

EL DISPOSITIVO ACADÉMICO MUSICAL: TRAMPAS, AUSENCIAS Y CAPTURAS

Maestro Jorge Sossa¹

Un saludo:

Es muy grato, además de un honor, participar en el 3er Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. He aceptado la invitación de la Universidad Nacional de Villa María pues en la convocatoria y en los contenidos de su programación, a distancia, observo una intención valiente y de gran apertura para situar temas que secularmente han sido considerados de segundo orden y que, cuando se tratan, se hacen de manera tangencial casi siempre aludiendo a lo exótico que resulta hablar de las músicas populares. Son generalmente acercamientos episódicos y superficiales. Por eso se me antoja que esta es una oportunidad para problematizar en conjunto sobre tópicos que reclaman pensamiento, propuesta y acciones como las que en esta universidad se vienen gestando.

No volveré sobre las discusiones que se han basado en la pretensión de definir la música popular y las que han hablado de las tensiones entre estas músicas y las llamadas cultas, profesionales, clásicas o eruditas. Sobre eso Coriún Aharonian en interesantes trabajos ya ha problematizado².

Me situaré en las diferencias que existen entre lógicas distintas, entre prácticas, maneras de hacer, cosmovisiones y subjetividades contrastantes, propias de quienes realizan, piensan, imaginan y disfrutan músicas distintas. Hablaré de las particularidades de las músicas de tradición oral —característica importante de las músicas populares— tanto rurales como urbanas; de otra parte, tendré en cuenta las condiciones de literalidad, es decir la característica de músicas escritas que de manera recurrente han sido objeto de

¹ Conferencia realizada por el maestro colombiano Jorge Sossa, en la apertura del 3er Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular, octubre, 2011, Villa María, Argentina.

² **Coriún Aharonián**. Compositor y musicólogo uruguayo. Fue el expositor de la ponencia central del 1er Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular en 2007. Nació en Montevideo, el 4 de agosto de 1940. Es autor de obras de cámara, orquestales y piezas de música electroacústica que se han estrenado en numerosos países. Es además autor de artículos, ensayos y libros. Ha enseñado composición en su país y en el extranjero. Ha dictado materias musicológicas en la Universidad de la República. Actualmente es director honorario del Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán, en Montevideo.

estudio de conservatorios y universidades, músicas que llamaré canónicas o músicas del canon. Es decir, deslizándome de viejas dicotomías preferiré, cuando hable de lo popular, referirme a músicas de fuerte adscripción a la tradición oral, así hagan uso funcional de la partitura. Resonando con McLuhan, tendré en cuenta cómo existen dos tipos de sociedades, cada una con maneras de relacionarse con su entorno: una, las sociedades orales; otra las sociedades literales o alfabéticas. En las primeras la percepción es audiotáctil, mientras que en las segundas la percepción está gobernada por la visión (McLuhan, citado por Maldonado, 2004). Iremos viendo cómo estas características explican, de algún modo, las diferencias entre las músicas populares y las músicas convencionalmente llamadas cultas, eruditas o clásicas.

Me referiré a las músicas populares como músicas prácticas. También me situaré en el lugar del paradigma estético tomando respetuosa y crítica distancia del campo de la ciencia que tiene su ámbito y estatuto propio. Y lo haré, pues considero que los programas de formación musical convencional parecen estar distantes de la forma como el arte genera pensamiento.

La música popular, creo, debe concitar desde un nuevo paradigma. Por eso parto de considerar que no basta disponer con elementos técnicos del hacer musical. Es preciso abordar la música como manifestación artística, acercándose a su hacer desde la dimensión creadora. Para ello propongo usar los conceptos, los afectos y los perceptos, asumidos como “tres potencias inseparables que van del arte a la filosofía y viceversa” (Deleuze, 1995, páginas 217-218). El *concepto* como nuevas maneras de pensar; el *percepto* como nuevas maneras de ver y de escuchar y el *afecto* como nuevas maneras de experimentar; las tres, como una trinidad filosófica y estética se necesitan para generar el movimiento.

Hablaré entonces de un *paradigma estético*, pues considero que el arte también piensa. Desde allí será necesario romper la subordinación al paradigma cientificista³-que desarticula la música en disciplinas y encierra en las certezas de lo ya construido- y encaminarse decididamente hacia una formación musical que abra espacios para ensayar nuevos modos de existencia, de estilos de vida, que puede propiciar el arte. La flexibilidad de lo no formal posibilita abordar la música y los procesos formativos desde posturas que parten de la experimentación. No sucede lo mismo con los conjuntos de reglas formadas como ideales, previas a toda experimentación.

Echaré mano de la complicidad entre música y filosofía; por ello he considerado pertinente referenciar planteamientos constructivistas de la filosofía planteada por los llamados

³ Doctrina según la cual los métodos científicos deben extenderse a todos los dominios de la vida intelectual y moral sin excepción.

filósofos del afuera, como Foucault, Deleuze, Guattari, Onfray, y haré referencias a jóvenes filósofos y estudiosos latinoamericanos como Walter Kohan y pensadores jóvenes colombianos como Eliécer Arenas y Javier Gil. Con todo, propondré como categoría de análisis lo que, a partir de Foucault y el filósofo colombiano Jorge Maldonado, he dado en llamar el *Dispositivo Académico Musical* - DAM.

En lo que a mí respecta, partiré de los planteamientos que, cercanos a la problematización que nos ocupa, presenté en dos congresos nacionales de música realizados en Colombia (el cuarto en Ibagué año 2008; y el quinto en Bogotá año 2009). Tienen como base dos experiencias muy significativas e importantes para mí. Una ya vivida, entre 1983 y 1999, en compañía de cómplices entrañables, recorrido que culminó con la creación del Programa de Artes Musicales de la Academia Superior de Artes de Bogotá, ASAB, hoy Facultad de Artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá. La otra experiencia, por fortuna actual y que viene construyéndose desde 1988, es la Escuela Musical Nueva Cultura, donde adelantamos procesos de formación musical con niños y jóvenes a partir de músicas populares. Las dos experiencias tienen un vínculo común tanto en su objeto de estudio como en las formas de intervención pedagógica, no obstante la primera pertenecer al ámbito de lo universitario y la segunda al ámbito de lo no formal. Consideraré igualmente el programa de profesionalización de músicos empíricos llamado Colombia Creativa. Es decir, lo que hablaré aquí no son solo referencias teóricas, sino reflexiones encarnadas en prácticas concretas del pensar y hacer musicales en Colombia. Por supuesto, es una mirada que no pretende, ni mucho menos, ser modelo o referencia universal. Es solo una problematización a compartir con colegas de tan diferentes contextos y experiencias, como los que aquí se convocan.

