

GUILLERMO ROSABAL-COTO

Universidad de Costa Rica

guillermo.rosabal@ucr.ac.cr

Artículo de investigación

La versión de “El Sistema” en Costa Rica: Una perspectiva desde la etnografía postcolonial institucional¹

Resumen

En este artículo sugiero que el SINEM — la versión costarricense de El Sistema venezolano — articula un discurso de desarrollo que legitima políticas neoliberales que rigen el mercado internacional del siglo XXI, en el cual Costa Rica figura solamente como un subalterno. Planteo que tal articulación contribuye a perpetuar nociones y prácticas que se fundaron en el período colonial y que han sostenido el imaginario de la identidad nacional costarricense desde el siglo XIX. Para demostrarlo, llevo a cabo un análisis teórico por medio de la etnografía postcolonial institucional.

Palabras Clave:

postcolonialismo, neocolonialismo, etnografía postcolonial institucional, educación musical en Costa Rica, SINEM

1. Este artículo es una adaptación de una versión anterior publicada en idioma Inglés:

Rosabal-Coto, G. (2016). Costa Rica's SINEM: A perspective from postcolonial institutional ethnography. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 154–87.

Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura. ISSN 1853-0494

<http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>

Epistemus es una publicación de SACCoM (www.sacom.org.ar).

Vol. 4. N° 2 (2016) | 84-111

Recibido: 29/09/2016. **Aceptado:** 07/11/2016.

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.4.2868.2

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura), agregando la dirección URL y/o un enlace a este sitio: <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada.

La licencia completa la puede consultar en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



GUILLERMO ROSABAL-COTO

Universidad de Costa Rica

guillermo.rosabal@ucr.ac.cr

Research paper

Costa Rica's SINEM: A perspective from postcolonial institutional ethnography

Abstract

In this article I suggest that SINEM — the Costa Rican version of Venezuela's El Sistema — articulates a development discourse which legitimates neoliberal policies that govern the twenty-first-century international market, in which Costa Rica figures only as a subaltern. I contend that such articulation contributes to perpetuating notions and practices that are based in the colonial period and have sustained the imagination of Costa Rican national identity since the nineteenth century. To this end, I undertake a theoretical analysis through postcolonial institutional ethnography.

Key Words:

postcolonialism, neocolonialism, postcolonial institutional ethnography, musical education in Costa Rica, SINEM.

“SINEM” son las iniciales con las que se conoce al Sistema Nacional de Educación Musical de Costa Rica.¹ El Ministerio de Planificación y Política Económica estableció esta institución en el marco general de un plan nacional de desarrollo orientado hacia: a) la reducción de la pobreza y la desigualdad; b) el crecimiento de la economía y el empleo; y c) el combate del incremento en la criminalidad, tráfico de estupefacientes, adicción a las drogas y la inseguridad ciudadana, entre otras metas (Ministerio de Planificación y Política Económica, 2007). De acuerdo con la Ley de Creación del SINEM (véase Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2010), su misión es transformar las vidas de niños y jóvenes a nivel nacional, especialmente en regiones subdesarrolladas y comunidades socialmente vulnerables, por medio de los siguientes objetivos:

- A. Crear y desarrollar escuelas de música y programas de educación musical a lo largo del país.
- B. Proveer a la población costarricense — especialmente niños, niñas y adolescentes — la oportunidad de acceso a programas orquestales y otros programas musicales dirigidos a la promoción humana.
- C. Utilizar la educación musical como herramienta para el desarrollo humano de poblaciones de alto riesgo, para poder inculcar destrezas, habilidades mentales y actitudes que permitan mejorar la convivencia y las relaciones interpersonales.
- D. Descubrir talentos en la población infantil y juvenil, que les permitan desarrollarse en el ámbito musical.
- E. Llevar la educación musical a regiones del país que han comenzado a usarla como herramienta o instrumento laboral para el futuro.
- F. Abrir programas musicales en áreas que sufren de indicadores sociales negativos, tales como la pobreza, la deserción escolar y la adicción a las drogas; estos programas se llamarán “de acción social-musical,” e involucrarán a niños y niñas, así como varios ensambles.
- G. Brindar educación artística y cultural a niños, niñas y jóvenes fuera del área metropolitana del país, fomentando la calidad humana y la producción artística.

La Ley de Creación del SINEM establece los siguientes valores fundacionales interrelacionados, como trasfondo a las metas institucionales arriba expuestas: a) equidad de oportunidades educativas para las personas de todas las clases sociales, b) inclusión de poblaciones en riesgo, c) solidaridad por medio de la educación de

1. Véase el sitio web oficial del SINEM: <http://www.sinem.go.cr/>

bajo costo, d) disciplina por medio de inculcar responsabilidad, trabajo en equipo y puntualidad, y e) respeto en las relaciones interpersonales.

A pesar de que no está directamente establecido en la Ley de Creación, es de todos conocido que la misión, visión, valores y prácticas del SINEM se moldean considerablemente a la luz de la *Fundación Musical Simón Bolívar* de Venezuela (como se le conoce formalmente a “El Sistema” hoy en día). Como se puede observar en el sitio web oficial de la Fundación, el SINEM aparece entre los proyectos inspirados en El Sistema, en más de cuarenta países.² El Sistema se presenta como un modelo de paz y progreso, consagrado al rescate pedagógico, ocupacional y ético de la infancia y la juventud, mediante la instrucción y la práctica colectiva de la música”, con particular atención a “la capacitación, prevención y recuperación de los grupos más vulnerables del país, tanto por sus características etarias como por su situación socioeconómica³.

Dentro de este programa venezolano, las orquestas y coros supuestamente se convierten en “escuelas de vida social y personal, donde se cultivan aptitudes y actitudes positivas, valores éticos, estéticos y espirituales.” Dentro de estos ensambles, “los músicos desarrollan la autoestima, la seguridad personal y la socialización; adquieren disciplina y hábitos de estudio; aprenden a ser perseverantes, practican el sentido de la sana competitividad y del liderazgo... (y) trabajan constantemente por el logro de metas y por la excelencia.” Al final, los estudiantes “conviven con sus pares en un ambiente de tolerancia y de solidaridad, al tiempo que crecen estimulados por una cultura de paz.”⁴

El SINEM atiende alrededor de siete mil estudiantes a nivel nacional, dentro del rango de 7 a 18 años (Picado Gattgens, 2012). Mientras que parece que se busca la inclusión, principalmente por medio de estudios musicales de bajo o mínimo costo, el ingreso se obtiene por audición, con el uso de pruebas en ritmo, coordinación y destrezas de lectura musical. El SINEM opera por medio de tres tipos diferentes de programas:

- Nueve escuelas de música, localizadas principalmente en áreas pobladas. Cada una admite aproximadamente entre 350 y 600 estudiantes.
- Veinte programas orquestales. Son más pequeños en comparación con las escuelas de música; cada uno incluye entre 80 y 250 estudiantes. Los programas orquestales pretenden consolidar orquestas sinfónicas infantiles y

2. La lista abarca los siguientes países en varios continentes y subcontinentes: a) Norteamérica (Canadá y Estados Unidos); b) América Latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Jamaica, México, Panamá, Perú, Puerto Rico y Uruguay); c) África (Angola, Kenia, Sudáfrica y Uganda), d) Europa (Armenia, Inglaterra, Francia, Groenlandia, Italia, Portugal, Escocia, España, Suecia y Turquía); e) Asia (India, Japón, Filipinas, Corea del Sur, Taiwán y Vietnam) y f) Oceanía (Australia y Nueva Zelanda). Véase <http://fundamusal.org.ve/category/elsistema/el-sistema-en-el-mundo>.

3. <http://fundamusal.org.ve/category/el-sistema/mision-y-vision/>

4. <http://fundamusal.org.ve/category/el-sistema/el-sistema-en-el-mundo>

juveniles en áreas de alto riesgo social, usualmente distantes de las áreas urbanas principales y más desarrolladas.

- Varios programas llamados “especiales,” que atienden estudiantes cuyas condiciones físicas, emocionales, o sociales requieren atención especial. Estos programas llegan hasta hospitales, hospicios de huérfanos y centros de rehabilitación.

