

Construcción de lo femenino y lo masculino en los espacios de educación musical de Quibdó y Tadó (Chocó, Colombia)¹

Construction of the Feminine and the Masculine in Music Education Contexts in Quibdó and Tadó (Chocó, Colombia)

Construção do feminino e do masculino nos espaços de educação musical de Quibdó y Tadó-Chocó

Marcela Velásquez Cuartas
Universidad del Valle, Cali-Colombia
marcela.velasquez.cuartas@gmail.com

Recibido: 09.04.12

Aprobado: 10.10.12

1 Una primera versión de este documento fue presentada en las VI Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires en noviembre de 2011. Igualmente, este trabajo es el resultado de la investigación “Balances y retos de las prácticas de enseñanza musical tradicional en los municipios de Quibdó y Tadó desde una perspectiva de género (2005-2011)”, financiada por el Programa Jóvenes Investigadores e Innovadores 2010 “Virginia Gutiérrez de Pineda”, del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación-“Colciencias” y apoyada por el Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica CIDSE de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle. Agradezco enormemente la colaboración y el apoyo de la profesora Jeanny Posso, así como a toda la comunidad musical de Quibdó y Tadó.

Resumen

Las prácticas musicales hacen parte de un conjunto de imaginarios sobre saberes sociales y culturales de una sociedad. En Quibdó y Tadó, municipios del departamento del Chocó, sus habitantes reconocen y exaltan los procesos que ayudan a fortalecer dichas prácticas, así como su difusión por medio de la educación musical ofrecida por docentes de música en escuelas y espacios musicales no formales. Sin embargo, estos procesos musicales se enmarcan en unas construcciones alrededor de lo que es lo femenino y lo masculino, lo cual conlleva a plantearse la pregunta sobre cómo, a partir de un ejercicio de fortalecimiento musical y cultural, se imparte o se reafirman identidades masculinas y femeninas que inciden en la apropiación de comportamientos socioculturales con respecto a la música misma y a aspectos técnicos como la elección de instrumentos, el repertorio musical e incluso el ingreso a clases de música, generando conflictos de orden simbólico alrededor de los lugares de participación cultural y musical de niños, niñas y jóvenes de estos municipios.

Palabras clave: Música, Género, Educación Musical, Música Chocoana.

Abstract

Musical practices make part of a set of imaginaries about a community's social and cultural knowledge. In Quibdo and Tado, municipalities of the department of Choco, Colombia, their inhabitants recognize and exalt the processes that strengthen such practices and their transmission by means of the music education offered by qualified teachers at both regular schools and informal music centers. However, such musical processes are framed by assumptions on what should be either feminine or masculine, which takes us to the question about how, from an exercise of musical and cultural strengthening, masculine and feminine identities are instructed or reinforced, influencing the process of appropriation of sociocultural behaviors in regards to music itself and to technical elements such as instrument choice, music repertoires and even the classes to take, generating conflicts of a symbolic order about the places of cultural and musical participation of boys, girls and youngsters in these municipalities.

Key Words: Music, Gender, Music Education, Music from Choco.

Resumo

As práticas musicais fazem parte de um conjunto de imagens sobre os conhecimentos sociais e culturais de uma sociedade. Em Quibdó e Tadó, municípios do Estado do Chocó, seus habitantes reconhecem e exaltam os processos que ajudam a fortalecer essas práticas e sua divulgação, através da educação musical oferecido por professores de música nas escolas e em espaços não formais. No entanto, estes processos dão-se no meio de construções sobre o feminino e o masculino, que incidem na apropriação de identidades e comportamentos culturais em relação à música e aos aspectos técnicos, como a escolha de instrumentos de repertório, e até mesmo no ingresso nas aulas de música. Processos geram conflitos de ordem simbólica em torno dos lugares de participação cultural e musical de crianças e jovens deste território.

Palavras-chave: Género, Música, Educação, Música, Música Chocoana.

1. Por qué educación musical y por qué género: a manera de introducción

Pensar en la educación musical de una región implica reflexionar sobre las dinámicas socioculturales y las apuestas políticas que allí se dan, pero cuando se piensa en esta desde una perspectiva de género nos encontramos ante un panorama que presenta diversos significados duales según quien los emita. Así se plantea la investigación sobre la educación musical de la región comprendida por los municipios de Quibdó y Tadó en el departamento del Chocó. Estos lugares, que tuvieron sus comienzos hacia el siglo XV, han sido espacios de luchas económicas, políticas y sociales que aún permanecen vigentes y parecen no tener fin. En medio de esta grisácea realidad, está la música como elemento central para una población que ríe, goza y sueña con mejores condiciones de vida pero que presenta disputas simbólicas sobre quiénes son los que hacen y deben hacer la música. Esto se puede enmarcar dentro del tema de las simbologías de género en la música, cuyos principales referentes han sido las musicólogas norteamericanas Susan McClary (1991) y Marcia Citron (1993 [2000]), así como exponentes de la musicología española como Josemi Lorenzo Arribas (1998). En Colombia, esta línea, que comienza a tener fuerza con trabajos como los de la musicóloga Alejandra Quintana (2006, 2007, 2009), han permitido ampliar el espectro de las dinámicas segregadoras que la música pueda presentar. En el contexto de una región como el Pacífico colombiano, esto requiere de un análisis cuidadoso y detallado de su música, de sus sonoridades y las dualidades que allí se presentan, y es a partir de esa reflexión que surge la necesidad de indagar más en la educación musical que reciben niñas y niños del departamento del Chocó para construir y proponer una estrategia efectiva y real para la verdadera integración e intercambio de saberes y sentires sobre la música y sobre la cultura chocoana.

En este artículo se propone exponer algunos aspectos de esa educación musical en Quibdó y Tadó, desarrollada en espacios formales y no formales donde se manifiestan ciertas connotaciones de género que construyen un ser femenino y un ser masculino en la música de estos municipios. Este texto pretende analizar cómo, dentro del ejercicio de enseñanza musical, se entretajan formas del ser femenino y del ser masculino, evidenciadas en discursos y prácticas culturales. Partiendo del planteamiento de Alejandra Quintana sobre simbologías de género en la educación musical, se reflexionará sobre las connotaciones de género y su naturalización en los modos de incursión a la música de estos municipios.