El Dispositivo Académico Musical - DAM

Entremos en materia. Tengamos en cuenta que, como lo plantea Foucault, el *dispositivo* es como una máquina que nos permitirá hacer ver y hacer hablar la multiplicidad de líneas que para nuestro caso implica la formación musical a partir de las músicas populares inscritas en el ámbito de lo universitario, en el territorio de la educación formal del pregrado musical. A lo largo de mi presentación tendré en cuenta que las diferentes líneas de un dispositivo se reparten en dos grupos: por un lado, líneas de estratificación o sedimentación y por el otro, líneas de actualización o de creatividad. Cada conjunto de líneas se entrecruzan, se fracturan, se fisuran, así que no será posible comprenderlas de manera clara y preestablecida. Por eso será conveniente cartografiarlas, casi como levantar un mapa de sus recorridos y con ello hacer visible aquello que aparece como normal, que se da como “natural”, como “así debe ser”.

Arriesgaré afirmar que, tal como se expresan los programas de formación universitaria en música, el DAM que subyace a su implementación siempre producirá sujetos jerarquizados y fuertemente clasificados. ¿Cómo escapar a esa condición, cómo propiciar líneas de fuga que nos permitan, de manera flexible, jugar con músicas como las populares, en las que predomina la tradición oral? Advierto, de entrada, que si no estamos atentos a las señales de la fuerza expresiva y de la relación empática de las músicas populares, fácilmente podríamos caer en acciones donde la estratificación se manifieste con todas sus implicaciones. Esto es así, por ejemplo, cuando el peso de la partitura y los procedimientos de montaje mimetizados con las prácticas de la dirección central, propias de las músicas del canon, se superponen a la ritualidad y gestualidad que son propias de músicas populares, músicas que son prácticas, que son expresiones sonoras del hacer vivo. De allí que una intervención pedagógica de músicas de tradición oral deberá considerar que sus lógicas de configuración y de acción son sustancialmente distintas a las músicas literalizadas. Estar atentos a que el poder-saber académico tiene todas las coartadas para descalificar el saber empírico. Sus reglas definen claramente el ámbito y códigos que dan el estatus a quien sabe y a quien es legítimo portador de los conocimientos académicos.

La captura de lo oral por lo literal, la succión que “lo académico” hace de las expresiones musicales populares, cuando se les concede acceder el estatus académico, son una posible trampa que es preciso develar. Tenemos como ejemplo en Colombia, a José Antonio Torres “Gualajo”, un excelso ejecutante de la marimba tradicional, oriundo de la población de Guapi en el litoral Pacífico. Él no podría enseñar en las universidades, pues no tiene los registros académicos que lo sustenten. Sin embargo, es un sabedor con profundos conocimientos de su tradición musical y, de hecho, en la práctica, los músicos ciudadanos se le acercan para aprender de su saber y conocimiento.

Es preciso señalar aquí dos grandes ausencias. Una: las músicas populares, al no estar dotadas de las exigencias del “rigor” y de la “calidad” académica, no son objeto de estudio deseable ni posible para los estudios de pregrados musicales. Pero otra, quizá mucho más invisible, es que en los propósitos de los programas de formación musical difícilmente aparecen los procesos de configuración de la subjetividad de los estudiantes. No cuentan sus deseos, aquello que los moviliza y que es cotidiano en su hacer musical. Muchas veces, a contracorriente de lo que quiere y desea hacer, el estudiante se debate entre cumplir unas tareas morosas que le resultan una carga mientras, robándose tiempos y espacios, se solaza y deleita tocando músicas que le afectan positivamente porque le movilizan.

En contrario, en programas de formación musical convencionales —valga decir normales— los currículos rígidamente establecidos dan escaso juego al deseo del estudiante, poco o nada se tienen en cuenta sus expectativas y sus búsquedas. Es común

observar a estudiantes universitarios de música caminando, por un lado, en su recorrido por el estudio musical formal y, por otro, ejerciendo en una práctica musical que los moviliza y los afecta existencialmente, pero que no tiene ningún, o tiene muy poco eco y resonancia con lo que estudia. Es una acción esquizoide que el DAM dispone, permitiendo el control de lo que debe ser estudiado, de lo que es normal, de lo que está legitimado.

Pero como el DAM no tiene contornos definidos ni está acabado como un aparato cuyos mecanismos están completamente predefinidos, los programas se las arreglan para introducir pequeños elementos para hacer “como si” se tuviera en cuenta a la música popular.

En Bogotá, Colombia, para citar solo algunos casos, unos programas de formación musical universitaria disponen acciones en esa dirección. Proponen cátedras llamadas “músicas regionales”, o “talleres de músicas campesinas”; otras abren el énfasis en jazz que asocian a las músicas populares. Sin embargo, en lo que aparentemente será la apertura a la improvisación —y posiblemente a un pensamiento flexible— aparecen líneas de sedimentación tan fuertes como las que se señalaron anteriormente como propias del canon centro europeo; la aproximación metodológica aparece tanto o más rígida que lo que ha sido secularmente enseñado en conservatorios y universidades; los repertorios y estéticas tan reducidas a aquellas manifestaciones que son dignas del estudio académico y fuera de las cuales no hay validación por parte de los profesores que “saben” del tema. Entre tanto, los estudiantes que tienen que recorrer esos estudios ejercen en la práctica la música integrando bandas, tocando en espacios distintos al del aula de clase, ejerciendo el hacer musical cotidiano a contracorriente y a pesar de las exigencias académicas.

¿Músicas académicas o músicas literalizadas?

Ahora vale la pena preguntarnos: ¿Existe una música académica o acaso se trata de la intervención académica de una práctica musical literalizada? Es tanto el peso que en nuestras sociedades tiene la Universidad como institución, son tantos los reconocimientos y valoraciones sociales a la institucionalidad académica, que todas las acciones que se generan desde los campus se consideran naturales y legítimas. He allí otra trampa.

