

# Las técnicas extendidas y sus posibilidades en la decolonialidad\*

Extended Techniques and it's Possibilities in Decoloniality

**Carlos Mario Gómez Mejía** 

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Artículo de reflexión - PP. 69-96

**Recibido:** 22/08/2022 - **Aceptado:** 09/02/2023

Publicado en línea: 01/12/2024

**DOI:** <https://doi.org/10.36436/30283388.492>

RESUMEN

En este trabajo presentamos algunos conceptos relacionados con la decolonialidad y el uso de las técnicas extendidas. Estos conceptos son usados como base en la construcción del referencial teórico de una investigación en curso, que busca delimitar las posibilidades de ruptura de algunas prácticas musicales contemporáneas con el *habitus conservatorial*. También presentamos ejemplos de propuestas musicales que pueden ser llamadas como decoloniales.

**PALABRAS CLAVE:** decolonialidad, técnicas extendidas, música contemporánea, *habitus conservatorial*

ABSTRACT

We discuss some concepts related to decoloniality and extended techniques. These concepts are used as a base in the theoretical framework of an ongoing research that pretends to delimit the possibilities of rupture of some contemporary musical practices with the concept of *conservatorial habitus*. We also present some examples of musical practices that can be categorized as decolonial.

**KEYWORDS:** decoloniality, extended techniques, contemporary music, *conservatorial habitus*

\* Investigación en desarrollo en la Universidade Federal Da Paraíba (Brasil) en el área de musicología, bajo la orientación del Doctor Marcello Messina y con apoyo de una beca concedida por la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

**CÓMO CITAR:** Gómez, C. (2023). Las técnicas extendidas y sus posibilidades en la decolonialidad. *Revista Arte y Creación*, 1, 69-96.

■ En la investigación *Las técnicas extendidas como herramienta decolonial* partimos del principio de que existen prácticas musicales decoloniales en las diferentes áreas del campo de la música, y de que algunas de estas prácticas hacen uso de las técnicas extendidas para romper con el *habitus conservatorio*. La pregunta que esperamos responder al final es ¿cuáles son los elementos característicos de las obras que usan técnicas extendidas, que mantienen el *habitus conservatorio* (que podrían ser caracterizados como coloniales), y cuáles son los elementos que se alejan de él, y que podríamos llamar de decoloniales?

Esta es una investigación cualitativa de carácter bibliográfico y documental. En lo referente al material bibliográfico, el universo de investigación está constituido por la producción académica relacionada con música contemporánea de concierto brasileña y su relación con la discusión sobre decolonialidad en el siglo **xxi**. El material documental para analizar comprende obras compuestas en Brasil, durante el siglo **xxi**, en las cuales las técnicas extendidas son elementos centrales. Para obtener los datos necesarios está siendo realizada una revisión bibliográfica sobre la música de concierto contemporánea en Brasil y su interacción con la decolonialidad, que comprende tesis, disertaciones, artículos académicos y memorias de eventos académicos. En la investigación documental serán incluidas las composiciones, ejecuciones y grabaciones producidas en Brasil, durante el siglo **xxi**, que estén centradas en el uso de las técnicas extendidas.

El objetivo del presente trabajo es el de mostrar resultados parciales concernientes a la revisión bibliográfica, mostrando algunos conceptos claves relacionados con las técnicas extendidas, la decolonialidad y sus intersecciones.

## ¿Qué son las técnicas extendidas?

A continuación, presentamos algunos puntos de vista sobre las técnicas extendidas con la intención de mostrar dos líneas de pensamiento. La primera está relacionada con la producción bibliográfica dentro de Brasil, pues es precisamente, el qué, el cómo, el dónde y el quién produce el conocimiento local, lo que nos permite establecer cómo el mundo académico (dentro del campo de la música de concierto contemporánea) se relaciona con la discusión decolonial. La segunda línea está orientada a ofrecer un contexto internacional y en ella hacemos alusión al desarrollo de las técnicas extendidas por parte de músicos del norte global. Por motivos de espacio, hemos decidido mencionar solo los

músicos y las publicaciones que consideramos más significativas a la hora de ofrecer una visión general sobre el asunto. En la sexta sección de este trabajo abordamos un caso específico, que sirve de ejemplo para mostrar la intersección entre técnicas extendidas y decolonialidad.

De acuerdo con Toffolo (2010), definir las técnicas extendidas es algo problemático, pues estas son de una naturaleza evolutiva y su definición puede cambiar dependiendo del momento histórico o de la forma en que nos aproximamos a ellas, por ejemplo, en la actualidad el pizzicato, en los instrumentos de cuerdas, es algo común, sin embargo, en el inicio del periodo barroco fue una novedad. Si buscamos una definición de técnicas extendidas en los diccionarios de música tradicionales como *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (SADIE, 1995), *Diccionario Enciclopédico de la Música* (LATHAM, 2008) y *Harvard Dictionary of Music* (APEL, 1974), nos encontramos que el concepto es abordado en la biografía de algunos compositores, pero no es presentada una definición de este. Si buscamos en textos especializados de historia de la música de concierto del siglo xx, encontramos que Cope (2001) dedica el capítulo IV a este tema, donde son descritas este tipo de prácticas, junto con algunos ejemplos de obras y también son mencionados algunos compositores. Un aspecto fundamental en las técnicas extendidas es la importancia del intérprete:

*Music is made by a performer. It comes from him rather than from his instrument, the instrument being merely a vehicle. Therefore, it seems logical that any sound a performer can make may be used in a musical composition* [La música es hecha por el intérprete. Ella viene de él más que de su instrumento, el instrumento es simplemente un vehículo. Por lo tanto, parece lógico que cualquier sonido que un intérprete pueda producir pueda ser usado en una composición musical]. (Turetzky, 1969, citado en Cope, 2001, p. 50)

Revisando la bibliografía académica brasileña encontramos que, de acuerdo con Ray (2011), el punto problemático para llegar a una definición de las técnicas extendidas consiste en determinar si estas son técnicas innovadoras por las nuevas formas en las que se interpreta un instrumento, por usar un instrumento en un nuevo contexto<sup>1</sup>, o son: “*técnicas tradicionais que evoluíram até se transformarem em uma nova técnica*” [técnicas tradicionales que evolucionaron hasta transformarse en una nueva técnica]” (Ray, 2011, p. 2).

1 Un ejemplo de esto sería el uso de la guitarra eléctrica dentro de la orquesta sinfónica.

Rosa (2014) presenta una definición cercana a la de Ray: “*elementos inovadores ou elementos tradicionais em contextos diferenciados*” [Elementos innovadores o elementos tradicionales en contextos diferenciados] (Rosa, 2014, p. 17). Podemos ver que estos dos autores refuerzan el argumento de Toffolo (2010) sobre el carácter evolutivo de las técnicas extendidas y su relatividad temporal.

Las técnicas extendidas también han sido caracterizadas como una “*maneira de tocar ou cantar que explora possibilidades instrumentais, gestuais e sonoras pouco utilizadas em determinado contexto histórico, estético e cultural*” [manera de tocar o cantar que explora posibilidades instrumentales, gestuales y sonoras poco utilizadas en un determinado contexto histórico, estético y cultural] (Padovani y Ferraz, 2011, p. 11). Estos autores también hacen una referencia a cómo esta caracterización es aplicada en el momento actual, afirmando que las técnicas extendidas también son: “*modos de tocar um instrumento ou utilizar a voz que fogem aos padrões estabelecidos principalmente no período clássico-romântico*” [formas de tocar un instrumento o utilizar la voz que escapan de los modelos establecidos principalmente en el periodo clásico-romántico] (Padovani y Ferraz, 2011, p. 11). Aquí, la referencia a los periodos clásico y romántico nos muestra cómo es construida (socialmente) la idea de *Música de concierto* en la actualidad, y su dependencia de la herencia musical europea de los siglos XVIII, XIX.

