiones y visiones de las organizaciones sociales. De ese modo se incorporan como materias las de Historia Reciente y DDHH, Estado, Ciudadanía y DDHH y Ética profesional y DDHH; y Proyectos y dispositivos de abordaje socio musical I y II, Espacio Institucional (entendido como materia que sale a tocar a diversos ámbitos), Seminarios de construcción de conocimientos y de educación popular y la materia Prácticas Territoriales de Diseño y Gestión.

Tiene lugar en el desarrollo de la carrera la presencia de dos tradiciones: la universitaria desde el paradigma de las Bellas Artes, aunque aggiornada a la visión de la música popular. Quizás sea digno de ser prolematizada la lógica y sustento ontológico de esa visión musicológica (véase Shifres y Gonnet, 2015 o bien Shifres y Rosabal Coto, 2018). Esta mirada crítica se establece a partir de que son ponderados los elementos musicológicos presentes por sobre sus contextos; podríamos decir que el contexto no se hace texto.

Por otro lado, las que plantean las organizaciones, Madres con una visión y misión puesta en la perspectiva de derechos con un territorio puesto en las esencialmente en las calles. Además, con un discurso y trayectoria confiado de lo institucional como promotora y protectora de Derechos.

“Vimos como un derecho tener una escuela de música popular porque muchos jóvenes tienen esa vocación, y esa vocación se transforma en algo necesario para su personalidad. Y siendo una necesidad se transforma en un derecho. Para nosotros cada acto que se haga en la escuela de música, es una celebración de la memoria, de la verdad y de la justicia por las que venimos, las madres, trabajando desde hace 35 años”

Enriqueta Maroni. Integrante de Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora. Mentora del proyecto. (Testimonio)

Música Esperanza es una Fundación que surge desde su inicio como voz, por parte del Ma. Miguel Ángel Estrella, su fundador, para que la música actúe desde su esencia humanizadora. En este sentido el arraigo de la Fundación es de base. Con talleres en sectores deprivados en sus derechos: barrios populares, cárceles, hospitales, instituciones de niñez, entre otras.

“La Tecnicatura en Música Popular forma parte de viejos sueños, de sueños veinteañeros. Cuando a finales de los años 60 con mi mujer creamos la primera agrupación de estudiantes de música, creíamos que había que reformar completamente el conservatorio, que había que darle lugar a la música popular. Entendíamos que la música no tenía que circunscribirse al Teatro Colón, y que para eso hacía falta otra formación” (Miguel Ángel Estrella, nota periodística)

De esta tríada surge el perfil de egresado de la carrera, única en su tipo que promueve también, una necesidad de parte del estudiantado de completar la información y comprender una complejidad en diferentes planos, tanto en las concepciones como en las acciones.

La práctica territorial

La materia práctica territoriales es una continuidad del eje del plan de estudios de lo que hemos denominado Inserción Comunitaria, conformado por las materias Proyectos y dispositivos de abordaje socio musical I y II, Gestión Cultural I y II, Espacio Institucional (materia de ensamble musical), políticas públicas culturales; y la complementariedad del eje de DDHH con las materias Historia Reciente y DDHH, Sociedad, Estado, Ciudadanía y DDHH y Ética profesional y DDHH.

Ambos ejes localizan la acción en los territorios.

En ese sentido priman las conceptualizaciones de música como hacer o musicar, (Small, 1997); participación (Turino, 2008) y problematizando los principios de los paradigmas hegemónicos de música, músico y construcción de conocimientos (Shifres y Gonnet, 2015; Gonnet, 2016).

Entonces música pasa a ser “algo que hace la gente” (Small, 1997 s/p) en su sentido antropológico y en su sentido participativo algo que hace la gente con otros, en relaciones mancomunadas de cara a cara y codo a codo.

Pero el locus, entonces pasa a estar puesto en la acción y en contexto y no en el método y la técnica -que se problematiza- sólo porque estos paradigmas plantean sus disciplinas como “es esto o es otra cosa”, creando categorías que subsumen esas prácticas propias de un espacio, de un tiempo y de una tradición. De ese modo, surgen las concepciones de algo formal (aquello que es) y de lo no formal o informal (creando una gran categoría para una multiplicidad de prácticas).

