

Aprendiendo en comunidad: hacia una educación que responda culturalmente. Un estudio de caso en la región Huasteca

Learning in community: towards a culturally-responsive education. A case study in the Huasteca region

Resumen

En este escrito discutimos los resultados iniciales de un estudio de caso sobre una experiencia de inmersión cultural, en la cual un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Musical de la Universidad Veracruzana, tuvieron la oportunidad de aprender durante siete días como las personas portadoras de la tradición musical de la Huasteca transmiten sus saberes a niñas, niños y jóvenes en contextos de aprendizaje comunitario, también se escucharon las experiencias de músicos que están estrechamente ligados a prácticas musicales en contextos rituales. Presentamos los hallazgos de un grupo focal que se llevó a cabo en el último día de la experiencia de inmersión. En este grupo focal participaron siete estudiantes, una representante de una organización dedicada a la promoción cultural Huasteca, una asistente de investigación, una profesora/investigadora y un investigador.

Palabras clave: Educación musical que responda culturalmente; experiencia de inmersión cultural; región huasteca.

Abstract

In this paper, we discuss the initial findings of a 7-day community-immersive learning experience in which a cohort of music education students of the University of Veracruz had the opportunity to learn the way in which local Huasteco music culture bearers are transmitting their musics traditions to children and youth. We provide findings from a focus group that took place during the last day of the community-immersive learning experience. In this focus group, the music education students, a community-led organization member representative, a research assistant, a music professor/researcher, and a researcher.

Keywords: Culturally-responsive music education; community-immersive learning experience; Huasteca region.

Introducción

Históricamente los programas de educación superior para la formación de educadores musicales han sido estructurados y adaptados siguiendo los preceptos importados desde Europa, particularmente de la música clásica occidental (Ford, 2021; Kallio, 2021). En este caso, no solo han sido importados los modelos teóricos sobre los cuales se transmite la música, sino también los marcos de referencia sobre los cuales la música es jerarquizada. Si bien es importante reconocer el valor que tiene el que las y los alumnos puedan acceder a una educación musical basada en los conceptos teóricos propios de la música clásica occidental, es de igual forma valioso y necesario que la persona encargada del acto educativo pueda integrar en su práctica profesional, músicas y saberes que sean culturalmente significativos para los contextos donde realizan el acto educativo. El llamado a integrar músicas y saberes significativos para el alumnado debe sin lugar a dudas trascender el incluir repertorio, y en su lugar, proveer un acercamiento significativo a los contextos culturales donde las expresiones sonoras tienen su origen.

En el verano de 2022 se realizó una experiencia de inmersión en la Huasteca Veracruzana (México) donde participaron estudiantes de la Licenciatura en Educación Musical de la Universidad Veracruzana. En este escrito proveemos resultados iniciales de esta experiencia de inmersión en la cual las y los estudiantes tuvieron la oportunidad de presenciar y participar activamente en talleres liderados por músicos portadores de la tradición musical de la huasteca, así como conocer de primera mano las experiencias de músicos que participan estrechamente en prácticas musicales en contextos rituales. Las narrativas que emergieron durante un grupo focal realizado al final de la experiencia de inmersión señalan la relevancia de proveer a las futuras y futuros educadores musicales con experiencias significativas de aprendizaje en contextos comunitarios, donde el quehacer musical trasciende el acto de la instrucción musical y el aprendizaje de repertorios.

Por una educación musical que atienda los contextos culturales y sociales

México es un país con una población ampliamente mestiza, la cual, de acuerdo con el Consejo Nacional de Población (2015), 26 millones de personas se auto identifican con alguna herencia indígena, y donde 7.9 millones de personas mayores de tres años hablan al menos uno de los 68 idiomas en algunas de sus 364 variantes dialectales. Dado el alto número de personas que se auto identifican con herencia indígena, o que su idioma materno es una lengua indígena, es crucial el plantearse el posible rol que el educador musical puede tener para generar espacios para promoción y revitalización de los saberes indígenas.