Al revisar estas definiciones de técnicas extendidas, podemos ver que todas ellas están orientadas hacia la interpretación instrumental o vocal, sin embargo, nos falta mencionar una característica fundamental de las técnicas extendidas: el timbre. En el siglo XX, el timbre pasó a ser un elemento estructural del discurso musical y con esto se dio un cambio de paradigma musical en el que, la nota, deja de ser el elemento musical básico para ser sustituida por el objeto sonoro, y aquí tenemos que mencionar a Pierre Schaeffer (1910-1995). Él fue un pionero de la música electroacústica y desarrolló la música concreta, en la que se: “*... parte da manipulação e utiliza a escuta como instrumento que permite erguer estruturas formais a partir do som manipulado, ouvido*” [parte de la manipulación sonora y se utiliza la escucha como un instrumento que permite crear estructuras formales a partir del sonido manipulado, escuchado] (Reyner, 2011, p. 85). Schaeffer cambió el material sonoro tradicional (las notas musicales) por sonidos grabados de diferentes fuentes sonoras, sujetos a manipulaciones, dando preponderancia al fenómeno auditivo. En su tratado de los objetos musicales aborda: “*... la clasificación de los objetos sonoros en su mor-*

*fología* y su *tipología*; después, la de los objetos musicales y *sus criterios*, para establecer su *solfeo*, el de los sonidos complejos ..." (Schaeffer, 2003, p. 7). Así en este libro, Schaeffer presenta uno de los primeros intentos de una fenomenología del sonido por medio de los criterios de *factura* y de *masa*.

Ribeiro y Ferraz (2017) explican el concepto de *factura* como: "*a maneira na qual a energia se comunica e se manifesta na duração de um som*" [la forma en la cual la energía se comunica y se manifiesta en la duración de un sonido] (Ribeiro y Ferraz, 2017, p. 3). Los autores determinan una serie de criterios para clasificar la forma en que los sonidos se sustentan en el tiempo: sonido tenuto (que se mantiene), sonido ordinario (un sonido bien formado), sonidos cortos con resonancia, sonidos impulsivos (percusivos) y sonidos iterados (sonidos percusivos donde se repite el ataque).

El término *masa* se refiere a: "*aquilo que se configura acusticamente como vibrações/ondas sonoras*" [aquello que se configura acústicamente como vibraciones/ondas sonoras] (Ribeiro y Ferraz, 2017, p. 4). En este caso, las clasificaciones van de los sonidos con altura definida (vibraciones periódicas) hasta el ruido (vibraciones sin un periodo oscilatorio claro): sonido puro, nota ordinaria, nota compleja, nota variada y ruido.

El concepto de música concreta fue ampliado por el compositor Helmut Lachenmann (1935), quien ha sido reconocido por su uso de las técnicas extendidas. Sus puntos de vista sobre el acto de componer se encuentran plasmados en *Musik als existentielle Erfahrung* [Música como una experiencia existencial] (Lachenmann, 1996). Lachenmann desarrolló la música concreta instrumental, que parte de la música concreta de Schaeffer con sus *Colages*, para llevarlos a acciones instrumentales reales. En la música concreta de Schaeffer fueron grabados sonidos del mundo cotidiano y se crearon obras en forma de *Colages* así, sus proyectos partieron de sonidos concretos en vez de ideas composicionales teóricas; esta idea, sigue viva en la música de Lachenmann, solo que él convierte estos sonidos grabados en acciones instrumentales, posibilitando llevarlos a una sala de conciertos para ser apreciados en una interpretación en vivo (Mensing y Piedade, 2016). De esta forma, en la música concreta instrumental, se le da prioridad al acto de la interpretación y al "*som como resultado e sinal característico da sua produção (Entstehung) mecânica e a energia utilizada (seja mais economicamente ou menos)*" [sonido como resultado y marca característica de su producción (Entstehung) mecánica e de la energía utilizadas (sea más o menos económicamente)] (Lachenmann, 1996, p. 150).

Ribeiro y Ferraz (2017) presentan una división de los sonidos (según las ideas de Lachenmann)<sup>2</sup> que consiste en el *sonido como proceso* (donde cada tipo sonoro tiene un tiempo propio<sup>3</sup> que es igual a su tiempo de duración) y el *sonido como estado* (donde el tiempo propio del tipo sonoro es independiente del tiempo de duración del sonido). Dentro de esta división estarían los diferentes tipos sonoros:

- ▶ **Cadencia:** en este tipo hay gestos de subida o bajada del material sonoro, caracterizados por un caer característico (por eso el uso de la palabra cadencia). Un ejemplo de esto sería el *glissando* y entraría en la categoría sonido como proceso.
- ▶ **Color:** este tipo tiene un espectro parcialmente estacionario y un resultado vertical constante que permite su reconocimiento inmediato. Un ejemplo de este tipo serían los *clusters* (sonido como estado).
- ▶ **Fluctuación:** aquí se presenta una reiteración periódica de los cambios internos o externos del material, como sucede con los *trinos* y con los *trémolos*, y su tiempo propio es idéntico a su tiempo de duración, ubicándose en la categoría sonido como proceso.
- ▶ **Textura:** un tipo es compuesto por la suma de varios materiales sonoros que forman un material global y se constituye como imprevisible en lo relacionado a su resultado, y debe ser visto por sus parámetros generales en vez de los individuales. Pertenece a la categoría sonido como estado pues su tiempo propio no depende de su tiempo de duración.
- ▶ **Estructura:** este tipo está relacionado con grandes unidades sonoras como una sección, un movimiento o una pieza entera. Así es un tipo sonoro complejo y denso que puede ser visto como la forma de una obra. Como su tiempo propio es idéntico a su tiempo de duración entra en la categoría de sonido como proceso).

---

2 Ribeiro y Ferraz (2017), realizan un análisis de la obra Guero ejemplificando cómo estos conceptos son aplicados en la práctica compositiva de Lachenmann.

3 Esta expresión es de Stockhausen. Lachenmann se apropia de ella para describir el tiempo necesario para que un tipo sonoro consiga transmitir sus propiedades (Ribeiro y Ferraz, 2017).

## 1. Algunos conceptos decoloniales

Los argumentos decoloniales no son un conjunto homogéneo de postulados, y son más parecidos con una red de singularidades entrelazada por tópicos comunes (Ocaña et al., 2018). Uno de los logros más importantes que estas teorías alcanzaron, fue el de volver visibles elementos de opresión y dominación que ni siquiera podrían ser pensados o analizados por medio de otras teorías (Baltar, 2020). La decolonialidad tiene como uno de sus focos a Latinoamérica<sup>4</sup>, no tanto en un sentido geográfico, como sí en un sentido epistemológico, lo que le permite producir un pensamiento crítico fuera del eurocentrismo (Baltar, 2020).

El movimiento decolonial es fruto de una serie de posturas críticas que se iniciaron desde la conquista de América (un ejemplo de esto sería la *Nueva crónica y buen gobierno* escrita en 1616 por Wama Pomam), pasando por *Los condenados de la tierra* de Fanon (1961), el poscolonialismo (producido en universidades de los Estados Unidos y Europa) y los estudios subalternos del sur de Asia en los años 70, hasta llegar al Grupo *Latino-Americano de Estudios Subalternos* en los años 90.

La discusión decolonial es construida sobre algunos conceptos que permiten una aproximación crítica. El primero de ellos es el de modernidad. Dussel (2005) nos presenta dos puntos de vista de la modernidad, en el primero de ellos (el más tradicional) la modernidad es vista como algo universal, que tiene a Europa como su centro y donde la razón nos proporciona una nueva etapa de desarrollo para el ser humano. Esta nueva etapa es ejemplificada por hechos históricos como la reforma protestante, la ilustración y la revolución francesa. En el segundo punto de vista, la modernidad es vista como un fenómeno mundial, en el que ella misma es el centro de la historia desde 1492, pues Dussel le atribuye el surgimiento de la modernidad, al momento en que el planeta se vuelve un lugar con una única historia debido a la colonización de América y al contacto con el extremo oriente. Independientemente del punto de vista que escojamos, la modernidad se vuelve un mito que justifica prácticas irracionales de violencia como la conquista de América o la esclavitud. La modernidad funciona de la siguiente manera:

---

4 Esto no quiere decir que no existan aportes valiosos a la discusión sobre decolonialidad, provenientes de otros lugares.

