

LOS CENTENO: 5 GENERACIONES DE MÚSICA EN TUCUMÁN Y SU CONTRIBUCIÓN PARA RECONSIDERAR EL APRENDIZAJE MUSICAL

Daniel Gonnet¹, Favio Shifres¹, Sebastián Tobías Castro^{1,2}, María Inés Burcet¹

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Bellas Artes, Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical¹,
Laboratorio de investigación producción y documentación en el área de Lenguaje Musical
Tonal²

dhgonnet@gmail.com,

favioshifres@gmail.com,

tobisc@gamil.com,

mariainesburcet@saccom.org.ar

Palabras Clave: epistemología decolonial – participación musical – musicalidad
comunicativa – indagación narrativa

Introducción

La educación musical es típicamente pensada, analizada e investigada a partir de variables que se entran en las formas institucionalizadas y/o socialmente reconocidas de enseñanza. Es así que el análisis de las similitudes, diferencias y relaciones entre los encuadres de aprendizaje musical se suele realizar sobre la base de modelos clasificatorios que solamente incluyen categorías derivadas de los modelos instituidos. Las clasificaciones en modos de educación formal, no formal e informal, son una consecuencia de ello¹. En general, estos modelos suelen ir apenas un poco más allá de una concepción medular de educación musical establecida sobre la base de una “progresión gradual de lo simple a lo complejo, basada en ejercicios técnicos, música anotada y clases regulares individuales”². Previamente³ hemos advertido que esa ontología, erigida a lo largo de la modernidad, forma parte de las estrategias de la colonialidad del saber⁴ ejercida sobre las culturas americanas por el poder conquistador europeo, cuyo uno de sus pilares ha sido la negación de las manifestaciones musicales preexistentes con sus modalidades de circulación concomitantes. Así, la imposición del denominado *Modelo Jesuita* de educación musical⁵ y su sustitución a partir de finales del siglo XVIII por el *Modelo Conservatorio*⁶, no solamente silenciaron otros modos de aprender música, sino que conformaron los valores sobre los cuales se configuraron las ontologías de música y de músico que prevalecen en la actualidad. La musicología hegemónica se hizo eco de esta colonialidad del saber música y del ser músico

¹ Casas Mas, A. (2013). *Culturas de aprendizaje musical: concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en Clásico, Flamenco y Jazz*. Tesis Doctoral Inédita. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid; Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate Publishing, Ltd y (2009). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate Publishing, Ltd.

² Schippers, H. (2010). *Facin The Music. Shapin music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press, p. 4.

³ Shifres, F. (2015). “Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical”. En O. Grau, F. Ortega, G. Celedón, & E. Oyarzún (Eds.), *La Instancia de la Música*. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de Chile.

⁴ Maldonado Torres, N. (2004). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. Disponible en <http://www.ram-wan.net/res-trepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>

⁵ Holguín Tovar, P. J., & Shifres, F. (2015). *Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana*. *Revista Calle 14*, 10(15), 40–53.

⁶ Shifres, F. *Op. cit.*

estableciendo el estudio de la música en América a partir de la *tábula rasa* instaurada por *el descubrimiento*⁷.

Sin embargo, el concepto de *musicalidad comunicativa*⁸, que caracteriza la música como un dominio cognitivo ubicuo en la especie humana con una ancestral presencia en el linaje homínido⁹, junto con evidencia abundante de los campos musicológico y educacional¹⁰ dan cuenta de que no es menor la proporción de conocimiento musical que se construye y circula por fuera de los ámbitos convenidos. Reconocer las formas de circulación de ese conocimiento requiere un trabajo de desprendimiento epistemológico respecto de los conceptos y valores colonizados, para lo cual se propone focalizar en estudios locales sobre variadas esferas de la realidad que “han actuado como mecanismos de salvaguarda de la identidad cultural (...) en unidades significativas. Esta memoria colectiva inédita, es parte de una historia activa que reinterpreta sus contenidos (...) según el contexto social en el que se desarrolla”¹¹.

