

La palabra florida

Música y danza en las culturas matriciales de México

Gonzalo Camacho Díaz

Facultad de Música
Universidad Nacional Autónoma de México
gonzalocam@comunidad.unam.mx

Resumen

El presente texto tiene por objetivo socializar una propuesta de pedagogía musical basada en mi experiencia impartiendo cursos, a niñas y niños, de música de las diferentes culturas de México. Se comparten vivencias del caminar por la enseñanza de la música mexicana en la Escuela de Iniciación a la Música y la Danza del Conjunto Cultural Ollin Yoliztli, perteneciente a la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México. El estudio de la filosofía náhuatl y la investigación etnomusicológica realizada en varias poblaciones nahuas me permitieron adentrarme en una manera de ver, oír y sentir el mundo. Lo anterior sirvió de base en la edificación de esta propuesta configurada en cuatro ejes: la corpo-oralidad, el instrumento musical como ser vivo, la investigación-creación y la enseñanza-*tequio*. Se parte de la metáfora *in xóchitl in cuicatl*, flor y canto, propia del pensamiento náhuatl. A través de ella se concibe a la poesía, la danza y la música como palabra florida, cuya finalidad es construir la alegría del vivir en el compartir, forjar una sociedad digna y justa para todos y hacer florecer el buen vivir.

Palabras claves: etnomusicología y pedagogía musical, instrumentos musicales, flor y canto, música mexicana.

Title: The flowered word. Music and dance in the matrix cultures of Mexico

Abstract

The objective of this text is to socialize a proposal for musical pedagogy based on my experience teaching music courses to girls and boys from different cultures in Mexico. Experiences of walking through the teaching of Mexican music are shared at the School of Initiation to Music and Dance of the Ollin Yoliztli, Cultural Institution, belonging to the Ministry of Culture of Mexico City. The study of Nahuatl philosophy and ethnomusicological research carried out in various Nahua populations, allowed me to delve into a way of seeing, hearing and feeling the world. The foregoing served as the basis for the construction of this proposal configured on four axes: corpo-orality, the musical instrument as a living being, research-creation and teaching-*tequio*. It starts from the

metaphor *in xóchitl in cuicatl*, flower and song, typical of Nahuatl thought. Through it, poetry, dance and music are conceived as a flowery word, whose purpose is to build the joy of living in sharing, forging a dignified and just society for all and making good living flourish.

Keywords: ethnomusicology and musical pedagogy, musical instruments, flower and song, Mexican music.

In xóchitl in cuicatl. La flor y el canto

Flor y canto es una metáfora de la cultura mexicana empleada como simiente en este trabajo. Refiere a una manera de percibir la realidad a través de aquello que da sentido a la vida y propone la percepción artística del mundo.¹ En este sentido, la flor y el canto evocan el universo de los sentidos como unidad básica de ser-en-el-mundo. Concierto entre el saber y el sentir, el pensamiento y la emoción. Componentes fundamentales de la experiencia humana, unidad dialógica a través de la cual se interpreta y experimenta la existencia. La metáfora aludida forma parte de la filosofía náhuatl basada en la alegría de vivir en el compartir y de producir bienestar de todos para todos. Hay que hacer notar la similitud de esta filosofía con el concepto del buen vivir, forjado en el pensamiento Latinoamericano y definido como una racionalidad liberadora y solidaria, con la finalidad de establecer «una sociedad alternativa basada en la reciprocidad y en la búsqueda del bienestar de las personas y la naturaleza».²

1 Miguel León-Portilla, *Flor y canto. Otra forma de percibir la realidad* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016): 19.

2 Boris Marañón Pimentel, coord., *Buen vivir y decolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales* (México: Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM, 2014): 11.

En el pensamiento mexicano, el artista es aquel que lleva flores y cantos a la vida y por la vida, con ellos construye las disposiciones necesarias para establecer y reforzar los lazos comunales, haciendo posible el trabajo comunitario y la comunalidad, entendida como «expresión y reconocimiento de la pertenencia a lo colectivo».³ Con flores y cantos el artista alimenta el corazón de mujeres y hombres, germen nutricional para construir el vivir digno, justo, amoroso. En esta trama, la palabra florida alude a las diferentes formas de comunicación basadas en la belleza del vivir; es una manera de referir a las denominadas expresiones artísticas vinculadas al cuidado del mundo. La flor refiere a la fertilidad, a la belleza, en tanto estrategia colectiva generadora de la emoción compartida. Los cantos son agradecimiento a las divinidades, a los humanos, a todos los seres vivos que conforman nuestro entorno y circunstancia. La palabra florida es plantar la vida digna y el amor como fundamento de todo diálogo e interacción humana. Es un camino que lleva al *suma kawsay*,⁴ como también se le denomina al buen vivir, en tanto propuesta para el bien común de la humanidad.⁵ El artista, con su palabra florida, es la voz de la naturaleza como un ser vivo, es el *suma kawsay* que resuena en todos los rincones del mundo.⁶

3 Benjamín Maldonado Alvarado, "Introducción. La comunalidad como una perspectiva antropológica india", en *La comunalidad. Modo de vida de los pueblos indios* (México: CONACULTA, 2003): 7. También puede consultarse Floriberto Díaz, "Comunidad y comunalidad", en *Diálogos en la Acción* (México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas, 2004): 365-373.