- ▶ La civilización moderna se auto describe como superior.
- ▶ Esta superioridad, trae consigo la obligación moral de desarrollar a los pueblos bárbaros.
- ▶ El proceso de desarrollo de todos los pueblos debe ser similar al de Europa.
- ▶ El desarrollo puede suceder por medio de actos violentos que destruyan los obstáculos de la modernización.
- ▶ La dominación produce víctimas, pero esto es necesario para conseguir la modernización.
- ▶ Para el hombre moderno, el bárbaro es culpable si se opone al proceso civilizador.

Con la modernidad como contexto nos encontramos con el colonialismo y la colonialidad, que son conceptos bastante diferentes. El primero es definido como la “relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). Mientras que la colonialidad que es definida como:

Un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131)

En el marco del pensamiento decolonial, la modernidad tiene un lado oscuro y constituyente, la colonialidad, ellas son las dos caras de una misma moneda, una no podría haber existido sin la otra (Maldonado-Torres, 2007). Es por eso que podemos hablar de modernidad-colonialidad con una categoría que se expresa por medio de la colonialidad del poder, un concepto desarrollado por Aníbal Quijano (2000) y que es definido de forma resumida como: “un modelo hegemónico global de poder, instaurado desde la Conquista, que articula raza y labor, espacio y gentes, de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio de los blancos europeos” (Escobar, 2003, p. 62).

La colonialidad del poder funciona por medio de una matriz que se compone de la colonialidad del saber, que se refiere a lo epistemológico (Grosfo-

guel, 2008 y 2016); la colonialidad del ser, que está relacionada con lo ontológico (Mignolo, 2003; Maldonado-Torres, 2007); la colonialidad de la naturaleza, relacionada con la cuestión ambiental dentro de las estructuras coloniales (Alimonda, 2011); La colonialidad del género, que discute la construcción hegemónica de las relaciones de género (Curiel, 2007; Lugones, 2008, 2011).

Una de las consecuencias del colonialismo y de la modernidad-colonialidad es el epistemicidio, que es definido como un “proceso político-cultural a través del cual se mata y destruye el conocimiento producido por grupos sociales subordinados, como vía para mantener o profundizar esa subordinación” (Santos 1998, p. 208). Este concepto es de particular importancia en esta investigación, pues nos permite aproximarnos a los diferentes procesos sociales mediante los cuales, la música de concierto, con origen en la tradición europea de los siglos XVIII y XIX, se impone como práctica dominante e impide (por lo menos en los medios académicos) el surgimiento y desarrollo de expresiones musicales propias de las culturas subordinadas.

Como respuesta a la modernidad-colonialidad surge el decolonialismo<sup>5</sup>, también llamado movimiento del giro decolonial, que es: “un movimiento teórico y práctico de resistencia política epistemológica a la lógica de la modernidad-colonialidad” (Pereira, 2018, p. 18). Las herramientas con las que cuenta el decolonialismo para superar la colonialidad, están constituidas por una serie de categorías que incluyen propuestas conceptuales, metodologías y hasta movimientos sociales, entre ellas podemos destacar:

- ▶ La transmodernidad (Dussel, 2005) es un proyecto que pretende ir más allá de la concepción eurocéntrica, para proponer una pluriversalidad epistémica en la que se puedan producir conocimientos situados y éticos.
- ▶ Las epistemológicas del sur (Santos, 2010; Santos y Meneses, 2010) buscan dar viabilidad a las prácticas cognitivas de los pueblos oprimidos históricamente por el colonialismo, al abrirse a formas diferentes de pensar, ser y conocer.
- ▶ La desobediencia epistémica (Mignolo, 2009a) busca romper con la falacia de la superioridad del conocimiento occidental, no para cambiar

5 Es común que términos como giro decolonial, opción decolonial y decolonialidad sean usados como sinónimos dentro de la literatura analizada.

los contenidos de la discusión, más para cambiar los términos inequitativos en los que se debate.

- ▶ Los Feminismos decoloniales (Lugones, 2008) que cuestionan el modelo de patriarcado junto con sus intersecciones con el racismo, el capitalismo y la colonialidad.
- ▶ La interculturalidad crítica (Walsh, 2005, 2007, 2008 y 2010) que discute los procesos de inclusión social de grupos indígenas (y afrodescendientes en menor medida) por medio de los movimientos sociales.
- ▶ Las *pedagogías decoloniales*, que son definidas como: “metodologías producidas en contextos de lucha, marginalización, resistencia [...]; pedagógicas como prácticas insurgentes que rompen con la modernidad/colonialidad y permiten otras formas de ser, estar, pensar, saber, existir y vivir” (Walsh, 2013, p. 19).

## 2. La colonialidad en música

La colonialidad en música va mucho más allá de la mera organización de los sonidos, o de ser un asunto eminentemente estético<sup>6</sup>, para llegar a ser algo que determina lo que es aceptado como música y lo que significa ser músico<sup>7</sup>; su superación va mucho más allá de la modificación de un repertorio de origen europeo (Shifres y Gonnet, 2016). Dentro de la música, la colonialidad funciona por medio de conceptos y prácticas que podemos considerar como abismales (en el sentido usado por Santos, 2010). Estos conceptos y prácticas pasan por la implementación del modelo conservatorio y llegan hasta los proyectos de alfabetización musical, formando tanto a los músicos como a las personas en general, dentro de una ontología eurocéntrica (Shifres y Rosabal-Coto, 2017).

Dentro del área de la música, la colonialidad se expresa de diversas formas. Una de ellas es a través del epistemicidio musical, un concepto presentado por Queiroz (2017) donde se afirma que, los saberes musicales fueron

---

6 La estética es un tema abordado desde las discusiones decoloniales, y de gran importancia cuando hablamos desde cualquier espacio artístico. Algunos de los trabajos que discuten la cuestión estética (desde la decolonialidad) son: Mignolo (2009b; 2010), Tlostanova (2011), Bolaños (2020) y Palermo (2009).

7 Para profundizar, véase: la Revista Internacional de Educación Musical, no. 5 (2017), disponible en: <https://revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/issue/view/5>; y la Revista de antropología e Arte (PROA) no. 10, vol. 1 (2020), disponible en: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/proa/issue/view/241>

víctimas de múltiples epistemicídios desde la colonización hasta hoy; como consecuencia de esto, las tradiciones musicales que no se encajen dentro de la música de concierto, el *jazz*, o las formas consolidadas dentro de la música popular, sufren un menosprecio social.

La notación musical tradicional occidental es otra manifestación de la colonialidad en música. El dominio de la partitura fue, y todavía es, considerado obligatorio para la expresión musical (Shifres y Gonnet, 2016), así como del concepto de lo que es música (la información en la partitura) y lo que es ser músico (la habilidad de ejecutar la partitura) (Holguín y Shifres, 2015). La capacidad de escribir música fue, desde el siglo XVIII, uno de los argumentos para sustentar la idea de la superioridad de la música europea por permitir una capacidad de abstracción que no era posible encontrar en otro tipo de músicas (Holguín y Shifres, 2015; Shifres y Gonnet, 2016).

El impacto de la notación musical va mucho más allá del lenguaje musical, llegando a formar la institucionalidad y la forma de pensar de las personas. Las sociedades alfabetizadas se caracterizan por un tipo de pensamiento que es determinado por un metalenguaje. Este es formado por las categorías generadas por el sistema de escritura que gobiernan los procesos cognitivos, y que operan a partir de la información articulada con las modalidades perceptuales como la audición o la visión (Holguín y Shifres, 2015), en el caso de la música, la cultura occidental hegemónica “piensa estas relaciones sonoras sobre un metalenguaje de cuño notacional” (Holguín y Shifres, 2015, p. 44). Un ejemplo de esto sería la categoría de la nota musical, que estructura otras categorías como los intervalos, las escalas, etc. que son fundamentales cuando pensamos en música y queremos construir su sentido. Las personas “alfabetizadas” musicalmente piensan que la nota es la unidad notacional y de procesamiento musical, asumiendo todas estas categorías como algo natural, no solo para ellos como para todas las personas (Shifres y Gonnet, 2016).

Es así que se forma una visión sobre la música que, por un lado, es geocéntrica en la medida en que asumimos que el otro tiene experiencias musicales similares a la nuestra, y por el otro es etnocéntrica, ya que la justificación de esta experiencia musical se fundamenta en sistemas de valores y creencias compartidos culturalmente. El pensamiento moderno y eurocéntrico sobre el arte, y la música en particular, termina negando la existencia de otras perspectivas, e imponiendo estas concepciones ego-etnocéntricas (Shifres y Gonnet, 2016).

