

Hacia una educación musical enriquecida: reflexiones epistemológicas para la integración de experiencias estéticas y musicales alternativas

Natalia Juliana Puerta¹

1. Magister en Educación Musical del University College London IOE-UCL (distinción) y candidata a doctorado en Impacto Social de la Música del Guildhall School of Music & Drama en Londres. Maestra en Artes musicales de la Academia Superior de Artes de Bogotá ASAB, Universidad Distrital FJDC (grado meritorio).



Fotografia por: Pavel Danil

Resumen

El presente artículo plantea cómo las filosofías, prácticas y conocimientos musicales que los músicos y educadores musicales poseen y transmiten no son de orden universal, sino que, por el contrario, se encuentran ancladas a paradigmas y tradiciones musicales específicas, con particulares formas de comprensión y vivencia de la música que requieren ser visibilizados e incluso examinados. El presente trabajo revisa cómo ciertas bases epistémicas, filosóficas y estéticas de la tradición musical occidental europea, han permeado y moldeado el pensamiento e intelecto de músicos y educadores musicales alrededor del mundo, constituyéndose una 'monocultura de saber' que en ocasiones ha invisibilizado e incluso desacreditado otras formas de conocimiento musical disponible en la vasta riqueza musical y cultural existente. Referenciando la experiencia de sabedores, músicos-maestros e investigadores de músicas tradicionales en Colombia, el artículo discute y examina aspectos divergentes entre dichas formas de racionalidad y conocimiento musical, visibilizando la oralidad, el territorio, la espiritualidad y la corporalidad como ejes de conocimiento y experiencia alternativos para ser integradas en los procesos formativos dentro y fuera de la academia.

Palabras clave: *oralidad, alfabetismo musical, conocimiento musical alternativo.*

Abstract

The present paper discusses that the transmission of philosophies, practices and music knowledge by musicians and music educators are not of the an universal order, all the contrary they are anchored on specific paradigms and music traditions, with their particular ways of understanding of music and vital relationships with the sound phenomena therefore, it is required an appropriate approach to make them visible and examined. It goes to study how the thoughts and intellect of musicians and music educators around the world have been permeated and moulded by certain epistemic, philosophic, and aesthetic lineages of the European Western music thereby, building a "monoculture of knowledge" (De Sousa, 2009) which has eroded, invisibilized and even discredited another forms of music knowledge of a vast and a varied richness of cultural and music contexts. The paper discusses and refers the experience of sabedores, musicians-maestros and researchers on Colombians traditional local music, getting into the aspects of orality, territory, spirituality and corporality as axes of alternatives knowledge and experience to be integrated in formative processes either in or out of the academy.

Key words: *orality, music literacy, alternative musical know.*

Las prácticas pedagógicas musicales escolares no se definen necesariamente por un plan de estudios o un currículo establecido, sino que se orientan desde saberes prácticos adquiridos y filosofías intrínsecas que los docentes tienen acerca de la música y que son en esencia 'esquemas teóricos que surgen de las prácticas educativas (musicales) y la retroalimentan' (Swanwick, 1988, p. 11). Estas filosofías de la música y esquemas teóricos encarnan formas de comprensión, valoración y transmisión de conocimiento que se correlacionan con tradiciones musicales particulares y que representan, en cierta medida, patrones divergentes de creencia y práctica profesional.

Si reconocemos que los fundamentos filosóficos de los maestros de música tienen implicaciones significativas sobre su práctica pedagógica, sería importante identificar la naturaleza de estas filosofías: ¿cómo se configuran?, ¿cómo cierto tipo de prácticas y tradiciones musicales moldean dichas filosofías?, ¿cómo ciertas creencias, posturas y formas de pensamiento y conocimiento musical impactan la formación y vivencia de la música?, ¿son los maestros conscientes de las creencias, paradigmas, esquemas teóricos y formas de valoración y conocimiento musical que subyacen a sus prácticas pedagógicas? Las preguntas pueden ser numerosas y diversas en naturaleza, y complejas de abordar por sus variables. Sin embargo, el análisis de ciertas experiencias comunes y transversales a la

formación de músicos y maestros en música, nos puede arrojar pistas sobre cómo se construye en parte su pensamiento musical y las posibles implicaciones para la formación y vivencia de la música como práctica, experiencia y forma de conocimiento.