4 Alberto Acosta, *El buen vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos* (Barcelona: Icaria, 2013): 15.

5 Véase la compilación de textos en Gian Carlo Delgado Ramos, coord., *Buena vida, buen vivir: Imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM, 2014).

6 Erika Lorena Arteaga-Cruz, "Buen Vivir (Sumak Kawsay): definiciones, crítica e implicaciones en la planificación del desarrollo en Ecuador", *Saúde Debate*, Vol 41, n.º 114 (2017): 911.

El canto es palabra florida, surca el tiempo y el espacio con la finalidad de anidar en los oídos y en los corazones de todo lo vivo. Las mujeres y hombres también hablan con su cuerpo en movimiento, con los pies que acarician a la madre tierra; por ello se dice: danza tu palabra. La palabra implica cumplir con el compromiso de danzar.⁷ Hacer sonar-hablar a los instrumentos musicales es otro recurso encaminado a florecer la palabra, ellos mismos son seres vivos con un pensar y un sentir. Lo anterior se hace evidente a partir del mito mesoamericano en donde se señala que los músicos de la casa del sol abandonaron su hogar primigenio para avecindarse en el mundo de los humanos.⁸ Desde entonces, ellos son el *huéhuetl* y el *teponaztle*, instrumentos ejecutados por los hombres sabios. Ellos enseñaron a las mujeres y a los hombres a honrar la vida, a ser uno solo con todo lo vivo y lo no vivo, con lo humano y lo divino. Los instrumentos musicales son los músicos de la casa del sol y, en tanto seres vivos, hacen presente su palabra con sus múltiples sonidos, con su sonoridad divina. Su voz resuena en los cuatro rumbos, resuena en el arriba, en el abajo y en el centro, es decir, en toda la geografía sagrada. Su palabra es escuchada en los siete venerables puntos. Hablan un lenguaje sagrado de extremada belleza y sabiduría. Con su palabra florida dan alegría al vivir, «el canto tiene el poder de embriagar como una flor».⁹

Los instrumentos musicales son enunciantes de la palabra florida, dejan de ser un mero objeto, son suje-

tos con capacidad de diálogo y agencia. Este punto de vista rompe con la idea occidental de concebirlas solo como extensiones del cuerpo humano. Para varias de las culturas matriciales del México actual, los instrumentos musicales son seres divinos, entidades vivas, con voluntad propia; son compañeros de los humanos en su trayecto por la vida. Se les coloca en los altares, se les da de comer y beber. Antes de participar en una ceremonia se les ofrece una vela, una flor, un incienso, un rezo. Se les da a beber un 'tragito' de aguardiente para que estén contentos y sus voces suenen con alegría. Trabajan incansablemente como intercesores de los humanos ante el universo sagrado, su palabra está presente en el ritual, en el mito, en la danza. Entre los nahuas de la región Huasteca de México, a los instrumentos musicales, después de muchos años de trabajo, se les lleva a un lugar sagrado, un cementerio particular, una cueva en donde finalmente pueden descansar.¹⁰

El marco teórico-filosófico antes expuesto proporciona una orientación cardinal en el abordaje del estudio, práctica y enseñanza de las expresiones dancísticas y musicales de las culturas matriciales de México. Muchas son las experiencias recogidas a lo largo de varios años de trabajo explorando estos caminos, ellas son la materia prima de este breve ensayo. El objetivo del presente escrito es socializar una propuesta pedagógica de enseñanza musical de las culturas matriciales de México. Se propone una educación musical cimentada en el pensamiento náhuatl, en los saberes musicales comunitarios y en una pedagogía crítica que va

7 Yólotl González Torres, *Danza tu palabra: La danza de los concheros* (México: CONACULTA/INAH/Plaza y Valdés, 2005): 55.

8 Alfredo López Austin, *Los mitos del tlacuache* (México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM 2006), 243.

9 Abraham Cáceres, "Alucinógenos musicales y música alucinógena", en *Sabiduría popular*, Arturo Chamorro (ed.) (México: El Colegio de Michoacán, 1997): 148.

10 Gonzalo Camacho Díaz, "De arpas y rabeles en la Huasteca: a propósito de una zoología musical numinosa", en *Imaginario musicales. Mito y música*, Vol. 2, Blanca Solares (ed.) (México: Itaca/ UNAM, 2015): 80-81.

abriendo caminos en Latinoamérica.¹¹ La propuesta se basa en cuatro ejes que son la *corpo-oralidad*, el instrumento como ser vivo, la investigación-creación y finalmente la enseñanza-tequio. El principio rector es considerar la práctica de la música y la danza, en tanto palabra florida, como un dispositivo de memoria de un saber-hacer y de un hacer-saber que involucra toda una manera de pensar, ver, oír y sentir el mundo. Ser parte del precepto pedagógico de aprender y enseñar caminando hacia el *sumak kawsay*, caminar en una episteme que busca un «[...] modo de convivir en armonía, no solo entre seres humanos, sino también con la naturaleza».¹² Las expresiones artísticas, entendidas como palabra florida, ayudan a vivir la diversidad a partir de la unidad de lo vivo, del cuidado del otro y de la emoción compartida. Hay que florecer la palabra en los corazones de todos, volverla semilla. La primavera vendrá y brotarán las flores de la palabra.

