

“Escuela Nueva Cultura: una propuesta pedagógica para la formación musical infantil a partir de las músicas tradicionales populares de Colombia”

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

Javier Gil

Introducción:

Con el propósito de participar en el Quinto Coloquio Internacional “Música e Infancia” convocado por el Centro de Documentación Musical de Uruguay, quiero compartir, en nombre de la Escuela Nueva Cultura, algunos planteamientos y modos de actuar de este proyecto que se ha venido construyendo a partir de los trayectos recorridos en los ámbitos cultural y educativo desde hace ya 30 años.

Las maneras particulares de intervenir las músicas de tradición oral y la potencia creativa que está presente en la propuesta pedagógica son los referentes básicos para atender esta invitación. La Escuela Nueva Cultura, como lo veremos, se inscribe en el ámbito de la acción, espacio que da lugar a la experimentación, a la búsqueda, a la expresión de la vida, al fluir del goce, del disfrute, que privilegia la fuerza colectiva que se expresa en el afectar y ser afectado. En definitiva, es una Escuela que se asume desde la potencia de la oralidad inmersa en las músicas regionales colombianas y las manifestaciones sonoras caribeberoamericanas. Con esta participación se propone una reflexión sobre la importancia de ampliar el horizonte de la concepción de “lo infantil” en el acercamiento en un sentido amplio al campo musical. Igualmente, mi participación apunta a fortalecer los lazos con países del continente que desde hace varios años trabajan en temática de lo infantil; destaco los procesos que se generaron a partir de 1994 con el Primer Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña en La Habana, Cuba, y la consolidación del Movimiento de la Canción Infantil latinoamericana y Caribeña, MOCILyC que, a la fecha, ha realizado trece encontros internacionales y ha potenciado la producción artísticas de creadores y docentes del continente.

Para esta charla he tomado como soporte una recopilación de textos producidos para para el seminario-taller: *Cartografías de la acción y del pensamiento*, que se adelanta de manera permanente con el equipo docente de la Escuela Musical Nueva Cultura.

Por ello, el tono de lo que presentaré en este Coloquio, estará basado en imaginar al arte, en tanto forma del pensamiento, como uno de los núcleos que invita a la acción. Tenemos claro que el campo de la ciencia tiene su ámbito y su estatuto propios, por lo que la música debe concitar desde la experiencia y de la experimentación, debe convocarnos desde un nuevo paradigma, el paradigma estético.

...la experiencia de cualquier elemento cotidiano es provocadora... 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 dice Javier Gil— piensa no tanto porque se le ocurran cosas, sino porque le ocurren cosas.¹

El lugar de la Escuela

Hoy, cuando se habla del emprendimiento y de la industria y se pretende que todos los proyectos estén marcados por indicadores de carácter financiero, vale la pena indagar por el lugar que ocupa una Escuela como Nueva Cultura, caracterizarla y encontrar su propio nicho. Nuestras prácticas musicales y pedagógicas toman cuerpo en los contextos de dos grandes *pilares de la modernidad* descritos por el autor portugués Boaventura de Souza Santos, en un inspirador texto llamado “De la mano de Alicia”.

Santos considera la existencia de dos grandes pilares presentes en el proyecto socio-cultural de la modernidad: Pilar Regulatorio y Pilar emancipatorio. En el primero, en el pilar de la regulación, se caracterizan tres principios que delinean sus propios ámbitos. De un lado el principio del Estado, con su exacerbada proclividad a la institucionalidad y su propensión a la formalidad; del otro, el principio del Mercado —tan socorrido y visitado a través de los medios y de las políticas públicas de nuestro países— y finalmente, el principio de la comunidad, entorno que, de entrada, nos convoca por la potencia de lo colectivo y la fuerza de la acción conjunta. Por su parte, en el pilar de la emancipación, se presentan tres lógicas de racionalidad: la primera la lógica estético-expresiva correspondiente al Arte y la Literatura. La segunda, la lógica de la Moral, práctica propia de la ética y los derechos; y, la tercera, la racionalidad cognitiva-instrumental que define el ámbito de la ciencia y la técnica (Santos, 1998, pp. 87-89).