Es necesario abordar este tema desde perspectivas teóricas como la etnomusicología y los estudios de género, que permiten repensar la música desde un ejercicio de construcción sociocultural y un espacio de juegos de poder. Por otro lado, los diálogos con personas e integrantes de la vida musical quibdoseña y tadeña ayudarán a evidenciar esas diferencias simbólicas sobre los aportes y la participación de hombres y mujeres en la práctica musical.

2. Consideraciones conceptuales

El ejercicio analítico parte de algunos puntos de ruta dados por conceptos claves como el género, la educación y la música, entendidos desde aspectos pro-

pios de las construcciones teóricas, pero además por los acercamientos con la comunidad de estudio y por las observaciones durante el trabajo de campo.

2.1 La música como proceso social

El antropólogo colombiano Alejandro Cifuentes plantea que la música es un agente de gran poder dentro de las relaciones sociales, que contribuye a configurar una serie de representaciones sociales que a su vez inciden en la forma como se ven y se sienten las dinámicas de la música (Cifuentes 2005). Esto se relaciona con los planteamientos de la pedagoga inglesa Lucy Green, para quien la música es un elemento que contiene significados dentro de contextos sociales, y por tanto la forma como se organizan los materiales musicales (las sonoridades o la construcción de estructuras musicales, entre otros) puede ser artificial, histórica y aprendida. Ello nos permite comprender la música como un proceso por el cual se construye cultura, sociedad e identidad, y para el caso de la música quibdoseña “se construye en un proceso palpable y vertiginoso que se inserta de acuerdo a los espacios y escenarios en los que se reproduce” (Green 2001, 25).

En este sentido, la vida musical de Quibdó y Tadó se puede analizar desde los distintos intercambios culturales que generan fusiones sonoras y un diálogo entre vivencias socioculturales que están en constante cambio, a pesar de que se le denomine “música tradicional”; además, según lo señala Bruno Nettl, la permanente transformación que vive la música dentro de una trayectoria histórica y temporal la hace constantemente dinámica y cambiante (Cifuentes 2005). Así, las mudanzas también se evidencian en lo social y en la intervención de otros actores que ayudan a mantener prácticas musicales; desde este punto de vista, la música, al consolidar valores de todo orden, fortalece a su vez un lenguaje, una forma de comunicación presente en los diferentes contextos sociales que permiten identificar cómo se conciben mujeres y hombres en ese lenguaje compartido.

Por ello cabe recordar —como bien lo menciona Carol Robertson— “que cualquier disciplina que pretenda explicar los hábitos de comunicación debe abordar el estudio de las condiciones en las cuales la música opera como un mediador de poder entre géneros” (citado en Quintana 2007, 3).

2.2 Género y educación musical

En los municipios aquí estudiados, la música, además de ser “expresión cultural”, es una herramienta educativa que fortalece y jerarquiza dinámicas sociales. Por tanto, un análisis de este asunto desde la categoría de género permite ampliar el espectro del estudio de la música en dichos municipios.

La categoría de género propone que la regulación de las identificaciones de género le otorga significado a las diferencias sexuales y a la identidad, y evidencia las complejas tramas de representación y poder alrededor de la interacción entre la mujer y el hombre. De acuerdo con Richard, este concepto visibiliza “el corte entre naturaleza (cuerpo sexuado) y cultura (construcción social de la diferencia sexual) para convertir esta separación en un sitio de intervención

conceptual y de transformación política de lo ‘femenino’ que se opone al determinismo biológico” (2002, 95).

Por otro lado, Joan Scott señala que en las ciencias sociales la categoría de género “pasa a ser una forma de denotar las construcciones culturales, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres” (1996, 28) y que, por lo tanto, es una manera eminentemente social de referirse a los orígenes de las identidades subjetivas de hombres y mujeres dentro de una categoría social impuesta en cuerpos sexuados. Es así como Scott aborda el tratamiento histórico de la categoría a partir de posiciones teóricas como los orígenes del patriarcado, la tradición marxista, el psicoanálisis y el posestructuralismo, para plantear que dicho concepto “es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, basadas en las diferencias que distinguen los sexos [y] una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott 1996, 289). En este sentido, la educación y la pedagogía musical no se separan de dichas relaciones jerárquicas, ya que en la cultura occidental prevalece un “régimen de género” que continúa privilegiando la dicotomía de lo masculino y lo femenino. Es por ello que se impone un cambio en los patrones culturales y, en particular, en la superación de las relaciones de poder que, en esencia, caracterizan la configuración asimétrica de las relaciones entre hombres y mujeres (Araya 2001).

Debido a lo anterior, es importante analizar la educación musical desde una perspectiva de género, tal como lo presenta María Loizaga Cano:

Los contenidos, el proceso de enseñanza y los individuos implicados en él no pueden ser entendidos de forma independiente. Los temas de las materias, los métodos de enseñanza y las dinámicas personales en el aula deben estar vinculados, como en la vida cotidiana, a los asuntos de género y otros aspectos identitarios de los/las alumnos/as. Desde esta perspectiva, es importante que los alumnos/as muestren sus propios puntos de vista, ya que se trata de una propuesta pedagógica preocupada por respetar la variedad de identidades y sus diferencias (Loizaga 2005, 167).

3. La educación musical en Colombia, y en particular en Chocó

Junto a los planteamientos teóricos anteriormente presentados, se hace necesario conocer cómo se han pensado los estudios sobre educación musical en Colombia. Con ese propósito se tomaron como referentes algunos trabajos que tienen como idea transversal pensar el ejercicio musical, no solo en el marco de la exaltación de las expresiones artísticas de una comunidad, sino como un espacio donde se construyen comportamientos y dinámicas que se naturalizan y hacen que la participación de hombres y mujeres en la formación musical sea diferente.

