



iiisue

ISBN: 978-607-30-5355-6

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y
LA EDUCACIÓN

Palacios González, L. (2021). Escucho, bailo, canto, opino y aprendo. De las prácticas de tradición oral en la música a las prácticas educativas en todo proceso formativo. En M. E. Aguirre Lora (Coord.), *Desplazamientos: educación, historia, cultura* (pp. 213-247). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

ESCUCHO, BAILO, CANTO, OPINO Y APRENDO. DE LAS PRÁCTICAS DE TRADICIÓN ORAL EN LA MÚSICA A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TODO PROCESO FORMATIVO

Lourdes Palacios

INTRODUCCIÓN

Los modelos de transmisión oral desencadenan procesos de pensamiento de los cuales sabemos poco en el mundo académico y que por su valor e importancia considero fundamental estudiar. La tradición oral tiene mucho que decir en cuanto a los procedimientos que la caracterizan, a sus formas de enseñanza y aprendizaje, determinadas por un modo de conocer fundado en la percepción sensible y como práctica cultural que congrega y favorece vínculos humanos. Para los efectos de este estudio, interesa argumentar acerca de las aportaciones que los modelos de transmisión oral pueden hacer a las formas de aprendizaje utilizadas en los espacios académicos, fundamentalmente de dominio teórico-lógico-racional-conceptual, que muestran limitaciones para una comprensión orgánica de los fenómenos de la realidad. Tomo como antecedentes los estudios realizados desde la teoría de la oralidad¹ y los de la teoría de la oralidad de la palabra,² así como los desarrollados desde el campo de la antropología de la música.³

1 E. Havelock, *La musa aprende a escribir*, 2008; W. Ong, *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*, 1987; J. Goody, *El hombre, la escritura y la muerte. Conversación con Pierre-Emmanuel Dauzat*, 1998.

2 M. Trapero, "La poesía improvisada y cantada en España", en J. M. Fraile, *La palabra: expresiones de la tradición oral*, 2002, pp. 95-120.

3 A. Merriam, *The anthropology of music*, 1964; B. Nettl, "Music education and ethnomusicology: a (usually) harmonious relationship", *MinAd: Israel Studies in Musicology Online*, 2010, pp. 1-9;

Para esta reflexión, me inspiro de manera particular en los procesos de transmisión oral de la música, teniendo presente el carácter sistémico de las prácticas de la oralidad, donde el sonido es un proceso no desvinculado de la palabra y el movimiento. Asumo, de este modo, que se trata de formas de conocimiento de naturaleza multisensorial que implican al cuerpo en su totalidad. De ahí que los alcances del presente estudio no se limiten al campo de la educación musical y artística, sino que, por el contrario, su impacto se extienda al terreno de la educación y las prácticas escolares en sentido amplio.

La oralidad es una modalidad de aprendizaje que se ha utilizado en propuestas alternativas de enseñanza de la música, retomando las prácticas tradicionales de México en la transmisión generacional de repertorios, ritmos, giros melódicos, secuencias armónicas, dotaciones instrumentales y pensamiento poético, significados que, al final de cuentas, transmiten por completo una historia cultural. En esta práctica se tiene la oportunidad de escuchar la sonoridad completa de las expresiones musicales, es decir, se experimentan sus componentes rítmicos, melódicos y armónicos de manera simultánea. A ellos se suman los elementos poéticos, que se despliegan a través de los artificios de la improvisación en verso que se desarrolla sobre la marcha, acompañado todo por el movimiento corporal, que transcurre mediante los dispositivos dancísticos que se unen al discurso del hecho social total. Lo anterior sucede sin dejar de considerar la incorporación de elementos de teatralización y expresiones de carácter visual plasmados en la vestimenta, en el uso de máscaras y todo tipo de adornos que acompañan comúnmente a estas manifestaciones. En ellas, los aprendices se van incorporando gradualmente, captan al vuelo lo que los más expertos hacen, escuchando, observando, imitando, repitiendo por el placer mismo que produce la práctica musical y el encuentro con los otros. Son prácticas que están imbuidas de un importante espíritu de cooperación y donde se comparte democráticamente el saber, pues no importa si los actores tienen pequeñas participaciones, si sólo tocan un fragmento

J. Blacking, "¿Qué tan musical es el hombre?", *Desacatos*, 2003, pp. 149-162; C. Small, "El musicar: un ritual en el espacio social", *Revista Transcultural de Música*, 1999, pp. 1-16.

o intervienen con elementos sencillos, ya sea cantando, bailando, acompañando rítmicamente con el cuerpo o con algún instrumento sencillo. Lo importante es que participan de la experiencia común y en ella está precisamente la oportunidad para compartir y adquirir la destreza de las prácticas implicadas, con la posibilidad de acceder cada vez a un dominio mayor, a través de la acción y la vivencia directas. Se pudiera decir que en esta atmósfera el alumno goza de una cierta libertad que es guiada, pero que al mismo tiempo le da el margen necesario para autoconducirse y educarse activamente, pues es él quien decide en qué aspecto de la experiencia desea enfocarse.

La oralidad, en este ámbito, utiliza como medios expresivos el sonido, la palabra, el movimiento, la visión, la gestualidad, a través de los cuales se despliega un conocimiento multisensorial que suscita, entre otros aspectos, el desarrollo de habilidades auditivas, verbales, psicomotoras, visuales, táctiles, gestuales, etcétera. De este modo, las prácticas de la oralidad activan los sentidos y propician la participación del cuerpo en los procesos de conocimiento, configurando una base sensible que facilita el tránsito hacia formas más complejas de pensamiento. Es así como la oralidad muestra la fecundidad de un conocimiento que se inicia desde lo sensorial para posteriormente alcanzar lo teórico conceptual, aspecto por demás importante para considerar en el terreno educativo.

Por otra parte, las prácticas de la oralidad enseñan, de acuerdo con la caracterización hecha, que no se puede parcelar el conocimiento, que es necesario abordar los fenómenos como totalidades; enseñan también que se aprende en comunidad, que el conocimiento se construye socialmente, en la cercanía con el otro, no en la homogeneidad, sino en la heterogeneidad y en la diversidad; que se aprende en la acción y la participación directas, no a través de la abstracción y la teorización. De donde se entiende que los procesos de abstracción y teorización tendrán un mejor desarrollo si tienen como antecedente y se insertan en un conocimiento de sólida base sensorio-perceptiva. Ésa es una de las mayores aportaciones de los procesos de conocimiento que ocurren a través de la oralidad y que pueden retomarse no sólo para la enseñanza y el aprendizaje de la música sino para todo el proceso educativo.

A partir de estas reflexiones, considero importante resaltar e insistir en la trascendencia que la oralidad tiene no sólo para el aprendizaje específico en el campo de la música, sino como conjunto de prácticas que contribuirían al desarrollo general de la niñez y que debieran implementarse en la educación básica. Asimismo, las prácticas de la oralidad nos muestran su convergencia con los preceptos de las pedagogías llamadas activas, lo cual nos confirma su vigencia, carácter innovador y enorme riqueza.

El estudio se inicia con una revisión detenida de la oralidad, sus prácticas y mecanismos, a fin de entender su esencia, su lógica, sus estrategias y, en su caso, sus potenciales cualidades para la educación; posteriormente se enfoca en los procesos de transmisión oral de la música, para finalmente proceder a la identificación y análisis de los elementos de interés pedagógico presentes en la oralidad.

LA ORALIDAD, SUS PRÁCTICAS Y MECANISMOS

La oralidad se entiende como una forma de comunicación sin escritura, como *un proceso social formativo*⁴ y como un modo de conciencia distinto que posee sus propias reglas en la estructuración del pensar y del sentir.⁵ Su reconocimiento como tal no ha sido tarea sencilla en una sociedad que ha explicado los fenómenos desde la lógica del pensamiento analítico y abstracto, configurado fundamentalmente por una cultura basada en la escritura.

La tradición oral tiene la particularidad de que se enseña mediante la acción.⁶ Los medios de transmisión oral se basan en procesos que tienen que ver con la observación, la imitación y el hacer mismo, en donde los mecanismos perceptivos e intuitivos juegan un papel fundamental. Se trata de un conocimiento que se produce esencialmente en la esfera de lo sensible,⁷ con fuertes implicaciones

4 E. Havelock, *La musa...*, p. 70.

5 *Ibid.*, p. 55.

6 *Ibid.*, p. 118.

7 *Loc. cit.*

emocionales, afectivas y sociales. Las culturas sin escritura ponen en la mesa de debate el tema de la oralidad como vía de conocimiento, el cual está implícito en el proceso mismo de reproducción cultural. Los saberes contenidos en los mecanismos de transmisión oral tienen mucho que aportar a la educación y a las formas teórico-analíticas predominantes en el modelo académico occidental.