Es claro que los rasgos del sistema académico tradicional hacen parte del ámbito del trabajo y éste, a su vez, hace parte de la racionalidad científico-técnica. No es de otra manera manifiesta su característica de aproximación al universalismo, al objetivismo, al énfasis casi absoluto de la sistematización, al ordenamiento jerárquico y a una 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. 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”.²

¹ Ibid., p.4.

² Ibid., p. 3.

Así las cosas, si propusiéramos un cruce entre los principios y racionalidades correspondientes a los pilares propuestos por el autor, en un ejercicio rápido, podríamos decir que nuestra Escuela se ancla de manera flexible en el **principio de comunidad** y en la **racionalidad estético expresiva** del Arte y la Literatura. Claro, la flexibilidad aludida muestra que en el discurrir de nuestro proyecto artístico y cultural es evidente que nos tocamos con el estado y con el mercado, pero lo hacemos siempre teniendo claro que somos parte del Borde y no del Centro; es decir tomamos con cuidado los vínculos que puedan cooptarnos; el Estado con sus hipervaloración de la norma, del requisito, del trámite burocrático, y el mercado con sus veleidades del éxito, de fama y reconocimiento, de la venta y del consumo. No los negamos (no podríamos hacerlo), pero tampoco dependemos de ellos. Desde una mirada a la comunidad —y si se quiere desde una postura de la sociedad civil— actuamos con autonomía e independencia, articulándonos con el Estado y el Mercado solo cuando sentimos que un proyecto dado cumple con los principios éticos, estéticos y políticos que impulsamos. No transigimos, ni negociamos los mínimos éticos que le han dado sentido a la Escuela en estos 30 años y al proyecto Nueva Cultura que nació en 1976 en medio del auge del movimiento estudiantil de la época.

Ámbitos de la Escuela

Ahora bien, al preguntarnos por los ámbitos de la acción humana donde podría situarse la Escuela llegamos a los planteamientos de Hannah Arendt, cuando en su texto *La Condición Humana* distingue tres ámbitos: el de la labor, el del trabajo y el de la acción. ¿Qué escuela buscamos? Es la pregunta. ¿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? ¿Una Escuela más cercana al ámbito de la labor en tanto muchas de las fuentes que la alimentan —hablamos de las músicas de base campesina—, están cercanas y resonantes con sus búsquedas?

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.

La riqueza de la acción, ámbito donde fluye la vida, como nos 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 Henni3n, Arenas nos dice que "...la m3sica se fundamenta en su pr3ctica (...) porque sin ella no existe. No existen museos de m3sica porque no hay nada que guardar: la m3sica se hace y se rehace o se muere.³

Una Escuela situada en el 3mbito de lo no formal por lo que tiene sentido reivindicar el "sentido pr3ctico" e impugnar el sentido com3n acad3mico con su erudici3n y con su desprecio por las pr3cticas reales proclive a la asepsia de las pr3cticas de escritorio. Y de otra parte mostrar la violencia simb3lica y la violencia epist3mica que, como expresi3n del colonialismo tanto econ3mico como pol3tico, cre3 un imaginario que no solo sirvi3 para legitimar el dominio econ3mico sino tambi3n para producir los modelos simb3licos necesarios para aceitar esa situaci3n colonial. "Se configur3 as3 una pedagogizaci3n agenciada por instituciones, discursos, constituciones, leyes, c3digos, planes de estudio, proyectos de investigaci3n, gram3ticas del buen decir".⁴

Procesos de subjetivaci3n

Pensar la Escuela nos llev3 a tener en cuenta, adem3s de las fuentes que la nutren (las m3sicas, los contextos culturales, las estrategias y modos de intervenci3n pedag3gica) de manera sustancial, las subjetividades que la habitan. Fue imprescindible pensar en los mundos y territorios existenciales de ni3os, ni3as y j3venes, as3 como los mundos afectivos, musicales y profesionales de los docentes. 3Cu3les ser3n los modos de individuaci3n que queremos contribuir a configurar en un espacio donde el hacer colectivo es la base?

