

III Sección: Institucionalidades e instituciones: control de las prácticas culturales

LA HERIDA COLONIAL EN LOS ORÍGENES DE LA EDUCACIÓN MUSICAL ESCOLAR COSTARRICENSE

Guillermo Rosabal-Coto

guillermo.rosabal@gmail.com

Recibido: 29 de agosto de 2012

Aceptado: 10 de octubre de 2013

Resumen

Este ensayo pretende responder al porqué y al para qué de la exclusión y el colonialismo implícitos en los objetivos de la educación musical escolar costarricense, al institucionalizarse a mediados del siglo XIX. Se inicia describiendo el proceso político que sirve de marco al problema de estudio: el proyecto de identidad de la nación costarricense. A continuación se discute el problema en cuestión desde la teoría postcolonial, y algunos elementos de la crítica feminista a la educación musical, así como de la pedagogía crítica. Para concluir, se proponen acciones educativas generales y enfoques investigativos específicos para superar la exclusión y el colonialismo en la formulación de los objetivos de la educación musical costarricense.

Palabras clave

Educación, educación musical, identidad nacional, colonialismo, exclusión, Costa Rica

The Colonial Wound in the Origins of Costa Rican School Music Education

Abstract

This essay intends to respond to the “why” and “what for” of the exclusion and colonialism implicit in the objectives of Costa Rican school music as it was institutionalized in the 19th century. It begins with the description of the political process that serves as backdrop of the study, namely, the identity project of the Costa Rican nation. The problem at stake is then discussed under the lens of postcolonial theory and some elements of the feminist critique to music education and critical pedagogy. General educational actions and specific research



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.ucr.ac.cr) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.

approaches are proposed to overcome exclusion and colonialism in the formulation of objectives in Costa Rican music education.

Key words

Education, music education, national identity, colonialism, exclusion, Costa Rica

Los orígenes de la educación musical escolar costarricense¹

La asignatura “música” se inserta en la educación pública costarricense en 1849, dirigida a las niñas. Algunos años más tarde, la asignatura se hizo también obligatoria para niños. Sirvió el mismo propósito recreativo de las asignaturas que alternaban con aritmética, gramática española, geografía, y otras asignaturas “duras” (Chacón, 2010). De hecho, sirvió como espacio para la preparación de “actos culturales” y de entretenimiento en el centro educativo. La identidad de la música escolar varió de “canto”, a “canto coral”, hasta solo “música” en un periodo de casi medio siglo.

Al igual que el periodismo, los escritos filosóficos y políticos, la historiografía, la literatura y las artes visuales, la asignatura “música” fue un medio importante con el cual el Estado costarricense infundió y diseminó una identidad nacional “imaginada” (véase Anderson, 1991). La “identidad de la nación costarricense” fue formulada simbólicamente por una élite intelectual asociada al pensamiento liberal y los valores del ideal francés de “República”. Esta identidad se basó ampliamente en una narrativa mistificada de una democracia rural colonial, en su mayoría formada por propietarios de tierra, de origen étnico blanco, europeo (Álvarez, 2006; Torres Rivas y Pino, 1983). Esta identidad fue establecida como base de un discurso orientado a generar consenso social y evitar la lucha de clases dentro de



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.ucr.ac.cr) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.

una comunidad culturalmente heterogénea, dispersa, y aislada del mundo moderno.ⁱⁱ

Como un mandato social, la instrucción musical en la educación pública se enfocó, por un lado, al canto de himnosⁱⁱⁱ y canciones nacionales^{iv}, con el fin de infundir los valores cívicos y morales de *la* nación costarricense. Por otro, dio gran importancia a la enseñanza de la lectura del lenguaje musical, y la apreciación de la música de arte del canon occidental.^v La cultura y prácticas musicales —o el *musicar* vernacular^{vi}— de los pueblos autóctonos prehispánicos, así como de la población de origen afrocaribeño que vendría al país como mano de obra durante el período colonial^{vii}, no formaron parte de este proyecto educativo.

