



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM MÚSICA

SAIRA ESPERANZA VARGAS SÁNCHEZ

A GEOPOLÍTICA DAS MÚSICAS ANDINAS NO CURRÍCULO
DAS ESCOLAS SUPERIORES DE MÚSICA EM PERU

Recife

2021

SAIRA ESPERANZA VARGAS SÁNCHEZ

**A GEOPOLÍTICA DAS MÚSICAS ANDINAS NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS
SUPERIORES DE MÚSICA EM PERU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestra em Música. Área de concentração: Música e Sociedade.

Recife

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Vargas Sánchez, Saira Esperanza.

A Geopolítica das músicas Andinas no currículo das escolas superiores de música em Peru / Saira Esperanza Vargas Sánchez. - Recife, 2021.
169 : il., tab.

Orientador(a): Sandro Guimarães de Salles

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Música, 2021.

1. decolonialidade do conhecimento. 2. música Andina . 3. currículos. 4. formação profissional . 5. América Latina. I. Salles, Sandro Guimarães de. (Orientação). II. Título.

780 CDD (22.ed.)

SAIRA ESPERANZA VARGAS SÁNCHEZ

**A GEOPOLÍTICA DAS MÚSICAS ANDINAS NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS
SUPERIORES DE MÚSICA EM PERU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestra em Música.
Área de concentração: Música e Sociedade.

Aprovada em: 20/10/2021

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Sandro Guimarães de Salles (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Professor Doutor Climério de Oliveira Santos (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Professor Doutor Climério de Oliveira Santos (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Esse presente esforço discursivo está dedicado...

Para Jesús Esperanza, uma mulher empoderada, guerreira, filantrópica, resiliente, sábia e amorosa. Quem me ensinou que com mente forte, paz interna, coração cálido e espírito generoso, todos os sonhos impossíveis se realizam. E eternamente com ela: minha Esperanza.

Para Néstor Manuel, um homem nobre e generoso, sábio, resiliente, humilde e amoroso. Quem me ensinou que com bom humor, um sorriso partilhado e as convicções firmes, podemos transformar o mundo sem que o mundo nos transforme. Minha descomunal gratidão e minha eviterna adoração.

Para Maya Esperanza, uma jovem mulher aguerrida, sensível, prudente, sábia e valente. Quem, com seus poucos anos vividos, me ensinou que a cordura e a maturidade sobressaem ao desafiar as dificuldades com palavras de silêncio e ações louváveis. Minha imensurável admiração e honra.

Para Al Ernesto, um jovem homem com uma nobreza inexplicável, gentil, encantador, sensato, sábio e corajoso. Quem me ensinou que a empatia se evidencia com sublimes ações de altruísmo e palavras de alento. Meu perpétuo agradecimento e reconhecimento, e meu imenso respeito.

In memoriam de José Carlos, nosso pequeno Pepito.

In memoriam de don Zacarias

In memoriam de Melissa

AGRADECIMENTOS

Agradecer à minha família biológica. Ao meu pai, Néstor Manuel Vargas Maya, o homem da minha vida, meu norte, meu porto seguro, meu mestre de vida, que me orientou para a vida, me educou para sorrir e ser uma pessoa de bem em um mundo injusto e cheio de maldade... Se despedindo durante os últimos meses da escrita e defesa deste trabalho. Sua confiança em mim será honrada.

À minha mãe Jesús Esperanza Sánchez Salazar, meu amor, minha inspiração, meu exemplo de coragem e fortaleza, minha guerreira, que sacrificou tudo por nós e que confiou e me apoiou sempre nas minhas decisões.

Ao meu irmão, Al Ernesto, meu melhor amigo, o motivo pelo qual estou escrevendo estas linhas. O homem que me ensina que a nobreza é uma virtude de poucos e a resposta para um mundo ingrato. Grata por compartilhar os mesmos compromissos sociais, por ser quem sempre dá a cara pela família na minha ausência, e por te entregar sem importar o que você tenha a sacrificar. Muchas gracias, hermanito!

À minha irmã, Maya Esperanza, minha melhor amiga, o motivo pelo qual minha esperanza de que um mundo mais humano e justo é possível. De quem aprendi e aprendo que todos os momentos difíceis se enfrentam com temperamento e maturidade sem importar quão pequenos sejamos. Grata por aceitar e assimilar minha ausência para me ver cumprir meus objetivos, a pesar de tudo. Muchas gracias, mi pequeña!

Ao meu companheiro de vida, Edwin Coronel, meu parceiro, meu suporte diário, meu nobre cavaleiro. Agradecida estou à vida por ter a oportunidade de te conhecer, pois sem você não estaria onde eu estou. Grata pela cumplicidade, compreensão, críticas, pelas longas conversas e nossa profunda comunicação, por me fazer sentir em família, por me cuidar sempre, por me dar teu ombro nos momentos mais difíceis de minha vida e por caminhar da minha mão desde que nos conhecemos. Você sempre será meu anjo da guarda e a bênção que a vida me apresentou.

Às minhas avós, Eugenia e Felícita, mulheres de incomensurável fortaleza, de quem aprendi que com amor, afeto, sabedoria e perseverança se consegue guiar homens e mulheres de bem. E com elas agradeço todos meus ancestrais.

Agradecer muitíssimo ao meu guia no Brasil, meu prezado orientador Sandro Guimarães. Meu grande parceiro nesta construção. Muito obrigada por nortear minhas dúvidas, por me acompanhar nesta construção de novos conhecimentos e de novos questionamentos, por ter a sensibilidade de compreender minhas diferenças, a qual me fez acreditar que ainda podemos mudar o mundo sem o mundo nos mudar. Para ele toda minha gratidão e especial carinho.

Agradecer também ao professor Saulo Feitosa, pelas conversas e orientações que foram além do que uma banca ofereceria. Obrigada por compartilhar o mesmo sentir, a mesma indignação e o mesmo compromisso social.

À CAPES, pela bolsa concedida.

Aos colegas e professores do PPGM/UFPE pelas colaborações diretas e indiretas nas reflexões necessárias para este trabalho. Grata Tiago, Rannier, Ramón e às professoras Dani e Cristiane e os professores Sandroni e Giordano, vocês tornaram o mestrado mais agradável.

Aos que se tornaram grandes amigos, que estiveram em momentos singulares, importantes e desafiantes antes e durante este processo, em especial a Óscar, Lili, Diana, Gustavo, Alexandre, Kelly e seus filhos Ana e Dudú, Winnie, Pablo, Luis, Oswaldo, Marcel e Sajid. Vocês sabem o que significa se “virar sozinhos” em um mundo desconhecido. A vocês um carinhoso “muito obrigada” por me apoiar como família, meus irmãos.

Um agradecimento especial ao professor Anderson Gómes, orientador do meu companheiro do departamento de Física, quem nos ajudou e nos cuidou como um paião quando soube de nossas perdas familiares e materiais. Obrigada, profe!

E muito obrigada a você que está lendo essa construção. Isso renova o sentido deste trabalho.

ALTUN PAWAQ WAMANCHALLAY

Ankachallay wamanchallay

rapraykipi apakuway

rapraykipi apawaspa

ñanchallaman churaykuway.

Ankachallay wamanchallay

kay urqupim chinkarquni,

rapraykipi apaykuway

ñanchallaman churaykuway.

Chaymantaqa ripusaqmi,

chaymantaqa pasasaqmi

illaqwan tupaykuspa

wamanqinuwan taqrukuspay

José María Arguedas. Los Ríos profundos (1978)

PROVERBIOS Y CANTARES

Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre el mar

Nunca perseguí la gloria,
ni dejar en la memoria
de los hombres mi canción;
yo amo los mundos sutiles,
ingrávidos y gentiles,
como pompas de jabón

Me gusta verlos pintarse
de sol y grana, volar
bajo el cielo azul, temblar
súbitamente y quebrarse

Nunca perseguí la gloria.

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar

Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar

Caminante no hay camino
sino estelas en la mar

Hace algún tiempo en ese lugar
donde hoy los bosques se visten de espinos
se oyó la voz de un poeta gritar
“Caminante no hay camino,
se hace camino al andar...”

Golpe a golpe, verso a verso...

Murió el poeta lejos del hogar.
Le cubre el polvo de un país vecino.
Al alejarse le vieron llorar.
“Caminante no hay camino,
se hace camino al andar...”

Golpe a golpe, verso a verso...

Cuando el jilguero no puede cantar.
Cuando el poeta es un peregrino,
cuando de nada nos sirve rezar.
“Caminante no hay camino,
se hace camino al andar...”

Golpe a golpe, verso a verso.

Antonio Machado. Proverbios y Cantares (1917)

RESUMO

Esse trabalho objetiva investigar a geopolítica do ensino de música no Peru, a partir da análise dos currículos das escolas superiores de música, focalizando-se no Conservatorio Nacional de Música (CNM) e na Escuela de Música de la Facultad de Artes Escénicas de la PUC-Perú. O aumento do ensino da música ocidental se fortalece frente à música andina tradicional, e esta última não está presente nas instituições de ensino superior. Sua ausência faz com que o ensino e a prática de música se concentrem especificamente nos processos de ensino e aprendizagem da música ocidental, que se sobrepõe à música andina, minimizando seu valor social, cultural e educacional. Para analisar a ausência da música andina, se faz uma análise documental dos currículos da educação superior relacionados à formação profissional musical, já que se considera que essa não-presença da cultura musical andina está relacionada à geopolítica do ensino de música, sendo desvalorizada pelo mesmo processo colonizador que reproduz e naturaliza o sistema ocidentalista dominador sobre a cultura andina.

Palavras-chave: decolonialidade do conhecimento; música Andina; currículos; formação profissional.

RESUMEN

Este trabajo tiene por objetivo investigar la geopolítica de la enseñanza de música en el Perú, a partir del análisis de los currículos de las escuelas superiores de música, enfocándose en el Conservatorio Nacional de Música (CNM) y en la Escuela de Música de la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). El incremento de la enseñanza de la música occidental se fortalece frente a la música andina tradicional, y esta última no está presente en las instituciones de formación superior. Su ausencia hace que la enseñanza y la práctica musical se concentren, específicamente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música occidental, la cual se sobrepone a la música andina, minimizando su valor social, cultural y educativo. Para analizar la ausencia de la música andina, se realiza un análisis documental de los currículos de la educación superior relacionados a la formación profesional musical, ya que se considera que esta no presencia de la cultura musical andina está relacionada con la geopolítica de la enseñanza de música, siendo desvalorizada por el mismo proceso colonizador que reproduce y naturaliza el sistema occidental dominador sobre la cultura andina.

Palabras clave: decolonialidad del conocimiento; música Andina; currículos; formación profesional.

ABSTRACT

The aim of this research is about the geopolitics teaching of the traditional Andean music in the curriculum of music colleges, focusing on the Conservatorio Nacional de Música (CNM) and on the Escuela de Música de la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). The increase of the teaching of the western music becomes stronger in front of traditional Andean Music, which is not present in the professional teaching colleges. Thus, its absence makes both the musical practice and didactics focus, specifically, about the teaching and learning processes of Western Music, that are superimposed on Andean Music, minimizing its social, cultural and educational value. To analyze the absence of Andean music, a documentary analysis is carried out on higher education curriculums in musical professional training, since it is considered that the non-presence of Andean musical culture is related to the geopolitics of music teaching, being devalued by the same colonization process that reproduces and naturalizes the dominant western system over Andean culture.

Keywords: decoloniality of knowledge; Andean music; curriculums; professional training.

LISTA DE SIGLAS

CNM – Conservatorio Nacional de Música / Conservatório Nacional de Música.

CONCyTEC – Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica

CRIC – Consejo Regional Indígena del Cauca

DCN – Diseño Curricular Nacional / Desenho Curricular Nacional.

EM – Escuela de Música / Escola de Música.

ENSF “JMA” – Escuela Nacional Superior de Folklore “José María Arguedas” / Escola Nacional Superior de Folklore “José Maria Arguedas”.

FAE – Facultad de Artes Escénicas / Faculdade de Artes Essênicas.

OSIJP – Orquesta Sinfónica Infantil - Juvenil del Perú / Orchestra Sinfônica Infantil e de Jovens do Peru.

OSP – Orquesta Sinfonía por el Perú / Orchestra Sinfonia pelo Peru.

PUCP – Pontificia Universidad Católica del Perú / Pontificia Universidade Católica do Peru.

UNM – Universidad Nacional de Música / Universidade Nacional de Música.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I		
2	O DESENHO DA PESQUISA: Contorno do fio condutor do estudo específico decolonial do conhecimento	32
2.1	O MODELO DE INVESTIGAÇÃO	32
2.2	ESTUDOS DECOLONIAIS	36
2.2.1	Epistemologia dos saberes	37
2.3	SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS	43
2.3.1	Genocídios das epistemologias educativas	46
2.4	SUMAK KAWSAY OU BEM-VIVER	59
2.5	TEORIAS CURRICULARES	63
2.6	ANÁLISE DAS DISCURSIVIDADES	68
CAPÍTULO II		
3	ANTECEDENTES CULTURAIS DO TAHUANTINSUYO: Vestígios arqueomusicais peruanos	72
3.1	Encontros arqueomusicais andinos	73
4	A MÚSICA ANDINA OU MÚSICAS ANDINAS? A construção discursiva sobre uma invenção musical	78
CAPÍTULO III		
5	A GEOPOLÍTICA DO ENSINO DE MÚSICA NO PERU	89
5.1	Organização do material coletado	89
6	LEGISLAÇÃO E CURRÍCULO DE MÚSICA NO PERU	90
6.1	Estudos iniciais: a legitimação da música ocidental no Peru	90
6.1.1	Estrutura acadêmica e curricular do CNM	101
a.	Programa Escolar e Post-Escolar	109
b.	Programa de Estudios Superiores	116
6.2	Estudos continuados: a elite privada no Peru	133

CAPÍTULO IV

7	O DITO POR TRÁS DO CURRÍCULO PERUANO: a confirmação de saberes e discursos hegemônicos	146
7.1	A geopolítica do ensino de música no Peru	147
7.2	Ausências das músicas andinas: a discursividade da não-presença	151

CAPÍTULO V

8	REPENSANDO AS AUSÊNCIAS: Algumas considerações decoloniais	161
	REFERÊNCIAS	165

1 INTRODUÇÃO

Em matéria publicada em 19 de julho de 2019, o jornal peruano El Comercio anunciava a criação do *Centro Internacional de Excelencia Musical “Sinfonía por el Perú”*¹, promovido pelo tenor peruano Juan Diego Flórez, que, segundo suas próprias perspectivas, se trata de uma escola superior de música que procurará ser “un referente internacional”. Este seria direcionado não só para os alunos do projeto musical ‘*Sinfonía por el Perú*’, mas também para “cualquier persona que quiera llevar una carrera musical al más alto nivel”², fazendo referência ao ‘prestígio’ das consagradas instituições de música ocidental, como sendo a expressão da mais bela criação artística de toda a humanidade.

Um vídeo publicitário publicado o 28 de julho de 2020³, formaliza e oficializa a criação desse *Centro Internacional de Excelencia Musical*, o qual é patrocinada pelo Grupo CMO⁴, onde o mesmo tenor afirma que essa instituição será o “primer centro de formación musical para el desarrollo”, obviamente centralizado em Lima, a capital do Peru. Aqui meus questionamentos: o quê significa *desarrollo* (desenvolvimento) para o tenor? Para qual público ele dirige essa mensagem? Por quê esse centro será localizado em Lima?

Isto me faz pensar sobre como o tenor irá ‘transformar vidas’, em especial dessas crianças que, como no caso da criança protagonista do vídeo, não estão em uma condição de privilégios, nem são privilegiados. Desse modo, as ideias de ‘desenvolvimento’ e ‘transformação’ são eurocêtricas e mascaradas através do conceito de inclusão e multiculturalismo, onde o modelo de Estado-nação está configurado para seguir esse caminho imposto pelas práticas culturais, econômicas e de produção do conhecimento de outras sociedades consideradas ‘desenvolvidas’ ou de ‘primeiro mundo’ (Escobar, 2005).

Essas práticas culturais que o tenor propõe como únicas formas de transformar a vida das crianças, só reproduzem a imposição de seu lugar fala e de suas experiências, sem

¹ A matéria publicada está disponível em: <https://elcomercio.pe/somos/juan-diego-florez-anuncia-centro-internacional-excelencia-musical-ecpm-noticia-656885-noticia/>

² Palavras ditas no jornal Gestión, disponível em: <https://gestion.pe/peru/juan-diego-florez-anuncia-creacion-centro-internacional-excelencia-musical-273691-noticia/>

³ Matéria disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mp7h3VXxr8Q&ab_channel=SinfoniaporelPeru

⁴ A CMO Group é uma empresa peruana seriamente questionada por casos de corrupção pelos projetos realizados. Disponível em: <http://www.cmo.pe/nosotros> e <http://www.radiouno.pe/noticias/82559/hospitales-mira-graves-irregularidades-consorcios-incluye-tacna>

considerar a natureza de quem a escuta. Esse parece ser seu caminho, o de assegurar sua ‘contribuição social’: seja por *Sinfonía por el Perú*, seja promocionando o *Centro Internacional de Excelencia Musical*, da qual também critico a expressão *excelência musical*, já que se refere a um espaço onde uma categoria musical é considerada perfeita e superior, desvalorizando outras práticas musicais e, portanto, culturais do Peru.

As discursividades implicadas na criação do referido *Centro* remetem a uma formação musical considerada academicamente “legítima”, a qual, simplesmente, espelha as experiências vividas e não repensadas em outro marco epistemológico. Assim, sendo, a análise que propomos na presente pesquisa não consiste em uma abordagem essencialista como, por exemplo, se "se assume que os grupos etno/raciais subalternizados (não-brancos) são superiores e que os dominantes (brancos) são inferiores", os quais entrariam nos mesmos questionamentos e seguiriam "os termos do racismo branco hegemônico sem superar o problema de fundo: o racismo" (Grosfoguel, 2007, p.33). Nessa perspectiva, o eurocentrismo seria apenas invertido.

A nossa intensão, então, é questionar e repensar essa legitimidade do ensino de música ocidental como a única opção válida para obter um diploma de nível ‘*superior*’. Com isso, pretendemos chamar a atenção às formações discursivas, às ações e práticas culturais e educativas que são parte da colonialidade sonora, constantemente reproduzida e legitimada em América Latina, neste caso, no Peru. Assim, também, questionamos a centralidade geopolítica de Lima, não só como capital e metrópole, senão como o foco principal das oportunidades que todo *no-limeño* procura.

No livro *Cuentos fabulosos: La invención de la música incaica y el nacimiento de la música andina como objeto de estudio etnomusicológico*, de Julio Mendívil (2018), temos um exemplo das imposições da colonialidade na construção histórica da música no Peru. Em sua pesquisa, o autor procura explicar como o conceito musical de pentatônica foi utilizado pelos historiadores para criar um objeto de estudo: a música incaica, sob a qual construíram diversos discursos modelados por uma variedade de paradigmas epistemológicos ocidentais. Por outro lado, a racionalidade eurocêntrica, assentada no paradigma evolucionista, termina desfazendo a escala pentatônica, substituindo-a pela escala diatônica, evidenciando, mais uma vez, a imposição da hegemonia do conhecimento ocidental.

Com isto, uma crítica importante sobre a hegemonia da cultura musical europeia que se naturalizou nos acordes da música andina, se fez presente e já era necessária. A compreensão sobre a música andina, ainda hoje, contempla uma metanarrativa eurocentrista e mantém em vigia alguns questionamentos que podem alterar o sistema de práticas musicais peruanas

supervalorizadas, pelo espaço educativo, social e político que merece a música andina. Uma crítica que, como sugere Mendívil, não podemos deixar de considerar, quando se refere que “la música incaica no fue una cultura musical, sino un objeto de estudio creado arbitrariamente entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX por el discurso musicológico, con el afán de construir un esquema histórico para el desarrollo musical de la región de los Andes” (2018, p. 73).

Esse valor agregado à música europeia, que sacia(va) as ânsias culturais dos grupos de poder peruanos, neste caso à oligarquia peruana, por se sentir parte do mundo europeu, não se limitava a um só aspecto social, mas que se potencializou (e se potencializa) com o domínio político e econômico dessa elite. Sendo considerada uma prática do projeto de modernidade falida peruana, a naturalização das práticas culturais eurocêntricas representava não só a expansão do domínio político, mas também expandiam sua predominância epistemológica, que se transformou na urgência de manter um legado de bases europeias que lhes permitiria conectar-se com seus pares de ocidente.

Com isto, não estamos deixando de reconhecer que, de algum modo, a música andina aparece em alguns currículos de formação de músicos e professores de música – atualmente. Contudo, essa música andina ocupa um lugar desprivilegiado, não estando no mesmo patamar da música do ocidente. Esta, nos processos formativos musicais, é a única que está creditada e licenciada dentro das formalidades da Educação Superior em Peru, de tal forma que a prática musical andina é apreciada a partir de conceitos folklorizados. Assim, se faz indispensável e essencial uma análise da legislação e das leis que orientam essa formação musical hegemônica, para repensar e reagir sobre os processos de formação profissional de música, os quais nos permitam vivenciar as músicas peruanas de uma perspectiva outra.

O interesse em conhecer e analisar essa realidade surgiu da necessidade de aprofundar meus conhecimentos musicais, o que me fez perceber a ausência dos conteúdos musicais nos currículos das escolas de música. Assim, pretendemos analisar o porquê dessa ausência, partindo da hipótese de que ela está relacionada à colonialidade presente na geopolítica do ensino de música no Peru. Acreditamos que essa realidade não consiste em um fenômeno isolado, mas seria parte de um modelo de ensino eurocentrado que caracteriza todo o sistema educativo peruano.

Esta proposta de investigação nasce de um interesse pessoal, com origem em minhas próprias experiências culturais e familiares. Longe de adotar uma perspectiva essencialista, essa experiência também é marcada pela alegria de vivenciar as músicas de outros lugares do mundo, o que talvez seja resultado da mesma influencia familiar. No que diz respeito à minha

abertura para as músicas de outras culturas, talvez seja explicado com as contribuições de Travassos, quem afirma que a humanidade sonora é intrínseca ao indivíduo, já que nas diferentes músicas do mundo, sobretudo nas músicas nativas dos povos subalternos, existem “argumentos em busca de uma antropologia da música capaz de abranger todos os sons humanamente organizados” (2007, p. 200).

O certo é que sinto a necessidade de reexistir e reviver com a cultura andina e com tudo que ela representa para mim, contemplando e valorizando filosofias e saberes ancestrais, advindos dos povos originários. Deste modo, me aproprio desse legado cultural e identitário para dar a conhecê-lo no mundo acadêmico, vivenciando, assim, novas experiências. Essa proposta, portanto, assume a dimensão política da pesquisa, em busca de epistemes, discursos e práticas educativas e culturais decoloniais (Walsh, 2009), em busca do que foi perdido, do que está ausente, quebrado, desvalorizado no contexto da geopolítica do conhecimento.

Nossa pesquisa busca contribuir para o processo de transformação dos diversos campos do conhecimento, propondo não só novas práticas educativas e culturais, mas também formas de transformar o pensamento e as práticas colonialistas. É disso, portanto, que trata a presente proposta, alinhada à luta por uma transformação social e cultural do povo peruano, capaz de valorizar as práticas culturais e os saberes ancestrais andinos, assim como conviver e bem-viver entre as diversas culturas presentes. Partimos, então, dessa necessidade de dar visibilidade e difundir a música andina, com a mesma intensidade que a música ocidental, contribuindo para potencializar seu valor cultural nos espaços acadêmicos, nas propostas educativas e musicais, como parte dessa luta contra-hegemônica.

Não podemos negar que há muitos músicos acadêmicos que tentam contribuir com a difusão da música andina, desde a instrumentação, composição, canto, produção ou dança, mas seguindo os parâmetros musicais europeus, os quais são valorizados e reconhecidos a nível nacional ou internacional. Por outro lado, existem artistas que reforçam sua luta por salvaguardar as músicas nativas, mas que não são valorizados nem reconhecidos pela população peruana. Claro exemplo é o mestre Máximo Damián Huamaní⁵, um violinista ayacuchano-peruano, cuja trajetória ainda é pouco conhecida, e que conheceu o mestre Arguedas.

Durante minha formação, foram fundamentais para despertar um olhar crítico sobre nosso sistema de educação as questões colocadas por José María Arguedas e Jose Carlos

⁵ Maiores detalhes sobre quem foi o mestre Máximo, disponível em: <http://www.casadelaliteratura.gob.pe/fallecio-el-maestro-violinista-maximo-damian/>

Mariátegui⁶. Ambos tomam suas experiências para pensar o sofrimento e as consequências vividos pelos povos indígenas. Por um lado, marcando os inícios do movimento indigenista com suas incontáveis contribuições antropológicas, Arguedas narra fatos, experiências e sentimentos da vida dele como homem andino, e Mariátegui com seus jornais políticos e um livro que marcaria a base política da luta indigenista: “*Los siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*”⁷. Ambos formam discursos para além da racionalidade e objetividade da ciência moderna, tomando como base os pensamentos mais profundos de um povo marcado pela dor de suas perdas, iluminando e reconsiderando, assim, seu sistema de pensamento. Com esses autores, transformamos nossas formas de ver, de valorizar e de lutar pelo *Peru profundo*, sentindo e compartilhando as ações políticas de cada mulher e homem⁸.

Um povo não só marcado pela violência da colonização, mas também pela resistência e lutas. Essas são expressas em diversas mobilizações, em coletivos e organizações, que se consolidaram ao longo do século XX e continuam em diálogo direto com o governo peruano, a exemplo do *Grupo de Trabajo de Políticas Indígenas (GTPI)* do *Ministerio de Cultura*⁹. Dentre esses coletivos, podemos destacar os seguintes: i) *Confederación Nacional Agraria (CNA)*, ii) *Federación de Mujeres Campesinas, Artesanas, Indígenas, Nativas y Asalariadas del Perú (FENMUCARINAP)*, iii) *Unión Nacional de Comunidades Aymaras (UNCA)*, iv) *Organización Nacional de Mujeres Indígenas Andinas y Amazónicas del Perú (ONAMIAP)*, v) *Confederación de Nacionalidades Amazónicas del Perú (CONAP)*, vi) *Confederación Campesina del Perú (CCP)*, e vii) *Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSEP)*.

É nessa perspectiva que se fundamenta a presente pesquisa, comprometida com a transformação da sociedade vigente, buscando um novo mundo para se (com e bem) viver, sonhar e criar. Embora imersos em um mundo marcado pela colonialidade, se faz presente a urgente necessidade de mudar a influência da geopolítica eurocêntrica em nossos pensamentos e práticas. Este compromisso social que me acompanha desde a infância e, de alguma forma, desde que compreendo as raízes da minha mãe, do meu pai, da minha avó, do meu avô e das minhas bisavós migrantes da China. Assim concebo a vida acadêmica como uma oportunidade

⁶ A palavra quéchua *Amauta* refere-se os mestres de ampla sabedoria em qualquer âmbito.

⁷ O livro está no idioma original: espanhol. Escrito pelo *amauta* peruano José Carlos Mariátegui.

⁸ Peru profundo é uma expressão peruana para se referir ao Peru não visibilizado, os marginalizados e esquecidos das regiões da costa, serra e selva do Peru.

⁹ Pode-se encontrar informação no portal da *Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios* do Peru em: <https://bdpi.cultura.gob.pe/organizaciones-representativas>

de me unir à resistência política de mulheres e homens que continuam perseverando por essa sociedade de bem-viver.

Escrevendo estas linhas, dou a conhecer que a dimensão política vai além das especificidades da educação musical, se configurando como espaço de repensar as práticas culturais e educativas para o bem-viver. Uma forma de *buen vivir* transformada a partir da “politización de la cultura y de culturización de la política”, como acredita Alfonso Ibañez (2011), que ilumine o caminho “hacia una nueva civilización”, a qual “pueda orientar nuestra praxis histórica del presente” e possa interiorizar-se nos nossos processos de conscientização individual e coletivo. Deste modo, a presente dissertação busca novas formas de pensar ou repensar nossos processos de conscientização sobre o que fomos e seremos colocando em ação objetivos e experiências da vida acadêmica. Acreditamos, portanto, que as ciências podem utilizar seus conhecimentos para o bem-estar da comunidade interna e externa a ela.

Partindo do conceito de bem-viver, Ibañez (2011) ressalta que a luta dos povos indígenas segue em crescimento e se fortalece cada vez mais, pois, nas últimas décadas, o movimento indígena propôs novas alternativas para uma melhor convivência humana. A elaboração do projeto de bem-viver propõe repensar nossas práticas com base na sabedoria ancestral dos povos antigos da civilização, de modo que “defiende y propone el “buen vivir””. Tal como explicou o líder e advogado indígena Luis Macas “el Sumak es la plenitud, lo sublime, excelente, magnífico, hermoso(a), superior. El Kawsay es la vida, es ser estando” (2010, p. 452). Isto nos faz compreender que o bem-viver valoriza e prioriza a convivência dinâmica do equilíbrio interno e externo dos indivíduos e das comunidades.

Um exemplo dessa luta no Peru seria a Confederación Agraria del Perú - CNA (2020)¹⁰, que entre suas estratégias de resistência e bem-viver se consolida como um grêmio agrário peruano de “campesinos, indígenas y pequeños productores empoderados que promueve Agricultura sostenible, seguridad y soberanía alimentaria, mercados locales; seguridad de tierras y territorios; el liderazgo de hombres y mujeres para el ejercicio pleno de sus derechos colectivos; e incidencia en políticas públicas para el buen vivir de los pueblos”. Da mesma forma, a Fenmucarinap (2020)¹¹ tem como princípio empoderar e revalorizar às mulheres rurais em harmonia com o bem-viver, “apoyando, orientando y capacitando a sus integrantes a n [sic] de contribuir a su protagonismo social, económico, político y cultural, en

¹⁰ Veja-se na Confederación Nacional Agraria del Perú: <https://www.cna.org.pe/>

¹¹ Veja-se na Federación Nacional de Mujeres Campesinas, Artesanas, Indígenas, Nativas y Asalariadas del Perú: <http://fenmucarinap.org.pe/>

la lucha por un progreso para todas y todos, entendido como Buen Vivir, con justicia, equidad y armonía con la naturaleza”.

Nessa direção, a UNCA (2012)¹² estabeleceu em seus objetivos da terceira assembléia que o bem-viver se consolidaria como plano estratégico de fortalecimento do povo aimara sobre sua autonomia comunitária: “la consolidación y validación de la Agenda aymara como instrumento de diálogo y propuesta entre el Estado y la “Nación Aymara” como una política pública nacional y la creación de la Universidad de la Nación colectiva Aymara, con una filosofía propia y la propuesta del ‘buen vivir’ suma qamaña y hacer prevalecer nuestros derechos de los pueblos originarios”.

Desde março de 2019, com a realização do seu IV Congreso Nacional no Peru, a ONAMIAP (2020)¹³ reafirmou suas convicções e princípios sobre o Sumak Kawsay como eixo filosófico dos indivíduos e das comunidades, com o “compromiso de continuar avanzando hacia el ejercicio pleno de nuestros derechos como pueblos y mujeres indígenas, para alcanzar el Buen Vivir y la Vida Plena”. Da mesma forma, a CONAP (2020)¹⁴ compartilha seu objetivo principal de “representar a las organizaciones indígenas amazónicas, en la lucha por el respeto a sus derechos, el territorio y su identidad cultural, mediante un desarrollo sostenible responsable y coherente con la realidad en las regiones”, como estratégia de bem-viver e de respeito à madre natureza.

Nessa mesma linha, a AIDSESEP (2020)¹⁵, considerada como “la organización vocera de los pueblos indígenas de la Amazonía” do Peru, tem consolidado suas bases do bem-viver em conjunto com a CONAP, lutando pela “defensa y el respeto de sus derechos colectivos a través de acciones para exponer sus problemáticas y presentar sus propuestas alternativas de desarrollo, según su cosmovisión y estilo de vida”. Isto refere-se os processos estratégicos para alcançar a “vida plena”, ou, como propõe Macas (2010), “la Vida en plenitud”.

Assim, com a fundação da *Confederación Campesina del Perú (CCP)* (2020)¹⁶, em abril de 1947, a luta contra-hegemônica se potencializava com o objetivo de “lograr el desarrollo agrario-rural y sostenible, que contribuya a la transformación de la sociedad rural y del país”, através da “unidad de comunidades campesinas (ayllus), branceros, yanacones y

¹² Veja-se na Unión Nacional de Comunidades Aymaras del Perú: <https://www.facebook.com/unca.puno>

¹³ Veja-se na Organización Nacional de Mujeres Indígenas Andinas y Amazónicas del Perú: <http://onamiap.org/>

¹⁴ Veja-se na Confederación de Nacionalidades Amazónicas del Perú: <http://www.conap.org.pe/>

¹⁵ Veja-se na Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana: <http://www.aidesep.org.pe/>

¹⁶ Veja-se na Confederación Campesina del Perú: <http://confederacioncampesinadelperu.blogspot.com/>

pueblos indígenas u originarios”, que continuam a luta pela sua sobrevivência em harmonia com a *pachamama* para o bem-viver.

Nessa perspectiva, cada oportunidade de escrever em um ambiente acadêmico nos dá possibilidade de questionar a geopolítica do conhecimento, integrando cada grupo humano disperso neste pluriverso dos saberes. Considero que a academia pode acolher esse diálogo intercultural que pretende *in-surgir, re-existir e re-vivir* às formas como homogeneizamos os processos educativos, dialogando entre as diferentes culturas existentes, a partir da gente que ainda resiste em sua luta contra-hegemônica (WALSH, 2009), buscando compreender cada realidade e posicionando-se contra as desigualdades sociais, sobretudo se nos espaços acadêmicos também criam lugares de fala e oportunidades de ação das minorias. Só através dessa perspectiva podemos identificar nossas falhas, ausências, buscando encontrar caminhos diferentes de luta, ação, experiências e participação.

Enfatizamos, portanto, que a academia pode ser um espaço de motivação para conhecer e investigar. Referimo-nos a uma prática acadêmica que caminha do outro lado do atual sistema ocidentalista, mas que age com a convicção de fazer próprios os problemas profundos da sociedade. Desse modo, os grupos humanos, de dentro e fora da academia, terão oportunidade de vivenciar novos diálogos e ações entre as instituições e seu meio social, permitindo, assim, uma transformação dos sentimentos de identidade latino-americana.

Porém, é importante chamar atenção para as ausências de espaços acadêmicos peruanos, cuja brecha investigativa ainda permanece (e se expande) no sistema educativo. As oportunidades de realizar investigações que contribuam para uma mudança social, onde haja diálogo entre as entidades privadas, públicas governamentais e agentes educativos, se faz muito necessária. Primeiro, porque são notáveis as ausências econômicas, políticas, legislativas, curriculares, de ciência e tecnologia, e acadêmicas, especialmente, na Educação Superior. Segundo, porque as únicas instituições que estão visivelmente nos rankings mundiais sobre educação se reduzem a três: *Universidad Nacional Mayor de San Marcos* (UNMSM), *Pontificia Universidad Católica del Perú* (PUCP) e *Universidad Privada Cayetano Heredia* (UPCH), pertencendo uma ao setor público e duas ao setor privado, respectivamente.

Um informe do *Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica* (CONCyTEC) (2019)¹⁷ do Peru, investigado, analisado e escrito, **exclusivamente**, por profissionais espanhóis, dá a conhecer que o país está em último lugar na atividade acadêmica-investigativa. O documento especifica que “las dos principales universidades privadas, la

¹⁷ Informe nº 5 disponível no portal web do CONCYTEC – Perú: <https://www.gob.pe/concytec>

UPCH y la PUCP, además de tener una alta capacidad de producción consiguen un desempeño destacado en términos de impacto y excelencia en el total de su producción”. Quanto à UNMSM, “la primera de las universidades públicas, se caracteriza por una alta capacidad de producción, pero no consigue buenos resultados en términos de calidad”.

Esses dados apontados mostram quais são as instituições com maior capacidade de “generar conocimiento científico”, o que nos leva a pensar sobre o que significará para os peruanos a formação profissional no país¹⁸. Sem aprofundar esse tema, pois fugiríamos do nosso principal questionamento, cabe destacar que o informe apontou que a falta de investimento econômico na educação superior, a relevância e prioridade institucional que têm as entidades privadas e a falta de interesse pela investigação por parte dos estudantes, são temas recorrentes na história educativa do Peru.

Considerando isto e tendo explicitado algumas informações sobre a quantidade e qualidade investigativa no Peru, queremos esclarecer que, pela mesma ausência de trabalhos de investigação, a presente pesquisa possa contribuir para ampliar o debate e as pesquisas sobre o tema. Desse modo, esperamos contribuir para a discussão sobre a colonialidade das práticas culturais e educativas no país. Por fim, buscamos com a presente pesquisa reverter a escassez de material no campo acadêmico sobre o tema e justificar minha disposição de escrever e analisar um aspecto, dentre vários outros, da formação profissional peruana.

Atualmente, em Lima, capital do Peru, os cursos profissionais de música continuam ganhando espaços em diversas instituições superiores, tal é o caso da *Universidad San Martín de Porres*, ou da *Universidad Peruana Unión* (de cunho Adventista), ou da *Universidad San Ignacio de Loyola*¹⁹, entre outras, as quais recentemente ampliam sua demanda neste curso. Nesse contexto, o *Conservatorio Nacional de Música* (CNM) – hoje reconhecido como *Universidad Nacional de Música* – e a *Escuela de Música* da *Facultad de Artes Escénicas* da *PUC-Peru* são as duas instituições que contam com a maior trajetória no campo musical e as quais têm uma ampla demanda de discentes que optam por essa formação. No entanto, suas formas de ensino (teorias e métodos) e o perfil do profissional derivam da música erudita ocidental. Assim sendo, como efeito dessa hegemonia ocidental, esse contexto educacional–musical se reproduz e se sobrepõe nas políticas educativas e nos currículos como o ensino ideal, legítimo, orientando as práticas educativas em todos os níveis escolares.

¹⁸ Para uma leitura complementar e elitizada do Informe nº 5, veja-se: <https://investigacion.pucp.edu.pe/investigacion/informe-puntoedu-la-situacion-la-investigacion-desarrollo-peru/>

¹⁹ Dados quantitativos levantados a partir das páginas oficiais de cada instituição mencionada.

Diante desse contexto, o presente trabalho discute as ausências da música tradicional andina nos currículos das escolas superiores de música, focalizando esta investigação em uma perspectiva decolonial, com a proposta de repensar as estruturas do sistema na educação musical em Peru. Neste sentido, nossa pesquisa apresenta a seguinte questão central: quais os sentidos e significados da ausência da música andina no currículo das escolas superiores de música em Peru, especificamente no Conservatorio Nacional de Música e na Escuela de Música da PUCP?

Portanto, o objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar os sentidos e significados da ausência da música andina no currículo das escolas superiores de música em Peru, especificamente nas duas instituições acima descritas. Não obstante, os procedimentos mais específicos se detalham em: identificar a formação discursiva da geopolítica do conhecimento nos currículos e na legislação peruana sobre o ensino da Música; analisar as experiências de ensino da música andina nos currículos e na legislação peruana sobre o ensino da Música; identificar a geopolítica do ensino de música reproduzida nas escolas superiores de música; analisar a presença da colonialidade na educação musical como proposta curricular na formação profissional do Conservatorio Nacional de Música e da Escuela de Música da PUCP; e investigar o porquê da ausência da música andina no currículo nacional e no currículo do Conservatorio Nacional de Música e da Escuela de Música da PUCP.

A invenção da música incaica e o nascimento da música andina muitas vezes são contados desde a perspectiva neutra da objetividade da história, mas com o tempo percebemos que esses discursos documentados já tiveram a oportunidade de ser a crítica principal de recentes investigações²⁰. Apesar de algumas exceções, é possível afirmar que as perspectivas históricas sobre a imposição ocidental em terras andinas são contadas como um necessário processo civilizador. Na grande maioria dos documentos, não encontramos as críticas direcionadas a estes fatos, enquanto processos violentos, trágicos, sobretudo com graves consequências para os povos originários. Pelo contrário, as histórias que encontramos nos livros didáticos e nas demais publicações com finalidades escolares no Peru tentam modelar as sociedades com e para o propósito político e econômico dos grupos hegemônicos, eurocentrados. Referimo-nos às propostas documentadas do currículo nacional do Peru (DCN), como base da parametrização do desenvolvimento cognitivo e da formação educativa, social e política das peruanas e dos peruanos.

²⁰ Sobre as investigações recentes da invenção da música incaica, veja-se: *Cuentos Fabulosos: La invención de la música incaica y el nacimiento de la música andina como objeto de estudio etnomusicológico* (Mendivil, 2018).

Claramente, o currículo nacional não caminha apenas sobre as sombras dos governos que legitimaram e legitimam o sistema econômico, estando também conectado às políticas educativas, planos nacionais de curto e longo prazo, projetos de micro e macrodimensão ou com as falsas legislações para a "qualidade educativa". No Peru, o ensino de música remonta ao século XIX, quando se propõe a criação do que hoje se conhece como *Universidad Nacional de Música* de Peru (anteriormente denominado *Conservatorio Nacional de Música*), fundada em 1908²¹, com a finalidade de legitimar o ensino da música ocidental.

Possivelmente, isto vem com a ideia de “independência”, notoriamente política, quando mudamos o caminho para a construção de uma nação republicana – governada por militares e/ou oligarcas –, como nos conta a história. Coincidiu com Quijano (1979, p. 344) em que uma divisão da associação de interesses dominantes no Estado Peruano seria conduzida pela oligarquia: “El entero sistema de poder político y su Estado central, por su específico carácter de clase, es decir, el que se deriva de esta particular historia, asume, así, un carácter oligárquico”. Podemos nos perguntar por que, desde essa época, a música andina não foi considerada nos currículos de ensino de música. Por que não houve nenhuma proposta de contemplá-la? Como era/é concebida nas políticas públicas educacionais? Certamente, há várias incógnitas, mas nosso interesse recai sobre o tempo presente, onde ainda continuamos fazendo a seguinte pergunta: por que seguimos legitimando um modelo de educação musical voltado para a música ocidental em detrimento da música dos povos originários?

Para Quijano (1992), a identidade nacional peruana foi cimentada sobre os escombros da sociedade incaica e seus sobreviventes, enquanto os espanhóis impunham sua dominação ocidental, ratificada no processo de independência da república, sendo naturalizadas as relações de poder cultural e epistêmicas do europeu sob o não-europeu. Essa condição ainda está fortemente marcada em todas as diferenças. Quando nos referimos a todas, partimos da ideia de Quijano (1992) sobre a conceptualização do eurocentrismo como parte das relações de poder e da hegemonia em perspectiva cognoscitiva e cultural de nossa sociedade, já que através do tempo se justifica a formação discursiva, as epistemes e o comportamento social a favor dessa imposição ocidental. Isso nos permite concordar com três consequências do processo ocidentalista expostas pelo autor: a colonialidade das relações materiais de poder entre o

²¹ Segundo a linha histórica do *Conservatorio Nacional de Música*, afirma-se que foi José Bernardo Alcedo (autor do hino nacional do Peru) quem propôs um projeto de criação da primeira instituição de ensino de música em 1855, mas aprovado numa resolução suprema nº 1082 em 1908. Disponível no documento sobre a “*Estructura Académica del Conservatorio Nacional de Música*” (2011).

europeu e o não-europeu; a hegemonia do paradigma eurocêntrico na mente de nossa sociedade; e a maneira eurocêntrica de propor e abordar a questão nacional.

Esses problemas apontados por Quijano, de uma perspectiva decolonial, seria resultado de um trajeto histórico-cultural marcado pela colonialidade, com efeitos na mentalidade de nossa sociedade. Há formas de reverter a história? Provavelmente, não. Há, no entanto, possibilidades de mudar as visões, as análises e a geopolítica do conhecimento. Na visão de Quijano (1979), a colonialidade dos pensamentos foi marcada pela dominação europeia como produto desse processo modernista.

Isto nos leva a pensar sobre a interculturalidade como um caminho possível. Não proposta como um multiculturalismo agressivo que a branca hegemonia conceitua, tampouco como uma proposta do sistema funcional de diálogo e tolerância enquanto mais visíveis se tornem as relações de poder. Senão como uma interculturalidade que deve ser entendida como projeto ético e político, tal como propõe Tubino quando afirma que “la interculturalidad entendida como construcción de ciudadanías diferenciadas y democracias inclusivas de la diversidad presupone uma crítica liberadora del modelo neo-liberal” (2005, p. 74).

Um desses caminhos possíveis para concretizar o projeto intercultural, está no discurso dos movimentos indígenas continentais que há algumas décadas se encontra fortalecendo-se nos diferentes espaços e em reflexões acadêmicas. Um começo interessante sobre as tentativas de valorizar nossas identidades e epistemologias ancestrais e de dar continuidade às lutas contra a colonialidade. Outra ferramenta epistêmica e política enquanto ação pedagógica decolonial, como propõem Walsh (2009) e Tubino (2012), como formas de tratar as bases filosóficas, políticas, éticas e econômicas da hegemonia eurocêntrica alinhando-as com bases da interculturalidade crítica.

Em comum, para os autores a crítica intercultural tem raízes nas discussões políticas dos movimentos sociais, que tentam ressaltar, entre outras, a ação de transformação e criação, considerando que também as reflexões cimentam propostas radicais de construir modos “outros” do poder, saber, ser e viver. Assim como coincidem Walsh (2009) e Tubino (2005), esses seriam a fonte do comportamento social para quebrar as convencionalidades tradicionais e enfrentá-las com outras ações sociais, políticas e educativas, no marco da decolonialidade, como o conceito de rebelião e revolução. Se as bases das ausências culturais radicam na formação epistemológica, é necessário repensar nesta tão sonhada proposta de decolonialidade a partir de outra prática pedagógica.

Em seus postulados, Walsh (2009) propõe como pedagogia decolonial a construção e afirmação dos processos, práticas e condições diferentes, para irmos além das experiências

vividas nas diversas formas de colonialidade. Uma proposta que nos ajude a deconstruir tudo o naturalizado nesse sistema neoliberal, para reaprender a bem-viver em equilíbrio entre nossos processos internos e com o externo. Um projeto pedagógico que soma força e se potencialize com a filosofia do Sumak Kawsay ou bem-viver, porque, assim como acredita Dávalos essa “es la posibilidad de vincular al hombre con la naturaleza desde una visión de respeto, porque es la oportunidad de devolverle la ética a la convivencia humana, porque es necesario un nuevo contrato social en el que puedan convivir la unidad en la diversidad, porque es la oportunidad de oponerse a la violencia del sistema” (2008, p. 56).

Como mencionado, nossa proposta é analisar a ausência dos conhecimentos relacionados à música andina no Peru, através dos currículos institucionais. Isto nos permite discutir a ausência como fenômeno social e epistemológico, tratando de transformar tudo aquilo que é impossível de existir na lógica eurocêntrica. Boaventura (2010) provoca essa versão hegemônica a partir da produção de não-existência como a forma mais inimaginável da compreensão do ser, algo que em termos do modernismo ocidental se impôs como distância. Isso nos permite compreender que a invenção da música andina está relacionada à matriz eurocêntrica. Um paradigma ocidental que foi criado para expandir as diferenças culturais, tomando distância do que se critica estando dentro e fora da mesma. Essa invisibilidade se fundamenta na legitimidade dos pensamentos dominantes construídos a partir das necessidades de dominação capitalista e colonial.

Essa proposta nos ajuda a compreender que essa ausência legitimada, no espaço epistêmico, habita na racionalidade eurocêntrica dominante e está considerada como parte da proposta de nomenclatura que expõe Boaventura (2010). Esses termos categóricos se evidenciam como as formas sociais de inexistência: o ignorante, o residual, o inferior, o local ou particular e o improdutivo; porque as realidades que a conformam aparecem como obstáculos com relação às realidades consideradas importantes (as científicas, avançadas, superiores, globais e produtivas), aquelas que são chamadas de civilizadas, potências econômicas mundiais e caracterizadas por sobrepor a fisionomia racial.

Seguindo essas noções, a lógica de cada nomenclatura justifica a ausência de uma entidade como um conjunto de produtos descartáveis, desqualificáveis, inservíveis e invisíveis na sociedade. Vemos que a primeira lógica deriva da *monocultura do saber e do rigor do saber*, justificada na união entre a ciência moderna (como projeto universal) e da alta cultura, glorificadas na exclusividade da produção de conhecimento e de criação artística. Portanto, esta lógica bloqueia a capacidade de autoprodução e autoexpressão cultural que, na noção de Quijano (2005), é a forma de exercer pressão para a imitação e a reprodução do eurocentrismo.