Las cosas que se ven y las cosas que se dicen en el entorno de los programas de formación académica del nivel superior es como si fueran así y no pudieran ser de otra forma. El DAM, entonces, se manifiesta como una especie de madeja que cruza, entreteje múltiples hilos, cada uno de los cuales sigue diferentes direcciones. Por eso, parece conveniente y necesario, para la reflexión que nos ocupa, intentar desenmarañar las líneas del DAM y levantar un mapa a partir de cartografiar experiencias múltiples de las prácticas de las músicas populares de nuestro continente. Para el caso colombiano, un

abigarrado cúmulo de expresiones sonoras de diferentes registros: desde las tradicionales de base campesina, pasando por manifestaciones de carácter urbano que pretenden abrirse nuevos espacios desde las corrientes actuales llamadas de fusión, de músicas híbridas o músicas simbióticas.

El dispositivo es como una máquina que nos permite hacer ver y hacer hablar lo no dicho y no visto, hacer emerger aquello que se ve como normal. Interpelar el canon y su propensión a mirar al pasado, a lo consagrado y un rasgo compartido, es el impugnar la idea de que existe una música universal. Se dice desde el sentido común que la música es un lenguaje universal. Nada más singular que una música dada. Esa condición ha llevado a considerar normal que los objetos de estudio sean referidos a las músicas del canon, claro está, la pretendida música universal. Por ello en congresos como el que nos ocupa se plantean preguntas que en otros campos disciplinares no se darían. ¿O sí? Imaginemos por un momento un congreso de las ciencias médicas debatiendo sobre la presencia de la medicina tradicional y el papel de los chamanes en los currículos médicos convencionales.

Lo extraño es que se plantee que la música popular acceda al estatus universitario. No olvidemos que el DAM “opera sobre los discursos literalizados, sobre los discursos que han dejado de ser solamente orales y se han materializado de algún modo en un texto escrito, con ciertas características” (Maldonado, 2004). Puede decirse que el sistema universitario se consolida cuando hay mayor literalidad que oralidad. He allí otro aspecto a considerar.

Otro elemento del dispositivo es entender que las prácticas del canon son, en lo fundamental, músicas literalizadas y que sus formas de operar y configurarse son cualitativamente distintas a las músicas de tradición oral que configuran la gran mayoría de expresiones populares en nuestro continente.

Mientras en las músicas del canon se ve como constante la referencia a determinados autores y tipos de repertorios, en las músicas populares proliferan elementos variables: expresiones que se re-inventan, se re-configuran, se re-componen. Miremos, si no, la facilidad de re-versión de las músicas populares. Si lo quisiéramos ahora mismo podríamos escuchar diversas versiones de temas como *La cumparsita*, *La pollera colorá*, *Cambalache*. En cambio, en las llamadas músicas académicas, mientras más “puras” las versiones interpretativas, más legítimas. En lo popular la versión está más cerca de lo compositivo en el sentido de nuevas disposiciones sonoras, aportes melódicos, transformaciones armónicas a través de rearmonizaciones, cambios de parámetros rítmico-métricos. Es el terreno propicio para las mixturaciones, las creolizaciones, los mestizajes; en últimas, espacio fértil para la promiscuidad sonora. No es otra cosa que la presencia del arreglo en las músicas populares. Arreglar es una interesante denominación

para una intervención que supone la posibilidad de una adecuación o transformación creativa. El arreglista es como el artesano que repara una pieza, o como el restaurador que actualiza una obra que requiere una nueva presentación o disposición de sus componentes melódicos, rítmicos, armónicos o formales.

La emergencia de expresiones musicales realizadas por jóvenes músicos en Colombia —y seguramente que en otros países también— muestran que lo popular es una cantera inagotable que nutre propuestas creativas interesantes y problemáticas a su vez. De un lado, se observa la necesidad de buscar sonoridades que permitan configurar nuevos territorios de experimentación y de maneras de sonar que, si bien se refieren a lo propio en el sentido de una tradición culturalmente arraigada, lo hace sin renuncia a la singularidad y en clave de creación individual y colectiva. Escuchemos algunos ejemplos: Ensemble Sinsonte, Phonoclórica, Curupira, Tumbacatre, Palos y cuerdas, entre muchos otros.

Preguntemos por un momento cuál es la formación musical de estos jóvenes músicos e interroguemos qué relación existe entre esas propuestas y los procesos académicos por los que algunos de estos músicos han atravesado. Observemos que en la casi totalidad de los casos, los resultados de la experimentación musical que han abordado no tienen que ver con los procesos de su formación académica o no al menos de manera directa. Es decir, no hay de manera explícita referencias a estas músicas, pues el argumento podría ser la falta de nivel, rigor y sistematicidad de esas expresiones.

Por lo dicho hasta aquí, pareciera ser el di-senso, un derecho de la música popular, de situarse en otra parte. Pareciera que en el caso probable que un programa de formación académica musical a partir de las músicas populares pudiera resistir y configurarse, sería necesario enfatizar nuevas maneras de pensar y de hacer. Asumir acaso currículos nómadas y rizomáticos, apropiar otros procedimientos de escritura, otros objetos de estudio, diferentes maneras de disponer los trayectos formativos.

La diversa realidad musical de un país como Colombia —y por extensión de un continente como Latinoamérica— supone que un programa de formación musical no puede pretender dar soluciones globales a la formación musical. Por eso sus objetos de estudio con toda su complejidad deben ser singulares, acotados a realidades que, aunque complejas, apuntan a problematizaciones de contexto, de práctica y de sentido que les son afines.

Diríamos entonces, citando a Miguel Morey: “si debe haber normas, hay que inventarlas: nuevas síntesis de las costumbres y modalidades de relación con los demás, nuevas posibilidades de vida ética y política. Estas normas deben surgir de las prácticas y de las experiencias” (Morey, en: Centro Michel Foucault, 1999, página 122).

Y contra la pretensión de trabajar una “música universal” cuando en realidad se trabajan músicas específicas, asumir otra vez el derecho de abordar músicas específicas y singulares.

