



Pedagogía del acontecimiento: una experiencia de educación no formal para las músicas regionales*

Pedagogía del acontecimiento: una experiencia de educación no formal para las músicas regionales*

Jorge Sossa Santos**

(Fecha de recepción junio 2010; fecha de aprobación septiembre 2010)

Resumen. Con la presente reflexión se propone hacer un trazado de orden conceptual y de modos de intervención pedagógica que caracterizan nuevas maneras de hacer pedagógico; se señalan nuevas posibilidades de pensar e intervenir las músicas regionales que se consideran parte de una categoría más englobante: las denominadas Músicas Caribeberoamericanas. Se habla de los enfoques convencionales de la educación musical, con sus rasgos de centralidad, jerarquías y linealidad y se proponen aproximaciones de lo que se denomina paradigma estético. Desde conceptos como *rizoma* y *pedagogía del acontecimiento* se muestran maneras inéditas de abordar la formación musical desde la perspectiva de la educación para el trabajo y el desarrollo humano, en contraste con las miradas canónicas propias de la educación formal de corte académico.

Palabras Clave: Rizoma, acontecimiento, músicas CIAM (Caribeberoamericanas), mediación, literalidad-oralidad

Abstract. With this reflection it is proposed the construction of a conceptual and pedagogical path with intervention modes that characterize new ways of pedagogical work, identifies new opportunities to think and act in regional music that are considered part of a more encompassing category: the so-called Caribeberoamericana Music. It talks about conventional approaches to musical education, with its qualities of centrality, hierarchy and linearity and proposed approaches the so-called aesthetic paradigm. Since concepts such as rhizome and pedagogy from the event will show ways to deal with unprecedented musical training

* Texto de la Ponencia presentada por el autor en el IV Congreso Nacional de Música. Etnomusicología- ciencia y patrimonio. Conservatorio del Tolima junio de 2008

** Jorge Sossa Santos. Administrador público y pedagogo musical. Director de la Escuela de Formación Musical Nueva Cultura. corporacion@escuelanuevacultura.edu.co

from the perspective of education for work and human development, in contrast to the canonical looks proper of formal academic education.

Key words: Rhizome, event, music CIAM (Caribeiberoamericanas), mediation, literal-oral

Pero los alquimistas de los sonidos, los músicos, en sus prácticas reales sueñan y al hacerlo sueñan, reinventan el mundo, nos abren a nuevos horizontes, a nuevos misterios.

Eliécer Arenas

...como una cierta calidad de presencia que moviliza en nosotros la voluntad y el coraje de expresar, no solo en el habla, sino en la acción, la singularidad de nuestra propia existencia.

Suehy Rolnik

La creación, las ideas, no están en la mente sino en la acción y experimentación, emergen con ellas. La acción piensa.

Javier Gil

Este artículo se propone compartir planteamientos básicos, mecanismos y modos de operar que la *Escuela de Formación Musical Nueva Cultura*¹ ha venido construyendo a partir de sus trayectos y recorridos. Se suscitan igualmente, algunas inquietudes sobre aspectos que demandan profundizaciones importantes de parte de la comunidad que se mueve en torno a la educación artística. Se considera que el campo de la ciencia tiene su ámbito y su estatuto, y que la música debe concitar las problematizaciones propuestas, desde un nuevo paradigma, el paradigma estético.

Las actividades de formación que realiza una entidad cultural como la Escuela de Formación Musical Nueva Cultura generan compromisos éticos y políticos, si asumimos que la educación es un bien público. Por eso en el re-

corrido planteado se hará referencia a la normatividad que sobre la *Educación para el trabajo y el desarrollo humano*, antes llamada *Educación No Formal*, se ha venido planteando en el país.

Al abordar de manera crítica lo mencionado en el decreto 2888 de 2007 y las normas que a partir de él se han derivado, se muestra cómo es necesario que el Ministerio de Educación se pronuncie sobre una resolución, y acote lo específico de la educación artística. En ese contexto, el artículo plantea, desde la mirada de la sociedad civil musical, la necesidad de seguir conceptualizando sobre la educación musical en el país de manera crítica, documentada y responsable.

La formación musical de los niños y las niñas o la música como práctica cultural

Ya es amplia la comunidad musical que se aglutina en torno a las escuelas de música en el país. Para la *Escuela de Formación Musical Nueva*

¹ Nueva Cultura es una escuela pionera de formación musical con más de 20 años de existencia en Colombia, fundada en el fomento de la educación en torno a las músicas caribeiberoamericanas (CIAM)



Pedagogía del acontecimiento: una experiencia de educación no formal para las músicas regionales*

Cultura, como parte de este movimiento, se hace urgente profundizar las políticas públicas que orientan la formación de niñas, niños y jóvenes. Es el momento de repensar el sentido de la formación musical desde una perspectiva flexible, experimentadora, para asumir objetos de estudio y procesos de configuración de la subjetividad que se derivan de acciones musicales y pedagógicas cuando trabajamos para los niños y las niñas. Se tratará de habilitar la experiencia como lugar de la infancia, asumiéndola como potencia, como voluntad de asombro y como disposición a la experimentación. La infancia así considerada no es el vacío a llenar, el espacio a corregir; distantes de una concepción del infante como carente, que espera una verdad que lo complete, la formación musical que proponemos apuesta por la construcción de un mundo infantil que llene de sentidos la construcción de cuerpos sensibles y subjetividades dispuestas al mundo de los sonidos, de los colores, de las texturas, en últimas de la vida.