A la luz de lo anterior, existe una experiencia común y transversal que ha influido de manera significativa en la construcción de la filosofía de la música de los músicos y maestros: la educación musical formal. Las escuelas, academias y universidades juegan un papel clave en dicha construcción, usando la formación teórica como uno de los principales medios para la desarrollar pensamiento y conocimiento musical.

En efecto, según Swanwick (1988), la teoría más antigua y mejor establecida en la educación musical ha puesto énfasis en la enseñanza de 'valores y prácticas reconocibles' enmarcadas en la tradición musical de Europa Occidental. Él sostuvo que los signos claros de la presencia de esta teoría podrían incluir "el compromiso con el valor de aprender a tocar un instrumento musical, la alfabetización musical y la familiaridad con un repertorio de 'obras maestras" (p. 11). La naturaleza de las habilidades cognitivas que respalda esta tradición musical europea occidental está estrechamente vinculada a la existencia de un sistema escritural de la música (Sloboda, 2012, p. 357) que ha dominado 'la forma en que todas las músicas son enseñadas en departamentos de música occidentales,

independientemente de sus similitudes o diferencias con esta tradición musical' (Sborgi, 2010, p. 438); un hecho que ha producido tensiones importantes en contextos con culturas musicales que no se basan en estas formas teóricas, limitando la capacidad de integrar otras formas de comprensión musical que podrían enriquecer sustancialmente la formación y la experiencia estética de la música.

A través de un breve análisis epistemológico, este artículo intenta ilustrar, a manera de ensayo, cómo la teoría de la música de Europa occidental ha influido directamente en una forma de pensar, conocer y dar sentido a la experiencia musical. Se plantea cómo esta tradición basada en una forma de racionalidad centrada en el paradigma moderno y científico,

eclipsó otras formas de conocimiento musical con impactos tanto para la filosofía occidental de la música, como para la educación musical formal en sí misma. Finalmente, desde la experiencia colombiana, el ensayo identifica brevemente algunas categorías epistemológicas que surgen de prácticas musicales de otros tipos de tradición diferente a la occidental europea, como un ejemplo del amplio y diverso conocimiento musical existente que puede contribuir a enriquecer nuestras filosofías de la música y por tanto, nuestras prácticas pedagógicas y experiencias estéticas en las aulas y dentro de los sistemas formales de educación.

La teoría de la música de Europa occidental sentó sus bases en el pensamiento occidental moderno que se basó en el paradigma

científico moderno como una forma de racionalidad. Según De Sousa (1995), este paradigma se caracteriza por descubrir fenómenos naturales, a través de leyes basadas en ideas matemáticas que tienen el propósito de reducir la complejidad. 'Saber significa desglosar y clasificar para establecer relaciones sistemáticas entre estas partes' (p. 13). Esto es posible observarlo en expresiones como las de Rameau (1722, citado por Papadopoulos, 2002), 'la música es una ciencia que debe tener reglas determinadas. Estas reglas deben extraerse de un principio que debería ser evidente y este principio no puede conocerse sin la ayuda de las matemáticas' (p. 66). Esta fuerte relación entre la teoría de la música de Europa occidental y las matemáticas fue bien descrita histórica y técnicamente por Papadopoulos (2002),

quien ilustró cómo las matemáticas no solo contribuyeron a establecer la base teórica del sistema tonal y armónico de la música occidental, sino que también sirvió en el diseño de teorías de composición como la *teoría de grupos y conjuntos* utilizada por Milton Babbitt y la *teoría de juegos* utilizada por Iannis Xenakis, entre otras (en Papadopoulos, 2002, pp. 66-67)

Bajo el paradigma científico moderno, la música, como fenómeno natural y físico, fue develada a través de las matemáticas y codificada gráficamente por un conjunto de unidades divisibles de altitud, duración, tempo, intensidad, carácter, articulación. Esto creó un lenguaje simbólico para Occidente y la música europea, constituyendo un sistema de notación y representación cartesiana bidimensional

'similar a las gráficas matemáticas de funciones discretas' donde las coordenadas X representan el tiempo y las coordenadas Y representan el tono (Papadopoulos, 2002, p. 66). Con base en este principio, la notación se convirtió en un elemento crucial en la configuración de la teoría musical de Europa occidental y la alfabetización, la tecnología central para su desarrollo (Sborgi, 2010).