Otro principio de partida es que los individuos somos parte de un todo. Vivimos en diferentes tramas de relaciones conformando una unidad con todos y con todo. Por esta razón, el cuidado del otro es el cuidado de uno mismo y el cuidado de uno es el cuidado del otro.¹³ En esa trama relacional, el conocimiento se construye de manera colectiva y en la diversidad se encuentra la mayor riqueza de nuestro ser social, de nuestro potencial transformador.

11 Para una discusión sobre la pedagogía crítica latinoamericana véase Sigifredo Esquivel Marín, "Arielismo, subalternidad, multiculturalismo y pedagogía crítica latinoamericana". *FILHA*, n.º 18 (julio 2018). Disponible en: <http://www.filha.com.mx/publicaciones/edicion/2018-05/arielismo-subalternidad-multiculturalismo-y-pedagogia-critica-latinoamericana-por-sigifredo-esquivel-marin>.

12 Boaventura de Sousa Santos, *El fin del imperio cognitivo. Afirmación de las epistemologías del Sur* (Madrid: Editorial Trotá, 2019): 331.

13 Paul Ricoeur, *Sí mismo como otro* (México: Siglo XXI, 2003): 202.

Una flor es única, con otras flores forma un racimo, son parte de una rama, de un tronco, de una raíz fortalecida en las entrañas de la madre tierra. Allí, invisibles bajo el mundo de las mujeres y los hombres, las raíces de todo lo vivo se tocan, se anudan, se entretajan en las urdimbres del universo.

Sembrar la palabra florida

Uno de mis retos en la enseñanza de las prácticas musicales de las culturas matriciales de México ha sido retomar la filosofía náhuatl basada en la metáfora: flor y canto. Caminando por este pensamiento filosófico propongo que la enseñanza de la música debe ser una enseñanza para la vida. Su principal objetivo es forjar seres humanos con una percepción artística del mundo. Se trata de enseñar-aprender y aprender-enseñar en el proceso de construir la belleza del vivir, en el reconocer la existencia humana digna como la mayor obra de arte. La meta es formar mujeres y hombres con las disposiciones necesarias para trabajar juntos por la comunidad, la comunalidad y el buen vivir. Todos trabajando para todos, en pro de un mundo en donde quepan todos los mundos.

Falta mucho camino por recorrer antes de alcanzar la utopía de esta propuesta pedagógica. No obstante, quiero comentar algunas de mis experiencias en la enseñanza de las diferentes culturas musicales de México, abrigando la esperanza de ayudar a las nuevas generaciones a construir utopías y realidades. Me voy a referir principalmente a mi labor docente en la Escuela de Iniciación a la Música y la Danza (EIMD) del Conjunto Cultural Ollin Yoliztli, perteneciente a la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México. Esta institución nace en el año 1981 con la idea de formar niñas y niños sensibles a estas expresiones artísticas. El objetivo principal era

la formación de un público sensibilizado y, durante este proceso, detectar y captar a los niños con las motivaciones suficientes para seguir una carrera profesional en estas áreas artísticas. Pese a los embates sufridos por los cambios presidenciales y los estrangulamientos presupuestales, la escuela sigue vigente. A pesar de las distintas modificaciones al proyecto original, se mantiene la enseñanza de música y danza 'tradicional' de México. Los niños que asisten tienen edades entre 6 y 11 años y se cursa de forma paralela a la educación primaria.

El proyecto de la EIMD incorporó la enseñanza de la música, de las diferentes culturas de México, a la educación musical de occidente. Sin duda, este fue uno de los logros significativos y marcó una diferencia con otras escuelas de iniciación musical. Por primera vez se planteaba una escuela para infantes aprovechando la gran diversidad de las expresiones musicales y dancísticas del país. Como coordinador del área de folclore al inicio del proyecto, tuve el cometido de elaborar los programas de estudio de la asignatura de Instrumentos Folklóricos de México. Tarea que me llevó a plantearme la necesidad de generar una estrategia de enseñanza específica para estas expresiones culturales. Al aprender a ejecutar los diferentes instrumentos empleados en las músicas de las regiones de nuestro país, tuve conciencia de otras pedagogías de la música. Mi propósito era llevar estas experiencias de aprendizaje a las aulas de la EIMD. Sería largo hablar de las andanzas por todos los caminos explorados y de las ocasiones en donde tuve la necesidad de desandar largas carreteras epistémicas, así que me concentraré en señalar los cuatro ejes de esta propuesta pedagógica. Hago público el reconocimiento a todas las niñas y niños, estudiantes de la EIMD, quienes fueron mis maestros en muchos sentidos. Ellos me

enseñaron a encontrar, reconocer, valorar y escuchar al niño que me habita, siempre dispuesto a reír, llorar y jugar.