La infancia no es carente sino abundante, nos dice Javier Gil (2007); es abierta y está dispuesta a lo nuevo. Lo infante es expresión de la levedad, manifestación de un mundo en el que el niño piensa lo no pensable, estando proclive a la experiencia. Con todo, la escuela de formación musical de las niñas y los niños debe ser el tiempo-espacio de lo nuevo, universo del riesgo, de la fiesta, del cambio. De allí el reto de pensar el sentido y dimensión de las escuelas de formación musical que toman como base las músicas regionales y lo hacen dentro del ámbito de lo que se ha llamado la educación no formal. Buscando referentes hemos encontrado a Hannah Arendt, cuando en su texto *La Condición Humana* (1996) distingue tres ámbitos del hacer humano: el de la labor, el del

trabajo y el de la acción. Lo que nos permite preguntarnos ¿qué escuela buscamos? ¿Aquella que se inscribe en el ámbito del *trabajo* donde todo está definido, debidamente planeado, predeterminado, controlado? ¿O una escuela que, inscrita en el ámbito de la *acción*, dé lugar a la experimentación, a la búsqueda, a la expresión de la vida, al fluir del goce, del disfrute, a la manifestación de fuerza colectiva de afectar y ser afectado?

Siendo la *acción* el ámbito donde se escenifican los elementos políticos y se manifiesta la vida de los hombres, habría que repensar un tipo de educación musical diferente ya que, en nuestro contexto, ésta parece inscribirse más en el ámbito del trabajo. Deberíamos pensar una escuela que esté en consonancia con la fiesta, con el goce y con el disfrute. En últimas, pensar una escuela que exprese las tensiones de las músicas y la sociedad, donde se manifieste la vida en todas sus dimensiones. Se recuperará así el sentido profundamente político de la comunidad y se asumirá el sentido plural del taller en tanto espacio de la experimentación y de la potencia colectiva. Una escuela que dé curso a la experiencia y que relativice el papel y peso de la teoría y de los discursos. Un espacio formativo que recupere la experiencia y el sentido de la práctica, constituyéndose en posibilidad de movilizar, de problematizar, de inquietar.

En el contexto de las prácticas formativas en músicas de base campesina, la academia ha asumido, respecto de las músicas tradicionales, una mirada distante del ámbito de la acción para, de manera en muchos casos arrogante, situarse en el ámbito del trabajo. Es aquí donde la aproximación a la *música práctica* y al *músico práctico* se hace imprescindible.

...los programas formativos que toman como base

las músicas populares y tradicionales, se han visto y se siguen viendo cuestionados por representantes de la academia letrada del país, o por quienes, ubicados en lugares de poder, comparten más o menos acriticamente dicha lógica, o se alinean con ellas por razones diversas. (Arenas, sf. p.1)

Es claro que los rasgos del sistema académico tradicional hacen parte del ámbito del trabajo y éste hace parte de la racionalidad científico-técnica. No es de otra manera manifiesta su característica de aproximación al universalismo, objetivismo, sistematización, ordenamiento jerárquico y propuesta programática lineal y rígida. Por eso, las músicas tradicionales inscritas en el mundo de la acción y de la vida donde fluye el deseo, el goce, la fiesta, la parranda, aparecen distantes de ser consideradas objeto de estudio serio, por tanto alejadas de la “alta” cultura. Cuando le hacen una concesión, confinan estas prácticas a la ideología romántica del folclor. Y Arenas lo reitera cuando enuncia que ...la idoneidad de las propuestas de educación basadas en músicas populares tradicionales ha sido puesta en cuestión presuntamente por detenerse en el detalle, apuntar a las diferencias en detrimento de los universales, por carecer de sistematización, por no tener aval de comunidades internacionales, por no ser propuestas contrastadas con la práctica académica y, todas ellas sumadas, por algo que se puede decir en una sola frase, aunque casi nunca se diga de frente: por carecer de rigor académico. (Arenas, sf. p.2)

Entonces, entre la aproximación academicista y la aproximación desde el hacer vivo de las prácticas musicales se evidencia una importante diferencia: investigar para ampliar los marcos de referencia disciplinares o “investigar

para la práctica, en función de, para y desde las prácticas musicales y sus necesidades”. (Arenas, sf. p.3)

La investigación de prácticas musicales vivas enfrenta al estudioso

...a problemas valorativos, a su propia ignorancia. A fuentes diversas y vivas que muchas veces lo confunden (...) porque no son documentos pasivos sino sistemas de relaciones humanas, textos móviles donde hay historia, poder, diversidad, y sobre todo, donde el investigador se ve abocado a la necesidad de mirar el presente y salir del estrecho marco de la búsqueda solitaria de papeles amarillentos para enfrentar la tarea de conocer las músicas con las que gentes vivas, en contextos vivos, enfrentan los retos de la contemporaneidad. (Arenas, sf. p.5)

La riqueza de la acción, ámbito donde fluye la vida, como lo dijera Arendt, nos muestra la proliferación inagotable de variantes sonoras. Por esa razón no es posible pensar la existencia de un solo bambuco, de una única manera de tocar un tambor de bullerengue, ni en una única forma de acompañar rítmicamente una música tradicional viva, manifestación siempre cambiante de esquemas aprendidos por tradición oral, versiones legitimadas en la práctica por complejas y diversas relaciones socioculturales. Así como un mapa no es un territorio, el código gráfico de la música —generalmente referido al pentagrama— no agota el rito de su actualización. El verdadero territorio de la música es el de su reinención. Citando a Henniñón, Arenas nos dice que “...la música se fundamenta en su práctica (...) porque sin ella no existe. No existen museos de música porque no hay nada que guardar: la música se hace y se rehace o se muere. (p.16)