Considero que muchas de las cualidades de la música de tradición oral han quedado veladas y prácticamente no son consideradas en los ámbitos académicos. Las causas son históricas, tienen que ver, entre muchos otros factores, con la imposición de la cultura escrita y los valores que la han apuntalado, así como con el lugar que se les ha asignado a las culturas de tradición oral⁸ en las sociedades modernas. La cultura oral de la palabra estructura el pensamiento de una manera peculiar, moviliza procesos que involucran formas de comprensión de la realidad más vinculadas a situaciones prácticas, definidas como pensamiento situacional,⁹ regidas por una dinámica de carácter opuesto a la de la cultura escrita. Por su parte, el conocimiento de la escritura conlleva procesos de pensamiento totalmente diferentes a los construidos por la cultura oral; se trata de un pensa-

8 En una primera aproximación al concepto de tradición oral éste se puede definir como el acervo cultural de una sociedad conservado y almacenado en la memoria colectiva. Dicho acervo abarca la totalidad de la cultura heredada y es esencial para la continuidad y reproducción de la sociedad de una generación a otra. J. Vansina *apud* E. Florescano, *La función social de la historia*, 2012, p. 160. También se considera al lenguaje hablado como el primer formador de la memoria colectiva (E. Florescano, *La función...*, p. 154), de ahí que sus medios de conservación por excelencia hayan sido los "relatos orales, proverbios, máximas, poemas y cantos" (G. Giménez, *Identidades sociales*, 2009, p. 73). El verso ha sido uno de los recursos mnemotécnicos para la transmisión y fijación de la memoria colectiva; se apoya en las estructuras del ritmo, en la repetición de fórmulas y en la métrica de la poesía. En su expresión, la palabra ha estado unida a la música y al movimiento, a manera de un lenguaje totalizador. El verso es poseedor de una musicalidad intrínseca, "palabra envuelta en el canto rítmico de la poesía" (E. Florescano, *La función...*, p. 157) y un recurso de comunicación con enorme eficacia para captar la atención del escucha que, expresado en conjunción con el canto y la danza, ha sin duda contribuido a la conservación de la tradición y la memoria colectivas. "La tradición oral implica el predominio de la objetivación espacial, iconográfica, ritual y gestual de la memoria; su reactivación permanente por medio de 'portadores de memoria' socialmente reconocidos (los ancianos, los trovadores, los 'testigos' calificados...); y su transmisión por comunicación de boca en boca y de generación en generación". G. Giménez, *Identidades sociales*, p. 73.

9 W. Ong, *Oralidad y escritura...*, p. 56.

miento conceptual y abstracto que opera a partir de la categorización y la clasificación, el cual utiliza procedimientos deductivos formales regidos fundamentalmente por la lógica.¹⁰ Nos resultan mucho más familiares los procesos para el acceso al conocimiento a través de la cultura escrita, por ser la forma que predomina en nuestra cultura alfabetizada, y desconocemos en la práctica los que se elaboran por medio de la cultura oral.

El interés por el estudio de los procesos de conocimiento que suceden mediante la oralidad se inició en las primeras décadas del siglo xx y se extendió ampliamente durante la segunda mitad, lo que dio lugar a importantes contribuciones que hoy permiten saber de las funciones de la oralidad en diversas sociedades, a lo largo de la historia de la humanidad.¹¹ La oralidad ha cumplido con una finalidad social primordial en las sociedades sin escritura, al fungir como soporte y archivo de la memoria colectiva, para lo cual se ha valido de estrategias y mecanismos diseñados para facilitar su funcionamiento y conservación.

10 *Ibid.*, p. 55

11 Sobre el desconocimiento y el impacto de los estudios de la oralidad, Trapero explica: “desde ese desconocimiento general es desde donde puede explicarse la conmovión intelectual que produjo el descubrimiento por parte de Milman Parry y de Albert Bates Lord, en la década de los 30 de este siglo [se refiere al siglo xx], de la poesía épica popular de los pueblos sur-eslavos (serbios, bosnios y croatas, incluso macedónicos). Porque la importancia del descubrimiento de Parry no queda sólo en el interés que supone el conocimiento de una tradición poética local, con todo lo extraordinaria que ésta sea en sí misma, sino que hay que valorarla en la repercusión que tomaron los estudios posteriores de Lord, al comprobar (y demostrar) que el funcionamiento de los recursos ‘formulísticos’ de la poesía popular eslava se basaba en mecanismos similares a los de la poesía homérica. Es decir, que siendo la poesía homérica una manifestación —sublime, eso sí, y obra individual también de un genio creador— de poesía tradicional, ocho siglos antes de Cristo, venía a demostrarse que esa manera de hacer poesía no se había agotado y que volvía a aparecer ante los ojos del mundo en un lugar de los Balcanes veintiocho siglos después de los hitos homéricos. Y los estudios que siguieron en la línea iniciada por Parry y Lord (Ong, Zumthor, Finnegan, Havelock, Frenk, Foley...), y que configuran la llamada ‘teoría de la oralidad’, nos han venido descubriendo un mundo cada vez más amplio de manifestaciones de poesía improvisada, insertadas plenamente en las tradicionales populares, vivas y funcionales, de otros ambientes culturales y de otros pueblos muy ajenos a los sur-eslavos”. “La poesía...”, p. 96.

LOS PRINCIPALES MECANISMOS DE LA ORALIDAD.
DE LA AUDICIÓN Y LA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA.
EL GERME DEL PENSAMIENTO ESTÁ EN EL SONIDO

La trascendencia de la audición en la comunicación oral es determinante. Ong¹² le otorga un papel crucial al lenguaje como sonido articulado, al asegurar que el pensamiento mismo tiene un vínculo muy estrecho con el sonido. En absoluta coincidencia con este autor, Havelock plantea que la configuración de la conciencia está dada por la acústica:

en la oralidad primaria las relaciones entre los seres humanos están dominadas exclusivamente por la acústica (complementada por la percepción visual de la conducta corpórea). La psicología de esas relaciones es también acústica, y acústicas son las relaciones entre el individuo y su sociedad, su tradición, su *ley* y su gobierno. La comunicación primaria comienza, por cierto, visualmente, con la sonrisa, el ceño, el gesto; pero eso no nos lleva muy lejos. El reconocimiento, la respuesta, el pensamiento mismo se producen cuando escuchamos sonidos lingüísticos y melodías y respondemos profiriendo un conjunto de sonidos distintos a fin de corregir, ampliar o negar lo que hemos escuchado.¹³

En las ideas plasmadas se observa la forma en que estos estudiosos atribuyen al sonido una importante participación en la génesis del pensamiento y en la cimentación de la psique humana, así como en la relación que se establece entre el individuo y su entorno social. De ahí que una vía privilegiada de acceso al conocimiento sea precisamente por el oír. Los anteriores planteamientos invitan a reflexionar seriamente sobre la trascendencia de la música y sus dinámicas de aprendizaje en los procesos formativos.

12 *Oralidad y escritura...*

13 *La musa...*, p. 104.

DE LOS MÉTODOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA TRADICIÓN

También podemos ver que los métodos para el aprendizaje de la tradición se dice que son, por un lado, visual y por otro, lingüístico. El método visual consiste sencillamente en la observación de lo que hacen otros para posteriormente imitarlos. Por su parte, el método lingüístico se funda en la transmisión del pensamiento colectivo, aquello que tiene un significado que es *compartido por toda la comunidad y que expresa su tradición y su identidad histórica*, y lo hace a través de un lenguaje que facilita su memorización; este lenguaje es el habla ritualizada, basada en fórmulas y estructuras rítmicas.¹⁴ De lo anterior se deriva la importancia de todos los sentidos en la apropiación de conocimiento, uno de los preceptos fundamentales de las pedagogías activas y de enorme valor para la educación.