Un objeto de estudio singular: Lo CIAM

Como lo expresé al iniciar esta ponencia, a partir de tres experiencias una del registro de lo universitario (el programa de estudios musicales de la ASAB), otro del orden de lo no formal (Escuela Musical Nueva Cultura) y otro del orden de la profesionalización de músicos empíricos (Colombia Creativa) he podido pensar la categoría de DAM aquí expuesta. Es entonces en la dinámica del hacer pedagógico musical que se ha propuesto un objeto de estudio que ha permitido establecer la singularidad de unas músicas específicas. Por eso se habló de músicas caribeberoamericanas (Músicas CIAM) para referirse a las que, como producto de procesos complejos de hibridación cultural, se han cristalizado y configurado en el territorio de lo que comúnmente se ha llamado América. Lo caribeberoamericano busca trascender las taxonomías tradicionales de las llamadas “músicas latinoamericanas”. No pesa en esta aproximación el criterio de área geográfica como sí el de las dinámicas culturales, los procesos de transformación y refuncionalización entre formas y estructuras musicales que se han venido gestando en el espacio y el tiempo. Lo CIAM tiene en cuenta, además, las múltiples asimetrías e irregularidades propias de toda manifestación de las producciones culturales.

Lo que constituye entonces lo CIAM en sus elementos conformadores, además de incluir complejos lusitano, hispano, indígena y africano, contiene componentes franceses, ingleses y holandeses, así como los flujos resultantes de procesos posteriores de inmigración de europeos, asiáticos y africanos. Todo ello intervenido por múltiples significaciones y diversificaciones interculturales, con sus cambios y movimientos.

En esta caracterización cuenta también, de manera significativa, la irrupción de los medios masivos de comunicación, la apertura de los mercados y en general los procesos de globalización. Debe reiterarse que en este enfoque no se tienen en cuenta notas constitutivas de cualquier etnia o complejo cultural antecedente por separado o que se muestren como excluyentes. “Las músicas caribeberoamericanas, por lo ya expuesto, han sido leídas desde la diversidad genérica propia de las músicas regionales, desde su complejidad rítmica y melódica, desde sus posibilidades tímbrico-organológicas, desde la pluralidad de sus textos lingüísticos” (Sossa, 2000).

Al hablar de músicas CIAM, no se habla de folclor ni se marca 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” (Gil, 2007, p.10). De acuerdo con Gil, se entiende la cultura como “horizonte, apertura, matriz creativa que rebasa su inmovilización en el pasado” (p.10), pues la memoria y la tradición son germen creativo, una tradición cultural es fuerte porque se recrea constantemente, se modifica para conservarse.

Siempre ha estado en la base de la acción pedagógica a la que se ha referido aquí, el compromiso por que los estudiantes se apropien creativamente de unas músicas-fuerza, de unas sonoridades-vida, y en la medida en que las hagan suyas transformándolas, recobra más sentido el enunciado: “tan negativo es una contemporaneidad reducida a moda, como una memoria convertida en momificada pieza de museo” (Gil, 2007, p.11).

En las músicas CIAM que son claramente de carácter popular existe, sin duda, una percepción sonora del espacio. En ellas se establece una relación dinámica entre oralidad, afectividad, espacialidad y cuerpo, denominado *el bloque festivo*. Imaginemos por un momento las músicas de las comparsas del Carnaval de Blancos y Negros (en la ciudad de Pasto, situada en el sur del país y en resonancia cultural con las culturas del altiplano peruano boliviano) o del Carnaval de Barranquilla (con la sonoridad caribe, en permanente interfluencia con las Antillas), el parrando llanero, una parranda vallenata.

El poder de la normalización o las “cosas deben volver a su curso”

El programa de la ASAB, lo hemos dicho, se situaba en el lugar del “decir de otro modo”, del “pensar de otro modo”. Se ubicaba en otro lugar tanto por su objeto de estudio como por las maneras de hacer pedagógico que, consecuente con el objeto, debía proponer. Era, claramente, un programa de formación musical universitaria anormal. Y era anormal pues, al no existir antecedentes, al no existir literatura ni procedimientos establecidos, era imperioso experimentar, pesquisar, auscultar sobre músicas que, abundantes en referencias fácticas, no tenían suficientes procesos sistematizadores que, desde la mirada normalizadora, se consideraran a la par de lo ya existente, es decir, al nivel de los programas universitarios validados y legitimado como normales.

Sabemos que lo normal se hace normativo, es como una fuerza que nos impele a pensar como todo el mundo. ¡Así se ha hecho!, ¡Así debe ser! ¿Qué pasa entonces con los que intentan situarse en otro lugar de enunciación? ¿De qué manera hacer sostenible lo que pretende pensar de otro modo? Situarse en un lugar distinto suponía, para el programa de la ASAB, asumir posturas de resistencia. Se trataba de cuestionar que lo normal era lo real.

Debe entenderse que el programa de formación musical de la ASAB surgió en medio de tensiones y fuertes discusiones con los designados por el ICFES, organismo estatal que validaba la aprobación de los programas de formación universitarios. Existían en su momento tres programas de formación superior en música —Pontificia Universidad Javeriana, Conservatorio de la Universidad Nacional, Universidad Pedagógica Nacional— todos ellos inscritos en lo que es característico de la norma:

1. Estar conforme con los hábitos.
2. Estar conforme con un principio racional.
3. Estar conforme con la historia y la tradición (Morey, en: Centro Michel Foucault, 1999, página 116).