Sin embargo, como toda tecnología, se paga un precio por los beneficios que trae. De acuerdo con Marshall McLuhan (1964) una alteración en la conciencia humana tiene lugar cuando una cultura se alfabetiza (referenciado en Small, 1987, p. 223). Por su parte, Sloboda (2012) plantea que, con la técnica de transformación y control utilizada por

| 16

el alfabeto fonético, la experiencia tribal íntima se rompe, haciéndola 'uniforme' y 'continua' (p. 370). Como medio para sincronizar y controlar la práctica musical, el sistema de notación (alfabeto fonético) no solo desmiembra las expresiones musicales cuando 'selecciona algunos aspectos del sonido para preservarlos y descartar otros' (p. 366) sino que también reduce la riqueza sonora de la música empobreciendo la experiencia comunicativa. Esto tiene importantes influencias en las concepciones teóricas de la música y a largo plazo, en la naturaleza de la música misma. En consecuencia, el uso de la alfabetización confiere a la música un carácter de 'permanencia' e 'inmutabilidad', favoreciendo el 'contenido' separado de contextos escénicos particulares (p. 365), transformándola como un objeto de conocimiento existente 'fuera de, e independien-

temente del conocedor' (Small, 1987, p. 224); razón por la cual la notación se convirtió simbólicamente en el depósito del conocimiento musical (Sborgi, 2010, p. 440) y la formación en la alfabetización musical uno de los ejes centrales de la educación musical en Europa Occidental.

Sin embargo, para la mayoría de las culturas musicales del mundo, la oralidad es la norma (Small, 1987, p. 224). Para estas tradiciones musicales, la oralidad es la forma suprema de apropiación y desarrollo musical, 'un conocimiento que se transmite a través del sonido, el gesto, las imágenes motoras y el cuerpo' (López-Cano, 2013, p. 51) y que hace de la música una práctica encarnada, viva, 'dinámica' y 'cambiante', enraizada en la memoria colectiva e individual

de sus participantes (Small, 1987).

En esencia, la oralidad es por naturaleza una forma de conocimiento profundamente colectiva porque 'no puede separarse de las interacciones humanas fundamentales de una sociedad' (Sloboda, 2012, p. 360). Más precisamente, las prácticas musicales basadas en la oralidad están determinadas por la dialéctica de las relaciones entre los cuerpos que participan en dicha experiencia social, mediadas por un tipo de lenguaje adoptado (Small, 1987, p. 56-57). Gracias a estas interacciones humanas, las identidades, intersubjetividades y formas de acción cultural son configuradas dinámicamente por el grupo de interlocutores durante la experiencia musical.

Como Small (1987) señaló:

La dimensión social surge del hecho de que la identidad individual, es decir, quién es uno, se basa en las relaciones; se determina por cómo uno se relaciona con uno mismo, con otras personas, con el mundo natural e incluso con el mundo sobrenatural, y la música tiene que ver con la exploración, la afirmación y la celebración de dichas relaciones. (p. 56-57)

No obstante, Sborgi (2010) plantea que para 'comprender completamente' la forma de racionalidad que subyace a la oralidad, los académicos y los profesionales deben ser conscientes de cómo la alfabetización

musical, y su misma formación, 'es única en penetrar y estructurar el intelecto mismo' (Clanchy, 1991, p. 185 citado por Sborgi, 2010, p. 438). Incluso ello puede sesgar la producción de conocimiento investigativo de la música (Ong, 2006). En efecto, según Nettl (2005) 'los etnomusicólogos han gastado una gran parte de su energía en encontrar formas de reducir la música a formas visuales' (p.75) descuidando paradójicamente su estudio desde la oralidad (citado por Sborgi, 2010, p. 438).

La falta de comprensión de la oralidad como sistema y forma de conocimiento legítimo ha generado que muchas personas 'alfabetizadas' musicalmente asuman que 'la vida y el conocimiento de una cultura alfabetizada es de alguna manera superior a la de una

cultura oral' (Sloboda, 2012, p. 360). La noción de analfabetismo musical promueve el descrédito de la oralidad como un medio legítimo y potente de apropiación y transmisión de conocimiento, lo que ha afectado en gran medida el reconocimiento, valoración y credibilidad de músicos y prácticas que basan su saber en este sistema de conocimiento musical.