Entre estos trabajos se encuentran los de Alejandra Quintana, quien a partir de un diagnóstico sobre el Plan Nacional de Música para la Convivencia —programa del Ministerio de Cultura de Colombia—², identifica que

2 El Plan Nacional de Música para la Convivencia es un programa establecido por el Ministerio de Cultura de Colombia para el fortalecimiento de las músicas tradicionales de las regiones de Colombia. Ver Ministerio de Cultura (2010).

Uno de los problemas fundamentales en la educación musical en nuestro país, además de la dificultad en la aplicación de metodologías apropiadas y el énfasis en los aspectos técnicos y formales, es el desconocimiento del efecto producido por las relaciones y roles de género bipolares, opuestas o contrarias, sobre la vida cotidiana, profesional y musical de hombres y mujeres; un desconocimiento que concierne a la manera de abordar y estructurar los métodos y contenidos de formación (Quintana 2009, 8).

En este trabajo se observan claras deficiencias del Plan Nacional de Música para la Convivencia en cuanto al acceso a la participación en las escuelas. Allí entran en juego las tensiones sobre los lugares otorgados a mujeres y hombres y en lo relativo a los aportes que ambos pueden hacer a la cultura musical de la región; pero además puede ser un escenario vivo de segregaciones de género.

Por su parte, Ana María Arango (2007) aborda los procesos de educación musical en espacios de connotación histórica y cultural en esta región, con el fin de reflexionar sobre los mecanismos usados para la educación musical que se reflejan en los formatos y sonoridades que se presentan en Chocó. Su propósito se encamina a

Dar cuenta de los espacios, las rutas y las estrategias de enseñanza y aprendizaje musical en Quibdó —la capital del departamento del Chocó—. Partimos de la idea de que desde el siglo XVIII el tipo de colonización que hubo en la región institucionalizó o promovió espacios de educación musical en los que se “perdieron” y a la vez “resistieron” los sonidos invisibles. Los sonidos de los que ya no se habla. Los sonidos que no se reconocen porque no quieren ser vistos y porque su representatividad en el panorama nacional responde a una realidad social y política de exclusión, explotación y racismo (Arango 2007, 7).

Alejandro Cifuentes indaga sobre los procesos musicales de dicha región y sobre “las identidades que se construyen en los diferentes momentos históricos por los que ha transitado la chirimía” (2005, 4), para profundizar en el sistema musical y establecer las dinámicas de transmisión de conocimientos en los distintos contextos. Cifuentes realiza observaciones en espacios como el Festival de Música del Pacífico Petronio Álvarez y las fiestas patronales de San Francisco de Asís, explorando las representaciones que se establecen en el oficio musical y que se van construyendo en dichos espacios.

Finalmente, estos aspectos sonoros y culturales pueden observarse en las reflexiones de Leonidas Valencia, quien realiza un ejercicio de sistematización de los procesos de formación musical tradicional, presentándolo como:

Una propuesta teórica y metodológica que, a partir de la valoración de los espacios informales tradicionales de transmisión de conocimiento, busca sistematizar ciertas manifestaciones con el fin de servir de apoyo a los nuevos contextos de formación de la región y a los demás procesos formativos y de investigación en el país (2009, 5).

3.1. La vida musical de Quibdó y Tadó: caracterización socio-histórica

La música chochoana, al igual que otras músicas del país, presenta una fuerte influencia colonial, ya que este hecho de orden político y sociocultural se insertó en cada rincón de lo que hoy se conoce como Colombia, aunque con mayor intensidad en unas regiones que en otras. El departamento de Chocó, localizado en el occidente del país, en la región del Pacífico colombiano, se encuentra en una zona

que para la época era estratégica. El oro, el platino y las demás materias primas que se necesitaban para el comercio de la Colonia se obtenían allí con gran facilidad, lo que llevó a diferentes conquistadores y comerciantes a traer mano de obra esclava proveniente de África. Esto tuvo como resultado diferentes procesos de recreación de las prácticas sociales y culturales, la música entre ellas, pues la fuerte influencia colonial y la conexión que la región tuvo “con la costa Caribe por el río Atrato promovieron nuevos formatos instrumentales que se fundieron con los repertorios y la memoria musical de libres y esclavos. Por ello los conjuntos de instrumentos legitiman unas estéticas y unos valores sonoros y, con ellos, unas maneras de ser y de estar en el mundo” (Arango Melo 2008, 163). Leonidas Valencia comenta al respecto:

Las misiones católicas en el norte del Pacífico hicieron de la música una de las principales herramientas de adoctrinamiento. La Iglesia vio en la música un instrumento fundamental para la divulgación de la fe y muchos de los instrumentos de origen europeo que después se asentarían en los centros urbanos como Quibdó e Istmina llegaron por la vía de las misiones (2009, 11).

Hacia 1909 llegaron a esta región los misioneros Hijos del Inmaculado Corazón de María (más conocidos como los Claretianos), e influyeron en la historia del Chocó³ en áreas como la arquitectura, la música, el teatro y otros aspectos de la vida cotidiana (Velásquez 2009, 17). Por otro lado, a comienzos del siglo XX se creó la Banda Intendencial y, con la dirección del padre Nicolás Medrano, perteneciente a la comunidad Franciscana, se difundieron diferentes ritmos, como las polkas, los pasillos, los valeses y otros de fuerte influencia europea. Sin embargo, fue con la llegada del padre Isaac Rodríguez en 1935 que la educación musical se convirtió en un eje fundamental de la misión evangelizadora de esta congregación. Los ritmos musicales como polkas, pasillos, valeses, entre otros, que llegaban de otras regiones, principalmente europeas, se afianzaron con la escuela musical que aquel religioso conformó y con la Banda Intendencial que dirigió.

Todo este conjunto de eventos hicieron de la vida musical chocona un espacio para la permanencia de tensiones y resistencias musicales⁴ entre hombres y mujeres que participan en la música, y una expresión portadora de cierto progreso cultural.