DEL HABLA RÍTMICA Y SU DOBLE FUNCIÓN

Es así como, en consonancia con lo antes dicho, se entiende que el soporte de la oralidad está en la acústica a través del habla rítmica, una forma de lenguaje repetible que dio lugar al surgimiento de la poesía oral.¹⁵ Esta modalidad comunicativa ha cumplido una doble función. La primera, de orden social, consistente en preservar la tradición, al forjar en su dinamismo una *versión memorizada* de esta tradición. La segunda es de carácter estético y se deriva de la experiencia placentera que producen las formas verbales o estructuras rítmicas utilizadas para facilitar la memorización. En este sentido, Havelock atribuye una función didáctica “al papel cultural del lenguaje versificado en una sociedad de comunicación oral, en la cual

14 *Ibid.*; W. Ong, *Oralidad y escritura...*

15 La poesía oral es una práctica cultural que se encuentra muy viva e incluso revitalizada en prácticamente todas las culturas del mundo, según lo asentado por Trapero, quien sostiene que la poesía oral improvisada es un fenómeno muy viejo y universal, cuyos orígenes, dentro de nuestra cultura occidental, hay que ir a buscarlos en la poesía grecolatina, y de cuya supervivencia en la actualidad quedan testimonios muy vivos en casi todos los países del mundo. “El arte de la improvisación poética: estado de la cuestión”, *Simposio sobre Patrimonio Inmaterial. La voz y la improvisación: imaginación y recursos en la tradición hispánica*, 2008, pp. 6-33.

la memorización efectiva depende del uso del ritmo. Actuando como una especie de enciclopedia versificada”.¹⁶

La poesía oral es una forma del habla basada en la versificación improvisada donde el canto y el movimiento corporal están fuertemente implicados; de ahí que su análisis obligue a su comprensión como totalidad compleja, en virtud de que su existencia está dada y depende de esa unión de elementos. La estructuración de un discurso mediante esta forma comunicativa se apoya en un repertorio de recursos y fórmulas rítmicas memorizadas, las cuales son utilizadas y adecuadas por el poeta-cantor a las necesidades y temáticas situacionales¹⁷ en las que se desarrolla el discurso. En dicha estructura hay elementos acústicos de permanencia y elementos de contenido que cambian de acuerdo con lo que demanda cada ocasión y contexto específicos. Al respecto Havelock afirma que:

La retención exitosa en la memoria se forma por repetición. La repetición se asocia a una sensación de placer, factor de primera importancia para entender la fascinación de la poesía oral. Lo que se requiere es un método de lenguaje repetible (es decir, unas estructuras de sonido acústicamente idénticas) que, sin embargo, sea capaz de cambiar de contenido para expresar significados diversos. La solución que descubrió el cerebro del hombre primitivo fue convertir el pensamiento en habla rítmica.¹⁸

El pensamiento convertido en habla rítmica, en lenguaje poético, resulta un dispositivo eficiente para el almacenamiento de información cultural y una forma eficaz para su preservación y uso posterior; además de esta función, también cumple una función recreativa y estética dada por el uso del ritmo, como forma de placer primigenia y base de todos los placeres biológicos conocidos por el ser humano. Con lo anterior queda claro que el placer constituye un

16 *La musa...*, p. 57.

17 W. Ong, *Oralidad y escritura...*

18 *La musa...*, p. 111.

valioso motor para el aprendizaje, elemento por demás de interés para su consideración en el campo educativo.

El ritmo acústico, una técnica valiosa para enseñar la tradición

De acuerdo con lo anterior, el placer que produce el ritmo acústico es el motor que impulsa a su repetición y el ancla que fija y permite su retención:

El ritmo acústico es un componente de los reflejos del sistema nervioso central, una fuerza biológica de importancia primordial para la oralidad [...] Sea como sea, parece que su vinculación con la música y la danza, así como la parte que tiene en las respuestas motrices del cuerpo humano, son indiscutibles. De acuerdo con ello, las sociedades orales asignaban comúnmente la responsabilidad del habla conservada a una asociación entre poesía, música y danza.¹⁹

De esta manera se destaca el uso del ritmo como una técnica valiosa para enseñar la tradición, donde queda de manifiesto su importancia para el aprendizaje por el placer que produce. En el mismo sentido y haciendo referencia a los sistemas de composición oral, Havelock considera que “sus ritmos son biológicamente placenteros, especialmente cuando se hallan reforzados por cantos musicales, por la melodía y por los movimientos corpóreos de la danza”.²⁰ El ritmo, como se puede ver, es un elemento estructurador, presente en distintas formas y planos expresivos; el habla rítmica los convoca, se acompaña con sonidos y movimientos corporales e impacta emocionalmente y contribuye al cumplimiento de su función didáctica; de donde se observa la imposibilidad de concebir estos elementos por separado: la poesía, el canto, la ejecución de instrumentos musicales y la danza están unidos y forman parte de un mismo discurso, de

19 *Ibid.*, p. 112.

20 *Ibid.*, p. 116.

una misma red signica.²¹ Lo cual confirma que los fenómenos de la realidad conforman unidades complejas, concepción que resulta crucial para considerar en el terreno educativo al colaborar en su comprensión como totalidades que requieren ser abordadas desde su complejidad.

EL LENGUAJE COMO UN MODO DE ACCIÓN

Otro aspecto sobresaliente de la oralidad es el que hace referencia al lenguaje como un modo de acción. Los estudiosos de la oralidad²² señalan que uno de los mecanismos característicos de la comunicación oral es precisamente la acción. En el habla narrativa el relato tiene una importancia central; esta forma descriptiva de hechos y sucesos produce gozo y expectación, sobre todo porque lo que se cuenta se desarrolla a partir de las cosas que hacen los personajes en cuestión y las reacciones y respuestas que tienen a esas acciones. Son las historias que se narran de personas y cosas que ocurren en situaciones del presente y que tienen que ver con sus vidas; son éstas las que les significan y las que interesa transmitir y comunicar, y las que el oyente espera y desea escuchar. Sobre el tema de la acción y su relevancia en la transmisión de saberes por vía de la oralidad, Havelock escribe:

La acción, requiere a su vez unos agentes que estén haciendo algo o diciendo algo acerca de lo que están haciendo, o a quienes se les esté haciendo algo. Parece que un lenguaje de la acción, no de la reflexión, es requisito previo de la memorización oral. [...] todos los sujetos de enunciados deben ser narrativizados, es decir, que deben ser nombres de agentes que hacen cosas, trátase de verdaderas personas o de otras fuerzas personificadas. Los predicados a los que se vinculan deben ser

21 G. Camacho, "Las culturas musicales de México: un patrimonio germinal", en F. Híjar (coord.), *Cunas, ramas y encuentros sonoros. Doce ensayos sobre patrimonio musical de México*, 2009, pp. 25-38.

22 E. Havelock, *La musa...*; W. Ong, *Oralidad y escritura...*

predicados de acción o de una situación presente en la acción, jamás de esencia ni de existencia.²³

Con lo cual se confirma que se aprende haciendo, en la implicación del hecho o suceso mismo. Éste es otro elemento fundamental para la educación y que ha sido ampliamente tratado por los grandes pedagogos y las corrientes pedagógicas de vanguardia.

LOS PROCEDIMIENTOS DE TRANSMISIÓN ORAL DE LA MÚSICA

Para el análisis y caracterización de los procedimientos de transmisión, enseñanza y aprendizaje musical en las culturas de tradición oral, tomo como referentes los estudios de autores considerados ya clásicos en el campo etnomusicológico internacional.²⁴ Además de estos autores, hay algunos otros que han enriquecido la perspectiva de los procesos de transmisión oral de la música a través de estudios en diferentes contextos.²⁵ Junto con estos autores, considero como referentes de sumo valor las contribuciones de los etnomusicólogos mexicanos que han empezado a trabajar en torno a estas temáticas.²⁶ Todos estos autores han abordado la perspectiva cultural de

23 *La musa...*, p. 117.

24 A. Merriam, *The anthropology...*; B. Nettl, "Music education...", pp. 1-9; J. Blacking, "¿Qué tan musical...", pp. 149-162; C. Small, "El musicar...", pp. 1-16.

25 J. Baily, "Anthropological and psychological approaches to the study of music theory and musical cognition", *Yearbook for Traditional Music*, 1988, pp. 114-124; T. Rice, "The ethnomusicology of music learning and teaching", *College Music Symposium*, 2003, pp. 65-85; P. Campbell, "Etnomusicología y educación musical: punto de encuentro entre música, educación y cultura", *Revista Internacional de Educación Musical*, 2013, pp. 42-52; L. Green, *How popular musicians learn*, 2002; F. Salah, "Algunos aspectos de la oralidad musical en el Magreb", *Oráfrica: Revista de Oralidad Africana*, 2007, pp. 15-34; R. Martín, "El papel de la etnomusicología en la educación y en la gestión de las políticas culturales", *Historia Actual Online*, 2010, pp. 85-97.

26 G. Flores, "Antes se tocaba de papel, se estudiaba con un maestro. Remembranzas de la educación musical rural en Totolapan, Morelos", *Alteridades*, 2011, pp. 149-163; *idem* (coord.), *Bandas de viento en México*, 2015; M. Alonso, *La "invención" de la música indígena de México*, 2008; *idem*, "El tambor y la luna. Saberes y expresiones musicales de los pueblos indígenas de Chiapas", *Culturas Indígenas, Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural*, 2011, pp. 27-31; G. Camacho, "Más allá de las fronteras de la interdisciplina, transculturalidad y saber", en G. de J. Castillo (coord.), *Cima y Sima: la acción multidisciplinaria en la musicolo-*

la música y se han adentrado en el estudio de los procedimientos de transmisión oral, algunos de ellos de manera más específica, a través de la focalización de los fenómenos del aprendizaje y la enseñanza musical implicados en dichos procedimientos. De estos estudios, se pueden derivar algunos principios básicos que aportan conocimiento para la comprensión de los procedimientos de transmisión oral, así como para la identificación y delimitación de sus recursos y sus técnicas, todos ellos atributos que interesan a los objetivos de este estudio. El primero de los elementos característicos de las culturas orales que interesa destacar es el aprendizaje musical como parte de un proceso de enculturación, que tiene sus particularidades según el contexto donde se desarrolla la práctica. Se trata de un proceso de conocimiento donde se aprende mirando, escuchando y participando, proceso al que Rice llama “auditivo-visual-táctil o auditivo-visual-cinestésico”.²⁷ Por su parte, Martínez Ayala lo denomina “sistema músico-lírico y coreográfico”.²⁸ El método radica fundamentalmente en seguir los modelos de comportamiento a través de la imitación y la repetición. El proceso se da a partir de las prácticas culturales donde los saberes se despliegan, involucrando todo el cuerpo, además de aspectos conscientes e inconscientes que son de diversa índole y en los que muchas veces ni siquiera media la palabra. De ahí que varios autores consideren que es un conocimiento que, más que enseñarse, se aprende²⁹ y al que se le atribuye una importante dosis de autodidactismo y autoaprendizaje.