El nacionalismo también es una forma de expresión de la colonialidad, este buscó desarrollar un sentido de pertenencia desde “el mundo civilizado”, que se fundamentaba en una identidad nacional enfocada en la burguesía y en la clase media (Holguín, 2017). En el área de la música, el nacionalismo buscó formar epistemologías y ontologías que ayudaron a determinar las fronteras políticas y culturales de los estados nación desde el siglo XIX, es ahí cuando aparece la idea del folclor (Shifres y Gonnet, 2016). Ser artista se volvió sinónimo de expresarse en el lenguaje de los colonizadores, de buscar el blanqueamiento de la música<sup>8</sup>, de los músicos y de los instrumentos, de menospreciar o arreglar las expresiones nativas para adaptarlas a las expresiones del “mundo civilizado” (Holguín, 2017).

Las músicas subalternas, al ser expresiones genuinas de subjetividades inferiorizadas, podrían ser entendidas como expresiones decoloniales, sin embargo, la necesidad de superar las jerarquías estéticas impuestas por la modernidad-colonialidad, hace que muchas de ellas terminen auto colonizándose al entrar en las prácticas propias del mundo académico (Shifres y Rosabal-Coto, 2017). La falta de cuestionamientos críticos sobre la colonialidad musical, puede llevarnos a otras formas de alienación relacionadas con el racismo y el nacionalismo. Es por esto que la respuesta decolonial debe ir más allá de la superficialidad del asunto de los repertorios, y discutir las cuestiones relacionadas con el saber (la epistemológica) y el ser (la ontológica) dentro del campo de la música (Shifres y Gonnet, 2016).

Algunos proyectos culturales pueden ser concebidos como decoloniales al argumentar la democracia cultural o defender la justicia social, pero la realidad de sus praxis y ontologías termina perpetuando las desigualdades producidas por la colonialidad. Una consecuencia de esto está en la museificación de los encuentros, celebraciones y fiestas de las cosmovisiones que se encuentran fuera del modelo eurocéntrico. Esta reivindicación de las formas artísticas populares termina ocultando las asimetrías epistemológicas, en torno a la naturaleza, construcción y circulación de estos conocimientos musicales (Shifres y Rosabal-Coto, 2017). Un ejemplo de esta situación es el Festival Petronio Álvarez, en el cual la agrupación Bahía (ganadora de la primera edición en 1997) se le presenta la disyuntiva entre, mantener una pureza exótica, por un lado, y flexibilizar su estilo musical para que se aproxime lo suficiente de los lenguajes musicales occidentales y pueda generar resultados comerciales (Salgar, 2007).

---

8 Para profundizar sobre el blanqueamiento en la música en Colombia, véase: Santamaría-Delgado (2007) y Hernández-Salgar (2007)

Otra forma en la que la colonialidad se manifiesta es en la educación musical, en ella existe un programa doble que, por un lado, busca formar músicos profesionales, y por el otro un público; esto sin considerar las tradiciones culturales, las necesidades expresivas o socio afectivas de las personas. La educación musical termina entrando en un modelo capitalista que busca favorecer la separación entre productores y consumidores (Shifres y Rosabal-Coto, 2017; Shifres y Gonnet, 2016).

La educación musical colonizada da prioridad a una ontología de la música como texto por medio de un metalenguaje, llevando la concepción de lo que es música, de lo sonoro, a convertirla en un artefacto cultural a ser ofrecido como mercancía (Shifres y Gonnet, 2016). El modelo de educación conservatorio implantó “modos de aprender que lejos de identificarse con la alegría del hacer conjunto, parecen más caminos sacrificiales para el logro de las metas sublimes” (Shifres y Gonnet, 2016, p. 65).

Esto llevó a que en Latinoamérica fuera implantada y naturalizada, por medio de la institucionalización del modelo conservatorio, una ontología particular (fundamentada en las ideas del iluminismo europeo) para la circulación del conocimiento musical, que se estructuraba a partir de la raza y estaba dirigida a las formas propias del quehacer musical *blanco* (Holguín y Shifres, 2015). Esta ontología impuso la idea de que la música estaba confinada a la idea de la *obra*, como fue concebida en el renacimiento europeo. No es un repertorio específico, sino el mismo concepto de *obra*, lo que está siendo ocultado por la colonialidad. La idea de la obra musical “aprisiona la música dentro del objeto concebido para ser exhibido y contemplado más que vivido y sentido” (Holguín y Shifres, 2015, p. 52).

La colonialidad en la formación profesional de músicos ha sido ampliamente estudiada en Brasil (Pereira, 2014 y 2015; Queiroz, 2017b, 2020 y 2021; Queiroz y Pereira, 2020; Monteiro y Soares, 2020; Anastacio, 2020), así como en el resto de América Latina (Souza et al., 2020; Ochoa, 2016; Guier, 2021; Carabetta, 2017) mostrando las características de la colonialidad que dominan la formación de los estudiantes de música por la preponderancia de la música erudita y la reproducción de un modelo disciplinar como única estrategia de organización curricular. Algunos de estos trabajos discuten el modelo conservatorio, pero es en el *habitus conservatorio* que encontramos el instrumento conceptual más robusto para discutir la formación universitaria en música.

El *habitus conservatorial* es un concepto propuesto por Pereira (2014), fundamentado en los conceptos del sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002)<sup>9</sup>, encontramos una definición más actualizada en Pereira et al. (2021). En este texto, el *habitus conservatorial* es entendido como:

Uma estrutura típico-ideal que é estruturada pela tradição histórica do ensino de música institucionalizado pelos conservatórios, que atuam como estrutura estruturante das práticas e percepções dos agentes [una estructura típicoideal que es estructurada por la tradición histórica en la enseñanza de la música institucionalizada por los conservatorios, que actúan como estructura estructurante de las prácticas y de la percepción de los agentes]. (Pereira et al., 2021, p. 2)

El concepto de *habitus conservatorial* es resultado de una investigación que analizó los proyectos pedagógicos de cuatro cursos de licenciatura en Brasil. En esta investigación las licenciaturas en música son entendidas como un subcampo que caracteriza la relación entre los campos artístico y educativo, debido a la complicidad ontológica entre los conceptos de *habitus* y *campo* (Pereira, 2014). Pereira (2014) llega a la conclusión de que el modelo de enseñanza fundamentado en el *habitus conservatorial* tiene las siguientes características:

- ▶ La música “clásica” es presentada como superior y la escritura musical tiene prioridad en la transmisión del conocimiento.
- ▶ El proceso de enseñanza es individual y se centra en una ejecución instrumental-vocal que busca el virtuosismo.
- ▶ Este individualismo parte de la idea de clases individuales con un programa de estudio predeterminado que incluye estudios, ejercicios y obras (organizados de lo más simple hacia lo más complejo). Estos contenidos, además de ser obligatorios, son considerados una meta a ser alcanzada.
- ▶ La selección de los estudiantes se da por la idea de “talento”.
- ▶ El proceso de enseñanza sucede en un molde medieval donde el profesor es un maestro en su oficio.
- ▶ El profesor decide sobre el desarrollo individual de los estudiantes.

9 Para profundizar sobre las ideas Pierre Bourdieu y los conceptos utilizados en este artículo (Habitus, Campo, Capital cultural, Doxa, Nomos, etc.) véase: Pierre Bourdieu, Key Concepts; editado por Michael Grenfell, editora Acumen, 2008.

- El objetivo final del proceso educativo es el de formar un músico/profesor que domine la práctica musical, y por este motivo es el sujeto más apto para enseñarla.

Como consecuencia de estas características, el *habitus conservatorio* vuelve a la música de concierto la única forma de conocimiento musical legítima, así como el criterio para la categorización del capital cultural. Asume un único camino en el aprendizaje de la música y una única forma para la sistematización del conocimiento musical, también genera una forma de enseñar música que da preponderancia a la música de concierto y aleja otras posibles prácticas musicales que estarían más relacionadas con la vida cotidiana de los estudiantes (Pereira, 2014).