3.2. Espacios musicales de Quibdó y Tadó: educación y apropiación simbólica de roles

Hablar de educación musical en sentido estricto en una región como Chocó es quedarse corto ante las diversas dinámicas y formas de educación que aquí se

3 Si bien esta comunidad religiosa tuvo su mayor influencia en la ciudad de Quibdó, repercutió en el desarrollo musical de toda la región. Según cuentan personas cercanas y alumnos de la escuela del padre Isaac Rodríguez, él salía a realizar misiones por más de dos o tres meses, y allí, además de predicar la palabra de Dios, también usaba la música como herramienta para que esa palabra llegara a la población.

4 Por música tradicional nos referimos a músicas que han tenido un referente histórico en la conformación de estas comunidades y que son las que más se intentan mantener en la vida sociocultural de las regiones del Pacífico colombiano. Para el caso del Chocó, su música tradicional hace referencia a formatos y estilos de herencia europea que se asimilaron y adaptaron a los contextos locales; sobresale la chirimía, así como el formato de banda, el tamborito y el sexteto (Valencia 1994).

presentan. La educación musical de Tadó y Quibdó no se imparte como convencionalmente se hace en los estudios etnomusicológicos, sino que se recibe o se fortalece mediante la relación directa con los instrumentos, con quienes hacen música y con quienes la escuchan.

Como práctica cultural en estos municipios, la música es concebida como una actividad principalmente masculina, y la educación impartida allí mantiene arraigadas concepciones sobre lo femenino y lo masculino, así como sobre la forma como mujeres y hombres participan en la música. Esto ocurre en espacios de educación musical como el barrio, las fiestas patronales y las escuelas de música tradicional de la ciudad.

3.2.1 Espacios domésticos

En Quibdó y Tadó, la casa y el barrio son considerados espacios claves para las primeras etapas de enseñanza y aprendizaje musical. Niñas y niños nacen y crecen en ambientes muy musicales. En las calles y en las casas la música no falta; la buena dotación de equipo de sonido es tan importante como la comida que se preparará para el almuerzo, y los vecindarios son muy cercanos y unidos. Es en este contexto donde se comienza con la interacción inicial con formatos de interpretación musical, así como con instrumentos que van desde una tambora hasta algún clarinete o trompeta. Para profesores como Osvel Mosquera, se aprende “por la sangre. Porque primero fue mi bisabuelo, después mi abuelo, mi papá y ahora soy yo. Eso viene como una cadena. [...] Y pues nací yo, y mi casa también me dio el don” (Osvel Mosquera, director de la Escuela de Música de Tadó).

El barrio y la familia se podrían caracterizar como un primer núcleo del aprendizaje musical y de acercamiento a las prácticas culturales de una región. Desde muy pequeños, niños y niñas están en directa relación con la música, definiendo estilos;⁵ es en los contextos domésticos, informales y cotidianos donde niñas y niños “aprenden haciendo” (Valencia, 2009: 10). Igualmente, la cercanía con instrumentos como una tambora, un clarinete o una guitarra facilita la familiarización con las sonoridades, con las tertulias musicales, lo que aumenta la posibilidad de que la gente incurra en estos espacios. Así lo señala Valencia: “Dentro de los espacios domésticos, la familia y el barrio, los niños imitan a los mayores, pero también se imitan entre sí, generan competencias, se reconocen unos a otros como más virtuosos, o con mejor ritmo, mejor memoria, etc.” (Leonidas Valencia, músico y director del Programa de Licenciatura en Música y Danza de la Universidad Tecnológica del Chocó).

Puede anotarse que dentro de este primer espacio musical se van construyendo estereotipos y roles sobre quienes participan en la música en estos municipios. Las mujeres bailan y los hombres “tocan” la música. Los músicos divierten

5 El antropólogo Luis Ferreira (2012) señala que en los procesos de aprendizaje musical (refiriéndose específicamente al cambombé uruguayo), los niños aprenden no solo sobre el sonido, sino también sobre técnicas corporales, movimientos y expresiones que los identifican con quienes producen música en su familia. Comenta que en sus años de trabajo de campo no encontró una asimilación tan fuerte de las baterías del cambombé como en la interpretación de un niño de aproximadamente diez años, quien muestra en su interpretación la aprehensión directa de la música, pero también de prácticas de una comunidad particular.

a la gente, y los oyentes se deleitan con lo que escuchan. Los niños miran a “los grandes” que tocan el clarinete, el bombo o el redoblante, y las niñas miran cómo las mujeres bailan y muestran su destreza corporal. En los barrios, entonces, no solo se juega en las calles; también se desarrollan aptitudes y se conoce el mundo social, donde se conforma un entramado complejo de significados, se ofrece una supuesta complementariedad de cantos e instrumentos y se generan otros fenómenos de orden cultural que se deben analizar.

3.2.2 Las fiestas patronales

El departamento del Chocó, así como Colombia en general, vive su cultura a partir de sus fiestas. En los municipios estudiados, las fiestas son momentos para celebrar y conmemorar a los santos y santas patronas de la región. En Tadó se le rinde homenaje a la Virgen de la Pobreza, mientras que en Quibdó sus fiestas patronales son un homenaje a San Francisco de Asís, y son las más recordadas en el país.⁶

Las fiestas patronales del municipio de Tadó comienzan el 3 de septiembre con una alborada y se extienden hasta el 10 del mismo mes. Las fiestas de San Francisco de Asís se conmemoran en Quibdó desde hace más de un siglo, también durante el mes de septiembre, con el fin de honrar al santo patrono. Este evento es un escenario donde se aprenden técnicas musicales y se apropian comportamientos de género. Las fiestas tuvieron antecedentes entre los siglos XVI y XVII, cuando los misioneros instauraron la celebración y veneración de Francisco de Asís. Según Ayala, Cujar y Ramírez, a finales del siglo XIX la matrona Raimunda Cuesta, de la calle de Yescagrande, aprovechando el espacio que allí se ofrecía, lideró la primera fiesta con participación de los habitantes de Quibdó, y salió del marco del templo (2009, 22).