El sociólogo Buenaventura De Sousa Santos (2009) nos puede ayudar a comprender este fenómeno. En su trabajo *Sociología de las ausencias* plantea que lo que no existe es de hecho producido activamente como 'inexistente'. Así, la forma hegemónica de racionalidad (alfabetización) descalifica la entidad (oralidad) haciéndola invisible, ininteligible o irreversiblemente descartable. ¿Cómo se produce aquello?

| 18

De Sousa argumenta que hay varias formas de producción de inexistencia y que todas ellas son manifestaciones de la misma 'monocultura racional' (p. 110), como formas de anulación de la diversidad de conocimiento social del mundo. Esto incluye la noción de lo temporal, la naturalización de diferencias, la superioridad de lo global sobre lo local, y los criterios de productividad².

Por ejemplo, respecto a la producción del conocimiento musical, el problema del tiempo lineal fue abordado por Arroyave (2013) al sugerir un problema filosófico

2. De Sousa Santos identifica cinco tipos de producción de la no existencia: 1) el monocultivo del saber y el rigor del saber; 2) la monocultura del tiempo lineal; 3) la monocultura de la naturalización de las diferencias; 4) la monocultura de lo universal y de lo global; y 5) el monocultivo de los criterios de productividad y eficiencia del capitalismo.

fundamental a considerar relacionado con el desarrollo de la partitura musical: la construcción racional del tiempo.

Ella evidenció el paralelismo entre el concepto de tiempo en la partitura musical y el desarrollado por la ciencia occidental llamado como 'orden temporal'. En esta forma de tiempo 'la duración está relacionada con una línea cuyas propiedades -divisibilidad, homogeneidad, continuidad- se asignan al tiempo gradualmente y debido a esta relación, el número, la proporción y el espíritu geométrico se aplican a la duración' (p. 89)³. Aquí, el tiempo lineal se opone al tiempo

3. Si consideramos el planteamiento de De Sousa (2009), el predominio del tiempo lineal fue una concepción adoptada por la modernidad occidental, que ignoraba, incluso en Occidente, otras formas diversas de concepción del tiempo, como el tiempo 'circular', 'cíclico', 'glacial' y 'la doctrina del eterno retorno' (p.117).

de la percepción o 'tiempo real', que según Bergson (2001), es la sucesión de nuestros estados de conciencia; un tiempo intangible e infinito que no establece una separación entre un estado presente y uno anterior o posterior, ni la separación entre el espacio (materia) y el mundo interior. Esto representa una ontología alternativa en la cual nuestros estados perceptivos son los que construyen la realidad temporal en la vivencia musical. Desde esta perspectiva filosófica, la identidad, la subjetividad, el entorno y el territorio son fundamentales en la construcción perceptiva de estas temporalidades en la música que, como experiencia orgánica, no puede ser capturada en una malla matemática lineal de tiempo.

Mediante el uso de la notación y la alfabetización, la tradición de Europa

occidental definió la música como un arte temporal (Arroyave, 2013, p. 89) pero también como obra de arte, un *fine art*. La música se reificó en objeto y producto artístico, creada con fines estéticos. Esto condujo a que la música fuese juzgada y apreciada por 'su significado' y 'belleza' capturada dentro de sus elementos constructivos y sus parámetros intrínsecos. Esto constituyó el paradigma que fundó la base de la filosofía de la estética musical

y la educación musical en Europa occidental (Elliott, 1993, p. 22), influyendo ampliamente el desarrollo de la teoría, la práctica y la investigación de la música durante décadas (McCarthy y Goble, 2005, p 25).

Este paradigma sentó las bases del análisis estructural de la forma musical y la forma en que la música, como objeto no sensible, es capaz de 'expresar emoción', 'cómo los oyentes pueden sentir

las emociones que se reflejan en las características constitutivas de la música' (Hesmondhalgh, 2013, p. 11). En este paradigma filosófico subyace la dicotomía 'sujeto-objeto' (oyente-música), una forma ontológica en la que la obra musical se ve como una entidad externa que encarna el significado a través de sus propiedades formales y busca imitar, despertar o expresar ciertas emociones en el oyente. Bajo esta lógica, el oyente es más



Foto: Archivo Fotográfico Leidy Silva

20

bien considerado un receptor que contempla y codifica estos objetos en 'quietud y silencio' que un sujeto activo y creativo 'musicando' (Small, 1987). El oyente es el último nivel de una pirámide encabezada por un compositor que crea estos objetos sonoros, seguido de un artista intérprete o ejecutante que les presta un servicio. Aquí la música 'tiene una existencia por encima de cualquier actuación o interpretación posible de los intérpretes' quienes la pulen y presentan lo mejor que pueden a una audiencia (Small, p. 50).