Desde su fundación, el SINEM ha sido financiado mayormente por el gobierno costarricense y ostenta el estatus de organización sin fines de lucro. El presupuesto gubernamental anual de SINEM ronda aproximadamente 4.8 millones de dólares. Ser una organización sin fines de lucro no ha evitado que el SINEM se beneficie de fondos internacionales. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), una institución multinacional y “*el prestamista principal del desarrollo*” en la región latinoamericana y del Caribe (Nelson, 2000, p. 405), financió una evaluación de un año de un programa piloto del SINEM en un distrito pobre y socialmente vulnerable, en 2011. El proyecto del BID buscaba comprender el impacto relativo de la instrucción musical sobre los indicadores de eficiencia del sistema educativo, el desempeño académico de los estudiantes del SINEM, y la calidad de vida de niños, niñas y jóvenes pobres y vulnerables. Se llevó a cabo en un distrito urbano marginal, asociado al tráfico de drogas y la adicción, el hurto y otros problemas sociales. Casi toda su población se gana la vida en el sector terciario (p.e., limpieza, construcción, ventas y servicio al cliente). El reporte del proyecto identificó varias fallas académicas, administrativas, financieras e infraestructurales en el programa piloto de SINEM, aunque concluyó, en términos generales y de manera optimista, que el programa orquestal tuvo éxito en contribuir a la transformación de los estudiantes de estrato socioeconómico bajo, en un contexto urbano, en individuos más responsables, comprometidos, capaces de convivir en situaciones de diversidad étnica y socioeconómica (Picado Gattgens, 2012). El BID mandó la creación de una biblioteca musical para el proyecto, así como asistencia de consultores de la Fundación Music4One, y talleres con personal de la Universidad de Vanderbilt, antes que el estudio iniciara.⁵

Además de la investigación del BID, arriba mencionada, no hay prácticamente estudios que fundamenten la supuesta efectividad del SINEM en prevenir la violencia o salvar a niños, niñas y jóvenes de una vida social de marginalidad, al menos al momento de realización del presente artículo. Mientras que Brenes Villalobos, Brenes Montoya y Abarca Molina (2012) concuerdan con Picado Gattgens (2012) y concluyen que el SINEM tiene un impacto positivo en la vida de los estudiantes, presentan principalmente un cúmulo de percepciones de estudiantes,

5. Esta fundación coreana se dedica a “trabajar con niños y sus comunidades a nivel mundial para que alcancen su máximo potencial por medio de la música y la educación musical,” bajo la filosofía de que “la promoción de la música fomenta conexiones y construye confianza entre las personas” (musicforone.org). El SINEM es una institución asociada, de acuerdo con el sitio web de la fundación.

padres, familiares, la comunidad y autoridades institucionales, acerca del programa, emocionalmente cargadas, prácticamente sin ningún análisis. Un estudio diferente acerca de las prácticas pedagógicas del SINEM (Arguedas Quesada, 2014) se enfoca en cómo el subprograma de necesidades especiales podría o no cumplir con la legislación sobre derechos humanos. Me referiré a todos estos estudios posteriormente.

Retos desde el postcolonialismo

Baker (2012, 2014) argumenta que El Sistema parece adoptar de manera acrítica un discurso de salvación de las masas populares sin educación, que sirvió de guía a gran parte de la escolarización musical de la Europa del siglo XIX, como parte del proyecto de la consolidación del capitalismo. Este autor nos recuerda que en varios países occidentales la instrucción musical masiva “fue vista como modo de mantener a los obreros alejados de las tabernas, por lo tanto aumentando su productividad, y disminuyendo las posibilidades de que discutieran ideas revolucionarias” (Baker, 2012, p. 3). Siguiendo una línea de pensamiento similar, Gould (2012) examina el ejemplo del canto coral (heredado de la tradición coral británica) y la audición musical en los Estados Unidos. Para Gould, tal instrucción musical sirvió para educar a aquellos grupos que se pensaba necesitaban mejorar — la clase obrera, los inmigrantes, y los niños y niñas escolares — en destrezas de lectura musical. En general, la “buena música” estaba dirigida a mejorar el carácter moral e inculcar el orgullo nacional. El último escrito de Christopher Small (2010) expande este argumento en relación con las metas de productividad del capitalismo: La agenda de la educación musical formal de Occidente ha sido incorporar a los estudiantes “dentro del tejido de conocimiento, creencia, y costumbre” y enseñar los valores de “puntualidad, obediencia, tolerancia al aburrimiento y la estandarización” (p. 285).

Soy un investigador social postcolonial. Abordo temas de la educación musical desde una perspectiva que mira de cerca las condiciones materiales del colonialismo que han dado forma a prácticas sociales en mi contexto geo cultural, desde la conquista y colonización españolas hace cinco siglos (véase Rosabal-Coto, 2016, en prensa). Desde esta perspectiva, me parece problemático que el SINEM, así como decenas de programas alrededor del mundo, copien la lógica de prácticas de educación musical del siglo XIX — control y mejoramiento de las clases marginales — reflejadas por El Sistema. Como Baker (2014) lo enfatiza, el reavivamiento de esta lógica en Venezuela no ha sido sistemática y críticamente analizado, o sujeto a debate público. En segundo lugar, me pregunto si el BID no se aprovecha de un gobierno que cree en las prácticas de música de arte occidental como una forma de salvar a las masas.

Debemos ser conscientes de que el objetivo principal del BID es estimular la

gobernanza y modernización de la sociedad civil en los países latinoamericanos y del Caribe. La modernización “visualiza la cooperación entre gobiernos regionales y el BID para consolidar la democracia, (y) fortalecer las instituciones democráticas” (p. 405). Se espera que los gobiernos regionales se comprometan a realizar acciones democráticas para promover “los derechos de los pueblos indígenas, los derechos humanos, la reducción de la violencia, la reducción del uso y tráfico de drogas, y una ‘cultura de paz’” (Rosenberg y Stein, 1995, p. 91–94). Sin embargo, el otro lado de la moneda es que se concibe a tales países como subalternos, por medio de la etiqueta “*países en desarrollo*”, y se les somete a políticas y préstamos que a menudo reflejan las prioridades de los gobiernos en el norte global (Nelson, 2000). Aunque las metas del BID parezcan positivas, las estrategias del Banco no son inmunes a la crítica.⁶

La limitada evidencia sobre los logros de las metas del SINEM inspiradas en la misión, visión y valores de El Sistema — como las propone el gobierno — y su estrecha relación con el BID, se tornan más intrigantes si miramos las declaraciones públicas del gobierno en los medios, acerca del rol del SINEM. Veamos el siguiente ejemplo:

Cada día, un ejército de más de 10,000 niños y jóvenes de Costa Rica salen de sus humildes casas con sus armas bajo el brazo: violines, flautas y la firme convicción de superarse a sí mismos, transformar la realidad de su familia, su comunidad y su país.

Esta pomposa afirmación abre una nota de prensa del antiguo Ministro de Cultura y Juventud, acerca de la legitimidad social del SINEM (Obregón, 2014). El contexto de esta emotiva nota fue el clima nacional de consternación a causa del brutal asesinato de dos jóvenes novios, estudiantes del SINEM, en manos de un joven delincuente. A la luz del aumento en la violencia a nivel nacional (véase Rico, 2006), representado por este terrible hecho, el Ministro declara que el SINEM se ha convertido en “*nuestra mejor herramienta para la prevención del delito y la violencia*” (énfasis añadido), debido a su papel crucial en el fortalecimiento de “los valores fundamentales de convivencia humana.” En virtud del poder que se le atribuye a las prácticas musicales, el Ministro de Cultura planteó que no solamente es necesario, sino también posible, prevenir tal grado de violencia, si Costa Rica fuera capaz de producir “más músicos que delincuentes, (ofrecer) más instrumentos que armas y (producir) más artistas que asesinos” (p. 15).

Como músico, educador y académico costarricense, me preocupa que la imagen gubernamental del SINEM — en este y otros medios de comunicación — se base en la manipulación de emociones, en lugar de evidencia seria basada en la investigación, tanto en torno a la violencia, como a las prácticas de instrucción

6. Véase también Logan (2016).

musical. Huhn (2009) arguye que “hay una notable sensacionalización de la violencia y el crimen en los medios de comunicación masiva en Costa Rica” y que los costarricenses pueden no estar preparados para reconocer el nivel de violencia en el país. “El discurso público sobre la violencia y el crimen llevan a la confusión y el pánico en Costa Rica porque entra en conflicto con la identidad colectiva de la comunidad costarricense imaginada” como personas pacíficas (p. 787) — un fenómeno sociocultural intrínsecamente ligado a la educación (incluyendo la educación musical), como lo discutiré en detalle más adelante. En este sentido, concuerdo con la preocupación de Baker (2014) en cuanto a cómo las personas a menudo entienden El Sistema en una forma idealizada, romántica, partiendo “de una creencia valorada hacia las razones para crearla” (Cook, 2003, p. 254, citado en Baker, 2014, p. 4). De acuerdo con Baker, la emoción “domina virtualmente cualquier intento por analizar El Sistema,” de manera que “El Sistema parece repeler el análisis racional” (4). Se podría decir lo mismo sobre el SINEM.