Esta fiesta les ofrece a los músicos la oportunidad de mostrar su talento, aprender a ejecutar instrumentos y perder el miedo. En este evento también se construye una masculinidad basada en aspectos de orden físico, principalmente, pues se pone en juego la resistencia física de los varones para aguantar las inclemencias del clima y las exigencias de los oyentes, a la vez que pueden mostrar sus habilidades musicales para mantener el jolgorio y la alegría. Otros aspectos que surgen aquí son la estratificación de la comunidad de práctica, el conflicto de lo tradicional y lo moderno, las metodologías de aprendizaje en la fiesta, y la identidad cultural, étnica y racial. Aunque aquí se desarrollan todos estos comportamientos, se puede decir que los primeros hacen referencia a lo que se construye sobre el deber ser del hombre y la mujer en la música. Ello permite una comunicación con las personas que participan en los recorridos, una interacción que se hace compleja en la medida en que cada intérprete debe “agraciar” y complacer a la gente.

Es de resaltar que, en un espacio como las fiestas patronales, las simbologías y los comportamientos contribuyen a la posible instauración de roles de género,

6 Dado que la mayor parte del trabajo de campo se realizó en Quibdó, fue a estas fiestas a las que se pudo asistir durante la investigación. Algunas de las personas entrevistadas afirman que las fiestas en la región presentan elementos similares, como recorridos de comparsas y chirimías en los principales barrios de los municipios, actividades y presentaciones en la noche después de los recorridos y misas religiosas durante toda la fiesta.

pues las mujeres son quienes animan la fiesta con sus movimientos al sonar del clarinete y la tambora que tocan los hombres. Como bien lo menciona Ana María Arango, en espacios como las fiestas patronales en el Chocó:

La música instrumental es el mundo de los hombres, se ha instaurado como el mundo de los hombres de la misma manera como se han instaurado unas conversaciones, de alguna manera, hay unos espacios sociales que son solamente de ellos, entonces eso [la música instrumental] ha sido solo de ellos... y además tienes la presencia de dos elementos que son eminentemente masculinos: la fuerza física (la resistencia) y el alcohol. Entonces es muy difícil para una mujer asumir ese formato instrumental; no estamos hablando de un formato de cuerdas, no estamos hablando de un formato de cámara en donde la mujer puede entrar sin ningún problema, sino de un espacio socialmente construido que se ha pensado desde las lógicas que acompañan la masculinidad. Entonces, ¿una mujer ahí que tiene que hacer? Si eso es un espacio de trago, y ese es un espacio de resistencia física, eso es igual a masculinidad (Ana María Arango, directora de la Corp-Oraloteca de la Universidad Tecnológica del Chocó).

Como ejercicio educativo no convencional, esto hace de la música un proceso sutil de asociaciones irrompibles que niños y niñas aprehenden e interiorizan, y que se suaviza por la posible complementariedad de una actividad cultural tan importante como la música para estos dos municipios del Chocó.

3.2.3 Las escuelas de música tradicional de Quibdó y Tadó

Las escuelas musicales tienen sus raíces en los procesos de evangelización en la Colonia. Sin embargo, en Quibdó se consolidó una escuela de música de fuerte influencia religiosa. Esta se estableció hacia comienzos del siglo XX, cuando el padre Nicolás Medrano decidió continuar con la Banda Intendencial de esa época, pero fue el padre Isaac Rodríguez quien consolidó la primera escuela musical formal del lugar. Allí los músicos quiboseños tuvieron la oportunidad de formalizar sus conocimientos, además de conocer métodos de estudios provenientes del Conservatorio de Madrid, lugar donde se formó el padre Rodríguez.

Las enseñanzas que el sacerdote dio a jóvenes y niños de la escuela son recordadas hasta el día de hoy y constituyen un punto de referencia para la enseñanza musical en Quibdó, como bien lo menciona el profesor César Córdoba:

¿Ello para qué sirvió? Primero me estimuló a que la formación musical que yo tenía de manera empírica comenzara a tener forma, y a medida que iba haciendo contacto con otros músicos esa transformación musical iba creciendo (César Córdoba, docente de la Institución Antonio María Claret, Quibdó).

En el ejercicio de formar y educar musicalmente a la población infantil y juvenil de la ciudad, la participación en dicha banda era intensamente rigurosa. Solo ingresaban quienes pasaban el filtro del padre, quien escogía y decidía sobre la participación en la escuela. En su relato sobre su proceso en la escuela, la profesora Mary Nancy recuerda:

Nosotras le decíamos al padre: “¡Ah, padre, nosotras queremos aprender a solfear, queremos aprender música, la gramática musical! Y él nos dijo: “¡No, no, no, yo no acepto mujeres!”. Fue lo primero que nos dijo. [...] Entonces nos fuimos con Teresa, y pues después de ver tanto ahí, y yo decía: ¡Es que yo puedo estar tocando! ¿Cómo no voy a tocar? ¿Por qué el padre dice que no? Entonces nos fuimos por las buenas y fuimos a rogarle: “padre, acéptenos, ¿usted por qué no nos acepta?”, y él decía que

no, porque “ustedes van a hacer distracción para los *pelaos*”, o sea, que él de una vez se metió por el campo sexual, si nosotras íbamos a estar allá, los *pelaos* se iban a concentrar en nosotras y no iban a trabajar. Entonces nosotras le dijimos: “¡No, padre, nosotras no queremos, incluso si usted quiere venimos en un horario diferente al de ellos! (Mary Nancy Moreno, docente de la Institución IEFEMP-Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media Profesional).