Pedagogía del acontecimiento: una experiencia de educación no formal para las músicas regionales*

Si asumimos las escuelas de formación musical dentro del ámbito de lo no formal tendrá mucho sentido reivindicar el “sentido práctico” e impugnar el sentido común académico con su erudición y con su desprecio por las prácticas reales proclive a la asepsia de las prácticas de escritorio. Y de otra parte mostrar la violencia simbólica y la violencia epistémica que, como expresión del colonialismo tanto económico como político, creó un imaginario que no solo sirvió para legitimar el dominio económico sino también para producir los modelos simbólicos necesarios para aceptar esa situación colonial. “Se configuró así una pedagogización agenciada por instituciones, discursos, constituciones, leyes, códigos, planes de estudio, proyectos de investigación, gramáticas del buen decir”. (Gil, 2007. p. 9)

El sentido del hacer pedagógico y musical como objeto de estudio

En el marco del hacer pedagógico y musical, como producto de la actividad investigativa, la *Fundación Nueva Cultura* desde 1988 ha venido realizando el espacio de escuela. Una escuela basada en la necesidad de socializar la sistematización y el conocimiento sobre las músicas regionales colombianas que, a su vez, hacen parte de las músicas caribeiberoamericanas (músicas CIAM), expresiones sonoras impregnadas de vida y de fuerza expresiva que en muchos casos no circulan por los medios de comunicación, pero con las que existen resonancias culturales que hemos querido hacer visibles. Intervenir pedagógicamente las músicas CIAM es, entonces, una apuesta; una apuesta expresiva, lúdica, fiestera. Así, partimos del hacer vivo de la música, cantamos y tocamos de una manera activa y divertida. Los elementos de los códigos y las grafías musicales se nos van apareciendo pro-

gresivamente, pues privilegiamos los elementos expresivos y significativos de lo musical como parte del universo artístico.

Hablamos de músicas Caribe-Iberoamericanas para referirnos a las que, como producto de procesos complejos de hibridación cultural, se han cristalizado y configurado en el territorio de lo que comúnmente se ha llamado América. Lo caribeiberoamericano busca trascender las taxonomías tradicionales de las denominadas “músicas latinoamericanas” (Sossa, 2000).

No pesa en esta aproximación el criterio de área geográfica como sí el de las dinámicas culturales, los procesos de transformación y refuncionalización entre formas y estructuras musicales que se han venido gestando en el espacio y el tiempo. Lo CIAM tiene en cuenta, además, las múltiples asimetrías e irregularidades propias de toda manifestación de las producciones culturales.

Lo que constituye entonces lo CIAM en sus elementos conformadores, además de incluir complejos lusitano, hispano, indígena y africano, contiene componentes franceses, ingleses y holandeses, así como los influjos resultantes de procesos posteriores de inmigración de europeos, asiáticos y africanos. Todo ello intervenido por múltiples significaciones y diversificaciones interculturales, con sus cambios y movimientos. En esta caracterización cuenta también, de manera significativa, la irrupción de los medios masivos de comunicación, la apertura de los mercados y en general los procesos de globalización. Debe reiterarse que en este enfoque no se tienen en cuenta notas constitutivas de cualquier etnia o complejo cultural antecedente por separado o que se muestren como excluyentes.

Las músicas caribe-iberoamericanas, por lo ya expuesto, han sido leídas desde la diversidad genérica propia de las músicas regionales, desde su complejidad rítmica y melódica, desde sus posibilidades tímbrico-organológicas, desde la pluralidad de sus textos lingüísticos. (Sossa, 2000).

Al hablar de músicas CIAM, no hablamos de folclor, ni marcamos el objeto de estudio del tinte identitario de lo “nuestro”, de lo autóctono, de las raíces. No. “Se trata de asumir la cultura como práctica creadora y no como un enunciado trascendental al cual remitirse”.² (Gil, 2007. p.9) De acuerdo con Gil preferimos entender la cultura como “horizonte, apertura, matriz creativa que rebasa su inmovilización en el pasado”(p.11), pues la memoria y la tradición son germen creativo; una tradición cultural es fuerte porque se recrea constantemente, se modifica para conservarse.

En la medida en que nuestras niñas, niños y jóvenes se apropian creativamente de unas músicas-fuerza, de unas sonoridades-vida, en la medida en que las hacen suyas transformándolas, recobra más sentido lo enunciado por Gil: “tan negativo es una contemporaneidad reducida a moda, como una memoria convertida en momificada pieza de museo”.³

La pedagogía del acontecimiento y el rizoma como imagen del pensamiento: Una concepción pedagógica

La Escuela de Formación Musical Nueva Cultura, a partir de su larga experiencia ha entendido la importancia de referenciar, de manera

crítica, algunas miradas y concepciones pedagógicas de las que ha tomado y apropiado como elementos fuertes:

- El aprendizaje significativo de Ausubel.
- Los planteamientos de Vigotsky acerca de la zona desarrollo proximal, concertado con las teorías del juego y de las dimensiones lúdicas expuestas por Winnicott, Huizinga y Dauvignod.
- Algunos referentes conceptuales de los estudiosos de la Escuela Nueva y enfoques particulares de la llamada pedagogía conceptual.
- Los planteamientos constructivistas de la filosofía de los llamados filósofos del afuera como Deleuze, Guattari, principalmente y que conectan con planteamientos contemporáneos de jóvenes filósofos latinoamericanos como Walter Kohan que nos acercan a Jaques Ranciere en su libro *El maestro ignorante* (2002); y en contrapunto con él, el texto *Hermenéutica del sujeto* (1994) de Foucault.