La corpo-oralidad

Enseñar a los infantes la música de las diferentes culturas de México me planteó un primer debate: seguir con la lógica empleada en esas culturas o trabajar con la escritura musical occidental. En la EIMD, al igual que otras instituciones de educación musical, se enseñaba a través de partituras. Sin embargo, en el trabajo de campo había aprendido otras formas de aprendizaje que no requerían de la música escrita. Al estudiar la ejecución de géneros musicales de las diferentes regiones y culturas de México, aprendí que la música y la danza se cultivaban en los fandangos o en otras celebraciones comunitarias. La improvisación es una de las características fundamentales de la creación desarrollada en estos espacios, haciendo innecesaria la partitura. La investigación sobre estas formas de aprendizaje me llevó a comprender que se trataba una pedagogía centrada en el cuerpo y no únicamente en lo visual y auditivo. Este tipo de pedagogía se engarza y fundamenta con el planteamiento de Thomas Csordas: «nuestros cuerpos como ser-en-el mundo».¹⁴ A través del cuerpo se aprende a bailar, cantar, tocar, improvisar coplas. Se aprende en el convivir con otros cuerpos.

En el campo de la antropología y la etnomusicología se ha utilizado el concepto de oralidad en contraste a la escritura.¹⁵ A partir de ello se ha intentado diferenciar formas de creación que prescinden del lenguaje escrito. Sin

14 Thomas Csordas, "Embodiment: agencia, diferencia sexual y padecimiento", en *Cuerpos y corporalidades en las culturas en las Américas*, Silvia Citro (ed.) (Buenos Aires: Editorial Biblios/Culturalia, 2015): 17.

15 Walter Ong, *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra* (México: Fondo de Cultura Económica, 2011): 15.

embargo, considero que el concepto de oralidad no es suficiente para dar cuenta de un proceso de transmisión de saberes más complejo, incluso rebasando la dimensión auditiva a la que nos lleva la palabra oralidad. Por lo anterior, propongo utilizar el concepto de ‘corpo-oralidad’ para referirnos a un aprendizaje basado en las relaciones establecidas entre los participantes en eventos colectivos, en donde se hace presente un saber comunitario inscrito en el cuerpo. Es cultivar la música, la danza, la poesía, teniendo al cuerpo como unidad básica de la transmisión de saberes. Es aprender con todo el cuerpo, en el cuerpo a cuerpo. El desarrollo de este concepto rebaza los alcances de este escrito, así que dejaré el desarrollo de este tópico para otra ocasión.

Después de varias lecturas sobre etnomusicología, lingüística y antropología, aunado a mis discusiones internas, decidí explorar la lógica de enseñar-aprender sin el recurso de la escritura musical. Debo confesar que en el inicio el proceso fue muy intuitivo, pero la práctica misma me generó un conocimiento más profundo sobre lo que ahora llamo corpo-oralidad. La enseñanza de la música fue a partir de bailar, cantar, improvisar versos, de aprender de todos los participantes en una *performance* colectiva. Aprender en el cuerpo a cuerpo y de corazón a corazón. La investigación acerca de estas estrategias pedagógicas me daba luz sobre la forma específica de creación de la música sin necesidad de recurrir necesariamente a una partitura. La práctica docente constituyó mi espacio de enseñanza-aprendizaje y de investigación al mismo tiempo. A la vez que utilizaba ciertos principios de otros saberes musicales en mis cursos, los resultados obtenidos en clase me permitían ahondar en la comprensión de esos mismos saberes.

De la etnomusicología retomé el concepto de bi-musicalidad acuñado por Mantle Hood, quien apunta a «la capacidad de manejarse en diferentes culturas musicales».¹⁶ Lo anterior me llevó a explorar una enseñanza centrada en adquirir una competencia musical en al menos dos maneras de hacer música, con su correspondiente transmisión de saberes musicales en sus propios códigos. Una de ellas cimentada en la escritura y la otra en la corpo-oralidad. Los niños recibían clases de un instrumento de la tradición occidental empleando la partitura, también aprendían varias expresiones de las culturas musicales de México, cuyo aprendizaje se sustenta en la corpo-oralidad. El resultado fue sorprendente, los niños tocaban el *Concierto para dos violines* en La menor de Antonio Vivaldi y también eran capaces de interpretar sonos huastecos, ejecución que requiere de habilidades y conocimiento para improvisar tanto en la música como en el verso. Fue notorio el avance de su práctica musical en ambos campos. Además de este logro, un resultado significativo fue que los niños concebían ambas prácticas musicales igualmente válidas, a diferencia de varios de los profesores de la propia EIMD, quienes pensaban que la música escrita era superior. Dogma que hasta el día de hoy prevalece en muchas instituciones de enseñanza musical.

Las dos formas de aprendizaje, la corpo-oralidad y la escritura musical, pueden ser estrategias complementarias. Si estas se desarrollan de manera conjunta, las habilidades cognitivas, psicomotoras, musicales y emocionales de cada una de ellas se potencializan. La corpo-oralidad permite mantener la creatividad, el disfrute, el trabajo colectivo. Cada músico genera un estilo propio sin salirse del canon colectivo,

¹⁶ Mantle Hood, “The challenge of “Bi-musicality”. *Ethnomusicology*, Vol. 4, n.º 2 (1960): 59.

de esta manera, se es al mismo tiempo un intérprete y un creador. Se trata de un saber comunitario del cual un individuo es una expresión particular de dicho saber. Por otra parte, el aprendizaje a través de la partitura les daba a los niños otra forma de disfrutar la música y adentrarse en otra cultura musical. Tenían la posibilidad de integrarse a otras agrupaciones, tales como la Camerata Infantil de la EIMD. Además, adquirirían las herramientas para continuar una carrera profesional en este campo.