Nos fue 3til, partir de la postura de de Michel Foucault tomando como soporte conceptual su mirada de los procesos de configuraci3n de la subjetividad. De all3 resaltamos las siguientes caracter3sticas:

1. La diferencia: Para asumir que la creaci3n de un nuevo campo de afeci3n y de percepci3n que nos distancie de lo prefijado y establecido como camino correcto, como camino 3nico que dicta la identidad. Era necesario construir tanto el poder de afectar y ser afectado (pathos), como fortalecer el poder de la mirada (eidos). Escapar as3 de las convenciones del poder-saber que se expresa en la identidad, es decir de la idea fija e inmutable que se tiene de s3 mismo. Nos asist3 la intuici3n de que todo proceso de subjetivaci3n implica la irrupci3n de la diferencia como creaci3n que agrieta la identidad.
2. La autonom3a: Para lograr la p3rdida de contacto con las formas del saber, en nuestro caso del academicismo con sus rigideces, con sus estatutos lineales y jer3rquicos, con su propensi3n a predefinirlo y codificarlo todo. Pero tambi3n a no dejarnos cooptar por las fuerzas del poder representado en las fuerzas normalizadoras de lo que ya est3 dicho y siempre ser3 as3. En 3ltimas,

³ Ibid., p. 16.

⁴ GIL, Javier. Pensamiento art3stico y est3tica de la experiencia. Repercusiones en la formaci3n art3stica y cultural (Texto in3dito) Bogot3 : 2007. p. 9.

recordando a los griegos, un camino hacia la Ekrateia o gobierno de sí. Niños y niñas autónomos para conquistar la libertad que fluye con el deseo y que se manifiesta en su actitud abierta hacia la creatividad, hacia la búsqueda y hacia la experimentación. Diferenciándose del contexto pedagógico convencional y del objetivo moral convencional, emerge la autonomía del arte de sí.

3. La contingencia: Asumir un proceso de subjetivación así considerado, no es obligatorio ni parte de una imposición normativa. Nos ha sido beneficioso por la apertura que genera, mirarlo desde la diferencia y desde la autonomía; ello nos ha permitido encontrar alternativas novedosas y aunque inciertas, muy motivadoras. Este proceso nos da la posibilidad de tomar distancia del canon que dicta formas ya establecidas y probadas de estudiar la música; por eso hablamos insistentemente de explorar, apropiarse, inventar modos de asumir las músicas, así en plural, músicas vivas, fuertemente empáticas y cimentadas en tradiciones orales de cuño colectivo pero sin renuncia a innovar a crear.

En síntesis, hemos querido asumir una aventura, una aventura que sea la vida y que nos lleve a resistir al poder haciendo de la diferencia un antídoto contra la identidad fija e inmóvil. En contraste, tomamos la Aseidad como modo de individuación que nos permite situarnos en el devenir, no en el ser, en la incertidumbre no en la seguridad de la ya sabido, en la posibilidad de experimentar no en repetir lo canónicamente considerado como correcto y moralizado como verdad. Con ello, como lo hemos dicho, nos separamos de la identidad. Identidad y Aseidad son dos modos de individuación diferentes. Una individuación por Aseidad es aquella que no depende de nada exterior, es una individuación por sí misma. Mientras a partir de la identidad se les dice y se moldea a los niños y a las niñas a través de enunciados como: deben tener personalidad, definir su camino, saber para donde van, tener claro el instrumento que quieren tocar, establecer con claridad sus búsquedas, definir unos valores definidos a priori, desde la Aseidad se propone la búsqueda de la libertad a partir de considerar la ética como regla facultativa que les dote de instrumentos para sortear las contingencias, las idas y venidas, los flujos y los reflujos que se expresan en cambiar, en dejarse seducir por posibilidades no imaginadas. Por ejemplo cambiar de instrumentos, acercarse a nuevos géneros musicales, experimentar sonoridades inéditas. Entonces la postura que se adopte marca trayectos y recorridos diferenciados. Es lo que hemos vivido como experiencia vital en la Escuela Nueva cultura. (Garvito 1999, pp.12-13). En cuaderno Transhumantes-travesías experimentales con la filosofía. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.