Estas referencias nos han llevado a proponer, como producto de la construcción cotidiana del proceso pedagógico, *la pedagogía del acontecimiento* como fundamento conceptual que anima nuestra búsqueda permanente. Tal pedagogía se basa en el concepto de *acontecimiento*, que es aquel hecho o fenómeno que modifica sustancialmente al sujeto en sus maneras de actuar sobre el mundo. Acontecimientos son aquellas experiencias que después de haberlas vivido y recorrido nos transformaron. (Nómade Proyecto Artístico y Ambiental, 2008) Para ello partimos de una premisa fundamental:

2 GIL, op.cit., p. 11,

3 Ibid.



Pedagogía del acontecimiento: una experiencia de educación no formal para las músicas regionales*

...el pensamiento se produce dejándose afectar, a partir de los encuentros con el mundo. No sabemos cuando surge, algo de azar lo define, algo nos sacude desde el afuera y arrastra al pensamiento, una sensación, un suceso, un problema, un deseo, una imagen, un sueño, un color, un trauma, una obsesión, son desencadenantes. (Gil, 2007. p 4)

Y como los conceptos no se dan solos sino que se tejen en red, en la pedagogía del acontecimiento así considerada aparece como elemento determinante el rizoma, concepto esbozado por Deleuze y Guattari en su texto *Mil Mesetas* (2002) y que, *grosso modo*, como imagen del pensamiento, nos sirve para desplazarnos de la idea de centro, de jerarquías, de verticalidades, de comienzos unitarios, de linealidades. El rizoma nos invita a pensar a la manera de la mala hierba, de las enredaderas, de los bulbos que no tienen raíces, ni tallos, ni ramas que se desprenden de ellas. El rizoma no es el árbol; es, entonces, la imagen del pensamiento que se convierte en punto diáspora para la búsqueda de nuevos trayectos, ofreciendo tantos, cuantas necesidades e intereses se presenten en el colectivo de trabajo. En los caminos están los libros, los maestros, las imágenes, el mundo real y aparente, todo cuanto esté a tono con la búsqueda que se emprenda, siempre y cuando la apertura no se fuerce, ya que la mera información, conectada con nada, perderá su potencial y quedará relegada al archivo oscuro de la amnesia. Es así como el rizoma, que es una multiplicidad, podrá ocupar todas las dimensiones pedagógicas o incluso aumentarlas, generando las no esperadas, según se conecten unos con otros caminos.

Desde este enfoque, los estudiantes han conformado la red de saberes en torno a una práctica musical viva asumida como campos en

conexión y en interacciones, y ya no como sumatoria desde áreas que se conciben aisladas e independientes. Vemos cómo desde las mismas músicas abordadas como las “materias” se apropió más de un tema a la vez, generándose un movimiento que comienza a perder su centro hasta desvanecerse y ya no importa el origen. Por eso, dicho de otra manera, cualquiera de las músicas escogidas puede ser el punto de partida o de llegada. El centro ya no importará, importarán los cruces, los movimientos, las transrelaciones, la red de estratos, ya que también los entrecruces darán *espesor* al conocimiento. Nudos y tallos también van llenando los espacios entre redes, tupiendo y conformando una estructura compleja. Así, se deviene rizoma.

Estructuras complejas corresponden a pensamientos complejos. Un conocimiento que sea pertinente a la actualidad de los estudiantes de este siglo debe ser complejo; lo complejo es la red, el tejido; hay una interdependencia, interacción e inseparabilidad, entre el todo y las partes, las partes y el todo, las partes entre sí, el objeto de conocimiento y su contexto, la unidad y la multiplicidad, por eso la escuela debe direccionar la formación de los estudiantes hacia el desarrollo de una inteligencia general, un pensamiento periférico que ligue nuevamente las especializaciones disciplinarias, centradas en sí mismas, en un todo, para que los estudiantes logren contextualizar el saber y expandirlo más allá de las fronteras de las disciplinas. Los caminos que recorra cada sujeto, aún para llegar al punto acordado, serán de una infinita variedad y dependerán lógicamente de los intereses, capacidades y procesos de cada uno de ellos. Esto es, desarrollo de un pensamiento *Nómade* que, como lo hemos visto aquí, es un pensamiento rizomático.

A partir de *la pedagogía del acontecimiento* la dinámica de la formación musical, asumida como práctica y como acción, ha planteado como un movimiento que viaja horizontalmente expandiéndose en múltiples sentidos; mudándose, territorializando y desterritorializando los espacios; es un desplazamiento que rastrea, escudriña, explora, indaga, como la *mala hierba*, que hoy se ha reivindicado. Es un rizoma. Pero esa dinámica tiene también una dimensión vertical, que no es de naturaleza jerárquica porque tiene gran movilidad, viaja sobre el rizoma en forma de espiral, ampliada sobre su borde superior y alcanzando cada vez estratos más altos: la imagen del tornado. Fuerzas que llegan desde distintas direcciones con diferentes características de temperatura y humedad, lo generan y movimientos circulares que hacen que vuelva sobre sí mismo, lo potencian. Es el movimiento del retorno, que alcanza nuevos estratos al iniciar cada ciclo, porque aunque retorne, al igual que el rizoma no recorrerá el mismo camino. Es el principio de la repetición, tan común y tan básico en las artes (en la música por ejemplo); es ese volver a hacer, retornar, volver la mirada sobre, re-mirar y sin embargo no volver a partir del mismo punto.