El marco de las epistemologías del sur basado en la noción de ecología de saberes¹² (de Sousa Santos, 2009) permite que otros modos de conocimiento interpelen a los modelos hegemónicos y colonializados. Esta perspectiva busca crear condiciones epistemológicas para la construcción de un conocimiento plural que, en oposición a una posición cognitiva monocultural que habla sobre la pluralidad (tal como lo hacen los denominados enfoques multiculturalistas actuales) establezca un diálogo entre las diferentes teorías modernas y de éstas con las formas de conocimiento que corresponden a las culturas vivas, y a las prácticas epistémicas como prácticas sociales. Estas prácticas son las llevadas a cabo por comunidades cuyos miembros – sujetos con una subjetividad y emotividad constituida en su entorno cultural- actúan buscando fines determinados utilizando medios específicos. Los fines perseguidos y el curso de acciones son evaluados y validados en función de un conjunto de normas y valores característicos de cada práctica. De este modo, las prácticas mismas se organizan sobre la base de modelos coherentes con los que se utilizan para su evaluación (creencias, teorías y modelos) de modo tal que el entramado conceptual que las sustentan tiene sentido dentro de sus contextos culturales específicos. Por lo tanto su real comprensión exige el abandono de la visión monocultural y los sistemas de valoración derivados de ella.

Es así crucial indagar en prácticas musicales que resultan muy difundidas en ciertos ámbitos a pesar de su invisibilización como modos musicales naturales, y que se mantienen en simultaneidad con otras modalidades socialmente validadas de hacer, saber, y comunicar la música (como escuelas de música, festivales y conciertos, etc.). Estas formas, impregnan la vida cotidiana de las comunidades que las practican de tal modo que a menudo tampoco son reconocidas por ellas mismas como vías concretas de aprendizaje. Esto se debe principalmente a que no se reconocen en ellas los rasgos de institucionalización que caracterizan a las modalidades de aprendizaje validadas por los modelos dominantes. Algunos de esos rasgos que no están presentes en estas prácticas, o al menos no constituyen sus aspectos más visibles son: (1) la diferenciación de claros roles de maestro y aprendiz; aunque estos roles pueden ser momentáneos,

⁷ Véase por ejemplo el estudio sobre la educación musical en los virreinos de América a partir del siglo XVI de Barriga Monroy, 2006.

⁸ Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. New York: Oxford University Press.

⁹ Mithen, S. J. (2005). *The singing Neanderthals: The origins of music, language, mind, and body*. Cambridge: Harvard University Press; Tropea, A. L., Shifres, F., & Massarini, A. (2014). “El origen de la musicalidad humana. Alcances y limitaciones de las explicaciones evolutivas”. En S. Español (Ed.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*. Paidós.

¹⁰ Schippers, H., *op. cit.*

¹¹ Castro, V., & Varela, V. (1992). Así sabían contar. *Oralidad* (4), p. 16.

¹² de Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. CLACSO. México: Ed. Siglo XXI.

circunstanciales o intercambiables, un determinado momento de aprendizaje está marcado por la presencia de al menos un agente para cada rol; (2) la circulación unidireccional del conocimiento en la dirección maestro-aprendiz: el conocimiento es patrimonio de al menos uno de los participantes quien tiene la intención de comunicarlo y lo hace de modo más o menos explícito; (3) el aprendizaje tiene lugar durante el transcurso de la práctica sostenida y generalmente solipsista: para ello existe un ámbito específico de práctica deliberada, entendida esta como la práctica que se lleva a cabo con la intención explícita de desarrollar una determinada habilidad; (4) la separación del ámbito de práctica deliberada de los escenarios de presentación, es decir la separación entre práctica y presentación o entre adquisición y comunicación-expresión del conocimiento; (5) por lo general la instancia de presentación es la meta (explícita o implícita) de todo el proceso.