De acuerdo con Pereira (2014), el *habitus conservatorio* también genera una desocialización de la experiencia musical, que ve a la música como producto de individuos aislados, estos individuos conseguirían trascender este individualismo cuando sus obras son incorporadas a la categoría de lo universal (lo que desconoce los procesos históricos). Cuando esta ideología separa a la música de su carácter social, y se niega su componente histórico, se genera un sistema de valores musicales en el cual la reificación de la música ocupa el lugar más alto. Esta ideología también sirve para sustentar la hegemonía del conservatorio y de su producción musical como superior, cuando es incorporada por los agentes sociales. Para Pereira (2020), esta ideología no es más que la expresión, dentro del campo artístico, de la colonialidad y del mito de la modernidad, siendo un desafío que necesita ser enfrentado.

Pereira (2020) identifica a la colonialidad como una *doxa* operacionalizada por los currículos de los cursos superiores en música, ya que estos son constituidos sobre la música de concierto occidental. Estos currículos serían instrumentos de la colonialidad de los sentidos al permitir la colonización de la *aesthesis* por parte de una estética específica. Para Pereira (2018), ha sido la institucionalización (y su mantenimiento durante varios siglos por parte de los conservatorios) que está *doxa* alcanza la condición de *nomos* (Pereira, 2018); en última instancia, el *habitus conservatorio* sería la forma en que el campo [de la música colonializada] funciona en la práctica, una forma que perpetúa una epistemología colonial, a pesar de los intentos de transformación.

El conservatorio no es una institución estática, de hecho, ha sido actualizado, pero los intentos de reformas curriculares han sido realizados desde

matrices conservatoriales incorporadas, que garantizan currículos apropiados para el estudio de la música de concierto, pero que no funcionan a la hora de ser aplicados a las músicas populares, étnicas, o a las otras formas de música “clásica” no occidental (Pereira, 2014). En última instancia, las instituciones continúan siendo guiadas por la fuerza de la herencia colonialista (Queiroz y Pereira, 2020).

Como consecuencia de la colonialidad musical, el campo musical en Brasil, y aquí también podemos incluir el resto de la América Latina, termina siendo dominado por una única concepción musical que se basa en la tradición europea de los siglos XVIII y XIX. Investigaciones como las de Pereira (2014), Pereira (2018), Queiroz (2017), Queiroz (2020) y Augusto (2010) confirman esta afirmación, en el caso de otros países latinoamericanos, trabajos como el de Souza y colaboradores (2020) nos muestran escenarios similares.

### 3. Algunas ideas sobre prácticas musicales decoloniales

Dentro de la literatura académica analizada en esta investigación, existen diferentes propuestas para una decolonialidad musical, sin embargo, categorizar como decolonial, resultó ser una tarea bastante compleja. Encontramos elementos opuestos, algunos con características coloniales y otros, decoloniales. Creemos que estas “contradicciones” son naturales en un campo definido por prácticas fundamentadas en la tradición europea de los siglos XVIII y XIX, pero que, al mismo tiempo, dialogan con el presente, y se abren a nuevas formas de hacer música, algunas de ellas, abiertamente decoloniales. Considerando lo anterior presentamos algunas propuestas musicales que consideramos como decoloniales.

En el campo de la educación musical tenemos varias propuestas, unas de ellas son las propuestas pedagógica (Queiroz, 2017) y curricular (Queiroz, 2020) del profesor Luis Ricardo Queiroz, en la cual se rompe con la epistemología de la modernidad-colonialidad. En la pedagogía del conflicto (Queiroz, 2017) se busca enfrentar la monocultura en la enseñanza musical, poner en conflicto las dimensiones simbólicas de cualquier universo musical y minimizar los epistemicidios musicales por medio de una interculturalidad musical. El uso de la palabra conflicto no se debe a que el autor esté incitando a la violencia o algo parecido, y si, está relacionado con que este tipo de “conflictos” ocu-

rran comúnmente cuando una epistemología tradicional, en el área de música, que ocupa espacios de poder y tiene acceso a recursos materiales, es puesta en tela de juicio por las exclusiones inherentes a su forma de ver el fenómeno musical. En estos casos, se comienzan a compartir espacios y recursos, con otras formas de hacer música, algunas de ellas abiertamente menospreciadas y discriminadas. La lucha por los espacios y recursos, por parte de los diferentes agentes musicales, termina desencadenando estos conflictos, que según el autor pueden ser deseables y hasta necesarios para conseguir que todas las voces puedan ser escuchadas.

En su propuesta para una formación decolonial (Queiroz, 2020) el autor nos propone:

- ▶ Conocer e incorporar diferentes tipos de músicas producidas en Brasil y en otros contextos culturales del mundo.
- ▶ Crear diálogos efectivos entre los cursos de formación superior en música y la realidad musical que circunda a las universidades.
- ▶ Pensar e implementar nuevas estrategias de formación y organización curricular a partir de la diversidad musical.
- ▶ Incorporar la creación como elemento fundamental para una acción educativa decolonial en música.
- ▶ Instituir la investigación como estrategia efectiva para una formación en música pautada en la producción de conocimiento.
- ▶ Abordar la música como un fenómeno complejo y amplio que abarque ética y justicia social.

Como respuesta a las consecuencias negativas del *habitus conservatorio* encontramos otra propuesta educacional. Pereira (2018 y 2020) así como Queiroz y Pereira (2020), asumen una posición decolonial y busca un giro deconservatorio en la enseñanza de la música, donde no se niega o excluye lo que ya está siendo enseñado (la tradición musical erudita) pero si se adoptan nuevas posturas frente a otros conocimientos y prácticas musicales. En el giro deconservatorio se parte de la idea de que "*habitus* no es destino" (Setton, 2002, p. 61) para desnaturalizar las tradiciones y poder reinventar las instituciones con base en el modelo solidario del proyecto transmoderno. Esta desnaturalización sería una herramienta útil para descolonizar el arte y la percepción estética de la belleza.

En el giro deconservatorio se busca la construcción de nuevos *habitus* que rompan con las hegemonías culturales arbitrarias, y donde la música erudita

sea una entre muchas posibilidades de prácticas musicales (Pereira, 2018). Para esto son consideradas las disparidades sociales como una de las características fundamentales de la educación musical, lo que hace necesario asumir una visión de diversidad y equidad que permita reconocer la colonialidad en los currículos académicos y formular cambios, pero sin caer en una visión de diversidad fundamentada en la estética colonial que termine perpetuando el mito de la modernidad y los epistemicidios musicales (Pereira, 2020).

Tal vez un primer paso para evitar la perpetuación del *habitus conservatorial* consiste en su concientización, puesto que al conocer las: “*disposições incorporadas que orientam nossas práticas e nossa percepção, teremos mais chance na luta para democratizar o acesso à música*” [disposiciones incorporadas que orientan nuestras prácticas y nuestra percepción, tendremos más chances en la lucha por democratizar el acceso a la música] (Pereira, 2014, p. 102). Para Pereira (2018), la educación musical en América Latina fue constituida como una expresión de la colonialidad, pero los estudios que usan el concepto de *habitus conservatorial* han ayudado a determinar cómo se reproduce la colonialidad del saber en la música.

También encontramos dos propuestas decoloniales originadas fuera de Brasil. La primera de ellas sería la de Holguín y Shifres (2015), quienes buscan una formación auditiva, desde una perspectiva Latinoamérica, para superar las ontologías y los modelos de enseñanza establecidos. Este cambio sería posible por medio de tres componentes:

- ▶ **La reincorporación del cuerpo:** el modelo conservatorial redujo el uso del cuerpo a una mínima expresión, privilegiando los procesos mentales y una enajenación de carácter racial para los colectivos indígenas y afrodescendientes. De esta forma, pensar en una “educación auditiva corporeizada” (Holguín y Shifres, 2015, p. 48) contribuiría a una decolonialidad musical.
- ▶ **Revisar la notación musical:** al revisar la antología de la música como texto, es posible reconsiderar la relación entre oralidad y escritura de diferentes manifestaciones musicales, especialmente en los contextos donde la partitura es incompatible con el contexto sociocultural. Esta revisión permitiría otros modos de imaginar la música, al mismo tiempo que mostraría las limitaciones al momento de explicar muchas de las variables de la experiencia musical.