Por tanto el nuevo programa debería estar en consonancia con lo establecido, es decir con lo normal. ¿Cómo así proponer como objeto de estudio a las músicas caribeiberoamericanas? ¿Cuáles serían los profesores de un programa sin cuerpo teórico y sin literaturas sistematizadas? ¿Cuál sería el programa de entrenamiento auditivo, cuál el del solfeo, el de armonía? ¿Se estudiaría contrapunto? ¿Y el contrapunto florido? Ah, ¿y las corales de Bach? ¿Guitarra y no piano, o la guitarra a nivel del piano? ¿Qué es eso de diapasones integrados y taller de integración? Y el piano, como el instrumento paradigmático de la música “universal”, ¿acaso puede compararse con el tiple, el cuatro, la jarana, el cavaquiño, el tres, el charango, las bandolas andina, llanera, guayanesa y oriental? ¿Puede alguien aprender armonía sin manejar piano? ¿Canto popular sin la técnica universal del bel canto? Esas preguntas expresaban cómo el Programa de Artes Musicales de la ASAB tendría que surgir en medio de fuertes tensiones, no obstante, haberse experimentado sus posibles alcances a partir de un programa no formal basado en músicas populares llamado el Plan Piloto, que se realizó entre 1983 y 1990 y estuvo a cargo de un equipo en el que participé junto con Samuel Bedoya (QEPD), Alejandro Mantilla, Carlos Rojas, Néstor Lambuley y Alfonso Dávila (QEPD) connotados músicos y docentes colombianos, con quienes, posteriormente, se propuso el programa académico de la ASAB que estoy comentando. Se trataba entonces de asumir lo que podría bien llamarse un combate contra lo normal; se buscaba interpelar las normas establecidas, se ponía en cuestión la supuesta normalidad de lo que debía ser estudiado en música. Se quería, pues, pensar de otro modo, pensar un país y un continente diversos y ricos culturalmente. Se pretendía, en suma, pensar para decidir la formación de músicos para las necesidades actuales de realidades complejas y variopintas de un país como Colombia.

Cuando se instrumentalizó el proceso normalizador en la ASAB, hacia 1999, es decir seis años después de su creación, ya se habían creado en Bogotá otros programas universitarios de formación musical, todos en consenso trabajando sobre las músicas centro europeas. También en esa época, como lo es actualmente, todos los programas en

Colombia tienen en común basar sus objetos de estudio en las músicas canónicas. Se configuraba entonces —y ahora se ratifica— una suerte de promedio estadístico que como concepto descriptivo señalaba la normalidad del hecho. Es decir, es normal que el Dispositivo Académico Musical tenga como objeto músicas pretendidamente universales pero que, paradójicamente, son tan específicas como las que la ASAB trabajó con compromiso a partir de lo que se asumió como músicas caribeiberoamericanas, esto mientras resistió a los embates normalizadores.

Colombia creativa o los procesos de profesionalización musical

¿Qué se entiende en nuestro medio por ser profesional en música? ¿Es profesional el que desde un saber consolidado en prácticas musicales contundentes deriva su sustento del hacer música? ¿Lo es simplemente el que obtiene un título universitario? Se establece una importante problemática cuando se habla de músico de profesión u oficio y, por contraste, del músico de hobby o afición. Son muchos los lugares comunes y los prejuicios que llevan a perpetuar las posturas o bien de superioridad de unos sobre otros, o bien actitudes vergonzantes de quienes sabiendo y ejerciendo con competencia su saber-hacer se sienten menos por no haber asistido a la universidad.

Es frecuente observar a jóvenes estudiantes universitarios de música moverse entre sus expectativas y búsqueda —que surgen de estar inmersos en una práctica dada— y los contenidos programáticos de los centros de formación superior, ajenos a la realidad de su contexto. ¿Cuántas deserciones obedecen a ese distanciamiento entre modelo ideal de programa y acciones concretas cristalizadas en prácticas sonoras específicas?

En Colombia se viene adelantando un proceso que pone en la superficie las problemáticas que se levantarán en este congreso. Se trata de la implementación del programa Colombia Creativa que, por iniciativa del Ministerio de Cultura, se ha propuesto la profesionalización académica de músicos que, con conocimientos y experiencias musicales sustentadas en la práctica, por diversas razones y motivos o no pudieron o no quisieron acceder en su momento a procesos de formación académica universitaria. Es decir músicos de oficio con gran competencia y reconocimiento pero —y vuelve otra vez la demanda del DAM— sin título y por tanto sin legitimación de sus conocimientos y saberes adquiridos de diversas maneras. Son nueve universidades que acogieron cohortes de estudiantes con aspiraciones de titulación y que en virtud del programa se propusieron, de manera flexible, acciones académicas que teniendo en cuenta los saberes y experiencia de estos músicos pudieran, por decirlo así, ser atravesados por criterios académicos y lograr una titulación. Las universidades tuvieron que adaptar los currículos para acoger músicos empíricos con profundos conocimientos y experiencias en el hacer musical. No fue simple. Algunas universidades, más abiertas, han intentado lo que ha dado en llamarse diálogo de

saberes. Otras han pretendido que los músicos se adapten a los currículos preestablecidos ignorando los conocimientos previamente adquiridos en la práctica. El reto ha sido complejo, pues se han puesto de manifiesto tensiones que han sido tratadas cuando se hacen evidentes los componentes y rasgos del DAM que venimos describiendo.

El sentido de la formación musical o la expresión de la condición humana

Las preguntas iniciales que suscita este congreso y que hemos venido tratando, podrían referirse al sentido de la formación musical, al para qué, al por qué y al cómo de esa formación, pero también —y esto es crucial— indagar por la materialidad de lo que será intervenido en esa formación, es decir unas músicas dadas. Y como se forma para la vida, valdrá la pena visitar a Hannah Arendt cuando en su texto *La condición humana* distingue tres ámbitos del hacer humano: el de la labor, el del trabajo y el de la acción (Arendt, 1993). Propongo encuadrar el tema que nos ocupa en esta interesante distinción, lo que nos posibilitará comprender las diferencias sustanciales que existen entre la formación convencional de cuño académico y una aproximación académica a partir de las músicas populares. ¿Qué tipo de formación buscamos? ¿Aquella que se inscribe en el ámbito del trabajo, donde todo está definido, debidamente planeado, predeterminado, controlado? ¿O una formación 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 del afectar y ser afectado?

Siendo la acción el ámbito donde se escenifican los elementos políticos y se manifiesta la vida de los hombres, habría que repensar un tipo de educación musical que, en nuestro contexto, se inscribe más en el ámbito del trabajo. Al hablar de formación académica a partir de músicas populares deberíamos pensar una formación que esté en consonancia con la vida, con la fiesta, con el goce y con el disfrute. En últimas, pensar una formación 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. Es decir, de entrada propongo mirar elementos que normalmente no hacen parte de los trabajos de aula, de laboratorio, algo así como si pensáramos en los campesinos, asumir con ellos una educación a campo abierto, volver al establo. En nuestro caso, mirar a la fuente, a la fiesta, al carnaval.