Dos de estos encuadres revisten particular interés para nuestra investigación. Por un lado la *celebración* o el momento en el que las personas se reúnen para mancomunarse alrededor de sus creencias, celebrar aspectos de la vida y de la relación del hombre con el cosmos, la historia, la naturaleza, etc. e interactuar con los miembros de la comunidad en la felicidad del festejo. El otro encuadre tiene lugar en la intimidad de la casa familiar (aun en los casos en los que las familias son tan numerosas y ramificadas que involucran a muchas personas), en la que los modos de interactuar están mediados por la naturaleza de los vínculos y sus roles. Contrariamente a lo señalado en el párrafo anterior, en estos encuadres (1) no siempre existen roles diferenciados con relación a la circulación del conocimiento; (2) éste es construido con el concurso de todos los participantes (aunque puedan no tener el mismo tipo de participación); (3) la práctica no es deliberadamente una instancia para el cumplimiento de un logro posterior, sino que es el objetivo en si mismo, y a menudo se vincula con los encuentros sociales; (4) la presentación no es la meta sino un epifenómeno de la participación.

En este trabajo nos concentraremos en particular en el encuadre familiar de adquisición y desarrollo de conocimiento musical. Tomaremos como caso, el de una familia de músicos y desarrollaremos las estrategias metodológicas de recolección de microrelatos expresados como *etnotextos*, y de registros en video de escenas de producción musical en el seno del encuentro familiar (*etnovideos*). En particular se tomaron *etnotextos* acerca de la experiencia de introducción en la vida musical y aprendizaje musical en general y los analizó en comparación con el análisis de un *etnovideo* que muestra algunas de las condiciones de posibilidad del aprendizaje musical en el seno familiar. Se consideraron las proximidades y lejanías entres los relatos y las prácticas.

Los Centeno

Luis Centeno toca el acordeón y es reconocido en su pueblo (Tafí del Valle, Tucumán) por esta actividad. Comparte este reconocimiento con algunos de los miembros de su familia: representa a la generación intermedia de una familia que es destacada en su comunidad por su participación musical. Su padre es Don Rosario, o Rocha como lo llaman familiarmente, conocido en la zona como intérprete del bandoneón. Su hija, Lourdes, descuella cantando, mientras que su nieto, Emanuel, el más pequeño de la troupe, disfruta tocando el bombo junto a su mamá y sus abuelos.

Aunque Rocha es el mayor de los Centeno vivos, el prestigio musical de la familia abarca también a su padre, don Majín, policía de profesión y bandoneonista, cuya influencia en la vida musical de la familia y, por ende, de la comunidad es ampliamente reconocida. Compartimos la mesa y la sobremesa de un sábado en familia. Junto a las empanadas y el vino, la presencia de chacareras, zambas y chamamés contribuye a configurar un entorno ideal para la conversación.

Luis, como vocero de la familia, y por la mirada equidistante de su pasado y futuro, nos contó numerosas historias de la música en la vida familiar. Este trabajo toma solamente algunos detalles de ese relato con el objeto de identificar ciertas claves del vínculo familiar con la actividad musical, el desarrollo de su habilidad y su consiguiente reconocimiento, los modos privilegiados de circulación de los conocimientos musicales y de desarrollo de la pericia que exhiben, y del lugar que la música ocupa en la vida dentro y fuera de la familia. Aunque el núcleo metodológico de este abordaje es el relato de Luis como principal protagonista, ciertos detalles observados en el propio *musicar* del grupo refuerzan, como veremos, algunas de las categorías emergentes. De este modo, el análisis de estos relatos se completa y contrasta con algunos detalles que emergen del análisis de una performance, que casi si solución de continuidad tuvo lugar en el contexto de esa charla.

El acordeón deseado

Luís tenía menos de 10 años cuando merodeaba una casa de música mirando su escaparate desde donde soñaba con un acordeón negro que en él se exhibía. Muchas veces le había manifestado a su abuelo el deseo de tenerlo. Al fin, un día, don Majín accedió:

bueno, (el abuelo) me sale con eso de decir que me va a comprar un acordeón, y dice va a ver va a sacar a crédito, 1200 pesos, no sé cuánto sale, en ese tiempo... era una fortuna!! Claro, porque tenía que pagarlo en cuotas. Y llegaba a la casa (de música) y le decían: “-Centeno, que anda haciendo” “-Vengo a sacar una acordeón para mi nieto, quiero que me haga los papeles, todo.” “-Bueno, vaya elija...llévelo allá donde están...” “-y bué: Ésta” - sin pensar que ya lo tenía elegido. Era uno negro. Ya la tenía re vista ya de tantas veces de pasar enfrente.