Actualmente hay un movimiento global para reafirmar el valor de los conocimientos y la presencia de las cosmovisiones indígenas en la educación, tal como lo señala la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* (Naciones Unidas, 2008). Particularmente relevante para este escrito es el artículo 15, Sección 1 de dicha declaración, el cual indica que “Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación y la información pública” (p. 7). Llamados como el de las Naciones Unidas en el año 2008 son importantes para buscar visibilizar los saberes indígenas en la educación. Sin embargo muchos de los currículos a nivel internacional, y en particular en el contexto de México, han carecido históricamente de un espacio significativo para que las y los alumnos en educación básica puedan aprender de forma significativa los saberes ligados a las culturas indígenas (Vazquez-Cordoba, 2021).

A la fecha, investigadoras e investigadores en educación musical han aprendido que la forma más efectiva de armonizar los saberes indígenas en el sistema educativo, y particularmente en la educación musical, es a través de establecer colaboraciones con las personas portadoras de las culturas indígenas (Dolloff, 2020; Locke y Prentice, 2016; Prest et al., 2021). En este sentido es crucial el papel de las y los educadores musicales para establecer puentes de colaboración con personas portadoras de los saberes indígenas a nivel local (Vazquez-Cordoba, 2017, 2019, 2021), y así responder de una forma culturalmente significativa a los contextos sociales y culturales donde ellas y ellos ejercerán su práctica profesional (Gay, 2018; Hess, 2019).

A fin de poner en marcha una educación musical que atienda significativamente los saberes de los pueblos indígenas, es necesario reflexionar y comprender la complejidad de dicha encomienda, debido al histórico menosprecio que los saberes indígenas y sus cosmovisiones han experimentado dentro del sistema educativo, así como los innumerables intentos por asimilar a los pueblos indígenas dentro de una narrativa nacionalista-mestiza que ignora las particularidades de cada uno de los grupos indígenas que viven a lo largo y ancho de México (Bonfil-Batalla, 1996; Muyolema, 2015). A fin de que las y los educadores musicales puedan construir relaciones de colaboración que permitan desmantelar las narrativas de discriminación que se dan de forma orgánica hacia los pueblos indígenas, es necesario influir de manera significativa en la educación que reciben los futuros educadores y educadoras musicales durante sus programas de educación superior, así como hacer una concientización de esta temática con aquellas personas que ya se encuentran trabajando dentro del sistema educativo.

Metodología

La experiencia de inmersión se llevó a cabo del 27 de junio al 3 de julio del 2022 en diversas localidades de la huasteca veracruzana. Un grupo de siete estudiantes de Educación Musical de la Universidad Veracruzana (UV), una representante de la organización Huastecos Unidos por un Progreso, una asistente de investigación de la UV, una profesora/investigadora de la UV y un investigador de la University of Victoria tuvieron la oportunidad de participar en una experiencia de inmersión en la huasteca veracruzana. La región Huasteca cubre seis estados de México. Esta región es un territorio multiétnico donde seis grupos indígenas (Nahuas, Otomíes, Tepehuas, Totonacos, Tének y Pames) y personas mestizas han establecido un intercambio cultural dinámico y vibrante, donde los grupos indígenas siguen manteniendo sus idiomas y cosmovisiones particulares (Camacho, 2008; Güemes, 2016).

Durante la experiencia de inmersión se asistió a observar y participar activamente en talleres donde se enseña música propia de la región Huasteca a niñas, niños y jóvenes. También se realizaron visitas a músicos conocedores de las prácticas musicales en contextos rituales. Al fin de los siete días de la experiencia de inmersión se realizó un grupo focal con todas las personas que participaron en la experiencia. El objetivo del grupo focal tuvo como finalidad responder a la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo una experiencia de inmersión influye en la filosofía de enseñanza de las y los estudiantes de educación musical una vez que estos reconocen la responsabilidad que conlleva el armonizar los saberes indígenas en sus futuros profesionales?*

La entrevista fue grabada en su totalidad, y posteriormente transcrita. La transcripción fue codificada y analizada temáticamente (Braun y Clarke, 2006) por los autores de este escrito. En la sección de resultados presentamos dos de las cinco categorías que emergieron del proceso de análisis. Las categorías a abordar son: 1) Impacto de la experiencia de inmersión en los participantes y 2) Particularidades de la experiencia de inmersión y de los contextos sociales donde se desarrolla el quehacer musical.