Según Higgins (2011, citado por Hesmondhalgh, 2013), este enfoque pierde conexión con la ética y la intersubjetividad porque deja de lado el papel del contexto y la asociación de significado en la producción de emociones en los oyentes. Como señaló

Hesmondhalgh (2013), aunque el contexto y la asociación fueron aspectos discutidos por diferentes autores, 'estos fueron eclipsados por el análisis de las excitaciones estructurales de anticipación y aplazamiento, y las respuestas afectivas a menudo no se diferenciaron' (p. 12). Se puede ver una ilustración de esta afirmación, en el concepto de 'Sentido formal experiencial' de Leonard Meyer *Emotion and Meaning in Music* (1957) y en Koopman y Davis (2001).

Esta conexión con la ética y la intersubjetividad sugiere mirar al sujeto en contexto y, por lo tanto, exige la integración de una perspectiva sociocultural de la experiencia estética. Según Geertz (1987, citado por Swanwick, 2004), el estudio de una forma de arte

es 'el estudio de una sensibilidad' y por lo tanto, es muy importante 'distinguir entre convenciones musicales que son obvia e inevitablemente sociales y el reflejo de valores socioculturales extramusicales en la música' (Swanwick, 2004, p. 241). Esto nos aleja de lo que Geertz llama la visión funcionalista, en la cual las obras de arte son mecanismos elaborados para definir las relaciones sociales, mantener las reglas sociales y fortalecer los valores sociales (Swanwick, 2004, p. 241 citando a Geertz, 1983, p. 99). Esto sugiere no solo la inclusión de una reflexión sociológica, sino en definitiva, la integración de una perspectiva cultural que nos ayude a comprender estas sensibilidades referidas y que, de acuerdo con Swanwick (2004), nos lleven a examinar cuidadosamente los diferentes efectos

de enseñar música como si fuera estudios culturales o, como alternativa, enseñar estudios culturales a través de la actividad musical misma (p. 241).

Como ilustración de lo anterior, refiero aquí el caso del *Piloto de formación de investigadores en música* del Plan Nacional de Música para la Convivencia del Ministerio de Cultura de Colombia. En el Tercer Encuentro Nacional de Investigación y Documentación Musical (2013), evento convocado por la entidad, diversos músicos, maestros, investigadores que trabajaban en seis programas de investigación-formación en músicas tradicionales a nivel regional, revelaron la necesidad de abrir una discusión epistemológica para el reconocimiento de formas alternativas de producción, circulación

y apropiación del conocimiento musical y social existentes.

Sus testimonios y hallazgos socializados en el Encuentro, permitieron evidenciar un principio transversal a estas tradiciones y una verdad para estas comunidades de práctica: la música no es una forma de arte separada de la vida -como en su momento lo sostendría Dewey (1934). Para estas comunidades, la música se experimenta de manera integral y ecológica en integración mental, corporal, espiritual y con la naturaleza. La práctica de la música opera bajo sistemas de creencias y cosmogonías específicas. A partir de estas intervenciones se pudieron identificar algunas implicaciones y características epistemológicas derivadas. Vale la pena mencionar brevemente tres: 1) el papel del territorio-lugar (Escobar, 2000); 2)

la dimensión espiritual de la música; y 3) la centralidad del cuerpo en la construcción del conocimiento, el significado y la identidad.

En cuanto al primer aspecto, Toro (2012) señala que el territorio no es solo un espacio físico o una construcción social, sino fundamentalmente cultural. Como el sociólogo Arturo Escobar (2000) ha planteado, el territorio es un espacio sentido, vivido e integrado en la vida cotidiana de una comunidad: un *territorio-lugar*. La forma en que los humanos ocupamos, representamos, significamos y usamos el espacio, define quiénes somos, cómo pensamos y cómo nos relacionamos. Como Toro y Escobar han planteado, las comunidades indígenas y afrodescendientes en Colombia se han relacionado tradicionalmente con la tierra y la naturaleza

22

desde una perspectiva ancestral, que mantiene, a diferencia de la modernidad occidental, vínculos de continuidad entre esferas biofísicas, humanas y sobrenaturales, una continuidad 'que está arraigada culturalmente a través de símbolos, rituales y prácticas' (Escobar, 2000, p. 246).