Según esta profesora y estudiante de la Licenciatura en Música y Danza de la Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH), ingresar a esta escuela pasaba por una aprobación del padre, no solo a partir del “talento” o las aptitudes musicales que tuvieran los aspirantes, sino también a partir de una división de género, propia de las comunidades religiosas, incidiendo en la cantidad de niñas y jóvenes estudiantes o integrantes de la escuela.⁷

Así, esta escuela, que se recuerda constantemente y es un referente local, contaba con un evidente factor religioso, que influía en la presencia de las mujeres para la ejecución instrumental, pues la formación musical ofrecida por el padre era para “agradar y honrar” al Señor, lo que podría significar una negación a dar formación musical a niñas y mujeres jóvenes.⁸

Como baluarte musical y cultural, esta escuela de formación musical marcó las pautas para pensar la práctica musical desde los estereotipos y roles femenino y masculino. Aquí se marcaba explícitamente el lugar musical de hombres y mujeres, pues los primeros estaban asociados a lo que socialmente se considera como masculino (representado en la ejecución instrumental) y las segundas a los atributos entendidos como femeninos (lo delicado, lo frágil y representado en el canto principalmente).

El municipio de Tadó, por su parte, no contó con una escuela formal de las características de la quibdoseña. Sin embargo, a partir de las iniciativas del Ministerio de Cultura de consolidar escuelas de música tradicional, la entidad realizó capacitaciones en varios municipios del Chocó, entre ellos Tadó, otorgándole al profesor Osvel Mosquera la dirección de la escuela:

El Ministerio de Cultura armó unas capacitaciones para directores de banda, con eso del programa de música tradicional. Hicimos el ciclo básico en banda y en música tradicional [...] y por el momento me desempeño como profesor de la escuela de música de Tadó (Osvel Mosquera, director de la Escuela de Música de Tadó).

Según relata Osvel, desde el año 2006, gracias a su interés y al apoyo de niños y niñas que participan de la escuela, esta se ha sostenido a pesar de los impases económicos y administrativos:

7 Esta información se recolectó a partir de conversaciones con quienes hicieron parte de la escuela del padre Isaac Rodríguez. Hasta el momento no se tiene información sobre ningún registro que llevara el padre sobre el ingreso de alumnos y alumnas. Para una próxima investigación, sería interesante averiguar sobre dichos registros que permiten tener una idea más clara y confiable de los niños y las niñas que ingresaban.

8 En los documentos sobre historia de la música se puede apreciar que existieron varias monjas que durante los siglos XV y XVII hicieron un sinnúmero de composiciones para órgano (Green 2001, 84-112), con la idea de adoración religiosa a la que posiblemente hacía referencia el padre. Fue igualmente en contextos religiosos donde se consolidaron las mujeres en la música occidental; sin embargo, “el patriarcado, con sus poderosas categorizaciones binarias dicotómicas, [...] ha conseguido silenciar a las mujeres en el campo de la participación musical” (Arribas 1995, 23).

Yo creo que [este es] el único de los municipios que se ha sostenido. Pues ahora como estamos en tiempo de política no sé si el año entrante esté, por eso es que ando retiradito ya, porque como el departamento se mueve con política... Pues yo he hecho un buen trabajo que se ve, que la gente lo ve. Y antes de estar yo aquí han estado otros profesores y no han hecho nada aquí.

Este aspecto es muy importante, pues sugiere que los procesos de enseñanza musical en la región pasan por voluntades políticas, es decir, que el apoyo institucional o la designación de recursos económicos para la música están en función de los intereses de los gobiernos de turno. Ello complejiza las iniciativas de docentes y de personas que quieran aportar a la cultura de la región, como el profesor Osvel Mosquera.

La escuela se encuentra organizada en tres núcleos de formación: el semillero (niñas y niños entre los 8 y 12 años), la prebanda (con jóvenes entre los 13 y 15 años) y la banda (con jóvenes entre los 16 y 18 años). Como bien lo explica el profesor, la banda es lo “último en la formación [dado que] después de que llegan a la banda, ya de ahí los estamos formando como grupos de chirimía”.

Un aspecto importante sobre la formación musical en la región es la aprobación y ejecución de la carrera de Licenciatura en Música y Danza, que está liderada por la comunidad musical del Chocó y con el aval de la Universidad Tecnológica del Chocó, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura de Colombia. Con una planta de docentes de música en las áreas de formación y de trabajo empírico, la carrera ha permitido ampliar la participación de jóvenes de ambos sexos, interesados en el rescate y fortalecimiento musical y dancístico de la ciudad. No obstante, ello no implica que se esté trabajando por una educación que ofrezca opciones y diversidad de ideas y posturas frente a los lugares y espacios adecuados para ambos géneros y que atienda las necesidades e intereses de quienes ingresan a esta carrera.

4. A manera de conclusión: reflexiones sobre los espacios de educación musical en Quibdó y Tadó

Entrando en un ejercicio de reflexión sobre el tema expuesto, es importante señalar el peso simbólico de las construcciones culturales que se insertan en las prácticas musicales. La música en Quibdó y Tadó está atravesada por las aprobaciones simbólicas que se dan dentro del mismo gremio musical en cuanto a lugares y roles que se desempeñen, así como por el reconocimiento que se logre en la sociedad. Esto lo podemos entender por lo planteado por Loizaga Cano, quien señala que la música es algo más que “un lenguaje teórico y formal, es un fenómeno social donde concurren compositores/as, intérpretes, oyentes y se interrelacionan en diversos espacios, tiempos y maneras” (2005, 6).

La educación musical que reciben niños, niñas y jóvenes en estos municipios está atravesada por las experiencias individuales de quienes la enseñan pero, además, por las representaciones sociales que se han construido sobre la música y sobre sus espacios. Como bien lo menciona Alejandra Quintana en el estudio sobre el Plan Nacional de Música para la Convivencia del Ministerio de Cultura de Colombia (Quintana 2009), la educación musical en este país, particularmente en Chocó, pasa por el poder simbólico que ejercen los docentes y por

concepciones que muestran un marcado sesgo de género, e incluso una fuerte discriminación hacia las niñas.⁹

Un ejemplo de ello es el asombro de la sociedad misma al ver mujeres ejecutando instrumentos, como lo comenta el profesor Francisco Conto de la Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media y Profesional IEFEMP:

Quando llegué al colegio acá, yo ya tenía el bagaje de dirección musical, yo ya enseñaba y todo, me encontré con eso [...], que era enseñarle a mujeres cuando era un mito que una mujer, pues, sí... para mí no, pero para el ardor [sic] popular sí. Para mí no, porque yo venía de Bogotá y allá, donde trabajábamos, teníamos muy cerquita a dos grupos de mujeres: Caña Brava y Son de Azúcar, o algo así, después ellas se fueron para Cali a vivir [...] muchachas de conservatorio que hacían música de salsa y cubana allá en Bogotá. Cuando salimos de este colegio [El grupo de chirimía del IEFEMP], la gente pensaba que era que había salido la banda de San Pacho otra vez, como la banda llevaba tiempo que no tocaba, había desaparecido. Cuando la gente se arrumaba contenta, y diciendo “¡ah!, de dónde salieron estas mujeres tocando”, eso fue un golpe, la gente no sabía que estaba trabajando eso, y le dimos esa vuelta a ese pueblo y esa alegría de las mujeres de este pueblo, cuando veían a otras mujeres tocando, esa contentura de esas señoras.