A ausência dessa música andina também se fundamenta na lógica da *monocultura do tempo lineal*, para a qual o papel da história tem vida e tem direção única e conhecida. Boaventura (2010) também critica a formulação histórica camuflada como progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento, globalização, em um sentido de linearidade do tempo que, em conjunto com o conhecimento, as instituições e as formas de sociabilidade são os produtos dominados pelos países centrais do sistema mundial.

Como terceira nomenclatura da sociologia das ausências, encontramos a lógica da classificação social, a qual se justifica na *monocultura da naturalização das diferenças*, como a classificação racial e a classificação sexual. Boaventura (2010) explica que ainda que essas duas formas de classificação social sejam contrárias à lógica de capital/trabalho, sempre há conexão entre elas, pois o capitalismo reconstruiu a classificação racial com maior ênfase para distinguir a sua superioridade e poder de dominação. Isto reflete a ideia de que a música não tem demanda econômica, mas, sim, alimenta a categorização musical sobre o que se deve ensinar em um espaço *formal*.

A quarta nomenclatura é a *lógica da escala dominante*, que aparece com base em duas formas principais: o universal e o global. Sousa Santos (2010) expõe que, de acordo com o universalismo, a escala das entidades ou realidades se esforçam independentemente de contextos específicos, e, por outro lado, a escala global adquiriu maior relevância e notoriedade nos últimos anos devido ao privilégio das entidades ou realidades que expandem seu âmbito por todo mundo tomando vantagem de designar a seus rivais como locais. Cabe mencionar que a ausência dessas entidades/realidades particulares ou locais são incapacitadas de serem alternativas de presença universal ou global.

Finalmente, a quinta nomenclatura se nomeia a *lógica produtivista* e se fundamenta na monocultura dos critérios de produtividade capitalista. De acordo com esta lógica, o crescimento econômico é um objetivo racional inquestionável e, portanto, é inquestionável o critério de produtividade que serve para esse objetivo. Assim se justifica que o fenômeno da ausência se produz da forma do improdutivo, a qual, aplicada à natureza, é esterilidade, e aplicada ao trabalho é considerada desinteresse ou desqualificação profissional.

Vemos que a racionalidade eurocêntrica flui nas relações de poder intersubjetivas, compreendidas a partir de cinco lógicas propostas por Boaventura. Estas nos permitem interpretar as formações epistemologias dos grupos humanos que legitimam a superioridade de outras realidades sob a sua própria realidade, o qual, em resposta, lhes obriga a compará-las. Isto nos indica que o fenômeno das ausências também é um produto da expansão da geopolítica

do conhecimento, legitimado como única e verdadeira; obviamente, exposta através da continuidade discursiva da história.

Na busca do porquê há ausência da música andina, talvez toda esta contextualização nos possibilite uma aproximação com as origens da reprodução cultural do ensino da música ocidental, enquanto única opção de ensino e do processo de formação profissional. Certamente, a contextualização proposta pelo autor nos ajudará na análise do marco legislativo do sistema educativo peruano, compreendido pela Ley 28044, conhecida pelo nome de *Ley General de Educación*; Ley 30220, reformada como *Ley Universitaria*; Ley 28740 ou chamada de *Ley del SINEACE (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y certificación de la Calidad Educativa)*; DL 882 conhecida como *Ley de Promoción de la Inversión Privada*; e, claro, seus parâmetros educativos através do *Diseño Curricular Nacional (DCN)*.

Assim, quando nos referimos ao currículo, neste caso o DCN do Peru, estamos abordando um pensamento crítico sobre a formação discursiva que nos traz a proposta de parametrizar o ensino sem considerar o contexto ou a realidade dos seus indivíduos. Para isso, devemos indagar sobre as bases das teorias curriculares que, considerando Tomaz Tadeu da Silva (2013), contribuem epistemologicamente para pensar sobre o que é a Teoria e como ela ‘cria’ o currículo. O autor nos apresenta diferentes perspectivas de pensar o currículo: desde a forma tradicional até as perspectivas críticas e pós-críticas.

Passamos, então, a fundamentar estas duas perspectivas. Se seguimos a noção de Tomaz Tadeu (2013) sobre o currículo, desde a perspectiva tradicional, este seria um objeto que precederia à teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo. Assim, se faz notável que a teoria tradicional representa a realidade hegemônica de um tempo cultural, político e econômico das sociedades, onde o objeto se transforma na criação da teoria e, portanto, no *descobrimento do real*.

Essa linha positivista não cessa de fortalecer a hegemonia do poder e do saber que se impôs como magno da verdade. Nesta perspectiva, a teoria considera que o currículo está pronto para ser descoberto e criado. Porém, Tomaz Tadeu da Silva (2013) nos permite refletir sobre a teoria e o currículo desde outra perspectiva, a dos estudos culturais, a partir dos quais se fundamentam suas noções, já que, claramente, encontramos que a formação discursiva ou a discursividade se configura na produção do próprio objeto e a descrição linguística do mesmo. Isto significa que a *descrição do currículo*, na realidade, seria a *criação do currículo*, uma noção da discursividade das realidades em sua produção.

Cabe enfatizar que o autor não pretende dar definições sobre teoria ou currículo, mas, sim, analisar e perceber o quê e o porquê de cada uma destas perspectivas, em diálogo com

vários autores, levantando questionamentos sobre que tipo de cidadão a sociedade requer. E isto nos leva a repensar sobre as sociedades e culturas nas quais estamos naturalizando práticas culturais e educativas, discursos, pensamentos, saberes que estão fora do contexto das realidades onde alguns vivem e outros sobrevivem.

Nesse sentido, o capítulo 1 manifesta as reflexões que os estudos decoloniais trazem para repensar sobre a matriz colonial de poder, legitimada em cinco domínios: o poder econômico, a autoridade política, a natureza, o conhecimento e a subjetividade, o gênero e a sexualidade, as quais foram fundadas pelo patriarcado, a teologia cristã e a secularização da teologia cristã, e pela filosofia e a ciência. Assim tentamos contextualizar alguns conceitos que são parte dos fundamentos teóricos sobre a geopolítica do conhecimento e das práticas seculares às quais ainda estamos encadeados mentalmente. à

No segundo capítulo, apresentamos a geopolítica das músicas andinas através da história, de seu legado ancestral e suas subjetividades culturais, que estão intrínsecas em suas diversas expressões. Em seguida, passamos a conversar sobre os ausentes que ainda são negados e invisibilizados na realidade peruana, mas que, com o discurso romantizado de exótico, se apresenta como folclore e legado cultural uninacional, o que nos leva a alguns aspectos históricos e geográficos das filosofias andinas e alguns dados quantitativos relevantes.

Logo desencadeamos ambos os capítulos para dar a conhecer duas realidades educativas que legitimam suas propostas de formação profissional musical em torno do discurso colonial que evidencia as ausências de outras práticas musicais e, portanto, artísticas e culturais. O objetivo desta análise é identificar o discurso implícito que ambas as instituições utilizam e reproduzem nas suas propostas curriculares de formação musical, e, portanto, conhecer o espaço das músicas andinas neste discurso epistêmico. Nesse sentido, todo o exposto se apresenta como base para que o leitor se sinta atraído pelas distintas reflexões na área educativa e musical, as quais possam levá-lo aos seus próprios repensares e reagires, desaprenderes e aprenderes em qualquer área acadêmica, como profissional ou como curioso, mas, sobretudo, como um ser humano que se liberta de suas cadeias mentais.

Escrevendo na primeira pessoa, em singular, quero explicitar que durante o processo de escrita utilizo o plural da primeira pessoa, pois esse trabalho não é fruto dos pensamentos de uma pessoa só. Sou matéria única, mas minhas subjetividades e percepções intrínsecas são o reflexo da construção de outras pessoas como mamãe e papai, assim como das do meu orientador que, ao compartilhar o bem-comum de termos nos liberado dessas cadeias mentais e de termos nos aberto os olhos para olhar aos ausentes lado a lado, sinto-me na condição de levar essas vozes para gritar através destas linhas. É uma forma de reafirmar minhas identidades e de sermos decolonial.

CAPÍTULO I

2 O DESENHO DA PESQUISA: Contornos do fio condutor do estudo geopolítico decolonial do conhecimento

El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos. La patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la ríen, que la amanezca a todos.

Comité Clandestino Revolucionario Indígena
2 de enero de 1996 (Ceceña, 2004).

Essa seção apresenta o modelo de investigação do estudo da educação musical peruana, desde a perspectiva dos estudos decoloniais, compreendendo os conceitos epistemológicos da sociologia das ausências e do epistemicídio, assim como da perspectiva das teorias curriculares da educação. Pretendemos com esses tópicos situar o leitor no contexto e nos caminhos da presente pesquisa. Para tanto, tomamos como referência o seguinte argumento:

A análise (da geo-política) centra-se no aprofundamento dos lugares e contextos que subjazem à construção do conhecimento moderno hegemônico e do que isso significou para os saberes subalternizados e para as práticas e agentes sociais que os produziam e reproduziam (Santos e Meneses, 2009, p. 16)

Nesse sentido, o desenho dessa pesquisa contemplando os contornos do fio condutor do estudo da geopolítica do conhecimento está apoiado numa visão de diferença epistemológica decolonial, de pluralização de experiências, realidades e contextos, de identificação dos conhecimentos desvalorizados e invisibilizados. Isso ocorre uma vez que as práticas culturais, sociais e políticas, saberes e diversidades das experiências humanas perpassam um processo de construção dialética e epistemológica do autoconhecimento.

2.1 O modelo de investigação do estudo geopolítico decolonial do conhecimento

Antes de dialogarmos sobre a geopolítica do conhecimento, se faz necessário expor que o pensamento decolonial tem contribuído para refletirmos sobre a América Latina, pondo em questão as assimetrias e a ruptura epistêmica, que data de cinco séculos, baseados na retórica

de modernidade e da lógica da matriz colonial de poder, fundadas em cinco domínios. Essa reflexão parte das contribuições feitas pelo “Grupo Modernidade/Colonialidade”, a partir dos conceitos-chave de “giro decolonial”, “colonialidade”, bem como de suas derivações, especialmente “colonialidade do poder”, “colonialidade do saber” e “colonialidade do ser” (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007).

Dito isto, é importante deixar exposto como se diferencia uma metodologia colonial de uma metodologia decolonial.

Ao dialogarmos com as contribuições no campo decolonial, temos percebido que, em alguns escritos trazidos para a língua portuguesa, a expressão “descolonial” é relacionada como sinônimo de “decolonial”. Se pensarmos dentro do contexto de linguagem na América Latina, há certa influência nas traduções das pesquisas do castelhano para o português ou vice-versa, e enquanto aos dialetos castelhanos também podem-se relacionar ambos termos como homônimos. Segundo a afirmação de Oto (2008), o que observamos é que em algumas contribuições acadêmicas argentinas é mais comum usar a expressão “descolonial”, enquanto o “decolonial” posiciona-se no movimento de disputa epistemológica unívoca.

Então como se diferencia “descolonial” e “decolonial”?

Antes é necessário pontuar que suas bases se relacionam como teóricas e políticas. Diremos que o decolonial encontra essência pela convicção de tornar mais densa a compreensão de que o processo de colonização não passou somente pelos âmbitos econômico e político, mas que vai além e ultrapassa profundamente sob a existência dos povos nativos, ainda quando o “colonialismo” esgotou-se em seus territórios. Em síntese, o decolonial se contrapõe a todas as formas de colonialidade, e o descolonial é a contraposição ao “colonialismo”, já que, segundo Castro Gómez e Grosfoguel (2007) e Walsh (2009), a descolonización refere-se ao processo histórico material de imposição dos Estados-nação após a finalização de suas administrações coloniais. Os referidos autores afirmam que mesmo com a descolonização, permanece a colonialidade.

O modelo de investigação do estudo geopolítico decolonial do conhecimento é a estrutura da pesquisa que elaboramos, motivados pela contribuição crítica, radical de Maldonado-Torres (2009) para o objeto deste estudo – a geopolítica decolonial do conhecimento. Apoiados na reflexão crítica da geopolítica decolonial, como proposta contra-hegemônica do racismo epistêmico da filosofia moderna ocidental, Santos e Meneses (2009) coincidem em que essa perspectiva decolonial de Maldonado-Torres se propõe como um caminho esperançador à ciência e à filosofia, construída a partir da diferencia colonial, a qual permite tornar visível o que permanece invisível ou marginal até agora.

Problematizando a perspectiva da geopolítica decolonial, consideramos que é necessário trazer algumas linhas do surgimento dessa percepção de Maldonado-Torres através de suas reflexões sobre a falta de reflexão crítica dos filósofos²² e professores de filosofia ocidentais, que durante décadas protagonizaram, conscientemente, o que o autor chama de racismo epistemológico. Um tipo de racismo que desde o ponto de vista dos saberes, do conhecimento, do espaço e temporalidade se localiza na raiz do problema: o eurocentrismo.

Há questões referentes ao espaço e às relações geopolíticas que enfraquecem a ideia de um sujeito epistêmico neutro, cujas reflexões não são mais do que a resposta aos constrangimentos desse domínio desprovido de espaço que é o universal. Tais questões também põem a descoberto as formas como os filósofos e os professores de filosofia tendem a afirmar as suas raízes numa região espiritual invariavelmente descrita em termos geopolíticos: a Europa (Maldonado-Torres, 2009, p. 338)

Mais do que uma proposta radical, adotamos a geopolítica decolonial no mesmo viés de convicção epistemológica do autor por afirmar que a filosofia necessita de reflexões outras em espaços externos e alheios, desconhecidos, não-privilegiados, onde a invisibilidade do ser-outro não seja ofuscada pelo projeto de modernidade e de patriotismo radical crente da “raça pura” e do imperialismo hegemônico. Nesse sentido, a reflexão pertinente sobre quebrar os padrões estáticos da espacialidade na geopolítica da produção do conhecimento torna-se significativo desde que o sujeito investigador seja capaz de reconhecer esse horizonte espacial.

A introdução da espacialidade enquanto fator significativo na compreensão da filosofia e na produção da teoria social pode vir a ser o novo lócus da ideia de um observador ou observadora distanciado(a) que só é capaz de examinar as intrincadas relações entre conhecimento e ideias de espaço porque, no fundo, se encontra para lá dessas relações (Maldonado-Torres, 2009, p. 339)

Essa espacialidade em termos da filosofia heideggeriana, teria sido invisibilizada pela ambição, pelo racismo epistêmico e germanocentrismo de Heidegger (Bambach, 2003). Sua geopolítica filosófica era cega e fundamentada na convicção de que a única relação íntima existente – acreditamos que fechada e hierárquica – é entre “o povo, a sua língua e a sua terra” (Maldonado-Torres, 2009, p. 76). Nessa coexistência a geopolítica é uma política de terra e de exclusão (ibid., p. 342).

²² O autor desmitifica a generalização sob os filósofos ocidentais ao resgatar sua conexão epistêmica com Hegel, já que, afirma: “combinou a temporalidade e a espacialidade na sua explicação do Espírito” (p. 338, epígrafe 2). Para melhor compreensão da visão esperançadora de Hegel sob as Américas, veja-se Hegel, 1991.

Não é casual, assim, que Santos (2008) tenha problematizado, claramente, num discurso sobre as ciências, o problema do genocídio epistemológico da ciência moderna como projeto ocidental e da canonização do pensamento das ciências humanas e sociais, fundadas por homens específicos de cinco países ocidentais, os quais tem o efeito de *universalizar* as experiências histórico-sociais do resto do mundo (Grosfoguel, 2013). Nesse paradigma conservador, Santos (2008) enfatiza que “o homem se consagrou enquanto sujeito epistémico” (p. 88), mesmo não considerando a região empírica da sua ontologia, pela qual, afirma, foi expulso.

A proposta do paradigma emergente de Santos, contrária à perspectiva de Heidegger, fundamenta-se em que a visão da ciência pós-moderna – no campo empírico e epistemológico, na coexistência sujeito e objeto – “sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas, é racional” (Santos, 2008, p. 88), já que tenta dialogar com as diversas formas de conhecimento com o propósito de integralizar-se com elas e nelas.

Uma outra forma de conceber à ciência pós-moderna, à filosofia, à geopolítica como parte de um processo libertador, chamaria de unificador, visibilizado, contra-hegemônico, anti-eurocêntrico ou anticolonial. Apesar de considerar que o conhecimento do senso comum é mistificado e mistificador, frequentemente imponente, conservador, “tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico” (Santos, 2008, p. 89).

Talvez o desafio desse paradigma emergente que Santos propõe, seja a desmistificação do senso comum, nas formas de saber lidar com a modernidade/racismo, na luta contra a obsessão do poder hegemônico ocidental, mas o certo é que a reflexão de Maldonado-Torres sobre nosso princípio espiritual e epistémico siga no caminho de uma geopolítica decolonial do conhecimento.

Um caminho que possamos compreendê-lo de tal forma que alcancemos um nível de sensibilidade que atinja à nossa consciência decolonial da geopolítica, que abra nossa mente para uma filosofia emergente, que permita integrar todas as ciências para um propósito em comum: refletindo sobre os invisibilizados, os rejeitados, os marginados. No sentido epistemológico de Franz Fanon (1965), um caminho de “consciência decolonial que pretenda deslocar o sujeito, sensibilizando para uma resposta aos que se encontram aprisionados em posições de subordinação, propondo-se a dar uma resposta responsável aos *condenados da terra*” (Fanon, 1965, p. 349)

Essa é uma luta opositora contra a invisibilidade ou marginalização dos condenados da terra, uma necessária visão histórica que combine não só espaço e tempo (Maldonado-Torres,

2009), mas que permita acreditar numa filosofia geopolítica decolonial direta, experiencial, vivencial na qual se compartilham meditações fanonianas²³.

2.2 Estudos Decoloniais

Para abordar um objeto de pesquisa, como o adotado no trabalho em pauta, crítico, radical, complexo e abrangente, acolhemos e compreendemos os elementos coloniais (epistemes coloniais) para assumirmos uma concepção epistemológica dos estudos decoloniais na geopolítica do conhecimento como caminhos outros para melhor autoconhecer a proposta principal: a geopolítica das músicas andinas.

É importante lembrar, assim, também, que os conceitos dos estudos decoloniais caminham à par do cosmopolitismo decolonial de Franz Fanon sobre a sua tentativa de dar expressão a uma consciência decolonial consistente dos deslocados e marginados da terra. Nesse sentido, Maldonado-Torres (2009) percebe claramente que a geopolítica filosófica de Fanon era transgressiva, decolonial e cosmopolita. Na intenção de continuar a luta anticolonialista dos subjugados, afirma que “era sua intenção trazer à luz o que tinha permanecido invisível durante séculos”, em referência ao espírito epistemológico eurocêntrico que os filósofos modernos ocultavam em si. Enfatiza ainda mais

Reclamava [Fanon] a necessidade do reconhecimento da diferença, assim como a necessidade da decolonização enquanto requisito absoluto para o adequado reconhecimento da diferença humana e da concretização de uma forma de humanismo pós-colonial e pós-europeu (Maldonado-Torres, 2009: 349)

A formulação da luta decolonial de Franz Fanon torna possível apreender sobre a decolonização cosmopolita da epistemologia do conhecimento e sobre os caminhos decoloniais para uma nova ontologia do ser epistemológico que, à razão do autor, não se resume a “alcançar a liberação nacional, antes implica a criação de uma nova ordem material e simbólica que leva em consideração o espectro completo da história humana, incluindo a suas conquistas e fracassos” (ibid., p. 349).

²³ O autor Maldonado-Torres propõe *Fanonian Meditations (Meditações Fanonianas)* como “referente ao horizonte decolonial de repensar a ideia da primeira filosofia, tal como fez Descartes em suas meditações sobre a primeira filosofia” (2007, p. 265, tradução nossa). O título refere-se ao seguinte livro do autor que estava em andamento no momento da publicação do artigo “A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento”.

Assim, é necessário aprofundar, nesse espaço, a perspectiva decolonial que adotamos como eixo central de nosso espírito anti-colonialista, através das contribuições de WALSH (2009), SANTOS (2010, 2009, 2008), QUIJANO (1992, 2014), GROSGOUEL (2007, 2019), MIGNOLO (2008), DUSSEL (1996), FRANZ FANON (1965, 2008), CARNEIRO (2005), os quais serão as bases norteadoras de nossas epistemes para inaugurar um caminho outro e específico da investigação.

2.2.1 Epistemologia dos saberes: sobre as colonialidades

A perspectiva sobre a colonialidade, assimilado sobre as sombras e as consequências do que foi a imposição europeia nas terras indígenas, transpassou as categorias históricas do que até agora se conhece. Não pelo fato de desenhar o propósito eurocêntrico como “conquistador ou descobridor” de novas terras. Este passa por um projeto de domínio e extermínio das terras americanas pelo qual Espanha e Portugal estavam sedentos o que teria culminado com o Tratado de Tordesillas.

Não se trata, somente, de uma dominação ao nível material, mas também de nível epistêmico e cultural de uma sociedade sobre outra mentalmente encadeada. A Grã-Bretanha e a França, como ‘potências’ dominadoras do que hoje é a Europa, foram exemplos medievais para os países como Espanha e Portugal, de continuar um legado de subjugação e submetimento sob as “terras descobertas”. Passando pela farsa do conhecimento religioso, desembocado no imperialismo monárquico e reproduzido, ciclicamente, num invento de república e democracia, o certo é que este processo nos norteia ao comum denominador: o pensamento e a reprodução das práticas eurocêntricas.

Eurocentrismo es, aquí, el nombre de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII, aunque algunas de sus raíces son sin duda más viejas, incluso antiguas, y que en las centurias siguientes se hizo mundialmente hegemónica recorriendo el mismo cauce del dominio de la Europa burguesa (Quijano, 2014: 798)

O conceito do eurocentrismo não é tempo e espaço, tampouco em outras formas críticas dos saberes europeus, mas trata-se de saber identificar que perpassa os caminhos da ciência e da filosofia moderna (ocidental), como bem salienta Maldonado-Torres, em termos obsessivos pelo domínio do poder da colonialidade e da racionalidade como únicos e verdadeiros saberes. Diríamos, também, em termos de um único sentir espiritual eurocêntrico. Nesse sentido, para

Quijano o termo eurocentrismo refere-se a “una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo” (2014, p. 798).

Certamente, a racionalidade foi o resultado do padrão de poder mundial, porém, o que constituiu as bases da categoria mental da modernidade determinou-se em aspectos físicos: ‘raça’. Segundo Quijano (2014), o padrão racial originou-se e diferenciou-se, entre os opressores e os oprimidos, pela fisionomia biológica entre ambos, uma materialidade subjetiva mental e naturalizada que determinava a hierarquia entre os negros, brancos e índios. Assim, pois, a ideia de ‘raça’ tornou-se o elemento fundamental das relações de dominação que impôs a conquista. Uma forma de legitimar a ontologia europeia, também, através das diferenças fenotípicas.

Esse padrão colonial começou a potencializar ideias e práticas de superioridade/inferioridade entre os dominados e dominantes, refere Quijano (2014), o qual tornou-se o modo mais determinado e específico de hierarquizar e dominar o mundo social. Não foi, então, que a categorização de inferioridade se legitimara pela importância de produtividade do trabalho escravo, enquanto os índios eram os menos privilegiados dessa pirâmide, os negros interessavam mais por serem mais úteis na produtividade escrava

Esa codificación fue inicialmente establecida, probablemente, en el área britano-americana. Los negros eran allí no solamente los explotados más importantes, pues la parte principal de la economía reposaba en su trabajo. Eran, sobre todo, la raza colonizada más importante, ya que los indios no formaban parte de esa sociedad colonial. En consecuencia, los dominantes se llamaron a sí mismos blancos (ibid., p. 779)²⁴

É necessário compreender que, para o mencionado autor, a ideia de raça pode-se considerar um “invento” dos colonizadores para manter a hegemonia do poder entre os

²⁴ Na mesma referência de Quijano (2014) sobre a categorização da cor de pele para o conceito de ‘raça’, afirma: La invención de la categoría de color – primero como la más visible indicación de raza, luego simplemente como el equivalente de ella –, tanto como la invención de la particular categoría de blanco, requieren aún una investigación histórica más exhaustiva. En todo caso, muy probablemente fueron inventos britano-americanos, ya que no hay huellas de esas categorías en las crónicas y otros documentos de los primeros cien años del colonialismo ibérico en América... *De hecho, raza es una categoría aplicada por primera vez a los “indios”, no a los “negros”*. De este modo, raza apareció mucho antes que color en la historia de la clasificación social de la población mundial. Para melhor compreensão dos antecedentes da ideia de raça, ver ‘Raza’, ‘etnia’ y ‘nación’ en Mariátegui: cuestiones abiertas” (Quijano, 1992a).

dominados. Notavelmente isso traspassou o tempo e os espaços, inclusive a ideia de modernidade, enraizando-se no espírito e na mentalidade dos povos escravizados, naturalizando-o nos processos sociais e culturais até nossos dias. Tais processos que (re)começaram na América desse século, perduram na atualidade: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo, os quais, no entender de Quijano, são “tres elementos centrales que afectan la vida cotidiana de la totalidad de la población mundial” (2014, p. 795).

A situação dos indígenas era a mesma em toda a América, desde o extermínio dos Apaches – nativos indígenas do norte das Américas, que resistiram à colonização branca inglesa –, passando pela sobrevivência da civilização Maia e Azteca – ainda hoje persistindo em sua luta da preservação sobre os resquícios de suas terras –, e, atravessando o sul das Américas ao lado da civilização incaica (entre os Quechua, Aymara, Mapuches, Guarani), já que foram um plano de não inclusão à ‘vida colonial’, como se trata-se de algum merecido privilegio. Nesse sentido, Quijano aponta também que

Los indios, en su mayoría, tampoco fueron integrados a la sociedad colonial, en la medida en que eran pueblos de más o menos la misma estructura que aquellos de Norteamérica, sin disponibilidad para convertirse en trabajadores explotados, no condenables a trabajar forzosamente y de manera disciplinada para los colonos (ibid., p. 813)

Nessa construção da colonialidade ‘moderna’ do conhecimento, Mignolo (2005) argumenta que a noção ‘racial’ tinha bases históricas e demográficas que ultrapassavam a ideia de fenótipos corporais, de cores da pele ou de sangue pura (referente à influência religiosa do cristianismo). A similitude de ‘raza’ se relacionava mais com a noção de etnia, pois, “la raza se refiere a la genealogia sanguínea, genotípica o de color de la piel y la etnia incluye la lengua, la memoria y un conjunto de experiencias compartidas pasadas y presentes, por lo que comprende un sentido cultural de comunidad, lo que las personas tienen en común” (ibid., p. 41-42)

Assim, pois, a perspectiva de Mignolo (2011) aponta que Quijano deu um norte epistemológico sobre a colonialidade do conhecimento que legitimou as bases fundamentais para a ‘matriz colonial de poder’: o fundamento racial e o patriarcal. Um cimento da colonialidade e das transformações do patrón colonial de poder, as quais foram descritas através de cinco domínios inter-relacionados: o controle da economia, da autoridade, da natureza, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade” (ibid., p. 8)

A partir desse enfoque histórico, Mignolo (2011) expõe a ideia de que a matriz colonial procede de um fundamento mais subjetivo e propriamente ocidental: a teologia, já que séculos

anteriores se potencializava o conflito entre os nomeados cristãos e não-cristãos. Convencido da importância de suas ideias e da influência da religião sobre a geopolítica e a corpo-política do conhecimento, o autor afirma que “a teologia cristã é responsável por marcar no “sangue” a distinção entre cristãos, mouros e judeus”²⁵ (ibid., p. 8).

Nessa percepção teológica da colonialidade se manifestava um comum denominador: o fenótipo racial e patriarcal de homens brancos cristãos heterossexuais europeus. Este padrão se adensava “na mente” do colonizado como uma inter-relação com deus e com a razão, ocultando, assim, as verdadeiras ‘razões’ epistemológicas da geopolítica e corpo-política do conhecimento: “la geopolítica y la política corporal del conocimiento se ocultaron mediante su sublimación en un universal abstracto proveniente de Dios o de un yo trascendental” (Mignolo, 2005, p. 41).

A importância de reconhecer ambas as políticas na colonialidade teopolítica do conhecimento como processo naturalizado, no entender de Mignolo (2017, p. 6) se configuravam entre a “biografia de gênero, religião, classe, etnia e língua”. Assim, a religião cimentava suas bases da lógica colonial (na nossa percepção: teo-lógica), primeiro em termos espirituais, sobre a alma e a ‘graça divina’, e segundo, em termos de construir uma ‘civilização’ à imagem e semelhança europeia. Propriamente o objetivo colonizador.

Primeiro, a lógica da colonialidade (ou seja, a lógica que sustentava os diferentes âmbitos da matriz) passou por etapas sucessivas e cumulativas que foram apresentadas positivamente na retórica da modernidade: especificamente, nos termos da salvação, do progresso, do desenvolvimento, da modernização e da democracia. A segunda etapa envolveu o controle das almas dos não europeus através da missão civilizatória fora da Europa, e da administração de corpos nos Estados-nações emergentes através do conjunto de técnicas que Foucault analisou como a biopolítica (Mignolo, 2005, p. 111-139).

A matriz colonial de poder fortaleceu suas bases de domínio com a inter-relação entre práticas e fundamentos teológicos partindo da subjetividade de considerar a deus como o único ser supremo e à religião (cristianismo) como o único caminho à verdade. Argumento característico da inquisição, a qual era considerada a única instituição digna de representação do poder divino e da cristandade, pois nela recaía as decisões de poder ‘espiritual’ entre os

²⁵ Para aprofundar a tese da matriz teológica da colonialidade do conhecimento, ver Mignolo (2005).

ateus e não-ateus, entre a natureza real e a não-natureza, entre deus e a pachamama, ou seja, entre o princípio do domínio das subjetividades.

The management of the control of subjectivities emerged first in the Spanish encounter with natives. The church and the monastic orders took over the management and control of subjectivities by converting Indians to Christianity and teaching them Spanish and also by controlling the Spanish and Portuguese population, and their descendants, in the formation of colonial societies (Mignolo, 2009, p. 119)

O autor explicita os detalhes da gestão de controle que manteve (e mantém) a igreja sob os povos nativos. [O poder da igreja se mantém ainda em espaços geopolíticos das zonas andinas e da amazonia peruana]. A modo de salvação espiritual divina, a manipulação do discurso teológico começava a ter ouvidos e, portanto, a reproduzir-se nas práticas culturais e educativas dos mesmos indígenas, marginalizando e inferiorizando seus saberes culturais e cosmológicos. A melhor forma de silenciar, subjugar e dominar aos indígenas (quechuas e aymaras) com um processo de hibridização cultural que ficou marcado pela mistura idiossincrática e que permanece como espécie de privilégio quando, na sua essência, a hegemonia do poder teológico mantém sua geopolítica e o projeto de extermínio chamado ‘multiculturalismo global’.

First, when in 1590 the Jesuit Father José de Acosta published *Historia natural y moral de las Indias*, “nature” was, in Christian European cosmology, something to know; understanding nature was tantamount to understanding its creator, God. But the Aymaras and Quechuas had no such metaphysics; consequently, there was no concept comparable to the Western concept of “nature.” Instead, they relied on “Pachamama,” a concept that Western Christians did not have. Pachamama was how Quechuan and Aymaran *amauta* and *yatiris*—*amautas* and *yatiris* were the silenced intellectual equivalents of *theologian* (Acosta)—understood the human relationship with life, with that energy that engenders and maintains life, today translated as mother earth. The phenomenon that Western Christians described as “nature” existed in contradistinction to “culture”; furthermore, it was conceived as something outside the human subject. For Aymaras and Quechuas, more-than-human phenomena (as well as human beings) were conceived as Pachamama; and, in this conception, there was not, and there is not today, a distinction between “nature” and “culture.” Aymaras and Quechuas saw themselves *in* it, not separated *from* it. As such, culture was nature and nature was (and is) culture. Thus, the initial moment of the colonial revolution was to implant the Western

concept of nature and to rule out the Aymara and Quechua concept of Pachamama. This was basically how colonialism was introduced into the domain of knowledge and subjectivity (Mignolo, 2011, p. 11)

Como bem falamos anteriormente, não se tratava de ajudar aos indígenas, mas sim de manter o domínio da mercantilização, assim como, a propagação espiritual do cristianismo e, portanto, do seu domínio e controle mundial. Assim, pois, se fez presente a estrutura enunciativa da colonialidade, para qual, hoje, se faz necessário a desobediência epistêmica que é, segundo Mignolo, como uma forma de configurar os discursos e práticas coloniais dos agentes sociais.

Thus was the enunciation of Western epistemology configured, and thus was the structure of the enunciation holding together the colonial matrix. Consequently, decolonial thinking and doing focus on the enunciation, engaging in epistemic disobedience and delinking from the colonial matrix in order to open up decolonial options – a vision of life and society that requires decolonial subjects, decolonial knowledges, and decolonial institutions (Mignolo, 2011, p. 9).

Um princípio decolonial que no mundo acadêmico deve se considerar como parte do processo de transformação social. Nesse sentido coincidimos com o autor em que, a desobediência epistêmica, desde a academia e com a academia, pode-se fortalecer a resistência dos povos nativos subjugados, contribuindo de forma a inter-relacionar os saberes e experiências, compartilhando a mesma consciência de luta emancipatória. Não pelo agir simbólico e materialista, mas pela necessidade de liberar-nos, eles e nós, das sombras e da opressão do colonialismo atual. O dever social, pedagógico, político e humano recai aqui

We, scholars and decolonial thinkers, can contribute not by telling indigenous scholars, intellectuals, and leaders what the problem is, since they know it better than we do (and better than Al Gore does, for that matter), but by acting in the hegemonic domain of scholarship, wherein the idea of nature as something outside human beings has been consolidated and persists. Decolonizing knowledge consists precisely in this type of research. The next step would be to build decolonial options on the ruins of imperial knowledge (Mignolo, 2009, p. 10)

Assim, para nós, esse dever social, político e educativo parte da necessidade de posicionar nossos pensamentos e nossas práticas decoloniais num caminho político, passando pela reconfiguração e (re)construção dos mesmos conhecimentos e práticas social-educativas,

já que, a desobediência epistêmica é um ponto de partida de um projeto de valorização cultural e de reconhecimento das formações humanas.

2.3 Epistemologias sociológicas das ausências do sul

Sendo a matriz colonial de poder a base da colonialidade como epistemologia e práxis dominantes, e, tomando como princípio político à desobediência epistêmica, devemos considerar que esta luta também se faz necessária sobre as ausências epistemológicas que se fundamentam como parte dessas regras hegemônicas. Quando as perspectivas das estruturas sociais marginalizam os saberes outros, não há voz nem ouvido para essas epistemologias. Com efeito, mesmo que haja uma ação política, estas sempre serão silenciadas pela monocultura opressora do mundo moderno. São, então, as realidades dos dominantes sob os subjugados

Quando falamos de epistemologias, alternativas, culturas e práticas não europeias ou não ocidentais, nos referimos, em termos da ‘globalização’, que existem formas de vida e pensamentos distintos nas diferentes partes do mundo. Referimo-nos, também, ao fato de haver convivência entre os diferentes e que, mundialmente, somos capazes de conviver e respeitar essas diferenças, inter-relacionando nossos saberes e práticas sociais e culturais sem fronteiras. Mas o ilusório destas linhas, é que esse horizonte que detalhamos, simplesmente, não abrange os outros como parte desse projeto ideal. Exatamente, torna-se um processo idealista que não envolve à marginalização e às ausências desses saberes outros que, sim, são parte desse mundo ‘real’.

O real é que o genocídio material e epistêmico data quinhentos anos. Um projeto do qual temos aprendido que resistir, repensar e ressurgir é significado da continua luta decolonial. É sermos conscientes da necessidade de decolonizar saberes e práxis hegemônicas e volver a desaprender e aprender de todo e todos os diferentes invisibilizados negados, e fazendo visível o que os demais denegam, silenciam, rejeitam e escondem para manter essas legitimidades hegemônicas.

É com essas estruturas sociais, geopolíticas e da formação humana que a ausência é produto, hoje, da grande indiferença social e cultural sob os diferentes (que não se refere aos homens europeus brancos cristãos heterossexuais). O conceito de ausência é definido nas reflexões de Santos como “la investigación que tiene como objetivo mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe” (2010, p. 22).

Considerando que, não se trata de uma ausência só, a existência das ausências se experimenta e se observa de diferentes formas e classificações na sociedade moderna. Para começar, o fato de conceituar o mundo ‘moderno’ já é uma categoria dividida e convencional de tudo que é eurocêntrico. Outros exemplos são as ausências das filosofias indígenas e africanas que foram desprezadas pela lógica da diferença colonial.

Essa racionalidade dos europeus sobre os povos indígenas era cimentada na noção de que os indígenas eram ‘animais de carga’ e, portanto, insignificantes para qualquer tipo de atividade ou de posicionamento social. Essa não-existência dos indígenas que, ainda hoje, se naturaliza e se observa com a mercantilização dos escombros que ficaram daquele genocídio. Bem enfatiza Santos (2010) quando nos leva à repensar que os povos nativos indígenas tornaram-se descartáveis para essa antiga sociedade e essa moderna sociedade: “la no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable” (p. 22).

A importância de saber reconhecer as ausências não cessa e se fortalece quando apropriamos a decolonialidade como desobediência epistêmica e práxis pedagógica. E, neste processo, é relevante sabermos identificar a racionalidade da colonialidade diante as ausências epistemológicas, suas características e formas de organização e classificação. Santos (2010) apontou cinco modos da produção dessas ausências ou não-existências²⁶:

La primera lógica deriva de la monocultura del saber y del rigor del saber [...] La segunda lógica se basa en la monocultura del tiempo lineal [...] La tercera lógica es la lógica de la clasificación social [...] La cuarta lógica de la producción de inexistencia es la lógica de la escala dominante [...] Finalmente, la quinta lógica de no existencia es la lógica productivista. (p. 23)

Neste contexto, falar do fenômeno das ausências demanda um posicionamento anticolonial que conduz a quebrar suas regras, normas e princípios epistemológicos. A não-existência dos povos mencionados, se subordinam na classificação acima exposta, considerando-os ‘ignorantes’ ou ‘incultos’. Primeiro, porque o conhecimento e a cultura tornaram-se únicas como protótipo da hegemonia eurocêntrica. Ou seja, dissemos que a ciência ‘moderna’ se apoderou da produção de conhecimento como única epistemologia a ser

²⁶ Cabe ressaltar que para o referido autor “no existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser”, pois trata-se da sociologia das ausências como a crítica do produto da hegemonia do pensamento colonial ainda presente. Ver Santos 2004, 2006a, 2006c, e 2010.

reconhecida como verdade absoluta²⁷. Assim, também, porque a sua cultura, considerou-se (e considera-se) a única forma de padrão estético, sinônimo de beleza e criatividade, sendo que as culturas outras tinham (e têm) que alcançar esse nível de encanto e elegância artística.

Segundo, porque a temporalidade e o espaço geopolítico estão caracterizados no conceito de modernidade pelo convencional, tradicional, moderno e conservador do hemisfério europeu²⁸. Os seres humanos tem que acreditar em que o mundo gira e se adequa ao tempo e espaço da versão histórica europeia centralizada em suas agências e instituições sociais e em seus discursos construídos. Há uma direção e sentido únicos e conhecidos nessa linearidade, descartando qualquer tipo de não-desenvolvimento ou não-moderno ou não-europeu dentro do sistema. Por exemplo, o discurso hegemônico e legitimado dos homens de cinco países europeus que conceituaram o processo genocida na América como a descoberta ou conquista dos povos ameríndios, e o estabelecimento da ordem colonial entre os superiores e os inferiores, considerando aos indígenas como subjugados, marginalizados e não-desenvolvidos.

Terceiro, porque a classificação social tornou-se um processo natural das diferenças e a naturalização da lógica da pirâmide racial e sexual (Santos, 2010). O poder racial e a heteronomia são definitivas na legitimidade da hierarquia social, mas, o que ainda determina sua hegemonia na matriz colonial global, continua sendo a reprodução do sistema econômico [capitalista, sem dúvida e, atualmente, neoliberal] ainda como o projeto de ‘modernização’. Isto nos leva a refletir sobre a lógica das práticas sociais-educativas entre uma mulher indígena e uma mulher branca euramericana: além da condição de não-contemporâneas, as experiências são assimétricas devido ao direcionamento e princípios da ordem mundial. Claramente, a primeira não tem direito de ser parte da sociedade moderna, se for assim, mesmo com suas lutas, continuaria sendo a subordinada dentro do sistema.

Quarto, porque na escala dominante, a precedência colonial moderna ocupa um lugar específico, intangível e inalterável quando se trata da expansão de sua geopolítica ao redor do mundo. Para Santos (2010), a modernidade ocidental aparece em duas formas principais: o universal e o global. Enquanto a universalidade refere-se à autonomia e independência de realidades que conseguem dominar seu sistema local, reconhecendo sua precedência sob outras realidades, a globalização privilegia essas realidades ou entidades reconhecendo-as como

²⁷ Propriamente é uma característica do iluminismo-positivismo. Para aprofundar o estudo das ciências humanas na modernidade, ver Costa (2006, 2009).

²⁸ Certamente, o mapa do mundo foi dividido de acordo à linha do Equador: entre polo norte e polo sur, sendo que a Europa está localizada como centro e norte do mundo.

potências mundiais, pois elas, ao expandir seu âmbito pelo mundo, adquirem o direito e a primazia de determinar quais realidades ou entidades rivais são locais. Sobre isso, vejamos o que nos diz Grosfoguel

[...] el conocimiento producido por epistemologías, cosmologías y visiones del mundo «otras» o desde geopolíticas y corpo-políticas del conocimiento de diferentes regiones del mundo consideradas como «no-occidentales» con sus diversas dimensiones espacio/temporales se consideran «inferiores» en relación con el conocimiento «superior» producido por los hombres occidentales de cinco países que conforman el canon de pensamiento en las humanidades y las ciencias sociales (2013, p. 35).

Quinto, porque, a produtividade legitima sua hegemonia na produção capitalista do trabalho humano e da natureza. A relevância do crescimento econômico é axiomática dentro da lógica moderna, já que, a mão de obra e a natureza são os objetos que sustentam a produtividade dessas sociedades e, como tal, segundo Santos (2010), se caracterizam em termos de fertilização e lucro de um determinado ciclo de produção. Evidentemente, para esta lógica monocultural, a relação trabalho-natureza mede-se pela eficiência da mão de obra. Desse modo, quanto menor for o investimento por renda *per capita*, melhor qualificado profissionalmente, e pela fertilidade da natureza, enquanto profícua e proveitosa seja.

Assim, vemos que, as cinco formas de monoculturação da nova ordem europeia legitimam sua hegemonia designando os outros como: ignorantes, residuais, inferiores, locais ou particulares e improdutivos. Estas formas sociais, políticas, epistemológicas e culturais, determinam quem é ou são considerados não-existentes diante das realidades impostas pela modernidade eurocêntrica, qualificadas e reconhecidas como: científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas, pois, segundo Santos (2010, p. 24), são “partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tales, confirman lo que existe y tal como existe. Son lo que existe bajo formas irreversiblemente des-cualificadas de existir”.

2.3.1 Genocídio das epistemologias educativas

Nesse espaço, tentamos compreender as consequências da matriz colonial de poder na educação como um instrumento articulador do racismo epistemológico moderno, tornando-o um dispositivo que invisibiliza, subalterniza, anula ou silencia outros tipos de conhecimento não-hegemônicos e não-legítimos. Faremos uma reflexão sobre essa matriz para compreender

as múltiplas formas de saberes que são negados na sociedade peruana e, sobretudo, nos processos formativos do sistema educacional.

O conceito de epistemicídio, discutido por Boaventura Sousa Santos (1997), nos faz compreender que durante séculos temos sido produto do embranquecimento epistemológico do conhecimento, o qual tem constituído um dos elementos mais potentes da dominação étnica/racial. Santos empreende uma análise epistemológica sobre essas formas diversas de conhecimento moderno em procura de alternativas paradigmáticas a partir das bases do pensamento colonial. Isto permite-nos considerá-los fragmentos pré-paradigmáticos com a pretensão de iniciar a busca pelas alternativas de paradigmas emergentes²⁹.

Pode ser que os vários paradigmas emergentes se conflituem tanto entre si como, em conjunto, conflituem com a modernidade, afirma Sousa Santos (1997). E nesse processo de conflitualidade espera-se que as alternativas epistemológicas integalizem e interatuem com Outros tipos de conhecimento-saberes sem subalternizá-las, apagá-las ou invisibilizá-las por alguma diferença – ‘raza’, credo, teo-política (religião), ego-política (cétrico-nacionalista), etnia, gênero e/ou sexualidade –, pois o facto de ser marginalizado ou inferiorizado se configura como um ato genocida que, nestes termos, se entende por epistemicídio.

O genocídio material foi um dos tipos de violência secular que se originou desde o norte sob o sul, atravessando o oeste e este, sob qualquer forma de viver, de liberdade ou de expressão. Isto se caracteriza com o objetivo de assumir o poder mundial e manter a hierarquia imperial por sobre as outras formas de conhecimentos, linguagens, culturas, teopolíticas e geopolíticas, sem importar quantos não-brancos existissem, pois o objeto relevante era disseminar o pensamento e o modelo de vida europeus exterminando os Outros.

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, à expansão comunista (neste domínio tão moderna quanto capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como

²⁹ Para melhor compreensão do paradigma emergente que se propõe como alternativa à urgência da liberação de outras epistemologias, ver Santos (1987).

no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais) (Sousa Santos, 1997, p. 328).

O epistemicídio é o crime da sublevação dos conhecimentos não-ocidentais ou não-europeus em detrimento dos povos negros e indígenas. Isto reafirma o extermínio epistemológico, cultural, político, social, humano das e nas diferentes civilizações culturais, desencadeado como racismo epistêmico colonial (Grosfoguel, 2013). É a partir da contextualização de racismo epistêmico que Carneiro (2005) considera que Sousa Santos

torna possível apreender esse processo de destituição da racionalidade, da cultura e civilização do Outro. É o conceito de epistemicídio que decorre, na abordagem deste autor sobre o *modus operandi* do empreendimento colonial, da visão civilizatória que o informou, e que alcançará a sua formulação plena no racialismo do século XIX (p. 96).

Nesses termos, Quijano postula que a destruição da ontologia cultural – os povos destruídos colonialmente – e o seu apagamento epistemológico estão vigentes desde há cinco séculos com três diagnósticos a serem superados: “a colonialidade das relações materiais de poder entre o europeu e o não-europeu (o aborígine, principalmente, mas também o de procedência africana, inclusive asiática), a hegemonia do paradigma eurocêntrico na perspectiva mental de nossa sociedade, e, a maneira de propor e abordar a questão nacional” (1992, p. 76). Esses problemas que transformaram a cultura dos povos originários em um processo de miscigenação genocida e violento.

Será a partir dessas bases geopolíticas, ontológicas e epistemológicas que na compreensão de Tavares o epistemicídio expõe o mais desprezável da cultura europeia diante o empoderamento epistêmico-genocida procurando manter sua hegemonia e hierarquia étnica/racial, econômica e geopolítica

Assistiu-se, assim, a uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas (2009, p. 183).

Tal processo do apagamento epistêmico intercultural viu-se desconstruído e, ao mesmo tempo, reconstruído sob os escombros de um sistema cultural aborígine, do qual suas etnias foram silenciadas, marginalizando e assassinando suas outras formas de conhecimento local, tanto epistêmico quanto cultural. Este seria um processo negativo que perdura até nossos dias como naturalmente legítimo do bom, desqualificando o desígnio da sobrevivência cultural

étnica. Carneiro compreende a anulação e genocídio da epistemologia dos povos africanos como

[...] um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (2005, p. 97)

É nesse processo de duplo sentido que pensar em Outras formas de conhecimento, torna-se algo difícil de assimilar, estranho, inferior, racista, discriminado e subestimado, fora do padrão civilizatório que nos exige a discutível e criticável ‘modernidade’³⁰.

É nesse contexto que, o conceito de epistemicídio, tornou-se uma forma de viver dos povos marginalizados, produzindo e reproduzindo as consequências de sua modernidade, desembocando no terreno atual: dominados por um sistema econômico que merma sob as diferentes realidades culturais, transfigurando seus modos de produção, seu Estado-nação, suas identidades, sua autoestima e mentalidade social, e objetivando-a na mesma base do conhecimento. Assim, o ciclo da geopolítica do conhecimento eurocêntrico mantém suas formas legítimas hegemônicas da matriz colonial de poder.