Esto sugiere que el territorio-lugar configura el mundo sonoro de una cultura y, por tanto, sus formas de construir significado y acción musical. Según el maestro-músico afro-descendiente Yeiner Orobio (Ministerio de Cultura, ENIDM, 2013), la forma de construcción de los instrumentos musicales es cuidadosa y respetuosa con el medio ambiente, debido a su carácter espiritual. Los instrumentos son hechos con materiales elegidos de la selva, en un proceso no industrializado. Los instrumentos

sagrados se refinan de acuerdo con el oído y el gusto del maestro que los construye y se utilizan para momentos importantes en la vida espiritual de la comunidad. Según Boyce-Tillman (2007, en Van der Merwe y Habron, 2015), la espiritualidad es una dimensión humana con un carácter estético que no puede dissociarse de un enfoque holístico de la experiencia musical pues integra 'las cuatro existencialidades del mundo de la vida (corporeidad, relacionalidad, espacialidad y temporalidad)' (Van der Merwe y Habron, 2015, p. 54).

En consecuencia, el territorio-lugar juega un papel vital en la configuración de las formas de percepción del mundo y, por lo tanto, en las formas de conocimiento del mundo. En esta forma de racionalidad, el

cuerpo es el eje central del conocimiento y el medio principal para su producción, transmisión y apropiación; un conocimiento corporeizado que se transfiere principalmente por la oralidad (López-Cano, 2013) y que configura el cuerpo como una construcción cultural del territorio-lugar. Como ejemplo de las posibles implicaciones de considerar lo anterior en procesos educativos musicales y comunitarios, el trabajo de Ana María Arango *Prácticas sonoro-corporales en la primera infancia de las poblaciones afro del Chocó* (Ministerio de Cultura, ENIDM, 2013), muestra cómo la triada sonido-cuerpo-movimiento, el concepto de 'armonía y fortificación corporal', la estructura matrifocal de un modelo familiar extendido, y las prácticas espirituales cosmogónicas, entre



Foto: Archivo Fotográfico Leidy Silva

otros aspectos, dan forma a la estética sonoro-corporal de una cultura como la afrodescendiente en el norte del Pacífico colombiano.

Por último, el lugar del territorio, la dimensión espiritual y la centralidad del cuerpo, son categorías que pueden ejemplificar el horizonte filosófico, epistemológico y

estético que está presente y disponible en sociedades musicales que no se configuran ni rigen bajo los paradigmas de la tradición europea occidental; prácticas que están vivas, coexisten y fortalecen comunidades de conocimiento musical especializado en todo el mundo. Una integración más vigorosa de esta experiencia social del mundo podría

enriquecer tanto nuestras filosofías de la música como de la vida, y de manera más particular, nuestras formas de aproximarnos a la educación musical desde experiencias más holísticas que articulen e integren nuevas estéticas, recursos técnico-musicales y prácticas sociales valiosas y

pertinentes en procesos de formación para la transformación humana y social. Requerimos urgentemente sociedades que reconozcan la diversidad y la diferencia social y humana como potencia y no como amenaza; el acervo social del mundo como recurso disponible conectado con las necesidades y realidades territoriales; y el retorno a dimensiones de la experiencia que nos inviten a una vivencia del cuerpo, el espíritu y el territorio más enriquecida.

Este ensayo ha explorado cómo la reducción de la complejidad, la centralidad de la escritura, la construcción racional del tiempo lineal, la dicotomía del objeto-sujeto y el enfoque individualista de la experiencia musical, son algunas de las bases epistemológicas que sustentan el 'monocultivo del saber'

de la tradición musical de Europa occidental. Vale la pena aclarar que no se trata de desdeñar de esta tradición, que es nuestra, ni de no reconocer sus bondades. De lo que se trata aquí es de hacer visible cómo esta forma de conocimiento musical moldea nuestras estructuras cognitivas y mentales, nuestras filosofías de la música, y señalar cómo una formación centrada únicamente y de manera sesgada en esta forma de conocimiento, puede limitar y empobrecer el acervo de conocimiento social disponible alrededor de la música.

En efecto, requerimos ser 'críticos de nuestros propios paradigmas' (Swanwick, 2004, p. 241) buscando alternativas que integren la amplia y variada experiencia social del mundo y evitar su desperdicio. Sin

embargo, para hacerlo, requerimos de otros modelos de racionalidad que abran las puertas a otras filosofías, epistemologías y prácticas educativas de la música. Como señaló Swanwick (2004): "por supuesto, necesitamos saber más. También necesitamos saber 'diferente'" (p. 241).