La narrativa de redención del SINEM había sido previamente enunciada por el Ministerio de Cultura y Juventud, por medio de una estética emotiva, en un corto documental televisivo titulado ¡Un instrumento para todos! Una cámara “camina” detrás de estudiantes ejemplares del SINEM, mientras ellos se desplazan entre su familia, la escuela y sus actividades musicales, en un país obviamente pobre. La cámara enfoca de cerca cuadros de la vida diaria que revelan las muy simples vidas de estudiantes esforzados. Las explicaciones de autoridades gubernamentales y del SINEM acerca de la importancia social de este programa y sus metas, sirven como trasfondo sonoro a estas imágenes. Es muy fácil ver la asombrosa similitud entre la narrativa y estética visual de este filme con las de *Tocar y Luchar*, un celebrado documental de Alberto Arvelo, antiguo estudiante de El Sistema.⁷ Este filme muestra la lucha cotidiana de varios niños venezolanos pobres, en casa, en clase, en ensayo y en concierto, retratados como dedicados pupilos o antiguos estudiantes exitosos de El Sistema.⁸

En consonancia con mi problematización postcolonial de las metas, visión y valores del SINEM, como las han transmitido las representaciones oficiales y su relación con la agenda del BID, me parece injustificable e irresponsable hacer uso de una noción universalista de la música, emocionalmente cargada, como una fórmula infalible para superar los retos materiales y sociales que se pueden rastrear a procesos neocoloniales de desigualdad económica. Considero que es un error importante ignorar que la violencia y la delincuencia están significativamente arraigadas a estos procesos, como lo plantearé en la siguiente discusión. Pero más importante, es que la música y la educación musical en Costa Rica han estado íntimamente ligadas a tales prácticas colonialistas. Podríamos entonces considerar

7. Véase también Fink (2016).

8. El filme se basa en testimonios de figuras prominentes de la música de arte, como Simon Rattle, Claudio Abbado y Plácido Domingo, quienes respaldan sin reservas y se entusiasman con este proyecto de instrucción orquestal masiva.

que la instrucción musical de masas es parte del problema estructural, más que la solución, como el Ministro de Cultura y Juventud considera. A la luz de estos problemas, pretendo trazar importantes relaciones colonialistas entre el discurso que el SINEM inculca en el imaginario costarricense y las realidades macro, materiales y simbólicas, que coordinan este discurso como práctica social.

Consideraciones teóricas y metodológicas

Mi análisis se basa en el estudio macro sociológico de redes de aprendizaje musical en la vida de nueve maestros de música en Costa Rica, por medio de un enfoque teórico/metodológico que desarrollé y llamo *etnografía postcolonial institucional* (véase Rosabal-Coto, 2016).⁹ Este enfoque es un modelo multinivel que establece relaciones entre las realidades de los participantes y: a) teorías y conceptos del pensamiento postcolonial latinoamericano (p.e., Castro-Gómez, 2008; Dussel, 1995; Mignolo, 1995, 2000, 2003, 2007, 2010; Quijano, 2000, 2007a, 2007b); b) la práctica teorizada de investigación social conocida como etnografía institucional (Smith, 1987, 1999/2004, 2000, 2005; Campbell y Gregor, 2004; DeVault, 1996); y c) conexiones contextuales con el colonialismo y postcolonialismo en Costa Rica. El pensamiento postcolonial latinoamericano fija la mirada en cómo el eurocentrismo epistemológico, junto con su epistemología científica y religiosa y sistema-mundo asociado a la modernidad, crearon lo que se puede llamar un *subalterno* en lo que es ahora América Latina (Mignolo, 2010; Quijano, 2000; véase Rosabal-Coto, 2014). Esto se llevó a cabo por medio de un discurso de superioridad étnica de los europeos, basado en un diferencial fenotípico y estructuras biológicas, en otras palabras, por encima y más allá del origen geográfico.

La etnografía institucional aborda cómo las personas adquieren prácticas sociales sin ser conscientes de ello, por propósitos menos relevantes para sus mundos micro locales, que para las estructuras macro sociales que organizan lo que hacen en su vida cotidiana. Tiene el potencial de problematizar y descolonizar los discursos y prácticas institucionales, que han sido deliberadamente coordinados con estándares profesionales, expectativas familiares, o normas organizacionales que moldean la enseñanza, las políticas, o el financiamiento en los contextos educativos en la sociedad capitalista contemporánea. Como se verá más adelante, tales discursos y prácticas tienen el potencial de invisibilizar o colonizar los mundos interactivos empíricos de los aprendices, como ellos los experimentan (Rosabal-Coto, 2016).

A la luz del pensamiento postcolonial, y en mi propia experiencia como estudiante de conservatorio y docente colonizado, durante muchos años traté con maestros de música que en el pasado compartieron conmigo historias de dislocación en relación con prácticas de música de arte occidental. Bajo el lente de la

9. Véase también Rosabal-Coto (2014).

ontología de la etnografía institucional, los consideré expertos en sus experiencias cotidianas con la música, en sus pensamientos, sensaciones y decisiones, al interactuar con otras personas en escenarios informales y formales de aprendizaje musical.

Recopilé datos por medio de: (a) entrevistas individuales y grupo focal, (b) observación participante, y (c) análisis de artefactos que compartieron los participantes. Usé los datos para armar historias de vida de aprendizaje musical de los participantes. La metodología de la etnografía institucional me estimuló a comenzar el análisis empíricamente en las experiencias cotidianas de los participantes, y más específicamente, en qué y cómo piensan, sienten, planean y toman decisiones los actores sociales en relación con el aprendizaje musical. Por lo tanto, en esta primera fase de análisis, intenté escudriñar las acciones de las personas como las vivieron y reflexionaron, más que verlas a través del lente de discursos o categorías teóricas.

En la segunda fase de análisis, identifiqué la posición o ubicación desde la cual los participantes enunciaron sus experiencias de socialización por medio del aprendizaje musical, que la etnografía institucional llama *standpoint* (punto de vista). Este último se desarrolla empíricamente, y es moldeado por redes de interacción que se superponen (familia, escuela y mercado, entre otras). Esto significa que la organización de los recursos corporales de los aprendices están “arraigados en las necesidades y valores de yoes empíricos de aprendices musicales y los muchos actores sociales involucrados” (Rosabal-Coto 2016, p. 204). En este contexto, el *standpoint* es postcolonial, porque las experiencias forman parte de prácticas colonialistas y neocolonialistas en educación, música y educación musical en Costa Rica (véase Rosabal-Coto, 2016). El *standpoint* comprende “la energía física, sensaciones, pensamiento, autoimagen y expectativas, sujetas a supresión interactivamente desde lo local y particular, como sitio de conocimiento” (p. 163). Es así como la identificación y análisis del *standpoint* trascienden simples rasgos, como género, raza, bagaje educativo, ocupación, u otros descriptores abstractos, que pueden reducir la experiencia a meras categorías.

A continuación, identifiqué teóricamente descoyuntura o dislocación en las redes de aprendizaje micro (local) de los maestros — una especie de rompecabezas que requiere resolución en las realidades de los participantes en el estudio. Consiste en las formas que a ellos se les construye como subalternos inferiores (p. e., irrelevantes, ilegítimos, impensables y descartables) en la socialización musical, en formas que no necesariamente lo perciben (véase Rodríguez-Silva, 2012). Establecí conexiones entre tal dislocación y procesos de socialización macro coordinados por la mediación de textos (p.e., nociones, conceptos, prácticas, o procesos), que son armados a nivel macro para organizar lo que los aprendices hacen en sus redes cotidianas de aprendizaje musical. Los textos son prácticas “*que producen situaciones o eventos locales estandarizados que corresponden al texto estandarizado*” (Smith, 2000, p. 1147). Los textos se convierten en materiales en formas que pueden ser

replicadas — desde categorías abstractas, hasta impresos, formatos electrónicos, y así sucesivamente — y pueden así fortalecer la estabilidad y replicabilidad de la organización de una institución. La materialidad o replicabilidad de un texto le permite “*mostrarse en forma idéntica sea quien sea que lea, escuche, o vea, en su ser corporal*” (Smith 2005, p. 166). Los textos conectan a las personas con otras personas, produciendo relaciones sociales translocales en tiempo y espacio, por medio de textos que están presentes en sus vidas diarias (DeVault, 2006, 2013; Smith, 1987, 1999/2004, 2005, 2006b; Turner, 2006). De particular interés para la investigación postcolonial en contextos institucionales es el hecho de que por medio de la mediación textual, el conocimiento discursivo y el poder se unen sistemáticamente en la socialización diaria, sin que las personas se den cuenta de ello (véase André-Bechely, 2005; Campbell y Gregor, 2004; McCoy, 1998; DeVault, 2006; Gerrard y Farrell, 2013; Smith, 2005, 2006b).