Las prácticas culturales que enmarcan el aprendizaje musical están caracterizadas por la fuerza de la comunalidad que trae consigo el disfrute de una actividad que congrega y que tiene entre sus

gía, 2007, pp. 115-127; *idem*, “Las culturas...”, pp. 25-38; *idem*, “Culturas musicales del México profundo”, en A. Recasens (dir.), *A tres bandas. Mestizaje, sincretismo e hibridación en el espacio sonoro iberoamericano*, 2010, pp. 27-36.

27 “The ethnomusicology...”, pp. 10 y 13.

28 “Una foto de agüita’ o ‘El gusto del fin del mundo’. Estrategias para la salvaguarda de las artes tradicionales de la Tierra Caliente”, en H. Huesca (ed.), *Salvaguarda del patrimonio musical en riesgo*, 2010, pp. 53-68.

29 A. Merriam, *The anthropology...*; T. Rice, “The ethnomusicology...”, pp. 65-85; A. Sevilla, “Son Raíz’: diálogo musical entre regiones culturales”, en F. Híjar (coord.), *Cunas, ramas...*, pp. 287-309.

objetivos más vitales fortalecer los lazos humanos dentro de la comunidad.³⁰ De ahí que la práctica musical sea una actividad esencialmente grupal a la que el aprendiz se integra y en la que participa desde el primer momento, es decir, aprende en la experiencia misma del tocar, cantar y bailar. En términos pedagógicos, se podría decir que *aprende a tocar tocando*, pero sin restringirse a esa práctica, ya que en el acto están involucradas muchas otras dimensiones del hecho cultural. Otro aspecto fundamental para considerar es que en la música de tradición oral hay códigos; es una expresión que tiene reglas, que cuenta con recursos metodológicos³¹ construidos en cada cultura y determinados por lo específico de los contextos culturales. Muchas de estas culturas poseen teorías musicales analíticas bien articuladas,³² basadas en fórmulas rítmicas, literarias, o en sílabas, guías verbales u otros recursos que podrían entenderse como una especie de notación oral³³ que es utilizada en la enseñanza musical. Un aspecto más es su carácter dinámico; la cultura musical es una conjunción entre la tradición y el cambio, es una práctica constituida por elementos de permanencia y elementos de cambio; es en esencia una forma expresiva que se renueva continuamente y que, por su naturaleza, abre amplias posibilidades para que cada ejecución se convierta en un acto de creación, de recreación permanente, donde todo el que participa puede dar su versión particular del hecho cultural. Camacho afirma que se trata de un patrimonio germinal, “porque dichas prácticas están dotadas de un ímpetu vivificante, de un impulso seminal orientado a mantener su reproductibilidad social”.³⁴ Los principios antes anotados son el punto de partida para el análisis del tema de la oralidad musical, que interesa puntualizar en este trabajo.

30 G. Camacho, “Los nuevos cantos del maíz. Reflexiones en torno al trabajo etnomusicológico en una comunidad nahua de la Huasteca”, *Diario de Campo*, 2011, pp. 40-45.

31 M. Alonso, “‘Sin música no hay fiesta, no hay nada’: aproximaciones a las expresiones musicales indígenas en Chiapas”, *Música Oral del Sur: Música Hispana y Ritual*, 2012, pp. 242-252.

32 J. Baily, “Anthropological and psychological...”, p. 115.

33 *Loc. cit.*

34 “Las culturas...”, p. 33.

CARACTERIZACIÓN DE LOS MECANISMOS DE LA ORALIDAD

Con relación a la oralidad y sus mecanismos, podemos saber que éstos operan con una lógica del hacer, más que con un sentido deliberativo regido por premisas o planteamientos teóricos. Por tanto, la actuación y la acción viva resultan fundamentales en las dinámicas reproductivas y regenerativas de las culturas orales. Eric Havelock lo sintetiza en los siguientes términos:

La tradición se enseña mediante la acción y no mediante ideas o principios. Para su enseñanza las sociedades orales deben procurarse un contexto adecuado para la actuación, a la que asisten oyentes invitados o que se hayan invitado ellos mismos a fin de participar en lo que es, por un lado, un lenguaje de especialistas, pero, por otro, un lenguaje en el cual participan en mayor o menor grado todos. La inclinación natural de los seres humanos a divertirse —y aquí entra de nuevo en acción el principio de placer, para socorrer a la necesidad social— suscita fiestas comunes y sentimientos comunes, sentimientos compartidos por todas las sociedades orales y centrales para su funcionamiento exitoso, en cuanto proporcionan las necesarias situaciones de instrucción. La fiesta se convirtió en ocasión para la recitación épica, el canto coral y la danza. La fiesta ritual puede adquirir la forma del simposio, de una asociación colectiva más pequeña, un vehículo adecuado para el verso más breve y la actuación personal. En estas ocasiones el verso de una sociedad oral descubre su medio de “publicación”, que es el término exacto para designar el proceso [...]. El auditorio oral participa no sólo escuchando pasivamente y memorizando sino participando activamente en el lenguaje usado. Palmeaban, bailaban y cantaban colectivamente como respuesta al canto del cantor.³⁵

Las acotaciones anteriores ayudan a comprender la lógica de la oralidad como forma comunicativa, sus funciones, mecanismos y las situaciones o contextos requeridos para su despliegue y ejecución. Asimismo, permiten comprender la trascendencia que tienen

35 *La musa...*, p. 119.

los contextos de actuación donde estos mecanismos tienen lugar. Los espacios de encuentro colectivo constituyen escenarios para la reconstrucción, regeneración y afirmación cultural, y también para el desahogo y satisfacción de las necesidades sociales más esenciales; es innegable su importancia como lugares para la liberación y sublimación de fuerzas pulsionales,³⁶ así como para el desdoblamiento de emociones y sentimientos, a través de las grandes dosis de placer y gozo que sus prácticas culturales proporcionan.

Estos escenarios de actuación, además de ayudar a la conservación de la memoria colectiva, al fortalecimiento de la identidad cultural y al cumplimiento de una gran gama de necesidades humanas y sociales, proporcionan las condiciones adecuadas para las *situaciones de instrucción*. La fiesta,³⁷ y todo lugar que desempeña funciones similares, opera a la manera de un foro donde se realiza el intercambio de ideas y saberes de una cultura y donde se aprenden los procedimientos y técnicas que le son propios, mediados por los mecanismos de la oralidad, que son los que garantizan su funcionamiento y continuidad.

La exploración realizada acerca de la oralidad y sus mecanismos ha permitido arribar a su comprensión como entidad compleja que posibilitó, a su vez, una aproximación a los elementos que la caracterizan y a los procedimientos implicados en su enseñanza y aprendizaje. Su análisis invita a reflexionar acerca de prácticas educativas que podrían construirse desde estos referentes, los cuales muestran un enorme potencial para abrir la perspectiva de la educación y enriquecer las estrategias de orden teórico analítico comúnmente utilizadas en los ámbitos académicos.

Mediante el análisis de los mecanismos de la oralidad se ha podido saber que en la comunicación oral la audición es un elemento fundamental, donde el habla ritualizada tiene un papel central. De ahí que sea común el uso de estructuras o fórmulas rítmicas que

36 L. Palacios, "Sublimación, arte y educación en la obra de Freud", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 2007, pp. 13-24.

37 La fiesta ritual, a la que hace referencia E. Havelock en *La musa...*, está viva y muy presente en muchas culturas de nuestro país, así también lo están los mecanismos que la caracterizan.

se desarrollan mediante la repetición, acción que está fuertemente asociada al placer. Según se pudo ver, este aspecto constituye una necesidad humana esencial y resulta útil como apoyo a la memorización y un motor fundamental para el aprendizaje. También se pudo constatar que el ritmo es un elemento estructurador, presente en la versificación improvisada, y unido al canto y al movimiento corporal, que toma forma en la danza y la ejecución de instrumentos musicales. Y que todo ello se desarrolla como una totalidad compleja que cumple diversas finalidades; entre otras, mantener viva la tradición, fortalecer la identidad y los vínculos comunales, además de producir experiencias estéticas placenteras.