Una formación 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; que se constituya en posibilidad de movilizar, de problematizar, de inquietar.

En el contexto de las prácticas formativas en músicas populares, la Academia ha asumido una mirada distante del ámbito de la acción para situarse generalmente en el ámbito del trabajo. Es aquí donde la aproximación a la música práctica y al músico práctico se hace imprescindible.

Por lo dicho, la actividad musical está más cerca de la producción laboral que del mundo del trabajo. Ver, por ejemplo, la participación de integrantes de orquestas de formato sinfónico integrando grupos de mariachis u orquestas de música tropical. En un caso son empleados estatales y en el otro fungen como músicos independientes. En los dos contextos el concepto de *trabajo* se expresa de manera diferente. Una es trabajar institucionalizadamente, acogido por un contrato estable de trabajo y protegido, como esfuerzo de trabajo sindical, por leyes que protegen el hacer. La otra es trabajar como independiente expuesto a la libre circulación del mercado y al arbitrio de la *chisga*⁴, práctica mucho más cercana al mundo de la labor, de la fiesta, de la rumba. No olvidemos que mientras el trabajo se refiere a aquellas actividades que han dejado de lado los ciclos de la naturaleza, los ritmos del cuerpo, la producción de la subsistencia inmediata, para enfatizar la producción en todo momento y lugar, la labor se conecta con los ciclos de la naturaleza, con las fiestas patronales. El músico popular está más cercano al mundo de la labor que al mundo del trabajo; labora cuando los demás descansan de haber trabajado.

Es claro que los rasgos del sistema académico convencional hacen parte del ámbito del trabajo y éste hace parte de la racionalidad científico-técnica. No es de otra manera manifiesta su característica de aproximación al universalismo, objetivismo, sistematización, ordenamiento jerárquico y propuesta programática lineal y rígida. Por eso, las músicas populares, inscritas en el mundo de la acción y de la vida donde fluye el deseo, el goce, la fiesta, la parranda, aparecen distantes de ser consideradas objeto de estudio serio, por tanto alejadas de la “alta” cultura. Cuando le hacen una concesión, confinan estas prácticas a la ideología romántica del folclor. Y Arenas lo reitera cuando enuncia que:

[L]a idoneidad de las propuestas de educación basadas en músicas populares tradicionales ha sido puesta en cuestión presuntamente por detenerse en el detalle, apuntar a las diferencias en detrimento de los universales, por carecer de sistematización, por no tener aval de comunidades internacionales, por no ser propuestas contrastadas con la práctica académica y,

⁴ Se denomina *chisga* en el lenguaje coloquial de los músicos aquellas actividades informales donde se prestan servicios ocasionales para tocar una serenata, tocar en un evento ocasional, presentando propuestas que generalmente son armadas para la ocasión. Prácticas performativas informales ocasionales, se ha dicho no sin cierto aire burlesco. Contra lo que pudiera pensarse, esta práctica moviliza ingentes recursos económicos que, por las condiciones particulares de su circulación, no son considerados importantes y, desde el punto de vista de las implicaciones de las transacciones económicas son muy significativas para el *modus vivendi* de los músicos.

todas ellas sumadas, por algo que se puede decir en una sola frase (...): por carecer de rigor académico (Arenas, 2007).

Entonces, entre la aproximación academicista y la aproximación desde el hacer vivo de las prácticas musicales populares se evidencia una importante diferencia, se trata, como lo dijera Eliécer Arenas, de investigar para ampliar los marcos de referencia disciplinares o estudiar la práctica, en función de la práctica, para y desde las prácticas musicales populares.

Si asumimos formación académica en música popular, se reivindica el “sentido práctico” y se impugna el sentido común académico caracterizado por su erudición, por su desprecio por las prácticas reales y por su proclividad a la asepsia de las prácticas de escritorio. De otra parte muestra la violencia simbólica y la violencia epistémica que, como expresión del colonialismo, tanto económico como político, creó un imaginario que no solo sirvió para legitimar el dominio económico, sino también para producir los modelos simbólicos necesarios para aceptar esa situación colonial.

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 cumbia, ni en una única forma de acompañar rítmicamente una chacarera, un samba, un candombe, manifestaciones siempre cambiantes de esquemas aprendidos generalmente 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.

Oralidad, literalidad y cuerpo o la emergencia de líneas de actualización o creatividad

Pero volvamos a la pregunta 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). Desmitificar el pentagrama y la notación occidental convencional. Usarla en su justa medida y aproximarse a ella a partir de la potencia de la oralidad inmersa en las músicas populares. Sabemos que el DAM “opera sobre los discursos literalizados, sobre los discursos que han dejado de ser solamente orales y se han materializado de algún modo en un texto escrito, con ciertas características” (Maldonado, 2004), lo que hace converger el enunciado *estudiar música* con aprender los códigos del pentagrama. Tomar con cuidado el enunciado que muchos músicos empíricos reproducen cuando dicen “yo no sé música” al referirse a no “saber” leer música, y sin embargo son excelentes intérpretes de variados instrumentos y concedores de diversos

géneros populares. Primero tocar, sonar, apropiarse 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 abordar lo literal, pero como un correlato de lo expresivo y empático que está presente en la oralidad de las músicas populares, para el caso que vengo considerando en esta ponencia, asumidas como músicas CIAM entendidas a su vez como textos de cultura. En suma, he estado atento a describir el Dispositivo Académico Musical - DAM, a identificar y describir las reglas de su funcionamiento; atento a no dejarse capturar por las líneas que traza y establece como cosas inamovibles y “naturalmente” propias de la formación académica musical. Atentos, en fin, a mostrar lo que hacen, sienten y piensan los agentes del proceso formativo.

El mito de la transcripción musical o La trampa de la partitura

Hemos dicho que entre oralidad y literalidad se dan diferencias en la percepción y que en la práctica la formación académica ha dado peso a lo visual en desmedro de lo audio-táctil. También que la complejidad del DAM se evidencia cuando se trata de incluir músicas de un fuerte contenido oral en ámbitos que, como el académico, supone, de un lado, un fuerte componente escrito, del otro la prefiguración de la acción y, por supuesto, la argumentación racional.