Este volver a mirar ha sido clave en los procesos formativos de los estudiantes, ya que, para abordar nuevos temas, siempre será lícito volver sobre los conceptos; revisarlos, recordarlos, madurarlos y aplicarlos al nuevo hecho pedagógico. El acto creativo surge cuando el objeto del conocimiento es abordado desde diferentes miradas; cuando se retorna a él una y otra vez, para escudriñarlo y hacer visible a los demás lo que no es obvio a simple vista. Aquí, como se ha dicho, aparece lo estético como paradigma,

...la experiencia de cualquier elemento cotidiano es provocadora, no necesariamente se trata de un

suceso extra-ordinario. Justamente alejarnos de la experiencia inmediata para refugiarnos en grandes categorías marca el olvido de la experiencia la cual yace en lo pequeño, ordinario, cotidiano. Un gesto nos llama, una acción pequeña redefine el curso y el sentido de las cosas. Algo se encuentra en nuestro vivir diario, algo inesperado y que no dirigimos nos sucede, escapa a nuestro control. El artista —nos vuelve a decir Gil— piensa no tanto porque se le ocurran cosas, sino porque le ocurren cosas. (Gil, 2007. p 4)

Hablamos entonces de *la pedagogía del acontecimiento*, como aquellas acciones formativas que están en clave de búsqueda de elementos, situaciones, imágenes, sucesos que nos transforman, que hacen que después de un encuentro con los sonidos, con los compañeros, con los docentes, las cosas ya no sean iguales. Estar atentos a romper las inercias, a dejarnos permear por aquello que, por simple que pueda parecernos, esconde los múltiples sentidos que nos genera tocar y cantar.

Un currículo abierto, un currículo rizomático

No armamos un currículo rígido. Asumimos una noción de planificación blanda y abierta a lo inesperado; hablamos de *trayectos* que organizamos desde las músicas específicas que se constituyen en las “materias” a abordar. Entendemos que existen dispositivos pedagógicos que determinan los flujos discursivos entre los sujetos. Sabemos —y por eso estamos alertas— que el *dispositivo pedagógico* ordena, clasifica y jerarquiza los enunciados y discursos entre los sujetos que intervienen en el proceso formativo. El dispositivo pedagógico establece reglas de lo decible o de lo comunicable, tanto



de lo comunicado como de las formas en que se comunica. (Maldonado, 2004 p. 121-134) Desde allí, tomamos distancia con las notas y las calificaciones, con las evaluaciones que se expresan como el mecanismo controlador del orden normalizador y jerárquico que establece la curricularización. Valorar los desempeños y lo que se ha dado en llamar las competencias de los estudiantes es un acto de profunda responsabilidad ética que supone descentrarse de las líneas del saber-poder sacralizados por el aparato educativo y encarnadas en el rol del profesor entendido como el elemento activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Preferimos entonces hablar de mediación y, como lo dice Walter Cohan, (Cohan, 2006) resonamos con hablar de *traducción*.

Desde aquí, ha sido decisivo asumir el planteamiento de la construcción a partir y a través de la experiencia, es decir, un enfoque constructivista en contraste con las concepciones que asumen la información como algo ya procesado que debe ser comprendido y usado funcionalmente. Hemos preferido ser cautos; hemos tomado distancia crítica de muchas imágenes que sobre el currículo existen. Si tenemos en cuenta que el currículo responde a las preguntas *¿qué, cómo, cuándo asumir el proceso de mediación pedagógica? y ¿de qué manera concebir, planificar y asumir la evaluación de dicho proceso?*, nos ha sido necesario indagar y sustentar todas aquellas acciones, estrategias y conceptualizaciones que nuestra Escuela viene desarrollando para lograr la formación de sus estudiantes, evitando las imágenes “tranquilizadoras” que se derivan del currículo con “*trazados hechos y seguros, con puntos de origen y de llegada donde el aprendizaje sucede sin mayores errancias ni extravíos, azares y sorpresas*”. (Gil,

2007) Por eso hemos hablado de rizoma y no de árbol, ya que la figura predominantemente arbórea tiene poca disposición para la incertidumbre y para lo desconocido.

Con todo, es conveniente recordar que, no obstante tener un sentido de búsqueda y experimentación, la Escuela consulta los estándares y lineamientos curriculares propuestos por diferentes espacios formativos tanto de la educación formal como de la no formal. Se trata de articular, de manera creativa y responsable, lo que puede constituir una real innovación pedagógica con aquellos elementos que el medio educativo del país exige como requisitos mínimos a ser apropiados por los estudiantes de música en el pregrado. Los estándares y lineamientos son así asumidos no como manuales a seguir de manera mecánica y lineal, sino elementos con los cuales se dialoga de manera abierta y flexible. La disyuntiva ha sido basarse en lo establecido y ya definido, o dar cabida a la apertura, a lo flexible, al acontecimiento que genera el mismo devenir de la práctica y hacer pedagógico cotidiano. “*Se piensa sobre lo experimentado, aunque impensado, y no desde la adecuación del pensamiento a un objeto previamente programado*”. (Gil, 2007. p 6)

Entonces, si habláramos de currículo lo haríamos como currículo abierto donde los conceptos remiten a circunstancias y no a esencias levantadas por encima de las propias circunstancias. “*Un currículo ciertamente configurado desde la razón pero preferiblemente asistido por el susurro de la razón artística*”. (Gil, 2007. p 6) Y, esto es decisivo, tomando distancia de la construcción rígida de currículos, con métodos y problemas muy preestablecidos que controlan la necesaria fluidez y líneas de fuga que habitan la experiencia artística.