Desse modo, tratando-se das práticas anticoloniais, temos dito que o pensamento decolonial não é somente a luta contra esse genocídio epistêmico, mas também contra a injustiça da marginalização dos povos que ainda resistem pela sua sobrevivência, sua valorização epistemológica e seu equilíbrio de bem-viver. Esse é o exemplo dos povos andinos, perseverando em sua revalorização cultural, social, educativa, linguística, política, regional, na base do Estado-nação como produto das identidades das culturas peruanas.

Quijano convoca-nos para repensar sobre formas de dialogar, agir e reproduzir caminhos outros para decolonizar o pensamento eurocêntrico, para revalorizar as alternativas

³⁰ Em termos mais radicais, preferimos considerar o conceito pós-moderno de acordo à discussão de Sousa Santos sobre os paradigmas emergentes do conhecimento. Para melhor compreensão, ver Sousa Santos (1987)

paradigmáticas do (auto)conhecimento nos processos de interculturalidade dos povos deslegitimados. Vejamos o autor

O primeiro não tem outra via de solução que uma radical decolonização do poder, *nacional e internacionalmente*, como ponto de partida de contínua democratização da sociedade. O segundo, sair das rígidas prisões do reducionismo eurocêntrico, esse provincianismo mental de origem colonial, cuja pretensão de universalidade só tem como apoio o controle do poder mundial, em crise na própria Europa. O terceiro, a redefinição radical das ideias de nação e de identidade nacional, como legitimação da diversidade na espécie e na experiência histórico-cultural (fora dos estereótipos coloniais de *raça*, e *etnia*); como riqueza desejável e necessária de toda existência social coletiva. Não há na história atual caminho diferente para qualquer abordagem do problema da identidade nessa sociedade (1992, p. 77-78).

A necessidade de um caminho decolonial e da urgência de eliminar qualquer tipo de genocídio – epistêmico, geopolítico, social, cultural, educativo, transpessoal – leva-nos a considerar uma utopia epistemológica como uma realidade paralela. Assim como Quijano e Sousa Santos, Manuel Tavares também sugere uma reação ao anti-epistemicídio

“trata-se, pois, de propor, a partir da diversidade do mundo, um pluralismo epistemológico que reconheça a existência de múltiplas visões que contribuam para o alargamento dos horizontes da mundaneidade, de experiências e práticas sociais e políticas alternativas” (2009, p. 183).

No entanto, nessa linha das utopias das alternativas decoloniais, Carneiro (2005) apresenta uma análise profunda sobre o fenômeno de morte simbólica e a subjetivação da população negra durante cinco séculos e as consequências desse genocídio hoje. E vale lembrar que, a partir dessa concepção epistemicida e genocida, ainda persistem nexos com a prática da geopolítica étnica/racial excludente do ocidente sobre outras civilizações, a exemplo do Tahuantinsuyu. Uma dicotomia ambígua e mascarada do poder.

Encontramos, a partir dessa concepção, os seus nexos com o estatuto do Outro na tradição filosófica ocidental; na forma pela qual essa tradição integra e exclui a diversidade; e o destino que está reservado ao Outro nessa integração ou exclusão; o contrato racial que a destinação do Outro encerra, e o modelo racial de sociedade que ele projeta: integração subordinada minoritária e/ou a profecia autorrealizadora da ideologia do racismo. E por fim a possibilidade ou impossibilidade de ruptura com o paradigma que se desdobra em uma forma determinada de integração dos Outros ou sua exclusão. Um adentrar subordinado pela condição de colonizado/tutelado, dependente (ibid, p. 97).

Assim, ante o epistemicídio, se faz necessário uma pedagogia combativa, que possibilite repensar e ressurgir. Uma pedagogia decolonial comprometida com conhecimentos silenciados, não-ocidentais, como o dos povos andinos. Desse modo, como reação aos parâmetros estabelecidos pela colonialidade, é necessário apreender as múltiplas formas em que se expressam suas diversas experiências de vida, sendo necessário aprender a desaprender como parte da (re)educação epistêmica.

Contudo, pensando no discurso sobre a utopia das alternativas decoloniais como processo contra o epistemicídio, encontramos a proposta de Walsh (2007, 2009) sobre os caminhos de reflexão e reação a partir de uma práxis pedagógica decolonial fundamentada numa perspectiva crítica da interculturalidade. Uma missão esperançosa para os povos africanos, latinos, andinos, mapuches, amazônicos, apaches, guaranis, quem durante séculos tentaram encontrar formas, caminhos, espaços e tempo para superar o epistemicídio/genocídio da colonialidade e recuperar sua liberdade de pensamento, expressão e vida.

Consideramos que o conceito do epistemicídio traz, hoje, um duplo sequestro da razão: primeiro pela transformação dos saberes epistemicidas com o passar do tempo e, segundo, pela transfiguração cultural da marginalização dos povos subjetivados. É por isso que continuamos a fundamentar e a complementar reflexões sobre o conceito de epistemicídio e do genocídio ocidental, que ainda carregamos, a partir de uma visão de transformação social-educativa.

De acordo com as novas experiências, vemos que a vida escolar nos levou pelo caminho da valorização colonial, resgatando o melhor da imposição da ‘conquista’ e idolatrando a transversalidade cultural que regem os atuais parâmetros epistemológicos. O exemplo de Walsh (2007) sobre o mapa do mundo, torna-se um fato que esclarece a grande divisão do poder entre o Norte e o Sul, assim como o fortalecimento da legitimidade epistemológica do euro-cidente³¹ sobre os outros povos. Uma forma específica e relevante de reconhecer a estreita relação entre geografia, política, cultura e conhecimento da matriz colonial de poder (Walsh, 2007). Esse empoderio epistêmico que comanda todas as formas de pensar de uma sociedade, não só direcionando seu processo, mas, também, enfocando sua produção e reprodução social-educativo com a vantagem e o objetivo de favorecer ao seu próprio espírito de domínio eurocêntrico.

³¹ Termo que aproprio à minha convicção epistemológica de que, quando se refere a ocidente, legitimamos a Europa como o centro desse lado do mundo, denegando e eliminando, (in)conscientemente, os outros países e continentes ocidentais. Uma realidade das ausências sociais, culturais, geopolíticas e epistemológicas. Para melhor compreensão, ver Sousa Santos (2010)

Esse mapa do mundo ou “mapa-múndi” que se estabeleceu durante a colonialidade, nos faz refletir sobre a nomeação *tercermundista* que foi a construção retórica e material sobre nossa demografia sul-americana de uma hierarquia sistematizada, primeiramente, pela economia. A qual não deixou rastros explícitos do genocídio e do epistemicídio que iniciou em 1492 contra o discurso ‘descobrimento das américas’ ou ‘conquista das índias’, e que procurou identificar uma Terra redonda que resultou no estabelecimento de uma ordem mundial. Eduardo Galeano (2009) traz a nossa memória que o mapa do mundo solidifica, ainda mais, as brechas dos conhecimentos e nos convence, igualmente, de que todas as nossas (sub)epistemes e (sub)identidades são um engano que já normalizamos.

Hasta el mapa miente. Aprendemos la geografía del mundo en un mapa que no muestra el mundo tal cual es, sino tal como sus dueños mandan que sea. En el planisferio tradicional, el que se usa en las escuelas y en todas partes, el ecuador no está en el centro, el norte ocupa dos tercios y el sur, uno. América Latina abraza en el mapamundi menos espacio que Europa y mucho menos que la suma de Estados Unidos y Canadá, cuando en realidad América Latina es dos veces más grande que Europa y bastante mayor que Estados Unidos y Canadá. El mapa que nos achica simboliza todo lo demás. Geografía robada, economía saqueada, historia falsificada, usurpación cotidiana de la realidad del llamado Tercer Mundo, habitado por gentes de tercera, abarca menos, come menos, recuerda menos, vive menos, dice menos (Lander, 2000: encarte)

É nesse enfoque que o epistemicídio tornou-se alvo base do sistema social-educativo, o qual deriva no planejamento formativo da produção total do conhecimento dos povos subjugados. Projetos educativos, políticas educativas, planos curriculares, programas institucionais e/ou competências, habilidades e desenvolvimento físico-intelectual são alguns modelos dessa esfera parametrizada que se impõem e reproduzem nos agentes institucionais do sistema social, cultural, educativo e político dos dominados. Especialmente sobre o contexto andino-indígena peruano, para que posamos compreender e propor novos rumos decoloniais e repensarmos as práticas educativas

Hablar de un “orden de conocimiento” es importante porque nos permite empezar a pensar sobre el problema educativo desde otra perspectiva. Es decir, nos posibilita ir más allá de las políticas educativas o la propuesta curricular, y considerar como la institución de la educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras (Walsh, 2007: 28)

O discurso naturalizado em que algumas pessoas são superiores em tudo (brancas, europeias, homens, heterossexuais, intelectuais), melhores estudos (universitários, formais, de nível internacional) e são mais adequadas para pensar sobre determinado problema geopolítico mundial, recai, claramente, na dialética histórica do genocídio epistêmico. Quijano (1992) enfatiza na dominação mental que ainda pesa sob os escombros dos povos andinos, a qual se potencializa na posição de subjugados e inferiores, na medida em que logrou-se dominar seus espaços comunitários e seus espíritos de luta, ocultando, em sua maioria, o sentir de suas raízes de identidade, de nação e emergindo um sentimento de submetimento e de ‘vergonha’.

Esse espírito que, nas gerações atuais, foi ampliando as brechas sociais entre a heterogeneidade escolar, o plurilinguismo, a geopolítica regional-local-nacional ou o próprio marginalismo socioeducativo reproduzido no direcionamento das escolas e universidades (Grosfoguel, 2013). Brechas que ainda marcam as relações étnicas entre os europeus e não-europeus, e que nos fazem questionar: para quem as oportunidades de estudar numa instituição escolar? Onde se localizam essas oportunidades escolares? Quais critérios se utilizam para propor projetos, programas, planos, etc. sobre a educação dos povos que resistem há cinco séculos?

Grosfoguel (2013) deixa evidente isto quando afirma que o trabalho dos *intelectuais* é limitado para manter o discurso legítimo da universidade ocidentalizada sobre as realidades e experiências oriundas de uma região particular “com suas dimensões espaciais/temporais muito particulares e “aplicá-las” em outras localizações geográficas, mesmo que as experiências espaciais/temporais destas sejam completamente diferentes” (p. 27).

Por isso quando falarmos do sistema social-educativo marcado por essas indiferenças e genocídios epistêmicos, também falarmos da função epistêmica das instituições educativas e culturais que são espaços onde os conhecimentos ocidentalizados se tornam mais legitimados e se naturalizam, dando passo à reprodução do pensamento moderno dentro e fora das instituições, assim como à verticalidade da formação humana como processo estrutural do indivíduo de acordo a seu espaço e tempo geopolítico já imposto.

En las universidades occidentalizadas, el conocimiento producido por epistemologías, cosmologías y visiones del mundo «otras» o desde geopolíticas y corpo-políticas del conocimiento de diferentes regiones del mundo consideradas como «no-occidentales» con sus diversas dimensiones espacio/temporales se consideran «inferiores» en relación con el conocimiento «superior» producido por los hombres occidentales de cinco países que

conforman el canon de pensamiento en las humanidades y las ciencias sociales (Grosfoguel, 2013: 35).

Isto também explicita a necessidade de transformar o papel das instituições educativas que nos permitam construir nossos próprios saberes sem ter que seguir a mesma linha de pensamento, e que nos dê a oportunidade de quebrar as cadeias e liberarmos dos pensamentos subalternos. É uma resistência complexa. No entanto, essas agências sociais, durante séculos foram, realmente, cimentadas com o objetivo de reconhecer e de manter a hegemonia eurocêntrica. Enquanto legitimávamos o seu sistema social-educativo racial, fortalecíamos a sua hegemonia do poder dominante, e mantínhamos sua presença epistemológica e expandíamos sua negação (sob nós mesmos) em todas as partes do mundo. Uma forma de havermos preparado as armas epistemológicas que utilizaríamos para nossa própria autodestruição, nosso epistemicídio total. Nesse sentido, Walsh (2007: 28) deixa claro que

En América Latina, esta geopolítica se evidencia sobre todo en el mantenimiento del eurocentrismo como la única o por lo menos la más hegemónica perspectiva dominante, una perspectiva presente tanto en las universidades como en las escuelas y colegios, que exalta la producción intelectual euro-americana como “ciencia” y conocimiento universal, relegando el pensamiento del sur al estatus de “saber localizado”.

Dita perspectiva ultrapassou nos diferentes níveis escolares e em todas as formas de aprendizagem. Certamente falamos da desumanização que hoje é o produto da subjetivação do ser humano. Tudo o que se refere ao sistema social-educativo, em América Latina e o caribe, gira ao redor desse contexto eurocêntrico que, sem considerar que as realidades são diferentes e os escombros históricos ainda permanecem sob as costas dos povos, a ‘nova ordem’ continua objetivando a legitimidade da sua hegemonia, agora chamado de ‘multiculturalismo’.

Este termo estende-se como consequência da nova imposição econômica que, supostamente, direciona o caminho para a integração da diversidade cultural, a qual, presume-se, atinge todos os sistemas das sociedades, portanto, chama-se *globalizada*. Claramente é uma farsa inclusão social, cultural, geopolítica, educativa, que nega por traz do discurso, mais uma vez, os outros, os diferentes, os aborígenes, os originários dessas terras violentadas. É através desse mesmo objetivo colonial que as grandes organizações econômicas cimentam sua hegemonia para manter seu status quo. Assim o compreende Walsh

La multiculturalidad, asumida como parte de políticas ya globalizadas, se basa en el reconocimiento, la inclusión e incorporación de la diversidad cultural, no para transformar sino para mantener el status quo, la ideología neoliberal y la primacía del mercado [...] Ciertamente podemos observar la operación de tal

lógica dentro de la región: el nuevo reconocimiento de la diversidad étnico-cultural en los nuevos discursos políticos del Estado, el otorgamiento de derechos especiales, la inclusión de los tradicionalmente subordinados (como diputados y/o instituciones étnicas) dentro del aparato estatal, la “consulta” en torno a planes relacionados con la explotación de recursos naturales, etc.; todo como parte de un esfuerzo por controlar la oposición e integrarla al Estado y al mercado. Al asumir la diversidad como parte de la matriz, la lógica y la cultura dominantes, se suman o añaden las cultural indígenas y negras a la cultura considerada “nacional” por sus referentes blanco-mestizos (2004^a, p. 30)

De fato, consideramos que a ‘nova ordem’ multiculturalista – que não é mais do que a proposta cultural do neoliberalismo para manter a invisibilidade da luta dos povos afro e indígenas – deixa sob evidência a resposta epistemicida contra a luta social, histórica e política de ditos movimentos. Uma resposta hierárquica que mantém seu máximo interesse na legitimidade do poder para mascarar a exclusão globalizada, ainda mais radical, e mercantilista, entre os povos aborígenes.

Então volvemos a reconhecer a urgente necessidade de uma transformação radical que saiba conscientizar sobre os problemas que ainda estão mais presentes nesta era globalizada. Desobedecer às epistemologias impostas desde 1500, se faz imprescindível num contexto em que cada vez se estendem e fortalecem as brechas social-educativas e culturais. Talvez um grande exemplo das lutas anticoloniais, radica na diferença entre os povos andinos, localizados na Bolívia, os quais alcançaram grandes logros nas políticas de Estado e de reconhecimento e valorização plurinacional³², sob uma forma de enfrentar e frenar o epistemicídio, o que contrariamente acontece com os povos andinos localizados em Peru.

Grosfoguel (2006), nesse véis, destaca o Estado da Bolívia como o início da superação da diferença entre as ‘identity politics’ pelas “identidades na política”, a qual se alcançou no povo boliviano como formas decoloniais de repensar o Estado-nação, de resurgir nas políticas educativas e de inclusão, assim como propor a prática de “projetos ético-epistêmicos abertos a todos” através de espaços não-ocidentalizados em hierarquia, mas, sim, em equidade identitária e epistemológica.

³² Não partilhamos nenhum conceito de divisões demográficas do continente e, ainda menos, da divisão dos povos indígenas. Porém, colocamos como exemplo de valorização plurinacional a Bolívia (nos inícios do governo de Evo) para reconhecer os esforços de sua luta social e os merecidos logros que obtiveram a partir dela, o que lhes permitiu conceituar-se como Estado Plurinacional. O único a nível mundial.

O movimento liderado por Evo Morales na Bolívia é um movimento indígena que pensa e desenvolve uma decolonização do Estado branco boliviano a partir da cosmologia do Ayllú [sic] das comunidades aymaras. Esse movimento possui entre seus líderes e em suas filas militantes brancos e mestiços que assumiram o projeto político ético-epistêmico Aymara (ibid., p. 33).

Mignolo (2009) reconhece que essa globalização é chamada de nova ordem colonial e apresenta novas características coloniais quando o imperialismo euro-americano e o britânico, com Reagan e Thatcher respectivamente, firmavam o Tratado de Washington na década dos oitenta. Nesses termos percebemos que esse acordo estabelece a colonialidade global devido a sua essência epistemológica: a legitimidade da “heteronomia” do poder num contexto mundial de novas políticas de Estados e de lutas outras não centralizadas, especificamente, na luta racial.

‘Globalization’ became, in the 1980s, the replacement for “development” that invaded the field of political theory and political economies approximately from 1950 to 1975. But once the theories of Milton Friedman began to take hold in the late 1970s and were institutionalized by Ronald Reagan and Margaret Thatcher in the 1980s, “globalization” was the rhetorical term to describe imperial designs in the remaking of global coloniality. Global coloniality, the darker side of globalization, explains the frequent concern with the fact that, during the past quarter of a century, globalization also meant the expansion of the poverty line and the growing divide between the have and have-nots (Mignolo, 2009: 112).

Este projeto de globalização colonial ou colonialidade global que Grosfoguel (2002, 2006) conceitua como “el sistema mundo europeo moderno/colonial capitalista/patriarcal”, não é, senão, a mesma estrutura de colonialismo global: o patrón colonial de poder, como bem introduziu Quijano (1992, 2015) através dos sistemas coloniais atuais, que ainda legitimam a colonialidade do poder como a base de toda forma epistemológica e geopolítica do conhecimento. Um sistema mundo moderno/colonial onde as lutas decoloniais atuais abrangem outras formas de luta, também pendentes e necessárias: sexuais, de gênero, espirituais, epistêmicas, econômicas, políticas e as antirraciais.

Nesse sentido compreendemos que o multiculturalismo, a globalização ou a colonialidade global são conceitos que direcionam a mesma base epistemológica do pensamento, mas com a experiência mascarada de formas outras de violência simbólica e física do poder eurocêntrico e euroamericano. Um mesmo objetivo com diferentes formas de silenciar, marginalizar e manter sob domínio outros saberes. E nessa urgência de manter outras formas de resistência se faz importante o que Walsh (2009) propõe como enfrentar ao novo

sistema de pensamento, através da interculturalidade crítica do pensamento com bases numa pedagogia decolonial.

Outras propostas decoloniais para resistir aos novos epistemicídios estão nas reflexões de Enrique Dussel sobre a filosofia da libertação ou a proposta de Mignolo sobre o pensamento fronterizo crítico como resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico de modernidade. Grosfoguel sobre o cosmopolitismo decolonial ou epistemologias decoloniais. São percepções que contribuem a repensar decolonial nas subjetividades pessoais e a reinventar os espaços educativos e culturais que necessitam repensar-se, resurgir-se e reagir-se diante os processos e experiências reais e atuais que, desde suas raízes, merecem e suscitam essa luta consciente de e para a liberdade.

Se bem compreendemos a percepção de interculturalidade crítica de Walsh (2009), foi o Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC (2004: 111) que trouxe o diálogo intercultural como a possibilidade de diálogo entre as culturas e a propõe como “un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes” desde uma perspectiva geopolítica decolonial do conhecimento. Um projeto de base político, pedagógico, social e cultural que permite abrir espaços de diálogo entre os inferiorizados do colonialismo e os dominantes do multiculturalismo-neoliberal.

Essa proposta intercultural permite reivindicar a luta dos subalternos como formas de ressurgir da colonialidade e de fazer frente a ela, alcançando um trato horizontal entre suas sociedades dominantes e os mesmos movimentos sociais subalternos. Um trabalho complexo de desconstrução do pensamento colonial e que, segundo Walsh (2009), reconfigura a era da transformação social na América Latina cimentado no projeto “político-pedagógico y pedagógico-político” intercultural, como parte dessa luta emancipatória.

Embora possamos cair na ideia de interculturalidade funcional que articula e fortalece as mesmas estruturas sociais dominantes na matriz colonial de poder, é importante considerar que a reinvenção dos espaços escolares se gere de um processo crítico e político de interculturalidade onde permita-se exercitar a pedagogia e a práxis para a consciência questionadora, transformadora, de ação e criação de uma humanidade consciente de seu espírito e práxis decolonial (Walsh, 2009).

Em termos diferenciados, enquanto a interculturalidade funcional mantém como seu eixo central o discurso e a práxis (neoliberal) sobre ‘diversidade cultural’, a interculturalidade crítica questiona suas bases da matriz colonial de poder, tornando-a consciente e autônoma de suas próprias decisões. A projeção da máscara inclusiva da interculturalidade funcional, mantém o Estado e a sociedade donos dos movimentos indígenas e afros, deixando-os

subjugados, mais uma vez. A perspectiva de Walsh (2009: 136) em torno de ambos os conceitos expõe o seguinte

El enfoque y la práctica que se desprende de la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello. Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uni-nacionales por práctica e concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural – las que mantienen la desigualdad –, la interculturalidad crítica parte del problema de poder, su patrón de racialización y la diferencia (colonial no simplemente cultural) que ha sido construida a función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización.

Então a interculturalidade crítica é uma aposta política que centraliza a luta decolonial sob o domínio eurocêntrico e euro-americano do projeto hegemônico-dominador desde aspectos outros de suas práxis culturais. Referimo-nos às práticas econômica-neoliberais que procuram manter sob ‘controle’ os espaços nativos e lucrar desde seus recursos naturais. Um exemplo pertinente gira ao redor do Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA) – IFAD em sua origem inglesa – proposta nas reuniões da Organização das Nações Unidas e financiada pelo Banco Mundial.

A FIDA tem surgido como resposta internacional à escassez mundial de alimentos como parte do Consenso de Washington, com o lema de ‘investir na população rural’. O objetivo é bem notável devido ao fortalecimento dos movimentos indígenas após o Consenso: a neutralidade política sob os movimentos e suas comunidades. Uma máscara do multiculturalismo global chamada “política indígena” que, implicitamente, reivindica a geopolítica neoliberal e a hegemonia racial nas mesmas localidades indígenas e afros, as quais resistem e continuam enfrentando o problema estrutural-colonial-capitalista-global.

A proposta intercultural crítica é o chamado urgente aos espaços políticos que reinventem a esperança de viver numa sociedade melhor e de igualdade, onde todos possam ser protagonistas da construção, incidência e criação de uma nova sociedade. Uma interculturalidade que, a modo de convicção, segundo Walsh (2009: 137), “no es un proceso o proyecto étnico, ni tampoco un proyecto de la diferencia en sí. Más bien y como argumenta Adolfo Albán (2008), es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia – de vivir “con” – y de sociedad.

Para isso necessitamos abranger os espaços políticos na medida em que a pedagogia decolonial caminhe do lado da luta política e da reivindicação de espaços escolares, todos como princípios epistêmicos da práxis, ou bem como epistemologias políticas. Não para sobrepor os sistemas de pensamentos subalternos sob os eurocêntricos, mas sim para interagir entre as diferentes experiências e inter-relacionar os conhecimentos e sistemas de pensamentos uns com outros, e que permita “crear, construir y apuntar caminos decoloniais que no niegan la modernidad, pero que permiten vivirla de otra manera, sin ser absorbida y controlada por ella” (Walsh, 2007: 32).

Não se trata de abrir a materialidade dos espaços políticos, sociais e culturais, mas que esses espaços comunitários sirvam para recriar autoconsciência de nossos discursos e práticas educativas, culturais, sociais e epistêmicas. Que nos permita reagir diante as diferentes realidades, pessoas e saberes com ética e convicção política – não nos referimos a partidos políticos – porque merecemos (re)construir nossos pensamentos e nossa sociedade com base na equidade e igualdade de culturas num projeto político inter-cultural desde, com e entre as diferentes culturas

“Para pensar un giro o, mejor dicho, un vuelco decolonial en torno al conocimiento y a la educación requiere tomar con seriedad tanto las contribuciones como las implicaciones de historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas. Requiere también una atención a la formación de conexiones dialógicas entre ambas. Pero tal vez más importante aún, una atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación con relación a estas historias y epistemologías, a las intervenciones que podemos emprender para construir y generar consciencias políticas, metodologías decolonizadoras y pedagogías críticas. Para confrontar la hegemonía y colonialidad del pensamiento occidental, es necesario, además, enfrentar y hacer visibles nuestras propias subjetividades y prácticas, incluyendo, nuestras prácticas pedagógicas” (Walsh, 2007: 33)

2.4 A Filosofia do Sumak Kawsay ou Vida Plena

Nesse espaço, compartilhamos algumas discussões sobre a filosofia indígena ancestral do Sumak Kawsay como prática emancipadora de *Vida Plena* ante as tão agressivas e violentas ações neoliberais vigentes. Um diálogo aberto que necessita mais espaços alternos integrais, para propô-lo como dispositivo decolonial. O que nos leva a expor as ausências das práticas culturais e educativas que ainda são negadas, mas que estão contidas dentro das práticas para

vida plena. Isto permite-nos tomá-lo para compreender e conscientizar as novas propostas de práticas culturais e educativas da sabedoria milenária como alvo de uma transformada civilização global.

Compreender a cosmovisão indígena é um primeiro passo para se envolver com os valores intrínsecos que propõe o Sumak Kawsay (em Kishwa). Não como o conceito de viver-bem que tanto impõe a modernidade, mas como uma forma de equilíbrio dinâmico de vida entre os indivíduos e a natureza. Um processo de conviver e respeitar o outro em sua integridade, sem negar, inferiorizar ou desmerecer a natureza de cada quem, e as contribuições para o bem do Abya Yala.

Não existe uma assimetria crônica nem se separam as diferenças, pelo contrário há uma interação fluída, equilibrada, de proporções homogêneas.

En la cosmovisión indígena no hay el concepto de desarrollo entendido como la concepción de un proceso lineal que establezca un estado anterior o posterior. No hay aquella visión de un estado de subdesarrollo a ser superado. Y tampoco un estado de desarrollo a ser alcanzado forzando la destrucción de las relaciones sociales y la armonía con la Naturaleza. No existe, como en la visión occidental, está dicotomía que explica y diferencia gran parte de los procesos en marcha. Para los pueblos indígenas tampoco hay la concepción tradicional de pobreza asociada a la carencia de bienes materiales o de riqueza vinculada a su abundancia (Acosta, 2010:11).

A sua essência origina-se na filosofia de vida comunitária e suas práticas cotidianas são a matriz civilizatória dos Povos Originários, como afirma Luis Macas (2010). A sua relação é o resultado da interação “de la existencia humana y natural”, por isso seu caminho à plenitude não está individualizado. É um processo de reciprocidade, correlação e solidariedade como princípios do buen vivir.

El sistema comunitario se sustenta en los principios del **randi-randi**: la concepción y práctica de la vida en reciprocidad, la redistribución, principios que se manejan y están vigentes en nuestras comunidades. Se basa en la visión colectiva de los medios de producción, no existe la apropiación individual, la propiedad es comunitaria (Macas, 2010, p. 14). De igual forma, Donald Rojas (2009: 4), atualmente Consejero I da Mesa Directiva Indígena de Costa Rica do Consejo Indígena de Centroamérica (CICA), sintetizava que o Balu Wala – idioma dos Kunas de Panamá

Es el eje filosófico de nuestro pensamiento y actuación individual y colectiva, lo cual implica una relación indisoluble e interdependiente entre el universo, la naturaleza y la humanidad, donde se configura una base ética y moral favorable

a la conversación y desarrollo del medio ambiente y de la sociedad donde se manifiestan y se hacen necesarios la armonía, el respeto y el equilibrio

Para o dirigente indígena Luis Macas reconhecer o Sumak Kawsay é resgatar e valorizar as práticas comunitárias ancestrais por uma convivência em harmonia, pois “este concepto es producto de todo un acumulado histórico milenario, proviene desde su vivencia de hace miles de años, así como de las experiencias de lucha de resistencia de nuestras Naciones” (2010, p. 14). Vivê-la é uma quebra epistemológica ao conceito de viver bem na lógica moderna.

Não se nega a modernidade, mas também não se assimila como única, na filosofia ancestral. São processos que podem caminhar juntos para um bem-comum, desde que a harmonia flua como princípio intrínseco cultural, uma união de dois pensamentos extremos em que seus elementos materiais, discursivos, epistemológicos, culturais e sociais estejam “en sintonía con la construcción de un mundo armónico” (Acosta, 2011, p. 63). A valoração e reconhecimento social se apresenta de forma homogênea, desconsiderando todos os aspectos do domínio de poder, de ser, de saber e de viver. Em termos do ser decolonial, o Balu Wala assume-se como epistemologia decolonial da prática de vida presente e de modelo do futuro: “El Buen Vivir aparece como una categoría en la filosofía de vida de las sociedades indígenas ancestrales, pero que ha perdido terreno por efecto de las prácticas y mensajes de la modernidad occidental, así como por efecto de la colonialidad del poder” (Acosta, 2010, p. 12).

Com efeito, a proposta e já prática do Suma Qamaña pode se considerar uma luta contra-hegemônica, cimentada nas bases de uma persistente crítica decolonial. Um caminho para reconhecer que o eurocentrismo, ainda tentado salvar seu sinistro projeto modernizador, nos enganou e nos vende uma mascarada multiculturalidade como um projeto inclusivo. Isto aclara o horizonte para a proposta de interculturalidade crítica como projeto de Buen Vivir, fortalecendo as práticas pedagógicas, fazendo imprescindível uma pedagogia decolonial (Walsh, 2009).

De fato, a interculturalidade crítica e a prática decolonial já estavam se consolidando quando as ideias de Mariátegui (1928) começavam a repercutir nos Ayllus andinos. O movimento indigenista se constituiu como resposta a esses violentos ataques feudais, em que sequer os indígenas eram considerados humanos. Por isso não é estranho que a consolidação da pedagogia decolonial se estabilize como processo formativo nos princípios do bem-viver nos seus planos estratégicos das ações políticas para a vida plena.

Nesses termos, Ibañez (2015) afirma que “la interculturalidad se propone suscitar convergencias para ir universalizando principios y valores compartidos”. Daí a ideia de uma alternativa de vida ‘outra’ que, sem propósito inicial, mantém um diálogo direto com a

construção de um outro modelo de Estado-Nação (não-ocidental), onde prevaleça a convivência e a harmonia entre os humanos e seu entorno. Um processo diferenciado para o fortalecimento dos valores culturais e das diversas identidades enquanto processos de revalorização e respeito, assim como um valor adicional às lutas contra-hegemônicas. A respeito Walsh (2008: 148) destaca o conceito de bem-viver como um projeto que

Plantea la posibilidad de un nuevo contrato social enraizado en la relación y convivencia ética entre humanos y su entorno, con el afán de retar la fragmentación y promover la articulación e interculturalización. Pues abre la posibilidad para tejer una nueva identificación social, política y cultural de país que acepte las particularidades histórico-ancestrales a la vez que tome distancia del capitalismo y su arquetipo de sociedad eurocéntrico-norteamericano. Así apunta la necesidad cada vez más urgente y crítica no de simplemente sobrevivir sino de con-vivir.

Essa será a oportunidade de transformar os paradigmas eurocêntricos em cada aspecto nos quais estamos encadeados, tendo a confiança de que o Sumaq Kawsay, como utopia indígena “debe ser asumida como una categoría en permanente construcción y reproducción” (Acosta, 2014, p. 37). Sendo conscientes desses caminhos cíclicos, a contribuição do bem-viver ressurgirá dos escombros que alguma vez deixaram os europeus, mas não de forma individual como valora o neoliberalismo, mas desde a visão holística ancestral. Para transformar essa hegemonia eurocêntrica, Acosta faz a seguinte observação:

El Buen Vivir, en resumen, apunta a una ética de lo suficiente para toda la comunidad, y no solamente para el individuo. El Buen Vivir supone una visión holística e integradora del ser humano, inmerso en la gran comunidad de la Pacha Mama. Desde esa perspectiva, el Buen Vivir se transforma en el punto de partida, camino y horizonte para deconstruir la matriz colonial que desconoce la diversidad cultural, ecológica y política. En esta línea de reflexión, la propuesta del Buen Vivir critica al Estado monocultural, al deterioro de la calidad de vida materializado en las crisis económicas y ambientales, a la economía capitalista de mercado, a la pérdida de la soberanía en todos los ámbitos, la marginalización, la discriminación, la pobreza, las deplorables condiciones de vida de la mayoría de la población, las inequidades. Igualmente, cuestiona aquellas visiones ideológicas que se nutren de las matrices coloniales del extractivismo y la misma evangelización impuesta a sangre y fuego (2014, p. 44).

Para isto, o que se necessita, primeiro, é compreender o significado de Sumak Kawsay não como uma proposta de indígenas para indígenas, mas enquanto uma filosofia de vida pelo bem da humanidade, por uma vida plena. Isso exige de nós uma transformação interior, na qual desaprendamos a viver nesta modernidade, para reaprender a con-viver em comunidade. Tal como explicitou Macas (2010: 15) ao descrever que “la propuesta de lo diverso genera el rompimiento del pensamiento único, universal y homogéneo”, o que sugere, em termos provocativos, uma “ruptura epistemológica”.

2.5 Perspectiva das teorias curriculares

2.5.1 Epistemologias curriculares

Neste espaço, tentamos dar continuidade ao diálogo decolonial interpretando as perspectivas curriculares como instrumentos reprodutores do epistemicídio educativo e como dispositivo que legitima a hegemonia do saber e a práxis pedagógica, tornando-as um mecanismo de manutenção das ausências social-educativas. Isto permite-nos tomá-lo para apreender: as diversas formas de dominação que se reproduzem nos espaços e agências social-educativos, a estrutura curricular como único modelo de formação social-humana, o projeto educativo nacional e/ou as políticas educativas como formas de manter a hegemonia do saber e do poder.

É importante destacar que o contexto curricular que hoje parametriza os saberes, surge com a imposição da ciência moderna sobre as perspectivas euramericanas. Claro que a Didática Magna seria a abertura de todo esse processo pedagógico-educativo que contribuiu nas bases da estrutura do ensino. Embora, os aportes que fundamentaram os parâmetros tradicionais de “organização e método” do ensino, como afirma Silva (2010, p. 22), foram consagradas e adotadas em um contexto social-cultural, político e econômico em que se buscava fortalecer e padronizar as bases da educação de massas considerando as diferentes e particulares visões.

Os estudos da trajetória do currículo feito por Silva (2010) evidenciam como o currículo tornou-se a base da reprodução tradicional moderna de práticas educativas ocidentalizadas, as quais registram intenções conservadoras e econômicas que se pensaram para uma estrutura educativa mercantilizada da formação humana como produto da modernidade. Como enfatiza Silva (2010), ao analisar as questões formuladas pelo estado-unidense Bobbitt para a transformação do sistema educativo

Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados

pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados (p. 23).

Sendo a hegemonia a finalidade da estrutura educativa e a eficácia o objetivo da formação profissional, somente poderia se atingir à produtividade e à ‘dádiva’ econômica sempre que o currículo direcione seus caminhos de desenvolvimento para alcançar a produtividade padronizada na vida adulta. Obviamente, tratava-se da produção da mão de obra através da formação técnica para a indústria. Nesse sentido, o autor ainda afirma em relação à proposta de Bobbitt

O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. *O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”*. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor (Silva, 2010: 23).

Havia uma concorrência por liderar o sistema educativo desde as diferentes vertentes. Enquanto destacavam-se as perspectivas tecnocráticas e progressistas – esta última liderada por Dewey –, a perspectiva humanista ficava desconsiderada do processo de formação ou desvalorizada dentro da legitimidade educativa estado-unidense. Esse posicionamento foi atingindo níveis mais altos de mercantilização e deixando marginalizado o que se considerava de “artes liberais”, de acordo com a dominação dos espaços geopolíticos e do crescimento capitalista do país mencionado. Assim o destaca Silva (2010: 27)

Cada um dos modelos curriculares contemporâneos, o tecnocrático e o progressista, ataca o modelo humanista por um flanco. O tecnocrático destacava a abstração e a suposta inutilidade – para a vida moderna e para as atividades laborais – das habilidades e conhecimentos cultivados pelo currículo clássico. [...]. O modelo progressista, sobretudo aquele “centrado na criança”, atacava o currículo clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens. Por estar centrado nas matérias clássicas, o currículo humanista simplesmente desconsiderava a psicologia infantil.

Nesta perspectiva tradicional do currículo, é importante ressaltar que tanto o modelo tecnocrático, como o progressista e o humanista estavam direcionados para legitimar o poder

social-educativo e cultural sob os povos subalternos. Essas vertentes não foram pensadas para dar oportunidades aos ausentes da sociedade, mas para utilizá-los aplicando formas ou modos de continuar explorando-os e inferiorizando-os. E isso manifestou-se em cada proposta curricular tradicional

Ambas as contestações [tecnocrática e progressista] só puderam surgir, obviamente, no contexto da ampliação da escolarização de massas, sobretudo da escolarização secundária que era o foco do currículo clássico humanista. O currículo clássico só pode sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante. A democratização da escolarização secundária significou também o fim do currículo humanista clássico (Silva, 2010: 27)

Sendo a matriz colonial de poder a base de todo esse sistema moderno, a procura de formas de manter a legitimidade da hegemonia trouxe questionamentos sobre seu caráter lucrativo que foi o grande objetivo de sua atividade técnica sob a construção do currículo. Porém, a discussão abrange outras percepções que surgiram a partir da crítica ao modelo tradicional, sendo que as teorias pós-críticas, como menciona Silva (2010), consideraram outros âmbitos educativos, como a cultura, a heteronomia e o modernismo euro-americano como fatores reais para a construção do currículo.

Como dito nas seções anteriores, o modelo multiculturalista que utiliza a ‘diversidade e a diferença’ como discurso inclusivo, é uma máscara para frenar o fortalecimento dos movimentos indígenas e afros, e para manter a hegemonia do poder e do saber. Este modelo globalizado e universalizado, seguindo as considerações de Silva (2010: 87), mantém duas visões do currículo: a primeira, divide-se entre uma concepção pós-estruturalista que destaca a diferença como um processo essencialmente linguístico e discursivo, enquanto uma segunda concepção “materialista”, destaca os processos institucionais, econômicos, estruturais como base da produção das diferenças culturais (como discriminação e desigualdade).

A vertente multiculturalista, mesmo que com duas concepções, mantém sua lógica da matriz colonial de poder como a única forma de diferenciar as culturas no mesmo tempo que as ‘inclui’, privilegiadamente, no mundo global. Mesmo que a divisão entre multiculturalismo liberal e multiculturalismo humano procurem ‘formas’ de quebrar os cânones culturais e sociais, o discurso e as práticas social-educativas, ainda, continuam determinando um único currículo que legitima a hierarquia e a heteronomia das classes dominante sob os dominados. Definitivamente o modelo multiculturalista e o modelo crítico-tradicional mantêm sua essência curricular invariável, simplesmente adaptaram-se às formas de lidar e resistir com elas

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo e função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente (Silva, 2010, p. 90)

Isto permite pensar na urgência de propor alternativas diferentes para considerar um currículo decolonial que se apresente nos espaços educativos. Silva (2010) apresenta um diálogo decolonial sobre o currículo. Nesse sentido, os estudos decoloniais contribuem nos questionamentos e na crítica das relações de poder e nas epistemologias que legitimam a hegemonia e o privilégio euroamericano sob as outras culturas desde suas narrativas e seus discursos. Assim o reconhece Silva (2010, p. 128)

A dimensão epistemológica e cultural do processo de dominação colonial não se limitava, entretanto, à produção de conhecimento sobre o sujeito colonizado e seu ambiente. O processo de dominação, na medida em que ia além da fase de exterminação e subjugação física, precisava afirmar-se culturalmente. Aqui, o que se tornava importante era a transmissão, ao Outro subjugado, de uma determinada forma de conhecimento

Atualmente, o projeto ‘multicultural’ é a reprodução do mesmo colonialismo que há cinco séculos exterminou às culturas americanas e que, hoje, tem como objetivo manter a sua hegemonia nos espaços institucionalizados através da mercantilização. Porém, existem alternativas como a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial que são formas de decolonizar a formação profissional atual como uma proposta contra-hegemônica em espaços educativos. Assim o manifesta Walsh (2007)

el proyecto político de la interculturalidad, así enlazado con una pedagogía crítica, parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no buscar ser incluido en él (como el multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento (p. 33)

A alternativa que Silva (2010) expõe à superficialidade e subjetividade do currículo atual, também contribui na reflexão de apreender caminhos outros para formação humana, desde uma perspectiva decolonial

Uma perspectiva pós-colonial de currículo deveria estar particularmente atenta às formas aparentemente benignas de representação do Outro que estão em toda parte nos currículos contemporâneos, [...], questionaria as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas “datas comemorativas”, [...], exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética, de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo decolonizado (p. 130)

Nessa direção, os estudos culturais também contribuem para refletir sobre os processos pedagógicos que nos levam, mais uma vez, a legitimar os espaços e os saberes coloniais. Seu enfoque curricular, como afirma Silva (2010: 135), “permite-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade”, mas também encontramos que os conhecimentos e o currículo são campos culturais que baseiam seu enfoque através da disputa e da interpretação com o objetivo de manter a hegemonia do poder

Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra, 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. A primeira refere-se à descrição do currículo de modo geral, como o resultado de um processo de construção social. A segunda, procuraria descrever as diversas formas de conhecimento corporificadas no currículo como o resultado de um processo de construção social (ibid)

Como vemos, os estudos culturais compartilham um comum denominador com os estudos decoloniais: o questionamento epistemológico e a luta contra-hegemônica. A vantagem deste modelo, afirma Silva (2010), é que as diversas formas de conhecimento são, de certa forma, equiparadas. Quer dizer que, para seu enfoque curricular, todo tipo de conhecimento, das diferentes perspectivas, cumprem um papel importante na formação humana. Porém o fator emocional joga em favor da influência e manipulação cultural moderna

Em outras palavras, ambos os tipos de conhecimento [conhecimento escolar e conhecimento cotidiano] estão envolvidos numa economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social. [...]. Porém, a influência dos Estudos Culturais na elaboração de políticas de currículo e no currículo do cotidiano das salas de aula é mínima (p. 136)

Nesse sentido, as expressões e emoções culturais são, pois, parte da teorização curricular. Esta chega às diferentes culturas, através dos diversos meios de comunicação com o objetivo de, não só mercantilizar uma ideia, mas também, manipular as emoções e fantasias que permitam entrar na mentalidade da sociedade. E este tipo de caminho curricular difere do currículo pedagógico escolar que, além de seu tradicionalismo e tecnicismo, falha em considerar outros aspectos culturais, emocionais, cotidianos ou de massa. Assim Silva (2010, p. 142) chama-nos à reflexão

O que caracteriza a cena social e cultural contemporânea é precisamente o apagamento das fronteiras entre instituições e esferas anteriormente consideradas como distintas e separadas. Revoluções nos sistemas de informação e comunicação, como a internet, por exemplo, tomam cada vez mais problemáticas as separações e distinções entre o conhecimento cotidiano, o conhecimento da cultura de massa e o conhecimento escolar. É essa permeabilidade que é enfatizada pela perspectiva dos estudos culturais. A teoria curricular crítica vê tanto a indústria cultural quanto o currículo propriamente escolar como artefatos culturais – sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder.

Nossa intenção neste espaço de teorização curricular, é compreender as diferentes epistemologias que propõem formas de padronizar a formação humana e, portanto, legitimar modelos de sociedades dominantes e dominadas. Isto permite-nos repensar em outras formas de acompanhar os processos formativos. Não seguindo os parâmetros atuais, mas tentando procurar soluções e consensos que contribuam para a inter-relação entre pensamento e práxis social-educativos da formação humana.

2.6 Metodologia

2.6.1 Análise das Discursividades

A proposta desta pesquisa parte de alguns questionamentos sobre duas variáveis: a geopolítica do ensino de música (epistemologia) e o currículo dos cursos de Música no Peru. Procuramos contextualizar o cenário do ensino da música andina na educação musical e a formação inicial docente em duas instituições musicais (Conservatorio Nacional de Música e a Escuela de Música da PUC-Peru), situadas em Lima – Peru, dialogando com as ideias de Foucault, expostas, sobretudo, em seu livro “a arqueologia do saber”. Isso nos abre a

possibilidade de encontrar um ponto de equilíbrio ao analisar os sistemas de pensamentos materializados num primeiro momento.

Foucault (1972) expõe as noções de formação discursiva e de ordem do discurso para compreender a crítica das relações de poder epistemológicas que encontramos implicitamente ao longo da história nos discursos, nos pensamentos, nos documentos, nas práticas culturais, acadêmicas, sociais e onde os sistemas de racionalidades dominam e legitimam os comportamentos dos seres humanos. Ao adentrar nesse exercício hegemônico de valorizações culturais, pensamos na episteme dessas formações discursivas que, materializadas ou não, influenciam nas práticas educativas e culturais das pessoas que optam por continuar estudos superiores de música ocidental e que, de alguma forma, potencializam a dominação do ocidentalismo sobre o resto do mundo.

Assim, reconhecemos que existem ausências nos sistemas de pensamentos do ensino de música, especificamente quando se revaloriza a prática educativa e cultural, justificada desde a hegemonia dos saberes (colonizado), exposta nessas apropriações musicais de quem decide continuar com a Música como formação profissional e de quem a propõe, através dos documentos ou obras, “contextualizando” o discurso. Esta epistemologia do Saber que Foucault (1972) sistematiza é definida pelas possibilidades de utilização e de apropriações discursivas que, não obstante, se expandiu através do tempo histórico e que de diversas formas continuam dominando nos espaços geopolíticos do conhecimento.

Da mesma forma como se descobrem novas obras arqueológicas: com suas quebras, seus pedaços, suas formas, suas essências, a profanação do saber que Foucault (1972) propõe parte da descrição do arquivo dos sistemas de discursividade, que conformam os limites e as formas de enunciação dispersas, a qual permite identificar a unidade de um discurso através das regras de formação discursiva, sem contemplar o sistema linguístico que se considera antagônico desde esta perspectiva. Isto nos permite afirmar que o discurso documentado não deve ser analisado só por seu conteúdo, modelo, materialização, gramática ou forma linguística, mas sim também pela escavação de sua essência que, em termos foucaultianos, envolve a reconstrução da história, suas descrições, seus cortes, seus retalhos, suas ausências e rupturas, como a própria *obra* testifica.

Orienta-nos a indagar sobre os processos de formação discursivas da geopolítica do ensino de música, considerando que os documentos que serão analisados também revelam tudo o que a arqueologia descobre no seu processo de análise e de profanação. Assim, estes sistemas de pensamentos que se documentaram em uma época são visualizados nessas obras contadas através da linguagem histórica, e são as peças fundamentais desta tentativa por analisar os

currículos institucionais onde se escondem os sistemas de formações discursivas para o ensino da música andina como parte da Educação Musical.

Embora Foucault sistematize regras de formação discursiva, elas nos ajudam a compreender o processo arqueológico do sistema geopolítico dos pensamentos que utilizaremos para esta reflexão: formação dos objetos, formação das modalidades enunciativas, formação dos conceitos, e formação das estratégias. Estas regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma repartição discursiva dada.

Estas condições do processo de formação discursiva dos sistemas de pensamentos são peças fundamentais para esta proposta, pois ajudarão a direcionar as noções de análise de discurso através dos currículos institucionais, os quais escondem discursos implícitos e/ou materializados da formação epistêmica do processo de ensino musical, como a música andina. Se partirmos da noção foucaultiana (1972) da origem da formação dos objetos, este nos mostra que há reconhecimento dos objetos na enunciação, na delimitação dos objetos de uma formação discursiva e na análise de sua particularidade, que deriva das quebras, separações, classificações da formação discursiva como objetos de saber.

A formação das modalidades enunciativas, proposta por Foucault (1972), se fundamenta da seguinte forma: em localizar a procedência dos discursos internos das instituições e suas práticas discursivas, que são a maior influência para legitimar os discursos e práticas educativas e culturais hegemônicos; em descrever os campos institucionais dos discursos, que se legitimam a partir da escolha profissional a qual se empodera e reproduz através das experiências culturais; e em definir as posições dos sujeitos de acordo com a dominação ou grupos de objetos de uma formação discursiva.