Hacia fines del siglo XIX e inicios del XX, inicia en Costa Rica la primera instrucción musical sistemática en instrumentos musicales, con el establecimiento de las bandas militares, y el primer esfuerzo por crear una escuela nacional de música. El objetivo de esta última de formar instrumentistas para una orquesta sinfónica. Esta última iniciativa fue consecuencia de muchos años de consumo de alta cultura musical occidental en la esfera privada, por parte de una élite, gracias al contacto con las últimas corrientes artísticas y literarias y modas en Europa (Molina y Palmer, 2004; Fumero, 1994). La ciudadanía acaudalada y su prole tuvieron así acceso a partituras de música europea, pianos y otros instrumentos musicales, y otras manifestaciones del entretenimiento burgués (Vargas Cullell, 2004).^{viii}

La inculturación en prácticas foráneas y la exclusión de cultura musical prehispánica autóctona, en la música escolar, fue reforzada a inicios del siglo XX por medio de la “búsqueda” de la música nacional. Como relata Vargas Cullell (2004), un grupo de compositores influyentes, mayormente educados como artistas en conservatorios europeos, viajaron por mandato gubernamental por el territorio costarricense en busca de la música que reflejase el carácter y la



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.universidadcostarica.ac.cr) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.

nostalgia del costarricense. Tal empresa coincidió con la búsqueda de raíces nacionales en toda América Latina. Su veredicto fue que el tambito (parrandera) de la provincia de Guanacaste –de notable influencia española— era *la* música nacional (Cervantes y Flores, 2007).

Durante casi todo el siglo XX, el anterior discurso ha permeado la composición y estudio de la música de arte y la música popular en Costa Rica en términos de la representación de “la música nacional” y la noción de “ser costarricense.” Tal discurso también ha influenciado el tipo de instituciones, currículos, y prácticas pedagógicas en la educación musical costarricense hasta la fecha.^{ix}

Una interpretación educativa desde la perspectiva postcolonial

Entendemos aquí por teoría postcolonial la “transformación radical de las historias de colonización, imperialismo y globalización”, que implica, por un lado, relocalizar “las construcciones imaginarias coloniales e imperiales dispuestas por potencias coloniales e imperiales”, y por otro, “representar modos importantes de enunciación” (Mignolo, 1995, p. 172).^x La teoría postcolonial es de utilidad aquí para examinar la intersección de ideas e instituciones, conocimiento y poder (Holmes y Crossley, 2004), elementos que se encuentran en el corazón del objeto del presente ensayo.

El semiólogo postcolonial Mignolo (1995) explica que procesos políticos como el “proyecto identidad nacional” constituyen una “recolonización desde adentro”. En países postcoloniales, después de la independencia, la élite local “establece nuevas conexiones y dependencias” con los centros metropolitanos (p. 176). De hecho, como lo afirma Fanon (1968, citado por Rizvi et al., 2006) la independencia de las estructuras coloniales “no significa liberación”, pues a menudo la “conciencia nacional fracasa en la obtención de la libertad, ya que la burguesía colonizada impone sus propias aspiraciones sobre la gran mayoría de las



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.ucr.ac.cr) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.

personas, reemplazando la dominación colonial con su propia forma de dominación, vigilancia y coerción” (p. 251).

En este sentido, la invisibilidad de las prácticas musicales y cultura tanto de la población amerindia nativa, como de los afrocaribeños inmigrantes, en los objetivos de la instrucción musical escolar, bajo una identidad hegemónica construida por una élite social, sustenta una premisa postcolonial particular de Quijano (2000). Según este autor, “raza” es un constructo inventado por el pensamiento europeo moderno para legitimar la dominación y explotación de “los inferiores” a manos de la raza que conquista desde el Viejo Mundo. Este constructo sería utilizado por las élites criollas para implementar una agenda de control y dominación.