- ▶ **La valoración de un marco intersubjetivo para el aprendizaje:** una aproximación decolonial de la experiencia musical estaría condicionada a “comprender la música a partir de estar y experimentarla con otros” (Holguín y Shifres, 2015, p. 51), de colocarse en el lugar del otro para construir nuestra percepción musical sobre la empatía y a la identificación con el otro. La consecuencia pedagógica de esto es la de separar el desarrollo musical de las categorías colonializadas al dejar de existir un adentro (la estructura de la música) y un afuera (la experiencia de las personas involucradas), la música serían sonidos y personas interactuando en un espacio común.

La segunda propuesta es la de Shifres e Gonnet (2016), donde se pretende repensar la epistemología musical hegemónica para crear un modelo pedagógico basado en tres puntos. El primero sería la construcción de un vínculo entre la experiencia musical y la naturaleza, o el medio ambiente donde se desarrolla esta experiencia. La naturaleza puede servir de marco teórico desde el cual podemos reflexionar sobre cómo organizar el sonido, y así, por un lado, romper con la idea del escenario como único lugar para el quehacer musical, y por el otro, hacer música de una forma que “nos permita escucharnos a nosotros en el mundo que nos rodea” (Shifres y Gonnet, 2016, p. 64). El segundo punto estaría relacionado con la reconstrucción de un colectivo del cual todos somos miembros, en este sentido, la colectividad sería el destinatario de los encuentros musicales y no un público separado, como acontece en el marco de las fiestas y celebraciones. El tercer punto está orientado a la revisión de los modos de circulación del conocimiento musical, donde serían revalorizadas las experiencias íntimas (como encuentros familiares) y los abordajes multimodales que involucrarían el cuerpo, el moviendo y otros sentidos, de forma que se modifique la relación maestro-discípulo para una experiencia de conocimiento co-construido.

Otra propuesta interesante se encuentra en la musicología, específicamente en el análisis musical<sup>10</sup>. El trabajo titulado *Estructura racial blanca en la teoría de la música* (Ewell, 2020) propone lo siguiente:

- ▶ La teoría musical es hecha por *blancos* y centrada en compositores *blancos*, mostrando a la música *blanca* (y tonal) como superior.

10 Para otros trabajos relacionados con la temática racial véase: Radano y Bohlman (2000), Bohlman (1993) y Melodie (2021).

- ▶ La música (hecha por blancos) es mostrada como algo puro, separada de fenómenos como el racismo.
- ▶ La teoría musical se presenta como un campo diverso e inclusivo, aunque esto es falso.
- ▶ Heinrich Schenker (1868-1935) y su teoría de análisis musical son racistas.
- ▶ La figura de Schenker fue *limpiada* para no parecer racista, sus textos fueron editados cortando partes problemáticas.

Ewell (2020) considera que para conseguir un cambio verdadero y profundo -un proceso que vaya más allá de la inclusión de personas subalternas<sup>11</sup> que acepten las epistemologías blancas<sup>12</sup>- en el proceso de enseñanza de la teoría musical, es necesario abrir espacios para el estudio de compositores no blancos y formas de hacer músicas no blancas. De acuerdo con Ewell (2020), la inmensa mayoría teóricos musicales son blancos [por lo menos en los Estados Unidos], debido a que las personas de otras razas sistemáticamente buscan otros campos de estudio como la etnomusicología. Entre varias acciones específicas, el autor propone:

- ▶ Dejar de exigir el conocimiento del idioma alemán (algo evidentemente racista) para poder cursar un postgrado en teoría musical.
- ▶ Abordar directamente el tema del racismo en los eventos académicos sobre teoría musical.
- ▶ Ofrecer un premio direccionando a la investigación antirracista dentro del campo de la teoría de la música.
- ▶ Remover músicas abiertamente racistas de los libros utilizados en la enseñanza de la teoría musical, como por ejemplo algunas canciones de Stephen Foster.

## 4. Decolonialidad y técnicas extendidas

Messina y colaboradores (2020) muestran la dificultad de aproximarse a una práctica musical decolonial en la música contemporánea o experimental.

11 El autor usa la expresión *persons of color* [personas de color].

12 En la sección final del artículo, Ewell menciona a su padre como un ejemplo de alguien que aceptó el marco racial blanco como propio. Sobre el tema de la inclusión, desde una perspectiva decolonial, véase Walsh (2008 y 2010).

En el contexto de este tipo de prácticas musicales, la modernidad adquiere un significado ambivalente, pues es un sinónimo de colonialidad, pero también es un sinónimo de libertad (en lo que se refiere a la praxis sonora). Es a partir de esta contradicción y las paradojas que se generan, que se considera posible una práctica antihegemónica tanto en lo interpretativo, como en lo compositivo.

De acuerdo con Messina y colaboradores (2020), en la música experimental, lo nuevo y lo moderno son categorías comúnmente usadas para sustentar las producciones intelectuales, especialmente cuando estas traen la promesa de derrumbar las estructuras ya existentes, y dar lugar a unas nuevas que permitan una reorganización del mundo sonoro. Sin embargo, los principios estéticos y poéticos usados en estas prácticas musicales están orientados por una lógica que termina afirmando la centralidad europea al usar referencias como Boulez, Cage, Stockhausen y Nono entre otros. Y esto a pesar de una búsqueda consciente por romper con los paradigmas habituales de coerción, en una especie de desobediencia epistémica (en el sentido usado por Walter D. Mignolo). El dilema generado coloca a los músicos experimentales en una situación donde todos sus esfuerzos terminan contribuyendo a no promover un comportamiento decolonial. Sin embargo, los autores encuentran una posible salida a este dilema en el uso de las técnicas extendidas ya que su uso forma prácticas contextualizadas, relacionadas al lugar y a quien las usa.

Flausino Valle (1894-1954) fue pionero en el desarrollo de técnicas extendidas en el violín con los sonidos biofónicos (Feichas et al., 2017), su obra está basada en el nacionalismo brasileño (no en la decolonialidad) y busca incluir el folclor, los rituales, las fiestas y la fauna de Minas Gerais, su tierra natal. Todo esto haciendo uso de la tonalidad junto con las técnicas extendidas de una forma orgánica.

Valle hace uso del *scratch*<sup>13</sup> en su preludio *A porteira da fazenda* (el portón de la finca, 1933) para obtener la materialidad sonora de un objeto (el portón de una finca al abrirse) y anticipar la idea de la música concreta instrumental de Lachenmann (Messina et al., 2020). Con esto, no se pretende afirmar que Lachenmann plagio a Valle, lo importante es anotar que los aportes de Valle han sido ignorados sistemáticamente, mostrando cómo el colonialismo domina el debate académico (Messina et al., 2019). Sin embargo, esta situación

---

13 Un tipo de técnica extendida donde el arco pasa con mucha presión sobre la cuerda.

viene cambiando gracias a investigadores como Leonardo Feichas, quien, además de publicaciones académicas (Feichas et al., 2017; Messina et al., 2019) ha producido un documental sobre Flausino Valle (Feichas, 2020), presentaciones musicales y grabaciones de sus obras (Feichas, 2016), rescatando y valorizando su herencia musical.

El principal indicio de colonialidad involucrado en esta situación está en que, es posible reformular radicalmente la forma de tocar y escribir la música si se es un compositor europeo, más cuando se trata de un “*mineiro caipira*” (campesino del estado de Minas Gerais) como Flausino Valle, ¡no! (Messina et al., 2020). Normalmente, cuando un estudiante de música se dispone a aprender una técnica como el *scratch*, lo hace por medio del canon eurocentrado o, en otras palabras, desde el *habitus conservatorial*, y no desde las prácticas musicales que hacen parte de su cotidianidad, de esta forma, el epistemicidio musical se consuma como un acto realizado (Messina et al., 2020). Es aquí donde surge la pregunta, ¿si las técnicas extendidas son un producto de la tradición musical eurocéntrica, entonces por qué hacer una propuesta decolonial basada en ellas?