Também devemos considerar que a noção foucaultiana de formação dos conceitos descreve a organização do campo de enunciados, onde se originam e circulam os conceitos, os quais ajudarão a descobrir e analisar os esquemas retóricos implícitos nos documentos curriculares; configura o campo enunciativo a partir da sincronia dos enunciados; e define os procedimentos de intervenção que podem ser legitimamente aplicados aos enunciados, como: técnicas de reescritura, os métodos de transcrição, os modos de tradução, e os métodos de sistematização.

Com relação à regra de formação das estratégias, seria impossível, para o autor, falar de qualquer coisa em qualquer época. Por isso, a determinação das escolhas teóricas também depende de outra instância: a função que o saber deve exercer em um campo de práticas não discursivas, no campo das estratégias e as relações de força, as quais se originam na sucessão

das regras de formação discursiva. Assim, consideramos que este fundamento metodológico é uma análise do discurso que, para este caso, a utilizaremos desde a hermenêutica dos documentos que pretendemos analisar.

Salientamos que nosso diálogo com Foucault será ampliado, o que se justifica pelas propostas de realizarmos uma pesquisa político-acadêmica. A pesquisa, como mencionado, consiste em uma análise documental, já que se considera que o processo formativo dos documentos propostos não sofreu alguma sistematização ou tratamento analítico. Ou seja, se pensamos na perspectiva decolonial, esta metodologia parte da ideia de analisar os documentos como materiais discursivos para compreender a construção das epistemes e dos discursos que estão expostos implicitamente.

CAPÍTULO II

3 ANTECEDENTES CULTURAIS DO TAHUANTINSUYU: Vestígios arqueomusicais peruanos

El folklore puede servir para los educadores como una fuente, un material para la educación misma. Pero, sobre todo, puede servir como informaciones para conocer el espíritu, el modo de ser de los estudiantes, de los padres de familia del pueblo en el cual uno trabaja.

José María Arguedas. “El folklore en educación” (1958).

Nesta seção apresentamos um diálogo espaço/temporal sobre as evidências arqueológicas musicais (pré)incaicas que contribuem para explicar a presença e o presente das músicas andinas como parte dos processos identitários peruanos, compreendendo as práticas musicais da cultura incaica, seu passado histórico verossímil, assim como sua cosmovisão indigenista e sua conservação como legado *folklórico*. Com esses tópicos, pretendemos contextualizar as músicas peruanas ainda no encontro decolonial.

A música é uma síntese de processos cognitivos que estão presentes na cultura e no corpo humano: a forma que assume, e os efeitos que produz nas pessoas, são gerados a partir de experiências sociais dos corpos humanos em diferentes ambientes culturais. Por ser a música o som humanamente organizado, exprime ela aspectos da experiência dos indivíduos em sociedade (Blacking, 1973: 62)

Considerando que a música tem sido parte intrínseca de uma humanidade sonoramente organizada em cada uma das culturas, é importante reconhecer que seu espaço imaterial espiritual reflete na vida material, na realidade e nos seus imaginários ou cosmovisões do mundo. Assim compreendemos que as cosmovisões andinas estão presentes em cada vestígio arqueológico objetivado nas tentativas de fortalecer as identidades culturais e reinventar, reconstruir e reconhecer práticas ancestrais (pré)incas.

3.1 Os encontros arqueomusicais andinos e seus antecedentes

Se pensarmos que os musicólogos compreendem que a música foi tão importante (voz e instrumentos musicais) e presente na vida social e nos acontecimentos principais de cada cultura, tanto no âmbito pessoal (nascimento, casamento, morte e rituais de cada processo humano), como no social (familiar, econômica, política, ideológica, militar, agrícola, religiosa, médica e outras), entenderíamos que também teria estado presente e de maneira diferenciada para cada ocasião, de acordo ao tipo, nível, poder e prestígio de sua gente (como agora), e teríamos uma música especial com instrumentos pensados para cada espaço e tempo que a cosmovisão indicava.

No entanto, sabemos que a música compreende um nível de abstração cujo caráter temporal (fugaz, de existência momentânea) faz que seja impossível sua perpetuação sem a existência de médios como a escritura musical ou as gravadoras de som. Com essa compreensão é importante explicitar que as músicas do antigo Peru se perderam com o tempo e as desconhecemos, mas devido à sua materialização através da invenção dos artefatos sonoros (fazendo referência aos instrumentos musicais), que em sua maioria são aparatos tangíveis, tem podido sobreviver através do tempo permitindo-nos não só uma maior percepção sobre elas, mas também alguma possibilidade de remissão a esse mundo imaterial desconhecido³³.

Apesar da importância da música e seus instrumentos para o entendimento das sociedades antigas, a linha da *(etno)arqueomusicologia* é uma motivação recente e, no caso peruano, incipiente, mas dedicado à cultura andina antes e durante seu império (Olsen, 2002). Embora a linha de estudos esteja em construção pela sua complexidade, alguns pesquisadores tentam consolidar, primeiro, uma abordagem teórico-metodológica que enfoque as principais características de suas bases. Uma dessas contribuições apontam ao etnomusicólogo peruano Julio Mendívil (2009) quem contempla que a arqueomusicologia pode ser compreendida como uma ramificação da etnomusicologia que se ocupa do estudo dos sistemas musicais das sociedades antigas.

³³ Distinguimos *artefatos sonoros* e *instrumentos musicais*: o primeiro nos ajuda a compreender o agrupamento de vários artefatos que emitem sons e que não são, necessariamente, ou podem ser instrumentos musicais propriamente dito. Enquanto o segundo faz referência exatamente a aqueles artefatos sonoros que têm sido inventados e utilizados com a finalidade de fazer música, sejam ou não melódicas.

Antes é importante repensar essa concepção da arqueologia como ciência objetivada e vê-la desde uma perspectiva interepistêmica. Uma possibilidade de rever à arqueologia, está na noção de arqueologia *viva* que sustentam Salles e Feitosa (2019). Ambos os autores refletem sobre a proposta de construir uma outra arqueologia, nomeada de *viva*, que postule suas bases fora da geopolítica do conhecimento colonial e fora do discurso hegemônico de poder que as ciências modernas têm legitimado durante séculos.

O que estamos aqui chamando de arqueologia viva é a necessidade de, para além de uma perspectiva meramente descritiva, fazer perguntas outras a partir dos registros arqueológicos, ou seja, partindo da análise propriamente arqueológica, dialogando com a antropologia, história, educação e outras áreas das ciências humanas e sociais (2019: 153).

Se essa percepção fosse considerada, poderíamos repensar sobre as abordagens metodológicas que a arqueomusicologia ainda não consolida. Seria uma forma de reconstruir o passado desde uma outra perspectiva e recontar sua história desde um outro discurso, possivelmente historizando as representações históricas que têm nos contado. Os vestígios arqueológicos que contribuíram para imaginar a musicalidade da cultura incaica, não podem ficar na materialidade. Ao passo de como reconstruamos nossas interpretações sobre elas, também vamos reconstruindo as práticas musicais que hoje temos sobre as músicas andinas.

Os instrumentos musicais antigos resgatados que construíram parte de nossa história são aportes que continuam adentrando nessa nova proposta da etnomusicologia: a *(etno)arqueomusicologia*. Com a pretensão de compreender o contexto da mesma, talvez o aporte de Chalena Vásquez possa provocar as percepções que se tenha sobre essa nova rama para estudos posteriores

Con la certeza de que no sería posible volver a hacer la música de las sociedades antiguas cuyos restos arqueológicos se vienen descubriendo y estudiando, se podría inferir equivocadamente que tales restos arqueológicos poco pueden mostrar de las culturas musicales de la antigüedad; nada más falso. El estudio de los vestigios musicales en las antiguas culturas permite el desarrollo de la Arqueomusicología, ciencia relativamente nueva que -como la musicología- se propone profundizar en el conocimiento holístico de la música como parte integral de las sociedades, sus culturas y su desarrollo (2011, p. 1).

A autora ainda questiona sobre qual seria a finalidade dos estudos da arqueomusicologia a partir de sua compreensão sobre os significados na estética e linguagens das artes (pré)incas. Um aporte significativo para os estudos decoloniais como forma de repensar as artes e as músicas a partir das culturas antigas. Algo relacionado com a colonialidade sonora

El estudio de culturas musicales antiguas del Perú además de conocer aspectos importantes de nuestra propia historia, nos provee de información valiosa para la interpretación y análisis de la estética y de los lenguajes musicales que son parte fundamental de las dinámicas socioculturales en su devenir histórico. Pensamos que las bases y conceptos que se gestaron hace miles de años constituyen rasgos importantes de identidad cultural y que conforme se desarrollen los estudios nos permitirán analizar comparativamente la información obtenida con la de otros pueblos, sociedades y culturas musicales (ibid).

Além da complexidade sobre os princípios básicos desta nova proposta, na sua tese de doutorado sobre “un estudio arqueomusicológico de las flautas globulares cerradas de cráneo de cérvido en la región Chinchaysuyu”, aparece um autor que pode lidar com essa conjuntura intrincada ao ponto de ratificar seu estudo como uma das principais referências na construção da área *(etno)arqueomusicológica* das culturas incaicas, segundo a percepção de Olsen (2002: 8).

Seu principal objetivo está na busca pelos significados e usos de *la flauta de cráneo de cérvido en la región Chinchaysuyu*, dentro de uma abordagem arqueológica pós-processual que lhe permite utilizar uma variedade de dados etnográficos, históricos, arqueológicos e organológicos, onde tenta construir um “discurso congruente” para seu objeto de estudo que, segundo sua problematização, está cheio de vazios e ausências (Mendívil, 2009).

Mesmo com a intrigante complexidade sobre a abordagem metodológica, percebemos que a arqueologia no Peru tem realizado importantes aportes sobre artefatos sonoros e instrumentos musicais que nos permitem aproximarmos ao mundo das músicas (pré)incas. Embora haja divergências e críticas sobre a classificação musical de maior repercussão na área, a proposta de Sachs-Hornbostel (1914) tem sido empregada por mais de um século na classificação de instrumentos musicais (Arce, 2013, p. 45). Por agora, tomaremos receosos a proposta como referência.

Arce (2013) apresenta uma reflexão, a modo de comentário, sobre a construção do sistema de classificação SH, a qual compartilamos pela evidente crítica à construção discursiva-epistemológica colonial

La necesidad de clasificar el material organológico debe nacer de la metodología usada en cada caso particular. Por ejemplo, todo trabajo etnomusicológico serio debiera tomar en consideración la clasificación de los instrumentos musicales como la concibe la cultura que estudia. En la mayoría de estos casos no encontramos una intención de clasificar propiamente, pero sí la de organizar el material organológico de acuerdo con patrones determinados, como es el caso por ejemplo del calendario anual en las culturas andinas de Perú y Bolivia. Desgraciadamente los trabajos en este sentido son escasos. El único intento específico que conocemos en esta dirección para América Latina fue hecho por Julio Mendivil (2002) respecto de la clasificación de instrumentos Incas, el que no ha sido publicado (p. 48-49).

O criticado sistema de classificação SH divide os instrumentos musicais em quatro ordens principais: cordofones, aerofones, idiofones y membranofones. Destes, a cosmovisão andina não conheceu a ordem dos cordofones, em contrapartida, os aerofones (flautas de todo tipo, tamanho, forma e textura) e os membranofones (instrumentos de percussão) foram a base da música oriunda (pré)inca. Três tipos de instrumentos musicais são a base do mapa sonoro andino: os *bombos*, as *zampoñas* e as *quenás*. Denominações comuns à população, possivelmente derivadas da língua castelhana.

Os membranofones, chamados de *bombos* ou *tambores*, pertence à esta ordem já que emitem sons pela ação do golpe nas membranas³⁴ que possuem. Esse material foi inventado pelas sociedades (pré)incas e algumas de suas variantes chegam atualmente



como *cajas* (na sierra norte), *tinyas* (na sierra centro) e *wankaras* (sierra sur). Com os achados arqueológicos podemos distinguir dois modelos: o cilíndrico de doble membrana ou bicôncavo (relacionado com às culturas Vicus, Wari, Lima, Moche e Chimú) cujo material de construção

³⁴ Essas membranas são feitas do coró dos animais

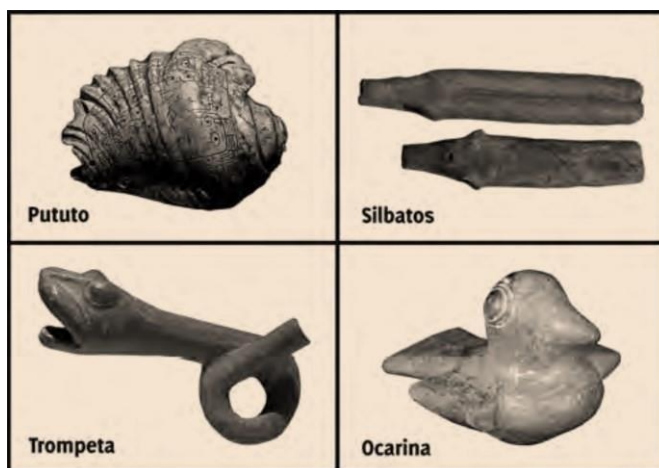
corporal ou estrutura está distinguido entre a cerâmica rústica, a madeira e os carrizos, e o modelo cónico de uma membrana (relacionado com às culturas Paracas, Nazca e Chiribaya), para o qual os materiais de construção do corpo são de cerâmica.

Junto com os diferentes tipos de *bombos*, os idiofones são os artefatos que produzem som pela vibração, golpe ou pela fricção entre materiais em contato. Alguns conhecidos são as *sonajas* (de formas e texturas



diferentes) e as *shacshash*, feitas principalmente de sementes secas ou de conchas que quando friccionadas geram um som especial. Neste grupo podemos nomear os possíveis *litofores* que são pedras que emitem som ao ser golpeadas, embora sejam bastante atípico ou desconhecidas no Peru.

Por fim, temos os aerofones que, desde uma perspectiva arqueomusicológica, são considerados os vestígios mais recorrentes e completos achados da música (pré)inca. Isto posiciona o Peru como o lugar dos aerofones ao redor do mundo. Com isso compreendemos que as culturas (pré)incas tinham uma grande variedade



de aerofones, entre os que destacam: as *trompetas*, as *huaylla quepas* (*pututos*), os *silbato*s, as *ocarinas*, as *flautas globulares* e as *botellas silbadoras*. Porém, destaca a presença do uso de um tipo de aerofone: a flauta, em dois modelos. As *flautas de ducto* (tipo *quenas*) e as *flautas de pan* (tipo *zampoñas*). Essa última tem sido maiormente considerada pela sua variedade e sua simbologia, além de seu furtivo uso. Dessas existem dois modelos específicos: as *antaras* e os *sikus*.

Contudo temos que considerar que não todo artefato sonoro era ou é um instrumento musical, pois alguns deles tem funções sociais específicas. Por exemplo, talvez o *huaylla quepa* (*pututo*) tenha sido utilizado especificamente para rituais religiosos (supomos que na cultura Chavín), ou também para emitir códigos ou mensagens devido à sua diversidade sonora durante

o Tahuantinsuyu (convocatórios, alertas e outros tipos de mensagens). Da mesma forma pode ser que os *silbato*s e as *trompetas* não houvessem tido um uso musical. Enquanto percebemos que além de serem utilizados como instrumentos musicais, as flautas e os bombos participavam em outros espaços e situações pela sonoridade que emitiam, por exemplo para melhorar a saúde, nas guerras e, especialmente, na conexão com os espaços divinos (rituais mágicos religiosos).

A partir dessa primeira contextualização, também pensamos que a interpretação dos vestígios arqueológicos musicais das culturas (pré)incas se deram através de um tipo de discurso construído pelos ocidentais, o que pode coincidir com a legitimidade do discurso eurocêntrico sobre as músicas andinas e sua invenção incaica (Mendívil, 2012).

4 A MÚSICA ANDINA OU MÚSICAS ANDINAS? A construção discursiva sobre uma invenção musical

Antes da chegada dos europeus na área em que viria a ser denominada de Peru, os povos ameríndios, já vinham organizado culturas musicais diversas e complexas, tendo, provavelmente, desenvolvido diferentes sistemas musicais. A interpretação dos resgates arqueológicos de instrumentos musicais coincide em algumas características: “el grande desarrollo tecnológico, el conocimiento sobre acústica, afinaciones precisas, diversos sistemas musicales y la importante función social” como parte de suas manifestações socioculturais (Vásquez, 2008, p. 9).

Podemos afirmar que a primeira característica se refere à construção de instrumentos musicais de materiais diversos, tais como: argila, ouro, prata, cobre, madeira, canha, ossos, penas, sementes, calabaças, entre outros. Sobre a segunda característica, os vestígios arqueomusicais dão a conhecer que os fabricantes dos instrumentos tinham conhecimentos sobre as sonoridades, timbres e notas que cada instrumento requeria, e como consequência logravam afinações precisas para esses instrumentos. Segundo Vásquez (2011) se tem comprovado que “las afinaciones fueron logradas no por azar sino por una búsqueda precisa de tal o cual sonoridad (timbre) y afinación (altura de los sonidos)”. A quarta característica é consecutiva à anterior, pois os instrumentos demostram que houve diversos sistemas musicais, assim como o uso de diversos e diferentes sistemas de escalas, pelo qual não há afirmação nenhuma sobre a pentatônica musical nas músicas (pré)incas. E a quinta característica que recai

na importância da função social dos instrumentos musicais como parte das manifestações socioculturais.

A partir dessa breve descrição sonora que antecede à cultura incaica e considerando os aportes da arqueomusicologia, podemos nos perguntar se as músicas incaicas são uma construção discursiva epistemológica colonial, ou se as interpretações e análises musicológicas estão fora de uma construção objetivada. Pelas afirmações de Vásquez (2011), pelas contribuições de Mendívil (2018) e pelas reflexões de Arguedas (1958), pensamos que tudo pode estar relacionado com a construção do discurso hegemônico colonial imposto na invenção da música incaica. Portanto, nos permite questionar sobre quais músicas andinas estamos refletindo.

Tomando os aportes de Mendívil (2018) sobre a etnomusicologia e sua relação com as músicas pré-contato (ou pré-colonial), podemos afirmar que existem várias músicas que apesar de terem um passado, são interpretadas como a-históricas. Ao refletir sobre a relação entre musicologia comparada e etnomusicologia, o autor observa que a primeira imaginou e a segunda construiu, durante o século XX, um discurso histórico da música sem escritura (e sem notação musical) da cultura incaica. Mendívil faz, então, uma crítica sobre como a musicologia comparada tratou os dados das culturas sem história, quando se tratava de considerar os materiais etnográficos

Es cierto que los musicólogos comparados buscaban el origen o establecer la ruta de la difusión de los bienes culturales en el mundo, lo que implicaba, en ambos casos, una reconstrucción histórica; pero es igualmente cierto que jamás consideraron el material etnográfico que examinaron como el producto de un proceso histórico autónomo, pues las culturas musicales llamadas primitivas representaban para ellas entidades suspendidas en un tempo pretérito (ibid., p. 20).

Tal afirmação adensa o discurso de que as culturas “primitivas” estavam sujeitas a não terem história e, em consequência, a música não podia ser a exceção. As músicas dos povos ágrafos, como o autor nomeia, estariam expostas à construção histórica homogênea, universal e legitimada que a musicologia comparada determinou. Era parte do seu discurso hegemônico do sistema colonial, e embora o discurso musicológico comparatista era considerado autônomo e indiscutível. Foi a partir da *North American Indian Musical Styles*, de Bruno Nettl, que a etnomusicologia sugere outra narrativa: transformar suas interpretações e historicidades sobre

estudos das músicas “primitivas”. Sobre essa contribuição de Nettl, Mendívil faz o seguinte comentário:

Si bien es cierto que la música indígena en el libro [de Nettl] permanece, en buena medida, como una entidade atemporal [...], es innegable que North American Indian Musical Styles representó uno de los primeros intentos serios en etnomusicología en otorgar una historicidad propia a las llamadas músicas primitivas (Mendívil, 2018: 22).

Quanto à abordagem metodológica da etnomusicologia, o autor chama a atenção para o fato de os etnomusicólogos necessitarem de especial cuidado ao considerar os fundamentos teóricos-metodológicos para a construção de seu objeto de estudo, com a pretensão de refletir sobre quais os processos interpretativos e participativos (de campo) que os etnomusicólogos teriam que adotar para estudar, por exemplo, as músicas andinas. Mendívil faz, então, um importante chamado para repensar a historicidade dos sistemas nos quais são baseados os objetos de estudos dos etnomusicólogos: “inventar la historia y construir el pasado etnomusicológico” (ibid., p. 27).

A construção do paradigma eurocêntrico da invenção das músicas incaicas perpassa por ser seu objeto de estudo histórico de discurso heterogêneo e que permite ao autor fundamentar sua problematização com base na filosofia da história e concluir que a história da musicologia sobre as músicas andinas, nos inícios do século XX, é produto de um aproveitamento, mesmo que negando a materialidade arqueológica, interpretativo e discursivo. Uma discursividade do projeto de modernidade que começava a “consolidar-se”, no início do século em questão, e que, mesmo que seu fenômeno de produção cultural tivesse sido tardio, ultrapassou a realidade cultural peruana: “Los musicólogos tempranos del siglo XX escribieron la historia de las músicas andinas valiéndose de premisas ajenas a los hombres y las mujeres que la produjeron, es decir, sin atender verdaderamente a los “países no lejanos” que pretendían describir en sus historias” (ibid., 74).

Ao provocar com a pergunta se a história é alterável, o autor aborda uma posição historiográfica para entender a escritura da história como um projeto político condicionado por regímenes de verdade determinados, o qual lhe permite mutar a história e reconstruir um passado etnomusicológico sobre as músicas incaicas, antes de serem chamadas de músicas andinas. Aborda este suposto quando as contribuições mais próximas das realidades da cultura

incaica estão nas *corónicas* iconografias dos livros de Guaman Poma de Aiala (1980), tituladas de *Nueva Coronica y buen gobierno*.

Os livros de Guamán Poma datam do século XVI e XVII. São dois registros de fundamental importância para o conhecimento do passado andino, pois, atualmente, é uma fonte única de registro escrito por um nativo. Se entende que estes relatos foram escritos e iconografiados com o propósito de enviá-los ao rei espanhol Felipe III, contando vários aspectos dos *Ingas*, assim como das atrocidades e abusos cometidos pelos espanhóis aos indígenas. O primeiro livro apresenta as experiências e expressões socioculturais do incanato, dos quais falaremos brevemente das músicas nas festas que Guamán Poma apresenta, com a pretensão de contextualizar o discurso sobre as músicas incaicas.

Guamán Poma (1980: 314 [1613: 317]) relata sobre as diversidades das canções e músicas presentes nas festas dos “*Ingas, y de cápac-apoconas y principales, y de los indios comunes de estos reinos*”, que conformam o Tahuantinsuyo: Chinchaisuios, Andesuio, Collasuios e Condesuios. Em cada reino a experiência musical estava caracterizada com instrumentos próprios de todo o reino *Inga* e as canções e músicas tinham seus próprios *vocablos* “*de manera que las cuatro partes tienen sus vocablos y taquies y los quichiuas Aymarays y Collas, Soras y algunos Condes tienen un vocablo y así (...)*” (1980: 323 [1613: 328(330)])

Os instrumentos eram especialmente dois e se utilizavam em todo espaço e tempo comuns aos quatro reinos. Nomeados de acordo aos *vocablos*, Guamán Poma (1980: 329 [1613: 334(336)]) relata que os *Ingas* tinham “*tambores grandes con que se holgaban, y le llamaban pomatinya, y trompeta, guayllaquepa, pototo, flautas, pingollo, antara, pipo, catauri, uaroro, quena-quena chiuca, que había en este reino músicas y nucaya de los vungas, de cada aylo, para fiestas del Inga y principales*”. Esses representados nas festas de cada reino do Tahuantinsuyo

320

FIESTA DE LOS CHINCHAYSUIO UAWCO TAQUINA CON



Fiesta de los Chinchaysuyos / Uawco Taquina con / guanoc pampa / Paucar pampa [topónimos] / fiesta.

229

A FESTA DOS CHINCHAYSUIO

Guamán Poma (1980: 317 [1613: 320])

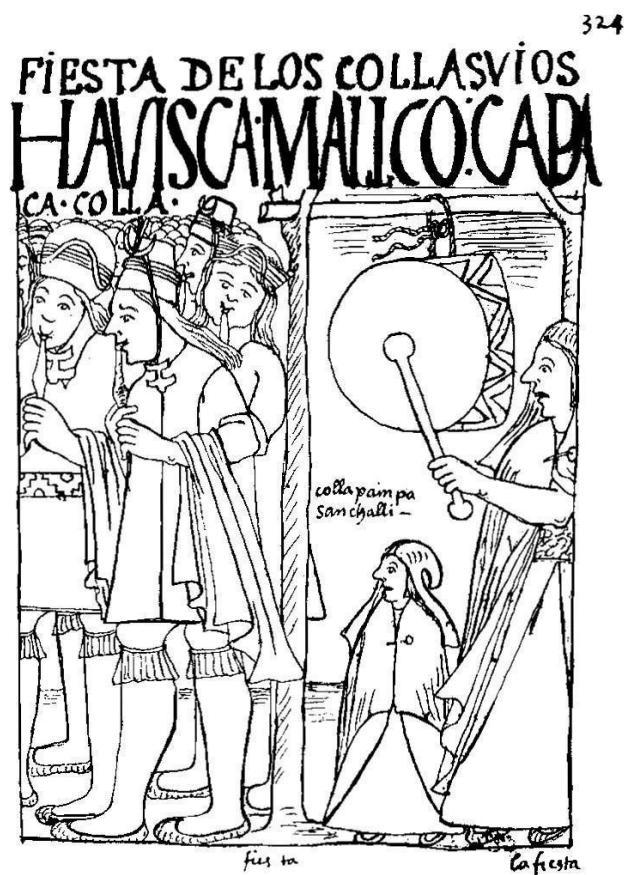
322

FIESTAS DE LOS ANDISUIOS CAIA CAIA UARMI AUCA



Fiesta de los Andesuyos / Caia Caia uarmi auca [Aquí está la mujer de Auca, Amazona] / Curipata Anti [Andes de Curipata].

230



Fiesta de los Collasuyos / Hausca Mallo Capaca Colla / Collapampa / Sanchalli, fiesta.

232

A FESTA DOS CONDESVIOS

Guamán Poma (1980: 321 [1613: 326])



Fiesta de los Condesuyos / aya milla zainata [enmascarados cadavéricos, repugnantes] / Coroponapampa saynata [enmascarados de Coropona, fiesta].

233

Considerando a época deste registro, a retórica de Guamán Poma sobre as festas, músicas e cantos não se reduz a contemplar questões técnicas, mas se percebe um importante aporte sobre a musicalidade dos *Ingas* que nos permite pensar sobre sua heterogeneidade, a não-ausência das músicas incaicas e, com temor de não compreendermos, sua humanidade sonoramente organizada. É possível que as tradições orais de cada canto que Guamán Poma apresenta sejam as únicas primeiras transcrições escritas da cultura *Inga*, o que pode ampliar ainda mais a área etnoarqueomusicológica, ora com uma interpretação hermenêutica para futuras contribuições. Assim compartilhamos transcritas canções elaboradas por Guamán Poma (1980: 226 [1613: 317-319])

Canciones y músicas del Inga y de los demás señores de este reino y de los indios, amado harauí y uanca, pingollo, quena quena, em la lengua general quichiua, aymara, dice así: haray harauí acayraquicho coya; raquiriuanichic tiyoy requicho ñusta raquiri uanichicicllallay chinchircoma captiquicho umallaypy soncorurollaypi apaycachayquiman unoyrirpo llullamcanqui yacuyrirpo pallcomcanqui maytac zallayuan caynayconicho chay pallco máamayquin vanoypac raguic ninchicca; chay auta yayayquim uacchacninchicca.

Guamán Poma (1980: 226 [1613: 315-317]) assegurava que as festas, cantos e músicas do Tahuantinsuyo não era de cunho mágico ou de idolatrias, “sino todo huelgo y fiesta, regocijo” entre eles mesmos. Eram práticas musicais de celebração de cada reino, diferenciadas por critérios étnicos, de gênero e sociais:

es que llama taqui cachina haylli arauí de las mozas, pingollo de los mozos; y fiesta de los pastores Marmamiches, llamaya; y de los labradores pachaca harouayo; y de los colles quirquina collina aymarana; de las moras guanca; de los mozos quena quena; en éstos huelgos que tienen cada ayllu y parcialidad de este reino no hay que decirle nada, ni se entremeta ningún juez a inquietarles a los pobres sus trabajos y fiesticillas y pobreza, que hacen cantar y bailar, comer entre ellos.

Quando Mendivil (2018, p. 73) postula que ““la música incaica” no fue una cultura musical, sino un objeto de estudio, creado arbitrariamente a principios del siglo XX por el discurso musicológico en aras a constituir un esquema histórico para el desarrollo musical de la región de los Andes”, também estamos pensando sobre como se originou no Peru esse interesse pelos estudos de uma cultura considerada “primitiva” e quais eram as contribuições que motivaram seus estudos posteriores.

Com o surgimento da musicologia comparada na Europa a finais do século XIX, no Peru já se falava da ideia de que a música incaica era homogênea. Mas antes da contribuição na

categoria musical, já existiam outras contribuições sobretudo literárias e artísticas com relação à cultura incaica. Motivada pelas correntes nacionalistas musicais e por um movimento que se consolidaria a partir de 1920 chamado indigenista, o historiador peruano Alberto Flores Galindo (1994: 21) sustenta que “la intelectualidad de las jóvenes repúblicas andinas dirigió la mirada al índio con el fin de diferenciarse de la Madre Patria tanto cultural como politicamente”.

Durante esses anos iniciais, sustenta Mendívil (2018), os estudos sobre as tradições musicais indígenas eram importantes, pois apesar de ter se articulado em base à ideia de um sistema musical unitário imaginado, permitiu a codificação e classificação de um material documental diverso. No entanto, diz Mendívil (2012: 63), o efeito de homogeneização do indígena ultrapassou o contexto da enunciação, imaginando o incaico como reflexo uniforme do indígena, o que indica que as músicas indígenas eram vistas como a reprodução do incaico, o que à sua vez eram vistas como a reprodução das diversas culturas andinas antecedentes à invasão espanhola.

A partir de um fragmento, pouco aceitado, sobre a estrutura musical do incanato escrito nos *Comentarios Reales de los Incas* de Garcilazo de la Vega, surge a ideia da *pentafonía* como essência do que hoje conhecemos como músicas andinas. Mendívil (2018) problematiza sobre a conceição do tono pentatônico projetada à música indígena fundamentada nas composições de José Castro e de Daniel Alomía Robles, dois compositores peruanos que tentaram postular o que seria a estrutura rítmica ou tonal da música incaica, nomeada de pentatonía³⁵, concluindo que

Así proyectada a la música indígena toda, la tesis de la pentafonía se convirtió en un concepto fundamental al interior del discurso, definiendo ahora una característica “escencial” de dicha música, a la vez que pasará a excluir todo dato discordante con ella. En esse sentido la pentafonía inaugura una tradición discursiva y deja atrás las descripciones descontextualizadas – como los contenidos en las Crónicas – a favor de una visión de conjunto que reconoce un objeto de estudio definido: la música incaica (Mendívil, 2012, p. 68).

O triunfo da pentatônica veio a partir da consolidação internacional que lhe deu os esposos franceses Marguerite e Raoul D’Harcourt, quem dedicaram um extenso trabalho de

³⁵ Ao não considerarmos musicólogos, não aprofundaremos nas partes técnicas da discussão. Para esse propósito, ver Mendívil (2012).

gravações *in situ* por três países: Peru, Ecuador e Bolívia, o que contribuiu para consolidar o discurso de música incaica como uma verdade histórica indiscutível. Isto lhe permite a Mendívil (2012) concluir que o postulado dos franceses parecia ter se baseado sobre os dados empíricos, quando percebe que os materiais existentes foram totalmente subordinados aos discursos dominantes no interior do discurso.

La aparición de un cuerpo temático bajo el rubro de música incaica no obedeció entonces a la constatación empírica de una cultura musical descubierta gracias a evidencias materiales legadas por dicha cultura, sino, como afirmara White, por el tipo de narrativa explicativa que construyó el aparato teórico de los autores que la “descubrieron” a principios del siglo XX (Mendívil, 2012: 74).

Baseando-se na contribuição de vários musicólogos, em 1968, a pentatônica se instaura em um critério temporal para sistematizar o material arqueológico que classifica as escalas em anteriores ou posteriores à invasão espanhola (Mendívil, 2018: 89). Esses discursos musicológicos repercutem tanto que se mantêm o postulado da pentatônica na música incaica para satisfazer aos investigadores internacionais e locais com a finalidade de dar-lhe à música andina um prestígio como objeto de estudo no espaço acadêmico.

la pentafonía como concepto de referencialidad al pasado erigió un puente genealógico con el mundo incaico, gracias al cual se pudo consolidar una secuencia narrativa que, además de explicar el presente de la música andina, sentaba una serie de criterios clasificatorios, mediante los cuales se construyó el esquema exegético de su formación e identidad, a la vez que se le otorgaba a dicha música un lugar preponderante en el desarrollo musical sudamericano (Mendívil, 2012: 72)

Será a partir de 1960, com a forte influência da musicológica, que o conceito de música andina começa a consolidar-se de forma acrítica e definida pela perspectiva geográfica antes étnica (Mendívil, 2012). Embora não haja registro de uma genealogia sobre ela, foi com José María Arguedas que se alterna o conceito de música andina em vários nomes: *música autóctona*, *canciones folklóricas*, se decidindo pelo termo “*música folklórica andina*” (1977: 17-19- 27)

Apesar dessas transformações, desde inícios do século XX, o movimento indigenista se consolidava com aportes literários e artísticos que, paralelamente, começavam a notar as realidades indígenas. No âmbito da literatura, o propósito era reivindicar ao indígena e apresentar suas problemáticas desde seus próprios contextos e realidades. Algumas

contribuições mais ressaltantes foram de José María Arguedas na antropologia-literatura. Martín Chambi, na fotografia; José Sabogal, na pintura; e Daniel Alomías Robles, na música. Como já vimos, Alomía Robles foi um dos compositores que postularam a ideia de uma música incaica.

Por sua parte, o escritor e etnólogo José María Arguedas, é um dos mais importantes representantes do movimento indigenista do Peru. Arguedas estudou antropologia na que seria considerada a primeira universidade construída em América: Universidad San Marcos. Devido a seus interesses e sua forte relação que teve com a cultura andina, durante vinte anos dedicou seu trabalho a combater a ideia do incaico. Em pouco tempo, suas pesquisas tornaram-se referência indispensável para o estudo do tema.

Suas experiencias, vivencias e afetividade pela cultura andina o levaram a “escribir tal cual es, porque yo lo he gozado, yo lo he sufrido” (Arguedas, 1969: 9). Nas palavras de Mendívil, Arguedas foi um representante real que “demandó respeto por las culturas indígenas contemporâneas en su condición de subalternos y no como expresión de un pasado idealizado” (2018: 249). Quando Arguedas faz referência à *música folklórica andina*, está evidenciando que teve uma relação muito próxima com os cantantes, músicos e dançantes de cada região do Peru.

Em 1958, é publicado *Los Rios Profundos*, um livro imprescindível na literatura sobre o tema, que marcou o trabalho etnográfico de Arguedas. Apoiando-se da antropologia psicológica, o autor se esforçou em construir uma autoridade etnográfica em função de suas experiências de vida entre os indígenas para, desse modo, desqualificar os discursos e representações das pessoas alheias às culturas andinas (Mendívil, 2018: 252). E com isto demonstrava legitimidade nos discursos e autoridade para representar aos indígenas, ademais de transformar as percepções sobre a realidade andina.

No referido livro, Arguedas descreve as imponentes e indescritíveis paisagens dos *Andes*, assim como demonstra uma relação mágico-poética de sua representação que, para o leitor não familiarizado com as culturas andinas é de difícil imaginação. Em seu discurso literário, a relação objeto-significado se faz complexa quando, por exemplo, faz referência a “*las músicas y las danzas de los índios de esta tierra están cargadas de la silenciosa y torturante belleza del paisaje en que viven*” (Arguedas, 1985: 171). Desta maneira, Arguedas posicionava-se como uma indiscutível autoridade etnográfica ao ser voz e intérprete de suas experiências passadas como representativas das culturas andinas e “desplazando lo incaico hacia una

dimensión histórica” (Mendívil, 2018: 254). Ademais de consolidar os estudos contemporâneos, não só sobre as músicas andinas, mas também, sobre as culturas dos Andes.

Como vimos nos aportes de Mendívil sobre a invenção da música incaica, a pentatônica se postula como A escala na qual os indígenas “faziam A música” e se consolida no discurso musicológico como A escala musical incaica. Assim a repercussão deste sistema de escala musical introduz um critério temporal para sistematizar o material arqueológico, sendo classificada em pré-hispânico e pós-hispânico (Mendívil, 2012: 71), onde a pentatônica do período pré-hispânico recebe a nomeação de música incaica. Desta forma a pentatônica repercute na história da música andina de forma histórico-temporal.

E ao visualizarmos com detalhe as iconografias de Guamán Poma, o Tahuantinsuyo era o império incaico conformado pelos quatro reinos: Chinchaisuyo, Andisuyo, Collasuyo e Condesuyos. Em cada reino, se bem aparecem instrumentos em comum, vemos que as vestimentas apresentavam diferenças e as expressões musicais eram diversas, próprias de suas diversidades étnicas e sociais que se vê ao longo das *Corónicas*. Quando se postula que a pentatônica faz referência à música incaica, então estamos falando de que essa constitui uma estrutura tonal e rítmica homogênea e única para os quatro reinos, ou seja, para o Tahuantinsuyo. Portanto, quando se consolida, passa a ser a representação de A música incaica.

Não podemos deixar passar nosso receio sobre a naturalização do termo *música andina* quando se faz referência *aos povos andinos* como uma única totalidade e, ainda mais quando se fundamentam na invenção da pentatônica como legítima nos discursos etno-musicológicos. Se bem a história nos mostra que a demografia do Tahuantinsuyo abarcava o que hoje é Ecuador, Bolívia e Peru, e o norte de Chile e Argentina, estamos afirmando que o império foi um espaço conformado por partes diversas. Então, ao vermos as contribuições de Arguedas, vemos que essas diversidades formam parte de algo além de seu espaço e tempo, o que nos permite concluir que a *Cordillera de los Andes* e tudo o que a rodeia – hoje *sierra* e *selva* - é sinônimo de pluralidade, portanto de músicas andinas.

CAPÍTULO III

5 A GEOPOLÍTICA DO ENSINO DA MÚSICA NO PERU: Identificando as ausências musicais

No hay verdades universales y eternas, sino con relación a un determinado tipo de hombres, y a una época. En haber creído en ellas, en mirarse con los ojos del conquistador, está el pecado de América, la causa de las distorsiones que durante tanto tiempo le cerraron el camino a la plenitud.

Leopoldo Zea. “América como conciencia” (1953).

Nesta seção abordamos a pesquisa documental e apresentamos alguns dos documentos e ordenamentos legais que fizeram parte desta investigação preliminar da geopolítica do ensino de música no Peru. Com este propósito, analisamos diversas leis, projetos de leis, decretos, resoluções e pareceres sobre o ensino de música nesse país. Assim, também, consideramos os documentos oficiais e legais das instituições antes mencionadas, em suas páginas oficiais disponibilizadas na internet. Vale salientar, no entanto, que há uma escassez, bem como uma desatualização que impossibilitam contextualizar de forma linear temporal seus “fatos”, mas que nos ajudam a pensar o fenômeno também a partir dessas ausências.

5.1 ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL COLETADO

Neste processo da investigação, foi realizada uma sequência organizada dos materiais, quando se tornou necessário observar os documentos de forma analítica, buscando averiguar como poderíamos proceder para torná-lo inteligível, de acordo com o objetivo de investigar a geopolítica das ausências na área musical vinculado com a formação de professores e o currículo desse curso profissional.

Todos os documentos foram coletados dos diversos sites institucionais disponíveis em internet ao mesmo tempo em que dava prosseguimento à coleta de documentos digitalizados disponíveis. O critério estipulado para dita organização foi a fonte documental. Isto para Umberto Eco (1987) seria considerado parte das fontes de uma investigação, já que um objeto de estudo se vale de “determinados instrumentos”, como neste caso: os documentos. As leituras

e os fichamentos, assim como a organização foram os eixos centrais nesta fase. Para cada documento foi criada uma ficha de leitura contendo resumo de todo o referente ao ensino de música no Peru, data de publicação dos documentos legais digitalizados, além de algumas transcrições de trechos que poderiam ser utilizados posteriormente.

Organizar o material significa processar a busca do material considerando a acessibilidade das fontes de leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando alguns instrumentos como o levantamento dos dados qualitativos e quantitativos de conceitos, termos, especificidades e assuntos recorrentes. E dimensões, tais como os que analisou Cellard (2008): a contextualização dos documentos e do autor; a autenticidade e a confiabilidade do texto que assegure a qualidade da informação e a procedência verídica do documento; a natureza do texto de acordo ao contexto em que foi redigido; os conceitos-chave e a lógica interna do texto que devem ser compreendidos pelo pesquisado para dar satisfação ao leitor; e, por fim, a análise documental em que se reúnem todas as partes com o objetivo de fornecer uma interpretação coerente ao questionamento inicial.

Dessas ações, no estudo realizado, resultaram o contexto histórico da criação do curso de Música como parte da formação profissional peruana, expostas adiante no item 1.2.1., assim como a formação da classe elitista no ensino de Música e a sua *tentativa* de incluir categorias *não eurocéntricas* para não se enquadrar no mesmo padrão colonial no item 1.2.2. Contudo, a parte descritiva analítica se fundamenta na construção hegemônica sobre o ensino de música no Peru e sua conceituação colonial do processo de musicalização como fonte eurocêntrica do discurso da matriz colonial do poder na cultura, como bem questionou Said em 1978, a partir de seu livro “The Orientalism”.

6 LEGISLAÇÃO E CURRÍCULO DE MÚSICA NO PERU

6.1 Estudos iniciais: A legitimação da música ocidental no Peru

Com a fundação da *Academia Nacional de Música* em 1908, o autor do *Himno Nacional del Perú*, José Bernardo Alcedo, consegue a aprovação de um projeto para formação de

músicos numa entidade pública peruana através da *Resolución Suprema N° 1082*³⁶. Feita a resolução, em seu depoimento histórico e em suas bases legais, a instituição afirma que começou o processo de *musicalização no Peru*, alegando que sua antecedência ocorre quando se

[...] presentó ante el Congreso de la República del Perú el “Proyecto de erección de un conservatorio de música”, proyecto que la Comisión de Instrucción y Beneficencia del Senado mediante dictamen del 7 de diciembre de 1858 respaldó. (Firman entre otros, Bartolomé Herrera). Pese al dictamen favorable, y a las gestiones realizadas en los años 1862 y 1863, el proyecto no llegó a concretarse (UNM, 2011, p. 4).

Já com a resolução suprema aprovada, a “Academia Nacional de Música” abre suas portas com base nos seguintes requisitos: a instituição seria pública e gratuita; o processo de entrada se dava por mérito de um exame; a formação teria uma duração de cinco anos; e exigia-se ao aluno concluinte trabalhar por dois anos para o governo peruano. Tais condições já se direcionavam para um grupo específico da população: os aristocratas, os oligarcas e os nobres na única cidade *moderna*: a Lima virreynal.

Os termos de condições foram, assim, explicitados nas duas seguintes resoluções: *Resolución Suprema n° 2272 del 04 de julio de 1908*³⁷ e a *Resolución Suprema del 06 de febrero de 1909*³⁸. Na primeira resolução, estabelece-se o cumprimento das condições de entrada para a instituição e a obrigação dos concluintes de trabalhar para o governo. Na segunda resolução, aprova-se o contrato com o primeiro “Director General, Federico Gerdes, músico académico residente en Alemania de origen peruano y diplomado en el Real Conservatorio de Leipzig, uno de los mejores de la época” (2011, p. 4), afirma a instituição. Nesse viés, também se confirma a finalidade da academia de música de “*formar músicos profesionales*” e iniciar

³⁶ Esta resolução não se encontra disponível por nenhuma plataforma de internet nem na página web desta instituição. Talvez esteja disponível como documento em físico, mas não temos, ainda, como confirmar essa hipótese.

³⁷ Essa resolução não está disponível em nenhuma página web da internet, nem na instituição citada. Seguimos o depoimento da mesma instituição, a qual está disponível no *Informe de Adecuación del “Conservatorio Nacional de Música” a la Ley Universitaria n° 23733, en base a lo dispuesto por la Ley n° 29696 del año 2011*.

³⁸ Essa resolução não está disponível em nenhuma página web da internet, nem na instituição citada. Seguimos o depoimento da mesma instituição, a qual está disponível no *Informe de Adecuación del “Conservatorio Nacional de Música” a la Ley Universitaria n° 23733, en base a lo dispuesto por la Ley n° 29696 del año 2011*.

“actividades académicas en el primer semestre de 1909 bajo Reglamento propuesto por Gerdes de características similares a las de Conservatorios europeos”.

Isto marca um antecedente registrado sobre a construção colonial das práticas culturais que se dava no sistema discursivo do mundo *acadêmico* peruano para seguir e justificar a imposição do modelo das práticas culturais europeias do século XIX, tal como questionava Said (1978) sobre a construção do colonialismo que não foi só o fato de colonizar um lugar particular, mas era uma forma integral de entender o mundo. Assim para sua validade e credibilidade, se fizeram legítimos os discursos eurocêntricos da música conservatorial como estudos formais e profissionais no Peru.

Portanto, a consolidação da *Academia Nacional de Música* no Peru deu-se por meio de uma lei estabelecida e publicada em 1912, especificando sua organização e regulamentação sob a responsabilidade do governo peruano, assim como o pressuposto econômico para sua manutenção

LEY N° 1725 DE 05 DE DICIEMBRE DE 1912³⁹

Por cuanto el Congreso ha dado la ley siguiente:

El Congreso de la República Peruana.

Ha dado la ley siguiente:

Art. 1° - Establézcase en esta capital una academia destinada á la enseñanza de la música, eutorizándose al efecto al Poder Ejecutivo para que la organice y reglamente.

Art. 2° - Consígnese en el presupuesto general de la República una partida de ciento cincuenta libras mensuales, para el sostenimiento del referido instituto.

Já com a legalidade de seu funcionamento e o conceito oficial de estudos de música europeus, a instituição requer instrumentos musicais e um local estabelecido. Essas necessidades fizeram com que se estabelecesse a *Ley n° 4910*, publicada o 23 de enero de 1924⁴⁰, com o objetivo de aumentar um 10% a importação de instrumentos e acessórios

³⁹ Veja-se anexo n° 1.

⁴⁰ Veja-se anexo n° 2.

musicais. Com esse aumento da importação, houve a urgência de procurar um local fixo para o funcionamento da instituição. Assim, outorgou-se um prédio (construído no final do século XIX) localizado na *Calle Minería (actualmente Av. Emancipación N° 180)*, onde essa Academia de Música, hoje reconhecida como “*Universidad*”, continua funcionando como a primeira e mais importante sede de ensino e formação superior de música no Peru.

Logo após seu estabelecimento físico e estrutural, em 29 de abril de 1930, constituiu-se o *Centro Federado de Estudiantes de la Academia Nacional “Alcedo”*, o qual tinha como finalidade “comunicar su constitución a las autoridades de la Academia Nacional “Alcedo” y a la Federación de Estudiantes del Perú, así como cooperar a la labor de difusión cultural iniciada por la Universidad Mayor de San Marcos” (UNM, 2011, p. 5).

Passando a etapa de instalação e regulamentação oficializada pelo governo peruano, se aprova uma nova lei de criação da primeira orquestra sinfônica e a contratação dos primeiros docentes estrangeiros e peruanos definidos através de contratos e ad honorem

LEY N° 8743 DE 11 DE AGOSTO DE 1938⁴¹

Creando la “Orquesta Sinfónica Nacional”, y autorizando al Ministerio de Hacienda para abrir un crédito extraordinario por s/. 110,000.00 para su organización y funcionamiento.

Art. 1° - Créase la “Orquesta Sinfónica Nacional”.

Art. 2° - Contrátese en el extranjero el número de profesores necesario para que, con la cooperación de los profesores nacionales se atienda a la organización y funcionamiento de la “Orquesta Sinfónica Nacional”.

Após sua aprovação, a primeira sinfônica do Peru iniciava suas funções até a ampliação de um novo pressuposto econômico destinado, unicamente, para a orquestra, tornando-se num processo de *Ley n° 8841⁴²* de data *16 de febrero de 1939*. Essa ampliação, além do primeiro pressuposto, foi destinada à criação e organização da orquestra. Isto permitiu que o governo

⁴¹ Veja-se anexo n° 3.