Uno de los principales obstáculos fue la confusión entre la corpo-oralidad y aprender de 'oído'. Así denominan muchos profesores de música a cierto tipo de prácticas de interpretación musical consideradas inadecuadas; sin embargo, hay una gran diferencia entre estos dos métodos. Aprender de oído es una práctica que sigue la lógica de la escritura, ya que al final se busca tocar lo que está escrito. La corpo-oralidad implica una lógica distinta. Se basa en el cuerpo como centro del aprendizaje, como ya se señaló anteriormente. Además, se busca que el intérprete elabore sus propias versiones siguiendo un código particular, sin necesidad de una partitura. Lo anterior es muy cercano a lo que Román Jakobson denominó como forma específica de creación.¹⁷ Otro de los problemas fue encontrar profesores abiertos a realizar este tipo de práctica conjunta, sin prejuicios y con una mentalidad abierta, alejada de todo dogma.

El instrumento como ser vivo

En varias de las culturas matriciales de México los instrumentos musicales son concebidos como seres vivos, poseedores de una fuerza vital, con la voluntad y la facultad para comunicarse con el universo divino. Son intercesores de los

humanos ante los seres sagrados, por ello requieren del cuidado y veneración por parte de la comunidad. Esta perspectiva ha sido un fundamento para llevar a cabo algunas estrategias pedagógicas en la enseñanza de la música de las diferentes culturas de México. A continuación, relato algunas vivencias que abrieron mis horizontes en la educación musical.

Al inicio del curso, los niños estudiantes de la EIMD eran descuidados con los instrumentos musicales, así que recurrí a la fuerza del ritual y a la concepción de que los instrumentos musicales son seres vivos. Preparé una fiesta que denominé el 'bautizo de los instrumentos'. Cada uno de los niños tenía que buscar un padrino o una madrina para bautizar su violín, jarana, vihuela, arpa, o lo que estuviera aprendiendo a ejecutar. Buscaban un nombre para el instrumento musical y el compadre se encargaba de conseguir un listón de color que luciría en las cabezas de las jaranas, violines o vihuelas. Se realizó un ritual siguiendo algunos ejemplos etnográficos. Se erigió un altar con flores e incienso. Y mientras se tocaba una pieza ceremonial, los compadres decían el nombre asignado al instrumento, al tiempo que colocaban el listón correspondiente. Se aplaudía después de que cada pareja pasaba frente al altar y ya el 'ahijado', listo para sonar, lucía su colorida cinta en el cabezal. Los padres también participaron preparando agua de sabores y algunos bocadillos. Con el consumo de bebidas y alimentos se concluyó felizmente la fiesta de bautizo. El cambio de actitud de los niños para con los instrumentos fue notable. Los niños se referían a ellos con un nombre propio y los cuidaban con esmero. Además, las relaciones entre los niños se fortalecieron de manera significativa.

El ritual del bautizo transformó la ontología de los instrumentos, deja-

¹⁷ Roman Jakobson, *Ensayos de poética* (México: Fondo de Cultura Económica, 1986): 7.

ban de ser simples objetos para incorporarse como seres en el mundo vivo y afectivo de los infantes. Eran sus compañeros y por ello les brindaban cuidados. Las vihuelas, jaranas, mandolinas, violines, pasaron a formar parte de la familia. Cuando comenté sobre mi investigación etnográfica acerca de la capacidad de hablar de los rabeles y arpas de la Huasteca, no faltó el comentario del niño señalando que su instrumento también le hablaba. De alguna manera se contravenía el proceso de cosificación de la música, de los instrumentos musicales y de la vida misma. Sin tener plena conciencia de ello, considero que esta experiencia didáctica se inscribe en los planteamientos de Rita Segato, quién considera como pedagogías de la crueldad «a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas».¹⁸ El proceso dominante del capitalismo es la transmutación de lo vivo en cosas, es decir, en satisfactores que pueden desecharse, como la naturaleza o las mujeres. Para combatir dicho proceso, Segato propone las contra-pedagogías de la crueldad. Tal vez, el ejercicio didáctico arriba descrito, consigue apoyar el proyecto histórico de los vínculos, como propone la autora, instando a la sensibilidad y a la reciprocidad que produce comunidad.