La identidad étnica blanca, europea, y los valores cívicos y morales asociados a ella fueron promovidos por la educación musical pública como mandato social, por medio de prácticas musicales importadas, a saber, canto de himnos y canciones nacionales, lectura de notación musical y apreciación de arte musical. Este capital cultural (Bourdieu 2012), valorado como conocimiento (Wright y Froehlich, 2012), se cimentó en estereotipos raciales y culturales de raíz colonial: la invisibilidad de grupos étnicos autóctonos y la primacía de músicas foráneas provenientes de potencias coloniales. Es así como la especie de ontología social resultante de objetivos de la instrucción musical pública, borra las diferencias socioculturales producto de la colonización y conquista en pro de la agenda política de la clase burguesa.

Considerando esta interpretación a la luz de la crítica postcolonial, este proceso político es problemático desde el punto de vista de la educación, por varias razones:

- 1) Como asevera la pensadora feminista hooks (2009), una clase social dominante transmite “valores, actitudes, relaciones sociales y sesgos” que



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.ucr.ac.cr) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.

influyen en cómo se da y se recibe el conocimiento (p. 135). En este sentido, los valores burgueses pueden crear una barrera en el aula e impedir la posibilidad de confrontación y conflicto, así como silenciar a los y las estudiantes cuyo comportamiento sea diferente a los valores burgueses.

- 2) Según la visión del pedagogo crítico McLaren (2009), un proceso político como este dicta los términos de referencia para una visión de mundo o *habitus* (Bourdieu, 2012) bajo la cual se espera que toda una ciudadanía viva. Esta visión de mundo minimiza el poder creativo de las personas y estimula su credulidad hacia los intereses de un grupo dominante, con el fin de que calcen en el mundo que sus opresores han creado.
- 3) En consonancia con los puntos anteriores, y de acuerdo con Fromm (1941), las personas destinatarias de estos procesos se identifican con aquellas que tienen el poder, al participar de la identidad dada. Así, caen en la ilusión de que participan en la acción, cuando en realidad “ellas solamente se someten y participan de la identidad dada” (p. 41). Esto significa que el yo es alienado de sí mismo, y que lo que se considera “hogar” se llena de contradicciones. Aquí es donde la colonización conduce a la dislocación, un proceso que moldea tanto la psique como el cuerpo (Asher, 2009).

La potencial anulación de la conciencia crítica, inherente a la transmisión de una sola identidad nacional, y de *un* canon musical hegemónico, por medio de la instrucción musical, coincide con la “educación bancaria” adversada por Freire (2009). Según este pensador, tal tipo de opresión puede llegar a diezmar la vida misma, al extinguir en el individuo la sed por el poder de crear y de actuar ante la opresión. El oprimido termina por no creer en sí mismo, y teme a la libertad del mundo que le presenta el opresor. Por eso puede preferir vivir en el status quo.

El refrán Deleuziano: una herramienta filosófica para el análisis



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.ucr.ac.cr) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.

En su crítica a la educación musical estadounidense como economía política, la canadiense, filósofa feminista de la música, Elizabeth Gould (2012), se apropia de un concepto filosófico de Deleuze y Guattari (1987, discutido por Murphy y Smith 2001), “el refrán”.^{xi} Originalmente fue entendido como el “refrán musical”, o la sección de una pieza musical (como por ejemplo, de una canción) conocida como “coro”^{xii} y en algunas instancias, estribillo. Es una sección cantada o tocada entre dos secciones musicales contrastantes –típicamente llamadas versos— a la manera de “un pequeño retorno” o sección recurrente.^{xiii}

Gould (2012) interpreta el refrán Deleuziano como “un momento de estabilidad en el caos” (p. 79) que crea y delinea sitios o territorios de seguridad, comunidad y estabilidad. Para los músicos, el refrán adquiere la forma de materiales musicales, tales como canciones folclóricas, himnos nacionales, himnos sagrados, géneros y estilos musicales, estabilizados por medio de la composición y la ejecución. De acuerdo con esta autora, la misión de la educación musical en sistemas de control social y político es guiar al estudiantado a alcanzar un territorio de estabilidad, aceptación, y sumisión, por medio de la pedagogía y el currículo.