En recientes trabajos realizados en Colombia se ha hablado de la posibilidad de la formación de *músicos anfibios*. Si bien esta intención esconde el trascender la falsa dicotomía culto-popular, no deja de presentar dificultades presentes en las líneas del DAM. Veamos. Los programas de formación académica privilegian la visión y con ello la lectura. La condición de literalidad de las músicas objeto de estudio ponen el acento y el énfasis en la partitura, en la lectura a primera vista, o cuando se refieren al oír lo hacen desde una aproximación intelectual: oír analíticamente elementos diseccionados del fenómeno musical. Oír tritonos, progresiones, intervalos, todo aislado de las músicas como una totalidad, como hecho sonoro vivo. Abordar las músicas populares supondrá, necesariamente, poner el acento en el desarrollo del oído —decimos en Colombia “entrenar la guataca”—. Percibir audiotáctilmente, lo que implica además establecer nuevas conexiones con el entorno, oír no solo los sonidos, es, como dijera Barthes, escuchar, apropiarse los gestos, las señales, intuir a los otros con los que se toca, sumergirse en las lógicas de las músicas que se tocan, estar atentos a develar cuándo hacer un revuelo cuando se acompaña en el tambor un bullerengue, cuándo hacer un floreo en el cuatro cuando se toca un joropo (Barthes, 1986, página 257).

Ir del mundo sonoro a lo escrito y no al revés parece ser la clave. Algo similar a lo que sucede con el aprendizaje de una lengua materna. Se lee porque se necesita, porque tiene sentido. Muchas prácticas musicales no requieren de la partitura, suenan sin pasar

por los códigos escritos que, también por fuerza de considerarse universales, se imponen como rasero único. ¿Nos hemos preguntado por la posibilidad de usar otros códigos diferentes a los ya conocidos e impuestos de la grafía de las músicas occidentales, es decir los códigos del canon?

Ahora bien. Es conveniente considerar que el pentagrama de hecho resulta útil, pero a condición de ser usado como un apoyo para registrar comportamientos sonoros que ya tienen incorporados luego de fuertes inmersiones en las prácticas vivas de estas músicas. Así, comprender la complejidad rítmica de un currulao y entender los comportamientos del cununo o del bombo arrullador no podrá hacerse desde los códigos de ninguna partitura ni podrá pretender transcribirse sus fraseos sus particulares expansiones rítmicas si en el hacer vivo no se han aprehendido sus lógicas expresivas y parámetros técnicos para ejecutar instrumentos aparentemente sencillos.

En contrario. Se han vivenciado experiencias significativas cuando estudiantes que se han formado en las lógicas de las músicas de lo popular acceden a las lógicas de las músicas literalizadas y logran esa condición de anfibio a la que aludía anteriormente. Es decir, algo así como que el orden de los factores sí altera el producto. Desde el oído, desde la percepción audio-táctil parece propicio discurrir por músicas, lógicas y percepciones diferenciadas. Al revés esto es conflictivo y virtualmente imposible.

Entonces, para el caso de las músicas populares el DAM deberá desplegar la posibilidad de que lo literal asuma su justo rol y que la apertura a prácticas musicales vivas entren en juego. ¿Cómo calificar el desempeño musical cuando no se mide por la competencia de oír intervalos aisladamente? ¿Cómo valorar la competencia de un estudiante que no oye analíticamente los tritonos pero, en cambio, es competente para intuir la armonía de una canción que acompaña de manera eficiente aunque no la haya escuchado antes?

Situarse en un nuevo lugar: Del proyecto al trayecto

Para ir finalizando considero conveniente imaginar un espacio para las músicas populares y pensar una intervención académica donde ya no sea el *proyecto* lo que gobierne sus acciones pedagógicas y musicales. Si hemos hablado todo el tiempo de la importancia de buscar, de pesquisar, de cara a lo inédito, a lo posible, no se deberá estar prisioneros del objetivo, de las metas, de los resultados. ¿Por qué razón en el ámbito académico todo debe medirse por el cumplimiento de las metas? ¿Es la preocupación por el control? ¿Es acaso la lógica de la economía la que penetra los espacios formativos donde, en nuestro caso, la música como expresión artística debe quedar prisionera de la inversión económica?

Pensemos entonces espacios formativos de la música popular abiertos a los *trayectos*, donde se dan recorridos entre dos puntos, puntos que no se predeterminan. Es como el juego de los niños: algo inicia, muchas cosas suceden, pero los recorridos no son lineales. Cualquier cosa distrae, se cambia, se reinicia, pero ya no será desde el mismo punto. Muchos puntos entre los puntos de partida y llegada. Los trayectos se parecen a cómo opera la creación artística. ¿Por qué, entonces, no imaginar una clase, o una acción pedagógica musical, más cercana a la expresión artística, más próxima a la dimensión estética que a la planificación de las ciencias duras con sus segmentaciones y linealidades?

Trayecto que nos ayudaría a evitar una trampa mayor: “El encierro geográfico, la localización precisa en el espacio, el funcionamiento sedentario que desemboca rápidamente en la secta conducida por un gurú. En cambio [la escuela] debe ser abierta, móvil, dinámica, en movimiento permanente, en una palabra nómada” (Onfray, 2008 P 27). Hablar entonces de músicas donde los mapas no son solo de los territorios; referirse a músicas donde los mapas lo son también de intensidades. Por eso será innecesario pensar currículos fijos e inmutables que esperan reformas curriculares para cambiar sus movimientos. Pensemos programas de formación musical a partir de músicas populares que, alertas a no dejarse capturar por el DAM y sus componentes del saber-poder, se diseñen desde la condición humana de la acción, donde se evidencien los nexos vivos con la labor y se tome distancia crítica con los imperativos del mundo del trabajo, ya no será una consigna “trabajar, trabajar y trabajar” —como se dijo en Colombia en ocho tortuosos años de un gobierno que por fortuna pasó— sino tal vez deba hablarse de “pensar, gozar, inventar, experimentar”.

¿Por qué no imaginar, más que *proyectos* —que terminan coartando, querámoslo o no la búsqueda y la experimentación— *trayectos* que nos motiven e inviten al movimiento? Tal vez la misma dinámica de las músicas populares nos esté diciendo que quizá es preciso explorar otras maneras donde más que regulación se generen procesos emancipatorios de transformación creativa, más próxima al mundo de la *labor* y de la *acción* que a los imperativos del mundo del *trabajo* que, como lo hemos resaltado, está más cercano a las búsquedas del mundo académico universitario.