Resultados

Impacto de la experiencia de inmersión en los participantes

El bagaje personal y académico de las y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Musical influyó inicialmente en como afrontaron la experiencia de inmersión, particularmente observando y reflexionando en torno a los procesos de enseñanza en los talleres que se visitaron. En este sentido la participante 1 señaló:

(...) Yo en lo particular, en ocasiones tenía ganas de decirle como: “creo que eso podría funcionar mejor.” Pero por otro lado, también había una vocecita en mi cabeza que me decía: “no, es que eso es lo que tú crees, eso es lo que te han enseñado a tí” Entonces vemos, y así mi vocecita y yo nos decíamos: “vamos a escuchar” (...) y nuevamente como decir “bueno ¿Por qué estoy acá desde prejuzgando? ¿Qué es lo que me hace tener todas estas ideas de que esto es lo mejor o es peor, o esto no funciona?” (...)

Si bien las y los estudiantes en un inicio estuvieron particularmente interesados en observar como se daban los procesos de aprendizaje de la música desde perspectivas alternas a las que ellos y ellas había experimentado en su trayectoria de vida, también su atención se dirigió a reflexionar acerca de la importancia de la música como práctica comunitaria para fortalecer las tradiciones y cosmovisiones locales. En este sentido el participante 2 comentó:

(...) Cuando hablé sobre mis expectativas [de la experiencia], a ver, también sobre no solamente la música, sino conocer la cultura y mencioné también de la cosmovisión. Porque es algo que yo sabía que me llamaba mucho la atención, o sea, entender cómo está funcionando, como es que sea su identidad, apoyándose de la música y de sus costumbres y tradiciones (...)

El que las y los estudiantes tuvieran la oportunidad de reflexionar sobre la trascendencia que tiene la música en diversos contextos comunitarios les permitió también plantearse el rol que tiene el educador y la educadora musical en el proceso de desarrollar aspectos en el estudiante que trasciendan el ámbito artístico. La participante 3 señaló:

(...) Y Creo que sí, justamente si queremos ser educadores, pues es que tratamos de ver con desarrollar habilidades, pero no solamente musicales, sino para la vida, más allá del tocar. Y creo que si se promueve, por ejemplo, desde estos talleres, la parte social, de crear buenos vínculos, de colaboración...también podemos, digamos, pues en nuestros contextos particulares contribuir a eso, a fomentar lo que va más allá de la música.

Particularidades de la experiencia de inmersión y de los contextos sociales donde se desarrolla el quehacer musical

Como se mencionó en la sección anterior, el poder adentrarse en el conocimiento de la tradición musical de la huasteca comprendía ir más allá de conocer como se transmitía ésta o de una serie de repertorios. Las cosmovisiones y tradiciones locales sobre las cuales gira el quehacer musical influyen directamente en el uso que se le da a la música, y por ende la conexión que ésta tiene en el día a día de las personas en la comuniad. En este sentido el participante 3 señala lo siguiente acerca de lo que un portador de la tradición compartió sobre aspectos importantes en torno a la centralidad del maíz para los pueblos indígenas de la región.

(...) La música igual es parte de algo igual más grande (...) En este caso, al ellos decir: “nosotros somos el maíz,” pues están diciendo que sin el maíz, no existirían, no existiríamos. Y a la misma, es como el lenguaje también refleja eso, como decía que: “¿Cuántos años tienes?”... Tenía que ver con las hojas, tenía que ver que tan grande [mayor] eres (...).