Implicaciones desde la etnografía postcolonial institucional

Los hallazgos de mi estudio de etnografía postcolonial institucional sugieren que los aprendices musicales en Costa Rica a menudo pueden ser construidos como subalternos inferiores cuando articulan los siguientes textos asociados a capacidad (en forma de comentarios, instrucciones y prácticas pedagógicas), previamente establecidos por estructuras colonialistas (tales como gobierno, educación o el mercado): (1) rasgos o identidad incorrectos, (2) recursos materiales o económicos insuficientes, (3) capacidad corporal insuficiente, o (4) bagaje insuficiente en música de arte occidental. Se socializa a los aprendices musicales para convertirlos en: (a) músicos artistas occidentales cultos, (b) ciudadanos modernos y civilizados, o (c) mano de obra desarrollada para el mercado global. Teóricamente, se puede entender la construcción de este subalterno como continuidad de la lógica de la colonialidad que sostuvo el control y subyugación de los cuerpos e imaginarios de los pueblos amerindios hace cinco siglos. Este proceso se basó en el estereotipo de superioridad cultural del europeo — el ideal de progreso y civilización. Esta sostuvo la transmisión de una identidad nacional costarricense imaginada, blanca, europea, iluminista, por medio de la música de arte y la enseñanza musical escolar, iniciando en el siglo XIX, y esta idea prevalece hoy día en la forma de un discurso de desarrollo que organiza el aprendizaje musical formal en formas que sirven a los intereses del mercado global. SINEM podría verse como una de las muchas redes donde se coordina el aprendizaje musical bajo la lógica de la colonialidad. Llegué a esta conclusión luego que analicé cómo las nociones y prácticas institucionales organizaban qué se hacía, con quién(es), con cuáles recursos, y con cuáles propósitos, en el aprendizaje musical de un participante que estaba relacionado con SINEM: Raúl.¹⁰ Él fue estudiante del SINEM y era

10. “Raúl” es un seudónimo.

maestro en uno de sus programas al momento del estudio. Mi análisis se enfocó en cómo las nociones de música y aprendizaje que organizaban la socialización del aprendizaje musical de Raúl dentro del SINEM, reafirmaban nociones y prácticas que podían trazarse hasta la colonización de Amerindia (incluyendo Costa Rica) por el imperio español, y renovaban la europeización cultural de Costa Rica luego de que se convirtió en nación independiente. Como Raúl fue el único participante que compartió su experiencia en relación con el SINEM, aquí sugiero algunas relaciones teóricas entre la mediación textual de las prácticas educativas en la Costa Rica postcolonial — a la luz de mis hallazgos de la etnografía postcolonial institucional (Rosabal-Coto, 2016) — y los tres estudios sobre el SINEM mencionados anteriormente (Brenes Villalobos, Brenes Montoya y Abarca Molina, 2012; Picado Gattgens, 2012; Arguedas Quesada, 2014). Enmarco estas relaciones en una perspectiva macro, dentro de los mismos períodos de colonialismo/colonización que expongo en mi estudio de etnografía postcolonial institucional (Rosabal-Coto, 2016). Como me apoyo en otros estudios, y no en mi propia etnografía sobre aprendices del SINEM, no es mi intención aquí argumentar de forma definitiva con respecto al SINEM, sino más bien reflexionar en torno a problemas que merecen ser considerados e investigados más extensamente.

Neocolonialismo y el discurso macro de desarrollo

De acuerdo con el relato de aprendizaje musical de Raúl, el SINEM parece crear un espacio simbólico alrededor del trabajo duro y concienzudo en pos de un logro artístico. Raúl también cuenta que en este programa se sintió como si fuera parte de una familia, contrario al ambiente más impersonal o más competitivo de los ensambles musicales profesionales. En general, su percepción concuerda con los hallazgos del estudio del BID. Los estudiantes miembros de una orquesta disfrutaban conocer nuevas personas de diferentes clases sociales y nacionalidades, así como hacer amistad, mientras participan de una actividad colectiva. Por medio del entrenamiento musical, también parecen haber adquirido un acentuado sentido de responsabilidad e independencia, y un deseo por auto mejorar. El resultado se manifiesta en su socialización en el hogar y el centro educativo: Son más capaces en el manejo de horarios, distribución del tiempo, compromiso con tareas escolares, son obedientes a sus padres, y cuidan de sí mismos. Sin embargo, estos cambios no son consistentes ni definitivos (Brenes Villalobos, Brenes Montoya y Abarca Molina, 2012). Numerosos participantes en el estudio piloto del BID narraron un vínculo estrecho con su instrumento musical, equivalente al de una amistad estrecha. El ser capaces de cursar estudios instrumentales y aprender a leer y tocar música escrita parece haber generado sentimientos de orgullo y valor social en los estudiantes y sus familiares. Este capital simbólico les otorga acceso a una actividad que les aleja de las calles y las drogas, y brinda oportunidades para progresar. La culminación de tal actividad, luego de un año de entrenamiento, fue

un concierto público en el cual afinaban sus instrumentos y tocaron obras con un director.

Una vez que recolecté evidencia archivística y datos etnográficos para sustentar el relato de Raúl, descubrí que los estudiantes deben pasar por el conocido y selectivo mecanismo de la música de arte occidental de las audiciones, para convertirse en miembros de una orquesta del SINEM. Es interesante notar que de acuerdo con Brenes Villalobos, Brenes Montoya y Abarca Molina (2012), se dio un significativo grado de deserción durante el año que tuvo lugar el programa orquestal piloto. Ingresaron setenta niños y niñas, pero solamente 29 llegaron al final. Las investigadoras establecieron causalidad entre la deserción y las pobres condiciones de infraestructura, la inestabilidad en la nómina de maestros y las situaciones particulares de las familias. No establecen conexiones con estilos específicos de enseñanza o ensayo, mecanismos de reclutamiento, u otros procesos institucionales que podrían potencialmente haber impactado la deserción. En su estudio etnográfico acerca de El Sistema, Baker (2014) sugiere que hay muchísimas causas que pueden motivar a que los estudiantes abandonen este tipo de programas, incluyendo la incapacidad de la familia para asegurar la asistencia regular y puntual del niño o niña, o maniobrar ante los obstáculos burocráticos. Además, la socialización excluyente en torno a jerarquías (rango, paga y obligaciones) en el contexto de las orquestas venezolanas “asegura que se le recuerde continuamente su baja condición a los músicos más débiles” (p. 183), y esto puede conducir a decepción, frustración, y finalmente, deserción.

Parece que el SINEM adiestra jóvenes de clase media y baja como futuros trabajadores obedientes. Baker (2014) critica este objetivo en relación con El Sistema. Cuestionando la afirmación de su fundador José Antonio Abreu, de que “la orquesta es el único grupo que se une con el único propósito de concertar,” Baker resalta la efectividad de la orquesta convencional “en la subordinación de múltiples puntos de vista por parte de la visión singular de su líder.” Cuando este último es “un individuo carismático, poderoso,” como suele ser el caso en Venezuela, “éste se asegura que las narrativas que emerjan a través de la orquesta sean dictadas en lugar de negociadas” (p. 204). La obediencia es necesaria para la reproducción del orden capitalista, el cual se basa en acumulación, eficiencia y productividad, así como en el éxito de las políticas del mercado global en un país en desarrollo. El hecho de que el BID haya financiado parcialmente una evaluación de un proyecto del SINEM respalda la idea de que el SINEM entrena una mano de obra obediente requerida por los inversionistas y compañías transnacionales, principalmente del norte.

Esta visión puede considerarse una expresión de neocolonialismo, una forma de colonización que podemos rastrear hasta la década de los ochenta, cuando muchos gobiernos postcoloniales fueron crecientemente incapaces de lidiar con la enorme deuda externa y dominación económica extranjera (véase Sousa Santos, 2010; Mignolo, 2007). América Latina, África, y algunas regiones en Asia y el Me-

dio Oriente habían sido ya concebidas como destinos exóticos subcontinentales con recursos naturales y mano de obra barata, que le daban la bienvenida a viajeros e inversionistas. Los Estados Unidos y otros países industrializados pretendían atraer a estos países “atrasados” dentro del sistema comercial occidental, con el propósito de obtener su materia prima abundante y barata, así como sus recursos naturales y humanos. Articularon el discurso de desarrollo, de la mano con la modernización o globalización. Tal discurso asegura resolver problemas estructurales como el hambre y la pobreza. Propone estrategias atractivas, como los préstamos y la cooperación, pero en realidad no consigue sus promesas, tales como la prosperidad o la paz mundial (Souza Silva, 2011).