¿De qué maneras propiciar el que los programas de formación musical en el ámbito universitario se vinculen, antes que con la preocupación curricularizante, con la vida presente en las múltiples festividades de los pueblos donde las músicas populares tienen asiento? Tomar distancia de los parámetros de calidad que calzan bien con el ámbito de la llamada educación superior, pero que se alejan, como ya lo hemos señalado, del sentido y significado del mundo de la acción en el que queremos imaginar y realizar los *trayectos* de los programas de formación musical a partir de músicas populares. Ya no la escuela escolástica o la formación rígida, vertical, de visiones academicistas. No se tratará de

procesos de formación musical en las que el profesor sabe y los “alumnos” escuchan y aprenden. Si se ha cuestionado la hegemonía del poder-saber academicista, entonces será oportuno preguntar a las entidades universitarias: ¿cómo poner en escena el diálogo de saberes, de qué maneras establecer una relación dinámica en los procesos de formación en músicas que oscilan en la tensión oralidad-literalidad?

Algunas conclusiones

He hablado de la ausencia de la subjetividad, he referido la preeminencia de lo preestablecido en los currículos. Todos estos hechos nos hacen volver sobre preguntas fundamentales: ¿de qué maneras buscar la configuración de un sujeto estético a partir de acciones artísticas y pedagógicas fieles a lo sensible basadas en comprensiones sentidas, imaginadas y soñadas? ¿Cómo, en medio de normatividades tan rígidas e instrumentales, es posible imaginar procesos de formación musical que desde lo popular movilicen la intuición, la emoción, la pasión, el sentimiento, el deseo y la imaginación?

Resonando con Onfray no estamos ni a favor ni en contra de la universidad tal como está diseñada hoy en día. Tal vez se trate de pensar en otro lugar, en otras maneras de asumir lo académico; es allí donde la concepción de las músicas prácticas, las músicas de tradición oral, es decir las músicas populares, pueden abrir inéditas posibilidades para salir del gueto en que se encuentra la música confiscada por la Universidad. ¡Encontrarle un mejor lugar!

Mientras que en los programas universitarios convencionales de educación musical pareciera existir una manera canónica de formular y estructurar los programas de formación musical, algo así como una suerte de programa ideal, muchas veces distante de las prácticas musicales concretas, los programas académicos basados en las músicas populares deberían orientarse, al menos como actitud y como postura, hacia aperturas que los pongan de cara a aquellos elementos que le dan su sentido: la flexibilidad, la línea de fuga, la singularidad, las circunstancias que no son las esencias presentes en una formación asumida como universal. Hay que inventar maneras nuevas de asumir la formación musical; contenidos y prácticas singulares exigen maneras y modos de intervención singulares.

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

habitan la experiencia artística. Se me antoja entonces imaginar que es en el taller artesanal, por ejemplo, donde los procesos formativos requieren de una dirección flexible, de una experimentación continua en los modos de tratar la materia, es un espacio de aperturas hacia otros eventos que no tienen que ver estrictamente con el material, pero que sin embargo pueden influir en él (Lichilín, 2002).

Finalmente, vivimos en un modelo de sociedad que ha puesto el acento en la producción de bienes, sobre el supuesto de que las necesidades humanas deben ser satisfechas a través del consumo. Se ha perdido el sentido humano de la realización de las necesidades. Asistimos a una hipervaloración de la rentabilidad económica, a una sobrevaloración del dinero, del tener, a una saturación del consumo. En este contexto nos enfrentamos al reto de plantear nuevos paradigmas de la formación musical. Quizá todo lo dicho y pensado en este Congreso nos aporte en esta construcción.

Referencias

- Arenas, E., (2007), "Una aproximación a los fundamentos y apuestas conceptuales del programa de músicas tradicionales del PNMC", En: Escuela de Formación Musical Nueva Cultura, Cartilla de Apoyo Número 02-07, Lecturas sobre investigación, música y pedagogía, compilación de materiales de apoyo pedagógico programa de músicas tradicionales del Plan Nacional de Música para la Convivencia, selección de Jorge Sossa, Bogotá, Fundación Nueva Cultura.
- Arenas, E., (2009, mayo), "Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos", en: *A Contratiempo: Revista de música en la cultura*, Número 13, disponible en: <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista-13/articulos/Elementos.html>
- Arendt, H., (1993), *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Barthes, R., (1986), *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*, Barcelona, Paidós.
- Centro Michel Foucault, (compilador, 1999 [1989]), *Michel Foucault, filósofo*, compilación de intervenciones y debates del encuentro internacional realizado en París, enero 1988. intervenciones de Balbier, E., Deleuze, G., Dreyfus, H.L., Frank, M., Glücksmann, A., Lebrun, G., Machado, R., Miller, J.A., Morey, M., Rajchman, J., Rorty, R., Wahl, F. y otros, segunda reimpresión, Barcelona, Gedisa.
- Deleuze, G., (1999 [1995]), *Conversaciones*, Valencia, Pre-Textos.
- Gil, J., (2007), *Pensamiento artístico y estética de la experiencia: repercusiones en la formación artística y cultural*, [documento de trabajo], Documento presentado en el encuentro de Educación Artística en Medellín, Bogotá, disponible en <https://alucard930218.files.wordpress.com/2013/11/pensamiento-artistico-y-estetica-de-la-experiencia.doc>
- Lichilín, A., (2002), "Recorridos y usos artesanales", en: *Expresión y vida: Prácticas en la diferencia*, Bogotá, ESAP, Grupo de Derechos Humanos, páginas 80-107 .
- Maldonado, J., (2004), "La formación artística en la educación básica", En: *Revista UIS – Humanidades*, Volumen 32, Número 2, Bucaramanga: UIS Facultad de Ciencias Humanas, páginas 121-134.
- Onfray, M., (2008 [2004]), *La comunidad filosófica: Manifiesto por una Universidad popular*, Barcelona, Gedisa.
- Sossa, J. (2000) "Música y pedagogía", en: ASAB Cobalto, Bogotá.