Esta experiencia se repitió en un encuentro de niños y jóvenes huapan-gueros en una comunidad de la región Huasteca en el oriente de México. Se llevó a cabo una sencilla ceremonia frente a un altar que los propios niños y jóvenes ayudaron a levantar. Se colocaron mazorcas, flores, velas, incienso y se adornó con papel picado. El procedimiento fue el mismo realizado en la EIMD. Varios de los jóvenes provenientes de las diferentes comunidades de la

Huasteca se sintieron identificados con la ceremonia y ellos mismos ejecutaron algunos sones rituales. Se cantaron piezas en náhuatl, lengua perteneciente a varios de los pueblos originarios de esta región de México. Cuando concluyó el evento se realizó una ceremonia de despedida. Los compadres tenían que decir alguna palabra, un adiós, un hasta luego. Realmente no esperábamos que fuera tan emotiva la ceremonia, pero las palabras de los niños, agradeciendo a sus comadres, compadres y amigos, fueron sumamente profundas y emotivas. La palabra florida se hacía presente en este momento de despedida. Todos terminamos con lágrimas en los ojos, signo ineludible de la semilla plantada en nuestros corazones.

La investigación musical y la creación

Mi formación como etnomusicólogo me llevó a pensar en la importancia de la investigación musical dentro de mi propuesta pedagógica. Tenía claro que las niñas y los niños poseen una pasión por conocer aquello que les llama la atención. Cuando eso sucede, su curiosidad se desboca y se vuelve pasión por investigar. La clave es encontrar temas y acciones con el potencial necesario para llamar la atención de los niños. Una manera de incluir la investigación en la enseñanza de la música mexicana fue ligarla a la creación musical, sin duda un tema motivador. A continuación, relato un ejemplo.

Diseñé una experiencia didáctica que tenía por objetivo investigar la llamada música prehispánica. Los pequeños estudiantes deberían preguntar a sus familiares acerca del tema propuesto y de los instrumentos musicales utilizados en esa época histórica. Para la clase llevé varias copias en barro de instrumentos arqueológicos. Sin duda

¹⁸ Rita Segato, *Contra-pedagogías de la crueldad* (Buenos Aires: Prometeo Libros, 1918): 11.

fue un material idóneo para introducir a las niñas y niños a la investigación, pues les causó curiosidad y asombro tener entre sus manos ese extraño instrumental. Ellos tenían que observarlos, explorarlos, medirlos, dibujarlos y hacer preguntas acerca de los mismos.

La consigna de trabajo fue encontrar todos los sonidos posibles de cada uno de los aerófonos precolombinos. El trabajo era en equipo y, al final de esta actividad, se propuso crear una obra musical con los silbatos, ocarinas, flautas dobles y triples, vasos sonadores, *teponaztles*. La obra debería tener un nombre y se presentaría a los demás compañeros a la manera de un concierto formal. Otros niños se encargarían de grabar las obras musicales exhibidas y hacer un registro básico. Después de la presentación de todos los equipos se abrió un espacio para escuchar las piezas y hacer comentarios. Surgían muchas preguntas acerca de los instrumentos y de las estrategias creativas. Varios de estos aerófonos producen sonidos de ciertas aves, lo cual explicaría que muchas de las composiciones de los niños se asociaran a paisajes sonoros de bosques, montañas, agua, árboles y presencia de animales.

Se contaba con un cuaderno para iluminar, el cual contenía imágenes del instrumental mesoamericano. El material fue editado por el grupo *Tribu*, músicos, investigadores y especialistas en el tema. Dicho cuaderno ayudaba a los niños a conocer las formas y nombres de algunos instrumentos, así como a familiarizarse con imágenes de los dioses de la música y la danza pertenecientes a diferentes códigos. A partir del conocimiento y ejecución de los instrumentos musicales arqueológicos se realizaban las lecturas de algunos mitos o cuentos vinculados con las culturas matriciales de México. La idea era que los pequeños estudiantes se acercaran a la histo-

ria del mundo mesoamericano a través de la música y de ciertas investigaciones relacionadas al tema en cuestión. En la misma escuela los niños asistían a la clase de organología y llegaban a construir ocarinas de barro. Estas se tocaban de manera conjunta en las clases de instrumentos folclóricos, siguiendo una práctica realizada por infantes en algunas comunidades nahuas de la Huasteca durante el día de muertos. De esta manera se reforzaban los contenidos de las asignaturas. Así, la investigación y la creación conformaban una unidad pedagógica.

La enseñanza-tequio

En varios pueblos originarios de México se realiza una actividad comunitaria y solidaria denominada 'tequio', durante la cual se dedica un día a trabajar para el beneficio de la comunidad. La palabra tequio proviene de la voz náhuatl *tequiti*, que significa trabajo.¹⁹ El tequio promueve y enseña a trabajar en equipo para el bien de la comunidad. Este principio fue introducido a las clases dentro de la EIMD como una estrategia pedagógica. Los niños aprendieron que la música era una actividad colectiva, comunal, solidaria, respetuosa, creativa. La semilla didáctica es: todos aprendemos con todos, aprendemos en la práctica comunitaria y en la confianza con el otro.

En la escuela se establecieron horarios para cada uno de los grupos, no obstante, la idea era que los niños se sintieran libres de entrar a cualquiera de mis clases. Se ejecutaba cierto repertorio común y los niños tenían la oportunidad de seguir practicando junto con sus compañeros de otros cursos y niveles. Otra manera de participar era bailar y aprenderse algunos versos para cantarlos con los estudiantes avanzados.

¹⁹ Marc Thouvenot, *Diccionario Náhuatl-Español* (México: Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM, 2016): 331.