A la luz de la metáfora propuesta por Gould, el mandato de la educación musical escolar costarricense, en sus orígenes, prescribe materiales musicales específicos, a modo de refranes o estribillos, para conducir a la futura ciudadanía hacia un sitio imaginado, armonioso, regulado por una élite social. Con el propósito de distribuir resultados predecibles y controlados para conseguir esta territorialización, a la manera de una economía política (Gould 2011), se importaron prácticas culturales foráneas (música del canon europeo) y modelos (currículos y pedagogías) desde potencias coloniales (p.e. el canto coral) para impartir el conocimiento.

Existen implicaciones ontológicas en cuanto al *modus operandi* del refrán Deleuziano en los orígenes de la educación musical pública costarricense. El



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.ucr.ac.cr) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.

Estado se atribuye la prerrogativa de prescribir cuál música es “buena” para la educación, y decide quién debe ser educado(a) y de qué manera. La educación se lleva a cabo por medio de materiales específicos de la música, pedagogías y currículo, bajo valores supuestamente democráticos y moralizantes. La ontología social inherente a los objetivos originales de la asignatura “música” silencia las diferencias de ser y sentir y por lo tanto las identidades individuales, para servir, de una manera solapada, al colonialismo. Esto confirma la aseveración de Fanon (1968), de que el colonialismo intenta distorsionar el pasado y controlar el presente. Vacía las mentes de los colonizados de cualquier forma y contenido de pensamiento. Coloniza el saber, el ser, el escuchar y el ver. Esto es precisamente lo que Mignolo (2007) denomina “la herida colonial.”

Retos adicionales y recientes de la educación musical costarricense actual

La función socialmente aceptada de la música en la educación pública como un proyecto político estatal, desde sus orígenes, sufriría en la década de los ochenta del siglo XX, cuando la educación artística en Costa Rica sufra el impacto de las políticas neoliberales internacionales. La instrucción escolar comenzó a ser vista como un lugar para la adquisición de destrezas en computación, matemática, e inglés, bajo el argumento de la urgencia de ofrecer una educación acorde el nuevo orden global (Rosabal-Coto, en prensa).

Sin embargo, esta crisis no impidió el surgimiento de numerosas escuelas y programas gestados desde el gobierno estatal como gobiernos locales y municipales, para brindar una formación pre-profesional mayormente en ejecución instrumental, a partir de inicios de los noventa. El currículo, los contenidos y las prácticas musicales promovidas no son muy diferentes a las cuestionadas en el presente ensayo. En algunos casos, los nuevos proyectos educativos se justifican en argumentos facilistas sobre prácticas musicales, como que el estudio y la ejecución de la música hace más inteligentes, disciplinadas y más sociables a las



personas, o que incluso, la música las salva (sic). Estos planteamientos fácilmente podrían conducir a prácticas educativas colonizadoras y por ello merecen ser examinados en un trabajo aparte (Rosabal-Coto, en prensa).

Digno de mención es también que en la primera década de este siglo se da una reforma curricular en la educación pública, con el nombre de “Ética, Estética y Ciudadanía”, la cual, que de alguna manera busca responder a los retos de la globalización en la comunidad nacional (Rosabal-Coto, 2010, 2008). La reforma se enfoca en la adquisición de destrezas sociales y valores para ejercer la negociación, la toma de decisiones y la coexistencia para la vida ciudadana. La educación musical fue la segunda asignatura en incorporarse a la reforma.^{xiv}

Según el filósofo de la música Bowman (2010), el currículo de educación musical dentro de esta reforma se vale “de la naturaleza social de la música y su status como un modo de acción humana” y se aboca a “tratar problemas sociopolíticos: mejorar la vida, la sociedad” (p. 6). Sin embargo, sería un poco precipitado asegurar que la reforma ha cumplido su cometido y superado las prácticas excluyentes y estereotipos colonialistas acá discutidos (Rosabal-Coto, 2010).