Mi papá, como habíamos ido con él también, mi papá tampoco no sabía nada. Pero él por lo menos algo de idea tenía porque tocaba bandoneón. Entonces lo tocaba si estaba bien la afinación, si estaba bien el fuelle esas cosas. Y bueno, ahí nomás, he agarrado el estuche, y nos hemos ido a Acherel. Nosotros estábamos en Acherel. Y mi abuela, estaba para Buenos Aires se había ido a ver a mis tíos. Y Mi abuela era medio...mezquina era. Y ella venía al otro día, y...no lo dejaba, lo tenía cortito, y que no haga cuentas. Y viene y llega mi abuela. “-Y eso Majín”, le dice (Majín se llamaba mi abuelo), “-Una acordeón para mi nieto, para Lucho”, le dice... “-Ve –dice- cómo no me he apurado un poquito!”. Y buen, ya no había vuelta, ya estaba pagada, ya había hecho el crédito, no podía devolver. Y mi abuela se mordía.

Aunque de este relato no surge aun el encuadre de aprendizaje musical, se pueden advertir en él algunos detalles que contribuyen a su armado. En primer lugar se observa que la noción de hacer música emerge de la posibilidad de valerse de objetos (en este caso un instrumento musical) como motivación aparentemente primordial. Además esa posibilidad es un asunto de familia, que pone de relieve especialmente el vínculo de la vía paterna. De modo que, en este caso, la música emerge de una motivación extrínseca que acerca a los varones de la familia a partir de la posesión de un instrumento. Esto, no solamente pone de relieve el valor del quehacer musical dentro del seno familiar, sino que

también determina incumbencias de género, como “cosa de varones” (parece que las mujeres se identifican más con el canto y la copla). Además se pone de relieve el compromiso familiar en las decisiones importantes relativas a la música, así como el sentido de pertenencia (a la familia, al género, etc.) con el que se identifica este hacer musical.

Maestro destino

Una vez que el acordeón entró en la casa, la familia lo incorporó a su práctica musical a partir de su compromiso con la iniciación del pequeño Luis, siguiendo un derrotero en el que se evidencian ciertas tensiones entre los modos culturalmente más arraigados de vincularse con el instrumento y la práctica musical y otras formas impuestas por los modelos dominantes.

Y bueno, y de ahí que, ya ve cuando el destino ya estaba marcado de que no iba a aprender con un profesor porque después mi papá dice vamos a buscar un profesor en Famaillá, que... ¿cómo se llamaba? Darick era, ¿no? ... Y dice: “él sabe música, todo, y para que te enseñe.” Bueno, y vamos, lo buscamos en Famaillá en la casa, nos habían dado la dirección, todo donde vivía, lo buscamos y no estaba. Ya en realidad estaba en que no se iba a dar. Claro, y bueno. Y no hemos buscado más.

Hemos vuelto a Acherel y ya lo ha agarrado al acordeón mi papá y él trataba de sacar algo. Lo travesaba ahí, y después lo sacaba algo así con el acordeón y lo poquito que él ha sacado me lo ha enseñado a mí. Los compases de la parte de la mano izquierda, de los bajos. Y después de aquí bueno, no sé, tocaba con dos dedos, trataba de buscarle las partes digamos por el oído, llevarme por el sonido.

Aquí se puede ver que existe una suerte de imposición social por la cual la familia *cumple* con lo que parece socialmente estipulado para la educación musical del niño: encontrar un maestro. Sin embargo, la propia familia sutilmente elude ese compromiso social, apelando a un encuadre de aprendizaje que parece mucho más ancestral y en el que sin duda confían: el padre explora el nuevo instrumento a partir de los conocimientos que derivan del suyo propio, y le transmite esos primeros saberes en el seno de la familia. No es el destino lo que se impone, sino un modo más ancestral de posibilitar el aprendizaje en el seno familiar. Se destaca aquí el valor otorgado al conocimiento transmitido, explorado junto al niño, pero validado por el mayor, quien ya goza de cierto reconocimiento social por el dominio de su instrumento, así como a su transmisión intergeneracional.