Las reflexiones y estudios teóricos sobre la oralidad hacen evidente la necesaria concepción del fenómeno como un todo, donde poesía, música y danza se entretajan participando de un discurso más amplio, junto con muchos otros elementos que conforman el proceso de la oralidad. Entendemos así que el fenómeno del habla es inseparable del sonido y del movimiento; se trata de un mecanismo acústico cinético, que compromete al cuerpo en toda su organicidad.

Con lo anterior se confirma que los fenómenos de la realidad se presentan como unidades completas, de ahí la dificultad para su comprensión cuando se abordan fragmentos de ella que impiden su visión y comprensión como hecho total, aspecto fundamental en el terreno educativo, donde el abordaje global de los fenómenos se convierte en un imperativo de importancia mayúscula.

LOS CONTEXTOS DE ACTUACIÓN PROPORCIONAN LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Las prácticas y mecanismos de la oralidad examinados en su esencia y dinámica interna resultan enormemente atractivos para su estudio desde el campo educativo. La tradición y sus formas regenerativas nos dan pistas para recuperar mecanismos que fueron funcionales para la humanidad durante muchos siglos —y que lo siguen siendo, pues se encuentran vigentes y muy vivos en muchas culturas hoy en día— y de los cuales podríamos aprender.

A continuación, hago referencia, a manera de una síntesis esquemática, de algunos de los principales mecanismos y prácticas de la oralidad delineados por los estudiosos del tema,³⁸ de entre los cuales se podrían identificar aquellos que serían potencialmente sugerentes para su reflexión y consideración dentro del ámbito educativo:

- Para su enseñanza, las sociedades orales se procuran un contexto adecuado para la actuación que proporciona a su vez las situaciones para el aprendizaje.
- La asistencia es voluntaria, los participantes pueden ser invitados o ellos mismos se invitan.
- Participan especialistas y legos, todos tienen una intervención en mayor o menor medida.
- El auditorio oral participa activamente, cantando, bailando, palmeando, no existe la separación entre el artista activo y el público receptor pasivo.
- El poeta cantor es un autor, un intérprete creador, no existe la separación entre esas dos figuras.
- Constituyen prácticas regidas por el principio de placer, pues existe una necesidad social de congregación y una inclinación natural de los seres humanos a la diversión.
- El conocimiento se adquiere por los sentidos, se basa fundamentalmente en la escucha y la observación.
 - La acústica ejerce un predominio en las relaciones humanas y en la configuración misma del pensamiento.
 - Se complementa con la percepción visual de la conducta corpórea.
- La tradición se enseña mediante la acción.
 - Se aprende haciendo.
 - Se aprende por imitación y repetición.
- Se aprende en la vivencia, en el hacer y no por prescripciones o teorizaciones previas.
- El ritmo acústico es una fuente de placer y un componente de importancia primordial para la oralidad. El habla rítmica aso-

38 E. Havelock, *La musa...*; W. Ong, *Oralidad y escritura...*; J. Goody, *El hombre...*

ciada a la música y la danza constituye un medio placentero y efectivo para la recitación y memorización compartidas.

- En la comunicación oral es fundamental el uso de fórmulas fraseológicas estandarizadas, es decir, de estructuras de sonido acústicamente idénticas, que por el placer que producen ayudan a la retención y memorización.
- En las manifestaciones musicales es común el uso de frases y fórmulas rítmicas y melódicas que dinamizan y facilitan la improvisación.
- Es un conocimiento intuitivo, situacional, práctico, gozoso, no consciente, no prescriptivo, no directivo, no positivo.
- Los fenómenos se conocen completos, en su manifestación integral y en su articulación sistémica y no a partir de su división en fragmentos.

Una de las estrategias sugeridas por la oralidad y que interesa focalizar es la que hace referencia a la creación de un contexto propicio para el encuentro y desarrollo de las prácticas culturales, componente que suministra al mismo tiempo las situaciones de aprendizaje. Como ya se vio, en las sociedades orales los contextos adecuados para la actuación son los espacios para las fiestas, que atienden la *inclinación natural de los seres humanos a divertirse* y satisfacer su necesidad social de congregación. Los contextos de actuación toman la forma de un simposio o un medio en el que se ponen en circulación y se hacen públicas las creaciones poético-musicales, donde se resignifica la vida, se reafirman las creencias, se comparten las ideas, los sentimientos, aspectos todos de primordial importancia para el fortalecimiento de los vínculos humanos y la sobrevivencia comunitaria. Estos contextos de actuación, fundamentales en las dinámicas orales, son los escenarios para la regeneración cultural, el goce estético y el aprendizaje de saberes múltiples.

Es relevante considerar el valor formativo que encierra el acto mismo del encuentro colectivo, del trabajo en grupo,³⁹ pues el solo

39 En la comprensión de que “el pensamiento humano se funda en la actividad humana (el “trabajo” en el más amplio sentido de la palabra) y en las relaciones provocadas por dicha activi-

hecho de contar con un espacio que permita la reunión con otros resulta de suyo muy atractivo para los niños; esta apetencia está en su naturaleza, forma parte de su necesidad.⁴⁰ El encuentro con otros es por sí solo un ingrediente de regocijo que garantiza un buen porcentaje del éxito de la tarea por desarrollar.

El reto que enfrenta la educación hoy en día es precisamente el de poder generar espacios vitales significativos, que resulten placenteros, emocionantes y atractivos para el estudiante. No es fácil pensar en la reproducción fiel de contextos para el aprendizaje musical dentro de los ámbitos escolarizados, donde sabemos que lo que prima es la contención, la limitación del movimiento, la falta de entornos para el encuentro colectivo, etcétera. Sin embargo, si se es consciente de la enorme riqueza formativa de estos contextos de actuación, se puede pensar en adecuaciones o en el diseño de opciones inspiradas en los elementos esenciales que contribuyan a cumplir algunas de sus principales funciones.

POSIBILIDADES DE LA ORALIDAD COMO REFERENTE PARA LA EDUCACIÓN

La oralidad y sus mecanismos nos hablan de una ingeniería del conocimiento, de una tecnología del saber, con características muy particulares, y con sus propias dinámicas de reproducción y recreación fundadas en procedimientos de base sensorio-perceptiva. Son muchos aportes los que la oralidad puede hacer a la reflexión pedagógica en los tiempos actuales, donde claramente se observa que la educación institucionalizada se alejó de estos ordenamientos. La educación hoy en día está entrampada en diseños demasiado prescriptivos, centrados en el análisis y la abstracción, que hacen el recorrido del apren-

dad". P. L. Berger y T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*, 2006, p. 17. Lo anterior en consonancia con una premisa fundamental que sostiene que "la conciencia del hombre está determinada por su ser social". *Ibid.*, p. 16.

40 Habrá que recordar, una y otra vez, que *el ser humano es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente*. E. Pichon-Rivière, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, vol. 1, 1999.

dizaje excesivamente escabroso. Lo que ahí se ofrece no hace sentido ni en los niños ni en los jóvenes ni quizá, en los maestros, o cada vez menos, pues las nuevas generaciones tienen al alcance herramientas que los llevan rápidamente y de manera más directa hacia lo que les interesa conocer. Es bien sabido que en la actualidad muchos estudiantes aprenden a tocar un instrumento a través de los tutoriales disponibles en línea e incluso a través de videojuegos diseñados como material didáctico para estos fines.

El saber escolarizado se alejó de los procesos de aprendizaje que son consustanciales al ser humano, y afines a sus necesidades individuales y sociales. Se distanció también de formas de entendimiento que pasan por la sensibilidad, la intuición, el sentido común y que permitieron a la humanidad hacer sociedad y sobrevivir por siglos. Maneras muy acordes con su naturaleza y constitución, que muestran que el camino es más directo, orgánico y disfrutable. Eso es lo que enseña la oralidad y lo que puede aportar a la reflexión pedagógica, de ahí la importancia de descifrar sus códigos y tratar de comprender su lógica.

Una cuestión fundamental para repensar enfoques y prácticas educativas más satisfactorios obliga necesariamente a indagar acerca de cómo pensamos, cómo conocemos, elementos sustanciales para entender las formas de aprendizaje más adecuadas y derivar estrategias congruentes con dichos procesos.

Para comprender los mecanismos de la oralidad y las formas de aprendizaje involucradas, los estudios más recientes sobre los procesos del conocer aportan herramientas valiosas para detectar formas y contextos de aprendizaje que han sido parte del desarrollo del ser humano a lo largo de la historia y que muestran convergencia con la naturaleza y caracteres que lo definen.