Descolonizar por medio de la acción e investigación educativas

Bajo el lente del refrán Deleuziano, y siguiendo la crítica postcolonial, se vuelve imperioso descolonizar los objetivos y las prácticas pedagógicas de la educación musical costarricense que ha llegado hasta nuestros días. En primer lugar, es fundamental analizar las implicaciones socioculturales de los objetivos de la educación musical desde la perspectiva de la justicia social y equidad en la educación musical (véase Gould, 2009).^{xv}

Esto se puede favorecer mediante una actitud particular de los agentes involucrados en la formulación de metas, currículos y prácticas educativas: la promoción del acto creativo de la diferencia, no de la homogeneidad. Se debe



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.universidadcostarica.ac.cr/) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.

asumir el diálogo entre diversos sectores sociales en cuanto a sus necesidades socioculturales (Rosabal-Coto, en prensa; véase también Rosabal-Coto, 2010). No se debe apuntar hacia la formación de una sola identidad, sino abarcar todas las identidades representadas en el espectro social costarricense. Lo anterior implica valorar el musical^{xvi} local y particular, y no solamente el musical legitimado por estereotipos culturales dominantes. Esto a su vez significa “afirmar las diferencias y contradicciones históricas y geográficas, así como las posibilidades para la agencia y la resistencia” de discursos hegemónicos (Shohat, 1992).

Con el propósito de cimentar bases para descolonizar la acción educativa, González y González y Lincoln (2006) afirman que la investigación social en un mundo globalizado “deben servir las necesidades de los nacionales y los locales” en lugar de enfocarse a la transmisión de contextos y finalidades primordialmente foráneos (p. 2). Por su parte, el pedagogo crítico McLaren (2003) valora la incorporación de la perspectiva de clases sociales como un posible eje investigativo de la educación, en contra de discursos y acciones colonialistas.

Según McClaren, al menos que “el análisis de clases y la lucha de clases jueguen un papel central en la pedagogía crítica, ella está condenada a seguir el mismo rumbo de casi todos los movimientos de reforma liberal del pasado” (p. 65). Aunque es solamente una opción, esta propuesta favorece la descolonización en cuanto permite develar los proyectos educativos hegemónicos de una clase social, como el cuestionado en este análisis. Adicionalmente, el autor de este ensayo (Rosabal-Coto, en prensa) urge la necesidad de iniciar investigación acerca de las experiencias musicales de la población costarricense, fuera del aprendizaje escolar y formal.

Finalmente, es posible conseguir una descolonización de las metas de la educación musical costarricense si se busca responder a los retos fundamentales actuales de la educación, planteados por el Tercer Informe Estado de la



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.ucr.ac.cr) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.

Educación (2011). El Proyecto señala la urgencia de promover una educación que propicie las destrezas, habilidades, y valores para “decidir con autonomía y responsabilidad el tipo de vida que (los y las estudiantes) desean vivir y escoger entre las opciones que se encuentran a su disposición.” También deja claro que la educación debe “fortalecer la identidad cultural de la nación considerando sus distintos referentes y manifestaciones (pueblos indígenas, afrodescendientes, etc.)” y “transformar paradigmas que están en la base de la desigualdad de género y todas las demás formas de discriminación” (p. 34).

Reflexión final

En una de sus primeras críticas feministas a la educación musical en Occidente, la filósofa y educadora canadiense Lamb (1994) asevera que la educación musical occidental necesita estar más abierta al ruido –entendido como desorden o la formulación de un problema para su resolución. De ser así, las preguntas de índole filosófico, cruciales de la educación musical (¿Cuál música? ¿Cuál conocimiento? ¿La música de quién? ¿Para educar a quién y con cuáles objetivos? ¿Con cuáles medios?) estarían dirigidas a sustentar metas, prácticas educativas y currículo respetuosas del conflicto que surge entre la experiencia personal de las personas aprendices y lo que estas han aprendido en sus experiencias previas (Lamb, 1994).