Para los años ochenta, Costa Rica, junto con otros países, se convirtió en un objetivo de implantación de política económica del Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial, y la Casa Blanca. En el caso de Costa Rica, el gobierno comienza a implementar los llamados *planes de ajuste estructural*, dirigidos a poner en orden las finanzas, de acuerdo con las exigencias del FMI, el cual proveía financiamiento a una nación altamente endeudada (Cuevas Molina, 2006).

Souza Silva (2011) explica que este discurso de desarrollo actualiza el discurso de civilización que organizó la explotación y colonización de América Latina y el Caribe que comenzó en 1492. Se proclamó que la civilización era el único camino natural y progresivo hacia la perfección social y política, desde la perspectiva de la epistemología y ontología europea del siglo XVI (Mignolo, 2007). Europa se encontraba al fin del itinerario de la civilización, pero sentía la obligación moral de guiar a los imperfectos — los primitivos, salvajes y bárbaros — en el largo camino a un estado superior de progreso. Ser civilizado significaba que uno tenía que sentir, pensar, hacer, ser y hablar como los superiores (europeos). También conllevaba tomar parte, con gratitud, de un camino construido por ellos, siguiendo sus órdenes, y reemplazando el imaginario propio con el suyo (Souza Silva, 2011). Por esto es que la colonización sería una de las funciones más nobles de las sociedades que habían alcanzado un alto grado de civilización. La idea de civilización adquirió legitimidad por medio del Tratado de Tordesillas, firmado conjuntamente por la Iglesia Católica y los imperios español y portugués en 1494. En este tratado se halla la semilla de la premisa rousseauiana de que la raza superior tiene el derecho a dominar, mientras que las razas inferiores tenían que ser conquistadas y sometidas a través de la violencia física y simbólica, y tenían que aprender que tenían la obligación de obedecer (Rousseau, 1762). Como la idea de progreso por medio de la civilización, que justificó la colonización del Atlántico cinco siglos atrás, perdió credibilidad luego de la masacre con la bomba atómica en Hiroshima y Nagasaki, el discurso de desarrollo sirvió para perpetuar el discurso de civilización en el siglo XX (Souza Silva, 2011).

En consonancia con el discurso de desarrollo, el neocolonialismo implica relaciones económicas y políticas desiguales entre los países menos y más desarrollados, formuladas alrededor de la agenda de los últimos. Tales relaciones se basan

en la política neoliberal que a menudo involucra tratados de libre comercio para hacer el intercambio comercial más “equitativo” (libre de impuestos) y competitivo entre las pequeñas economías latinoamericanas y las de los países desarrollados (Sousa Santos, 2010). Se ha descrito el resultado de la política neoliberal en América Latina como “menos crecimiento, desindustrialización, concentración de la riqueza, y empleo inestable” (Ibarra, 2011, p. 238).

Es evidente el impacto del neocolonialismo en la educación primaria y secundaria en Costa Rica en la atención y recursos destinados a proveer considerable espacio para enseñar inglés como segundo idioma, computación y otras asignaturas relevantes al desarrollo de las metas de desarrollo corporativo. Además, el Banco Mundial presta una gran parte del presupuesto para las universidades públicas. Cada cinco años, se revisan y negocian las condiciones de este financiamiento, usualmente a la luz de nuevas demandas corporativas. Y más recientemente, en la educación musical, tenemos el SINEM.

Es útil acá un breve ejemplo de la retórica del mercado neoliberal en el contexto costarricense. Veamos el ejemplo del logo oficial de la marca país “Costa Rica,” lanzada en 2013 (ver figura 1)



Figura 1. Imagen propiedad de esencialcostarica.com

La función de *Esencial Costa Rica*, como texto, es la de mediar en las negociaciones y campañas comerciales internacionales para atraer turismo e inversiones. El gobierno costarricense encargó este logo a la compañía publicitaria Future Brand, responsable de la imagen más reciente de American Airlines. El costo del logo fue de US \$650,000. El logo es fundamental en una campaña publicitaria basada en una noción universalista de la identidad colectiva costarricense. Tal

identidad es una herramienta gubernamental estratégica para ayudar a que el país adquiriera legitimidad en una búsqueda por ser competitivo y más desarrollado dentro del mercado global. Se presenta a “los costarricenses” como alfabetizados, talentosos, hospitalarios, pacíficos y esforzados. Se enorgullecen en vivir en un país verde y conservacionista, y en una nación democrática. Sin embargo, tal identidad no es reciente. Su surgimiento se remonta a un amplio proyecto político a inicios del siglo XIX: la imposición de una comunidad nacional imaginada, basada en estructuras políticas e ideológicas eurocéntricas, que perseguían el control social (véase Sojo, 2009).

Europeización cultural: La identidad nacional costarricense como colonización desde adentro

Bajo la influencia de la ideología liberal, basada en el lema “orden y progreso”, y las experiencias de consolidación de estados europeos como Alemania e Italia, las élites burguesas de las naciones recientemente independientes de América Latina se vieron a sí mismas como herederas del sistema político y cultura europeos, incluyendo la doctrina del liberalismo y el discurso del iluminismo (véase Bignall, 2010; Mignolo, 2007).¹¹ Añoraban convertirse en ciudadanos racionales, autónomos, limpios, educados, patrióticos, civilizados, que actúan por interés propio, y observan la ley de una nación desarrollada a imagen de Europa (Álvarez, 2006).

Una élite costarricense, liderada por intelectuales del llamado Grupo del Olimpo, diseminó y promovió una visión de un sistema político consensual, libre de conflictos, organizado alrededor de la unidad territorial de *la nación*. Esta estructura organizacional ideal representaba una unidad cultural de ciudadanos homogéneamente identificados e iguales. Convertirse en ciudadano significaba que uno era un miembro digno de una tradición civilizada al dejar atrás ambientes y formas bárbaras de vida. Por ejemplo, uno tenía que acoger la vida ordenada y productiva, coordinada por un horario en el lugar de trabajo, y no por el alba o cualquier otro fenómeno natural inherente a la organización rural o de la aldea (Cuevas Molina, 2006). Dentro de esta visión, los acontecimientos y progresos *reales* tenían lugar en Europa — o sea, fuera del escenario local de los nuevos pueblos independientes (Souza Silva, 2011).

La “comunidad nacional” se basó en rasgos geo culturales que fueron escogidos y articulados por intelectuales como tradición o pasado *significativo* (Cuevas Molina, 2006). Se imaginaron una democracia rural mítica, colonial, comprendida de pequeños y medianos productores agrícolas — principalmente cafetaleros — quienes, como propietarios de tierra, eran considerados grupo fundamental en la historia de la nación. Esta tradición declaró las raíces blancas, europeas del pueblo

11. La burguesía costarricense fue capaz de acceder a la cultura superior europea cuando Costa Rica ingresó al comercio mundial como pequeño productor y exportador de café.

costarricense.¹² La población en general fue “blanqueada” y tergiversada como homogénea. Por ejemplo, los amerindios fueron transformados en una nueva categoría para hacer la transición: ladinos.¹³ A los mestizos — mezcla de descendientes europeos e indígenas — se les llamó “blancos” (Álvarez, 2006). Esta mezcla racial fue idealizada como fuerza democratizadora. Sin embargo, en la práctica, sirvió para suprimir la oposición a la supremacía blanca (véase Rodríguez-Silva, 2012). La articulación deliberada de la categoría política *nación* naturalizó las fronteras raciales y territoriales impuestas durante la colonización española (véase Bignall, 2010). Vale la pena recordar que este proceso conllevó el sometimiento de las estructuras sociales, políticas, económicas y de la cultura (incluyendo las prácticas musicales) de los pueblos autóctonos prehispánicos. Esta colonización se sostuvo mediante una relación servil a través de la cual la población nativa estaba obligada a proveer de productos y mano de obra a los conquistadores — llamada *encomienda* — y la conversión masiva y forzada al catolicismo. La articulación de la doctrina liberal y su noción textual de ciudadanía permitió la asimilación de los individuos bajo una medida común de naturaleza esencial y neutral, que permanecía indiferente a la pertenencia a grupos y preocupaciones individuales (Bignall, 2010). Esto contribuyó a la dominación continua de grupos sociales subordinados bajo una estrategia preventiva de control social (véase Hobsbawm, 1983/2000; Molina y Palmer, 2003).

Educación musical e identidad nacional

El estado costarricense emprendió un proyecto educativo — menos costoso que el uso de recursos militares — para inculcar la aceptación de un sistema nacional de normas para el estado liberal costarricense (Álvarez, 2006). Primeramente, las reformas educativas entre 1885 y 1889 institucionalizaron la educación pública secular y universal (véase Fischel, 1990; Molina y Palmer, 2003). En segundo lugar, se implementó un programa masivo que enseñaba los principios de higiene, especialmente a la población rural y clase trabajadora. Tenía sentido que el estado buscara una pureza racial y limpieza de la población para favorecer la productividad y salud de la economía, cruciales para alcanzar la modernidad (Molina y Palmer, 2003). En general, estos proyectos implicaron la imposición de modales, hábitos y moral a través de una serie de tareas disciplinadas sobre el cuerpo, para poder delimitar y controlar la frontera entre ciudadanía dentro de la civilización y la modernidad (véase González Stephan, 2001).