Siguiendo el razonamiento presentado por Messina et al. (2020), los autores afirman que las técnicas extendidas tomaron relevancia durante la segunda mitad del siglo xx en un contexto donde el lenguaje musical llegó a niveles de complejidad tan altos que lo volvieron ininteligible para la gran mayoría de las personas. Por esto se da un divorcio entre el público de las sinfonías de Beethoven o las óperas de Verdi, y los músicos experimentales. De acuerdo con Mejía (2020), esta separación es un ejemplo de cómo el concepto de lo que es la música de concierto<sup>14</sup>, quedó preso en unos valores estéticos, sociales y económicos representados por un repertorio que llega hasta inicios del siglo xx, algo que no sucedió casualmente, pues es justamente en esta época que el colonialismo y el imperialismo llegan a su fin.

---

14 Aquí estoy haciendo referencia a cómo este tipo de música es entendida desde un punto de vista cultural. La música de concierto occidental se caracterizó por recibir un altísimo capital cultural (en referencia a la teoría de Bourdieu) y reforzar los ideales burgueses del siglo XIX. Con los cambios culturales del siglo XX, la música de concierto fue perdiendo su papel hegemónico en detrimento de la música popular (véase Bastos, 2010), sin embargo, la música compuesta en ese momento (la música contemporánea) no fue capaz de revertir este proceso, y terminó siendo una música de públicos específicos que no otorgaban el mismo tipo y nivel de capital cultural.

Retornando a nuestra pregunta, Messina et al. (2020) consideran que las técnicas extendidas pueden servir de puente entre el *habitus conservatorial* y una abertura en la forma en que nos relacionamos con la música. A nivel institucional, enseñar las técnicas extendidas puede ser defendido con el argumento de promover los lenguajes musicales del siglo xx, algo que no generaría mayores conflictos en el mundo académico. A nivel práctico, las técnicas extendidas nos ofrecen varias posibilidades decoloniales como:

- ▶ Interactuar de una forma abierta con otros lenguajes musicales diferentes a los de la música erudita, tal como lo ejemplifican Rosa (2014) y Paziani (2017). Estos lenguajes musicales, que no necesitan ser de origen europeo, y pueden ser parte del entorno cotidiano de las personas.
- ▶ Se concentran en la experiencia de la interpretación más que en la lectura de partituras.
- ▶ Conciben el sonido como su medio de expresión fundamental, y no dependen de la abstracción simbólica de la nota musical, como consecuencia de esto, es posible redimensionar la práctica hegemónica del solfeo.
- ▶ El uso de las técnicas extendidas permite desenvolver procesos creativos sin necesitar desarrollar el virtuosismo instrumental.

## 5. Consideraciones Finales

Los conceptos presentados en este texto permiten que nos aproximemos de una forma crítica a la realidad del medio musical, y que cuestionemos la hegemonía de la tradición musical de origen europeo en detrimento de otras formas de pensar y vivir la música. Gracias a este contexto, se vuelve imperativo generar procesos de cambio acordes con las realidades sociales y culturales de nuestras sociedades. Tal vez, un primer paso en este sentido sea el que nos recomienda Silva (2021), quien nos invita a descategorizar la música como respuesta al pensamiento eurocentrado.

Los ejemplos citados, muestran las tensiones naturales de un campo que se debate entre un pasado colonial y un presente en el cual no es posible mantener el epistemicidio musical de aquellas prácticas diferentes a la tradición conservatorial. Esperamos que este artículo ayude a problematizar el colonialismo dentro de la música de concierto y a mostrar que existen prácticas musi-

cales que nos ofrecen opciones acordes con la realidad de nuestras sociedades. Prácticas musicales que ofrecen posibilidades de crear y de *sonar* que no dependan exclusivamente de un pasado colonial y que sean coherentes con los tiempos en que vivimos.

### Reseña del autor

**Carlos Mario Gómez Mejía.** Inició sus estudios de contrabajo en la Habana, Cuba, con el maestro Víctor Soto, donde también recibió clases de los maestros: Tulio Peramo (Harmonía y contrapunto) y Elvira Cifuentes (Solfeo). Se graduó como Maestro en Música en la Universidad Central, Colombia, bajo la tutela del maestro Mauricio Daza y como Mestre em Música, en interpretación del contrabajo en la Universidade Federal da Paraíba (UFPB) en Brasil, orientado por el doctor Luciano Carneiro. En la actualidad se encuentra cursando un doctorado en musicología en la UFPB, bajo la orientación de doctor Marcello Messina y con el apoyo de una beca de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). También hace parte del Núcleo Amazónico de Pesquisa (NAP) desde 2020. Desde 2016 hace parte de la Sinfónica Municipal de João Pessoa (OSMJP) como contrabajista.

**Contacto:** cmgarun1@gmail.com

**Orcid:** <https://orcid.org/0X0X-0X0X-0X0X-0X0>

### Referencias

- Alimonda, H. (2011). La colonialidad de la naturaleza. Una aproximación a la ecología política latinoamericana. En H. Alimonda (ed.). *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina* (pp. 21–58). CLASCO.
- Anastácio, L. G. (2020). Modernidade, Colonialidade e Tradição: uma Reflexão Sobre o Repertório Padrão de Concerto no Estudo e Prática do Violino. *PROA: Revista de Antropologia e Arte*, 10(1), 221–238.
- Appel, W. (1974). *No Harvard Dictionary of Music*. The Belknap Press of Harvard University.
- Augusto, A. (2010). A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil. *Revista brasileira de música, programa de pós-graduação escola de música DAUFRI*, 23(1).
- Baltar, P. (2020). A Teoria Crítica sob o olhar da decolonialidade. *Tensões Mundiais*, 16(31), 21–47. <https://doi.org/10.33956/tensoesmundiais.v16i31.2432>
- Bastos, R. (2014). Esboço de uma teoria da música: para além de uma antropologia sem música e de uma musicologia sem homem. *Aceno - Revista de Antropologia Do Centro-Oeste*, 1(1), 49–101. <https://doi.org/10.48074/aceno.v1i1.1800>

- Bohlman, P. V. (1993). Musicology as a Political Act. *Journal of Musicology*, 11(4), 411-436. <https://doi.org/10.2307/764020>
- Bolaños, M. (2020). El lugar del arte en la opción por una desobediencia epistémica decolonial. *Revista Hermeneutic*, 18, 65-82. <https://publicaciones.unpa.edu.ar/index.php/1/article/view/721>
- Carabetta, S. (2017). Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural: Cuando lo pedagógico y lo epistemológico se desencuentran. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 119-127. <https://doi.org/10.12967/>
- Cope, D. (2001). *New Directions in Music* (Seventh ed). Waveland Press.
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, 26.
- Dussel, E. (2005). *Europa, modernidad e eurocentrismo*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51-86. <http://nomadas.ucenastral.edu.co/index.php/8-articulos/33-tabla-de-contenido-no-26>
- Ewell, P. A. (2020). Music theory and the white racial frame. *Music Theory Online*, 26(1). <https://doi.org/10.30535/MTO.26.2.4>
- Fanon, F. (1965). Os condenados da terra, de Frantz Fanon. In S. Ferreira (Ed.), *Cultura*. Editora Ulisseia Lisboa. <https://doi.org/10.4000/cultura.2585>
- Feichas, L., Keller, D., Silva, C. & Silva, M. (2017). Sons Biofônicos E Criação Musical: Estudo exploratório dos fatores criativos utilizando emulações instrumentais de sons cotidianos. En E. Cordeiro, D. Keller, M. Messina, J. da Silva & G. Benetti (eds.), *SIMA, 2017: Anais do vi Simpósio Internacional de Música na Amazônia* (pp. 363-373). Editora da Universidade Federal de Roraima. <https://hal-hprints.archives-ouvertes.fr/hprints-01985312>
- Feichas, L. (2020, enero 6). *Documentário Flausino Valle*. [Video]. <https://youtu.be/EabMmlrS1Bs>
- Feichas, L. (2016, agosto 11). *A Porteira da Fazenda*. [Video]. <https://youtu.be/pKAbZdyTBIE>
- Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 115-147. <https://doi.org/10.4000/rccs.697>
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. <https://doi.org/10.1590/>
- Guier, A. M. (2021). Observaciones sobre la Educación Musical Instrumental Universitaria y su Proceso de Decolonización: Un enfoque Teórico-Práctico. En J. Barrantes y P. Vargas (Eds.), *Pedagogía Universitaria: Diálogos de Saberes Interdisciplinarios* (1 ed., pp. 97-111). División de Educología de la Universidad Nacional, Costa Rica. <http://hdl.handle.net/11056/21305>
- Hernández, O. (2007). Marimba de chonta y poscolonialidad musical. *Nómadas*, 27, 56-69.
- Holguín, P. (2017). La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 149-156. <https://doi.org/10.12967/riem-2017-5-p149-156>
- Holguín, P. y Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Calle 14*, 10(15), 40-53.
- Lachenmann, H. (1996). *Musik als existentielle Erfahrung*. Breitkopf & Härtel.
- Latham, A. (ED). (2008). *Diccionario Enciclopédico de la Música*. Fondo de Cultura Económica.

- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, 9, 73–101.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, 6(2). <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i2.1504>
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro y R. Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial* (pp. 127–167). Siglo del Hombre editores.
- Mejía, C. M. G. (2020). As técnicas estendidas como ferramenta no processo de ensino-aprendizado do contra baixo acústico. En L. Feichas (ed.), *Anais da II Conferência Nacional do Encontro de Cordas Flautino Valle: ensino coletivo, pedagogia e performance* (pp. 121–126). Neplan Editora.
- Melodie, M. (2021). *Early Music and Latin America. Transhistorical Views on the Coloniality of Sound*. University of California Santa Cruz.
- Mensing, B. & Piedade, A. (2016). Inversão de causa e efeito – uma análise da peça “salut für caudwell” do helmut lachenmann. *vi Simpósio Internacional de Musicologia*, 235–243.
- Messina, M., Feichas, L. & Ribeiro, L. (2019). *Musique Concrète Instrumentale and Coloniality of Knowledge: Helmut Lachenmann, Flautino Valle and the Euro-normative Bias of New Music Genealogies*. II Congreso MUSAM.
- Messina, M., Mejía, C., Feichas, L., Silva, C. & Martins, A. (2020). Música experimental, técnicas estendidas e práticas criativas como ferramentas decoloniais: um relato de várias torções e tensões. *Revista de Antropologia e Arte*, 10(1), 101–121.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Editorial UFMG.
- Mignolo, W. (2009a). Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(8). <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- Mignolo, W. (2009b). Prefacio. En Z. Palermo (ed.), *Arte y estética en la encrucijada descolonial* (pp. 7–13). Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2010). Aiesthesis decolonial. *Calle 14*, 4(4), 10–25.
- Monteiro, G. L. F. & Soares, T. R. P. (2020). Reflexões acerca da relevância e necessidade da decolonialidade no ensino de música em uma universidade fronteiriça contemporânea. *Raído*, 14(34). <https://doi.org/10.30612/raido.v14i34.11063>
- Ocaña, A., Arias, M. & Conedo, Z. (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Editorial Unimagdalena.
- Ochoa Escobar, J. S. (2016). Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia. *Cuadernos de Musica, Artes Visuales y Artes Escenicas*, 11(1). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.asse>
- Padovani, J. & Ferraz, S. (2011). Proto-história: evolução e situação atual das técnicas estendidas na criação musical e na performance. *Musica Hodie*, 11(2), 11–35.
- Palermo, Z. (2009). Introducción. En Z. Palermo (Ed.), *Arte y estética en la encrucijada descolonial* (pp. 15–26). Ediciones del Signo.
- Paziani, D. (2017). *O ensino coletivo de contra baixo acústico: a vivência de processos criativos com alunos do projeto guri/ ribeirão preto e a ideia de experiência de Jorge Larrosa*. Universidade Estadual Paulista “Júlio de mesquita filho” (UNESP).
- Pereira, M. (2014). Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista Da Abem*, 22(32).

- Pereira, M. (2015). O Currículo das Licenciaturas em Música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. *Arteriais - Revista Do Programa de Pós-Graduação Em Artes*, 1(1). <https://doi.org/10.18542/arteriais.v1i1.2102>
- Pereira, M. (2018). Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. *Interlúdio - Revista Do Departamento de Educação Musical Do Colégio Pedro II*, 6(10). <https://doi.org/10.33025/irdemcp2.v6i10.1944>
- Pereira, M. (2020). Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250054>
- Pereira, M., Barbosa, A., Andrade, D., Costa, M., De Toledo, C. & Vale, S. (2021). Apropriações do conceito de habitus conservatorial na literatura em educação musical: uma análise nos anais da ANPPOM. *XXXI Congresso Da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação Em Música*, 1–13.
- Queiroz, L. R. S. (2017a). Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista Da Abem*, 25(39).
- Queiroz, L. R. S. (2017b). Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *Intermeio*, 23(45).
- Queiroz, L. R. S. (2020). Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. *Revista de Antropologia e Arte*, 10(1), 153–199.
- Queiroz, L. R. S. (2021). Afro-Brazilian Culture in Higher Music Education: Analyses from a Trajectory of Exclusions and Epistemicides. *En ISME – International Society for Music Education (Ed.), Proceedings of the 28th International Seminar of the ISME Research Commission* (pp. 215–228). University Printing Services, University of Jyväskylä.
- Queiroz, L. R. S. & Pereira, M. (2020). Coloniality in music teacher education: The current reality of undergraduate programs in Brazil. *En A. Creech & M. Generale (Eds.), Proceedings of the International Society for Music Education 34th World Conference on Music Education* (pp. 523–531). International Society for Music Education (ISME).
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2). <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Radano, R. & Bohlman, P. (2000). Introduction: Music and Race, Their Past, Their Presence. *En R. Radano & P. Bohlman (Eds.), Music and the Racial imagination* (pp. 1–53). The University of Chicago Press.
- Ray, S. (2011). Editorial. *Música Hodie*, 11(2), 1–2.
- Reyner, I. R. (2011). Pierre Schaeffer e sua teoria da escuta. *Opus*, 17(2), 77–106.
- Ribeiro, G. & Ferraz, S. (2017). Guero: música concreta instrumental e direcionalidade na peça-estudo para piano de Helmut Lachenmann. *Vórtex*, 5(1), 1–22.
- Rosa, A. (2014). *Técnicas estendidas do contrabaixo no Brasil: revisão de literatura, performance e ensino*. Editora Unesp.
- Sadie, S. (1995). *The New Grove Dictionary Of Music And Musicians*. Macmillan Publishers Limited.
- Santamaría-Delgado, C. (2007). El bambuco y los saberes mestizos: academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos. *En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (p. 306). Siglo del hombre.

- Schaeffer, P. (1988). Tratado de los objetos musicales. Cabezón de Diego (Ed.), *Alianza música* (1ra edición). Alianza editorial.
- Shifres, F. & Gonnet, D. (2016). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(2). <https://doi.org/10.21932/epistemus.3.2971.2>
- Shifres, F. & Rosabal, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5. <https://doi.org/10.12967/riem-2017-5-p085-091>
- Silva, M. (2021). ¿Qué significa descategorizar o género musical? *Revista Música Hodie*, 21. <https://doi.org/10.5216/mh.v21.66600>
- Sousa Santos, B. de. (1998). *La Globalización del Derecho: Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación* (1a edición). Universidad Nacional de Colombia.
- Sousa Santos, B. de. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. En B. de Sousa & M. Meneses (Eds.), *Epistemologias do sul* (pp. 29–67). Cortez.
- Sousa Santos, B. de & Meneses, M. P. (2010). Prefácio. En B. de Sousa & M. Meneses (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 13–15). Cortez.
- Souza, C. L. de, Ramirez, L. L. M. & Larsen, J. C. (2020). A presença da colonialidade na constituição de grades curriculares dos cursos de graduação em música de instituições de ensino superior da América Latina e Caribe. *Proa: Revista de Antropologia e Arte*, 10(1), 122–152.
- Tlostanova, M. (2011). La aesthesis trans-moderna en la zona fronteriza eurasiática y el anti-sublime decolonial. *Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 5(6). <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2011.1.a02>
- Toffolo, R. (2010). Considerações sobre a técnica estendida na performance e composição musical. *xx Congresso Da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação Em Música (ANPPOM)*, 1280–1285.
- Walsh, C. (2005). Introducción. En C. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas* (1a ed, pp. 13–35). Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de fundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9. <https://doi.org/10.25058/20112742.343>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Interculturalidad Crítica*, 75(96), 167–181.
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir, Tomo I*. (Abya-Yala, p. 507).