Una ontología social *ruidosa* de la educación musical implica dar voz a la experiencia del otro y la otra, más allá del enfoque en proyectos educativos elitistas y canónicos. En otras palabras, implicaría lo que Bernstein (1996, discutido por Wright y Froehlich, 2012) considera llenar el vacío entre el conocimiento pensado (representado por discursos hegemónicos) y el impensable (el conocimiento creativo dirigido al cambio).

Mignolo (2010, 2007) repetidamente llama a la desobediencia epistémica para buscar la liberación de la colonialidad. Es una condición indispensable para ella la



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.universidadcostarica.ac.cr) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.

comunicación multi e intercultural de experiencias y significados de los agentes sociales, hacia una geopolítica y política corporal pluriversal.^{xvii} ¿Estará la educación costarricense preparada para asumir el reto postcolonial de formular políticas, currículos y pedagogías hacia una educación ruidosa y epistémicamente desobediente? ¿O preferirá dormir en la ilusión de la herida colonial – parafraseando la crítica del sociólogo costarricense Sojo (2009) — de que los y las costarricenses estamos cobijados bajo una sola identidad, de que somos *igualíticos*?

Referencias

Álvarez, R. (2006). *The relationship between processes of national state consolidation and the development and expansion of systems of public education during the nineteenth century in Central America: Nicaragua and Costa Rica in comparison*. Tesis doctoral, Universidad Columbia, Nueva York.

Anderson, B. (1991). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.

Asher, N. (2009). Writing home/decolonizing text(s). *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. No. 30(1), 1-13.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Londres: Taylor and Francis.

Bourdieu, P. (2012). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. (trad. Ma. del C. Ruiz de Elvira). Madrid: Taurus.

Bowman, W. D. (2010). Envisioning the impossible. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* No. 9(3), 1–7. Disponible internet: http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman9_3.pdf

Fecha de último acceso: 15 de marzo de 2013.

Campos Fonseca, S. (2011). La revolución silenciosa de Caperucita Encarnada (Costa Rica, 1916). *Revista Transcultural de Música* No. 15. Disponible internet: <http://www.sibetrans.com/trans/a352/la-revolucion-silenciosa-de->



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.universidadcostarica.ac.cr/) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.

[caperucita-encarnada-costa-rica-1916?lang=en](http://www.caperucita-encarnada-costa-rica-1916?lang=en)

Fecha de último acceso: 15 de marzo de 2013.

Carvajal, M.I. (2011). Construcción imaginaria de Costa Rica en textos históricos e himnos. *Revista Herencia* No. 24 (1-2).

_____. (2009). Discursos y símbolos del Himno Patriótico al 15 de setiembre. *Revista Estudios* 22. Disponible internet: <http://www.estudiosgenerales.ucr.ac.cr/estudios/no22/papers/iiisec2.html>

Fecha de último acceso: 15 de marzo de 2013.

Cervantes, L. y Flores, B. (2007). Costa Rica. *Oxford Music Online*. Oxford University Press. Disponible internet: <https://sibdi.ucr.ac.cr/http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/41086>

Fecha de último acceso: 15 de marzo de 2013.

Chacón, L. (2010). Inclusión-afianzamiento de la asignatura “Música” en el currículo de la educación pública primaria y secundaria. Actores determinantes y visiones sobre su importancia. *Costa Rica, 1849-1925. Káñina* No. 34(2), 183-189.

Deleuze, G., y Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. (B. Massumi, trad.). Minneapolis y Londres: University of Minnesota Press.

Fanon, F. (1968, reimpr. 2008). *Los condenados de la Tierra*. España: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2009). From Pedagogy of the oppressed. En Darder, A., Baltodano, M. y Torres. (Eds.). *The critical pedagogy reader*. Nueva York: Routledge Falmer, 52-60.

Fumero, P. (1994). *Teatro, público, y estado en San José, 1880-1914*. San José, Costa Rica: EUCR.

Gould, E. (febrero de 2012). Uprooting music education pedagogies and curricula: Becoming-musician and the Deleuzian refrain. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* No.33(1), 75-86.



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.universidaddecostarica.ac.cr) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.