⁴² Veja-se anexo n° 4.

peruano, naquele momento governado por Manuel Prado, considerasse à orquestra e a *Academia de Música* dependentes da “Dirección de Educación Artística y Extensión Cultural”.

É importante salientar que o termo difusão cultural não abraçou as categorias todas das músicas peruanas, pois claramente o trabalho formalizado estava focado na representação cultural europeia com a finalidade de legitimar suas práticas artísticas sob as outras práticas culturais peruanas existentes. Aqui os esforços por parte das instituições políticas e sociais peruanas aceleraram os processos legais para a legitimação das narrativas eurocêntricas, sendo que nesses processos colonizadores, como questiona Said (1978), os intelectuais tiveram a função política de construir um discurso sobre o ocidente como modelo de dominação e empoderamento geopolítico.

Também, vale salientar que nas disposições do *Artículo n° 54*, do capítulo IX (especificado em linhas seguintes e em anexo n° 5.2), estavam especificados os objetivos, atribuições e funções da “Dirección de Educación Artística y Extensión Cultural” em dezenove pontos estabelecidos. Do mesmo modo, no *Artículo n° 55* do capítulo IX (anexo n° 5.2), se especificaram as cinco seções culturais que estavam sob a direção do mesmo organismo educativo-cultural.

LEY N° 9359 DE 01 DE ABRIL DE 1941⁴³

Ley Orgánica de Educación Pública

Por cuanto:

En uso de la autorización conferida por el Congreso,

Promulga: **Ley Orgánica de Educación Pública.**

SECCIÓN PRIMERA

De la Enseñanza Primaria y Secundaria

TÍTULO PRIMERO DE LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Capítulo IX⁴⁴

De la Dirección de Educación Artística y Extensión Cultural.

⁴³ Veja-se anexo n° 5.

⁴⁴ Veja-se anexo n° 5.1 E 5.2. Esses anexos são parte da *Ley Orgánica de Educación Pública del Perú*.

Art. 52° - La Dirección de Educación Artística y Extensión Cultural tiene por objeto organizar y ciliar la enseñanza de las Bellas Artes y difundir la cultura.

Art. 53° - Dependerán de la Dirección de Educación Artística y Extensión Cultural, la Escuela Nacional de Bellas Artes, la Academia Nacional de Música Alcedo, la Orquesta Sinfónica Nacional, los Museos Nacionales y las Bibliotecas Nacionales.

Segundo o documentado, após dois anos de resoluções e decretos, aprovou-se uma nova *Resolución Suprema, n° 2075*⁴⁵, em 21 de julio de 1943, que definia “como una de las funciones del Consejo Directivo de la Cultura Musical, la transformación de la Academia Nacional de Música Alcedo en Conservatorio Nacional”, esclarecendo que “en ningún momento se definió la diferencia entre lo que era “Academia” y lo que era “Conservatorio”” (UNM, 2011, p. 6).

Certamente o termo “Bellas Artes” já perpetua os parâmetros das práticas culturais diferenciadas. Boaventura (2010) classifica estes padrões dentro do que considera a monocultura do saber e do rigor do saber, já que existe a glorificação da ciência positivista em conjunto com a cultura erudita que padronizam tudo o que se nivela às exigências eurocêntricas. É dizer que esse discurso ocidental continua se construindo pelas imposições epistêmicas que, à sua vez, se constrói pelo “corpo criado de teoria e prática em que houve, por muitas gerações, um considerável investimento material” (1978, p. 18).

Passando esse período temporal, com a nova *Lei n° 10.555*, de 24 de abril de 1946, no *Artículo n° 69*, se aprova ‘federar’, entre outras instituições culturais, à Escuela de Bellas Artes e à Academia Nacional de Música “Alcedo” com a Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Este processo fica estabelecido na Resolución de Consejo Directivo n° 5938.

LEY N° 10555 DE 24 DE ABRIL DE 1946⁴⁶

**Nuevo Estatuto Universitario o Carta
Constitutiva de la Universidad Peruana**
Por cuanto:

⁴⁵ Esse documento não está disponível na página da instituição nem nenhum outro espaço digital.

⁴⁶ Veja-se anexo n° 6.

El Congreso ha dado la ley siguiente

Capítulo XIII⁴⁷

De las Facultades, Escuelas e Institutos de las Universidades.

Art. 69° - Quedarán federadas a la Universidad las siguientes Instituciones: Escuela de Ingenieros, Escuela Nacional de Agricultura, Escuela de Bellas Artes, Academia Nacional de Música “Alcedo”, Escuela de Servicio Social, Institutos de Investigaciones Antropológico y Museo de Antropología.

Apartir dessa nova lei, é criada a “Sección Normal del Conservatorio Nacional de Música, para la formación docente del profesorado de música” (2011, p. 6), afirma a instituição, através de um *Decreto Supremo*⁴⁸ (sem número) de data *04 de marzo de 1947*, no governo de José Luis Bustamante y Rivero.

Já em 08 de julho de 1966, o *Conservatorio Nacional de Música* consolidou-se como um centro superior de ensino de música. Em dita documentação consta que, isso afirmou seu funcionamento independente, outorgando-lhe “autonomía académica y pedagógica” por meio da *Ley n° 16201*, validada no governo de Belaunde Terry, facultando-lhe a licencia institucional para “otorgar “títulos de Maestría Profesional”, em las correspondientes especialidades. Además de formar artistas, formar docentes para la enseñanza artística, en todos los niveles. Elaboran sus “Programas de Estudios y Reglamentos de Grados y Títulos”.

LEY N° 16201 DE 08 DE JULIO DE 1966⁴⁹

Facultando a la Escuela Nacional Superior de Bellas Artes del Perú y al Conservatorio Nacional de Música, puedan otorgar títulos de Maestría Profesional, en la correspondiente especialidad.

Por cuanto:

El Congreso ha dado la ley siguiente

⁴⁷ Veja-se anexo n° 6.1.

⁴⁸ Decreto não disponível por nenhum meio digital.

⁴⁹ Veja-se anexo n° 7.

Art. 1º - La Escuela Nacional Superior de Bellas Artes del Perú y el Conservatorio Nacional de Música, además de las finalidades propias, tienen la facultad de formar docentes para la enseñanza artística, en todos los niveles escolares, otorgándoles los títulos oficiales de Maestría Profesional, en la correspondiente especialidad.

Art. 2º - Estos centros de formación artística tendrán autonomía académica y pedagógica para la elaboración de su curriculum, Programas de Estudios y Reglamento de Grados y Títulos, aplicando en todo lo que sea posible las disposiciones que rigen para la Educación Normal y, dando cuenta al Ministerio de Educación Pública.

Com a vinda do governo de Velazco Alvarado⁵⁰, as instituições de fomento cultural passaram a formar parte do novo *Instituto Nacional de Cultura (INC)*. Segundo o documentado, esse processo teve impactos em sua autonomia e independência institucional, e expôs que a ditadura militar era responsável pela transformação de sua denominação a “Escuela Nacional de Música”, convertendo-la em dependente do Instituto Nacional de Cultura (INC).

LEY N° 19268 DE 11 DE ENERO DE 1972⁵¹

Fijan organización y funciones del Instituto Nacional de Cultura con sede en la capital y filiales en el país.

Por cuanto:

El Gobierno Revolucionario ha dado el Decreto

Ley siguiente

TÍTULO II

Estructura Orgánica del Instituto Nacional de Cultura.

Capítulo VI⁵²

Órganos de Ejecución.

⁵⁰ Para alguns peruanos, o governo de Juan Velazco Alvarado significa a Revolução a favor dos indígenas andinos oprimidos, enquanto, para outros é sinônimo da imposição ditatorial de um militar.

⁵¹ Veja-se anexo nº 8.

⁵² Veja-se anexo nº 8.1.

Art. 28º - La Escuela Nacional de Bellas Artes, la Escuela Nacional de Música, la Escuela Nacional de Arte Dramático, la Escuela Nacional de Arte Folklórico y la Escuela Nacional de Ballet, son Órganos de ejecución que forman parte del área de Formación Artística.

Segundo o documento, após dez anos da lei anterior, o “gobierno democrático devuelve autonomía a la institución: se diseña la estructura administrativa y el currículo según espíritu de la ley universitaria nº 23733. Gobierno restituye la denominación de “Conservatorio Nacional de Música”” (2011, p. 9). Processo que se estabeleceu numa *nova Ley General de Educación nº 23384*⁵³ de 18 de mayo de 1982, no governo de Belaunde Terry. Este processo encontra-se no *Décimo Tercer* ponto das *Disposiciones Transitorias y Especiales*, da *Sección Octava*, do *Capítulo XX* da lei citada anteriormente.

Isto permite que, nas instituições de ‘fomento cultural’, comecem as funções de uma nova estrutura curricular, parecida com o desenho curricular das universidades peruanas, em 1986. Diante isso, a instituição afirma também que “otras estructuras curriculares modificatorias se dan en los años 2000 y 2005 siempre respetando el área de Formación General e Investigación y exigiendo un promedio de 200 créditos en los últimos 5 años de cada carrera” (2011, p. 9).

Porém, antes das modificações do ano 2000 e 2005, uma nova *Ley nº 26341 del 1 de agosto de 1994*⁵⁴, restituiu o nome de *Escuela Nacional de Música* para *Conservatorio Nacional de Música*. Além disso, “también se incorpora al Conservatorio en el Artículo nº 99 de la Ley Universitaria nº 23733, disponiendo que mantiene el régimen académico de gobierno y de economía establecidos por las leyes que lo rigen. Goza de las exoneraciones y estímulos de las universidades”, no governo genocida de Fujimori⁵⁵.

Após sua restituição e modificações, no ano 2008, o *Conservatorio Nacional de Música* obteve a aprovação de outorgar diplomas de bacharelado e licenciatura, equivalentes às

⁵³ Veja-se anexo nº 9.

⁵⁴ Veja-se anexo nº 10.

⁵⁵ O governo de Alberto Fujimori é reconhecido como um governo ditatorial pelo autogolpe de Estado que deu em 1992 para transformar a constituição. Um governo que durante os dez anos de ditadura, entre outros atos genocidas, torturou e assassinou a homens e mulheres andinos(as) com a escusa de combater o terrorismo. Veja-se Alfonso Quiroz (2013) e Jo-Marie Burt (2009).

mesmas dadas pelas universidades peruanas. Isto estabeleceu-se na *Ley n° 29292 del 13 de diciembre de 2008*.

LEY N° 29292 DE 12 DE DICIEMBRE DE 2008⁵⁶

Ley que modifica el artículo 1° de la Ley n° 26215, modificada por la Ley n° 26341, que modifica el artículo 99° de la Ley n° 23733, Ley Universitaria.

Por cuanto:

El Congreso ha dado la Ley siguiente

Art. 1°

“Artículo 1° - (...)”

Artículo 99° - Las Escuelas de Oficiales y Escuelas Superiores de las Fuerzas Armadas y de la Policía Nacional del Perú, la Escuela de Salud Pública del Perú, la Academia Diplomática del Perú, el Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico, la Escuela Nacional de Marina Mercante “Almirante Miguel Grau”, así como la Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes, la Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas, la Escuela Superior Autónoma de Bellas Artes “Diego Quispe Tito” del Cusco y el Conservatorio Nacional de Música tienen los deberes y derechos que confiere la Ley n° 23733, Ley Universitaria, mantienen el régimen académico de gobierno y de economía establecidos por las leyes que las rigen, otorgan en nombre de la Nación el Grado de Bachiller y los títulos de licenciado respectivos, equivalentes a los otorgados por las universidades del país, siendo válidos para el ejercicio de la docencia universitaria y para la realización de estudios de maestría y doctorado y gozan de las exoneraciones y estímulos de las universidades en los términos de la presente Ley.

Los grados y títulos deberán ser inscritos en el Registro Nacional de Grados y Títulos de la Asamblea Nacional de Rectores para los fines pertinentes y bajo la responsabilidad del Director General o de quien haga sus veces.”

⁵⁶ Veja-se anexo n° 11.

Assim, a trajetória do ensino de música do Conservatorio finalizou-se, oficializou-se e legitimou-se com a aprovação da *Ley n° 30597 del 25 de junio del 2017*, quando se consolida que esta, junto com outras instituições, se transformasse em *Universidad Nacional*. Da mesma forma, se especificam as adequações do seu estatuto de acordo com a *Ley Universitaria*, e a validação dos diplomas, nos diferentes graus acadêmico, através da *Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU)*.

LEY N° 30597 DEL 23 DE JUNIO DE 2017⁵⁷

Ley que denomina Universidad Nacional de Música al Conservatorio Nacional de Música, Universidad Nacional Daniel Alomía Robles al Instituto Superior de Música Público Daniel Alomía Robles de Huánuco y Universidad Nacional Diego Quispe Tito a la Escuela Superior Autónoma de Bellas Artes Diego Quispe Tito del Cusco y solamente cuentan con las carreras profesionales y especialidades que actualmente ofertan.

Por cuanto:

El Congreso ha dado la Ley siguiente

Art. 1° - Objeto de la Ley

Denomínase Universidad Nacional de Música al Conservatorio Nacional de Música, Universidad Nacional Daniel Alomía Robles al Instituto Superior Público Daniel Alomía Robles de Huánuco y Universidad Nacional Diego Quispe Tito a la Escuela Superior Autónoma de Bellas Artes Diego Quispe Tito del Cusco, con arreglo a la Ley 30220, Ley Universitaria, y solamente cuentan con las carreras profesionales y especialidades que actualmente ofertan.

A linearidade temporal da formação do antigo Conservatorio, desde seus inícios, dá a conhecer que foi a primeira proposta sobre o ensino de música no Peru, centralizada na cidade

⁵⁷ Veja-se anexo n° 12.

de Lima e parametrizada dentro das exigências da colonialidade de poder nos espaços educativos e culturais. Durante toda sua trajetória e apesar das pesquisas realizadas, não conseguimos ter acesso a diversos outros documentos que poderiam nos dar mais informações sobre a organização e o currículo desta instituição, embora os poucos documentos darão crédito a esta investigação.

6.1.1 Estrutura acadêmica e curricular do Conservatorio Nacional de Música (CNM)

Embora, tivemos as oportunidades de acessar a algumas informações sobre o currículo e os planos de estudos desta instituição, algumas informações estavam desatualizadas e misturadas. Entre essas informações, o site da universidade descreve que o seu plano de estudos se divide em cinco cursos profissionais: *“Interpretación Musical”*, *“Composición”*, *“Musicología”*, *“Educación Musical”*, *“Pedagogía de la Interpretación”*, as quais são acreditadas e de nível superior como foram validadas nas leis anteriormente expostas.

Essas carreiras profissionais estão divididas em três programas acadêmicos que norteiam as especialidades ou linhas de pesquisa que cada aluno escolhe, os quais são: o *programa académico de interpretación musical* (PAIM, pelas suas siglas em espanhol), o *programa académico de creación e investigación musical* (PACIM), e o *programa académico de pedagogía musical* (PAPM). São três linhas de especialização na formação profissional que evidenciam um enfoque teórico tradicionalista devido à sua preocupação pela organização e método que se propôs como base de sua construção teórica (Silva, 2010) e que se evidenciam na sua estrutura acadêmica e curricular. Veremos a continuação os programas propostos.

Dentro do *programa académico de interpretación musical* (PAIM) encontra-se a linha de pesquisa de **“Interpretación Musical”**, também denominada como “carrera profesional de Interpretación Musical”, a qual, segundo o objetivo da instituição, “forma músicos intérpretes que, por su exigente y completa formación, son capaces de desenvolverse en el campo académico como el comercial, **con herramientas para incursionar en cualquier género o proyecto musical**” (UNM, 2020, grifos nossos). Este Informe de Adecuación del Conservatorio, também especifica as especialidades que disponibiliza no seu currículo universitário, que são: “arpa, canto, clarinete, contrabajo, corno, dirección coral, dirección instrumental, eufonio, fagot, flauta, flauta dulce, guitarra, oboe, percusión, piano, saxofón, trombón, trompeta, tuba, viola, violín, violonchelo”.

Percebemos que essa instituição se enfoca na execução de instrumentos ocidentais na formação musical desse programa, assim também põe de manifesto que o processo formativo e seu plano curricular segue parâmetros das técnicas, fundamentos e teorias de práticas educativas europeias, como pode se evidenciar nas propostas disciplinares de cada estrutura curricular de cada instrumento acima exposto e evidenciado no organograma. Ademais se percebe a prioridade pela organização das estruturas desde uma perspectiva tecnocrática já que, a dizer de Silva (2010: 23), baseia-se “num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta”.

Na mesma ordem, o centro acadêmico propõe o *programa académico de creación e investigación musical (PACIM)*, o qual tem como principais cursos ou carreiras profissionais, as áreas de Composição e Musicologia. Enquanto à área de Composição, a instituição explicita que este curso “forma profesionales capaces de desenvolverse en el campo académico como comercial, con una **sólida formación que incluye el manejo de las últimas tecnologías musicales**”. E chama a atenção especificando que o futuro estudante “requiere, para postular, el conocimiento previo de algún instrumento (ver Prospecto de Admisión)”. Por sua vez, o conservatório expõe que a “carrera profesional en musicología forma **profesionales que investigarán los fenómenos relacionados con la música, como sus bases físicas, su historia y su relación con el ser humano y la sociedad**”. Também esclarece ao futuro estudante que “requiere, para postular, el conocimiento previo de algún instrumento (ver Prospecto de Admisión)” (UNM, 2020, grifos nossos).

Esses dois cursos profissionais são legitimados como parte fundamental dos cursos europeus. Por um lado, sabemos que a Composição se dá em função da estrutura da escala diatônica postulada pelos músicos europeus como parte da fundação de suas tradições musicais. A sua vez, entendemos que compor pressupõe a escritura musical de notas musicais no padrão europeu dentro do pentagrama de origem renascentista - criado por Ugolino de Forlì -, no qual se impõe o dogma de *superioridade cultural* que os europeus construíram e estenderam como dominadores de outras culturas. Se bem ocupa relação com a tecnologia musical que se menciona, isto está diretamente ligado ao consumo comercial capitalista da música que alega à industrialização da cultura de parâmetros europeus como integração deliberada dos consumidores no seu mais alto nível, em palavras de Adorno (1967).

Por outro lado, a Musicologia segue esse padrão dos estudos musicais europeus contextualizados de acordo ao seu discurso de poder, através da retórica de sua história. A

instituição reconhece a Musicologia como estudos acadêmicos desde uma lógica europeia e constrói sua proposta curricular seguindo as bases discursivas do imaginário musicológico dos intelectuais do século XX, explicitando o poder e o papel que eles tinham para construir uma lógica de estudos musicais da modernidade estabelecidos em clássico e “primitivo”. Na perspectiva de Said (1978), isto notava o empoderamento material dos nomeados “intelectuais” que antigamente fundamentavam (e ainda hoje) seus estudos e investigações com exigência e conotação política hegemônica, um discurso de relações de poder para legitimar a lógica europeia.

Já no campo educativo, especificamente, a casa de estúdios oferece o *programa académico de pedagogía musical (PAPM)*, o qual está composto por duas áreas de formação: “Educación Musical” e “Pedagogía de la Interpretación Musical”. Dentro do curso de *Educación Musical*, encontram-se três linhas específicas: “Educación musical”, “Educación musical en Dirección de Coros”, e “Educación musical en Dirección Instrumental”.

O projeto acadêmico da instituição explicita seu interés pela “carrera profesional en Educación Musical”, a qual “forma profesionales que **difundirán el arte musical en el Perú**, capacitados para **enseñar o dirigir proyectos** en los distintos niveles e instituciones educativas (inicial, escolar, profesional, etc.)” (UNM, 2020, grifos nossos). Enfatiza ao futuro docente musical que “requiere, para postular, el conocimiento previo de algún instrumento (ver Prospecto de Admisión)”. Finalmente, propõe nesse mesmo programa educativo a “carrera profesional en Pedagogía de la Interpretación”, propriamente direcionada “para canto y cada uno de los instrumentos enseñados en la Universidad”, como visualizados no organograma. O documento também faz referência à exigência requerida de aqueles que desejam estudar na instituição de possuírem “conocimiento previo de algún instrumento (ver Prospecto de Admisión)”.

No âmbito educativo, podemos ver que a instituição legitima o processo de ensino e aprendizagem europeu fundamentando suas técnicas, métodos, escala, instrumentação, obras musicais e autores, vestimenta, grupos, formato e performances de acordo com o padrão eurocêntrico, o que leva a deslegitimar e invisibilizar os processos de ensino e aprendizagem de outras expressões culturais peruanas. Em termos de Santos (2010), a monocultura do saber evidencia as ausências do que não está dentro do padrão de estética e arte, o que, portanto, evidencia a não-presença do ensino e aprendizagem de outros estilos musicais como as variantes das músicas populares peruanas como, por exemplo, as músicas andinas. Além de ser

um processo de ensino tradicional que evidencia as ausências interculturais que predominam por séculos no Peru e que tratam o processo de diversidade cultural como mera funcionalidade e sem presença do pensamento crítico e reflexivo que merece na contemporaneidade.

Nesses termos, é importante entender que essas ausências se evidenciam em propostas educativas de formação como se apresenta nesta instituição. especificamente em características culturais e educativas, mascaradas com propostas de diversidade ou de globalização (multiculturalismo) como forma de “inclusão” de todas as culturas, mas que está enraizado nas epistemes coloniais de poder. Podemos dizer que o problema dessas ausências de ensino e aprendizagem requer a reformulação dos processos de como aprendemos a aprender e de como ensinamos a ensinar e questionar o que ensinamos e aprendemos, o qual coincide com palavras de Walsh (2010) quando reflete sobre a crítica da interculturalidade expondo que “a interculturalidade critica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso” (p. 21).

Assim nos leva à expressão “difundir el arte musical en el Perú”, a qual nos deixa claro que a única forma de expressão musical que pode ser considerada e chamada de Arte está fundamentada nos paradigmas eurocêtricos e que é a única expressão cultural a ser difundida, se já não é, dentro de um país diverso. Isto é, legitimar o conceito europeu de estética evidenciando suas subjetividades e dominação cultural por encima de qualquer outra expressão artística. Ou seja, o conceito de beleza, as características, os critérios e requisitos eurocêtricos são base principal do que se considera “estética” e, portanto, digno de admiração e legitimidade.

Nessa linha, a difusão artística e musical que faz a instituição é o continuísmo cultural legitimado dessa aesthetics moderna, pós-moderna e altermoderna que Mignolo e Vásquez (2010) criticam no dossier da aesthesis decolonial e que, ao mesmo tempo, essa última se faz necessária para repensar não só sobre a colonialidade da arte, mas também sobre a cultura como um todo. É uma contribuição “to making visible decolonial subjectivities at the confluence of popular practices of re-existence, artistic installations, theatrical and musical performances, literature and poetry, sculpture and other visual arts” (p. 5).

A Universidad Nacional de Música oferece em seu currículo duas modalidades de formação dentro dos cursos profissionais. Tais modalidades são interpretadas como “sección de Estudios Preparatorios” e “sección de **Estudios Superiores**”. Para o nível preparatório, a instituição enfatiza que “ofrece estudios de **formación musical** en su Sección de Estudios

Preparatorios con el propósito de formar a sus alumnos para el ingreso a la Sección de Estudios Superiores”. Destaca, assim, que “la formación musical se realiza en dos programas: Programa Escolar” e o “Programa Post Escolar”.

O “Programa Escolar” é “dirigido a postulantes que no hayan concluido la educación secundaria, a partir de los 9 años de edad. La formación tiene una duración máxima de seis años”, e o “Programa Post Escolar” é “dirigido a postulantes que hayan concluido la educación secundaria, hasta los 25 años de edad. La formación se realiza en un máximo de cuatro ciclos (dos años) académicos” (UNM, 2020). Nesse viés, a Universidad de Música del Perú explica que a forma de iniciar estudos no *Programa Escolar* e no *Programa Post Escolar* “es por concurso de admisión, realizado a inicios de cada año (la convocatoria se realiza a finales de año)”.

No âmbito de preparação prévia, é necessário questionar que a instituição classifica as faixas etárias dos alunos em duas seções: a primeira chama à preparação para inserir às crianças ao mundo da música ocidental garantindo a legitimidade e reprodução dos processos de aprendizagem coloniais para a segunda etapa. Ou seja, a continuidade do infante tem que se dar por um processo seletivo que visibilize e evidencie as suas aprendizagens no enquadramento das técnicas, leituras, performances, métodos e linguagem musicais europeus para, logo, avaliar se é “apto” para continuar e concluir seus estudos de música ocidental.

Também criticamos o papel da universidade como ente social, cultural, geopolítico, educativo, epistemológico e intercultural no século XXI. Se bem, a universidade de música no Peru passou a ter maior autonomia, o perigoso que resulta isto é que ainda alimenta só uma prática cultural e educativa de ensino e aprendizagem pelo qual se evidenciam as ausências, as descontextualizações e os diversos saberes que não estão consideradas nem valorizadas dentro da instituição. Isto nos leva à crítica que Santos (2011) apresenta sobre as limitações do saber uni(versitário) - como única forma de construção de conhecimentos e de aprendizagens, assim como a sobrevalorização das ciências modernas ou positivistas -, ao invés de desaprender e aprender no acolhimento das ecologias dos saberes. Claro, o conhecimento universitário no século XXI sendo, em realidade, “a comercialização do conhecimento científico disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades” (p. 41).

Quando se refere à produção relativamente descontextualizada, vemos que essa universidade de música claramente propõe os conhecimentos e epistemologias produzidas na

lógica de homens brancos europeus, o que chama à negação e invisibilização geopolítica de outros epistemes, conhecimentos e culturas. Portanto às ausências dos fenômenos musicais não presentes na proposta educativa e curricular da instituição, especificamente às músicas andinas, amazônicas, criollas, negras, entre outras que não são parte desta universidade e que são excluídas explicitamente em todos os processos, desde quem acessa, passando por quem se mantém até o papel dos profissionais desta área.

Aqui coincidimos com Santos (2011) em que o conceito de universidade tem que ser repensado e, ainda mais, se traz consigo a legitimidade do processo de ensino e aprendizagem unicamente europeus. Ao ser chamada de universidade, o antigo conservatório de música continua legitimando a matriz colonial de poder, sendo que na área musical a brecha geopolítica do conhecimento intercultural crítico estaria mais longe de ser discutido. Isto nos leva a pensar que a ecologia de saberes se faz necessária numa urgência de “revolução epistemológica no seio da universidade” (p. 75).

Nesses termos, ao questionar à estrutura toda da Universidad Nacional de Música de Peru e ao coincidir com Santos (2011) em que a ecologia de saberes “são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo” (p. 77), mesmo com a legitimidade legislativa que obteve esta instituição, sabemos que as características legítimas cujas especificações contemplam a estética musical colonial está falha e, portanto, não é prudente defini-la como universidade pelos seguintes motivos: já que é mais excludente do que abrangente, já que direciona-se a um único grupo alvo, já que descontextualiza e invisibiliza sua realidade cultural e educativa, já que os discursos de ensino e aprendizagem se dão num marco epistemológico dominante, já que não há uma relação universidade-sociedade que veja de fora para dentro, mas unicamente dentro do seu contexto lucrativo, e, já que promove a aprendizagem de uma cultura alheia à sua sociedade, cultura, educação e ancestralidade.

Enquanto ao currículo, os planos de aula de cada curso desta universidade são os discursos eurocêntricos das formas como se define a formação profissional dos estudantes de música, além de ser a reprodução e execução consolidada dos cursos dos conservatórios europeus. Mais adiante se apreciarão os quadros dos planos curriculares. Nesse viés, consideramos que estamos frente a processos tradicionalistas de ensino e aprendizagem musical que constroem um tipo de discurso que legitimam as relações de poder e fortalecem as desigualdades culturais de dominação.

No seguinte organograma da instituição, se apreciará a estrutura acadêmica que segue desde 2011. Neste diagrama se mostra a funcionalidade e finalidade que propõem como formação profissional em música, pelo qual podemos postular que suas bases curriculares seguem a linha das práticas educativas tradicionais que, como postula Silva (2010: 17), estão definidas por algumas categorias específicas, tais como: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos, as quais estabelece a instituição.



CONSERVATORIO NACIONAL DE MÚSICA

4. ORGANIGRAMA ANALÍTICO – ACADÉMICO.

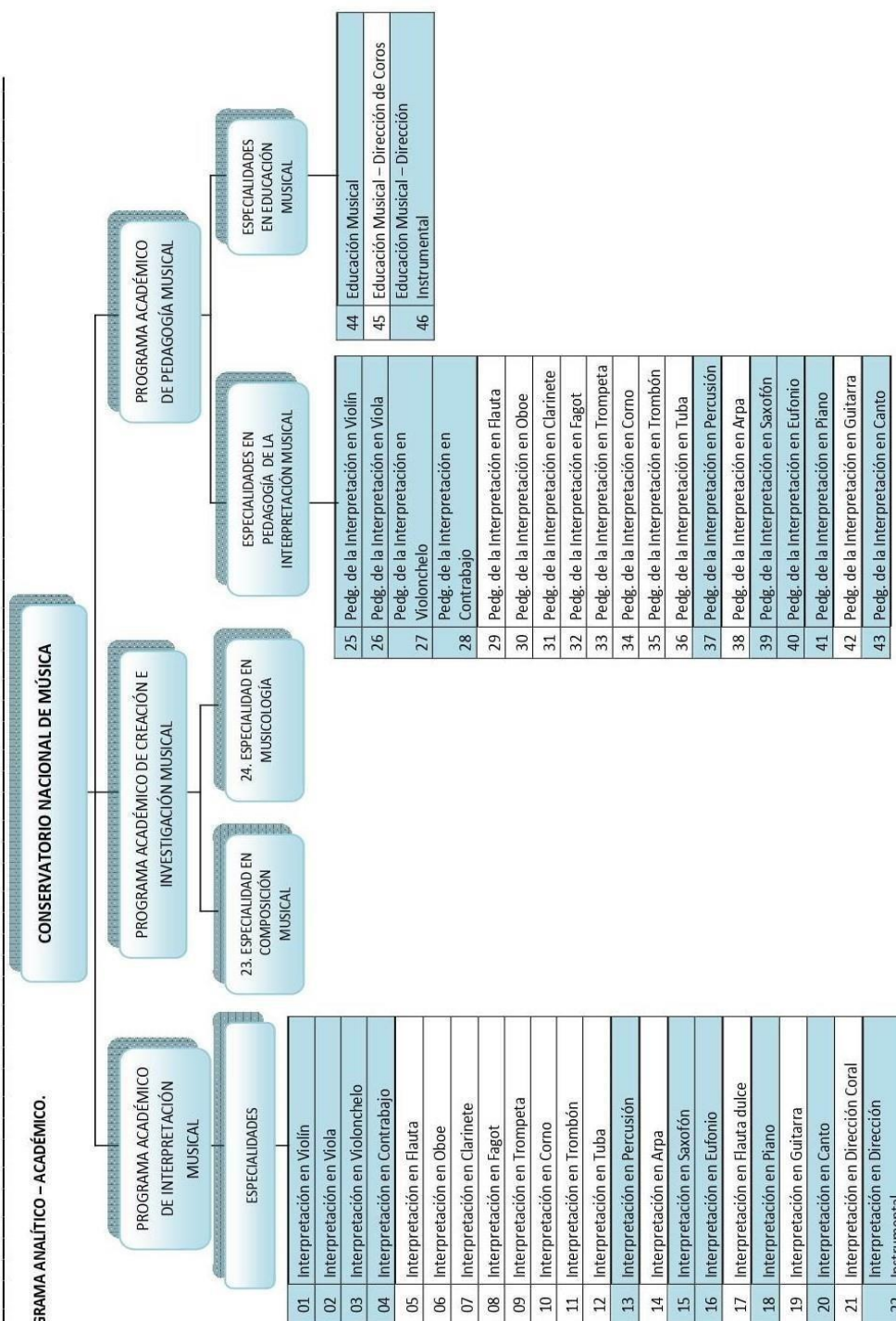


Imagem do Organograma da UNM. Fonte: página web institucional, 2011. (<https://www.unm.edu.pe/estudios-preparatorios/>)

Nesses termos, a instituição especifica as modalidades de avaliação musical e os conteúdos a serem considerados, “incluye pruebas de instrumento y lenguaje musical-audioperceptiva. Los contenidos de las pruebas por especialidades y por edades, así como el cuadro de vacantes y las fechas, se publican en el Prospecto de Admisión anualmente. Este documento es publicado en noviembre/diciembre de cada año y puede ser adquirido en el mismo Conservatorio” (UNM, 2020). Assim, os estudantes conseguem beneficiar-se com “la certificación correspondiente al nivel musical avanzado”.

Cabe especificar que a instituição explicita que “los alumnos con excelente rendimiento académico son exonerados de los exámenes de admisión a la Sección de Estudios Superiores, según lo señalado en el Reglamento Académico, salvo en las pruebas adicionales que requieran las especialidades no instrumentales” (UNM, 2020). Nesse caso, as especificações sobre os instrumentos que estão disponíveis como “especialidad interpretativa” no plano curricular são categorizados em: “*Instrumentos de vientos de madera*: Flauta dulce, Flauta Traversa, Oboe, Clarinete, Saxofón y Fagot. *Instrumentos de vientos de metal*: Trompeta, Corno, Trombón, Tuba y Eufonio. *Instrumentos de cuerda frotada*: Violín, Viola, Violoncello y Contrabajo. *Percusión* (bateria, tambor, barra temperada, entre otros). *Instrumentos de cuerda pulsada*: Guitarra y Arpa. *Piano*. *Canto* (a partir de los 16 años). *Formación Musical General* (para quienes deseen postular en Estudios Superiores a Composición, Educación Musical o Musicología” (UNM, 2020).

a) Programa Escolar e Post Escolar

No plano curricular do programa *escolar e post-escolar*, os estudos musicais realizam-se em três anos ou 6 semestres e dois anos ou quatro semestres, respectivamente, considerando que há um limite de cursos por cada ano que dependem das especialidades selecionadas pelo aluno. Esse limite de cursos varia de acordo com o instrumento musical escolhido pelo aluno, como explicitado na própria proposta curricular da instituição e visualizado nas imagens das tabelas 1, 2, 3 e 4 para o programa *escolar e postescolar*. No plano curricular superior a instituição determina cinco anos ou dez semestres acadêmicos para a finalização da formação profissional. Neste último centramos nosso interesse, por agora. A continuação a estrutura curricular das propostas de formação profissional do antigo Conservatório peruano.

A imagem da tabela 1 mostra o plano curricular para o instrumento Piano, onde a programação disponível está estruturada por ano (com total de três e dois anos) na fila azul e a quantidade de cursos disponíveis estão expostos na última coluna da tabela. As disciplinas propostas são: *Especialidad, Elementos teóricos de la música, teoría de la música, lectura musical y entrenamiento auditivo, elementos de armonía musical, apreciación histórico musical, notación musical tecnológica e coro.*



Universidad
Nacional de Música

MALLAS CURRICULARES - PROGRAMA POST ESCOLAR

PIANO																	
PROGRAMA DE PREPARATORIA POST ESCOLAR																	
ESTUDIOS MUSICALES	PROGRAMA POST ESCOLAR SEMESTRAL	I				II				III				IV			
	H. Teórica, H. Práctica, Estudio Individual y Crédito	HT	HP	EI	Cr.	HT	HP	EI	Cr.	HT	HP	EI	Cr.	HT	HP	EI	Cr.
	Especialidad	1	1	7	5	1	1	7	5	1	1	7	5	1	1	7	5
	Teoría de la Música	1	0	2	2	1	0	2	2								
	Lectura Musical y Entrenamiento Auditivo	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3
	Elementos de Armonía Musical									2	0	1	2	2	0	1	2
	Apreciación Histórico Musical	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3
	Notación Musical Tecnológica	1	1	1	2												
	Laboratorio Musical					1	1	1	2								
	Coro	0	6	2	3	0	6	2	3	0	6	2	3	0	6	2	3
	TOTALES	5	12	16	18	5	12	16	18	5	11	14	16	5	11	14	16
	CANTIDAD DE CURSOS POR CICLOS	6				6				5				5			

PIANO	
CANTIDAD DE CURSOS / PREP. POST ESC.	22
CANTIDAD DE H. TEÓRICAS / PREP. POST ESC.	20
CANTIDAD DE H. PRÁCTICA / PREP. POST ESC.	46
CANTIDAD DE E. INDIVIDUAL / PREP. POST ESC.	60
CANTIDAD CRÉDITOS / PREP. POST ESC.	68

Imagem 1. Fonte: página web da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020. (<https://www.unm.edu.pe/estudios-preparatorios/>)

A imagem da tabela 2 propõe o plano curricular de três instrumentos musicais para o programa escolar, sendo dois de corda (arpa e violão) e um instrumento de sopro de madeira (flauta doce). Da mesma forma se propõe para o programa pós-escolar, mas evidenciando mais uma especialidade: canto. Para esses planos curriculares, se apresentam as seguintes disciplinas: *Especialidad, Elementos teóricos de la música, teoría de la música, lectura musical y entrenamiento auditivo, elementos de armonía musical, apreciación histórico musical, notación musical tecnológica* e *coro*, além de adicionar mais uma disciplina: *piano complementar*.

 Universidad Nacional de Música																	
		MALLAS CURRICULARES - PROGRAMA POST ESCOLAR															
		ARPA , FLAUTA DULCE, GUITARRA Y CANTO															
		PROGRAMA DE PREPARATORIA POST ESCOLAR															
ESTUDIOS MUSICALES	PROGRAMA POST ESCOLAR SEMESTRAL	I				II				III				IV			
	H. Teórica, H. Práctica, Estudio Individual y Crédito	HT	HP	EI	Cr.	HT	HP	EI	Cr.	HT	HP	EI	Cr.	HT	HP	EI	Cr.
	Especialidad	1	1	7	5	1	1	7	5	1	1	7	5	1	1	7	5
	Teoría de la Música	1	0	2	2	1	0	2	2								
	Lectura Musical y Entrenamiento Auditivo	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3
	Elementos de Armonía Musical									2	0	1	2	2	0	1	2
	Apreciación Histórico Musical	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3
	Notación Musical Tecnológica	1	1	1	2												
	Laboratorio Musical					1	1	1	2								
	Piano Complementario	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2
	Coro	0	6	2	3	0	6	2	3	0	6	2	3	0	6	2	3
TOTALES		5	14	18	20	5	14	18	20	5	13	16	18	5	13	16	18
CANTIDAD DE CURSOS POR CICLOS		7				7				6				6			

ARPA , FLAUTA DULCE, GUITARRA Y CANTO	
CANTIDAD DE CURSOS / PREP. POST ESC.	26
CANTIDAD DE H. TEÓRICAS / PREP. POST ESC.	20
CANTIDAD DE H. PRÁCTICA / PREP. POST ESC.	54
CANTIDAD DE E. INDIVIDUAL / PREP. POST ESC.	68
CANTIDAD CRÉDITOS / PREP. POST ESC.	76

Imagem 2. Fonte: página web institucional da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020.

A imagem da tabela 3 direciona o plano curricular para os instrumentos de sopro de metal ou aerofones, tais como: flauta (transversal), oboé, clarinete, fagote, saxofone, trompete, trombone, trompa, tuba, eufônio e percussão. As disciplinas ofertadas são da mesma base para ambos níveis do programa: *Especialidad, Elementos teóricos de la música, teoría de la música, lectura musical y entrenamiento auditivo, elementos de armonía musical, apreciación histórico musical, notación musical tecnológica* e *coro*, onde vemos que se adequa mais uma especialidade além da de *piano complementario*, neste caso a especialidade de *banda*.



Universidad
Nacional de Música

MALLAS CURRICULARES - PROGRAMA POST ESCOLAR

FLAUTA, OBOE, CLARINETE, FAGOT, SAXOFÓN, TROMPETA, TROMBÓN, CORNO, TUBA, EUFONIO Y PERCUSIÓN																				
PROGRAMA DE PREPARATORIA POST ESCOLAR																				
ESTUDIOS MUSICALES	PROGRAMA POST ESCOLAR SEMESTRAL				I				II				III				IV			
	H. Teórica, H. Práctica, Estudio Individual y Crédito	HT	HP	EI	Cr.	HT	HP	EI	Cr.	HT	HP	EI	Cr.	HT	HP	EI	Cr.			
Especialidad		1	1	7	5	1	1	7	5	1	1	7	5	1	1	7	5			
Teoría de la Música		1	0	2	2	1	0	2	2											
Lectura Musical y Entrenamiento Auditivo		1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3			
Elementos de Armonía Musical										2	0	1	2	2	0	1	2			
Apreciación Histórico Musical		1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3			
Notación Musical Tecnológica		1	1	1	2															
Laboratorio Musical						1	1	1	2											
Piano Complementario		0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2			
Coro		0	6	2	3	0	6	2	3											
Banda										0	6	2	3	0	6	2	3			
TOTALES		5	14	18	20	5	14	18	20	5	13	16	18	5	13	16	18			
CANTIDAD DE CURSOS POR CICLOS		7				7				6				6						

FLAUTA, OBOE, CLARINETE, FAGOT, SAXOFÓN,
TROMPETA, TROMBÓN, CORNO, TUBA, EUFONIO Y PERCUSIÓN

CANTIDAD DE CURSOS / PREP. POST ESC.

CANTIDAD DE H. TEÓRICAS / PREP. POST ESC.

CANTIDAD DE H. PRÁCTICA / PREP. POST ESC.

CANTIDAD DE E. INDIVIDUAL / PREP. POST ESC.

CANTIDAD CRÉDITOS / PREP. POST ESC.

Imagem 3. Fonte: página web institucional da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020.

A imagem da tabela 4 expõe um plano curricular específico para instrumentos de cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo). Para ambos programas, Escolar e Post-escolar, se seguem as mesmas bases disciplinares: *Especialidad, Elementos teóricos de la música, teoría de la música, lectura musical y entrenamiento auditivo, elementos de armonía musical, apreciación histórico musical, notación musical tecnológica e coro*, mas também *piano complementario* e, neste caso, *orquesta*.



Universidad
Nacional de Música

MALLAS CURRICULARES - PROGRAMA POST ESCOLAR

CUERDAS (Violin, Viola, Violonchelo, Contrabajo)																					
PROGRAMA DE PREPARATORIA POST ESCOLAR																					
ESTUDIOS MUSICALES	PROGRAMA POST ESCOLAR SEMESTRAL				I				II				III				IV				
	H. Teórica, H. Práctica, Estudio Individual y Crédito	HT	HP	EI	Cr.	HT	HP	EI	Cr.	HT	HP	EI	Cr.	HT	HP	EI	Cr.	HT	HP	EI	Cr.
	Especialidad	1	1	7	5	1	1	7	5	1	1	7	5	1	1	7	5	1	1	7	5
	Teoría de la Música	1	0	2	2	1	0	2	2												
	Lectura Musical y Entrenamiento Auditivo	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3
	Elementos de Armonía Musical									2	0	1	2	2	0	1	2	2	0	1	2
	Apreciación Histórico Musical	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3
	Notación Musical Tecnológica	1	1	1	2																
	Laboratorio Musical					1	1	1	2												
	Piano Complementario	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2
	Coro	0	6	2	3	0	6	2	3												
	Orquesta									0	6	2	3	0	6	2	3	0	6	2	3
	TOTALES	5	14	18	20	5	14	18	20	5	13	16	18	5	13	16	18	5	13	16	18
	CANTIDAD DE CURSOS POR CICLOS	7				7				6				6							

CUERDAS (Violin, Viola, Violonchelo, Contrabajo)	
CANTIDAD DE CURSOS / PREP. POST ESC.	26
CANTIDAD DE H. TEÓRICAS / PREP. POST ESC.	20
CANTIDAD DE H. PRÁCTICA / PREP. POST ESC.	54
CANTIDAD DE E. INDIVIDUAL / PREP. POST ESC.	68
CANTIDAD CRÉDITOS / PREP. POST ESC.	76

Imagem 4. Fonte: página web institucional da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020.

A imagem da tabela 5 mostra a linha de “formación musical” que abrange quatro áreas. Nesta imagem 5, o programa propõe os cursos de Educação musical e Direção musical só para o nível pós-escolar, este último compreendendo a linha de coro e a linha instrumental. As disciplinas ofertadas são as mesmas de base teórica, mas diferenciadas pelas disciplinas de *laboratorio musical*, *taller de instrumento complementario* e *taller de teoría vocal*.



Universidad
Nacional de Música

MALLAS CURRICULARES - PROGRAMA POST ESCOLAR

FORMACIÓN MUSICAL (Educación y Dirección)																					
PROGRAMA DE PREPARATORIA POST ESCOLAR																					
ESTUDIOS MUSICALES	PROGRAMA POST ESCOLAR SEMESTRAL				I				II				III				IV				
	H. Teórica, H. Práctica, Estudio Individual y Crédito	HT	HP	EI	Cr.	HT	HP	EI	Cr.	HT	HP	EI	Cr.	HT	HP	EI	Cr.	HT	HP	EI	Cr.
Taller de Especialidad		2	2	7	5	2	2	7	5	2	2	7	5	2	2	7	5	2	2	7	5
Teoría de la Música		1	0	2	2	1	0	2	2												
Lectura Musical y Entrenamiento Auditivo		1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3					1	3	1	3
Elementos de Armonía Musical														2	0	1	2	2	0	1	2
Apreciación Histórico Musical		1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3
Notación Musical Tecnológica		1	1	1	2																
Laboratorio Musical						1	1	1	2												
Taller de instrumento complementario										1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3
Taller de Técnica Vocal		1	1	3	3	1	1	3	3												
Piano Principal		0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2
Coro		0	6	2	3	0	6	2	3	0	6	2	3	0	6	2	3	0	6	2	3
TOTALES		7	16	21	23	7	16	21	23	7	15	19	21	7	15	19	21	7	15	19	21
CANTIDAD DE CURSOS POR CICLOS		8				8				7				7							

FORMACIÓN MUSICAL (Educación y Dirección)	
CANTIDAD DE CURSOS / PREP. POST ESC.	30
CANTIDAD DE H. TEÓRICAS / PREP. POST ESC.	28
CANTIDAD DE H. PRÁCTICAS / PREP. POST ESC.	62
CANTIDAD DE E. INDIVIDUAL / PREP. POST ESC.	80
CANTIDAD CRÉDITOS / PREP. POST ESC.	88

Imagem 5. Fonte: página web institucional da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020.

Ainda com relação à linha de formação musical, as outras duas áreas propostas são Composição e Musicologia que estão disponíveis só para o programa pós-escolar. Se considera que ambas são parte da linha de investigação de estruturas e história da música. Compreendem as mesmas seis disciplinas teóricas, mas diferenciando-se com *laboratório musical* e *taller de instrumento complementario*.

 Universidad Nacional de Música																	
		MALLAS CURRICULARES - PROGRAMA POST ESCOLAR															
		FORMACIÓN MUSICAL (Composición y Musicología)															
		PROGRAMA DE PREPARATORIA POST ESCOLAR															
ESTUDIOS MUSICALES	PROGRAMA POST ESCOLAR SEMESTRAL	I				II				III				IV			
	H. Teórica, H. Práctica, Estudio Individual y Crédito	HT	HP	EI	Cr.	HT	HP	EI	Cr.	HT	HP	EI	Cr.	HT	HP	EI	Cr.
	Taller de Especialidad	2	2	7	5	2	2	7	5	2	2	7	5	2	2	7	5
	Teoría de la Música	1	0	2	2	1	0	2	2								
	Lectura Musical y Entrenamiento Auditivo	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3
	Elementos de Armonía Musical									2	0	1	2	2	0	1	2
	Apreciación Histórico Musical	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3
	Notación Musical Tecnológica	1	1	1	2												
	Laboratorio Musical					1	1	1	2								
	Taller de instrumento complementario									1	1	3	3	1	1	3	3
	Piano Principal	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2
	Coro	0	6	2	3	0	6	2	3	0	6	2	3	0	6	2	3
	TOTALES	6	15	18	20	6	15	18	20	7	15	19	21	7	15	19	21
	CANTIDAD DE CURSOS POR CICLOS	7				7				7				7			

FORMACIÓN MUSICAL (Composición y Musicología)	
CANTIDAD DE CURSOS / PREP. POST ESC.	28
CANTIDAD DE H. TEÓRICAS / PREP. POST ESC.	26
CANTIDAD DE H. PRACTICA / PREP. POST ESC.	60
CANTIDAD DE E. INDIVIDUAL / PREP. POST ESC.	74
CANTIDAD CRÉDITOS / PREP. POST ESC.	82

Imagem 6. Fonte: página web institucional da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020.

b) Programa de Estudios Superiores

No programa de “Estudios Superiores”, a Universidad Nacional de Música destaca que “forma profesionales del más alto nivel, capaces de desenvolverse en el campo académico, cultural y comercial”, enfatizando que o programa está direccionado para “quienes desean ser músicos profesionales” (UNM, 2020). Salienta, assim, que o fomato de ingresso aos “estudios superiores” se realiza “luego de aprobar un examen de admisión anual donde se evalúa conocimientos y habilidades musicales (adquiridos por estudios) según la especialidad a la que se presenta”.