Sobre la docencia musical o la mediación pedagógica

Asumimos la docencia como una dimensión que hace parte del campo musical. No creemos en la dicotomía intérprete-profesor. Ni mucho menos compartimos el enunciado *músico* (músico bueno) - *pedagogo* (músico malo). Creemos, como Savater, que la pedagogía está más cerca del arte que de la ciencia. Creemos en la intuición, en la capacidad de inventar, de buscar, de experimentar. Lo hemos dicho todo el tiempo.

- Antes que trabajar en el marco de la enseñanza-aprendizaje hemos asumido la construcción del conocimiento a partir de los procesos de mediación, transferencia y comunicación pedagógica. Mediación pedagógica para dejar aprender, incluso para ayudar a desaprender, proceso de traducción para facilitar las condiciones que permitan que broten las singularidades, no tanto para dar lecciones como para sembrar inquietudes. (Gil, 2007. p 5)
- Antes que abordar el deber ser de la enseñanza aprendizaje, como los propósitos ideales de la educación dando énfasis a teorías educativas y postulados de las diferentes corrientes pedagógicas, hemos preferido dar fuerza a la práctica, a la elaboración conceptual y reflexión teórica que se deriva de ella. “La educación artística debería asumirse como acto creador, como obra de arte, es decir —y para ser fiel a su objeto— sus procedimientos deberían desarrollarse como proceden los grandes artistas que transcurren por territorios aún no nombrados”. (Gil, 2007. p 6)

- Antes de basarnos en los contenidos que asumen las escuelas como algo dado y canónico, nos hemos jugado a asumir el fortalecimiento de procesos y formas alternativas de intervención pedagógica. Pensamos que la organización de actividades para regular las acciones de un estudiante para obtener, generalmente a partir de la mimesis, lo ya adquirido por el maestro, neutraliza el pensamiento, impide el desarrollo de la experiencia.

Queremos recordar aquí a Guilles Deleuze, quien hizo de sus clases de filosofía un acto estético, cuando nos dice que no se hace un curso sobre lo que ya se sabe; también cuando comentaba que le hubiese gustado dar clases a la manera de Bob Dylan, es decir organizarlas como ocurre con una canción, que, por un lado, tiene desarrollos previsibles pero también tiene espacios para la improvisación. Nos gusta pensar que en el hacer pedagógico de los docentes se da una permanente tensión entre lo preparado y la apertura a lo desconocido, a los trayectos insospechados, a los acontecimientos.

Nos hemos inclinado a pensar el docente como un músico profesional, que asume la pedagogía como un componente de su dimensión de músico; un pedagogo musical o un músico pedagogo que enriquece su hacer cuando se enfrenta a los sentidos que surgen de los procesos de mediación y comunicación de una clase, de un taller, de un montaje. Imaginar entonces un docente que se permea de la experiencia en el trabajo con niños y jóvenes, y, sobre todo, que construye un compromiso para apostar y para trabajar por su crecimiento y felicidad.



Pedagogía del acontecimiento: una experiencia de educación no formal para las músicas regionales*

Oralidad, literalidad y cuerpo

Nos hemos preguntado por las formas y posibilidades de apropiar las grafías entendidas como códigos y recursos para decodificar el lenguaje musical (lectura) y su manejo para escribirla (escritura). Desmitificamos el pentagrama y la notación occidental convencional. La usamos en su justa medida y nos aproximamos a ella a partir de la potencia de la oralidad inmersa en las músicas CIAM. Sabemos que el *dispositivo pedagógico* "...opera sobre los discursos literalizados, sobre los discursos que han dejado de ser solamente orales y se han materializado de algún modo en un texto escrito, con ciertas características". (Maldonado, 2004. p 128) Por eso no hacemos convergente el enunciado *estudiar música* con aprender los códigos del pentagrama. Tomamos con cuidado el decir común de muchos músicos empíricos cuando afirman *yo no sé música* —al referirse a no "saber" leer una partitura cuando son excelentes intérpretes de variados géneros populares—. Primero tocar, sonar, apropiar el universo sonoro, la lectoescritura musical irá apareciendo como una resultante de haber develado los sentidos de los ritmos, las melodías, las métricas, en fin. Sí abordamos lo literal, pero como un correlato de lo expresivo y empático que está presente en la oralidad de las músicas CIAM entendidas como textos de cultura. En suma, estamos atentos a describir el *dispositivo pedagógico*, a identificar y describir las reglas de su funcionamiento; atentos a no dejarnos capturar por las líneas que traza y establece como cosas inamovibles y "naturalmente" propias de la Escuela; atentos, en fin, a mostrarnos lo que hacen, sienten y piensan los agentes del proceso formativo.