_____. (2011). Writing Trojan horses and war machines: The creative political in music education research. *Educational Philosophy and Theory* No. 43(8), 874-887.

Gould, E. et al. (2009). (eds.). *Exploring social justice. How music education might matter*. Canadá: Canadian Music Educators' Association.

Holmes, K. y Crossley, M. (2004). Whose knowledge, whose values? The contribution of local knowledge to education policy processes: a case study of research development initiatives in the small state of Saint Lucia. *Compare* No.34(2), 194-214.

hooks, b. (2009). Confronting class in the classroom. En Darder, A., Baltodano, M. y Torres. (Eds.). *The critical pedagogy reader*. Nueva York: Routledge Falmer, 135-143.

Lamb, R. (1995). Tone deaf/symphonies singing: Sketches for a musicale. *Gender in/forms curriculum: From enrichment to transformation*. Gaskell, J. y Willinsky, J. (Eds.). Nueva York: Teachers College Press, 109-135.

_____. (1994). Aria senza accompagnamento. A woman behind the theory, *The Quarterly*, Nos. 4-5(5-1), 5-20.

Lavia, J. (2006). The practice of postcoloniality: a pedagogy of hope. *Pedagogy, Culture and Society* No. 14(3), 279–293.

McClaren, P. (2009). Critical pedagogy: A look at the major concepts. En Darder, A., Baltodano, M. y Torres. (Eds.). *The Critical Pedagogy Reader*. Nueva York: Routledge Falmer, 61-73.

_____. (2003). Critical pedagogy and class struggle in the age of neoliberal globalization: Notes from history's underside. *Democracy and Nature* No. 9(1), 65-90.

Mignolo, W. D. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del Signo.

_____. (2007). *La idea de América Latina. Herida colonial y la opción decolonial*. España: Gedisa.



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.ucr.ac.cr) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.

_____. (1995). Afterword: Human Understanding and (Latin) American Interests-The Politics and Sensibilities of Geocultural Locations. *Poetics Today* No. 16(1), 171-214.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2008). *Programa de estudio de educación musical para tercer ciclo y educación diversificada*. San José, Costa Rica: MEP.

Molina y Palmer, S. (2007). *Historia de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

_____. (eds.). (2004). *Héroes al gusto y libros de moda: sociedad y cambio social en Costa Rica, 1750-1900*. Costa Rica: EUNED.

Monestel, M. (2005). *Ritmo, canción, identidad. Una historia sociocultural del calypso limonense*. Costa Rica: EUNED.

Moraña, M., Dussel, E., y Jáuregui, C. A. (eds.). (2008). *Coloniality at large. Latin America and the postcolonial debate*. EEUU: Duke University Press.

Murphy, T.S., y Smith, D.W. (2001). What I hear is thinking too: Deleuze and Guattari go pop. *Echo: a music centered journal* No. 3(1). Disponible internet: http://www.echo.ucla.edu/Volume3issue1/smithmurphy/deleuze_and_guattari.pdf

Fecha de último acceso: 15 de marzo de 2013.

Rizvi, F. Lingard, B., y Lavia, J. (2006). Post-colonialism and education: negotiating a contested terrain. *Pedagogy, Culture and Society* No.14(3), 249-262.

Rosabal-Coto, G. (en prensa). Costa Rica. En Torres-Santos, R. (ed.). *Music education in the Caribbean and Latin America: A comprehensive guide*. Nueva York: Rowman and Littlefield.

_____. (2010). Music education for social change in the secondary schools of Costa Rica. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* No. 9(3), 55-81. Disponible internet: http://act.maydaygroup.org/articles/Rosabal-Coto9_3.pdf

Fecha de último acceso: 15 de marzo de 2013.

Proyecto Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2011). *Tercer Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica.



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.universidaddecostarica.ac.cr) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.

Quijano, A. (2000), *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Argentina:

Shohat, E. (1992). Notes on the 'post-colonial'. *Social Text* No. 31(32), 99–113.