Segundo a instituição, essas especialidades são divididas nos seguintes *campos de acción profesional*:

“Solista. Integrante de orquestas, bandas o conjuntos de cámara. Dirección musical de orquestas, bandas conjuntos y coros. Docencia musical (privada como en instituciones educativas). Composición de Bandas Sonoras para Cine (Film Scoring), Televisión, Internet, Videojuegos, Software, Teatro, Danza y otras producciones artísticas. Música para publicidad. Composición y arreglos para diversos proyectos musicales. Participación en proyectos interdisciplinario. Interpretación y producción para sellos discográficos. Investigación musicológica. Proyectos sociales a través de la música, entre otros”.

O centro musical expõe argumentos sobre o custo da demanda dos estudos superiores, explicitando que “no se paga mensualidad, salvo excepciones señaladas en el Reglamento Académico. Solo se paga semestralmente el derecho de matrícula” (*ibid.*).

No entanto, com relação aos documentos disponíveis do programa de estudos superiores na página web oficial desta instituição, encontramos três documentos do plano curricular disponíveis do ano 2011, dos quais, dois são os planos curriculares das especialidades de arpa e de composição, assim como o terceiro documento da estrutura curricular de todos os componentes curriculares do mesmo ano.

A continuação, na imagem da tabela 7, mostra-se a base teórica do plano curricular para todas as especialidades do nível dos estudos superiores do antigo Conservatório de Música disponíveis do ano 2011. Essas disciplinas correspondem a todos os semestres acadêmicos, expostos da seguinte forma:

Primeiro semestre: Linguagem musical I, Harmonia I, Contraponto I, Comunicação, e Pesquisa I. *Segundo semestre:* Linguagem musical II, Harmonia II, Contraponto II, História da Música I, e Introdução à Filosofia. *Terceiro semestre:* Instrumentação, História da Música II, e Introdução às Ciências Sociais. *Quarto semestre:* Análise musical I, e História da Música III. *Quinto semestre:* Análise Musical II, e História da música Latinoamericana. *Sexto semestre:* História da Música Peruana I, e História da Arte I. *Sétimo semestre:* História da Música Peruana II, e História da Arte II. *Oitavo semestre:* Pesquisa II. *Nono semestre:* não se disponibilizaram disciplinas teóricas. *Décimo semestre:* ética.

CÓDIGO	ASIGNATURA	HORAS SEMANALES				CRD	PRE-REQUISITO	SEM
		T	P	Ei	TOTAL			
G03BM 0001	Lenguaje Musical I	1	3	2	6	3		1
G03BM 0002	Armonía I	1	2	2	5	3		1
G03BM 0003	Contrapunto I	1	2	2	5	3		1
G03BH 0004	Comunicación	1	1	1	3	3		1
G03BI 0005	Investigación I	1	2	3	6	3		1
G03BM 0006	Lenguaje Musical II	1	3	2	6	3	Lenguaje Musical I	2
G03BM 0007	Armonía II	1	2	2	5	3	Armonía I	2
G03BM 0008	Contrapunto II	1	2	2	5	3	Contrapunto I	2
G02BM 0009	Historia de la música I	1	1	2	4	2		2
G03BH 0010	Introducción a la Filosofía	2	0	3	5	3		2
B02BM 0011	Instrumentación	1	1	2	4	2		3
B02BM 0012	Historia de la música II	1	1	2	4	2	Historia de la música I	3
B03BH 0013	Introducción a las Ciencias Sociales	3	1	2	6	3		3
B03BM 0014	Análisis Musical I	1	2	2	5	3		4
B02BM 0015	Historia de la música III	1	1	2	4	2	Historia de la música II	4
I03BM 0016	Análisis Musical II	1	2	2	5	3	Análisis Musical I	5
I02BM 0017	Hist. de la música latinoamericana	1	1	2	4	2		5
I02BM 0018	Historia de la música peruana I	1	1	2	4	2		6
I03BH 0019	Historia del arte I	1	1	2	4	3		6
I02BM 0020	Historia de la música peruana II	1	1	2	4	2	Historia de la música peruana I	7
I03BH 0021	Historia del arte II	1	1	2	4	3	Historia del arte I	7
A03BI 0022	Investigación II	1	2	3	6	3	Investigación I	8
A03BH 0023	Ética	1	1	1	3	3		10

Imagem 7. Fonte: página web institucional da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020.

Na imagem da tabela 8, a proposta curricular para a interpretação da especialidade de Piano no nível superior do ano 2011 mostra a mesma base teórica, como exposto anteriormente, porém, com as disciplinas de prática instrumental específicas e disponíveis para todos os semestres acadêmicos.

18. ESTRUCTURA CURRICULAR - ESPECIALIDAD PIANO										
CÓDIGO		ASIGNATURA	HORAS SEMANALES				CRD	PRE-REQUISITO	SEM	
			T	P	EI	TOTAL				
G10EI	1801	Piano I	1	1	20	22	10		1	
G02EI	1802	Lectura a primera vista I	0.5	0.5	2	3	2		1	
G02EP	1803	Coro I	1	5	1	7	2		1	
G10EI	1804	Piano II	1	1	20	22	10	Piano I	2	
G02EI	1805	Lectura a primera vista II	0.5	0.5	2	3	2	Lectura a primera vista I	2	
G02EP	1806	Coro II	1	5	1	7	2	Coro I	2	
B10EI	1807	Piano III	1	1	20	22	10	Piano II	3	
B02EP	1808	Música de cámara I	1	1	3	5	2		3	
B02EP	1809	Coro III	1	5	1	7	2	Coro II	3	
B10EI	1810	Piano IV	1	1	20	22	10	Piano III	4	
B02EP	1811	Música de cámara II	1	1	3	5	2	Música de cámara I	4	
B02EP	1812	Coro IV	1	5	1	7	2	Coro III	4	
I10EI	1813	Piano V	1	1	20	22	10	Piano IV	5	
I02EP	1814	Música de cámara III	1	1	3	5	2	Música de cámara II	5	
I03EP	1815	Acompañamiento I	1	3	3	7	3		5	
I10EI	1816	Piano VI	1	1	20	22	10	Piano V	6	
I02EP	1817	Música de cámara IV	1	1	3	5	2	Música de cámara III	6	
I03EP	1818	Acompañamiento II	1	3	3	7	3	Acompañamiento I	6	
I12EI	1819	Piano VII	1	1	22	24	12	Piano VI	7	
I02EP	1820	Música de cámara V	1	1	3	5	2	Música de cámara IV	7	
I03EP	1821	Acompañamiento III	1	3	3	7	3	Acompañamiento II	7	
A12EI	1822	Piano VIII	1	1	22	24	12	Piano VII	8	
A03EI	1823	Literatura del piano I	1	1	2	4	3		8	
A02EP	1824	Música de cámara VI	1	1	3	5	2	Música de cámara V	8	
A03EP	1825	Acompañamiento IV	1	3	3	7	3	Acompañamiento III	8	
A01EP	1826	Recital I	0	1	2	3	1		8	
A12EI	1827	Piano IX	1	2	22	25	12	Piano VIII	9	
A03EI	1828	Literatura del piano II	1	1	2	4	3	Literatura del piano I	9	
A03EP	1829	Acompañamiento V	1	3	3	7	3	Acompañamiento IV	9	
A12EI	1830	Piano X	1	2	22	25	12	Piano IX	10	
A01EP	1831	Recital II	0	1	2	3	1	Recital I	10	
A02OE	1801	Electivo / Seminario I	1	2	1	4	2		9	
A02OE	1802	Electivo / Seminario II	1	2	1	4	2	Electivo / Seminario I	10	
CURSOS	56		TOTAL	56	96	306	458	221		

Imagem 8. Fonte: página web institucional da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020.

Na imagem da tabela 9, visualiza-se o plano curricular do instrumento da especialidade de interpretação de arpa, proposta no ano 2011. Os detalhes mostram o total de disciplinas e os nomes correspondentes às aulas de prática instrumental.

14. ESTRUCTURA CURRICULAR - ESPECIALIDAD ARPA											
CÓDIGO		ASIGNATURA	HORAS SEMANALES				CRD	PRE-REQUISITO	SEM		
			T	P	EI	TOTAL					
G10EI	1401	Arpa I	1	1	18	20	10		1		
G02EI	1402	Piano complementario I	0.5	0.5	1	2	2		1		
G02EP	1403	Música de Cámara I	1	1	3	5	2		1		
G02EP	1404	Orquesta I	2	6	1	9	2		1		
G10EI	1405	Arpa II	1	1	18	20	10	Arpa I	2		
G02EI	1406	Piano complementario II	0.5	0.5	1	2	2	Piano complementario I	2		
G02EP	1407	Música de Cámara II	1	1	3	5	2	Música de Cámara I	2		
G02EP	1408	Orquesta II	2	6	1	9	2	Orquesta I	2		
B10EI	1409	Arpa III	1	1	18	20	10	Arpa II	3		
B02EP	1410	Música de Cámara III	1	1	3	5	2	Música de Cámara II	3		
B02EP	1411	Orquesta III	2	6	1	9	2	Orquesta II	3		
B10EI	1412	Arpa IV	1	1	18	20	10	Arpa III	4		
B02EP	1413	Música de Cámara IV	1	1	3	5	2	Música de Cámara III	4		
B02EP	1414	Orquesta IV	2	6	1	9	2	Orquesta III	4		
I10EI	1415	Arpa V	1	1	18	20	10	Arpa IV	5		
I02EI	1416	Clavecín Complementario I	0.5	0.5	1	2	2		5		
I02EP	1417	Música de Cámara V	1	1	3	5	2	Música de Cámara IV	5		
I02EP	1418	Orquesta V	2	6	1	9	2	Orquesta IV	5		
I10EI	1419	Arpa VI	1	1	18	20	10	Arpa V	6		
I02EI	1420	Clavecín Complementario II	0.5	0.5	1	2	2	Clavecín Complementario I	6		
I02EP	1421	Música de Cámara VI	1	1	3	5	2	Música de Cámara V	6		
I02EP	1422	Orquesta VI	2	6	1	9	2	Orquesta V	6		
I12EI	1423	Arpa VII	1	1	20	22	12	Arpa VI	7		
I02EI	1424	Clavecín complementario III	0.5	0.5	1	2	2	Clavecín Complementario II	7		
I02EP	1425	Música de Cámara VII	1	1	3	5	2	Música de Cámara VI	7		
I02EP	1426	Orquesta VII	2	6	1	9	2	Orquesta VI	7		
A12EI	1427	Arpa VIII	1	1	20	22	12	Arpa VII	8		
A02EI	1428	Clavecín complementaria IV	0.5	0.5	1	2	2	Clavecín Complementario III	8		
A02EP	1429	Música de Cámara VIII	1	1	3	5	2	Música de Cámara VII	8		
A02EP	1430	Orquesta VIII	2	6	1	9	2	Orquesta VII	8		
A01EP	1431	Recital I	0	1	2	3	1		8		
A12EI	1432	Arpa IX	1	2	20	23	12	Arpa VIII	9		
A02EI	1433	Literatura del Arpa I	1	1	2	4	2		9		
A02EI	1434	Clavecín complementario V	0.5	0.5	1	2	2	Clavecín Complementario IV	9		
A02EP	1435	Orquesta IX	2	6	1	9	2	Orquesta VIII	9		
A12EI	1436	Arpa X	1	2	20	23	12	Arpa IX	10		
A02EI	1437	Literatura del arpa II	1	1	2	4	2	Literatura del Arpa I	10		
A02EI	1438	Clavecín complementario VI	0.5	0.5	1	2	2	Clavecín Complementario V	10		
A02EP	1439	Orquesta X	2	6	1	9	2	Orquesta IX	10		
A01EP	1440	Recital II	0	1	2	3	1	Recital I	10		
CURSOS	63		TOTAL				70	122	285	477	228

Imagem 9. Fonte: página web institucional da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020.

A especialidade de flauta doce mostra a mesma base teórica em todos os semestres acadêmicos como explicados linhas acima. Com relação às aulas práticas, a especialidade de instrumentação em flauta doce disponibiliza as seguintes disciplinas específicas na imagem da tabela 10

17. ESTRUCTURA CURRICULAR - ESPECIALIDAD FLAUTA DULCE									
CÓDIGO		ASIGNATURA	HORAS SEMANALES				CRD	PRE-REQUISITO	SEM
			T	P	EI	TOTAL			
G08EI	1701	Instrumento Especialidad I	1	1	18	20	8		1
G02EI	1702	Piano complementario I	0.5	0.5	1	2	2		1
G02EP	1703	Conjunto de Especialidad I	1	1	2	4	2		1
G02EP	1704	Coro I	1	5	1	7	2		1
G08EI	1705	Instrumento Especialidad II	1	1	18	20	8	Instrumento Especialidad I	2
G02EI	1706	Piano complementario II	0.5	0.5	1	2	2	Piano complementario I	2
G02EP	1707	Conjunto de Especialidad II	1	1	2	4	2	Conjunto de Especialidad I	2
G02EP	1708	Coro II	1	5	1	7	2	Coro I	2
B08EI	1709	Instrumento Especialidad III	1	1	18	20	8	Instrumento Especialidad II	3
B02EP	1710	Música de Cámara I	1	1	3	5	2		3
B02EP	1711	Conjunto de Especialidad III	1	1	2	4	2	Conjunto de Especialidad II	3
B02EP	1712	Coro III	1	5	1	7	2	Coro II	3
B08EI	1713	Instrumento Especialidad IV	1	1	18	20	8	Instrumento Especialidad III	4
B03EI	1714	Paleografía	1	1	4	6	3		4
B02EP	1715	Música de Cámara II	1	1	3	5	2	Música de Cámara I	4
B02EP	1716	Conjunto de Especialidad IV	1	1	2	4	2	Conjunto de Especialidad III	4
B02EP	1717	Coro IV	1	5	1	7	2	Coro III	4
I08EI	1718	Instrumento Especialidad V	1	1	18	20	8	Instrumento Especialidad IV	5
I02EP	1719	Música de Cámara III	1	1	3	5	2	Música de Cámara II	5
I02EP	1720	Conjunto de Especialidad V	1	1	2	4	2	Conjunto de Especialidad IV	5
I02EP	1721	Coro V	1	5	1	7	2	Coro IV	5
I08EI	1722	Instrumento Especialidad VI	1	1	18	20	8	Instrumento Especialidad V	6
I02EP	1723	Música de Cámara IV	1	1	3	5	2	Música de Cámara III	6
I02EP	1724	Conjunto de Especialidad VI	1	1	2	4	2	Conjunto de Especialidad V	6
I02EP	1725	Coro VI	1	5	1	7	2	Coro V	6
I08EI	1726	Seminario de investigación musical I	2	2	4	8	8		7
I10EI	1727	Instrumento Especialidad VII	1	1	20	22	10	Instrumento Especialidad VI	7
I02EP	1728	Música de Cámara V	1	1	3	5	2	Música de Cámara IV	7
I02EP	1729	Conjunto de Especialidad VII	1	1	2	4	2	Conjunto de Especialidad VI	7
A08EI	1730	Seminario de investigación musical II	2	2	4	8	8	Seminario de investigación musical I	8
A10EI	1731	Instrumento Especialidad VIII	1	1	20	22	10	Instrumento Especialidad VII	8
A02EP	1732	Música de Cámara VI	1	1	3	5	2	Música de Cámara V	8
A02EP	1733	Conjunto de Especialidad VIII	1	1	2	4	2	Conjunto de Especialidad VII	8
A01EP	1734	Recital I	0	1	2	3	1		8
A05EI	1735	Seminario de tesis I	4	0	16	20	5		9
A10EI	1736	Instrumento Especialidad IX	1	2	20	23	10	Instrumento Especialidad VIII	9
A02EP	1737	Conjunto de Especialidad IX	1	1	2	4	2	Conjunto de Especialidad VIII	9
A05EI	1738	Seminario de tesis II	4	0	16	20	5	Seminario de tesis I	10
A10EI	1739	Instrumento Especialidad X	1	2	20	23	10	Instrumento Especialidad IX	10
A02EP	1740	Conjunto de Especialidad X	1	1	2	4	2	Conjunto de Especialidad IX	10
A01EP	1741	Recital II	0	1	2	3	1	Recital I	10
CURSOS	64		TOTAL	72	100	329	501	229	

Imagem 10. Fonte: página web institucional da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020.

A especialidade musical de violão já mostra mais especificidade com as aulas práticas propostas no plano curricular do ano 2011, lembrando que as aulas teóricas são as mesmas disciplinas propostas para os dez semestres acadêmicos, como dito preliminarmente. Assim mostra-se na imagem da tabela 11 as aulas específicas de violão

19. ESTRUCTURA CURRICULAR - ESPECIALIDAD GUITARRA										
CÓDIGO	ASIGNATURA		HORAS SEMANALES				CRD	PRE-REQUISITO	SEM	
			T	P	EI	TOTAL				
G10EI	1901	Guitarra I	1	1	20	22	10			1
G02EI	1902	Piano complementario I	0.5	0.5	1	2	2			1
G02EP	1903	Coro I	1	5	1	7	2			1
G10EI	1904	Guitarra II	1	1	20	22	10	Guitarra I		2
G02EI	1905	Piano complementario II	0.5	0.5	1	2	2	Piano complementario I		2
G02EP	1906	Coro II	1	5	1	7	2	Coro I		2
B10EI	1907	Guitarra III	1	1	20	22	10	Guitarra II		3
B02EP	1908	Música de Cámara I	1	1	3	5	2			3
B02EP	1909	Coro III	1	5	1	7	2	Coro II		3
B10EI	1910	Guitarra IV	1	1	20	22	10	Guitarra III		4
B02EP	1911	Música de Cámara II	1	1	3	5	2	Música de Cámara I		4
B02EP	1912	Coro IV	1	5	1	7	2	Coro III		4
I10EI	1913	Guitarra V	1	1	20	22	10	Guitarra IV		5
I02EP	1914	Música de Cámara III	1	1	3	5	2	Música de Cámara II		5
I02EP	1915	Conjunto de guitarras I	1	5	1	7	2			5
I10EI	1916	Guitarra VI	1	1	20	22	10	Guitarra V		6
I02EP	1917	Música de Cámara IV	1	1	3	5	2	Música de Cámara III		6
I02EP	1918	Conjunto de guitarras II	1	5	1	7	2	Conjunto de guitarras I		6
I12EI	1919	Guitarra VII	1	1	22	24	12	Guitarra VI		7
I04EI	1920	Taller de Transcripción a la Guitarra I	1	1	2	4	4			7
I02EP	1921	Música de Cámara V	1	1	3	5	2	Música de Cámara IV		7
I02EP	1922	Conjunto de guitarras III	1	5	1	7	2	Conjunto de guitarras II		7
A12EI	1923	Guitarra VIII	1	1	22	24	12	Guitarra VII		8
A04EI	1924	Taller de Transcripción a la Guitarra II	1	1	2	4	4	Taller de Transcripción a la Guitarra I		8
A02EP	1925	Música de Cámara VI	1	1	3	5	2	Música de Cámara V		8
A02EP	1926	Conjunto de guitarras IV	1	5	1	7	2	Conjunto de guitarras III		8
A01EP	1927	Recital I	0	1	2	3	1			8
A12EI	1928	Guitarra IX	1	2	22	25	12	Guitarra VIII		9
A03EI	1929	Literatura de la guitarra	1	1	2	4	3			9
A02EP	1930	Conjunto de guitarras V	1	5	1	7	2	Conjunto de guitarras IV		9
A12EI	1931	Guitarra X	1	2	22	25	12	Guitarra IX		10
A02EP	1932	Conjunto de guitarras VI	1	5	1	7	2	Conjunto de guitarras V		10
A01EP	1933	Recital II	0	1	2	3	1	Recital I		10
A02OE	1901	Electivo / Seminario II	1	2	1	4	2	Electivo / Seminario I		10
CURSOS			57							
TOTAL			57	110	296	463	221			

Imagem 11. Fonte: página web institucional da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020.

Na imagem da tabela 12, o plano curricular da especialidade de canto propõe disciplinas específicas para as aulas específicas. Esta especialidade também usufrui as mesmas aulas teóricas nos dez semestres acadêmicos

20. ESTRUCTURA CURRICULAR - ESPECIALIDAD DE CANTO										
CÓDIGO		ASIGNATURA	HORAS SEMANALES				CRD	PRE-REQUISITO	SEM	
			T	P	EI	TOTAL				
G08EI	2001	Canto I	1	1	12	14	8		1	
G02EI	2002	Piano complementario I	0.5	0.5	1	2	2		1	
G02EI	2003	Expresión Corporal I	1	3	1	5	2		1	
G02EP	2004	Coro I	1	5	1	7	2		1	
G08EI	2005	Canto II	1	1	12	14	8	Canto I	2	
G02EI	2006	Piano complementario II	0.5	0.5	1	2	2	Piano complementario I	2	
G02EI	2007	Expresión Corporal II	1	3	1	5	2	Expresión Corporal I	2	
G02EP	2008	Coro II	1	5	1	7	2	Coro I	2	
B08EI	2009	Canto III	1	1	12	14	8	Canto II	3	
B02EI	2010	Desplazamiento Escénico I	1	3	1	5	2		3	
B02EP	2011	Coro III	1	5	1	7	2	Coro II	3	
B08EI	2012	Canto IV	1	1	12	14	8	Canto III	4	
B02EI	2013	Fonética internacional	1	1	1	3	2		4	
B02EI	2014	Desplazamiento Escénico II	1	3	1	5	2	Desplazamiento Escénico I	4	
B02EP	2015	Coro IV	1	5	1	7	2	Coro III	4	
I08EI	2016	Canto V	1	1	12	14	8	Canto IV	5	
I02EI	2017	Ensamble Vocal I	1	3	1	5	2		5	
I02EI	2018	Latín	1	1	1	3	2		5	
I05EP	2019	Taller de ópera I	1	5	4	10	5		5	
I08EI	2020	Canto VI	1	1	12	14	8	Canto V	6	
I02EI	2021	Ensamble Vocal II	1	3	1	5	2	Ensamble Vocal I	6	
I02EI	2022	Dicción I	1	1	1	3	2		6	
I05EP	2023	Taller de ópera II	1	5	4	10	5	Taller de ópera I	6	
I10EI	2024	Canto VII	1	1	12	14	10	Canto VI	7	
I02EI	2025	Ensamble Vocal III	1	3	1	5	2	Ensamble Vocal II	7	
I02EI	2026	Dicción II	1	1	1	3	2	Dicción I	7	
I05EP	2027	Taller de ópera III	1	5	4	10	5	Taller de ópera II	7	
A10EI	2028	Canto VIII	1	1	12	14	10	Canto VII	8	
A02EI	2029	Ensamble Vocal IV	1	3	1	5	2	Ensamble Vocal III	8	
A02EI	2030	Dicción III	1	1	1	3	2	Dicción II	8	
A05EP	2031	Taller de ópera IV	1	5	4	10	5	Taller de ópera III	8	
A01EP	2032	Recital I	0	1	2	3	1		8	
A10EI	2033	Canto IX	1	2	12	15	10	Canto VIII	9	
A02EI	2034	Dicción IV	1	1	1	3	2	Dicción III	9	
A05EP	2035	Taller de ópera V	2	6	4	12	5	Taller de ópera IV	9	
A10EI	2036	Canto X	1	2	12	15	10	Canto IX	10	
A05EP	2037	Taller de ópera VI	2	6	4	12	5	Taller de ópera V	10	
A01EP	2038	Recital II	0	1	2	3	1	Recital I	10	
CURSOS	61	TOTAL		63	131	215	409	222		

Imagem 12. Fonte: página web institucional da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020.

Para os instrumentos de sopro de metal, na proposta curricular do ano 2011, os instrumentos da especialidade de flauta (transversal), oboé, clarinete, fagote, trompete, trombone, trompa e tuba, além de compartilhar a mesma base das disciplinas teóricas, também estão direcionadas na mesma estrutura das disciplinas específicas do instrumento escolhido. Estas são divididas num total de 61 disciplinas, 69 horas de aulas teóricas, 121 aulas de prática de técnica e instrumentação, e 303 horas de ensaios individuais (com acompanhamento do professor). Fazendo a soma total, cada especialidade antes mencionada completa 493 horas-aula (entre teóricas e práticas), com um total de 224 créditos por todos os dez semestres acadêmicos ou cinco anos de estudo do curso escolhido, como se mostra na imagem da tabela 13.

CÓDIGO	ASIGNATURA	HORAS SEMANALES				CRD	PRE-REQUISITO	SEM
		T	P	EI	TOTAL			
G10EI	0501	Especialidad I	1	1	20	22	10	1
G02EI	0502	Piano complementario I	0.5	0.5	1	2	2	1
G02EP	0503	Conjunto de Especialidad I	1	1	2	4	2	1
G02EP	0504	Orquesta I	2	6	1	9	2	1
G10EI	0505	Especialidad II	1	1	20	22	10	2
G02EI	0506	Piano complementario II	0.5	0.5	1	2	2	2
G02EP	0507	Conjunto de Especialidad II	1	1	2	4	2	2
G02EP	0508	Orquesta II	2	6	1	9	2	2
B10EI	0509	Especialidad III	1	1	20	22	10	3
B02EP	0510	Conjunto de Especialidad III	1	1	2	4	2	3
B02EP	0511	Orquesta III	2	6	1	9	2	3
B10EI	0512	Especialidad IV	1	1	20	22	10	4
B02EP	0513	Conjunto de Especialidad IV	1	1	2	4	2	4
B02EP	0514	Orquesta IV	2	6	1	9	2	4
I10EI	0515	Especialidad V	1	1	20	22	10	5
I02EP	0516	Conjunto de Especialidad V	1	1	2	4	2	5
I02EP	0517	Orquesta V	2	6	1	9	2	5
I10EI	0518	Especialidad VI	1	1	20	22	10	6
I02EP	0519	Conjunto de Especialidad VI	1	1	2	4	2	6
I02EP	0520	Orquesta VI	2	6	1	9	2	6
I12EI	0521	Especialidad VII	1	1	22	24	12	7
I02EI	0522	Repertorio orquestal I	0.5	0.5	3	4	2	7
I02EP	0523	Conjunto de Especialidad VII	1	1	2	4	2	7
I02EP	0524	Orquesta VII	2	6	1	9	2	7
A12EI	0525	Especialidad VIII	1	1	22	24	12	8
A02EI	0526	Repertorio orquestal II	0.5	0.5	3	4	2	8
A02EP	0527	Conjunto de Especialidad VIII	1	1	2	4	2	8
A02EP	0528	Orquesta VIII	2	6	1	9	2	8
A01EP	0529	Recital I		1	2	3	1	8
A12EI	0530	Especialidad IX	1	2	22	25	12	9
A02EI	0531	Repertorio orquestal III	0.5	0.5	3	4	2	9
A02EP	0532	Conjunto de Especialidad IX	1	1	2	4	2	9
A02EP	0533	Orquesta IX	2	6	1	9	2	9
A12EI	0534	Especialidad X	1	2	22	25	12	10
A02EI	0535	Repertorio orquestal IV	0.5	0.5	3	4	2	10
A02EP	0536	Conjunto de Especialidad X	1	1	2	4	2	10
A02EP	0537	Orquesta X	2	6	1	9	2	10
A01EP	0538	Recital II		1	2	3	1	10
CURSOS	61	TOTAL	69	121	303	493	224	

Imagem 13. Fonte: página web institucional da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020.

Diferente dos aerofones descritos acima, instrumentos como o saxofone e eufônio (bombardino) gozam da mesma base teórica como os outros instrumentos antes mencionados, mas que compartilham entre eles dois as mesmas aulas práticas diferenciadas de outros instrumentos, fazendo um total de 59 disciplinas (entre teóricas e práticas), 69 horas teóricas, 123 horas de prática técnica e instrumental, e 291 horas de ensaio individual (orientadas por um professor). Assim, o total de horas alcançadas é de 483 e o total de créditos completos pelos cinco anos de estudos superiores é de 224, como exposto na imagem da tabela 14.

15. ESTRUCTURA CURRICULAR - ESPECIALIDAD SAXOFON ESPECIALIDAD EUFONIO											
CÓDIGO		ASIGNATURA	HORAS SEMANALES				CRD	PRE-REQUISITO	SEM		
			T	P	EI	TOTAL					
G10EI	1501	Instrumento Especialidad I	1	1	20	22	10		1		
G02EI	1502	Piano Complementario I	0.5	0.5	1	2	2		1		
G02EP	1503	Conjunto Especialidad I	1	1	2	4	2		1		
G02EP	1504	Banda I	2	6	1	9	2		1		
G10EI	1505	Instrumento Especialidad II	1	1	20	22	10	Instrumento Especialidad I	2		
G02EI	1506	Piano Complementario II	0.5	0.5	1	2	2	Piano Complementario I	2		
G02EP	1507	Conjunto Especialidad II	1	1	2	4	2	Conjunto Especialidad I	2		
G02EP	1508	Banda II	2	6	1	9	2	Banda I	2		
B10EI	1509	Instrumento Especialidad III	1	1	20	22	10	Instrumento Especialidad II	3		
B02EP	1510	Conjunto Especialidad III	1	1	2	4	2	Conjunto Especialidad II	3		
B02EP	1511	Banda III	2	6	1	9	2	Banda II	3		
B10EI	1512	Instrumento Especialidad IV	1	1	20	22	10	Instrumento Especialidad III	4		
B02EP	1513	Conjunto Especialidad IV	1	1	2	4	2	Conjunto Especialidad III	4		
B02EP	1514	Banda IV	2	6	1	9	2	Banda III	4		
I10EI	1515	Instrumento Especialidad V	1	1	20	22	10	Instrumento Especialidad IV	5		
I02EP	1516	Conjunto Especialidad V	1	1	2	4	2	Conjunto Especialidad IV	5		
I02EP	1517	Banda V	2	6	1	9	2	Banda IV	5		
I10EI	1518	Instrumento Especialidad VI	1	1	20	22	10	Instrumento Especialidad V	6		
I02EP	1519	Conjunto Especialidad VI	1	1	2	4	2	Conjunto Especialidad V	6		
I10EI	1515	Instrumento Especialidad V	1	1	20	22	10	Instrumento Especialidad IV	5		
I02EP	1516	Conjunto Especialidad V	1	1	2	4	2	Conjunto Especialidad IV	5		
I02EP	1517	Banda V	2	6	1	9	2	Banda IV	5		
I10EI	1518	Instrumento Especialidad VI	1	1	20	22	10	Instrumento Especialidad V	6		
I02EP	1519	Conjunto Especialidad VI	1	1	2	4	2	Conjunto Especialidad V	6		
I02EP	1520	Banda VI	2	6	1	9	2	Banda V	6		
I12EI	1521	Instrumento Especialidad VII	1	1	22	24	12	Instrumento Especialidad VI	7		
I02EP	1522	Conjunto Especialidad VII	1	1	2	4	2	Conjunto Especialidad VI	7		
I02EP	1523	Banda VII	2	6	1	9	2	Banda VI	7		
A12EI	1524	Instrumento Especialidad VIII	1	1	20	22	12	Instrumento Especialidad VII	8		
A02EP	1525	Conjunto Especialidad VIII	1	1	2	4	2	Conjunto Especialidad VII	8		
A02EP	1526	Banda VIII	2	6	1	9	2	Banda VII	8		
A01EP	1527	Recital I	0	1	2	3	1		8		
A12EI	1528	Instrumento Especialidad IX	1	2	22	25	12	Instrumento Especialidad VIII	9		
A02EP	1529	Conjunto Especialidad IX	1	1	2	4	2	Conjunto Especialidad VIII	9		
A02EP	1530	Banda IX	2	6	1	9	2	Banda VIII	9		
A12EI	1531	Instrumento Especialidad X	1	2	22	25	12	Instrumento Especialidad IX	10		
A02EP	1532	Conjunto Especialidad X	1	1	2	4	2	Conjunto Especialidad IX	10		
A02EP	1533	Banda X	2	6	1	9	2	Banda IX	10		
A01EP	1534	Recital II	0	1	2	3	1	Recital I	10		
A2OE	1501	Electivo I	1	2	1	4	2		8		
A2OE	1502	Electivo II	1	2	1	4	2	Electivo I	9		
CURSOS	59	TOTAL	69	123	291	483	220				

Imagem 14. Fonte: página web institucional da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020.

Para a especialidade instrumental de percussão, na proposta do ano 2011 temos o total de 61 disciplinas disponíveis durante os cinco anos de curso (entre teóricas e práticas), 69 horas de teoria, 131 horas de prática técnica e instrumental, e o total de 303 horas de ensaios individuais (supervisionados por um professor). O total de 503 horas completas durante os dez semestres acadêmicos fazem o total de 224 créditos no curso escolhido, como exposto na imagem da tabela 15

13. ESTRUCTURA CURRICULAR - ESPECIALIDAD PERCUSIÓN										
CÓDIGO	ASIGNATURA		HORAS SEMANALES				CRD	PRE-REQUISITO	SEM	
			T	P	EI	TOTAL				
G10EI	1301	Percusión I	1	1	20	22	10			1
G02EI	1302	Piano complementario I	0.5	0.5	1	2	2			1
G02EP	1303	Conjunto de Especialidad I	1	2	2	5	2			1
G02EP	1304	Orquesta I	2	6	1	9	2			1
G10EI	1305	Percusión II	1	1	20	22	10	Percusión I		2
G02EI	1306	Piano complementario II	0.5	0.5	1	2	2	Piano complementario I		2
G02EP	1307	Conjunto de Especialidad II	1	2	2	5	2	Conjunto de Especialidad I		2
G02EP	1308	Orquesta II	2	6	1	9	2	Orquesta I		2
B10EI	1309	Percusión III	1	1	20	22	10	Percusión II		3
B02EP	1310	Conjunto de Especialidad III	1	2	2	5	2	Conjunto de Especialidad II		3
B02EP	1311	Orquesta III	2	6	1	9	2	Orquesta II		3
B10EI	1312	Percusión IV	1	1	20	22	10	Percusión III		4
B02EP	1313	Conjunto de Especialidad IV	1	2	2	5	2	Conjunto de Especialidad III		4
B02EP	1314	Orquesta IV	2	6	1	9	2	Orquesta III		4
I10EI	1315	Percusión V	1	1	20	22	10	Percusión IV		5
I02EP	1316	Conjunto de Especialidad V	1	2	2	5	2	Conjunto de Especialidad IV		5
I02EP	1317	Orquesta V	2	6	1	9	2	Orquesta IV		5
I10EI	1318	Percusión VI	1	1	20	22	10	Percusión V		6
I02EP	1319	Conjunto de Especialidad VI	1	2	2	5	2	Conjunto de Especialidad V		6
I02EP	1320	Orquesta VI	2	6	1	9	2	Orquesta V		6
I12EI	1321	Percusión VII	1	1	22	24	12	Percusión VI		7
I02EI	1322	Repertorio orquestal I	0.5	0.5	3	4	2			7
I02EP	1323	Conjunto de Especialidad VII	1	2	2	5	2	Conjunto de Especialidad VI		7
I02EP	1324	Orquesta VII	2	6	1	9	2	Orquesta VI		7
A12EI	1325	Percusión VIII	1	1	22	24	12	Percusión VII		8
A02EI	1326	Repertorio orquestal II	0.5	0.5	3	4	2	Repertorio orquestal I		8
A02EP	1327	Conjunto de Especialidad VIII	1	2	2	5	2	Conjunto de Especialidad VII		8
A02EP	1328	Orquesta VIII	2	6	1	9	2	Orquesta VII		8
A01EP	1329	Recital I		1	2	3	1			8
A12EI	1330	Percusión IX	1	2	22	25	12	Percusión VIII		9
A02EI	1331	Repertorio orquestal III	0.5	0.5	3	4	2	Repertorio orquestal II		9
A02EP	1332	Conjunto de Especialidad IX	1	2	2	5	2	Conjunto de Especialidad VIII		9
A02EP	1333	Orquesta IX	2	6	1	9	2	Orquesta VIII		9
A12EI	1334	Percusión X	1	2	22	25	12	Percusión IX		10
A02EI	1335	Repertorio orquestal IV	0.5	0.5	3	4	2	Repertorio orquestal III		10
A02EP	1336	Conjunto de Especialidad X	1	2	2	5	2	Conjunto de Especialidad IX		10
A02EP	1337	Orquesta X	2	6	1	9	2	Orquesta IX		10
A01EP	1338	Recital II		1	2	3	1	Recital I		10
CURSOS		61	TOTAL		69	131	303	503	224	

Imagem 15. Fonte: página web institucional da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020.

Com relação à especialidade dos instrumentos de cordas friccionadas, o plano curricular de 2011 mostra a mesma estrutura disciplinar para o estudante de violino, viola, violoncelo e contrabaixo. Como antes dito, as bases teóricas são as mesmas compartilhadas para todas as especialidades de instrumentação musical, porém as bases de prática instrumental estão direcionadas para os quatro instrumentos de corda: violino, viola, violoncelo e contrabaixo. Estes compartilham 61 disciplina durante os dez semestres acadêmicos, assim como 69 horas de teoria, 121 horas de prática técnica e instrumental, e 313 horas de ensaios individuais (com a supervisão de um professor). Como se mostra na imagem da tabela 16, o total de 503 horas correspondem ao total de horas atingidas pelos cinco anos, com o total de 224 créditos do curso escolhido.

CÓDIGO	ASIGNATURA	HORAS SEMANALES				CRD	PRE-REQUISITO	SEM
		T	P	EI	TOTAL			
G10EI	0101 Especialidad I	1	1	20	22	10		1
G02EI	0102 Piano complementario I	0.5	0.5	1	2	2		1
G02EP	0103 Música de Cámara I	1	1	3	5	2		1
G02EP	0104 Orquesta I	2	6	1	9	2		1
G10EI	0105 Especialidad II	1	1	20	22	10	Especialidad I	2
G02EI	0106 Piano complementario II	0.5	0.5	1	2	2	Piano complementario I	2
G02EP	0107 Música de Cámara II	1	1	3	5	2	Música de Cámara I	2
G02EP	0108 Orquesta II	2	6	1	9	2	Orquesta I	2
B10EI	0109 Especialidad III	1	1	20	22	10	Especialidad II	3
B02EP	0110 Música de Cámara III	1	1	3	5	2	Música de Cámara II	3
B02EP	0111 Orquesta III	2	6	1	9	2	Orquesta II	3
B10EI	0112 Especialidad IV	1	1	20	22	10	Especialidad III	4
B02EP	0113 Música de Cámara IV	1	1	3	5	2	Música de Cámara III	4
B02EP	0114 Orquesta IV	2	6	1	9	2	Orquesta III	4
I10EI	0115 Especialidad V	1	1	20	22	10	Especialidad IV	5
I02EP	0116 Música de Cámara V	1	1	3	5	2	Música de Cámara IV	5
I02EP	0117 Orquesta V	2	6	1	9	2	Orquesta IV	5
I10EI	0118 Especialidad VI	1	1	20	22	10	Especialidad V	6
I02EP	0119 Música de Cámara VI	1	1	3	5	2	Música de Cámara V	6
I02EP	0120 Orquesta VI	2	6	1	9	2	Orquesta V	6
I12EI	0121 Especialidad VII	1	1	22	24	12	Especialidad VI	7
I02EI	0122 Repertorio orquestal I	0.5	0.5	3	4	2		7
I02EP	0123 Música de Cámara VII	1	1	3	5	2	Música de Cámara VI	7
I02EP	0124 Orquesta VII	2	6	1	9	2	Orquesta VI	7
A12EI	0125 Especialidad VIII	1	1	22	24	12	Especialidad VII	8
A02EI	0126 Repertorio orquestal II	0.5	0.5	3	4	2	Repertorio orquestal I	8
A02EP	0127 Música de Cámara VIII	1	1	3	5	2	Música de Cámara VII	8
A02EP	0128 Orquesta VIII	2	6	1	9	2	Orquesta VII	8
A01EP	0129 Recital I			1	2	3		8
A12EI	0130 Especialidad IX	1	2	22	25	12	Especialidad VIII	9
A02EI	0131 Repertorio orquestal III	0.5	0.5	3	4	2	Repertorio orquestal II	9
A02EP	0132 Música de Cámara IX	1	1	3	5	2	Música de Cámara VIII	9
A02EP	0133 Orquesta IX	2	6	1	9	2	Orquesta VIII	9
A12EI	0134 Especialidad X	1	2	22	25	12	Especialidad IX	10
A02EI	0135 Repertorio orquestal IV	0.5	0.5	3	4	2	Repertorio orquestal III	10
A02EP	0136 Música de Cámara X	1	1	3	5	2	Música de Cámara IX	10
A02EP	0137 Orquesta X	2	6	1	9	2	Orquesta IX	10
A01EP	0138 Recital II			1	2	3	Recital I	10
CURSOS	61	TOTAL	69	121	313	503	224	

Imagem 16. Fonte: página web institucional da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020.

Por outro lado, na estrutura curricular de formação musical do *programa académico de pedagogía musical*, o antigo Conservatorio propõe três cursos de especialidade: educação musical, direção instrumental e direção coral. Como evidencia-se na imagem da tabela 17, a especialidade de educação musical tem especificações curriculares correspondentes ao ano 2011.

43. ESTRUCTURA CURRICULAR - ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL											
CÓDIGO		ASIGNATURA	HORAS SEMANALES				CRD	PRE-REQUISITO	SEM		
			T	P	Ei	TOTAL					
G10EI	4301	Especialidad I	1	1	20	22	10		1		
G02EI	4302	Piano complementario I	0,5	0,5	1	2	2		1		
G02EP	4303	Coro I	2	6	1	9	2		1		
G10EI	4304	Especialidad II	1	1	20	22	10	Especialidad I	2		
G02EI	4305	Piano complementario II	0,5	0,5	1	2	2	Piano complementario I	2		
G02EP	4306	Coro II	2	6	1	9	2	Coro I	2		
B10EI	4307	Especialidad III	1	1	20	22	10	Especialidad II	3		
B03EI	4308	Pedagogía general	2	0	4	6	3		3		
B02EP	4309	Coro III	2	6	1	9	2	Coro II	3		
B10EI	4310	Especialidad IV	1	1	20	22	10	Especialidad III	4		
B02EI	4311	Fonética internacional	1	1	1	3	2		4		
B02EP	4312	Coro IV	2	6	1	9	2	Coro III	4		
I10EI	4313	Especialidad V	1	1	20	22	10	Especialidad IV	5		
I02EI	4314	Música de cámara I	1	1	3	5	2		5		
I02EI	4315	Latín	1	1	1	3	2		5		
I03EI	4316	Psicología General	2	1	2	5	3		5		
I02EP	4317	Coro V	2	6	1	9	2	Coro IV	5		
I10EI	4318	Especialidad VI	1	1	20	22	10	Especialidad V	6		
I02EI	4319	Música de cámara II	1	1	3	5	2	Música de cámara I	6		
I02EI	4320	Dicción I	1	1	1	3	2		6		
I02EP	4321	Coro VI	2	6	1	9	2	Coro V	6		
I10EI	4322	Especialidad VII	1	1	20	22	10	Especialidad VI	7		
I02EI	4323	Música de cámara III	1	1	3	5	2	Música de cámara II	7		
I02EI	4324	Dicción II	1	1	1	3	2	Dicción I	7		
I02EI	4325	Metodolog. de enseñanza de la esp. I	1	1	2	4	2		7		
I03EI	4326	Didáctica	2	2	2	6	3		7		
I02EP	4327	Coro VII	2	6	1	9	2	Coro VI	7		
A10EI	4328	Especialidad VIII	1	1	20	22	10	Especialidad VII	8		
A02EI	4329	Música de cámara IV	1	1	3	5	2	Música de cámara III	8		
A02EI	4330	Dicción III	1	1	1	3	2	Dicción II	8		
A02EI	4331	Metodolog. de enseñanza de la esp. II	1	1	2	4	2	Metodolog. de enseñanza de la esp. I	8		
A02EP	4332	Coro VIII	2	6	1	9	2	Coro VII	8		
A05EI	4333	Seminario de tesis I	1	3	16	20	5		9		
A10EI	4334	Especialidad IX	1	1	20	22	10	Especialidad VIII	9		
A02EI	4335	Dicción IV	1	1	1	3	2	Dicción III	9		
A02EI	4336	Metodolog. de enseñanza de la esp. III	1	1	2	4	2	Metodolog. de enseñanza de la esp. II	9		
A02EP	4337	Práctica docente supervisada I	0,5	0,5	2	3	2		9		
A05EI	4338	Seminario de tesis II	1	3	16	20	5	Seminario de tesis I	10		
A10EI	4339	Especialidad X	1	1	20	22	10	Especialidad IX	10		
A02EI	4340	Metodolog. de enseñanza de la esp. IV	1	1	2	4	2	Metodolog. de enseñanza de la esp. III	10		
A02EP	4341	Práctica docente supervisada II	0,5	0,5	2	3	2	Práctica docente supervisada I	10		
CURSOS		64	TOTAL				76	117	327	520	233

Imagem 17. Fonte: página web institucional da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020.

Com relação à especialidade de direção do *PAPM*, encontramos duas linhas: para direção coral e para direção instrumental. Na imagem da tabela 18, mostra-se o plano curricular da especialidade de *educação de direção coral* do ano 2011, onde, como mencionado, os componentes teóricos são os mesmos para cada uma das especialidades, e os componentes específicos estão diferenciados.

45. ESTRUCTURA CURRICULAR - ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN DE DIRECCIÓN CORAL									
CÓDIGO	ASIGNATURA		HORAS SEMANALES				CRD	PRE REQUISITO	SEM
			Y	P	IV	TOTAL			
G02EI	4501	Técnica vocal I	0.5	0.5	1	2	2		1
		Instrumento complementario I	0.5	0.5	3	4	2		1
G02EI	4502		0.5	0.5	4	5	3		1
G03EI	4503	Piano Principal I	2	1	2	5	2		1
G02EI	4504	Psicología general	2	4	1	7	2		1
G02EP	4505	Coro I	0.5	0.5	1	2	2	Técnica vocal I	2
G02EI	4506	Técnica vocal II	0.5	0.5	1	2	2	Instrumento complementario I	2
		Instrumento complementario II	0.5	0.5	3	4	2	Piano Principal I	2
G03EI	4508	Piano Principal II	0.5	0.5	4	5	3		2
G03EI	4509	Psicología del desarrollo	2	1	2	5	3		2
G02EP	4510	Coro II	2	4	1	7	2	Coro I	2
B02EI	4511	Elementos de dirección I	1	2	4	7	2		3
B02EI	4512	Técnica vocal III	0.5	0.5	1	2	2	Técnica vocal II	3
B03EI	4513	Piano principal III	0.5	0.5	4	5	3	Piano Principal II	3
B03EI	4514	Pedagogía general	2	0	4	6	3		3
B02EP	4515	Coro III	2	4	1	7	2	Coro II	3
B02EI	4516	Elementos de dirección II	1	2	4	7	2	Elementos de dirección I	4
B02EI	4517	Técnica vocal IV	0.5	0.5	1	2	2	Técnica vocal II	4
B03EI	4518	Piano principal IV	0.5	0.5	4	5	3	Piano Principal III	4
B02EI	4519	Psicología del aprendizaje	2	1	2	5	2		4
B02EP	4520	Coro IV	2	4	1	7	2	Coro III	4
I04EI	4521	Dirección coral I	1	2	4	7	4		5
I02EI	4522	Tecnología educativa	2	0	2	4	2		5
I02EI	4523	Armonía funcional I	2	1	1	4	2		5
I02EP	4524	Coro V	2	4	1	7	2	Coro IV	5
I04EI	4525	Dirección coral II	1	2	4	7	4	Dirección coral I	6
I03EI	4526	Teoría y diseño curricular	2	2	2	6	3		6
		Metodología de la educación musical I	1	3	3	7	4		6
I04EI	4527		1	3	3	7	4		6
I02EI	4528	Armonía funcional II	2	1	1	4	2	Armonía funcional I	6
I02EP	4529	Coro VI	2	4	1	7	2	Coro V	6
I04EI	4530	Dirección coral III	1	2	4	7	4	Dirección coral II	7
I03EI	4531	Didáctica	2	2	2	6	3		7
		Metodología de la educación musical II	1	3	3	7	4	Metodología de la educación musical I	7
I04EI	4532		1	3	3	7	4		7
I03EI	4533	Arreglos I	1	1	6	8	3		7
I03EP	4534	Práctica docente supervisada I	2	2	2	6	3		7
A04EI	4535	Dirección coral IV	1	2	4	7	4	Dirección coral III	8
		Metodología de la educación musical III	1	3	3	7	4	Metodología de la educación musical II	8
A04EI	4536		1	3	3	7	4		8
A03EI	4537	Literatura del Material Educativo Musical	1	2	3	6	3		8
A03EI	4538	Arreglo II	1	1	6	8	3	Arreglos I	8
		Práctica docente supervisada II	2	2	2	6	3	Práctica docente supervisada I	8
A03EP	4539		2	2	2	6	3		8
A05EI	4540	Seminario de tesis I	1	3	16	20	5		9
A04EI	4541	Dirección coral V	1	2	4	7	4	Dirección coral IV	9
A03EI	4542	Legislación educativa	2	0	2	4	3		9
		Metodología de la educación musical IV	1	3	3	7	4	Metodología de la educación musical III	9
A04EI	4543		1	3	3	7	4		9
A04EI	4544	Creación de Material Musical Pedagógico	1	1	6	8	4		9
A02EI	4545	Gestión educativa y cultural I	1	1	2	4	2		9
		Práctica docente supervisada III	2	2	2	6	3	Práctica docente supervisada II	9
A03EP	4546		2	2	2	6	3		9
A05EI	4547	Seminario de tesis II	1	3	16	20	5	Seminario de tesis I	10
A04EI	4548	Dirección coral VI	1	2	4	7	4	Dirección coral V	10
		Gestión educativa y cultural II	1	1	2	4	2	Gestión educativa y cultural I	10
A02EI	4549		1	1	2	4	2		10
A03EP	4550	Práctica docente supervisada IV	2	2	2	6	3	Práctica docente supervisada III	10
A05EP	4551	Práctica profesional	2	4	4	10	5		10

Imagem 18. Fonte: página web institucional da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020

A imagem da tabela 19 mostra a segunda proposta curricular de formação musical específica na especialidade de *educación de dirección instrumental*, como dito linhas acima.