Finalmente, introduzco esta perspectiva para proponer alternativas que visibilicen, valoren y legitimen otras formas de conocimiento, vida y práctica musical, y dignifiquen sus comunidades de práctica y agentes al interior de la academia y fuera de ella. Apuntamos a su empoderamiento e integración dentro de la producción teórico-práctica de conocimiento, favoreciendo un diálogo

más equilibrado entre el pensamiento europeo-occidental y la rica diversidad del mundo global, promoviendo experiencias estéticas más complejas que integren diferentes dimensiones del ser humano y mejoren y enriquezcan la vida desde la experiencia artística y estética en medio de los desafíos que plantea el mundo contemporáneo.

I Referencias

Arroyave, M. (2013). La construcción racional del tiempo en la música escrita de la tradición occidental. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 8(1), 87-101.

Bergson, H. (2001). *Time and Free Will: An Essay on the Immediate Data of Consciousness*. New York: Dover Publications, INC. (original work published 1910).

De Sousa Santos, B. (1995). Modern Science to Postmodern Knowledge. *In Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigm Transition*. Nova Iorque: Routledge. [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Chapter%201\(1\).pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Chapter%201(1).pdf)

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO

Elliott, D. J. (1993). Music as Knowledge. In E. R. Jorgensen (ed.) *Philosopher, Teacher, Musician: Perspectives on Music Education*. University of Illinois Press. 21-39.

Elliott, D. J. (ed.). (2005). *Praxial music education: reflections and dialogues*. Oxford: Oxford University Press. Pp19-49

Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Lander, E. (ed.). Buenos Aires: CLACSO, p. 246. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/escobar.rtf>

clacso.org.ar/ar/libros/lander/escobar.rtf

Hesmondhalgh, D. (2013). *Why Music Matters*. West Sussex: Wiley Blackwell

Koopman, C., & Davies, S. (2001). Musical Meaning in a Broader Perspective. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 59(3), 261-273. <http://www.jstor.org/stable/432323>

López-Cano, R. (2013, 16 de octubre). Cognición musical corporeizada. [Conferencia]. *Tercer Encuentro Nacional de Investigación y Documentación Musical–ENIDM. Plan Nacional de Música para la Convivencia*. Bogotá. (Documento no publicado)

McCarthy, M., & Goble, J. S. (2005). The Praxial Philosophy in Historical Perspective. D. J. Elliott (ed.). *Praxial*

music education: reflections and dialogues. Oxford: Oxford University Press, 19-49.

Meyer, L. (1957). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: Chicago University Press. (Ed. Cast.: *La emoción y el significado en la música*. Madrid: Alianza, 2001.)

Ministerio de Cultura (2013, 16, 17 y 18 de octubre). *Tercer Encuentro Nacional de Investigación y Documentación Musical–ENIDM. Plan Nacional de Música para la Convivencia*. Bogotá. (Informe no publicado).

Papadopoulos, A. (2002). Mathematics and Music Theory: from Pythagoras to Rameau. *The mathematical intelligencer*, 24(1), 65-73.

Sbordi, F. (2010). Rethinking the Orality-Literacy Paradigm in Musicology. *Oral*

Tradition, 25(2), 429-446. <http://journal.oraltradition.org/>

Small, C. (1998). "On literacy and non-literacy" and "The ritual of Performance". *Music of the common tongue: Survival and celebration in African American music*. Middletown. Wesleyan University Press. Retrieved from University College London Ebrary database. (Original work published 1987)

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge

Sloboda, J. (2012) La mente musical en contexto: cultura y biología. *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Martín Andrade, B., y Casas, A. (Trad.). Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L.

Toro Muñoz, Z. (2012). Territorio-lugar: Espacio de resistencia y lucha de los movimientos sociales. *Pacarina del Sur* [on line], 3(11), April-June of 2012. www.pacarinadelsur.com/index.php?option=com_content&view=article&id=421&catid=14&Itemid=31[/div2]

Van der Merwe, L. & Habron, J. (2015). A Conceptual Model of Spirituality in Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 63(1), 47-69.

Welch G., Hallam, S., Lamont, A., Swanwick, K., Green, L., Hennesy, S., Cox, G., O'Neill, S., & Farrell, G. (2004). Mapping Music Education Research - International Perspectives. *Psychology of Music*, July 2004; 32 (3) pp. 239-290. Doi: 10.1177/0305735604043257