LOS MECANISMOS DE LA ORALIDAD DESDE LALENTE DE LA COGNICIÓN ENACTIVA

La antropología de la música ha dado cuenta mayoritariamente de los procesos socioculturales del fenómeno sonoro. Muy recientemente

te han empezado a surgir enfoques teóricos que intentan avanzar hacia una perspectiva que, además de abordar los procesos sociales y culturales, considere también procesos biológicos y psicológicos involucrados en el fenómeno y que dentro de un contexto cultural interaccionan y participan en el aprendizaje y la construcción de conocimiento musical.

Para la comprensión de estos procesos complejos de conocimiento, se han venido sumando miradas que se nutren de perspectivas interdisciplinarias, y que adicionan nuevas argumentaciones al bagaje filosófico, semiótico, antropológico y sociológico construido hasta ahora; se trata de un conocimiento proveniente de disciplinas como la biología, la psicología, las neurociencias, etcétera.

En este sentido, resulta sumamente sugerente la teoría enactiva de Francisco Varela,⁴¹ que propone el estudio de la cognición desde una perspectiva corporal situada. Desde este lugar, la música se entiende como una práctica que toma forma en la acción cotidiana, donde el conocimiento musical se construye en la experiencia misma. En esta línea de pensamiento, la experiencia⁴² es considerada como la *noción máxima de conocimiento*, por lo que se tiene la convicción de que “no se conoce a través de la mente sino por me-

41 Para Varela, la enacción consiste en que la percepción es acción guiada perceptivamente y que las estructuras cognitivas emergen de los modelos sensoriomotores recurrentes que permiten que la acción sea guiada por la percepción. El concepto de enactividad está situado en la acción, en la posibilidad de movimiento que tienen los seres vivos y que les permite interactuar y conducirse en el mundo, por lo que, desde esta perspectiva, el conocimiento se construye en la acción misma, en contacto e interacción con el medio. F. J. Varela, E. Thompson y E. Rosch, *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, 1997, pp. 203 y 206.

42 Sobre la preeminencia de la experiencia como base del conocimiento, Santoni Rugiu nos recuerda que esta idea había sido ya considerada mucho tiempo atrás: “cuando subrayamos la insigne contribución de Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Dewey, Ferrière, Kerschensteiner y muchos otros que consolidaron la supremacía pedagógica de *la experiencia personal activa*, y sin querer quitarles nada a estos monstruos sagrados de la educación moderna, no debemos olvidar que dicha supremacía pedagógica, es decir, la supremacía de modelos formativos opuestos a los modelos aristocráticos e intelectuales tradicionalmente consolidados por la teoría de la disciplina formal, es un innegable mérito histórico de las artes medievales. Cuando digo artes no me refiero sólo a la organización de los talleres artesanales, sino también a los talleres o los fundagos de los grandes y medianos mercaderes”. Nostalgia del maestro artesano, 1996, p. 109.

dio del cuerpo que interactúa consigo mismo y el entorno o nicho ecológico”.⁴³ Para la teoría enactiva, el cuerpo no está escindido de la mente, es su extensión; tampoco es un instrumento controlado por ella, sino que es la estructura donde tienen lugar dichos procesos de conocimiento, la armazón de las capacidades cognitivas, donde juntos, cuerpo y mente, conforman una unidad.

La teoría enactiva enriquece la perspectiva de la oralidad y aporta elementos para profundizar en algunos de sus mandatos más característicos. Las formas orales, en el caso específico de la música, abren amplias posibilidades como estrategias metodológicas que podrían enriquecer la formación del músico de nuestros tiempos; de manera específica, de aquellos cuya preparación está todavía muy centrada en el aprendizaje de los códigos escritos y alejada de procesos sensitivos y perceptivos.

El músico de academia, a la inversa que en la tradición oral, aprende por procedimientos analíticos y abstractos; primero conoce los signos y posteriormente los traduce a sonidos.⁴⁴ Este procedimiento contraviene la naturaleza misma de la música, cuya esencia es fundamentalmente auditiva, de ahí que la falta de énfasis en la oralidad empobrezca el desarrollo de la habilidad auditiva y obstaculice la creatividad.⁴⁵ Éstas son algunas de las razones que motivan a analizar sus posibilidades en la educación.

HACIA UN DIÁLOGO ENTRE LOS MECANISMOS DE LA ORALIDAD Y LA PEDAGOGÍA

La oralidad es una forma de acceso al conocimiento que está viva y continúa siendo un mecanismo esencial en muchas sociedades para la reproducción de su cultura y para heredar a las jóvenes generaciones sus conocimientos y valores. Los mecanismos que caracterizan a

43 J. Castro, “Una aproximación enactiva a la cognición musical”, 2013, p. 11.

44 P. Campbell, “Orality, literacy and music’s creative potential: a comparative approach”, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 1989, pp. 30-40.

45 *Loc. cit.*

esta forma de conocimiento, vistos desde el campo de la pedagogía, se revelan muy sugerentes, pues es posible encontrar puntos de convergencia con muchos de los preceptos de las pedagogías abiertas, críticas, fronterizas. De ahí la pertinencia de explorar sus cualidades formativas y con ello intentar un ejercicio de traducción, de interpretación, que sirva para inspirar prácticas con posibilidades educativas más expandidas, integradoras, creativas y, sobre todo, más acordes con los tiempos que corren. La mirada pedagógica brinda herramientas para leer la extraordinaria riqueza que en términos formativos ofrecen las estrategias de aprendizaje promovidas por la oralidad y sus mecanismos.

LOS CONTEXTOS DE ACTUACIÓN Y EL APRENDIZAJE EN COMUNIDAD

Un primer acercamiento desde la mirada pedagógica a uno de los elementos fundamentales de los mecanismos de la oralidad, y de interés particular en esta investigación, es el relacionado con los contextos de actuación, espacios que se revelan como una fuente rica para pensar procesos formativos que podrían ser más placenteros, disfrutables, emocionantes y, por lo mismo, más efectivos en términos de aprendizaje. Se está hablando de mecanismos que no están mediados por procesos analíticos, no son prescriptivos, directivos o impositivos. Tienen su base en el principio de placer. Son prácticas regidas por una inclinación natural de los seres humanos a congregarse y divertirse, a procurarse espacios para el gozo y el disfrute juntos unos con otros.⁴⁶

Al respecto de estos contextos favorecedores del aprendizaje, es importante subrayar que, dadas sus características, en estas prácticas la acción y la responsabilidad del aprendizaje están colocadas del lado precisamente del aprendiz, del sujeto que se embebe del ambiente cultural en el cual satisface su deseo de aprender. Se concibe como una educación no directiva, se entiende más bien como un proceso de socialización, basado en la libre exploración, la acción y

46 E. Havelock, *La musa...*

experimentación. Al respecto se cree que, cuando el aprendizaje se da en un proceso no directivo, se activa la capacidad de agencia del sujeto y “los factores personales pasan a jugar un papel preponderante en el sistema regulador. De estos factores personales, la teoría cognitiva social acentúa precisamente aquellos que contribuyen a dar un halo de ‘autodirección’” a la práctica en cuestión.⁴⁷

Otro aspecto interesante para reflexionar es que, en las prácticas culturales basadas en los mecanismos de la oralidad, los participantes conforman naturalmente grupos heterogéneos y el aprendizaje se da en la interacción entre especialistas y legos. Desde la mirada pedagógica, diversas investigaciones han analizado los enormes beneficios que puede aportar la conformación de grupos de niños de distintas edades y procedencias culturales; como ejemplo puede ser citado el caso de las llamadas escuelas multigrado y multinivel.⁴⁸ Estas formas de organización escolar constituyen por sí mismas estrategias favorables que enriquecen las relaciones sociales y el aprendizaje. Una de las cuestiones que señalan los investigadores que han analizado estas modalidades es que, a final de cuentas, la sociedad es así, un conglomerado heterogéneo de identidades, donde se construyen conjuntamente la identidad individual y la colectiva. La rica interacción social que implica un ambiente heterogéneo se traduce en enormes oportunidades para el intercambio de saberes de diversa naturaleza y la expansión de variadas maneras de circulación y contagio de ese conocimiento. En ambientes de este tipo suele prevalecer la colaboración por encima de la competencia, al desarrollarse en los niños una sensibilidad especial para ayudar a aquel que más lo necesita.

47 Á. Rivière, “La teoría cognitiva social del aprendizaje. Implicaciones educativas”, en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, 1990, vol. 2, pp. 70-71.

48 M. Quílez y R. Vázquez, “Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 2012, pp. 1-12; R. Boix y A. Bustos, “La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2014, pp. 29-43; L. E. Santos, “Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 2011, pp. 71-91.

En los estudios sobre experiencias educativas heterogéneas y multigrado un referente importante para su análisis ha sido la teoría social del conocimiento de Vigotsky,⁴⁹ que considera al aprendizaje como un proceso social. Vigotsky⁵⁰ creó el concepto de zona de desarrollo próximo, que se entiende como el nivel de desarrollo potencial que el sujeto puede alcanzar con la ayuda de otros más expertos. Para que dicho proceso tenga lugar es fundamental la existencia de un contexto de interacción social, considerado por este autor como el motor del desarrollo y condición básica para que se pueda desplegar la acción imitativa y comunicativa de los sujetos y con ello el aprendizaje, según lo cual se consigue con mayor facilidad en situaciones colectivas, lo que confirma el carácter social del conocimiento. Ésta es una situación que se da de manera natural en las prácticas de la oralidad y, tal como se puede apreciar, alberga un enorme valor pedagógico.