Las formas de participación en espacios musicales pasa por la sorpresa (novedad) de ver mujeres haciendo actividades que por regla general no realizan; sin embargo, el posible apoyo a su participación no necesariamente implica una aceptación total de experimentar en otras prácticas o roles de género. Según Velásquez (2009), esa complementariedad de actividades puede estar relacionada con el hecho de que los hombres han tenido funciones relacionadas con una productividad comprometida con el saber, mientras que las mujeres han desempeñado funciones relacionadas con la reproducción y la sexualidad (Scott 1996, 274) y sus aportes se destacan principalmente en los ámbitos domésticos y aficionados. Esto conlleva a que la participación en la música se encuentre determinada por estas relaciones que mantienen la conexión entre la feminidad y el canto, y la masculinidad y el instrumento. Dentro de la música, las mujeres deben enmarcarse en lo socialmente aceptado y propio para ellas, y las cantantes son quienes mantienen estos parámetros. Con las mujeres en la ejecución instrumental se presentaría una contradicción que pasa por el control de una técnica en un nivel mayor y una posible disminución de aspectos de la feminidad de las mujeres.

Dado que la enseñanza tiene efectividad cuando el niño y la niña se “conectan” y se desenvuelven con el instrumento, ello se logra aplicar en los espacios musicales. Sin embargo, dentro del imaginario colectivo de Quibdó y Tadó, interpretar instrumentos es sinónimo de “trago”, “vicios” y “rumba”. La idea de que la música es para “borrachitos”, común en estos municipios, demerita los esfuerzos de quienes participan en la música y la ven como una profesión.¹⁰

9 En la serie de entrevistas y conversaciones que Quintana realizó para el estudio, se encontró con el comentario de un docente del municipio de Cértegui (Chocó) en donde insinúa que al tener pocos instrumentos en la escuela que dirige, prefiere darle la oportunidad a un niño y no a una niña, pues, como lo afirmó uno de los alumnos, “el profesor no escoge niñas porque retrasan el proceso” (Quintana 2009, 88).

10 En las entrevistas y conversaciones con hombres y mujeres de la vida musical de Quibdó y Tadó, manifestaron la fuerte asociación entre el alcohol y las prácticas musicales, los prejuicios alrededor de esto y la poca credibilidad que puede tener un músico por el hecho de consumir mucho

En este sentido, la profesora Ana María Arango explica que lo que se pone en juego en los espacios musicales son unos “ideales de cuerpo”, es decir,

[lo] que se espera de un cuerpo masculino y [lo] que se espera de un cuerpo femenino. Es lo que pasa cuando, por ejemplo, la gente ve a una mujer que está rapada y dicen: “tiene que ser machorra”, como dicen acá, tiene que ser machorra porque un cuerpo de mujer así... choca. Porque una mujer debe tener el pelo largo, porque hace parte de los ideales de mujer. Lo mismo pasa con los instrumentos: ellos se convierten en extensiones del cuerpo y entonces se espera que una mujer se ponga aretes, porque los aretes son una extensión del cuerpo, así como se espera que se ponga falda, porque es una extensión del cuerpo, se espera que coja una flauta travesera, o un violín, o un chelo o acaso una guitarra porque son extensiones, accesorios de su corporalidad que van afines a los ideales de lo femenino (Entrevista realizada el 29 de septiembre de 2011).

El cuerpo y la sonoridad marcan la pauta para la interacción con espacios musicales desarrollados en aulas de clase, así como en el corredor de la casa o la esquina del barrio. Se podría pensar también que lo que se establece en esa interacción son fuertes connotaciones de género, pues, como bien lo plantea Flores: “en el mundo de la música se considera que hay instrumentos propios de las mujeres como el piano, el violín o el clarinete” (2009, 194), y para formatos de banda o chirimía, en el caso de Quibdó y Tadó, “los instrumentos de viento o percusión pueden ser ejecutados por los hombres principalmente.” Esto podría generarse por razones de estética o de fuerza y “en las bandas de los pueblos son los directores quienes deciden generalmente qué instrumentos debe tocar cada integrante, debido a esto algunas de las niñas o jóvenes han tenido que cambiar su elección por ser mujeres” (194).

Con ese ejercicio reflexivo se puede llegar a algunas conclusiones. La primera es que las prácticas de enseñanza musical no pueden verse como ejercicio aislado de socialización de niños y niñas, pues la música juega como espacio de construcción sociocultural. Por ello se debe reflexionar más sobre los programas de educación musical y sobre la forma como se vive la música, para avanzar en la construcción de una sociedad más equitativa que integre eficaz y efectivamente los aportes de las personas.

Por otro lado, aún falta trabajar por la participación activa de niñas y jóvenes en los espacios de educación musical de Quibdó y Tadó, ya que, a pesar de las voluntades de los docentes, lo que se ve en la cotidianidad es la concepción de la música como una actividad masculina, un lugar donde se visibiliza principalmente lo fuerte, la resistencia física, que contribuye a dividir lo que puede hacer un hombre o una mujer en la vida musical de estos municipios. A pesar del gusto musical que puedan tener las jóvenes, no se hace un esfuerzo por mantenerlo y fortalecerlo.