Además se aprecia la base metodológica para la adquisición de la habilidad: la exploración del instrumento a partir del feedback auditivo. A pesar de que la retórica empleada involucra conceptos teóricos vinculados a la notación musical, estos términos son aplicados en otro sentido, al tiempo que se destaca la prescindencia de todo elemento notacional como base del aprendizaje.

Desde el alma

Y después, en vez de tratar de aprender por lo más fácil, quería aprender el vals “Desde el Alma” que es el más difícil. Me dice mi

papá “No, pero si tenés que empezar por algo más facilcito”, él más o menos me daba idea de algunos temas más fáciles. Y yo tocaba, me gustaba ese vals, porque yo iba a los casamientos y escuchaba en los casamientos. Es una tradición aquí, cuando se casa una pareja ponen el vals ese. Y yo le buscaba, sacaba una parte, después hasta que aprendía los bajos, y en la cama yo estaba, me ponía el acordeón mi mamá ahí. Me tapaba el acordeón! que tenía yo? 10 años. Grande el acordeón, que tenía 120 bajos. Y yo a gatas lo dominaba, me sentaba y no aparecía... Y así aprendí primero la primera parte, después la del medio, después la última parte, y después lo uní y ahí, después mirando a otro, escuchando.

En este relato la autodidaxia prevalece por sobre la figura del maestro. De este modo la motivación interna se impone a la lógica de una didáctica asumida externamente que estipula ir de lo simple a lo complejo. Dos elementos más refuerzan este aprendizaje: el primero es que la motivación intrínseca se vincula a situaciones musicales que son familiares y están directamente vinculadas con las relaciones sociales (la música que se toca en las celebraciones). El segundo es, nuevamente, el acompañamiento familiar en la figura de la madre que *sostiene* el acordeón, como metáfora de sostener todo el proceso de aprendizaje. Finalmente aparece otro rasgo importante del método autodidáctico: la imitación. Observa e imita a otro. La imitación se vale de la visión tanto como de la audición.

Recuerdos por los Valles

Yo tenía 6 años, 7 años y tocaba con mi papá...tocaba el bombo y tocaba la batería. Mi papá tenía una batería completa. Yo tocaba y andaba por todos los valles, por carnaval. Y allá tengo una foto, he hecho un cuadro para mostrarle a mi nietito y dice, ¿ése sos vos? Pantaloncito rayado, zapatos...camisa blanca (risas). Y claro, a mí ya a cierta hora ya me daba sueño. Y había un mesón como que hacía de escenario, y la gente que bailaba en el salón de la cañada, bailaba todo lo que era folclore, chamamé, pasodoble, esas cosas que tocaba mi papá, nosotros digamos, ¿no?. Y la gente ponía las sillas así, al costado de las mesas por ejemplo, y dejaba las camperas, los ponchos, gente que iba a caballo, la gente que dejaba los caballos afuera, y yo me metía por debajo de la mesa, por ejemplo ahí (señala) y me agarraba todo, y me hacía la cama, a las cuatro o cinco de la mañana y buscaban y no me podían encontrar por ningún lado; y así...varios años yo he andado así.

Iba a la escuela, por ahí los domingos tocaba y al otro día verme después... Y por ahí que me iba a caer y me despertaba de nuevo. (...)

Cómo dice Atahualpa, de los desvelados como yo dice. Si se habrá desvelado ese también.

Es interesante que este relato se remonta a claras actividades de desarrollo musical previas al acontecimiento de la compra del acordeón, tomado por la familia como el *inicio musical* del niño Luis. Se relata una actividad que parece no formar parte de ese

desarrollo. Sin embargo, pone en evidencia que el hacer musical como parte del encuentro familiar, y en contextos de celebración y festejo (el carnaval) formaron parte de la experiencia del niño mucho antes de comenzar a tocar su instrumento de cabecera. El tiempo dedicado al musicar en familia, el sentido de pertenencia a la familia a través de compartir el instrumento y la actividad en sí, el reconocimiento social que los miembros de la familia alcanzaron por realizar la actividad, así como la cotidianeidad de la situación, son algunos de los rasgos salientes que destacan la escena como importante en el desarrollo musical del niño.