El estado costarricense difundió la identidad nacional primordialmente a través de textos y símbolos como la bandera nacional, el escudo nacional, los héroes

12. Coincidentemente, una parte considerable de la población era étnicamente homogénea — pero no racialmente — porque compartían una cultura española/católica.

13. En este contexto geo cultural, ladino denota un individuo que habla español, que no pertenecía a la élite nacida en España ni a la población indígena.

nacionales, el himno nacional y otros himnos patrios.¹⁴ Estos símbolos también fueron divulgados por medio de la filosofía, historiografía, artes, literatura, educación pública, e instrucción musical escolar (véase Carvajal, 2013, 2011; Molina y Palmer, 2004). Le ofrecían a las masas un rol épico como protagonistas de una historia nacional, la cual era recreada día a día en las escuelas públicas, periódicos y plazas a lo largo del país. Al servicio del proyecto de identidad del estado-nación, la instrucción musical escolar, ya establecida en la educación pública en 1849, fue fundamental para inculcar la identidad nacional imaginada, valiéndose del potencial de la música para transmitir mensajes revestidos de melodías atractivas, y para influenciar a los individuos y su carácter. La música en la educación pública se centró mayormente en el canto de los himnos patrios y canciones para producir sentimientos morales y cívicos asociados con los valores humanistas y democráticos del ideal francés de república. Enseñar canciones sería un medio para inculcar amor a la patria y la disposición para estudiar, y llevar a cabo acciones virtuosas y nobles (véase Vargas Cullell, 2004). A partir de entonces, este repertorio ha servido para agrupar a los futuros ciudadanos en un sitio simbólico caracterizado por la estabilidad y la comunidad (Rosabal-Coto, 2014; véase Bohlman, 2011).¹⁵

La instrucción en música de arte europea fue oficialmente institucionalizada en la década de 1890, cuando el estado costarricense decide financiar una escuela nacional de música, con el propósito de formar instrumentistas y establecer la primera orquesta sinfónica en el país. A fines del siglo XIX, la música de arte europea ya figuraba en presentaciones de teatro y poesía en teatros, clubes y hogares de élite, y acompañaba actividades tales como filmes, bailes, deportes y picnics. Los pequeños ensambles de salón tocaban más que nada música en estilo europeo: arreglos de ópera, opereta y zarzuela, así como marchas, vales, mazurkas y otra música de danza. Surgieron también más proyectos de instrucción musical públicos y privados en ese entonces y la primera mitad del siglo XX, tales como modestos conservatorios, sociedades filarmónicas, academias de música, y conciertos y ensambles de música de cámara, casi todos ellos de efímera duración (Rosabal-Coto, en prensa; Vargas Cullell, 2004).

Como lo explica el pensador postcolonial Castro-Gómez (2008), todos los sectores inmersos en una sociedad colonial tienden a aspirar a una blanquitud imaginaria producto de un discurso de pureza racial. Esto ocurre porque tanto colonizadores como colonizados desean disfrutar el poder colonial. Ser blanco no significa tener un color de piel específico, sino participar de "un imaginario cultural constituido por creencias religiosas, formas de vestir, costumbres, y ... formas

14. Estos últimos se refieren a "himnos, marchas, canciones o fanfarrias usadas como símbolos patrióticos oficiales" (Grove Music Online. Oxford Music Online). La aplicación del término inglés *anthem* a tal pieza se hace recurrente a inicios del siglo XIX. Sin embargo, en español la costumbre es usar "himno", correspondiente literalmente al inglés *hymn*.

15. En Rosabal-Coto (2016) realizo un análisis más detallado el proyecto de identidad nacional, en relación con la dinámica de la europeización cultural.

de producir y divulgar el conocimiento,” todo lo cual se convierte en “un signo de estatus social, una forma de adquirir, acumular, y transmitir capital simbólico” (p. 282; véase también Quijano, 1992).

De acuerdo con Frantz Fanon (1967), los individuos burgueses en las naciones postcoloniales recién independizadas permanecen colonizados psicológicamente porque aspiran a la blanquitud, a pesar de que nunca lleguen a ser blancos. Estos individuos también “impusieron sus propias aspiraciones a la gran mayoría de las personas, reemplazando el gobierno colonial con sus propias formas de dominación, vigilancia, y coerción” (Rizvi, Lingard y Lavia, 2006, p. 251). Es precisamente de acuerdo con el argumento de Fanon, que planteo que cuando una élite inculca la identidad nacional por un proyecto político que actualiza las antiguas estructuras coloniales, esto puede ser considerado una *recolonización desde adentro*.

El SINEM: El valor neocolonial de la educación musical

Niños y jóvenes en riesgo social dedican su tiempo, energía física y psíquica, y expectativas, a la ejecución de la música de arte occidental orquestal, una práctica hegemónica institucionalizada desde la europeización cultural en Costa Rica. Es necesario que los estudiantes se sometan a las prácticas y valores del arte occidental, y estén agradecidos por ello. En otras palabras, deben convertirse en lo que Foucault (1977) llamó “*cuerpos dóciles*” (véase también Vaugeois, 2009; Souza Silva, 2011). Si se esfuerzan lo suficiente y estudian la música, siguen al director, escuchan y cooperan con sus pares en secciones y ensambles, en pos de la meta de tocar obras musicales, incrementarán su valor social, convirtiéndose en héroes, herederos, o representantes de la cultura blanca, superior europea (véase Koza 2003). Al final, si son capaces de aprovechar este legado, habrán tenido éxito en convertirse en ciudadanos modernos, civilizados y desarrollados.

La dinámica anterior difiere un poco de la construcción del ciudadano culto, racional y autónomo por medio de la memorización de himnos patrios y canciones, como se estableció con las reformas liberales en el siglo XIX. En el periodo neoliberal, emerge una nueva forma de colonización desde adentro. Como institución neocolonial, el SINEM no coloniza un espacio geográfico — coloniza cuerpos (aunque, como nos lo advierte la teoría de la etnografía institucional, quienes participan en tales procesos institucionales usualmente no son conscientes de la coordinación de su trabajo por las agendas enraizadas en estructuras macro). Los aprendices musicales someten sus recursos corporales a una institución que reproduce una tradición artística hegemónica. Esta tradición celebra la música como objeto sonoro creado por un compositor (Small, 1987). Explora, afirma, o celebra relaciones que tienen que ver más con emprendimientos artísticos occidentales, que con las relaciones que estos aprendices exploran, afirman, o celebran en sus emprendimientos musicales vernáculos (véase Small, 2010). Brenes Villalobos,

Brenes Montoya y Abarca Molina (2012) mencionan que los estudiantes tienen un rico espacio de entretenimiento informal, principalmente a través de la televisión. Este es un mundo local que los aprendices llevan a la instrucción musical, pero que las prácticas tradicionales de música de arte occidental ignoran constantemente. Además, de acuerdo con los hallazgos de Arguedas Quesada (2014), los programas del SINEM que ella investigó parecían implementar modelos pedagógicos bastante tradicionales, los cuales no abordan el espectro completo de necesidades de aprendizaje, como lo pide la literatura internacional de derechos humanos. Estos hallazgos sugieren otras formas en que los aprendices musicales podrían ser sutilmente tratados como subalternos, que requieren tratamientos correctivos o pedagógicos, concordantes con el discurso de desarrollo ya discutido.

Para concluir esta discusión, se puede decir que el SINEM produce un individuo capaz de sostener un orden social predominante, que fue imaginado previamente por élites políticas o económicas fuera del mundo vernáculo del individuo, como el proyecto de identidad nacional en la Costa Rica del siglo XIX. Este proceso de neo colonización renueva la agenda de convertir a los individuos en ciudadanos civilizados en función de las metas de la modernidad y el capitalismo. Paradójicamente, mientras que el SINEM afirma que hace ciudadanos más capaces de formar un nuevo orden social, tal proyecto se lleva a cabo en una sociedad que despliega creciente desigualdad en varias formas: delincuencia, inseguridad, urbanización, empobrecimiento y menos acceso a bienes, alimentación, servicios de salud y educación (Ledesma, 2002; Molina y Palmer, 2005).