El poder aprender de forma directa con las personas portadoras de los saberes propició el que las personas participantes de la experiencia pudieran reflexionar sobre la discriminación sistémica que se da hacia los saberes indígenas desde las entidades gubernamentales que rigen la educación. También se abrió un espacio para reflexionar sobre la importancia de los saberes indígenas como posible respuesta a los retos que enfrenta la humanidad, entre ellos el cambio climático. En este sentido, el participante 2 comentó:

(...) Realmente estudiámos a los indígenas como algo del pasado. Y realmente eso nos hace perder justamente lo que tenemos aquí, este este tipo de conocimientos, de pedir permiso al cerro, algo que puede parecer tan sencillo, pero que te enseña muchas cosas y también de ese respeto por la naturaleza, justamente de como el aprecio que tienen hacia ella y de realmente sentirse parte del todo uno mismo, no somos lo más importante, es, somos miembros de, por ejemplo, de una comunidad, somos miembros de la tierra, somos miembros del campo (...)Y entonces es como conectar ese saber indígena que nos puede dar muchas cosas, como, y yo lo pienso por la situación del cambio climático, lo que sea que afecta al mundo. Que creo que volver a acercarnos a esas raíces y esos saberes que muchas veces los gobiernos, la prácticas, no valoran como realmente nos puede enriquecer mucho.

Discusión

Participar activamente en una experiencia de aprendizaje en contextos comunitarios donde los talleres, organizaciones y portadores de la cultura tienen como algunos de sus fines primordiales el fortalecer las cosmovisiones locales, las prácticas culturales y los lazos comunitarios en sus contextos particulares, proveyó a las personas que participaron en la experiencia con la oportunidad de reflexionar acerca del papel de las y los musicales. En esta experiencia de inmersión, las personas participantes pasaron por un proceso de autoreflexión, y metacognición, donde ellas y ellos pudieron poner en duda sus presupuestos acerca de la enseñanza musical, logrando que pudieran observar desde una postura crítica sus propios trayectos de vida, abriendose a la oportunidad de experimentar formas de hacer y enseñar música más allá de sus propios paradigmas.

El que las personas participantes pudieran reflexionar sobre aspectos relevantes como la importancia de los idiomas indígenas como medio fundamental para describir y significar las cosmovisiones propias, la importancia que tiene la música en prácticas rituales, y la conexión estrecha entre los pueblos indígenas y el entorno natural (ej. los cerros como lugar importante para prácticas rituales y la centralidad del maíz en las prácticas culturales), permitió que la experiencia de inmersión trascendiera el componente de la instrucción musical. El que las personas participantes consideren importante para su futura práctica profesional el integrar las perspectivas indígenas a través de la música es un claro ejemplo de trasitar de una instrucción musical hacia una educación musical. En este sentido, propiciando oportunidades de aprendizaje en sus salones de clases donde el enfoque trascienda el desarrollo de habilidades técnicas para tocar un instrumento determinado, y en cambio propiciar situaciones de aprendizaje donde las y los alumnos puedan desarrollar habilidades reflexivas y prácticas para la vida en sociedad (Bowman, 2002).

Es importante señalar que los conocimientos de un determinado grupo indígena no pueden ser extrapolados a otro grupo indígena. Será tarea de las personas que participaron en esta experiencia de aprendizaje buscar en su futura práctica profesional el apoyo de las personas expertas en las músicas y cosmovisiones locales, a fin de establecer colaboraciones que permitan generar espacios donde la educación musical sea herramienta para el fortalecimiento y revitalización de los saberes ligados a los pueblos indígenas y sus cosmovisiones.

Conclusión

El proyecto de inmersión realizado es una de muchas posibles experiencias de aprendizaje comunitario de las cuales los futuros educadores y educadoras musicales pueden ser partícipes. Más allá de los aprendizajes específicos que las personas participantes tuvieron durante su estancia en la región Huasteca, esta experiencia de inmersión buscó que las personas que participaron pudieran tener un contacto directo con paradigmas de enseñanza y cosmovisiones que contrastaran con sus propias trayectorias de vida, y entornos de aprendizaje y enseñanza de la música.