CÓDIGO	ASIGNATURA	HORAS SEMANALES				CRD	PRE-REQUISITO	SEM	
		T	P	EI	TOTAL				
G03EI	4601	Piano principal I	0.5	0.5	4	5	3	1	
G02EI	4602	Psicología general	2	1	2	5	2	1	
G02EP	4603	Banda / Orquesta I	2	6	1	9	2	1	
G03EI	4604	Piano principal II	0.5	0.5	4	5	3	Piano principal I	2
G03EI	4605	Psicología del desarrollo	2	1	2	5	3		2
G02EP	4606	Banda / Orquesta II	2	6	1	9	2	Banda / Orquesta I	2
B02EI	4607	Elementos de dirección I	1	2	4	7	2		3
B02EI	4608	Instrumento complementario I	0.5	0.5	3	4	2		3
B03EI	4609	Piano principal III	0.5	0.5	4	5	3	Piano principal II	3
B03EI	4610	Pedagogía general	2	0	4	6	3		3
B02EP	4611	Banda / Orquesta III	2	6	1	9	2	Banda / Orquesta II	3
B02EI	4612	Elementos de dirección II	1	2	4	7	2	Elementos de dirección I	4
B02EI	4613	Instrumento complementario II	0.5	0.5	3	4	2	Instrumento complementario I	4
B03EI	4614	Piano principal IV	0.5	0.5	4	5	3	Piano principal III	4
B02EI	4615	Psicología del aprendizaje	2	1	2	5	2		4
B02EP	4616	Banda / Orquesta IV	2	6	1	9	2	Banda / Orquesta III	4
I04EI	4617	Dirección instrumental I	1	2	4	7	4		5
I02EI	4618	Instrumento complementario III	0.5	0.5	3	4	2	Instrumento complementario II	5
I02EI	4619	Tecnología educativa	2	0	2	4	2		5
I02EI	4620	Armonía funcional I	2	1	1	4	2		5
I02EP	4621	Banda / Orquesta V	2	6	1	9	2	Banda / Orquesta IV	5
I04EI	4622	Dirección instrumental II	1	2	4	7	4	Dirección instrumental I	6
I03EI	4623	Teoría y diseño curricular	2	2	2	6	3		6
I04EI	4624	Metodología de la Educación Musical I	1	3	3	7	4		6
I02EI	4625	Armonía funcional II	2	1	1	4	2	Armonía funcional I	6
I02EP	4626	Banda / Orquesta VI	2	6	1	9	2	Banda / Orquesta V	6
I04EI	4627	Dirección instrumental III	1	2	4	7	4	Dirección instrumental II	7
I03EI	4628	Didáctica	2	2	2	6	3		7
I04EI	4629	Metodología de la Educación Musical II	1	3	3	7	4	Metodología de la Educación Musical I	7
I03EI	4630	Arreglos I	1	1	6	8	3		7
I03EP	4631	Práctica docente supervisada I	2	2	2	6	3		7
A04EI	4632	Dirección instrumental IV	1	2	4	7	4	Dirección instrumental III	8
A04EI	4633	Metodología de la Educación Musical III	1	3	3	7	4	Metodología de la Educación Musical II	8
A03EI	4634	Literatura del Material Educativo Musical	1	2	3	6	3		8
A03EI	4635	Arreglos II	1	1	6	8	3	Arreglos I	8
A03EP	4636	Práctica docente supervisada II	2	2	2	6	3	Práctica docente supervisada I	8
A05EI	4637	Seminario de tesis I	1	3	16	20	5		9
A04EI	4638	Dirección instrumental V	1	2	4	7	4	Dirección instrumental IV	9
A03EI	4639	Legislación educativa	2	0	2	4	3		9
A04EI	4640	Metodología de la Educación Musical IV	1	3	3	7	4	Metodología de la Educación Musical III	9
A04EI	4641	Creación de Material Musical Pedagógico	1	1	6	8	4		9
A02EI	4642	Gestión educativa y cultural I	1	1	2	4	2		9
A03EP	4643	Práctica docente supervisada III	2	2	2	6	3	Práctica docente supervisada II	9
A05EI	4644	Seminario de tesis II	1	3	16	20	5	Seminario de tesis I	10
A04EI	4645	Dirección instrumental VI	1	2	4	7	4	Dirección instrumental V	10
A02EI	4646	Gestión educativa y cultural II	1	1	2	4	2	Gestión educativa y cultural I	10
A03EP	4647	Práctica docente supervisada IV	2	2	2	6	3	Práctica docente supervisada III	10
A05EP	4648	Práctica profesional	2	4	4	10	5		10
CURSOS	77	TOTAL	97.5	148	223	468	222		

Imagem 19. Fonte: página web institucional da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020.

Para a especialidade de composição musical do *PACIM*, o plano curricular compartilha, com as especialidades do *programa académico de interpretación musical* e o *programa académico de pedagogía musical*, os mesmos componentes teóricos durante os dez semestres académicos. Porém, essa especialidade tem componentes específicos que foram propostos no ano 2011, como expostos a continuación na imagem da tabela 20

CÓDIGO	ASIGNATURA	HORAS SEMANALES				CRD	PRE-REQUISITO	SEM
		T	P	EI	TOTAL			
G06EI	2301	Composición I	1	1	10	12	6	1
G03EI	2302	Piano principal I	0.5	0.5	4	5	3	1
G02EP	2303	Coro I	1	5	1	7	2	1
G06EI	2304	Composición II	1	1	10	12	6	2
G03EI	2305	Piano principal II	0.5	0.5	4	5	3	2
G02EP	2306	Coro II	1	5	1	7	2	2
B06EI	2307	Composición III	1	1	10	12	6	3
B02EI	2308	Instrumento complementario I	0.5	0.5	3	4	2	3
B03EI	2309	Piano principal III	0.5	0.5	4	5	3	3
B02EP	2310	Coro III	1	5	1	7	2	3
B06EI	2311	Composición IV	1	1	10	12	6	4
B02EI	2312	Instrumento complementario II	0.5	0.5	3	4	2	4
B03EI	2313	Piano principal IV	0.5	0.5	4	5	3	4
B02EP	2314	Coro IV	1	5	1	7	2	4
IO2EI	2315	Informática aplicada I	1	1	2	4	2	5
IO6EI	2316	Composición V	1	1	10	12	6	5
IO2EI	2317	Instrumento complementario III	0.5	0.5	3	4	2	5
IO2EI	2318	Armonía funcional I	2	1	1	4	2	5
IO2EP	2319	Reducción de partituras al piano I	0.5	0.5	2	3	2	5
IO2EI	2320	Informática aplicada II	1	1	2	4	2	6
IO6EI	2321	Composición VI	1	1	10	12	6	6
IO3EI	2322	Orquestación I	1	1	4	6	3	6
IO2EI	2323	Armonía funcional II	2	1	1	4	2	6
IO2EP	2324	Reducción de partituras al piano II	0.5	0.5	2	3	2	6
IO3EI	2325	Composición VII	1	1	10	12	9	7
IO3EI	2326	Orquestación II	1	1	4	6	3	7
IO3EI	2327	Taller de Música electroacústica I	1	1	4	6	3	7
IO3EI	2328	Arreglos I	1	1	6	8	3	7
A09EI	2329	Composición VIII	1	1	10	12	9	8
A02EI	2330	Orquestación III	1	1	4	6	3	8
A03EI	2331	Taller de Música electroacústica II	1	1	4	6	3	8
A03EI	2332	Arreglos II	1	1	6	8	3	8
A03EP	2333	Dirección Instrumental I	1	2	3	6	3	8
A03EP	2334	Practica de Especialidad I	1	2	2	5	3	8
A09EI	2335	Composición IX	1	2	10	13	9	9
A03EI	2336	Orquestación IV	1	1	4	6	3	9
A03EP	2337	Dirección Instrumental II	1	2	3	6	3	9
A03EP	2338	Practica de Especialidad II	1	2	2	5	3	9
A09EI	2339	Composición X	1	2	10	13	9	10
A03EP	2340	Practica de Especialidad III	1	2	2	5	3	10
CURSOS	70	TOTAL	70.5	106	248	424	231	

Imagem 20. Fonte: página web institucional da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020.

No caso da especialidade de musicologia do *PACIM*, também compartilha os mesmos componentes teóricos nos cinco anos de formação profissional, mas goza de componentes específicos que a diferenciam, como mostra a imagem da tabela 21

24. ESTRUCTURA CURRICULAR - ESPECIALIDAD DE MUSICOLOGÍA										
CÓDIGO	ASIGNATURA		HORAS SEMANALES				CRD	PRE-REQUISITO	SEM	
			T	P	EI	TOTAL				
GO2EI	2401	Informática aplicada I	1	1	2	4	2		1	
GO3EI	2402	Piano principal I	0.5	0.5	4	5	3		1	
GO4EI	2403	Introducción a la musicología	1	1	4	6	4		1	
GO2EP	2404	Coro I	1	5	1	7	2		1	
GO2EI	2405	Informática aplicada II	1	1	2	4	2	Informática aplicada I	2	
GO3EI	2406	Piano principal II	0.5	0.5	4	5	3	Piano principal I	2	
GO4EI	2407	Introducción a la etnomusicología	1	1	4	6	4		2	
GO2EP	2408	Coro II	1	5	1	7	2	Coro I	2	
BO2EI	2409	Instrumento complementario I	0.5	0.5	3	4	2		3	
BO4EI	2410	Transcripción	1	1	4	6	4		3	
BO3EI	2411	Introducción a las lenguas nativas I	1	1	3	5	3		3	
BO2EP	2412	Coro III	1	5	1	7	2	Coro II	3	
BO2EI	2413	Instrumento complementario II	0.5	0.5	3	4	2	Instrumento complementario I	4	
BO2EI	2414	Acústica	1	1	2	4	2		4	
BO3EI	2415	Paleografía	1	1	4	6	3		4	
BO3EI	2416	Introducción a las lenguas nativas II	1	1	3	5	3	Introducción a las lenguas nativas I	4	
BO2EP	2417	Coro IV	1	5	1	7	2	Coro III	4	
IO5EI	2418	Trabajo de campo I	1	1	16	18	5		5	
IO4EI	2419	Música Tradicional y popular latinoamericana I	1	1	2	4	4		5	
IO2EI	2420	Armonía funcional I	2	1	1	4	2		5	
IO3EP	2421	Reducción de Partituras al Piano I	0.5	0.5	4	5	3		5	
IO6EI	2422	Trabajo de campo II	1	1	16	18	6	Trabajo de campo I	6	
IO4EI	2423	Música Tradicional y popular latinoamericana II	1	1	2	4	4	Música Tradicional y popular latinoamericana I	6	
IO2EI	2424	Armonía funcional II	2	1	1	4	2	Armonía funcional I	6	
IO3EP	2425	Reducción de Partituras al Piano II	0.5	0.5	4	5	3	Reducción de Partituras al Piano I	6	
IO3EP	2426	Taller de Instrumentos tradicionales peruanos I	1	2	3	6	3		6	
IO8EI	2427	Seminario de investigación musical I	2	2	4	8	8		7	
IO5EI	2428	Antropología	1	1	3	5	5		7	
IO4EI	2429	Seminario de la Música Popular	1	1	4	6	4		7	
IO5EI	2430	Análisis Etnomusicológico I	3	1	4	8	5		7	
IO3EP	2431	Taller de Instrumentos tradicionales peruanos II	1	2	3	6	3	Taller de Instrumentos tradicionales peruanos I	7	
AO8EI	2432	Seminario de investigación musical II	2	2	4	8	8	Seminario de investigación musical I	8	
AO5EI	2433	Análisis Etnomusicológico II	3	1	4	8	5	Análisis Etnomusicológico I	8	
AO3EI	2434	Historia de la Música popular (rock y jazz)	1	1	2	4	3		8	
AO3EP	2435	Taller de Instrumentos tradicionales peruanos III	1	2	3	6	3	Taller de Instrumentos tradicionales peruanos II	8	
AO5EI	2436	Seminario de tesis I	1	3	16	20	5		9	
AO4EI	2437	Sociología de la Música	1	1	2	4	4		9	
AO3EP	2438	Taller de Instrumentos tradicionales peruanos IV	1	2	3	6	3	Taller de Instrumentos tradicionales peruanos III	9	
A15EI	2439	Tesis	2	2	25	29	15		10	
AO5EI	2440	Seminario de tesis II	1	3	16	20	5	Seminario de tesis I	10	
AO2EI	2441	Gestión de Patrimonio Cultural	1	1	1	3	2		10	
CURSOS		69	TOTAL		78	108	246	432	231	

Imagem 21. Fonte: página web institucional da Universidad Nacional de Música do Peru, 2020.

Com relação ao programa acadêmico de pedagogía musical (PAPM), a instituição não disponibiliza os componentes curriculares desta área, portanto vamos a nortearmos de acordo ao organograma. Mesmo com essa ausência documental, na área compreendida se oferta a linha de Educação Musical e a linha de Pedagogia de la Interpretación. A primeira refere-se estritamente às áreas de educação enquanto educação musical como formação para o processo de ensino e aprendizagem, educação para a direção de coros e educação para a direção instrumental. A segunda está direcionada ao processo de ensino e aprendizagem de execução instrumental compreendida para dezoito instrumentos, entre: cordas friccionadas, aerofones, piano, violão, arpa e percussão, como podemos visualizar no organograma.

É importante expor que, como descrito anteriormente, cada especialidade de *Pedagogía de la Interpretación* compartilha com outras áreas as mesmas bases disciplinares da teoria citadas na imagem 7. No entanto, na estrutura curricular deste programa se oferecem algumas novas propostas disciplinares específicas, como: terceiro semestre, *Pedagogía General*; no quinto semestre, *Psicología General*; sétimo semestre, *Metodología de Enseñanza de la Especialidad I e Didáctica*; oitavo semestre, *Metodología de Enseñanza de la Especialidad II*; nono semestre, *Metodología de Enseñanza de la Especialidad III e Práctica Docente Supervisionado I*; décimo semestre, *Metodología de Enseñanza de la Especialidad IV e Práctica Docente Supervisionado II*.

6.2 Estudos continuados: a elite musical privada no Peru

Na *Facultad de Artes Escénicas* da reconhecida *Pontificia Universidad Católica del Perú*, se oferecem quatro cursos profissionais: *Creación y Producción Escénica*, *Danza*, *Música* e *Teatro*. Cada curso oferece o diploma de Bacharelado e Licenciatura em suas respectivas especialidades. Nosso interesse recai no trabalho de compreender as ausências da música andina peruana no plano curricular da formação em Música nesta segunda instituição.

Com relação à especialidade de Música, a instituição oferece “una formación profesional de 5 años de duración dirigida a la obtención de un Bachillerato con Mención en Música. Una vez obtenido el Bachiller, se podrá obtener el Título Universitario a través de un programa de tesis” (2020). E isto é válido para as cinco especialidades que oferece o curso profissional de Música que, propõe incluir todos os estilos musicais contemporâneos e as variantes da música popular embora não especifique a quais categorias está direcionando-se. Assim, a instituição manifesta o objetivo do plano curricular

El plan de estudios incluye todos los estilos musicales contemporáneos, tales como el clásico, el jazz, el rock, el pop, y las diversas variantes existentes de la música popular. Permite a través de un dinámico plan de estudios que cada estudiante desarrolle a plenitud el estilo musical de su preferencia, **sobre la base de una sólida formación teórica musical en común**. Imparte además una formación académica integral al estudiante tanto a nivel práctico como teórico, de manera que el egresado pueda desempeñarse no solo como intérprete, sino que también esté preparado para hacerlo en todas las funciones que demande la escena musical contemporánea (FAEsc., 2020).

Se bem a instituição reconhece que há variantes de músicas populares, entre as quais pode se destacar as músicas andinas, ainda a proposta formativa segue parâmetros hegemônicos que dão a perceber as relações de poder existentes na estrutura curricular. Se tomamos a percepção de hegemonia de Gramsci (1978), temos que repensar sobre como a direção e o domínio são concebidos, pois eles operam na lógica da persuasão e do consenso, mas também age como força para reprimir as classes adversárias. Por exemplo, quando se nomeia de músicas populares outros estilos musicais que não se mencionam explicitamente no texto, dando a entender que o clássico, jazz, rock e pop não pertencem às músicas populares ou que, ainda mais, se consideram estilos musicais de uma classe não popular, a dizer de elite.

A Escuela de Música tem como objetivo formar profissionais da música que tenham a liberdade de escolher seus caminhos musicais e que lhes permita promover a homogeneidade musical dentro de cada estilo ou categoria musical

i) Formar músicos profesionales que además de **dominar competentemente un instrumento**, tengan un **excelente conocimiento de la historia, de la teoría y la composición musical**, así como de las nuevas tecnologías de la música. ii) Fomentar la libertad creativa, y **reafirmar la diversidad cultural** de sus estudiantes, permitiendo la libre elección de los estilos y las formas musicales que cada uno quiera desarrollar profesionalmente. iii) **Promover la convicción de que ningún estilo musical es superior a otro**, sino que cada uno tiene sus exigencias y parámetros particulares que son necesarios estudiar, conocer y analizar con el fin de interpretarlo con la debida autenticidad artística y profesional, y con pleno respeto al contexto sociocultural de donde provienen dichos estilos musicales (grifos nosso).

Temos que determos para repensar sobre algumas frases que a instituição manifesta, pois é importante contextualizar o lugar de fala para compreender a hegemonia do discurso exposto. Quando a instituição propõe como objetivo “dominar competentemente um instrumento”, estamos diante uma exigência acadêmica parametrizada na lógica de execução instrumental de acordo às bases das técnicas musicais europeias. Isto porque permite entender que a competência se dá em termos de capacidades, habilidades e nível de aprendizagem para lograr a perfeição tonal, técnica e interpretativa.

No sentido de referir-se à excelência do conhecimento da história, da teoria e da composição musical, estamos entendendo que a musicologia tem um papel fundamental para o nível de formação, enquanto reafirmam o tradicionalismo como parte do funcionamento da instituição. Isto porque há um discurso hegemônico de empoderar as abordagens teórico-metodológicas da musicologia como base de todo processo musical e da lógica ocidentalista, evidenciando-se as ausências de outros processos de aprendizagem musical, portanto cultural, e de outras expressões não europeias.

Enquanto ao princípio de reafirmar a diversidade cultural de seus estudantes, percebemos que a instituição promove o respeito pelas decisões e escolhas, mas em quais concepções do termo diversidade a instituição está propondo o respeito? Walsh (2009) contextualiza que a diversidade tem sido eixo central de políticas públicas e reformas educativas e constitucionais ao redor do mundo, mas é importante vê-la desde outra perspectiva

menos globalizada e mais epistemológica. Desde a lógica modernidade/colonialidade o discurso neoliberal multiculturalista tem garantido que a diversidade e a promoção de sua inclusão já é um problema resolvido. Tudo o contrário. A diversidade proposta em função desse discurso simplesmente recai em uma acomodação sistemática do discurso hegemônico, encontrado na aceitação de que existem “raças”.

Nessa lógica, pensamos que a instituição não considera a diversidade desde outra perspectiva, porque além de justificar sua proposta como flexível e respeitosa, não percebe (ou não quer perceber) que está direcionado ao respeito de uma classe social que pode pagar sua formação profissional musical. Então, quando a instituição afirma a diversidade, também está reafirmando a hegemonia das classes sociais, além de desconsiderar quem são os professores que mediam esses conhecimentos. Será que há uma diversidade “profissional” que contribui a repensar e reagir diante essa hegemonia?

Assim pensamos que se a instituição promove a convicção de que nenhum estilo musical é superior a outro, então estamos caindo em contradições lógicas modernas. Isto porque não basta com que se diga “as músicas andinas são iguais de harmoniosas às músicas tradicionais europeias”, mas que devemos questionar em quais parâmetros estão se expondo e quais ações está adaptando essa escola de música diante a sociedade. Será que o mestre Máximo Damián teve a oportunidade de conversar com algum professor desta casa de estudos para contribuir sobre a história do violino que ele tocava? Ou talvez os líderes das comunidades campesinas de Ayacucho tiveram a oportunidade de encontrar, nesse espaço acadêmico, o tempo para conversar sobre a canção “Flor de Retama”?

A instituição pode promover tudo em função da flexibilidade e do respeito, mas certamente é importante compreender o discurso que dá, desde qual posicionamento geopolítico contribui para uma formação diferenciada e sobretudo quais valores promove para uma formação “diversa” e de convicção sobre o discurso de que todas as músicas são “iguais” e que, portanto, merecem ser tratadas desde seu próprio contexto sociocultural.

Considerando isto, é importante enfatizar que os dados apresentados nesta seção estão disponíveis desde 2016 nessa escola de ensino profissional, a qual conta com cinco linhas específicas na especialidade de Música: *Canto*, *Composición Musical*, *Educación Musical*, *Ejecución Musical* e *Producción y Tecnología Musical*. Algumas destas linhas de especialidade apresentam particularidades. Em um primeiro caso, apresenta-se para a especialidade de Canto, a qual divide-se em duas linhas particulares: Canto Lírico e Canto Popular.

Ambas líneas siguen una misma estructura curricular ofrecidas por la institución, a la que se completa al concluir los diez semestres académicos o cinco años de estudios, como se ve en la imagen 22

FACULTAD DE
ARTES ESCÉNICAS



PUCP

ESPECIALIDAD DE MÚSICA

Plan de estudios

Canto

Composición Musical

Educación Musical

Ejecución Musical

Producción y tecnología musical

1º Ciclo

Lenguaje Musical 1 (MUJ0107)	4.00 créditos
Teoría Musical (MUJ0100)	4.00 créditos
Canto 1 (MUJ0141)	3.00 créditos
Plano complementario 1 (MUJ0110)	3.00 créditos
Ensamble Vocal 1 (15M0000)	4.00 créditos
Matemática Básica (MAT150)	4.00 créditos
Taller de Escritura e Interpretación de textos (LRA1205)	4.00 créditos

3º Ciclo

Lenguaje musical 3 (MUJ0117)	4.00 créditos
Armonía 2 (MUJ0130)	4.00 créditos
Canto 3 (MUJ0143)	3.00 créditos
Ensamble Vocal 3 (15M0000)	4.00 créditos
Investigación académica (INT1104)	3.00 créditos
Un curso del Área de Historia del Perú	4.00 créditos
Un curso del Área de Historia de la Música	3.00 créditos

5º Ciclo

Tecnología MIDI (MUJ0200)	3.00 créditos
Contrapunto 1 (MUJ0000)	4.00 créditos
Canto 5 (MUJ0201)	3.00 créditos
Ensamble Vocal 5 (15M0000)	4.00 créditos
Comunicación Social (C0C1011)	3.00 créditos
Un curso del Área de Historia de la Música	3.00 créditos
Un curso del Área de Ciencias Sociales	4.00 créditos

7º Ciclo

Análisis 2 (MUJ0203)	4.00 créditos
Canto 7 (MUJ0203)	3.00 créditos
Grabación Digital (MUJ0227)	3.00 créditos
Historia del Arte Occidental (11H020)	3.00 créditos
Ensamble Vocal 7 (15M0002)	2.00 créditos
Un curso del Área de Tecnología y Ciencias de la Religión	4.00 créditos
Electivo (2 créditos)	2.00 créditos

9º Ciclo

Seminario de Tesis (música) 1 (15M0004)	4.00 créditos
Canto 9 (MUJ0200)	3.00 créditos
Ensamble Vocal 9 (15M0004)	2.00 créditos
Producción Musical 1 (MUJ0203)	3.00 créditos
Enfoques de enseñanza musical (MUJ0020)	4.00 créditos
Electivo (2 créditos)	2.00 créditos
Electivo (3 créditos)	3.00 créditos

2º Ciclo

Lenguaje musical 2 (MUJ0112)	4.00 créditos
Armonía 1 (MUJ0130)	4.00 créditos
Canto 2 (MUJ0142)	3.00 créditos
Plano complementario 2 (MUJ0115)	3.00 créditos
Ensamble Vocal 2 (15M0007)	4.00 créditos
Historia Mundial del Siglo XX (11H010)	4.00 créditos
Argumentación (10H0113)	3.00 créditos

4º Ciclo

Lenguaje Musical 4 (MUJ0123)	4.00 créditos
Armonía 3 (MUJ0140)	4.00 créditos
Canto 4 (MUJ0144)	3.00 créditos
Ensamble Vocal 4 (15M0000)	4.00 créditos
Lenguaje y sociedad (LRA140)	4.00 créditos
Psicología (PSI107)	4.00 créditos
Idioma Extranjero 1 (H0A104)	0.00 créditos
Un curso del Área de Historia de la Música	3.00 créditos

6º Ciclo

Análisis 1 (MUJ0210)	4.00 créditos
Instrumentación (MUJ0214)	3.00 créditos
Canto 6 (MUJ0202)	3.00 créditos
Ensamble Vocal 6 (15M0001)	4.00 créditos
Introducción a la Literatura (LIT105)	4.00 créditos
Un curso del Área de Filosofía	4.00 créditos

8º Ciclo

Métodos de Investigación Musical (MUJ0220)	4.00 créditos
Arreglos vocales (MUJ0200)	3.00 créditos
Canto 8 (MUJ0200)	3.00 créditos
Post-Producción y Mezcla (MUJ0202)	3.00 créditos
Ensamble Vocal 8 (15M0003)	2.00 créditos
Estética (F00140)	4.00 créditos
Electivo (2 créditos)	2.00 créditos

10º Ciclo

Seminario de Tesis (música) 2 (15M0005)	4.00 créditos
Ensamble Vocal 10 (15M0005)	2.00 créditos
Canto 10 (MUJ0201)	3.00 créditos
Deontología (AFI0300)	2.00 créditos
Práctica pre-profesional en Música (MUJ0002)	0.00 créditos
Idioma Extranjero 2 (H0A204)	0.00 créditos
Electivo (3 créditos)	3.00 créditos
Electivo (3 créditos)	3.00 créditos
Electivo (3 créditos)	3.00 créditos

Imagen 22. Fuente: página web institucional de la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú (<https://facultad.pucp.edu.pe/artes-escenicas/especialidades/musica/plan-de-estudios/>), 2020.

Na imagem 23, vemos que a especialidade de *Ejecución Musical* compreende a *Área Clásica* e a *Área Popular*. O seu plano de estudos está dividido em dez semestres acadêmicos que são equivalentes aos cinco anos de carreira profissional. A tabela mostra as disciplinas gerais e específicas que se oferecem durante toda a etapa de formação.

Canto	Composición Musical	Educación Musical	Ejecución Musical	Producción y Tecnología Musical
1º Ciclo			2º Ciclo	
Lenguaje Musical 1 (MUS107)		4.00 créditos	Lenguaje musical 2 (MUS112)	4.00 créditos
Teoría Musical (MUS108)		4.00 créditos	Armonía 1 (MUS138)	4.00 créditos
Instrumento 1 (MUS109)		1.00 créditos	Instrumento 2 (MUS114)	1.00 créditos
Piano complementario 1 (MUS110)		1.00 créditos	Piano complementario 2 (MUS115)	1.00 créditos
Ensamble 1 (MUS120)		2.00 créditos	Ensamble 2 (MUS126)	2.00 créditos
Matemática Básica (MAT155)		4.00 créditos	Historia Mundial del Siglo XX (HIS18)	4.00 créditos
Taller de Escritura e Interpretación de textos (LIN126)		4.00 créditos	Argumentación (HUM113)	3.00 créditos
3º Ciclo			4º Ciclo	
Lenguaje musical 3 (MUS117)		4.00 créditos	Lenguaje Musical 4 (MUS129)	4.00 créditos
Armonía 2 (MUS139)		4.00 créditos	Armonía 3 (MUS140)	4.00 créditos
Instrumento 3 (MUS119)		1.00 créditos	Instrumento 4 (MUS125)	1.00 créditos
Ensamble 3 (MUS121)		2.00 créditos	Ensamble 4 (MUS218)	2.00 créditos
Investigación académica (INT124)		3.00 créditos	Lenguaje y sociedad (LIN146)	4.00 créditos
Un curso del área de Historia de la Música		3.00 créditos	Psicología (PSI107)	4.00 créditos
Un curso del área de Historia del Perú		4.00 créditos	Idioma Extranjero 1 (IDM104)	0.00 créditos
5º Ciclo			Un curso del área de Historia de la Música	3.00 créditos
Contrapunto 1 (MUS830)		4.00 créditos	6º Ciclo	
Instrumento 5 (MUS211)		1.00 créditos	Instrumentación (MUS214)	3.00 créditos
Ensamble 5 (MUS225)		2.00 créditos	Análisis 1 (MUS215)	4.00 créditos
Tecnología Midi (MUS220)		3.00 créditos	Instrumento 6 (MUS217)	1.00 créditos
Un curso del área de Historia de la Música		3.00 créditos	Ensamble 6 (MUS231)	2.00 créditos
Un curso del área de Ciencias Sociales		4.00 créditos	Introducción a la Literatura (LIT135)	4.00 créditos
Comunicación Social (CCO131)		3.00 créditos	Un curso del área de Filosofía	4.00 créditos
7º Ciclo			Electivo (4 créditos)	4.00 créditos
Análisis 2 (MUS223)		4.00 créditos	8º Ciclo	
Arreglos 1 (MUS229)		4.00 créditos	Métodos de Investigación Musical (MUS228)	4.00 créditos
Instrumento 7 (MUS224)		1.00 créditos	Taller de composición básica 1 (MUS833)	4.00 créditos
Ensamble 7 (MUS236)		2.00 créditos	Instrumento 8 (MUS230)	1.00 créditos
Grabación Digital (MUS227)		3.00 créditos	Ensamble 8 (MUS241)	2.00 créditos
Historia del Arte Occidental (HAR223)		3.00 créditos	Post-Producción y Mezcla (MUS252)	3.00 créditos
Un curso del área de Teología y Ciencias de la Religión		4.00 créditos	Estética (FI,148)	4.00 créditos
9º Ciclo			Electivo (4 créditos)	4.00 créditos
Seminario de Teoría (música) 1 (TMUS04)		4.00 créditos	10º Ciclo	
Instrumento 9 (MUS235)		1.00 créditos	Seminario de Teoría (música) 2 (TMUS05)	4.00 créditos
Ensamble 9 (MUS278)		2.00 créditos	Instrumento 10 (MUS240)	1.00 créditos
Dirección musical 1 (MUS239)		3.00 créditos	Ensamble 10 (MUS279)	2.00 créditos
Producción Musical 1 (MUS233)		3.00 créditos	Deontología (ARE309)	2.00 créditos
Enfoques de enseñanza musical (MUS825)		4.00 créditos	Electivo (4 créditos)	4.00 créditos
Electivo (3 créditos)		3.00 créditos	Electivo (4 créditos)	4.00 créditos
			Electivo (3 créditos)	3.00 créditos
			Idioma Extranjero 2 (IDM204)	0.00 créditos
			Práctica pre-profesional en Música (MUS832)	0.00 créditos

Imagem 23. Fonte: página web institucional da Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020.

Na especialidade de *Composición Musical*, a instituição dá a conhecer três concentrações musicais com suas respectivas descrições:

Composición Creativa: Composición libre o creativa, implica un trabajo composicional netamente creativo que no está basado estilísticamente en períodos históricos. En esta especialidad formamos compositores que crean música para ensambles diversos y para orquesta sinfónica, tanto para ser interpretada en vivo como para ser producida virtualmente. Pudiendo ser tanto, obras de música pura o para acompañar a la imagen o la escena (cine o teatro).

Songwriting: Compositor especializado en la creación de texto y música de canciones de géneros diversos. El compositor aquí termina su carrera escribiendo para voz y ensamble que incluya instrumentos de cuerda y de viento.

Jazz Composition: Composición de música en los diferentes géneros del Jazz. Se escribe para ensambles y Big Band (FAEsc., 2020. Grifos da FAEsc.)

Podemos ver na estrutura curricular deste programa, apresentada na imagem 24.

Canto	Composición Musical	Educación Musical	Ejecución Musical	Producción y tecnología musical
1° Ciclo			2° Ciclo	
Lenguaje Musical 1 (MUS107)	4.00 créditos		Lenguaje musical 2 (MUS112)	4.00 créditos
Teoría Musical (MUS108)	4.00 créditos		Armonía 1 (MUS138)	4.00 créditos
Piano complementario 1 (MUS110)	1.00 créditos		Piano complementario 2 (MUS115)	1.00 créditos
Taller de Composición 1 (MUS111)	2.00 créditos		Taller de Composición 2 (MUS116)	2.00 créditos
Tecnología Midi para la Composición 1 (MUS145)	3.00 créditos		Tecnología Midi para la Composición 2 (MUS146)	3.00 créditos
Matemática Básica (MAT155)	4.00 créditos		Historia Mundial del Siglo XX (HHS16)	4.00 créditos
Taller de Escritura e Interpretación de textos (LIN120)	4.00 créditos		Argumentación (HUM113)	3.00 créditos
3° Ciclo			4° Ciclo	
Lenguaje musical 3 (MUS117)	4.00 créditos		Lenguaje Musical 4 (MUS123)	4.00 créditos
Armonía 2 (MUS139)	4.00 créditos		Armonía 3 (MUS140)	4.00 créditos
Instrumento Complementario 1 (MUS147)	1.00 créditos		Instrumento Complementario 2 (MUS148)	1.00 créditos
Taller de Composición 3 (grupal) (MUS133)	2.00 créditos		Taller de Composición 4 (grupal) (MUS135)	2.00 créditos
Investigación académica (INT124)	3.00 créditos		Lenguaje y sociedad (LIN146)	4.00 créditos
Un curso del área de Historia de la Música	3.00 créditos		Psicología (PSI107)	4.00 créditos
Un curso del área de Historia del Perú	4.00 créditos		Idioma Extranjero 1 (IDM104)	0.00 créditos
			Un curso del área de Historia de la Música	3.00 créditos
5° Ciclo			6° Ciclo	
Armonía 4 (MUS285)	4.00 créditos		Análisis 1 (MUS215)	4.00 créditos
Contrapunto 1 (MUS830)	4.00 créditos		Contrapunto 2 (MUS826)	4.00 créditos
Taller de Composición 5 (individual) (MUS266)	1.00 créditos		Instrumentación (MUS214)	3.00 créditos
Comunicación Social (CCC131)	3.00 créditos		Taller de Composición 6 (individual) (MUS267)	1.00 créditos
Un curso del área de Historia de la Música	3.00 créditos		Introducción a la Literatura (LIT135)	4.00 créditos
Un curso del área de Ciencias Sociales	4.00 créditos		Un curso del área de Filosofía	4.00 créditos
7° Ciclo			8° Ciclo	
Análisis 2 (MUS223)	4.00 créditos		Orquestación 2 (MUS827)	3.00 créditos
Orquestación 1 (MUS831)	3.00 créditos		Arreglos 2 (MUS296)	4.00 créditos
Taller de Composición 7 (individual) (MUS268)	1.00 créditos		Taller de Composición 8 (individual) (MUS270)	1.00 créditos
Arreglos 1 (MUS229)	4.00 créditos		Post-Producción y Mezcla (MUS262)	3.00 créditos
Grabación Digital (MUS227)	3.00 créditos		Métodos de Investigación Musical (MUS228)	4.00 créditos
Historia del Arte Occidental (HHS23)	3.00 créditos		Estética (FIL148)	4.00 créditos
Un curso del área de Teología y Ciencias de la Religión	4.00 créditos			
9° Ciclo			10° Ciclo	
Seminario de Tesis (música) 1 (1MUS04)	4.00 créditos		Seminario de Tesis (música) 2 (1MUS05)	4.00 créditos
Taller de Composición 9 (individual) (MUS271)	1.00 créditos		Taller de Composición 10 (individual) (MUS272)	1.00 créditos
Dirección musical 1 (MUS238)	3.00 créditos		Deontología (ARE309)	2.00 créditos
Taller de Composición Audiovisual (MUS297)	4.00 créditos		Electivo (4 créditos)	4.00 créditos
Enfoques de enseñanza musical (MUS825)	4.00 créditos		Electivo (3 créditos)	3.00 créditos
Electivo (2 créditos)	2 créditos		Electivo (3 créditos)	3.00 créditos
Electivo (3 créditos)	3.00 créditos		Idioma Extranjero 2 (IDM204)	0.00 créditos
			Práctica pre-profesional en Música (MUS832)	0.00 créditos

Imagen 24. Fuente: página web institucional da Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020.

Para o curso de *Producción y Tecnología Musical*, a instituição especifica os objetivos e ferramentas que o programa proporciona durante a formação profissional

Desarrollar nuevas ideas musicales y darles formas adecuadas para el mercado musical contemporáneo.

Brindar apoyo en la gestión para que ejecutantes y compositores puedan desarrollar sus propios proyectos con una guía y supervisión profesional.

Complementar el trabajo creativo del artista para que encuentre un público, ubique su nicho de mercado y se incorpore adecuadamente a la industria musical (FAEsc., 2020. Grifos da FAEsc.).

O plano curricular dos dez semestres acadêmicos está especificado na imagem 25

Canto	Composición Musical	Educación Musical	Ejecución Musical	Producción y tecnología musical	
1° Ciclo				2° Ciclo	
Lenguaje Musical 1 (MUS107)	4.00 créditos			Lenguaje musical 2 (MUS112)	4.00 créditos
Teoría Musical (MUS108)	4.00 créditos			Armonía 1 (MUS138)	4.00 créditos
Matemática Básica (MAT155)	4.00 créditos			Piano complementario 2 (MUS115)	1.00 créditos
Piano complementario 1 (MUS110)	1.00 créditos			Historia Mundial del Siglo XX (HMS16)	4.00 créditos
Taller de Escritura e Interpretación de textos (LIN128)	4.00 créditos			Argumentación (HUM113)	3.00 créditos
Introducción a la Producción Musical (TMUS63)	3.00 créditos			Tecnología MIDI 1 (TMUS64)	3.00 créditos
3° Ciclo				4° Ciclo	
Lenguaje musical 3 (MUS117)	4.00 créditos			Lenguaje Musical 4 (MUS123)	4.00 créditos
Armonía 2 (MUS139)	4.00 créditos			Armonía 3 (MUS140)	4.00 créditos
Tecnología MIDI 2 (TMUS65)	3.00 créditos			Un curso del área de Historia de la Música	3.00 créditos
Un curso del área de Historia de la Música	3.00 créditos			Grabación digital 1 (TMUS66)	3.00 créditos
Investigación académica (INT124)	3.00 créditos			Lenguaje y sociedad (LIN146)	4.00 créditos
Un curso del área de Historia del Perú	4.00 créditos			Psicología (PSI107)	4.00 créditos
				Idioma Extranjero 1 (IDM104)	0.00 créditos
5° Ciclo				6° Ciclo	
Armonía 4 (MUS295)	4.00 créditos			Instrumentación (MUS214)	3.00 créditos
Contrapunto 1 (MUS330)	4.00 créditos			Análisis 1 (MUS215)	4.00 créditos
Grabación digital 2 (TMUS67)	3.00 créditos			Post Producción y Mezcla I (TMUS68)	3.00 créditos
Un curso del área de Historia de la Música	3.00 créditos			Géneros y estilos en la producción musical (TMUS69)	3.00 créditos
Un curso del área de Ciencias Sociales	4.00 créditos			Introducción a la Literatura (LIT135)	4.00 créditos
Comunicación Social (CCC131)	3.00 créditos			Un curso del área de Filosofía	4.00 créditos
7° Ciclo				8° Ciclo	
Arreglos 1 (MUS229)	4.00 créditos			Métodos de Investigación Musical (MUS228)	4.00 créditos
Análisis 2 (MUS223)	4.00 créditos			Arreglos 2 (MUS296)	4.00 créditos
Orquestación para la producción musical 1 (TMUS70)	3.00 créditos			Orquestación para la producción musical 2 (TMUS72)	3.00 créditos
Post Producción y Mezcla 2 (TMUS71)	3.00 créditos			Producción Musical 1 (TMUS73)	
Historia del Arte Occidental (HMS23)	3.00 créditos			Estética (FI,148)	4.00 créditos
Un curso del Área de Teología y Ciencias de la Religión	4.00 créditos			Electivo (4 créditos)	4.00 créditos
9° Ciclo				10° Ciclo	
Seminario de Tesis (música) 1 (TMUS04)	4.00 créditos			Seminario de Tesis (música) 2 (TMUS05)	4.00 créditos
Gestión y administración en la música (TMUS74)	4.00 créditos			Producción audiovisual (TMUS76)	3.00 créditos
Dirección musical 1 (MUS239)	3.00 créditos			Musio Business e Industrias Creativas (TMUS01)	2 créditos
Producción Musical 2 (TMUS75)	3.00 créditos			Deontología (AFE309)	2.00 créditos
Enfoques de enseñanza musical (MUS825)	4.00 créditos			Electivo (3 créditos)	3.00 créditos
Electivo (3 créditos)	3.00 créditos			Electivo (3 créditos)	3.00 créditos
				Electivo (3 créditos)	3.00 créditos
Cursos electivos					
Idioma Extranjero 2					
Práctica pre-profesional en Música					

Imagen 25. Fuente: página web institucional da Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020

Na área de *Educación Musical*, a instituição apresenta a seguinte proposta de formação

En esta concentración buscamos formar profesionales capaces de comprender los procesos y elementos que componen el proceso educativo y la enseñanza de la música en diversos contextos. Queremos formar educadores musicales capaces de proponer soluciones educativas pertinentes basándose en sólidos conocimientos teóricos y prácticos tanto en la música como en la pedagogía, y que puedan desarrollar su profesión a partir de la reflexión, la ética, el pensamiento crítico y la investigación, con la intención de una mejora continua en su acción docente y en su entorno (FAEsc., 2020).

Porém, não encontramos nenhum documento correspondente ao plano curricular, nem nas especificações que a instituição disponibilizou com as outras áreas musicais acima citadas. Finalmente apresentamos um quadro quantitativo elaborado para compreender quantas instituições tem um programa de música e quais expressões musicais estão considerando na formação profissional em Música.

INSTITUIÇÕES	SETOR	GRAU	MODALIDADE	CURSOS PROFISSIONAIS	ESPECIALIDADES LINHAS DE PESQUISA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÚSICA (antigo Conservatório)	Público	Graduação	Presencial	Bacharel Licenciatura Máster	*Instrumentación Musical *Composición Musical *Musicología *Educación Musical *Pedagogía de la Interpretación
ESCUELA NACIONAL SUPERIOR DE FOLKLORE “JOSÉ MARÍA ARGUEDAS”	Público	Graduação	Presencial	Bacharel Licenciatura	<u>GRADUAÇÃO EM FOLKLORE</u> *Artista Profesional *Educación Artística
UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS (UNMSM)	Público	Graduação	Presencial	Bacharel Licenciatura	*Arte *Danza
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ (PUCP)	Privado	Graduação Pós-Graduação	Presencial	Bacharel Licenciatura Máster	<u>GRADUAÇÃO EM MÚSICA</u> *Canto *Composición Musical *Ejecución Musical *Producción Tecnológica Musical *Educación Musical

					<u>MESTRADO EM MUSICOLOGIA</u> *Música, cultura y sociedad *Música académica y popular *Música popular y culturas urbanas *Música, comunicación e industrias culturales
UNIVERSIDAD SAN MARTÍN DE PORRES (USMP)	Privado	Graduação	Presencial	Bacharel Licenciatura	<u>GRADUAÇÃO EM MÚSICA</u> *Dirección de orquesta y coro *Interpretación Musical *Composición Musical *Canto
UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN (UPeU–ADVENTISTA)	Privado	Graduação	Presencial	Bacharel Licenciatura	<u>GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL Y ARTES</u> *Ejecución Musical *Dibujo y pintura
UNIVERSIDAD SAN IGNACIO DE LOYOLA (USIL)	Privado	Graduação	Presencial	Bacharel Licenciatura	<u>GRADUAÇÃO EM MÚSICA</u> *Pedagogía Musical *Composición e Interpretación Musical *Ejecución Musical *Performance *Home Studio

					*Music Business *Producción de música electrónica
UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS	Privado	Graduação	Presencial	Bacharel Licenciatura	<u>GRADUAÇÃO EM MÚSICA</u> *Ejecución Musical *Composición Musical *Producción Musical
INSTITUTO DE DESARROLLO GERENCIAL (IDG)	Privado	Especialização	Virtual	Especialista (Diplomado)	*Educación Musical *Pedagogía Musical
OMDEC	Privado	Especialização	Virtual	Especialista (Diplomado)	*Educación Musical
TOTAL = 11	3 - Púb. 7 - Pri.				

Tabela 1. Elaborado pela autora Saira Vargas, 2020.

CAPÍTULO IV

7 O DITO POR TRÁS DO CURRÍCULO: A confirmação de saberes e discursos hegemônicos

Un maestro no puede formar a sus niños, no puede ponerse en comunicación íntima, sencilla, cariñosa con los niños, si no conoce lo más aproximadamente posible, como es su espíritu.

José María Arguedas (1966).

Nesta seção tentamos apresentar uma análise discursiva sobre o currículo da Universidad Nacional de Música e da Escuela de Música da PUCP com o propósito de dialogar sobre a geopolítica do ensino de música no Peru e assim identificar o lugar do ensino das músicas andinas nessas propostas curriculares. Com este propósito, analisamos alguns dados quantitativos para contextualizar, concretamente, o ensino de música, assim como dialogar sobre as ausências do ensino das músicas andinas no discurso curricular que ambas as instituições apresentam para o processo formativo profissional em música.

O discurso analisado está baseado na metodologia que Foucault apresenta na Arqueologia do Saber como proposta para repensar a construção dos enunciados e dos sistemas de pensamentos que a história validou como verdade. Desta forma Foucault postula que esses sistemas de pensamento não são o reflexo de uma epistemologia ou de uma história das ciências, mas que são formações discursivas que se originam e se legitimam em uma época, espaço e tempo particular, em uma população específica que, porém, à sua vez, se transformam através do tempo, se constituem a partir de desfases, de sistemas de diferenciação com relação a outros discursos, de processos econômicos, de instituições e de relações sociais. Em síntese, o que caracteriza a esses sistemas de pensamento são: o discurso, as práticas discursivas que se consolidam na formação desse discurso e aquelas outras práticas que se veem permeadas pela prática discursiva, mas que procedem de naturezas distintas à do discurso.

7.1 A GEOPOLÍTICA DO ENSINO DE MÚSICA NO PERU

Como vimos no capítulo três, apresentamos dados sobre a proposta curricular do Conservatorio Nacional de Música do Peru que hoje é nomeada de Universidade, e dados da Escuela de Música da PUCP. Isto nos levou a construir uma tabela para identificar quantas instituições públicas e privadas propõem o curso de Música como formação profissional⁵⁸. Os dados coletados nos permitem identificar que das nove instituições que propõem algum curso de Música, três são universidades públicas e seis privadas o que nos dá o resultado estatístico mostrado no gráfico 1.