Reflexión final: Una alternativa a la colonización por medio de la educación musical

Existe, sin embargo, un currículo de educación musical a nivel público en Costa Rica, digno de breve discusión aquí. También propone abordar problemas sociales en la Costa Rica postcolonial, como la creciente pobreza y la violencia, pero difiere considerablemente del SINEM, con su fundamentación en la cultura hegemónica de arte occidental, y su meta de educar homogéneamente a los trabajadores para los procesos de comercio global. Forma parte de una reforma curricular iniciada por el Ministerio de Educación Pública en 2008, llamada Ética, Estética, y Ciudadanía. La reforma busca involucrar a los estudiantes en el diálogo, la cooperación y la negociación mediante el aprendizaje y la socialización, “en las cuales el conocimiento lo construyen los mismos estudiantes por medio de la investigación, involucramiento activo, reflexión y crítica, e interacción cercana con su comunidad,” bajo el lema “Aprender a elegir; aprender a convivir” (Rosabal-Coto, 2010, p. 57). Pretende educar a los futuros ciudadanos “quienes no solamente son socialmente conscientes, pero también capaces de tomar decisiones individuales y colectivas, y de participar en relaciones sociales sanas” (p. 58).

El currículo de música es constructivista. Se espera que los procesos de aprendizaje y evaluación propuestos por el currículo brinden un espacio colectivo donde los estudiantes “exploren, escuchen, y den fe de sus ejecuciones y las de otros, por medio de la audición, ejecución, dirección, composición, arreglo, e improvisación” (p. 63). Las actividades incluyen la experimentación con movimiento corporal y baile, actuación y dirección, entre otras, y los estudiantes hacen uso de los instrumentos y medios musicales a los que tienen acceso en sus comunidades. Estas prácticas están íntimamente ligadas al desarrollo de los siguientes valores: autoconocimiento, pensamiento crítico, liderazgo, responsabilidad, respeto por la diversidad, solidaridad y creatividad. El estudiantado tiene la oportunidad de explorar, expresar, y compartir “reacciones, percepciones, sensaciones y emociones en relación con los sonidos y las músicas que escuchan o bailan, tocan, componen, o investigan” durante o después de estas actividades (p. 69). El valor práctico del currículo yace en su meta de estimular al estudiantado a “examinar quiénes son, cómo, y por qué, dentro de un espacio musical vivo, donde las interacciones personales y los emprendimientos musicales adquieren una significativa intensidad” (p. 75).

Sugiero que sería útil mirar más de cerca este currículo para poder estimular una reflexión más profunda acerca de modelos de instrucción musical como el SINEM. Baker (2014) señala que este currículo

muestra la confluencia de varias corrientes — pedagogía crítica latinoamericana de los setenta en adelante, investigación más reciente en educación y justicia social, los nuevos movimientos sociales en la región — en una visión coherente y contemporánea de la educación musical latinoamericana y acción social por medio de la música. (p. 314)

Prosigue diciendo que cuando se confronta El Sistema con este currículo, “la ideología y prácticas del primero se miran conservadoras y obsoletas, y sin embargo es el modelo venezolano y no el ejemplo costarricense el que es alabado y copiado alrededor del mundo” (p. 314). Esto es de particular interés para Costa Rica y los países postcoloniales, no industrializados, porque el arte, la cultura y las estructuras educativas e ideologías continúan guiando a los individuos — generalmente sin que ellos lo sepan — a aspirar a convertirse en modernos, civilizados, o desarrollados, a la luz de ontologías y epistemologías coloniales. El programa costarricense de educación pública muestra cómo es posible brindar educación musical institucionalizada que ponga al centro el agente estudiantil y su contexto geocultural, y promueva el aprendizaje auto dirigido en relación con una amplia gama de músicas y prácticas musicales — desde las músicas que les rodean en sus comunidades, otras tradiciones musicales locales, hasta música de arte occidental. También es importante enfatizar la necesidad de reflexionar más amplia y constantemente acerca de si los antiguos sistemas de educación musical europeos

emulados por El Sistema solo contribuyen a perpetuar estructuras e ideologías coloniales, bajo del disfraz de una macro estructura disciplinaria (véase Baker, 2012), buscando producir individuos que calcen con el consumo y reproduzcan el capitalismo, más que hacerse responsables del bagaje sociocultural y necesidades de aprendices musicales y ciudadanos en formación. Tal reflexión es esencial si queremos descolonizar aquellos modelos homogeneizantes y los imaginarios que los sustentan.

Agradecimientos

Este artículo fue posible gracias al apoyo del Instituto de Investigación en Arte (IIArte) de la Universidad de Costa Rica. El autor agradece a los evaluadores de la revista ACT, quienes brindaron realimentación y valiosas ideas para su revisión. El autor agradece particularmente a Deborah Bradley, por su ayuda y estímulo.

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 inédita, Universidad of Columbia.
- André-Bechely, L. (2005). Public school choice at the intersection of voluntary integration and not-so-good neighborhood schools: Lessons from parents’ experiences. *Educational Administration Quarterly*, 41(2), 267-305.
- Arguedas Quesada, C. (2014). Los programas especiales del SINEM, su modelo pedagógico, las necesidades e intereses de sus estudiantes y el enfoque de derechos humanos. Análisis y sugerencias. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (2), 1-31.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. 2010. *Ley de Creación del SINEM, Ley número 8894*. <http://www.sinem.go.cr/index.php/transparencia/ley>
- Arvelo, A. (Dir.) (2005). *Tocar y luchar*. [Filme]. Explorart Films.
- Baker, G. (2014). *El Sistema. Orchestrating Venezuela’s youth*. Nueva York: Oxford University Press.
- Baker, G. (2012). *Venezuela’s El Sistema: Myths, metaphors and realities*. Ponencia presentada en la Conferencia de la Sociedad de Etnomusicología, Nueva Orleans.
- Bevir, M. (Ed.) (2010). *Encyclopedia of political theory*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

- Bignall, S. (2010). Post colonialism. En M. Bevir (Ed.), *Encyclopedia of political theory*, (pp. 1088–1095). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Blackburn, R. y Bonilla, H. (Eds.) (1992). *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Bohlmán, P. V. (2011). When migration ends, when music ceases. *Music & Arts in Action*, 3(3), 148–165.
- Brenes Villalobos, G., Brenes Montoya, M., y Abarca Molina, K. (2012). *Impacto social del establecimiento de una orquesta infantil en la comunidad de León XIII*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica.
- Campbell, M. y Gregor, F. (2004). *Mapping social relations: A primer in doing institutional ethnography*. Ontario, Canadá: Garamond Press.
- Carvajal, M. I. (2013). *El Himno Patriótico al 15 de setiembre en el imaginario costarricense*. San José, Costa Rica: EUCR.
- Carvajal, M. I. (2011). Construcción imaginaria de Costa Rica en textos históricos e himnos. *Revista Herencia*, 24(1–2), s/p. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/herencia/article/view/1553/1553>
- Castro-Gómez, S. (2008). (Post) coloniality for dummies: Latin American perspectives on modernity, coloniality, and the geopolitics of knowledge. En M. Moraña, E. Dussel y C. A. Jáuregui (Eds.), *Coloniality at large: Latin America and the postcolonial debate* (pp. 249–261). Durham / Londres: Duke University Press.
- Cook, N. (2003). Writing on music or axes to grind: Road rage and musical community. *Music Education Research*, 5(3), 249–261.
- Cuevas Molina, R. (2006). *Identidad y cultura en Centroamérica*. San José, Costa Rica: EUCR.
- DeVault, M. (2013). Institutional ethnography: A feminist sociology of institutional power. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, 42, 332–340.
- DeVault, M. (2006). Introduction: What is institutional ethnography? *Social Problems*, 53(3), 294–298.
- DeVault, M. (1996). Talking back to sociology: Distinctive contributions of feminist methodology. *Annual Review of Sociology*, 22, 29–50.
- Dussel, E. (1995). *The invention of the Americas: Eclipse of the “other” and the myth of modernity*. Nueva York: Continuum.
- Esencial Costa Rica. <http://esencialcostarica.com/>
- Fanon, F. (1967). *Black skin. White masks*. Londres: Pluto Press.