Small, C. (1998). *Musicking: the meaning of performing and listening*. Connecticut, EEUU: Wesleyan University Press.

_____. (1987). *Music of the common tongue. Survival and celebration in Afro-American music*. Nueva York: Calder.

Sojo, C. (2009). *Igualíticos. La construcción social de la desigualdad en Costa Rica*. San José: FLACSO.

Torres Rivas, E. y Pino, J. C. (1983). *Problemas en la formación del estado nacional en Centroamérica*. San José: ICAP.

Vargas Cullell, M.C. (2004). *De las fanfarrias a las salas de concierto: música en Costa Rica (1840-1940)*. San José: EUCR.

Wright, R. y Froehlich, H. (2012). Basil Bernstein's theory of the pedagogic device and formal music schooling: Putting theory into practice. *Theory into Practice* No. 51(3), 212-220.

ⁱ Para efectos de este ensayo, entenderemos “educación musical” como aquella instrucción en la música dentro del marco de la educación formal o institucional.

ⁱⁱ Este ensayo no se centra en el “proyecto identidad nacional” ni tampoco en los fines y alcances de las políticas gubernamentales del llamado Período Liberal, sino en el mandato de la instrucción musical escolar como acción política dentro de dicho proyecto. Tampoco es su propósito estudiar las mentalidades colectivas que fueron resultado de dicho proyecto ni las prácticas culturales y musicales de los individuos en su vida privada o pública, fuera de la instrucción escolar.

ⁱⁱⁱ Mediante el análisis de los discursos y los símbolos presentes en el Himno Patriótico al 15 de Setiembre, Carvajal Araya (2009) demuestra el importante papel que han jugado los himnos nacionales en sustentar la ideología detrás de la construcción imaginaria de la nación costarricense.



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.ucr.ac.cr) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.

^{iv} En una obra más reciente, Carvajal Araya (2011) continúa analizando los discursos en himnos conmemorativos y cantos nacionales de de Costa Rica. Por ejemplo, la Cantata Épica Unión Iberoamericana, el Himno a la Raza, el Himno a Colón, y el Himno a la Anexión de Guanacaste. Véase también Campos Fonseca (2011) acerca de discursos de género en música de contenido moralizante dentro del proyecto de “identidad nacional” en Costa Rica.

^v El “canon Occidental” se refiere al cuerpo de la música de los grandes maestros occidentales, principalmente varones, blancos y europeos, que por su valor estético ha sido proclamada como “la buena música.”

^{vi} El compositor, educador musical, y crítico cultural Christopher Small (1998, 1987) acuñó el término “musical” para denotar un ritual social que consiste en explorar, afirmar y celebrar las relaciones que ocurren cuando se hace o escucha música, mediante un involucramiento activo, con lo mejor de nuestra habilidad.

^{vii} Véase Monestel (2005).

^{viii} Si bien este fenómeno de consumo cultural no es el objeto del presente ensayo, es digno de mención por su contribución a la difusión y legitimización del canon musical europeo en Costa Rica.

^{ix} Véase el desarrollo más amplio de esta idea, en Rosabal-Coto (en prensa).

^x Véase también Moraña, Dussel, y Jáuregui (2008).

^{xi} “Refrán” no debe ser entendido en este contexto en su acepción desde la lingüística o la literatura.

^{xii} El término “coro” se usa aquí para denotar una estructura o elemento musical formal, y no en el sentido del nombre de la agrupación vocal coral.

^{xiii} En la jerga musical usualmente se le conoce como *ritornello* (it.). En algunas músicas antiguas, como por ejemplo en España, se le llamó “vuelta” o “estribo”.

^{xiv} Véase Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2008).

^{xv} Ya de hecho el Tercer Informe Estado de la Educación (2011) ha señalado la importancia de que el principio de equidad sin exclusiones guíe la política educativa costarricense.

^{xvi} Véase nota no. V.

^{xvii} Véase los ejemplos de esfuerzos y proyectos con este objetivo, en curso en Latinoamérica, que brinda Mignolo (2007).