La experiencia de inmersión no se vio como un fin, sino solo como el inicio de una trayectoria en donde las personas participantes constantemente cuestionen su papel como educadoras y educadores musicales, y la función que su práctica educativa tendrá en los contextos sociales y culturales, a fin de proveer a las y los estudiantes con una educación musical significativa para la vida en comunidad.

Referencias

- Bonfil Batalla, G. (1996). *Méjico profundo: Reclaiming a civilization*. University of Texas Press.
- Bowman, W. (2002). Educating musically. En R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the music educators national conference* (pp. 63-84). Oxford University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Camacho, G. (2008). Mito, música y danza: el Chicomexochitl. *Perspectiva Interdisciplinaria de Música*, 2, 51–58.

- Consejo Nacional de Polación. (2015). Infografía: *Población indígena*. Retrieved from https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia_INDI_FINAL_08082016.pdf
- Dolloff, L. (2020). To Honor and Inform: Addressing Cultural Humility in Intercultural Music Teacher Education in Canada. En H. Westerlund, S. Karlsen, & K. Partti (Eds.), *Visions for Intercultural Music Teacher Education* (pp. 135–148). Springer International Publishing.
- Ford, B. (2021). From a Different Place to a Third Space: Rethinking International Student Pedagogy in the Western Conservatoire. En: Kallio, A.A., Westerlund, H., Karlsen, S., Marsh, K., Sæther, E. (eds), *The Politics of Diversity in Music Education. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education* (pp. 177-189). Springer.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed). Teachers College Press.
- Güemes, R. (2016). La música huasteca. En E. Florescano & N. Palafox (Eds.), *La Música Veracruzana* (pp. 165–192). Editorial Universidad Veracruzana.
- Hess. J. (2019). *Music Education for Social Change: Constructing an Activist Music Education* (1st ed.). Routledge.
- Kallio, A.A. (2021). Doing Dirty Work: Listening for Ignorance Among the Ruins of Reflexivity in Music Education Research. En Kallio, A.A., Westerlund, H., Karlsen, S., Marsh, K., Sæther, E. (eds) *The Politics of Diversity in Music Education. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education* (pp. 53-67). Springer.
- Locke, T., & Prentice, L. (2016). Facing the Indigenous “Other”: Culturally responsive research and pedagogy in music education. *Australian Journal of Indigenous Education*, 45(2), 139–151. doi: 10.1017/jie.2016.1.
- Muyolema, A. (2015). América Latina y los Pueblos Indígenas. para una crítica de la razón latinoamericana. In E. Del Valle Escalante, *Teorizando las literaturas indígenas contemporáneas*, pp. 233-274. University of North Carolina Press.
- Naciones Unidas. (2008, Marzo). *United Nations declaration on the rights of Indigenous peoples*. Retrieved from http://www.wipce2008.com/eneews/pdf/wipce_fact_sheet_21-10-07.pdf.
- Prest, A., Goble, J. S., Vazquez-Cordoba, H., & Tuinstra, B. (2021). Enacting curriculum “in a good way.” Indigenous knowledge, pedagogy, and worldviews in British Columbia music education classes. *Journal of Curriculum Studies*, 53(5), 711–728. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1890836>
- Vazquez-Cordoba, H. M. (2017). La educación musical como una oportunidad para el aprendizaje de la cosmovisión de los pueblos indígenas en los niveles básico y medio del sistema educativo mexicano: El caso de la Huasteca. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 103–110. DOI: 10.12967/RIEM-2017-5-p103-110.
- Vazquez-Cordoba, H. M. (2019). (Re)centering Indigenous perspectives in music education in Latin America. *Action, Criticism, and Theory for Music*, 18(3), 200-225. <https://doi.org/10.22176/act18.3.200>.
- Vazquez-Cordoba, H. M. (2021). Building appreciation for Indigenous cultures in Mexico via music education. [Doctoral dissertation, University of Victoria], UVic online library. Retrieved from <https://dspace.library.uvic.ca/handle/1828/12893>