- Fink, R. (2016). Resurrection Symphony: El Sistema as ideology in Venezuela and Los Angeles. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 33–57. http://act.maydaygroup.org/articles/Fink15_1.pdf
- Fischel, A. (1990). *Consenso y represión: una interpretación sociopolítica de la educación costarricense*. San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Nueva York: Vintage Books.
- Fundación Musical Simón Bolívar. <http://fundamusical.org.ve/>
- Gerrard, J. y Farrell, L. (2013). ‘Peopling’ curriculum policy production: researching educational governance through institutional ethnography and Bourdieuan field analysis. *Journal of Education Policy*, 28(1), 1–20.
- González Stephan, B. (2001). The teaching machine for the wild citizen. En I. Rodríguez (Ed.), *The Latin American subaltern studies reader* (pp. 313-340). Durham / Londres: Duke University Press.
- Gould, E. (2012). Uprooting music education pedagogies and curricula: Becoming-musician and the Deleuzian refrain. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(1), 75–86.
- Gould, E., Countryman, J., Morton, C. y Stewart Rose, L. (Eds.) (2009). *Exploring social justice. How music education might matter*. Ontario, Canada: Canadian Music Educators’ Association.
- Hobsbawm, E. (1983/2000). Introduction: Inventing Traditions. En E. Hobsbawm y T. O. Ranger (Eds.), *The invention of tradition* (pp. 1-14). Nueva York: Cambridge University Press.
- Huhn, S. (2009). A history of nonviolence? The social construction of Costa Rican peaceful identity. *Social Identities*, 15(6), 787–810.
- Ibarra, D. (2011). O neoliberalismo na America Latina. *Revista de Economia Política*, 31(2), 238–248.
- Koza, J. E. (2003). *Stepping across. Four interdisciplinary studies of education and cultural politics*. Nueva York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Ledesma, J. R. (2002). Latin America: A different reality. *Higher Education in Europe*, 27(4), 467–474.

- Logan, O. (2016). Lifting the veil: A realist critique of Sistema's upwardly mobile path. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 58–88. http://act.maydaygroup.org/articles/Logan15_1.pdf
- McCoy, L. (1998). 'What the deans know': Cost accounting and the restructuring of post-secondary education. *Human Studies*, 21(4), 395–418.
- Mignolo, W. D. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina. Herida colonial y la opción decolonial*. España: Gedisa.
- Mignolo, W. D. (2003). *The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization*. Michigan: University of Michigan Press.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs. Coloniality, subaltern knowledge and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Mignolo, W. D. (1995). Afterword: Human understanding and (Latin) American interests: The politics and sensibilities of geocultural locations. *Poetics Today*, 16(1), 171–214.
- Ministerio de Planificación y Política Económica. 2007. *Plan nacional de desarrollo "Jorge Manuel Dengo Obregón"*. San José, Costa Rica: MIDEPLAN.
- Molina, I. y Palmer, S. (2005). *Costa Rica del siglo XX al XXI: Historia de una sociedad*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Molina, I. y Palmer, S. (2003). *Educando a Costa Rica: Alfabetización popular, formación docente y género, 1880-1950*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Molina, I. y Palmer, S. (Eds.). (2004). *Héroes al gusto y libros de moda: sociedad y cambio social en Costa Rica, 1750-1900*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Music for One Foundation. <http://musicforone.org/>
- National anthems. (s.f.) *Grove Music Online. Oxford Music Online*. http://ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login?url=http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/art%20icle_citations/grove/music/19602?q=national+anthems&search=quick&pos=1&%20_start=1
- Nelson, P. J. (2000). Whose civil society? Whose governance? Decision-making and practice in the new agenda at the Inter-American Development Bank and the World Bank. *Global Governance*, 5(4), 405–431.
- Obregón, M. (2014). Sebastián y Valeria. *La Nación*, enero 26.

- Picado Gattgens, X. (2012). *Consultoría para evaluación externa del Proyecto Fortalecimiento y Evaluación del SINEM*. Informe Ejecutivo.
- Quijano, A. (2007a). Coloniality, modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21(23), 168–178.
- Quijano, A. (2007b). Questioning race. *Socialism and Democracy*, 21(1), 45–53.
- Quijano, A. (2000a). Coloniality of power, Eurocentrism and Latin America. *Nepantla, Views from South*, 1(3), 533–89.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. En R. Blackburn y H. Bonilla (Eds.), *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas* (pp. 437-447). Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Rico, J. M. (2006). *(In)Seguridad ciudadana en Costa Rica: Balance de la situación*. San José, Costa Rica: PNUD.
- Rizvi, F., Lingard, B., y Lavia, J. (2006). Post-colonialism and education: Negotiating a contested terrain. *Pedagogy, Culture and Society*, 14(3), 249–262.
- Rodriguez-Silva, I. (2012). *Silencing race: Disentangling blackness, colonialism, and national identities in Puerto Rico*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Rosabal-Coto, G. (2016). *Music learning in Costa Rica: A postcolonial institutional ethnography*. Helsinki: University of the Arts Helsinki.
- Rosabal-Coto, G. (en prensa). Costa Rica. En R. Torres-Santos (Ed.), *Music education in the Caribbean and Latin America: A comprehensive guide*. Nueva York: Rowman and Littlefield.
- Rosabal-Coto, G. (2014). “I did it my way!” A case of resistance to coloniality in music education learning and socialization. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 155–187.
- Rosabal-Coto, G. (2010). Music education for social change in the secondary schools of Costa Rica. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9(3), 54–81.
- Rosenberg, R. y Stein, S. (1995). The Latin American and Caribbean Commission on Development and Environment, our common agenda for the Americas. En R. Rosenberg y S. Stein (Eds.), *Advancing the Miami Process: Civil society and the Summit of the Americas* (pp. 73–110). Miami: North South Center.
- Rousseau, J. J. (1762). The social contract, or principles of political right (G. D. H. Cole, Trad.). Disponible en: <https://www.marxists.org/reference/subject/economics/rousseau/social-contract/index.htm>
- SINEM. 2011. ¡Un instrumento para todos! <http://www.amivideo.tv/index.php/es/sinem>

- Small, C. (2010). Afterword. En R. Wright (Ed.), *Sociology of music education* (pp. 283-290). Aldershot: Ashgate.
- Small, C. (1987). *Music of the common tongue: Survival and celebration in African American music*. Londres, Reino Unido: Calder.
- Smith, D. E. (2006a). *Institutional ethnography as practice*. Nueva York: Rowman and Littlefield.
- Smith, D. E. (2006b). Incorporating tests into ethnographic practice. En D. E. Smith (Ed.), *Institutional ethnography as practice* (pp. 65–88). Nueva York: Rowman and Littlefield.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography. A sociology for people*. Maryland: Altamira.
- Smith, D. E. (2000). Schooling for inequality. *Signs*, 25(4), 1147–1151.
- Smith, D. E. (1999/2004). The ruling relations. En D. E. Smith (Ed.), *Writing the social: Critique, theory and investigations* (pp. 73–95). Toronto, Ontario: University of Toronto Press.
- Smith, D. E. (1987). *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. Toronto, Ontario: University of Toronto Press.
- Sojo, C. (2009). *Igualitarios. La construcción social de la desigualdad en Costa Rica*. San José, Costa Rica: FLACSO.
- Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Souza Silva, J. (2011). *Hacia el 'Día después del desarrollo.' Descolonizar la comunicación y la educación para construir comunidades felices con modos de vida sostenibles*. Parahíba, Brasil: Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica.
- Turner, S. M. (2006). Mapping institutions as work and texts. En D. E. Smith (Ed.), *Institutional ethnography as practice* (pp. 139–162). Nueva York: Rowman and Littlefield.
- Vargas Cullell, M. C. (2004). *De las fanfarrias a las salas de concierto: Música en Costa Rica 1840-1940*. San José, Costa Rica: EUCR.
- Vaugeois, L. (2009). Music as a practice of social justice. En E. Gould, J. Countryman, C. Morton y L. S. Rose (Eds.), *Exploring social justice. How music education might matter* (pp. 2-22). Ontario, Canada: Canadian Music Educators' Association.

Biografía del autor

Guillermo Rosabal-Coto

guillermo.rosabal@ucr.ac.cr

Doctor en Música por la Academia Sibelius/Universidad de las Artes Helsinki; Máster en Educación Musical con énfasis en educación coral por la Universidad de Brandon; Bachiller en Música con énfasis en fagot por la Universidad de Costa Rica. Guillermo Rosabal-Coto combina la docencia universitaria en música y educación con la investigación, la cual difunde en medios y comunidades profesionales internacionales. Sus investigaciones más recientes tienen un arraigo sociológico y abordan la socialización en ámbitos de aprendizaje musical formal, no formal, e informal, desde las perspectivas de género y el pensamiento postcolonial y decolonial latinoamericano. Ha presentado ponencias y formado parte de paneles internacionales en congresos y simposios de educación musical, investigación narrativa, etnomusicología, sociología, e historia cultural, en Brasil, China, Costa Rica, Estados Unidos, Finlandia, Inglaterra, y Noruega. Cuenta con publicaciones en revistas como *Gender, Education, Music and Society*, *Canadian Journal of Music Education*, *Musiikkikasvatus* (Revista Finlandesa de Educación Musical) y *Action, Criticism and Theory in Music Education*, de la cual también es miembro del comité editorial. Ha sido consultor y capacitador en educación artística y musical para los ministerios de educación y cultura de Costa Rica, así como para las organizaciones no gubernamentales UNICEF, UNESCO, PNUD, y OEL.