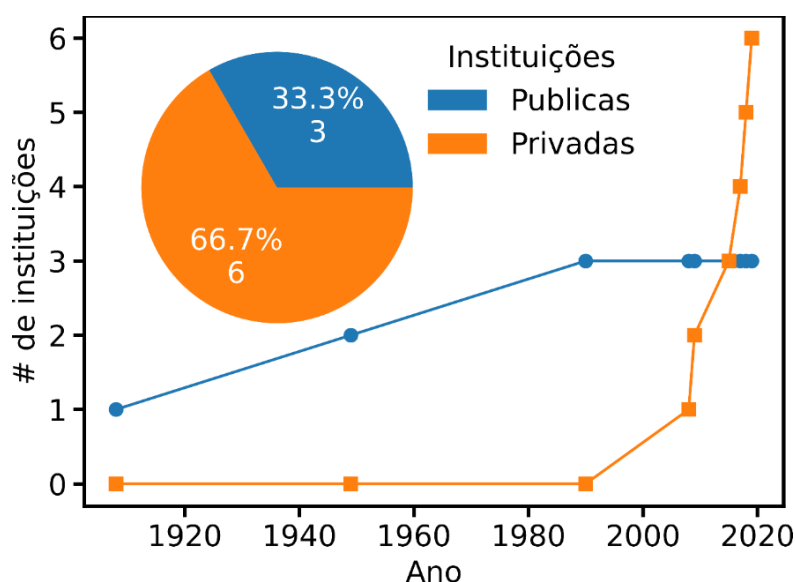


Gráfico 1. Quantidade de instituições que se criaram ao longo do século XX. Número de cursos de Música propostas para a formação profissional: nove. A curva azul pertence às instituições públicas que ocupam o 33.3% do total, resultando em 3 instituições. Enquanto a curva laranja pertence às instituições privadas que ocupam o 66.7% do total, resultando em 6 instituições.

Vemos que a origem dos cursos de ensino de música no Peru começa com a criação do Conservatorio em 1908 como instituição pública direcionado ao ensino de música ocidental. Logo, em 1949 a Escuela de Folklore começa a funcionar como instituição de resgate artístico das tradições culturais musicais (dança e instrumentação), uma segunda instituição pública em apresentar uma proposta de formação musical direcionado ao *folklore* peruano. A Universidad San Marcos propõe, em 1990, o curso de Arte como um conjunto de componentes para o ensino

⁵⁸ Veja-se tabela 1 na página 148.

de artes em sua totalidade, compreendendo disciplinas de pintura, desenho, escultura, literatura e música. Essa última baseada no fundamento musicológico da música.

Com relação às instituições privadas, vemos que houve um incremento das propostas de formação musical a partir de 2008 com a Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. A primeira instituição privada que apresenta o currículo ao ensino de música com específicas práticas da tradição europeia. Evidentemente orientado ao ensino de música ocidental e comercial. No ano seguinte, a PUC-Peru abertura sua Escuela de Música como parte dos cursos de graduação, contemplando as áreas de música ocidental e, recentemente, propondo o mestrado em musicologia como linha de pesquisa.

Em seguida, a Universidad San Martín de Porres forma o Instituto de Arte em 2015 promovendo o ensino de teatro, ópera e música. Essa última orientada para o ensino da musicalidade ocidental em todas suas áreas. Por sua parte, a Universidad Peruana Unión apresenta sua linha de especialidade em Educação musical direcionada à instrumentação musical em 2017. Finalmente temos a proposta da Universidad San Ignacio de Loyola orientada ao ensino de música ocidental e comercial, dando início em 2018. De todas as instituições, a única que apresenta uma modalidade virtual é o Instituto de Desarrollo Gerencial que, em 2019, abre o diplomado em educação musical ocidental.

Contudo, temos percebido que o aumento de instituições privadas para o ensino de música a decolado rápido e está na frente do processo fomentando as relações de poder ao privilegiar às classes sociais predominantes de ter acesso a uma educação “diferenciada” (Bourdieu, 1979). Ao ser uma instituição que lucra com a educação, também está excluindo a quem não pode ter acesso ao curso de música. O que deixa claro que o investimento às instituições públicas por parte do Estado é mínimo, dando oportunidade às instituições privadas de fomentar as práticas comerciais da música e sua industrialização (Adorno, 1967) e, sobretudo, de legitimar o ensino de músicas ocidentais no Peru. Assim se evidencia que dão maior valor educativo às práticas alheias da realidade ao propô-las dentro do âmbito de educação formal. Isto também se vê no gráfico 2 ao mostrar quantas instituições legitimam o ensino formal de música através do grau acadêmico.

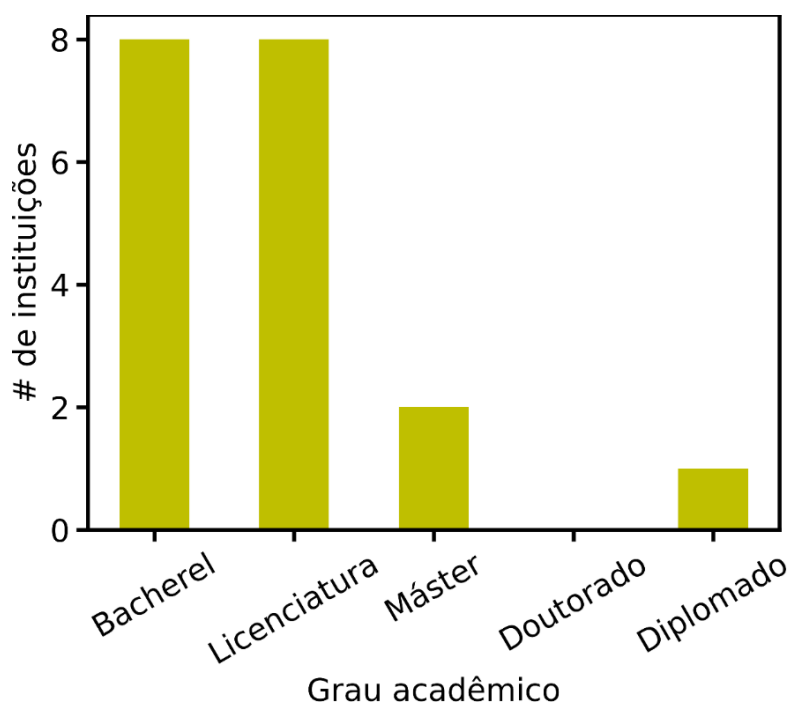


Gráfico 2. Instituições que apresentam curso de Música como formação profissional. Oito delas garantiram o grau acadêmico de bacharel e, portanto, de licenciatura. Duas instituições ofertam o mestrado em Música e uma oferece o diplomado como grau acadêmico. Das nove instituições contempladas nenhuma oferece o doutorado como grau acadêmico.

É importante ressaltar que as instituições propõem estudos formais que legitimem a formação profissional. Esse diálogo ao ser considerado, nos permite repensar o papel do “intelectual” como a pessoa “capaz” de dar legitimidade aos estudos acadêmicos a partir de sua função geopolítica nos estudos culturais (Said, 1990). Está claro que nesses processos de legitimação existe o discurso hegemônico e a estrutura do conhecimento das universidades ocidentais que determinam as regras dos processos de ensino e aprendizagem, assim como a validação social e cultural da formação acreditada pela materialização do conhecimento, neste caso, através dos graus acadêmicos (Grosfoguel, 2016).

Nesse sentido, o discurso sobre a formação profissional em música se baseia em sete eixos formativos do curso, dos quais foram identificados em estruturas técnicas do ensino tradicional e norteadas para o ensino ocidentalizado de música. Assim se evidencia que a construção curricular está fundamentada na lógica moderna do currículo, a dizer de Silva (2010) na teorização tradicional tecnocrática do currículo, conforme detalhamos no gráfico 3.

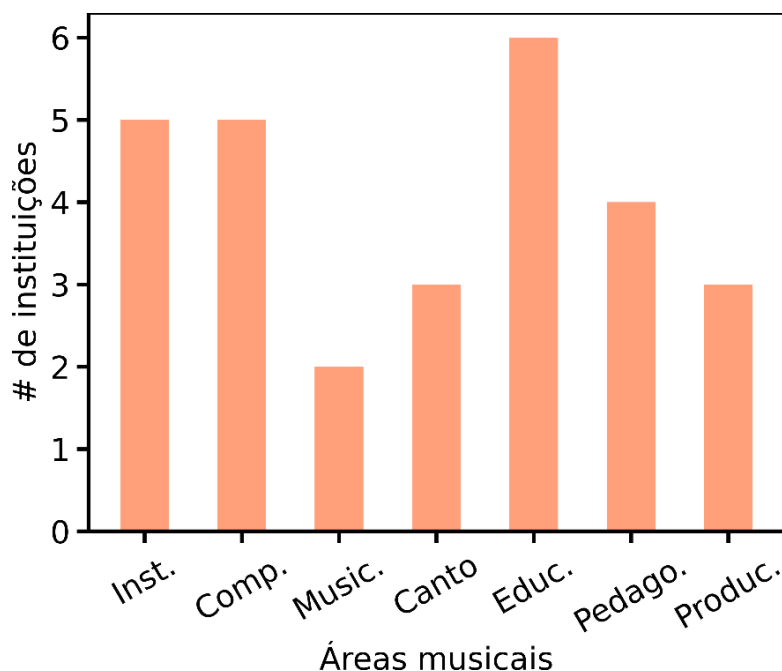


Gráfico 3. Neste gráfico se apresentam os eixos do currículo do curso de Música, tais como: Instrumentação musical, composição musical, musicologia, canto, educação musical e pedagogia musical.

Nesse gráfico se observa que das nove instituições consideradas, seis propõem educação musical como uma área de formação profissional enfatizada para o ensino e aprendizagem de instrumentos ocidentais, assim como cinco justificam a instrumentação e composição musical de importância para a formação profissional. Quatro delas consideram que a pedagogia musical é uma área de interesse para o processo de ensino e aprendizagem, assim como três propõem canto e produção musical como parte da formação musical pertencente à demanda industrial e comercial da Música como parte de um “negócio”. Dois delas determinam a musicologia como linha de estudos para entender a história e a estrutura musical de base ocidental.

Estamos diante de um fenômeno crescente que prioriza e valoriza a música ocidental como parte do conceito de estética da modernidade que estabelece a monocultura da arte para controlar as subjetividades e as formas de percepção do mundo (Vásquez, 2016). A colonialidade musical que estamos compreendendo segue uma estrutura de escalas estabelecidas pela musicologia, assim como a tonalidade e a sonoridade que continuam se utilizando como padrão pentatônico musical e as formas de construir a história contextualizada segundo critérios europeus. Então, as músicas andinas têm oportunidade de estarem presentes nos currículos?

7.2 AUSÊNCIAS DAS MÚSICAS ANDINAS: A DISCURSIVIDADE DA NÃO-PRESENÇA

Como vimos, os dados quantitativos nos dão um panorama sólido sobre a formação profissional em música no Peru, evidenciando o perfil musical dos profissionais que concluem seus estudos. Evidentemente o processo de ensino e aprendizagem apresenta um discurso hegemônico construído nos currículos que legitimam práticas culturais e educativas europeias, compreendendo que não há espaço para os saberes subjugados, como os andinos, negros, amazônicos etc. Inclusive o papel dos profissionais é um fator importante para a construção do discurso e para as práticas dentro e fora das instituições.

Nosso postulado parte da ideia de que o discurso curricular existente nessas duas instituições reproduz e legitima as relações de poder que ultrapassam a materialidade tradicional do curso de música, o que Foucault (1969) conceituaria como prática social e que consequentemente se compreenderá na lógica da matriz colonial de poder – por seu enunciado e enunciação - que ainda está presente em todas as formas discursivas e as epistemologias do conhecimento. Portanto, a reivindicação das ausências de outros saberes é uma prática discursiva perene nas sociedades que legitimam essas relações de poder existentes. Vejamos.

Quando Foucault (1969) propõe uma possível “teoria do discurso” na *Arqueologia do saber*, faz uma crítica à função da historiografia ao consolidar o relato histórico como um relato contínuo, como se se tratara de uma unidade central que apresenta um macroprocesso reproduzido ao longo da história e como se fosse constituída uniformemente através do princípio de causalidade. A consolidação de uma história, no entanto, se caracteriza pelas suas descontinuidades, suas lacunas, seus vazios, suas desfases, suas rupturas, suas múltiplas transformações. Inclusive é imprescindível considerar que essas descontinuidades etc. são possíveis devido à organização de vários pensamentos que se consolidam em formações discursivas.

Para Foucault (1969) o discurso seria a prática regulada que contempla uma certa quantidade de enunciados que, à sua vez, é entendido como o último elemento que não pode se decompor, ou seja, o átomo do discurso que se caracteriza pela possibilidade de ser alienado e, ao mesmo tempo, pela sua capacidade de formar um tecido de complexas relações com outros elementos similares a ele. Diríamos que para Foucault (1969) o discurso está imerso nas relações hegemônicas de qualquer conhecimento e em qualquer dimensão física, sempre que se dê em termos de poder e de saber. Tal como argumenta Fischer, ao complementar que “há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria

dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos” (2001: 199).

Nesse sentido, tanto as formações discursivas, antes entendidas como um conjunto de enunciados que dependem de um mesmo sistema de formação, quanto o discurso, estão conformadas por enunciados. Esses enunciados se convertem em formações discursivas quando se ordenam por conjuntos. Não obstante, a formação desses conjuntos, além de ser complexa, só é possível se os enunciados cumprem com alguns critérios que, a dizer de Foucault “sont des conditions d’existence (mais aussi de coexistence, de maintien, de modification et disparition dans une répartition discursive donnée” (1969: 53).

Esses critérios que determinam a prática discursiva e que se dão dentro de um discurso, são compreendidas por quatro elementos básicos: i) formação dos objetos, ii) formação das modalidades enunciativas, iii) formação dos conceitos, e, iv) formação das estratégias. Vale salientar que os enunciados e a formação discursiva são, talvez, o núcleo fundamental do discurso. Por esse motivo, é imperativo procurar a profundidade essas quatro condições principais da formação de conjuntos enunciativos que desmiuçam, à sua vez, outros critérios e definem termos importantíssimos.

Em relação à primeira condição ou regra: a formação dos objetos, os objetos se constroem através da emergência de enunciados (Foucault, 1969). Enquanto os enunciados dizem algo do objeto, formulam conceitos e relações de enunciados em respeito à noção que propõem ditos conceitos. Das asseverações que fazem desse objeto, origina-se o estatuto de um objeto nominal. Essas relações são denominadas por Foucault de superfícies de emergência ou “surfaces premières de leur émergence” (1969: 56). Importante destacar que essas superfícies de emergência não são uma regra universal determinada que influenciam o tempo todo, mas que estão proporcionadas a outras regiões da atividade humana. Isto quer dizer que a emergência de um objeto no eixo de uma formação discursiva se vê corrompida por uma tecitura de relações complexas ditadas por umas condições históricas, institucionais, de estatutos legais e jurídicos, além de processos econômicos e políticos, os quais lhe dão sentido e existência.

Pelo lado das modalidades enunciativas como segunda condição, essas se mostram ultrapassadas por instancias externas a elas. Como por exemplo, as estruturas curriculares que são condições históricas e institucionais que dão direito à prática e à experimentação do saber, ou às técnicas procedimentais. Todas essas são regulações de uma época particular que

motivam aos sujeitos a enunciar e formular conjecturas através de umas regras de formação que, simultaneamente, constituem umas modalidades de existência características do enunciado; isto é compreendido em um direcionamento que norteia a que haja enunciados legitimamente aceitados e outros excluídos, que alguns sejam substituídos e se transformem em outros novos.

A dizer da condição dos conceitos, para Foucault (1969) não existe a ideia de coerência conceitual absoluta de alguma teoria elaborada de forma dedutiva. Existe, por outro lado, uma organização dos campos enunciados no qual aparecem e circulam. Aí esses últimos estabelecem relações, ou seja, coexistem por meio de oposições, de incoerências, de ordens inferenciais, de verificação experimental, de aceitação verificada pela tradição e a autoridade. A esse conjunto de relações Foucault (1969) nomeia de campo de presença dos enunciados, porque é o lugar onde os enunciados interatuam, estabelecem ordens, diferenciações e distanciamentos entre si. Com diferença do campo de presença, o campo de concomitância se refere ao tipo de relações que estabelecem os enunciados com outro tipo de discursos qualitativamente diferentes.

Por último, a quarta condição da formação de estratégias. Foucault (1969) define a estratégia como o nome formal dos temas e teorias de uma disciplina. A partir das estratégias se originam direcionamentos possíveis que orientam a pesquisa. Entre eles, Foucault (1969) propõe elucidar os pontos de bifurcação de um discurso, isto é, identificar o momento em que dois objetos, dois conceitos ou dois tipos de enunciação aparecem na mesma formação discursiva sem poder fazer parte da mesma unidade do discurso - geram incoerências e vazios no discurso.

A partir desses critérios Foucault (1969) afirma que é impossível falar de qualquer tema em qualquer época. As formações discursivas são complexas e a aparição dos enunciados depende da complexa tecitura contínua das quatro regras de formação discursiva, pelas quais o saber se introduz nas práticas e possibilita a conformação de microfísicas do poder. Portanto a proposta de arqueologia do saber é uma análise do discurso que não procura suas leis de construção (sintáticas ou semânticas) no código da língua, mas em suas condições de existência, em seu exercício. Por isso para Foucault (1969) o discurso é um campo prático, um lugar de ação, um ponto de emergência de acontecimentos, ou como os sintetiza Fischer, “um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de “posição” a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica – por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de

material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais” (2001: 202).

Quando analisamos um discurso falado ou escrito, o sujeito central se torna falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem. Vejamos como podemos entender o currículo de ambas as instituições postuladas, por exemplo, quando tentamos analisar a proposta curricular e acadêmica do Conservatorio Nacional de Música e da Escuela de Música da PUC-Peru. Pelo lado do Conservatorio, é evidente que a formação discursiva se dá tanto em termos de relações de poder quanto de legitimidade, reconhecendo que existe uma matriz colonial de poder (Quijano, 1992). Já do lado da Escuela de Música – PUC, são apresentados discursos que tentam perpassar uma reestruturação da formação discursiva, mas que de alguma forma mantêm uma relação estreita com as relações de poder e saber.

Um enunciado como este do CNM – “el graduado demostrará haber adquirido conocimiento de aspectos básicos de la teoría actual del arte musical y desarrollado competencias profesionales, tales como la capacidad para apreciar, reconocer y transmitir el arte como una forma de expresión individual y social” – certamente é feito de signos, de palavras. Mas, para Foucault, interessa a sua condição mesma de enunciado, em seus quatro elementos básicos. Segundo Fischer (2001):

1. A referência a algo que identificamos: o referente, neste caso, a figura do estudante associado a competência e capacidade.
2. O fato de ter um sujeito: alguém que pode efetivamente afirmar aquilo. Muitos estudantes ocupam o lugar de sujeito desse enunciado, mas também o enunciado se limita a especificar o sujeito de “estudante” ou de “músico de conservatório”. Aqui cabe perguntar se o sujeito também se refere àqueles que não estão em qualidade de “estudante” e talvez estão em qualidade de “artista” ou, possivelmente, também quem não tem formação básica e tenta preservar as tradições culturais através da música.
3. O fato de o enunciado não existir isolado: ele está sempre em associação e correlação com outros enunciados do mesmo discurso (neste caso, o discurso musical) ou de outros discursos (por exemplo, o discurso pedagógico, ou o discurso de genialidade, de virtuosismo, ou mesmo o discurso econômico)
4. A materialidade do enunciado: as formas muito concretas com que ele aparece. Nas enunciações que aparecem em falas de músicos de formação superior ou nos

componentes curriculares do curso de música, nos livros de musicologia ou pedagógicos ou textos referentes à cultura, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas.

Agora visualizemos o enunciado da EM-PUCP que – “permite a través de un dinámico plan de estudios que cada estudiante desarrolle a plenitud el estilo musical de su preferencia, sobre la base de una sólida formación teórica musical en común” – também está feito de signos, de palavras. Talvez colocando em perguntas, poderíamos descrevê-la em

1. Qual? – neste caso, como no anterior, define-se um referente: “o estudante” associado ao desenvolvimento, mas também a capacidades e competências, ao gosto.
2. Quem ou para quem? – o sujeito que, da mesma forma que o anterior discurso, se refere a alguém que pode afirmar o enunciado. Neste caso também recai sobre os estudantes ou músicos de conservatório ou indivíduos que reconhecem quais músicas são de ensino. Aqui cabe reperguntar se o sujeito é aquele que não está em qualidade de estudante? Porque quem afirma o enunciado só são aqueles que “podem” (poder) e são considerados capazes e “aptos” de se inserir na vida universitária.
3. Quais ou como? – a correlação com outros enunciados (o discurso musical) ou de outros discursos (pedagógico, cultural) que, neste caso, correlacionamos ao discurso econômico: estudante + poder + pagar (formação universitária-acadêmica em uma universidade privada de prestígio internacional) que seria a estrutura que contextualiza como manter as relações de poder e de saber.
4. Onde? – formas concretas com que ele aparece. Este enunciado se materializa na mídia, se apropria do discurso e o reproduz em diferentes publicidades para se referir às universidades de prestígio que propõem a formação musical como curso de graduação e dessa forma ganhar mais adeptos de características específicas.

Então, quando nos referimos à descrição de um enunciado, nos referimos, portanto, a essas especificidades, compreendendo que se dão como um acontecimento e que irrompem em um certo tempo e em um certo lugar. Nesses termos, Fischer assevera que o que permite “situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva” (2001: 202).

Foucault (1970), referindo-se à condição do enunciado, conclui que este não pode limitar-se à forma lógica da proposição, nem reduzir às regras de formação gramaticais da frase, nem à análise dos atos da linguagem. O enunciado é essa composição que, de alguma forma, determina os elementos lógicos da proposição, dos componentes da frase e o material, e comportamento característicos dos atos da linguagem, mas que não se reduz a eles. O enunciado, enfim, denota um modo de existência particular.

Não obstante, o enunciado não é e não existe por si mesmo, necessita da língua e de seus signos para se formar, ainda que não comparta o mesmo modo de existência com essa última. Os signos que constituem uma língua comparecem como uma imposição ao enunciado, uma condição que deve possuir para poder existir. Nesse sentido, é devido ao enunciado que o conjunto de signos da língua existem e é este que permite que esses últimos se transformem e modifiquem, ou seja, que atualizem suas regras de formação.

Nessa relação das semelhanças e diferenças entre o modo de existência do enunciado e o modo de existência da língua, se encontram a correspondência significado-significante e seu paralelo entre o enunciado e o que enuncia. Em primeira instância parece haver uma equivalência. Porém, a relação que tem o significado com o significante não pode se identificar com a relação que tem o enunciado e o que enuncia. Principalmente porque a relação entre o significado e o significante se estabelece a partir de umas regras de utilização, enquanto que a relação entre o enunciado e o que enuncia não.

A relação entre o enunciado e o que enuncia corresponde a mais um referencial. O que se enuncia é um referencial na medida que une ao enunciado com leis de possibilidade para aqueles objetos que nele se enunciam, se nomeiam, para as relações que se estabelecem ou se negam dentro do enunciado. Devido a essa relação referencial e a suas leis de possibilidade, do enunciado podem aparecer frases com um ou outro sentido, que podem se construir proposições verdadeiras ou falsas. O que Fischer (2001) vai chamar de temporalidade dos enunciados das práticas discursivas e não-discursivas.

Quando se produz toda uma discursividade sobre a formação profissional em música, isso não só remete ao fato de que ocorre uma transformação ao discurso colonial da arte, mas que deve levar-nos a ver como esse discurso está articulado a estratégias de poder que se voltam para as expressões artísticas e multiplicam técnicas e procedimentos disciplinares, devidamente validados pela suposição de atingível padrão de beleza sonora e monocultura. Tal discurso não existe sem a publicidade, o comércio musical ou a indústria da música, também não existe sem

as instituições musicais como as citadas, os planos curriculares, e estão relacionadas à legitimação das demandas musicais em torno a uma série de preferências musicais: a sonoridade da música tradicional ocidental, a instrumentação de “luthier”, a ocupação de projetos políticos, educativos e culturais, e assim por diante.

Ou seja, nessa relação necessária entre o discursivo e o não-discursivo, o fato de algumas instâncias serem vistas didaticamente como “suportes” de enunciados – porque a música deve ser de sonoridade bela e esteticamente “agradável ao ouvido”, e composta em uma estrutura de escala pentatônica ocidental, criam-se cursos profissionais ou componentes curriculares e, através destas, o projeto se realizaria – precisam ser compreendidas de modo mais complexo. Nesse sentido Fischer (2001) assevera que o discurso está em constante transformação por “exercitar-se” nesses espaços todos, e tais lugares, por sua vez, não são sempre os mesmos, desde que os sujeitos e as instituições se reconhecem nesse discurso.

Para Foucault (1970) outra característica própria do nível enunciativo de formulação que o diferencia de um conjunto de elementos linguísticos é que tudo enunciado mantém uma relação determinada com um sujeito. Esse sujeito não é o mesmo do sujeito gramatical. Aliás, o sujeito do enunciado tem uma função determinada, cuja posição varia de um enunciado a outro, mas, sempre está presente. O sujeito do enunciado é aquele que se aproxima ao enunciado com uma intenção de produzir uma significação e uma relação entre seus constituintes. Em outros termos, o sujeito do enunciado não é o autor do mesmo, mas que se vê representado nas condições culturais de produção do conhecimento, as contingências históricas e espaço-temporais, os sistemas de códigos utilizados, isso que permite uma significação em cada tempo.

Como dito anteriormente, o enunciado sempre deve formar parte de um conjunto de enunciados. Assim, pois, Foucault (1970) assevera que a característica própria do enunciado e sua formulação deve ter uma base material. Isto quer dizer que para que um enunciado exista, necessita uma substância e uma forma que lhe dê vida. Foucault (1970) explica que é distinto à relação de sentido que se estabelece com o enunciado cuja forma material se manifesta em um periódico àquela que comparece em um livro ou em uma conversação, ou seja, seu sentido muda dependendo do contexto.

Temos, então, que o enunciado é uma modalidade de existência própria de um conjunto de signos. Tal modalidade lhe permite estar em relação com uma classe de objetos, determinar uma posição a todo sujeito e estar dotado de uma materialidade repetível. Igual é importante

acrescentar que a formação enunciativa aparece em lugares escuros e confusos, não se limita a o visível e o dito, também inclui o não dito, o invisível, o que se esconde e não está acessível à consciência de forma direta.

No entanto, não deve se malsinar o objeto da presente análise. Essa última não tenta descobrir e dispersar as repressões inconscientes latentes no discurso, mas definir a função do enunciado que a partir de um sistema de repartição, de distanciamentos, de vazios, de ausências, compreende que não tudo foi dito. Em consequência, essa análise reúne a história do dito que, simultaneamente, encontra – por trás dos grandes acontecimentos, os fatos políticos ou econômicos – outra história, o que Foucault (1970) chama de história dos sistemas de pensamentos.

Isto quer dizer que as evidentes ausências dos componentes curriculares que abordem às músicas andinas no plano de estudos do curso de música de ambas as instituições, definem as relações de poder e de saber existentes nas instituições. Certamente não todo está dito, porque quando ambas as universidades propõem que as áreas de estudos na formação profissional são basicamente: composição, instrumentação, produção e educação musical, os enunciados conformam um discurso de legitimidade hegemônica. Ou seja, a visibilidade enunciativa encontra uma história contextualizada a partir dos vazios de outros conhecimentos que, neste caso, se referem à formação profissional musical que mostram que a invisibilidade se dá enquanto se reconhecem os discursos musicológicos estabelecidos por europeus e consolidados nos currículos de conservatórios.

Se partimos da conectividade que, cada plano de estudo de ambas as instituições têm, vemos que as duas compartilham o mesmo discurso sobre a formação de profissionais da música, seguido pelos direcionamentos políticos educativos que estabelecem um tipo de perfil profissional para essas áreas de conhecimento e que estão baseados nas leis que impõem um tipo de discurso pedagógico e cultural. Em cada plano de estudo de cada curso proposto na formação profissional musical, encontramos que as duas instituições apresentam a mesma estrutura curricular. Por um lado, se evidencia uma discursividade de “estética sonora-musical ocidental” que trazem os componentes curriculares: “lenguaje musical, ensamble vocal e instrumental, armonia, composición, instrumento, piano, teoria musical, arreglo, análisis musical, historia de arte occidental, estética, orquesta, lectura a primera vista, música de cámara, banda, ópera” (UNM, 2011). Por outro lado, encontramos os discursos “comerciais, tecnológicos ou de indústria musical”, nas seguintes disciplinas: “grabación digital, producción

y mezcla musical, post-producción musical, tecnología MIDI, electroacústica” (EM-PUCP, 2016).

Em esses dois enunciados vemos que há uma relação estreita entre discurso e práticas não discursivas, há mútua implicação e não existe linearidade explicativa, segundo Fischer (2001). No caso do primeiro discurso que nomeamos de “estética sonora-musical ocidental”, não só remete ao fato de que ocorre uma transformação do discurso de música ocidental, mas também nos leva a ver como esse discurso está articulado a estratégias de poder - à definição de matriz colonial de poder (Quijano, 2014) - que se voltam para o discurso musicológico da música e multiplicam técnicas e procedimentos disciplinares validados pela suposta acessibilidade ao padrão de monocultura (Sousa, 2010) e musicalidade (compreendida em suas estruturas de escalas, tonalidades, ritmos, instrumentação, etc.). Este discurso não existe sem as pesquisas musicológicas, sem o cânone do pensamento produzido por alguns homens de cinco países de Europa ocidental (Grosfoguel, 2013), também não existe sem os projetos musicais nas escolas ou sem os programas socio-educativos dos Estados. Está relacionado com o projeto de modernidade falho, mas legitimado: o conceito de música só seguindo a estética e estrutura técnica da música europeia, as pesquisas musicais são válidas só se os “intelectuais” europeus as realizam. As ausências são legítimas porque essas músicas não cumprem com o padrão de estética sonora-musical e não podem ser consideradas de músicas, mas sim de sons exóticos ou primitivos. De aí que os componentes curriculares tem que seguir o padrão musical que seja válido e “agradável” aos ouvidos, uma música “evolucionada, culta, moderna e diferenciada”.

Com relação ao segundo discurso que nomeamos de “comerciais, tecnológicos ou de indústria musical”, também não só remete ao fato de que ocorre uma transformação do discurso de industrialização da cultura (Adorno, 1967), mas que nos permite ver que existe uma relação de poder e saber estruturados no discurso de comercializar a música a partir do uso das tecnologias que, à sua vez, reproduzem o consumo de massas, validados pela suposição de atingível padrão de consumo, arte e tecnologia. Esse discurso existe devido às publicidades, às mídias, à comercialização dos instrumentos, mas também não existe sem as bandas de música comercializada (rock, pop, jazz, electro, etc.), sem os programas televisivos direcionados a procurar “talentos” musicais, sem as músicas cantadas em inglês e está relacionado com o não consumo de “música clássica” e sim pela opção de produzir música como parte da não formalização da aprendizagem (Silva, 2010) ou a não obrigatoriedade de aprender dentro de um espaço formal. Essa relação entre discursivo e não-discursivo que se dá entre algumas

instâncias que são vistas como suportes de enunciados, no qual a música deve ser optativa, não obrigatória e de livre escolha, cria componentes curriculares que contribuam com a industrialização musical, adequadas aos recursos tecnológicos e às demandas “do gosto” musical.

Essa temporalidade, como se vê, precisa ser entendida para além da ideia de que os discursos sempre são ditos em um determinado tempo e em um determinado lugar. Isto nos permite compreender que a função do enunciado em ambos os discursos está definida pelas ausências não só das músicas andinas, mas também de outras músicas tradicionais e de tudo o que se relacione a elas, tanto nos currículos estabelecidos, como nas discursividades vazias. Fischer (2001) assevera que a descrição de um conjunto de relações de um determinado discurso vai deter-se na construção de um feixe de relações, no desenho que articula enunciados e práticas, enunciados e técnicas, sobre um dado objeto.

Uma vez estabelecidas as características e as funções do enunciado, Foucault (1970) elabora esses conceitos que se deslocam da análise das formações enunciativas e discursivas. Essa é a descrição propriamente dita dos sistemas de repartição dos enunciados, a caracterização de suas lacunas, suas bifurcações, suas rupturas, suas substituições e transformações, a consolidação de seus fundamentos. Neste caso, o discurso das ausências das músicas andinas se caracteriza porque se dão dentro de um processo transformativo em que as relações sociais trazem um conjunto de práticas que distanciam a noção de formação musical da noção de músicas andinas. A produção do discurso musicológico sobre as músicas andinas, consolidadas como não-músicas, carrega consigo a noção de que tudo que é referente a ela não pode ser considerado dentro dos espaços institucionalizados.

CAPÍTULO V

8 REPENSANDO AS AUSÊNCIAS: Algumas considerações decoloniais

*Ork'opi ischu kañask'ay, k'asapi
ischu kañask'ay iJinallarak'chus
rupachkan jinallarak'chus
raurachkan!*

José María Arguedas (1986).

Durante o trajeto desta pesquisa, procuramos compreender a geopolítica do conhecimento sobre o ensino de música no Peru, analisando as ausências discursivas e materiais do ensino das músicas andinas nos currículos do Conservatorio Nacional de Música e da Escuela de Música da PUCP, demonstrando que a modernidade/colonialidade ainda é uma epistemologia dominante na academia. O presente trabalho analisa criticamente essa perspectiva, propondo uma pedagogia decolonial e uma educação intercultural em todas as áreas de conhecimento. Para tanto partimos de uma discussão sobre a colonialidade, que nos trouxe um contexto de reivindicações hegemônicas ao longo desses cinco séculos e que hoje se modula como “globalização” ou “multiculturalismo”, se configurando com diferentes nomenclaturas, mas mantendo a mesma estrutura epistemológica.

Vimos que o espaço/temporalidade da filosofia tem operado dentro de um enquadramento filosófico racional, como se o tempo e o espaço não fossem imperantes para a construção de um sujeito epistêmico neutro, na compreensão da filosofia e na produção da teoria social (Maldonado-Torres, 2008). Assim, seria como se o lugar geopolítico e o espaço fossem estáticos com relação à racionalidade filosófica, enquanto a dissonância modernidade/colonialidade construiria uma estreita relação. Por um lado, a modernidade constituída na temporalidade implica o processo histórico da colonização europeia como base do discurso de modernidade europeia. Por outro lado, a colonialidade faz referência ao espaço diversificado na expansão e controle da territorialidade. Essa relação foi nomeada de colonialidade do poder por Quijano (2000), enquanto lógica hegemônica.

A geopolítica do conhecimento se localiza, então, num contexto de relações de poder e saber legitimados pelos discursos filosóficos ocidentais, os quais procuram assegurar a execução do colonialismo em todos os espaços e tempos. Desse modo, as nomenclaturas

coloniais são a base do genocídio epistêmico racista que tem apagado a localização geopolítica como parte de uma visão não-universal do conhecimento. Por isso a colonialidade/modernidade tem estabelecido as pautas sobre “o que fazer”, “o que dizer”, “o que aprender ou conhecer”, “o que ser, desde um lugar de fala específico europeu, porém legitimados como discursos universais.

Contudo temos identificado que a geopolítica do conhecimento está dada em tempo e espaços europeus de cara à construção de uma lógica moderna que apaga qualquer forma de conhecimento alheia à ocidental (Grosfoguel, 2013). Este epistemicídio envolve um projeto único de monocultura, que impõe suas classificações, características, bases e regras de um mesmo racionalismo epistêmico, os quais desencadeiam na presença das ausências epistemológicas do conhecimento (Santos, 2009).

A partir desse contexto geopolítico do conhecimento, as ausências das epistemes outras são evidenciadas e continuamente negadas, pois são consideradas como exóticas ou primitivas ao ponto de, como evidenciou Said (1978), serem invenções culturais de ocidente sobre outras culturas não-ocidentais. Essas invenções formaram parte de pesquisas que hoje tem nomes próprios como objetos de estudos. Temos compreendido que os processos formativos tem demonstrado uma lógica monocultural de saberes específicos e de ensino e aprendizagem que apostam por um sistema de conhecimento europeu. Assim também temos identificado que a geopolítica do ensino está estruturada para formar profissionais de um perfil específico que sejam “aptos de preservar” os processos modernos de ensino e aprendizagem europeus, portanto, de conservar o sistema do mundo colonial, capitalista e patriarcal.

Nesse sentido, as análises discursivas realizadas sobre as estruturas curriculares de ambas as instituições evidenciam um único lugar de fala para os processos de formação profissional: a geopolítica temporal/espacial do conhecimento ocidental. Enquanto o Conservatorio é claramente reprodutor do sistema europeu de formação musical, a Escuela de Música-PUCP tem demonstrado compartilhar o mesmo caminho ocidental da formação musical, mas com outras palavras que modulam o discurso da construção de sua estrutura acadêmica e curricular. Com efeito, se há um discurso de promover a percepção de que todas as músicas são importantes em todas suas categorias ou gêneros, na prática ou ações do seu plano curricular não há evidencia alguma dessa tentativa de promover a igualdade e/ou equidade. Então, podemos afirmar que não há transformação alguma para esses processos de formação profissional musical quando são mantidas as ausências musicais (e culturais).

Ainda é necessário concluir que são evidentes as relações hegemônicas do conhecimento ocidental sob outros saberes, pois em ambas as instituições não só se observam as ausências e os epistemicídios já legitimados, mas também a tendência de uma preferência epistêmica e cultural, e sua reprodução, sobre os saberes europeus que estão como eixo central de toda construção curricular ou acadêmica de ambas as instituições (Grosfoguel, 2014). Na análise do capítulo 4 vimos que há outras instituições que também legitimam e reproduzem a formação ocidental no ensino de música, que garantem o reconhecimento acadêmico e social dos seus formandos, claramente subjugando outras formas de saberes.

Dessa forma o papel das Universidades enquanto espaço de saberes diversos, precisa ser o de reconquistar sua legitimidade e propor caminhos outros para sua reforma. Entre esses caminhos está a ecologia dos saberes, como revolução epistemológica que explicitamente busca promover “o diálogo entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, providos de culturas não ocidentais (indígenas, africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade” e que implica “uma vasta gama de ações de valorização” (Santos, 2011: 76-77).

Nessa linha de reconstrução coletiva, situam-se as relações reorientadas e solidárias da dicotomia universidade-sociedade, na qual pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos participem na criação de comunidades epistêmicas mais amplas, que convertem a universidade em um espaço de interconhecimento, onde os cidadãos e os grupos sociais possam intervir sem ser ou estar exclusivamente na posição de aprendizes (Santos, 2011).

Portanto, é pertinente propor práticas pedagógicas decoloniais desde a educação intercultural crítica, já que, a nosso entendimento, elas não só devem ser vistas, mas também vivenciadas, para já, como a possibilidade dessa transformação social e das práticas do Sumaq Qamaña ou Bem-Viver, na luta e resistência contra-hegemônicas.

Temos a convicção de que a interculturalidade crítica postulada por Walsh (2007) em inter-relação com as filosofias nativas dos movimentos indígenas (do bem-viver), como forma de construir uma pedagogia decolonial e evidenciar discursos e práticas decoloniais, contempla o que Arguedas (1966) tem explicitado em todos os seus discursos documentados e falados. Estes se referem a necessária compreensão das cosmogonias dos povos andinos e a necessidade de empreender suas filosofias como práticas culturais e educativas de câmbios contra sua invisibilidade, desprezo, desvalorização e ausências socioculturais. A partir dessas ações concretas que alimentam a conscientização sobre as diferenças, desigualdades e injustiças que,

como o mesmo Arguedas afirma, “viví y sufrí”, de modo que haja uma melhor compreensão dos processos educativos a través da localização geopolítica do conhecimento e propostas concretas sobre as necessidades de uma real transformação decolonial. É nesse marco que Arguedas nos convida a refletir e posicionar-nos sobre

... las costumbres de los pueblos de la sierra son muy distintos que las costumbres de los pueblos de la costa... porque cuando passamos de la sierra a la costa, encontramos que todo cambia, las casas son de diferente forma, el ambiente geográfico es distinto, los animales son otros, las plantas y las flores son distintas. El mundo todo que nos rodea es diferente. Se habla quechua mucho en la sierra, en la costa no se habla quechua. En la costa hay una gran cantidad de elementos para la comodidad, para gran dominio de la técnica, una gran influencia de la sabiduría y de la civilización occidental, europea o norteamericana. En cambio en la sierra hay una mayor influencia de las creencias, de las costumbres... entonces estas diferencias de creencias, forma al mismo tiempo una diferencia de modo de ser en la persona. Es el conocimiento del modo de ser de la persona, para el educador, es quizá lo más importante (1966).

O que Arguedas tem demonstrado desde suas experiências é que essas relações de poder e saber são legitimadas, todavia, a partir dos conceitos de “raza” e “etnia” (Quijano, 2014). Por um lado, Mariátegui também contribuiu para pensar sobre a necessidade de discutir o “lugar do índio” na sociedade, destacando que esse debate se inicia desde a época colonial, pelo qual deixa nítida a preocupação em “diagnosticar” e “curar” os males sócio-históricos do Peru (Mariátegui, 2007).

Portanto, o que temos a desafiar são, ainda, os processos, práticas e discursos colonizadores/modernos em todas as formas de conhecimento espaço-temporais. Assim defendemos que a interculturalidade assumida desde a perspectiva crítica – como um processo de construção de outros conhecimentos, outras práticas culturais, outra forma de pensamento em oposição à modernidade/colonialidade, outra formação discursiva – pode romper com os muros existentes entre as culturas e conhecimentos e, por fim, promover o bem-viver entre as sociedades.

REFERÊNCIAS

- Arce, José Perez de., Gili, Francisca. Clasificación Sachs-Hornbostel de instrumentos musicales: una revisión y aplicación desde la perspectiva americana. Em Revista Musical Chilena, Año LXVII, nº 219, enero-junio, 2013, 42-80.
- Arguedas, José María. Dioses y hombres de Huarochirí. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1966.
- _____. Nuestra música popular mestiza en el Perú, 1967.
- _____. El indigenismo en el Perú. En Tlatoni, v. 18, 1967.
- _____. Las comunidades de España y del Perú. Lima: Ediciones Cultura Hispánica, 1968.
- _____. Formación de una cultura nacional indoamericana. Siglo XXI, 1975.
- _____. Los ríos profundos. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1978.
- _____. Cantos y cuentos - Parte 1. Lima, 1986.
- _____. Índios, mestizos y señores. Lima: Editorial horizonte, 1989.
- _____. Presentación. En Rodolfo Holzmann, Música tradicional del Perú. Costa, sierra y selva. Lima: Casa Mozart, s/n, 1967.
- _____. Relatos completos. Lima: Lozada, 1996.
- Blacking, John. How musical is man? Londres: Faber & Faber, 1976[1973].
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Editorial Laia, 1979.
- Carneiro, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2006.
- CNM. Informe de adecuación del “Conservatorio Nacional de Música” a la Ley Universitaria nº 23733, en base a lo dispuesto por la Ley nº 29696. Lima: CNM, 2011.

- Costa, Sérgio. (Re)encontrando-se nas redes? As ciências humanas e a nova geopolítica do conhecimento. Em *Estudos de Sociologia, Revista do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*, v. 16, n. 2, 2007, 25-43.
- Cotler, Julio y Alberti, Giorgio. Aspectos sociales de la educación rural en el Perú. Lima: Campodónico, 1972.
- Dussel, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. Em *Revista Estado e Sociedade*, v. 31, n. 1, janeiro/abril, 2016. Tradução Rodrigo de Freitas Espinoza.
- Eco, Umberto. *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa, 1987.
- Fanon, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.
- _____. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: ADUFBA, 2008.
- Fischer, Rosa Maria. Foucault e a análise do discurso em educação. Em *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, novembro, 2001, 197-223.
- Flores Galindo, Alberto. *Bucando un Inca: identidad y utopia en los Andes*. Lima: Horizonte, 1994.
- Foucault, Michel. *L'archéologie du savoir*. Gallimard, 1969.
- _____. *L'ordre du discours*. Gallimard, 1970.
- _____. *Resumos dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997. Tradução Andrea Daher.
- Grosfoguel, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, janeiro/abril, 2016. Traduzido por Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. Revisão: Joaze Bernardino- Costa.
- Lander, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- Macas, Luis. *Sumak Kawsay: recuperar el sentido de vida*. En *América Latina en movimiento*, 2010.

- Maldonado-Torres, Nelson. The Topology of Being and the Geopolitics of Knowledge: Modernity, Empire, Coloniality. *City* 8, v. 1, 2004, 29-56.
- Mariátegui, J. C. Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana. Caracas: Biblioteca Ayacucho/Editorial Arte, 2007.
- Mendívil, Julio. Del juju al uaco. Un estudio arqueomusicológico de las flautas globulares cerradas de cráneo de cérvido em la región Chinchaysuyo del imperio de los incas. Quito: Abya Yala, 2009.
- _____. Wondrous Stories: el descubrimiento de la pentafonía andina y la invención de la música incaica. En *Resonancias*, v. 16, n. 31, noviembre, 2012, 61-77.
- _____. Cuentos Fabulosos: la invención de la música incaica y el nacimiento de la música andina como objeto de estudio etnomusicológico. Lima: PUCP, 2018.
- Mendívil, Julio y Romero, Raúl. Prácticas musicales andinas a comienzos del siglo XXI. En *Anthropologica/Año XXXVI*, n. 40, 2018, 5-10.
- Mignolo, Walter. *The Idea of Latin America*. USA: Blackwell manifestos, 2005.
- _____. Aiesthesis decolonial. Em *Calle 14*, v. 4, n. 4, enero-junio, 2010.
- _____. *The darker side of Western Modernit: global futures, decolonial options*. Duke Univerity Press, 2011.
- Mignolo, W., Vásquez, R. *Decolonial Aesthesis: Colonial Wounds/Decolonial Healings*. Social text, 2019.
- Mignolo, W., Walsh, C. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Duke University Press, 2018.
- Minayo, María Cecília (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
- Olsen, D. *Music of Eldorado: the ethnomusicology of ancient southamerican cultures*. Orlando: University Press of Florida, 2002.
- Palermo, Zulma e Quintero, Pablo. Aníbal Quijano. *Textos de fundación*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

Poma de Ayala, Felipe Guamán. Nueva coronica y buen gobierno. Tomos I y II. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1980.

Quijano, Aníbal. Notas sobre a questão de identidade e nação no Peru. Em Estudos Avançados, v. 6, n. 16, 73-80, 1992.

_____. Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Buenos Aires: Clacso, 2014.

_____. “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui: cuestiones abiertas. Buenos Aires: Clacso, 2014.

Quintero, P., Figueira, P. e Elizalde, P. Uma breve história dos estudos decoloniais. Em Estudios Decoloniales: Un panorama General. KULA, Antropólogos del Atlántico Sur, Buenos Aires, n. 6, 2014

Said, Edward W. Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. Tradução Tomás Rosa Bueno.

Salles, Sandro, Feitosa, Saulo. Educação Patrimonial, Arqueologia e Narrativas Decoloniais. Em Revista Interterritórios, v. 5, n. 8, 2019.

Santos, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Um discurso sobre as ciências. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Descolonizar el saber, reinventar el poder. Uruguay: Trilce, 2010.

_____. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur. Lima, 2010.

Santos, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009.

Silva, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Tubino, Fidel. “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”. En Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero, 2005, p.24-28, <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>

Tubino, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Lima: Red PUCP, s/a. https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf

Vários autores. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. Tradução de Ana Cristina Nasser.

Vásquez, Chalena. Un universo sonoro en “Los ríos profundos”. Lima: Lienzo, 2002.

_____. Historia de la música en el Perú. MINEDU: Serie ARTE – fascículo 2, 2008.

Vásquez, Chalena y Manga, Dimitri. Arqueomusicología, el mundo del sonido en las antiguas culturas. Lima: 2011.

Walsh, Catherine. Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad. Em A. Rojas y E. Restrepo, (eds.). Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2004a.

_____. Interculturalidad, colonialidad y educación. Em Revista Educación y Pedagogía, v. XIX, n. 48, mayo-agosto, 2007.

_____. Interculturalidad, Plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el Estado. Tábula Rasa, n. 9, julio/diciembre, 2008.

_____. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. Em Vera Maria Candau (org.), 2009.

_____. Interculturalidad, Estado, Sociedad, Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: UASB/Abya Yala, 2009.