Haciendo música en familia

Varios de los elementos que caracterizan el aprendizaje musical de Luis pueden apreciarse ahora, con relación a Emanuel, su nieto de 8 años. Luego de la charla, nieto, abuelo y su bisabuelo, cierran la sobremesa en el patio familiar tocando, casi sin solución de continuidad, chacareras, zambas y chamamés para que las mujeres bailen. El análisis de este *etnovidéo*, permite identificar en la acción algunas de las características del encuadre de aprendizaje.

En primer lugar el marco es siempre el familiar. Emanuel, toca el bombo con y para la familia. En ese encuadre, el abuelo guía la ejecución, y Emanuel lo sigue, en sus aspectos generales. Sin embargo, los detalles técnicos y rítmicos quedan en el ámbito de su propia elección. De este modo, el niño elige qué ritmo tocar, y cómo tocarlo. Es interesante observar, en ese sentido, que el niño adopta diferentes posiciones y realiza diferentes movimientos con relación a su instrumento, mostrando una movilidad propia de su edad. En la figura 1 se lo puede observar en diferentes momentos de la ejecución. El abuelo acompaña la versatilidad de los toques y movimientos dándole seguridad a través de señales de aprobación (figura 2, izquierda), sin imponerle una determinada postura, gesto o actitud corporal para tocar. A su vez, el bisabuelo parece estar supervisando todo con su mirada (figura 2, derecha). Emanuel es el dueño de su bombo y su banquito, se acomoda con ellos como quiere, los posee y a su vez, ellos son una extensión de su propio cuerpo con la que se expresa musicalmente.



Figura 1. Versatilidad de posturas, toques y movimientos.



Figura 2. Cruce de miradas, guía y vínculos.

Otro rasgo importante es que la ejecución está puesta al servicio de la danza. De manera que el foco atencional tanto de los que tocan como de todas las personas presentes está puesto en las mujeres bailando (Figura 3).



Figura 3. Fijando la atención en la danza.

La danza es, de este modo, la pauta absoluta de la ejecución. Esto permite que tanto los comienzos como los finales de frase no sean límites para la ejecución (el movimiento) de Emanuel. Así, comienza cuando se siente cómodo, y finaliza cuando la secuencia de movimientos se lo pide. Esto hace que los límites formales de la ejecución (entradas y cortes) no sean preocupación para él, y el ajuste rítmico-métrico es un proceso que implica el propio tiempo del hacer. No importa si comienza o finaliza más tarde, del mismo modo que no importa si un cambio en el patrón de movimiento lo obliga a tomarse un tiempo en el que el bombo no llega a sonar. Esta libertad para entrar y salir de la ejecución le permite explorar las diferentes sonoridades, posiciones y patrones rítmicos que desarrolla a lo largo de toda la ejecución, y ajustarlas progresivamente en el marco de la “supervisión” de sus mayores.

Reflexiones finales

La tarde compartida con los Centeno en el patio familiar de Tafí del Valle, nos permitió identificar aspectos de una experiencia musical que puede ser apreciada como un ámbito de construcción de conocimiento musical en un contexto social, sin necesidad de hacer referencia a encuadres de aprendizaje y producción musical que se identifican con las ontologías de música y de músico heredadas de la modernidad, y en particular con la noción iluminista de *Bellas Artes*. Estimamos que un estudio detallado y profundo de desarrollos individuales particulares en contextos de producción y circulación musical no influidos por aquellas ontologías, pueden contribuir a abrir una puerta a un posicionamiento alternativo a los supuestos más colonizados de la educación musical en general.