En relación con el tema de la convivencia y la interacción con otros, Dewey, por su parte, manifiesta que “no sólo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa”;⁵¹ sobre lo cual agrega:

toda organización social que siga siendo vitalmente social o vitalmente compartida es educadora para aquellos que participan en ella. Sólo cuando llega a fundirse en un molde y se convierte en rutina, pierde su poder educativo. En fin de cuentas, pues, la vida social no sólo exige señalar y aprender para su propia permanencia, sino que el mismo proceso de convivir educa.⁵²

Desde su perspectiva, la convivencia “amplía e ilumina la experiencia; estimula y enriquece la imaginación; crea responsabilidad respecto a la precisión y la vivacidad de expresión del pensamiento”,⁵³

49 J. V. Wertsch, *Vygotsky y la formación social de la mente*, 1988.

50 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, 2000.

51 *Democracia y educación*, 1998, p. 16.

52 *Ibid.*, p. 17.

53 *Loc. cit.*

pues es a través del convivir como emerge la ocasión para reflexionar sobre la experiencia pasada y extraer su verdadero sentido. Dewey señala, en relación con la interacción que se establece entre pares, que

los niños aprenden la diferencia [entre una acción que es arbitraria y una que es justa y equitativa] cuando juegan unos con otros. Están dispuestos, y a menudo demasiado dispuestos si cabe, a recibir sugerencias de un niño y dejarle dirigir si su conducta añade algo de valor experimentado a lo que están haciendo y en cambio se resisten a la tentativa del mandato.⁵⁴

Como se puede observar, los beneficios del aprendizaje en comunidad han sido más que valorados por los educadores en distintos momentos de la historia de la educación.

En los contextos escolarizados existe enorme temor por parte de los maestros a las clases grupales y a los colectivos integrados por estudiantes de distinto nivel; ambas conformaciones se asumen como sinónimo de caos y desorden. La institución educativa homogeneizó y estandarizó la estructura escolar, y con ello dio forma a comunidades humanas que nada tienen que ver con la realidad; la sociedad no es así, la sociedad es diversa y es esa diversidad la que puede resultar una fuente rica para ampliar los aprendizajes.

Estas conformaciones brindan la oportunidad para construir relaciones más horizontales, al poder apelar a la cooperación de los más expertos y de esta manera distribuir responsabilidades y tareas, que bien organizadas aligerarían el trabajo del docente. En este punto está implicado un elemento que tiene que ver con los roles que desempeñan maestros y alumnos, los cuales conservan todavía una enorme verticalidad, que se traduce muchas veces en un autoritarismo que no cede, que se resiste a otorgar la palabra y la responsabilidad de su educación al discente.

La tradición homogeneizadora y muchas de las prácticas directivas están muy interiorizadas en los maestros, quienes no han

54 *Experiencia y educación*, 2010, p. 96.

sido preparados para enfrentar formas distintas de organización, no cuentan con herramientas para repensar su papel y para saber aprovechar la riqueza que representa la heterogeneidad y la liberación que puede significar la autoconducción de sus estudiantes, con miras a conseguir uno de los fines más anhelados por la educación: la autonomía de los sujetos.⁵⁵

CONVERGENCIA ENTRE LOS PRECEPTOS DE LAS PEDAGOGÍAS RENOVADORAS Y LOS PRINCIPIOS DE LA ORALIDAD

Las pedagogías que formaron parte del movimiento de renovación educativa de finales del siglo XIX y principios del XX, surgidas en varios puntos del orbe, sostuvieron una serie de principios dirigidos a transformar radicalmente el enfoque tradicional de la educación, dadas las demandas y necesidades históricas del momento. Uno de los giros fundamentales que experimentó la educación de esos años, como resultado de la revolución de las ideas que se gestó en el seno de dicho movimiento, fue el desplazamiento del interés exclusivo por el acto de enseñar hacia un resuelto interés por el acto de aprender (Decroly, Montessori, Freinet, Dewey, etc.), a partir de lo cual se coloca en el centro del fenómeno educativo al niño, sus intereses y necesidades.

Entre las premisas más destacadas del movimiento renovador se puede ubicar la idea de la actividad como elemento fundamental del proceso de aprendizaje. Desde esas posturas, se tenía pleno convencimiento de que el niño aprende en la acción y la participación, por lo que la práctica y la experiencia debían estar antes que la teoría. Por eso la responsabilidad del educador consistía en propiciar momentos para que el niño pudiera dar rienda suelta a su actividad espontánea. Al respecto se puede apreciar que los principios sostenidos por la corriente renovadora son análogos en su esencia a los

55 T. Adorno, *Educación para la emancipación*, 1998; P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 1969; *idem*, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, 1997.

mecanismos observados en los procedimientos que caracterizan a la oralidad, formas en las que la actividad y la experiencia directa son elementos fundamentales para la apropiación de saberes culturales y donde el sujeto tiene un amplio margen de decisión sobre aquello que le interesa y desea aprender.

Los estudios de la oralidad indican que estas prácticas utilizan como vía de conocimiento los sentidos, donde la audición tiene un papel preponderante, es decir, se aprende en la escucha, por el oír. Junto con la audición, la observación también juega un papel destacado, pues se aprende viendo e imitando. Son procesos que se basan en la vivencia, en la experiencia directa, sin recurrir a prescripciones o razonamientos analíticos previos. Se aprende en la acción, en el hacer mismo, por imitación y repetición. Desde la mirada pedagógica,

la imitación de los medios de realización es, por otra parte, un acto inteligente. Supone una rigurosa observación y una selección juiciosa de lo que nos capacitará para hacer mejor algo que hemos intentado ya hacer. Usado como un propósito, el instinto imitativo puede, como cualquier otro instinto, convertirse en un factor para el desarrollo de la acción eficaz.⁵⁶

El movimiento de renovación educativa también cuestionó la verticalidad de las relaciones entre maestro y alumno, por lo que impulsó formas de organización basadas en relaciones más igualitarias donde la cooperación y el trabajo en grupo tuvieron un papel significativo. Bajo sus premisas se promovieron actividades en torno a objetivos de interés colectivo y con miras a fomentar la solidaridad y el beneficio común. Estas relaciones tienden a ser más horizontales en los contextos comunitarios propios de las culturas de tradición oral, pues, según se puede observar, están basadas precisamente en la solidaridad y la cooperación.

Del ejercicio reflexivo desde la mirada pedagógica, se puede apreciar la enorme riqueza que la oralidad y sus mecanismos ofrecen como estrategias que encierran un saber ancestral pródigo, que

56 J. Dewey, *Democracia y educación*, 1998, p. 42.

ha sido funcional para la humanidad en su sobrevivencia y reproducción, y que tiene vigencia y mucho que decir a la educación hoy en día.

CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de las prácticas de la oralidad hizo posible la identificación de formas diferenciadas para el aprendizaje y la configuración de la conciencia humana más allá de la concepción occidental del mundo.⁵⁷ Su estudio da cuenta de procesos de conocimiento y apropiación de saberes que operan con otras lógicas; permitió, asimismo, una aproximación al entendimiento de los fenómenos como realidades complejas, multidimensionales, dinámicas, cambiantes, que requieren ser abordadas desde su sistemicidad. En el mismo sentido, permitió la comprensión de los procesos de conocimiento humano como procesos holísticos, capaces de captar simultáneamente y en su totalidad los elementos que conforman los fenómenos de la realidad, pues responden ineludiblemente a la característica compleja de la propia naturaleza humana. El ser humano posee la cualidad de captar el mundo como un todo e inicia sus procesos cognitivos a partir de la percepción de estructuras, de totalidades llenas de sentido enmarcadas en contextos específicos, que dan lugar a procesos de significación.

El presente estudio permitió profundizar en el conocimiento de las estrategias de la oralidad y comprender la esencia de sus mecanismos, al identificarlos como procesos de conocimiento que pasan fundamentalmente por la sensibilidad, con lo cual se puede concluir que

sentir el mundo es otra manera de pensarlo, de transformarlo de sensible en inteligible. El mundo sensible es la traducción en términos sociales, culturales y personales de una realidad inaccesible de otro modo

57 B. de Sousa, "Epistemologías del Sur", *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 2011, pp. 17-39.

que no sea por ese rodeo de una percepción sensorial de hombre inscrito en una trama social.⁵⁸

Además de su base senso perceptiva, se pudo evidenciar el carácter social y cultural del conocimiento, con lo cual se pone de relieve que el conocimiento es un fenómeno del cuerpo, que ocurre en el acompañamiento y la interacción social dentro de un espacio y tiempo históricos. Se trata de un proceso donde los sujetos construyen y se construyen en comunidad, se crean y recrean en la mirada, la escucha, el tacto, el olfato, el gusto, el movimiento, pasados todos por el tamiz de la emoción y los afectos, aspectos fundamentales que nos permiten vislumbrar la pertinencia de una pedagogía que propicie la creación de espacios para el encuentro y que considere al cuerpo como base del aprendizaje y el conocimiento; una pedagogía que vea en las prácticas de la oralidad y, por lo mismo, en las expresiones del arte, potentes dispositivos para el desarrollo pleno de los sujetos.