Finalmente, hay un gran trabajo para toda la comunidad quibdoseña y tadeña para repensar una expresión cultural desde una verdadera conexión entre lo que saben y aprenden hombres y mujeres, y desde el aporte de la música a la identidad regional.

alcohol. Esto se contradice con lo encontrado durante la celebración de las fiestas patronales de la ciudad, donde los músicos recibían bebidas alcohólicas para resistir todo el recorrido.

Referencias bibliográficas

- Alcaldía de Tadó-Chocó. *Fiestas Patronales de Nuestra Señora de la Pobreza*. 1 de septiembre de 2011. <http://tadochoco.gov.co/sitio.shtml?apc=Cvxx-1&x=2683440> (último acceso: 19 de noviembre de 2011).
- Arango Melo, Ana María. «Espacios de educación musical en Quibdó (Chocó, Colombia).» *Revista Colombiana de Antropología (ICANH) No. 44*, 2008: 157-189.
- _____. «Los sonidos invisibles. Espacios de enseñanza y aprendizaje musical en Quibdó (Colombia).» Barcelona: Facultad de historia y geografía, Maestría en Antropología social. Universidad de Barcelona, 2007.
- Araya, Sandra. *La Equidad de género en la educación*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, 2001. Disponible en <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana13/ventana13-8.pdf> (último acceso: julio 19 de 2011).
- Arribas, Josemi Lorenzo. «La historia de las mujeres y la historia de la música: ausencias, presencias y cuestiones teórico-metodológicas». En *Música y Mujeres, Género y Poder*, editado por Marisa Manchado Torres, 19-37. Madrid: Horas y Horas, 1998.
- Ayala, Ana Gilma; Douglas Cujar y Jackson Ramírez. *Fechas y referentes históricos de la fiesta franciscana*. Quibdó, Chocó: Editorial Mundo Libros, 2009.
- Cifuentes, Alejandro. *Pa' que se le quite la arrechera. Trayectos de aprendizaje de la chirimía chocoana*. Tesis de pregrado en Antropología, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2005.
- Citron, Marcia. *Gender and the musical canon*. Cambridge: 2da Edición University Illinois Press, 1993 [2000].
- Ferreira, Luis. “Antropología da música: Abordagens desde os estudos da performance e da tecnologia”. Conferencia presentada en el seminario que lleva el mismo nombre, en la Universidad Federal do Rio Grande do Sul-Brasil, en marzo de 2012
- Flores Mercado, Georgina. «Mujeres de metal, mujeres de madera. Música p'urhépecha y relaciones de género en las bandas de viento en Tingambato, Michoacán.» *Cuiculco* (Escuela Nacional de Antropología e Historia.) 16, No. 47, septiembre-diciembre, 2009: 179-200. <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35118470008> (último acceso: julio 26 de 2011).
- Green, Lucy. *Música, género y educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- Loizaga Cano, Maria. «Los estudios de género en la educación musical. Revisión crítica.» *Musiker. Cuadernos de música* (Sociedad de estudios vascos Eusko Ikaskuntza), No. 14, 2005: 159-172. <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/musiker/14/14159172.pdf> (último acceso: julio 19 de 2011).
- McClary, Susan. *Feminine Endings. Gender, Music and Sexuality*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.
- Ministerio de Cultura. *Territorios Sonoros*. Bogotá, 2010. <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=42156> (último acceso: febrero 2 de 2012).
- Quintana Martínez, Alejandra. «¿Por qué se apellidan Gaita Macho y Gaita Hembra?» Ponencia, Asociación Colombiana de Facultades de Arte, primer encuentro Interdisciplinario de Investigaciones Musicales. Bogotá, 2007.

- _____. *Género, Poder y tradición. Al baile de la gaita, el caimán le repica*. Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Humanas, Área de Antropología, Sociología y Estudios de Género, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006.
- _____. *Perspectiva de género en Plan Nacional de Música para la Convivencia. Una mirada diagnóstica a Orquestas, Bandas, Escuelas de Música Tradicionales y Coros, y propuestas para la implementación del enfoque de género*. Ministerio de Cultura. Bogotá, Agosto de 2009.
- Richard, Nelly. «Género.» En *Términos críticos de sociología de la cultura*, de Carlos Altamirano, 90-95. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2002.
- Scott, Joan. «El género: una categoría útil para el análisis histórico.» En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, de Lamas Marta (Comp.), 265-302. México: PUEG, 1996.
- Valencia, Leonidas, y Ferrer Jesús Antonio. *El Chocó y su folklore*. Medellín, Antioquia: Editorial Uryco, 1994.
- _____. *Al son que me toquen canto y bailo. Cartilla de iniciación musical*. Editado por Ana María Arango. 500 vols. Quibdó, Chocó: Ministerio de Cultura, 2009.
- Velásquez Cuartas, Marcela. *La participación de las mujeres en las chirimías de Quibdó en los últimos diez años*. Tesis de Pregrado en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. Cali: Universidad del Valle, 2009.

Entrevistas

- Ana María Arango Melo, directora de la Corp-oraloteca de la Universidad Tecnológica del Chocó. Entrevista sobre construcciones de género en la música chocoana, realizada el 29 de septiembre de 2011.
- César Córdoba, docente del colegio Antonio María Claret. Entrevista sobre programas de música en escuelas en el Chocó, realizada el 13 de septiembre de 2011.
- Francisco Conto, docente de la Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media y Profesional –IEFEMEMP. Entrevista sobre trayectoria musical y pedagógica, realizada el 8 de octubre de 2011.
- Leonidas Valencia Valencia, director del programa licenciatura en música y danza Universidad Tecnológica del Chocó. Entrevista sobre música en el Chocó realizada el 15 de septiembre de 2011.
- Mary Nancy Moreno, docente de la Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media y Profesional –IEFEMEMP. Entrevista realizada el 29 de septiembre de 2011.
- Osvel Mosquera, docente de la escuela municipal de música de Tadó. Entrevista sobre escuela de música de Tadó-Chocó realizada el 6 de octubre de 2011.