El pilar principal del encuadre para la circulación de los saberes musicales es aquí el conjunto de vínculos sociales y familiares. Al mismo tiempo el lugar que tiene la música en la vida cotidiana de la familia, y el reconocimiento social que alcanzaron sus miembros como músicos en la comunidad, resultan condiciones de posibilidad cruciales para el desarrollo de la habilidad musical. Completan tales condiciones de posibilidad las actitudes de todos los miembros de la comunidad para la participación, la tolerancia, así como el reconocimiento social en la práctica musical misma, y la afectividad involucrada en la transmisión intergeneracional. Los microtextos y videos recogidos y analizados destacan tanto los aspectos emocionales motivacionales y culturales que crean las condiciones para la circulación del conocimiento, como el carácter enactivo del *musicar* en el contextos intra y extra familiar (desde la sobremesa en el patio familiar, hasta celebraciones y festividades) en los que el movimiento (en particular la danza) es un motivo vertebrador.

La perspectiva de la ecología de saberes¹³ permite reconocer las acciones realizadas en el contexto propio de esa práctica. El valor epistémico de lo que se hace en cada momento de la práctica, está determinado por un conjunto de valores que emergen de dicho contexto, y que son propios de esa práctica en particular. De este modo es posible ver cómo lo que una didáctica de la música, basada en una ontología de música delimitada por una determinada forma musical, llamaría a ajustar (en el ejemplo visto, la participación del niño tocando el bombo más allá del límite de la cadencia armónica y el cierre melódico de la frase realizada por los otros instrumentos) es en realidad un modo de participación que cobra un sentido particular en función de la meta específica de este encuentro musical (en este caso la danza como modo de compartir el momento en familia). Estimar esa conducta musical como un error, sería no comprender la lógica de participación que prima en actuación por verla a través del prisma de otra lógica, de presentación, de la performance.

Esta indagación preliminar permite considerar que las variables derivadas de los cánones legitimados por las didácticas musicales formales no alcanzan para dar cuenta de los aspectos que se visualizan como centrales en construcción y autenticación del conocimiento musical en la comunidad y pone de manifiesto que tales modos de enseñar, aprender y, en definitiva, de hacer música adquieren sentido desde una revisión de las ontologías de la música que contemple las nociones de música como participación y musicalidad comunicativa, entre otras, para hacer justicia sobre la validez de dicho conocimiento más allá de las categorías teórico-musicales hegemónicas que operan desde la musicología colonizada por las variables de la notación musical y las definiciones de *obra* musical, y desde la educación por los modelos de educación formal y no-formal.

¹³ de Sousa Santos, B. *Op.cit.*

La revisión de esas categorías permitirá avanzar en la puesta en valor de otras epistemologías que permitan justipreciar no solamente los repertorios vernáculos sino también las prácticas y las formas de apropiación del conocimiento propias de ellas de modo de la identificación y comprensión de las modalidades de enseñanza y aprendizaje musicales que tienen lugar en esa cotidianeidad.

Referencias bibliográficas

- Barriga Monroy, L. M. (2006). La educación musical durante la Colonia en los virreinos de Nueva Granada, Nueva España y Río de la Plata Music education during the Colony at Nueva Granada, Nueva España and Río de la Plata. *El Artista*, 3, 6–23.
- Casas Mas, A. (2013). Culturas de aprendizaje musical: concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en Clásico, Flamenco y Jazz. Tesis Doctoral Inédita. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Castro, V., & Varela, V. (1992). Así sabían contar. *Oralidad* (4) 16–27.
- de Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. CLACSO. México: Ed. Siglo XXI.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Green, L. (2009). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Holguín Tovar, P. J., & Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Revista Calle 14*, 10(15), 40–53.
- Maldonado Torres, N. (2004). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Disponible en <http://www.ram-wan.net/res-trepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. New York: Oxford University Press.
- Mithen, S. J. (2005). *The singing Neanderthals: The origins of music, language, mind, and body*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schippers, H. (2010). *Facin The Music. Shapin music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press.
- Shifres, F. (2015). “Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical”. En O. Grau, F. Ortega, G. Celedón, & E. Oyarzún (Eds.), *La Instancia de la Música*. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de Chile.
- Tropea, A. L., Shifres, F., & Massarini, A. (2014). “El origen de la musicalidad humana. Alcances y limitaciones de las explicaciones evolutivas”. En S. Español (Ed.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*. Paidós.