En otras ocasiones, la música y la danza adquirirían la forma de un juego, en particular cuando a los niños les costaba un poco de trabajo dejar la timidez y comenzar a bailar. Un determinado ejercicio dancístico y musical se convertía en un juego con ciertas reglas simples, todos jugábamos y lo disfrutábamos mucho. Algunos niños regresaban en sus horas libres a jugar con los compañeros de otros grupos. Lo interesante de esta experiencia fue hacer evidente que los niños más grandes ayudaban a los más pequeños de una manera solidaria y respetuosa. Al mismo tiempo, los pequeños estudiantes estimulaban a los de mayor edad a continuar con su desarrollo musical. Lo anterior es una muestra de la transformación de las clases en espacios lúdicos, colectivos, recuperando el sentido de hacer de la música una «puesta en juego».²⁰

El concepto de tequio reforzó el sentido de la música como un trabajo-juego que hacemos todos con todos. Este espíritu de colaboración ayudó a combatir la competencia y la individualidad fomentada dentro del campo de la música y la danza. Al reducir el espíritu competitivo, los niños se sienten en confianza y decrece su angustia por cometer errores. Si se equivocan no hay problema, saben que aprender a tocar, cantar o bailar, es parte de un proceso divertido y toma su tiempo desarrollar ciertas habilidades y conocimientos. Los obstáculos se sortearán poco a poco, en el mismo proceso de tocar, disfrutar y equivocarse. El miedo y la angustia disminuyen cuando se cuenta con un ambiente de confianza formado por sus compañeros estudiantes y maestros.

Una estrategia didáctica fundamental para la enseñanza de la música

y la danza de las culturas musicales de México fue inspirada en el convite popular denominado fandango. El fandango es un espacio y tiempo comunitario en donde florece la vida a través de la música, la danza, la poesía. Es el tequio con rostro de fiesta, porque la comunidad se organiza para hacer posible este lapso temporal en donde queda suspendido el trabajo para dar lugar a la diversión y al gozo del propio cuerpo. Es el tiempo para convivir y dar vuelta juntos al emocionar a través del arte. Las distintas generaciones se reúnen en torno a una tarima o a cualquier espacio en donde se puede tocar, zapatear, cantar, echar versos sabidos y versos improvisados. Los jóvenes muestran su fuerza y habilidad para cantar, versar, bailar, enamorar. Las personas mayores hacen gala de elegancia y sabiduría. Pero no importa la edad, todos participan y logran un momento pletórico de pasión, noches inolvidables inscritas en la piel de los participantes.

La música y la danza se aprenden participando en el fandango, se trata de una acción pedagógica en donde el saber-hacer de una cultura se expresa y se transmite en la confluencia de lo humano. Los mitos se hacen presentes en los versos, se actualizan en la música y la danza, las historias se cuentan una y otra vez hasta lograr que el narrador admita haber sido testigo de un hecho fabuloso. La imaginación campea libremente estimulando la creatividad. Allí, el cuerpo está presente, los pensamientos y las emociones bailan juntos hasta desfallecer, hasta que el nuevo día los sorprenda abrazados.

En la EIMD el fandango ha sido una estrategia pedagógica fundamental. Se implementó con la finalidad de dar lugar a la corpo-oralidad. En el fandango la razón y la emoción están presentes en el mismo cuerpo, indivi-

²⁰ Gonzalo Camacho Díaz, "Los juegos de la música", en *Dilemas de la representación: presencias, performance, poder*, Adriana Guzmán, Rodrigo Díaz Cruz y Anne W. Johnson (eds.) (México: Juan Pablos Editor, 2017): 247.

so, reconociéndose como una unidad de pensar y sentir. Las niñas y los niños se preparaban para el fandango, momento esperado para disfrutar lo aprendido en las aulas. Los estudiantes de otras áreas eran invitados al fandango, al igual que los familiares y amigos. Las abuelitas llegaban con sus sillas para presenciar la fiesta y los padres zapateaban los sones ejecutados por los infantes. El fandango es una alternativa al concierto y promueve el conocimiento y disfrute de la música de las diferentes regiones de México a través de participar directamente en el evento.

En el fandango, los instrumentos, seres vivos, finalmente alcanzaban su cometido: hacer crecer la alegría de estar juntos, disfrutar del trabajo colectivo, de ser parte del tequio por la vida y el buen vivir. Si alguien se enoja, la jarana, la vihuela o el violín se desafinan, las cuerdas se rompen. El evento detona la alegría de vivir y se cultivan las distintas formas de hacer florecer la palabra. Se aprende en el tocar, zapatear y versar juntos, una y otra vez, al fin y al cabo, la música es para convivir y no para competir. El fandango hace florecer la palabra en nuestros corazones, brinda la fuerza vital para crecer las semillas del *sumak kawsay*.