Y pensar el cuerpo como la base sobre la

cual se cimenta el trabajo de formación artística y musical, pues creemos que formar el cuerpo es el fundamento de la expresión y de la relación con otras áreas del conocimiento. Consideramos que el cuerpo es la base de la acción musical. Por eso construir un estado de música es resonar con un cuerpo sensibilidad y movimiento, un cuerpo goce y abierto al disfrute de lo sonoro. Valorar la fuerza de este enunciado quizá nos permitiría entender por qué de una manera moralizada se considera que las matemáticas o la historia son más importantes que las artes en la escuela. Problematizar desde allí nos permitirá entender que la valoración moralizada de la educación artística siempre la pondrá como elemento accesorio y decorativo. Entonces, hablar del cuerpo música es hablar de la experiencia estética, que es lo mismo que decir lo estético como experiencia. Un cuerpo que afirma la profundidad de la piel y de un contacto singular e inmediato con el mundo previo a cualquier juicio o teoría. La experiencia estética así considerada es conciencia del cuerpo o, mejor, del cuerpo como conciencia. (Gil, 2007. p 2)

La Escuela y el legado

La Escuela Nueva Cultura es para nosotros un aporte al legado que queremos hacer a las nuevas generaciones. En esto estriba la originalidad y la importancia cultural de su objeto de estudio. Es un espacio para la formación musical en la modalidad no formal, dirigida a niños, niñas y jóvenes entre los dos y los dieciocho años de edad. Así pensamos de las escuelas que se vienen construyendo y consolidando a partir del PNMC. Para nuestro caso pensamos en las setenta escuelas de los departamentos de Norte de Santander, Santander, Boyacá, Cundina-

marca, Caquetá, Antioquia, Risaralda, Valle del Cauca y Quindío, donde hemos tenido la oportunidad de intervenir de alguna manera.

Nuestra intención formativa es propiciar elementos musicales como parte de una formación integral, buscando el crecimiento personal, el desarrollo de la sensibilidad y, claro está, potenciar las aptitudes musicales de cada uno de los estudiantes. Hemos dado un especial énfasis a pensar el mundo infantil. Tratando de develar su clave, hemos querido imaginar trayectos para generar procesos de formación dotados de sentido. Para ello nos hemos preguntado:

...¿Cómo pensar el mundo infantil desde expresiones musicales que se inscriben en culturas de arraigo tradicional? ¿De qué maneras recoger ese acervo de sonoridades, de cuerpos sonoros, de tonadas, de formas de canto —en su mayoría distantes por su *ethos* y singularidades expresivas— de manifestaciones más propias de las músicas centroeuropeas que secularmente han sido tomadas como objeto de estudio por conservatorios y centros de educación formal?

Dentro de las músicas caribeberoamericanas —músicas CIAM— ya señaladas, hacemos referencia a las músicas de base campesina que son entendidas y asumidas como textos de cultura, no como repertorios de compositor individual. En muchas de estas expresiones la frontera entre lo adulto y lo infantil no existe como algo especializado en tanto todo, música y texto, se asume como una totalidad expresiva. Son estas, músicas que con su fuerza, con su alegría, con su proclividad a la fiesta, al divertimento, son leídas, interrogadas y apropiadas por los niños y jóvenes de nuestra Escuela, situada en Bogotá, por lo que desde su sensibilidad de habitante de ciudad y condición de ser niño, establece puntos de convergencia entre lo que es propio

de esas músicas y aquello que ve desde un mundo infantil al que pertenece. El universo de la canción infantil así considerado se multiplica y expande. (Sossa, 2005. pp 75-76)

En este largo recorrido, lleno de movimientos y acontecimientos-vida son muchos los logros que podríamos registrar. En la atmósfera de estas notas solo quiero hacer énfasis en tres aspectos.

1. Como producto del proceso formativo, por postulación y previo proceso de selección, escogemos a estudiantes destacados para integrar grupos musicales que se orientan a desempeños artísticos como son la realización de conciertos y la grabación de discos. Es una actividad que complementa la formación musical del estudiante y que nos permite la proyección artística de la Escuela.
2. La construcción de esta dimensión no se da con gratuidad ni es el resultado mecánico de asistir a unas clases de música. No.

Como se trata de interactuar con estos niños y adolescentes, ya en los ensayos de grupo, ya en el montaje, será menester intentar seducirlos, persuadirlos, involucrarlos. ¿Cómo hacerlo sin imponerles nuestro encuadre adulto? Trabajar con ellos para conformar grupos musicales, construir sus territorios, armar sentidos de pertenencia, sin pensar en identidades rígidas; ¿Cómo ser grupo, construir integración y sociabilidades, sin dejarnos atrapar por las nociones cerradas que a veces vemos en colectivos marcados por una idea disciplinaria, el uniforme, las filas, como los Scout, o los equipos deportivos? ¿Qué cosas hacer para que, siendo grupos artísticos, fluyan la creatividad, las relaciones



respetuosas buscando gozar, disfrutar y ser felices?
(Sossa, 2005. p 80)

Es decir, en la práctica hemos interpelado la idea generalizada de la “Música Universal”. Hemos formado desde unas músicas que secularmente no han sido objeto de estudio porque se han considerado propias de otras prácticas. Muchos de nuestros estudiantes se han involucrado con éxito en esquemas curricularizados de la educación formal superior, no porque se hayan formado en sus códigos sino porque quizá han sabido leer lo literalizado desde la potencia empática de lo oral, o porque no han renunciado a que la música antes que letra es sonoridad apropiada, antes que código escrito, es flujo sonoro.

3. Varios de quienes fueron estudiantes de la Escuela integran en la actualidad grupos profesionales de altos desempeños musicales y muy competentes en el medio artístico y cultural del país. Haberlo logrado ratifica una apuesta fundamental: es posible formar músicos a partir de las lógicas de las Músicas CIAM y desde allí potenciar la creatividad, la construcción de subjetividades en clave de construir mundos posibles y de dialogar con las culturas en las que esas músicas nacieron y se transforman permanentemente.