Una mirada de infancia.

La Escuela entonces, asume unos procesos de configuración de la subjetividad (modos de individuación) que se derivan de acciones musicales y pedagógicas orientados al trabajo para los niños y las niñas. Por eso, se trata 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; 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 musical Nueva Cultura ha querido devenir en el tiempo-espacio de lo nuevo, universo del riesgo, de la fiesta, del cambio. De allí el reto de pensarnos dentro del ámbito de lo que se ha llamado la educación no formal.

El objeto de estudio. En ese marco, la Escuela Nueva Cultura desde 1988 ha venido planteando la necesidad de socializar la sistematización y el conocimiento sobre las músicas regionales colombianas que, a su vez, hacen parte de las músicas caribeberoamericanas (músicas CIAM), expresiones sonoras impregnadas de vida y de fuerza expresiva que en muchos casos no circulan por los medios de comunicación, y plataformas convencionales, pero con las que existen resonancias culturales que hemos querido hacer visibles. Intervenir pedagógicamente las músicas regionales, también asumidas como músicas populares y tradicionales, es, entonces, 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 progresivamente, pues privilegiamos los elementos expresivos y significativos de lo musical como parte del universo artístico.

No pesa en esta aproximación el criterio de área geográfica o de regiones folclóricas, 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 —ámbito al cual pertenecen las músicas regionales o populares y tradicionales—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, las plataformas digitales, 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.

Por lo expuesto, Las músicas caribe-iberoamericanas (Músicas CIAM) , 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.⁵

⁵ Ibid.

Al hablar de músicas regionales o músicas populares y tradicionales (enmarcadas dentro de la categoría 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”.⁶ De acuerdo con Gil preferimos entender la cultura como “horizonte, apertura, matriz creativa que rebasa su inmovilización en el pasado”,⁷ 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 el enunciado “tan negativo es una contemporaneidad reducida a moda, como una memoria convertida en momificada pieza de museo”.⁸

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 que son nuestro objeto de estudio. 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 que estudiamos y que entendemos 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 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. Problematicar 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,

⁶ Gil, op.cit., p. 11.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

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.⁹

Acontecimiento y Rizoma

Pensarnos como Escuela, como cuerpo de pensamiento y acción para intervenir unas músicas en clave de creatividad, nos ha 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.¹⁰ Para ello partimos de una premisa fundamental:

...el pensamiento se produce dejándose afectar, a partir de los encuentros con el mundo. No sabemos cuándo 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.¹¹

Y como los conceptos no se dan solos sino que se tejen en red, en la pedagogía del acontecimiento aparece como elemento determinante el rizoma, concepto esbozado por Deleuze y Guattari en su texto *Mil Mesetas* 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 apropia 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

⁹ GIL, op. cit., p. 2.

¹⁰ Nómade Proyecto Artístico y Ambiental. Una Escuela para todos. Proyecto Educativo institucional. Bogotá : 2008.

¹¹ GIL, op.cit., p. 4.

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 individuo 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 móvil y flexible que, como lo hemos visto aquí, es un pensamiento rizomático.

A partir de la pedagogía del acontecimiento, entonces, la dinámica de la formación musical, asumida como práctica y como acción, se 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.

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.

Currículo abierto y 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.¹² 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, 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 la 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”.¹³ 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 Nueva Cultura consulta enfoques y materiales propuestos por diferentes espacios formativos tanto de la educación formal como de la no formal. Y consultándolos, el reto ha sido dar cabida a la apertura, a lo flexible, al acontecimiento que genera el mismo devenir de la práctica y el hacer pedagógico

¹² MALDONADO, Jorge. **La formación artística en la educación básica.** En: Revista UIS – Humanidades. Volumen 32 N° 2. (Bucaramanga: UIS Facultad de Ciencias Humanas, 2004), p. 121-134.