La despedida

La palabra florida de varios de los pueblos originarios llega hasta nuestros días para mantener el recuerdo de nuestros ancestros, para evitar que los vientos de muerte arranquen las ceibas, los sabinos, los ahuehetes, los árboles de nuestros saberes. La propuesta pedagógica aquí expuesta intenta establecer un diálogo con los saberes ancestrales y transformar, a partir de la educación musical, una manera de ser-

en-el-mundo. La música y la danza son mucho más que expresiones de la cultura y espectáculos con fines turísticos y comerciales. A través del arte, bajo la filosofía de la flor y el canto, es posible construir una sociedad con dignidad y justicia para todas y todos, fundada en la comunalidad, en la construcción del buen vivir. Los cuatro ejes de esta propuesta se unen, se mezclan, se abonan, son tierra fértil en donde ha florecido la gran utopía de lograr que la vida florezca para todos.

La propuesta presentada es, así mismo, una pedagogía de la escucha. Nos dispone a estar atentos a las compañeras y compañeros que crecen en nuestro derredor. Abre los oídos con la finalidad de escuchar las múltiples voces de la sociedad, sobre todo aquellas acalladas por la colonialidad sonora, por el ruido del frío interés monetario, por la discriminación y la violencia. Es una pedagogía que enseña a escuchar al grillo, al maíz, al monte y, sobre todo, al corazón. Saber escuchar es el camino para oír a las hermanas y hermanos en su sufrimiento, en sus demandas justas, en su derecho a tener su propio proyecto de sociedad.

Los artistas juegan un papel fundamental en esta amplia y compleja perspectiva, tienen por meta edificar la cohesión de todo lo vivo y lo no vivo, es decir, la unión de la naturaleza entera. Sus flores y sus cantos son palabra florida, estrategias de lucha para defender el territorio, el agua, el bosque, la selva, el río. La enseñanza de la música y del arte debe ampliarse a todos los ámbitos posibles, debe ser un trabajo comunitario extendido. Los niños son las semillas de los hombres, la música y la danza son la tierra, la milpa, en donde crecerán los grandes maizales, en donde surgirán los corazones floridos. Con flor y canto regaremos la semilla del mañana.

Bibliografía

- Arteaga-Cruz, Erika Lorena. “Buen Vivir (Sumak Kawsay): definiciones, crítica e implicaciones en la planificación del desarrollo e Ecuador”, en: *Saúde Debate*. Vol. 41, n.º 114, 2017: 907-919.
- Acosta, Alberto. *El buen vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria, 2013.
- Cáceres, Abraham. “Alucinógenos musicales y música alucinógena”, en *Sabiduría popular*. Edición de Arturo Chamorro, 143-151, México: El Colegio de Michoacán, 1997.
- Camacho Díaz, Gonzalo. “De arpas y rabelles en la Huasteca: a propósito de una zoología musical-numinosa”, en *Imaginario musicales. Mito y música*, Vol. 2. Edición de Blanca Solares, 61-82. México: Itaca/ UNAM, 2015.
- Camacho Díaz, Gonzalo. “Los juegos de la música”, en *Dilemas de la representación: presencias, performance, poder*. Coordinación de Adriana Guzmán, Rodrigo Díaz Cruz y Anne W. Johnson, 233-254. México: Juan Pablos Editor, 2017.
- Csordas, Thomas. “Embodiment: agencia, diferencia sexual y padecimiento”, en *Cuerpos y corporalidades en las culturas en las Américas*. Edición de Silvia Citro, 17-42. Buenos Aires: Editorial Biblos/Culturalia, 2015.
- Delgado Ramos, Gian Carlo, coord. *Buena vida, buen vivir: Imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2014.
- Díaz, Floriberto. “Comunidad y comunalidad”, en *Diálogos en la Acción*. Edición de la Dirección General de Culturas Populares e Indígenas, 365-373, México: DGCIPI, 2004.
- Esquivel Marín, Sigfredo. “Arielismo, subalternidad, multiculturalismo y pedagogía crítica latinoamericana”, *FILHA*, n.º 18, julio 2018. Disponible en: <http://www.filha.com.mx/publicaciones/edicion/2018-05/arielismo-subalternidad-multiculturalismo-y-pedagogia-critica-latinoamericana-por-sigfredo-esquivel-marin>.
- González Torres, Yólotl. *Danza tu palabra: La danza de los concheros*. México: CONACULTA/ INAH/ Plaza y Valdés, 2005.
- Hood, Mantle. “The challenge of ‘Bi-musicality’”, en *Ethnomusicology*, Vol. 4, n.º 2, 1960: 55-59.
- Jakobson, Roman. *Ensayos de poética* México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- León-Portilla, Miguel. *Flor y canto. Otra forma de percibir la realidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016.
- López Austin, Alfredo. *Los mitos del tlacua-che*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM, 2006.
- Maldonado Alvarado, Benjamín. “Introducción. La comunalidad como una perspectiva antropológica india”, en *La comunalidad. Modo de vida de los pueblos indios*. Edición del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 5-15, México: CONACULTA, 2003.
- Marañón, Boris, coord. *Buen vivir y decolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México: Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM, 2014.
- Ong, Walter. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- Ricoeur, Paul. *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI, 2003.
- Segato, Rita. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 1918.
- Sousa Santos, Boaventura de. *El fin del imperio cognitivo. Afirmación de las epistemologías del Sur*. Madrid: Editorial Trota, 2019.
- Thouvenot, Marc. *Diccionario Náhuatl-Español*. México: Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM, 2016.