De la educación no formal a la educación para el trabajo y el desarrollo humano, otras miradas, otros enfoques

La práctica de la educación no formal en Colombia ha mostrado experiencias aleccionadoras “en tanto se presentan más articuladas con

la cotidianidad y sin someterse a una lógica de horas, límites y parcelas, distancias y segmentaciones entre lo teórico y lo práctico, y un sistema de requisitos siempre discutible e implícito en una concepción acumulativa y lineal del saber” (Gil, 2007. p 6) tal como sucede en los programas de educación formal. Los logros de muchas de las Escuelas de Música tradicional que el PNMC viene impulsando, nos enfrenta ante nuevas maneras de pensar la Escuela, y nos pone ante modos inéditos de intervención pedagógica.

La ley 1064 de 2006 cambió la denominación de *educación no formal* por la de *educación para el trabajo y el desarrollo humano*. Cambio paradójico y discutible que se realizó a espaldas del sector educativo y cultural. Nombrar no es un ejercicio formal. La manera de nombrar esconde miradas y concepciones. Como ya se anotó, en julio de 2007 se emite el decreto 2888 que derogó el decreto 114 de 1996 que regulaba la educación formal y la educación informal en el país. Si bien en la discusión y creación del nuevo decreto el sector cultural se movilizó y tuvo relativa participación, aún estamos en espera de la resolución que reglamente el decreto para el ámbito de la educación artística. Las particularidades del arte, las tensiones que se dan entre las miradas de la creación, de lo estético con respecto al mundo del emprendimiento, de la productividad, nos reclama sutilezas y capacidad para hilvanar y tejer a partir de discursos que se expresan en la normatividad de manera disímil y contrastante.

Pensar la nueva normatividad como marco nos plantea retos conceptuales y de posturas éticas y políticas. ¿De qué desarrollo humano estamos hablando? ¿Cómo inscribir los programas que entidades privadas sin ánimo de lucro

venimos desarrollando y hacerlo en el encuadre que nos plantea el Sistema Nacional de Educación para el Trabajo coordinado por el SENA?

En agosto de 2005 se creó la Mesa Sectorial de la Música, uno de cuyos propósitos fundamentales es construir las Normas de Competencia Laboral para las diferentes funciones de la música. Todos estos hechos nos hacen volver sobre preguntas fundamentales. ¿De qué maneras buscar la configuración de un sujeto estético a partir de acciones artísticas y pedagógicas fieles a lo sensible y basadas en comprensiones sentidas, imaginadas, y soñadas? ¿Cómo, en medio de normatividades tan rígidas e instrumentales, es posible imaginar una escuela que movilice la intuición, la emoción, la pasión, el sentimiento, el deseo y la imaginación? El desarrollo cultural genera desarrollo económico, pero, de manera contraria, el desarrollo económico no siempre genera desarrollo cultural. De acuerdo a esta idea, asumiremos el desarrollo cultural como potencializador de la acción humana, de la creatividad, tomando distancia con posturas más de corte neoliberal que ponen el acento casi exclusivo en las lógicas del mercado.

En suma, vivimos en un modelo de sociedad que ha puesto el acento en la producción de bienes, sobre el supuesto de que las necesidades humanas deben ser satisfechas a través del consumo. Se ha perdido el sentido humano de la realización de las necesidades. Asistimos a una hipervaloración de la rentabilidad económica, a una sobrevaloración del dinero, del tener, a una saturación del consumo. En este contexto, sin duda, nos enfrentamos al reto de plantearnos nuevos paradigmas de la educación artística y musical.

Referencias

- Gil, J. (2007). *Pensamiento artístico y estética de la experiencia. Repercusiones en la formación artística y cultural*, Congreso de Formación Artística y Cultural para América Latina y el Caribe. Bogotá.
- Arenas, E. (s.f.) *Una aproximación conceptual a los fundamentos y apuestas conceptuales del programa de músicas tradicionales del Plan Nacional de Música para la Convivencia*. Manuscrito (Documento borrador). Bogotá
- Sossa, J. (2000) *Música y pedagogía*. En: ASAB Cobalto. Bogotá.
- Sossa, J. (2005) *Una puesta en escena pensada en los niños o La expedición al mundo infantil*. En: Encuentro de la canción infantil latinoamericana y caribeña. Panorama del movimiento de la canción infantil latinoamericana y caribeña: Estudios, reflexiones y propuestas acerca de las canciones para la infancia. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental, septiembre.
- Nómade Proyecto Artístico y Ambiental. (2008) *Una Escuela para todos. Proyecto Educativo institucional*. Bogotá.
- Maldonado, J. (2004) *La formación artística en la educación básica*. En: Revista UIS – Humanidades. Volumen 32 N° 2. UIS Facultad de Ciencias Humanas. Bucaramanga.
- Cohan, W. (2006, julio). *Principios de educación artística*. Conferencia dictada en el Auditorio de Artes de la Universidad Nacional de Colombia.
- Hannah A. (1996) *La Condición Humana*. Ed. Paidós, Barcelona
- Rancière J. (2002) *El Maestro Ignorante*. Editorial Aleres. Barcelona
- Foucault, M. (1994) *Hermenéutica del sujeto*. Ed. de la Piqueta, Madrid.
- Deleuze, G; Guattari F. (2002) *Mil mesetas (capitalismo y esquizofrenia)* 5ª Ed. Pre-Textos. Valencia, España.