REFERENCIAS

- Adorno, Theodor, *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata, 1998.
- Alonso Bolaños, Marina, “‘Sin música no hay fiesta, no hay nada’: aproximaciones a las expresiones musicales indígenas en Chiapas”, *Música Oral del Sur: Música Hispana y Ritual*, núm. 9, 2012, pp. 242-252.
- Alonso Bolaños, Marina, “El tambor y la luna. Saberes y expresiones musicales de los pueblos indígenas de Chiapas”, *Culturas Indígenas, Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural*, vol. 3, núm. 6, 2011, pp. 27-31.
- Alonso Bolaños, Marina, *La “invención” de la música indígena de México*, Buenos Aires, Sb, 2008.
- Baily, John, “Anthropological and psychological approaches to the study of music theory and musical cognition”, *Yearbook for Traditional Music*, vol. 20, 1988, pp. 114-124.

58 D. Le Breton, *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*, 2007, p. 24.

- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006.
- Blacking, John, “¿Qué tan musical es el hombre?”, *Desacatos*, núm. 12, 2003, pp. 149-162.
- Boix, Roser y Antonio Bustos, “La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 7, núm. 3, 2014, pp. 29-43, <<https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3100>>, consultado el 23 de octubre, 2018.
- Camacho, Gonzalo, “Los nuevos cantos del maíz. Reflexiones en torno al trabajo etnomusicológico en una comunidad nahua de la Huasteca”, *Diario de Campo*, nueva época, núm. 5, 2011, pp. 40-45.
- Camacho, Gonzalo, “Culturas musicales del México profundo”, en Albert Recasens Barberá (dir.), *A tres bandas. Mestizaje, sincretismo e hibridación en el espacio sonoro iberoamericano*, Madrid, Akal, 2010, pp. 27-36.
- Camacho, Gonzalo, “Las culturas musicales de México: un patrimonio germinal”, en Fernando Híjar Sánchez (coord.), *Cunas, ramas y encuentros sonoros. Doce ensayos sobre patrimonio musical de México*, México, DGCP/CNCA, 2009, pp. 25-38.
- Camacho, Gonzalo, “Más allá de las fronteras de la interdisciplina, transculturalidad y saber”, en Gonzalo de J. Castillo Ponce (coord.), *Cima y Sima: la acción multidisciplinaria en la musicología*, México, Plaza y Valdés/UAZ, 2007, pp. 115-127.
- Campbell, Patricia Shehan, “Etnomusicología y educación musical: punto de encuentro entre música, educación y cultura”, *Revista Internacional de Educación Musical*, núm. 1, 2013, pp. 42-52.
- Campbell, Patricia Shehan, “Orality, literacy and music’s creative potential: a comparative approach”, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, núm. 101, 1989, pp. 30-40.
- Castro Andriano, Jesús, “Una aproximación enactiva a la cognición musical”, tesis de maestría en Ciencias Cognitivas, Cuernavaca, UAEM, 2013.
- Centro Iberoamericano de la Décima y el Verso Improvisado, La Habana Cuba, *s.d.*, <<https://www.facebook.com/CENTRO-IBEROAMERI>

CANO-DE-LA-D%C3%89CIMA-Y-EL-VERSO-IMPROVISADO-CIDVI-263674560341774/>, consultado el 23 de noviembre, 2019 (página de Facebook).

De Sousa Santos, Boaventura, “Epistemologías del Sur”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, núm. 54, 2011, pp. 17-39.

Dewey, John, *Experiencia y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2010.

Dewey, John, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1998.

Flores Mercado, Georgina (coord.), *Bandas de viento en México*, México, INAH, 2015.

Flores Mercado, Georgina, “Antes se tocaba de papel, se estudiaba con un maestro. Remembranzas de la educación musical rural en Totolapan, Morelos”, *Alteridades*, vol. 21, núm. 42, 2011, pp. 149-163.

Florescano, Enrique, *La función social de la historia*, México, FCE, 2012.

Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI Editores, 1997.

Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI Editores, 1969.

Giménez, Gilberto, *Identidades sociales*, México, CNCA/IMC, 2009.

Goody, Jack, *El hombre, la escritura y la muerte. Conversación con Pierre-Emmanuel Dauzat*, Barcelona, Península, 1998.

Green, Lucy, *How popular musicians learn*, Londres, Ashgate, 2002.

Havelock, Erick, *La musa aprende a escribir*, Barcelona, Paidós, 2008.

Le Breton, David, *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2007.

Martín Castilla, Rafael, “El papel de la etnomusicología en la educación y en la gestión de las políticas culturales”, *Historia Actual Online*, núm. 23, 2010, pp. 85-97, <https://www.academia.edu/11028136/El_papel_de_la_etnomusicolog%C3%ADa_en_la_educaci%C3%B3n_y_en_la_gesti%C3%B3n_de_pol%C3%ADticas_culturales>, consultado el 23 de octubre, 2018.

Martínez Ayala, Jorge Amós, “‘Una foto de agüita’ o ‘El gusto del fin del mundo’. Estrategias para la salvaguarda de las artes tradicionales de la Tierra Caliente”, en Helio Huesca Martínez (ed.), *Salvaguarda del patrimonio musical en riesgo*, Puebla, Conaculta/Secretaría de Cultura de Puebla, 2010, pp. 53-68.

- Merriam, Alan, *The anthropology of music*, Evanston, Northwestern University Press, 1964.
- Nettl, Bruno, “Music education and ethnomusicology: a (usually) harmonious relationship”, *MinAd: Israel Studies in Musicology Online*, vol. 8, núm. 1, 2010, pp. 1-9, <<http://www.biu.ac.il/hu/mu/min-ad/10/01-Bruno-Nettl.pdf>>, consultado el 22 de octubre, 2018.
- Ong, Walter J., *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*, México, FCE, 1987.
- Palacios, Lourdes, “Sublimación, arte y educación en la obra de Freud”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 9, núm. 2, 2007, pp. 13-24.
- Pichon-Rivière, Enrique, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, 3 vols., Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- Quílez Serrano, Manuel y Rosa Vázquez Recio, “Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 59, núm. extra 2, 2012, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4051787>>, consultado el 23 de octubre, 2018.
- Rice, Timothy, “The ethnomusicology of music learning and teaching”, *College Music Symposium*, vol. 43, 2003, pp. 65-85.
- Rivière, Ángel, “La teoría cognitiva social del aprendizaje. Implicaciones educativas”, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, 3 vols., Madrid, Alianza, 1990, vol. 2, pp. 69-80.
- Salah, Fethi, “Algunos aspectos de la oralidad musical en el Magreb”, *Oráfrica: Revista de Oralidad Africana*, núm. 3, 2007, pp. 15-34.
- Santoni Rugiu, Antonio, *Nostalgia del maestro artesano*, México, UNAM/Porrúa, 1996.
- Santos Casaña, Limber Elbio, “Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural”, *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, vol. 15, núm. 2, 2011, pp. 71-91.
- Sevilla, Amparo, “‘Son Raíz’: diálogo musical entre regiones culturales”, en Fernando Híjar Sánchez (coord.), *Cunas, ramas y encuentros sonoros. Doce ensayos sobre patrimonio musical de México*, México, DGCP/CNCA, 2009, pp. 287-309.

- Small, Christopher, “El musicar: un ritual en el espacio social”, *Revista Transcultural de Música*, núm. 4, 1999, pp. 1-16.
- Trapero, Maximiano, “El arte de la improvisación poética: estado de la cuestión”, *Simposio sobre Patrimonio Inmaterial. La voz y la improvisación: imaginación y recursos en la tradición hispánica*, Urueña, Fundación Joaquín Díaz/Junta de Castilla y León, 2008, pp. 6-33, <http://www.canatlantico.ulpgc.es/pdf/8/8/improvisacion_poetica.pdf>, consultado el 2 de agosto, 2018.
- Trapero, Maximiano, “La poesía improvisada y cantada en España”, en José Manuel Fraile Gil, *La palabra: expresiones de la tradición oral*, Salamanca, Centro de Cultura Tradicional, 2002, pp. 95-120.
- Varela, Francisco J., Evan Thompson y Eleanor Rosch, *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, Barcelona, Gedisa, 1997.
- Vygotsky, Lev S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Austral, 2000.
- Wertsch, James V., *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós, 1988.