Lo importante y sería el nudo de esta ponencia, es que las prácticas implican desde un hacer mancomunado a los estudiantes con sus territorios durante todo el proceso de un año. Tal así, son estos los que tienen que generar un diagnóstico situacional, observar y

ponderar los distintos campos de problemas puestos en juego y generar objetivos de trabajo.

Este punto de partida ofrece un abanico de posibilidades que las didácticas no suelen contemplar en los territorios que abordan y trascendentalmente se localizan en compartir una lectura de mundo, en su sentido Freireano (Freire, 2012)

Reflexiones, discusiones y aperturas

“El hecho musical porta... la riqueza de los fenómenos que en su complejidad invitan a... pensar la conformación subjetiva y a cultura en la intersección que suponen, incluye un intento de poner en conversación distintos campos de saber: la musicología, la psicología, la filosofía o la antropología por nombrar algunas de las disciplinas involucradas.” (Mansilla y Gonnet, 2013).

Este trabajo ha intentado poner en relevancia las búsquedas y la complejidad al momento de pensar la formación superior del músico en un ámbito muy especial. La carrera de dicta en el predio del Espacio memoria y DDHH (Ex ESMA)

Esta localización supone un punto de una contundencia a la par de triste como de esperanzadora: poblar el espacio y humanizarlo con música.

En este sentido la figura es fuerte y explícita, pero, devenidos de lo anterior no podemos dejar de ampliar la mirada y de hacer también explícito el mensaje.

En este punto las tradiciones de las organizaciones sociales han partido de una necesidad y de un espíritu transformador e inclusivo, han participado en la gestación del Plan de estudios y en su ejecución. En esto aportan a la fortaleza de la propuesta la convicción y la pureza de las figuras que encabezan a la asociación (MLF) como a la fundación (ME).

Porque la han pensado viva frente a tanta muerte, porque la han pensado en los jóvenes que es lo que hace a la trascendencia y porque la han pensado problematizadora de lo instituido.

Sus territorios son las barriadas y los nadies, las calles y las movilizaciones, lo mancomunado y codo a codo. Sus conceptos son la inclusión y la perspectiva de derechos, y la música.

Pero no cualquier concepto de música, sólo aquellos que parten de la inclusión como un a priori y que, por ende, incluyen a aquellos que hacen por sobre los que saben.

Este punto nos lleva a pensarnos en una acción situada, con los pies en el sur y esencialmente decolonial.

El camino es bien largo, pero la semilla ya está plantada.

Una frase que se suele repetir en las producciones escritas de nuestro proyecto escuela es la del pensador Rodolfo Kusch:

“Lo importante está en que seamos pura semilla” (2000, p. 227).

EL RESTO ES VIENTO Y TIEMPO...

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Siglo XXI Editores.
- Gonnet, D. H. (2016). *Aprendiendo música en el encuentro: la construcción de conocimientos musicales a través de la práctica comunitaria y situada*. Tesis de maestría. Buenos Aires: FLACSO.
- Kusch, R. (2000). *Obras completas, Tomo I*. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- Musumeci, O. (2002). *Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible*. Actas de LA SEGUNDA Reunión Anual de SACCoM. Quilmes (en CD)
- Holguín, P. y Shifres, F. (2015). *Escuchar música al sur del Río Bravo*. Calle 14: Revista de Investigación en el campo del Arte, 10, 40-53
- Mansilla, S., & Gonnet, D. *La experiencia musical desde la perspectiva de los procesos intersubjetivos*. (pp. 153-157) En Actas de ECCoM. Vol. 1 N°1, "Nuestro Cuerpo en Nuestra Música. 11° ECCoM". Favio Shifres, María de la Paz Jacquier, Daniel Gonnet, María Inés Burcet y Romina Herrera (Editores). Buenos Aires: SACCoM.
- Mignolo, W. D. (2010). *Aisthesis decolonial*. Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte, 4(4), 10-25.
- Quijano, A. (1994). *América Latina en la economía mundial*. Quito: Repositorio Flacso Andes.
- Santos, B. D. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el saber*. Montevideo: Trilce.
- Shifres, F., & Rosabal-Coto, G. (2018). *Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica*. Revista Internacional de Educación Musical, (5), 85-91.
- Shifres, F., & Gonnet, D. H. (2015). *Problematizando la herencia colonial en la educación musical*. Epistemus, 3.
- Turino, T. (2008). *Music as social life*. Chicago: The University of Chicago Press.