¹³ GIL, op cit.

cotidiano. "Se piensa sobre lo experimentado, aunque impensado, y no desde la adecuación del pensamiento a un objeto previamente programado".¹⁴

Entonces, hablaríamos de 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".¹⁵ 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.¹⁶

Mediación pedagógica y musical.

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, con 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.

Por eso, más 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.¹⁷

De igual manera, Antes que hacer énfasis en 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".¹⁸

Finalmente, 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

¹⁴ Ibid., p.6.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid., p.5.

¹⁸ Ibid., p.6.

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.

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.

Nuestra intención formativa es propiciar elementos musicales como parte de una formación integral, (a través de las modalidades de Taller Escuela de juguete, Taller integral y taller instrumental), 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 sus claves; hemos querido imaginar trayectos para generar procesos de formación dotados de sentido. Pensando el mundo infantil desde expresiones musicales que se inscriben en culturas de arraigo tradicional con todo su 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 Escuelas de música.

En últimas, Nueva Cultura, Escuela situada en Bogotá, ha apostado por unas músicas que son leídas, interrogadas y apropiadas por los niños y jóvenes desde su sensibilidad de habitante de ciudad y condición de ser niño, estableciendo 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 imbuido de las músicas regionales y de las músicas populares y tradicionales, así considerado, se multiplica y expande.¹⁹

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

¹⁹ SOSSA, Jorge. **Una puesta en escena pensada en los niños o La expedición al mundo infantil**. En: Encuentro de la canción infantil latinoamericana y caribeña (7 : Montevideo, Uruguay : 2005). Panorama del movimiento de la canción infantil latinoamericana y caribeña: Estudios, reflexiones y propuestas acerca de las canciones para la infancia. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, septiembre 2005. p. 75-76.

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, la grabación de discos y la participación en eventos musicales de carácter nacional y latinoamericano y caribeño. Es una actividad que complementa la formación musical del estudiante y que nos permite la proyección artística de la Escuela. Los grupos hacen parte de la dimensión artística con la que la escuela establece sus entronques fundamentales. Han existido muchos grupos conformados; enunciemos algunos de ellos: Xephia, Ámbar, Azurita, Cobalto, Cyan, Magenta, Aguanés, Rodocorosita, Amaranto, Calcántica.

2. La Escuela ha realizado significativas propuestas discográficas:

1991 Canciones de la vaca golosa
1995 Suite de la bruja corrida
1998 Zoocantos y ludiamores
2001 Con alma de niños
2002 Cantemos y juguemos como ayer
2004 De todo un poco
2008 Tumba timba y tumbao
2010 La vida en un canto
2014 Qué bonito
2017 O ya yai...Un canto Feliz

3. Varios de quienes fueron estudiantes de la Escuela hoy son sus profesores; 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 regionales colombianas también asumidas como músicas populares y tradicionales parte de las que hemos llamado 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.

IX- Reflexión final

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.

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. Nos movemos en el Borde y sentimos propio el pilar emancipatorio del que nos hablara Santos; es allí donde, nos parece, es posible la configuración de subjetividades emancipatorias.

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, o la producción económica a ultranza. Hoy en Colombia campea la política de la economía naranja, política pública que busca el fortalecimiento de las industrias culturales poniendo el énfasis y los recursos en productos y propuestas que calzan bien con la lógica del mercado. De patrimonio inmaterial, de producciones musicales pensadas en los niños y las niñas, de manifestaciones de las culturas regionales poco y nada se dice ya que al estar inscritos en una lógica patrimonial, no encajan en lo naranja de esta economía.

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 nos enfrentamos al reto de plantearnos nuevos paradigmas de la educación artística y musical. Quizá todo lo dicho y pensado en este V Coloquio aporte en esta construcción. Muchas gracias.

Jorge Sossa Santos

Director

Escuela Musical Nueva Cultura

Calle 25 B No. 37 A-26 Barrio El Recuerdo Teléfono 3105607934

Bogotá D.C., Colombia