

VIOLENCIA EPISTÉMICA EN LA FORMACIÓN MUSICAL

LA PERSPECTIVA DEL SUJETO QUE APRENDE EN LA EDUCACIÓN AUDIOPERCEPTIVA

EPISTEMIC VIOLENCE IN MUSIC EDUCATION
THE LEARNER'S PERSPECTIVE ON EAR TRAINING

María Inés Burcet / mburcet@fba.unlp.edu.ar

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical. Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata.
Argentina

Recibido: 8/10/2020 | Aceptado: 13/3/2021

RESUMEN

Este trabajo describe un recorrido que resulta habitual cuando se aborda el contenido representación de la altura. Este constituye un ejemplo de tantos otros que circulan en la educación audioperceptiva, donde, a partir de supuestos indiscutidos que se sustentan en la teoría de la música, se replican estrategias de enseñanza que resultan autoritarias en cuanto se imponen como verdades únicas y reprimen otros modos de representar, escuchar, relacionar, en definitiva, de pensar y construir conocimiento.

PALABRAS CLAVE

Educación musical; educación audioperceptiva; teoría musical; altura

ABSTRACT

The article describes a series of activities that are common on teaching pitch representation. These activities constitute just one example of so many others that circulate in music education, where, based on indisputable assumptions that are based on music theory, teaching strategies are replicated that are authoritarian since they are imposed as unique truths repressing others ways of representing, listening, relating, ultimately, of thinking and building knowledge.

KEYWORDS

Music education; ear training; music theory; pitch

Es indudable que la notación musical guarda una relación con la música. Pero ¿cuál es esa relación y cómo se asume desde la formación? Los enfoques provenientes de la educación audioperceptiva han asumido que los elementos y las unidades de la notación musical están en la música y, entonces, es necesario *hacerlos conscientes* para luego reconocerlos en la escritura o proyectarlos en una transcripción.

Desde esta perspectiva, aprender la notación musical implica el desarrollo previo de habilidades auditivas, en particular, la posibilidad de identificar, aislar, analizar y clasificar ciertas relaciones y atributos de la música para luego establecer correspondencias con los elementos gráficos. Estos supuestos conllevan una concepción de notación musical como instrumento transparente, porque se asume que la notación refleja un conjunto de relaciones y categorías que se encuentran explícitamente en la música y, entonces, pueden percibirse. En ese marco, habilidades como la audición interna o el oído absoluto asumen un lugar protagónico.

Estas concepciones no solo quedan reflejadas en las prácticas educativas al perfilar los contenidos y los materiales de estudio, sino que además han condicionado los problemas de investigación en psicología de la música. En este sentido, Mariana García Palacios, Axel Horn y José Antonio Castorina (2015) explican que «el aspecto ontológico del marco epistémico estipula qué problemas son formulables y cuáles no lo son; frecuentemente de manera implícita, fija los límites de lo que se hace “visible” o “invisible” en las investigaciones» (p. 868). Los autores no refieren específicamente a la música, pero la misma idea tiene aplicación para este campo de conocimiento donde las concepciones asumidas sobre la notación musical fijaron los límites de aquello que sería observado y analizado desde la investigación.

Precisamente, la tradición estructuralista de la psicología de la música se ocupó de indagar las representaciones internas de la música y encontró que se basaban en las mismas categorías sustentadas por la notación musical (Deutsch, 1992; Dowling, 1994; Krumhansl, 1990; Lee, 1991). Así, conceptos como nota, intervalo o acorde se asumieron como unidades naturales para pensar y analizar la música desde la audición.

Asimismo, en general, una vez que se adquiere la notación musical ni siquiera los músicos cuestionan estas relaciones. Al contrario, las naturalizan ya que ellos son capaces de escuchar las funciones armónicas, las notas, el compás y las figuras rítmicas, entre otras unidades (Burdet, 2015).

Sin embargo, diferentes investigaciones han comenzado a discutir la naturaleza de estas relaciones (Burcet, 2014, 2020) y han demostrado que las unidades que provienen de la notación musical resultan accesibles a partir de la audición solo para quienes han tenido algún contacto previo con la teoría o la notación musical, ya sea porque han desarrollado habilidades de ejecución instrumental desde la lectura de partituras. Pero no sucede lo mismo con quienes no tienen conocimientos musicales específicos o han desarrollado habilidades musicales desde la imitación o de oído. Por ejemplo, en una entrevista realizada a Paul McCartney para la revista *The New Yorker*, el músico relata sus intentos por aprender a leer música, primero, cuando era un niño y tomaba clases de piano, y luego cuando era uno de los Beatles. En ambos casos, obtuvo resultados desalentadores: «Ahora no quiero aprender», dijo McCartney, «las notas no parecen ir con lo que voy escuchando» (Colapinto, 2007, p. 58).

La nota, como unidad de segmentación, parece ser el resultado de una reflexión teórica, un conocimiento conceptual, antes que una categoría espontánea de análisis por audición (Burcet, 2014). Y algo similar sucede con la representación de la altura en el eje vertical, es decir, la relación agudo arriba y grave abajo, que la educación musical ha asumido como analógica. Sin embargo, la naturaleza de esta relación también aparece cuestionada a partir de diferentes estudios que han aportado evidencia empírica que contradice ese supuesto (Herrera, 2014; Burcet & Uzal, 2017).

El problema que queremos señalar aquí surge cuando en las instancias iniciales de la enseñanza de la notación musical —ya sea en escuelas de música, instituciones terciarias o universitarias— se intenta promover la audición de atributos, elementos o unidades asumiendo que los mismos están en la música y ese recorrido se presenta como única opción. De este modo, quienes tienen alguna experiencia musical o cierto conocimiento teórico, pueden establecer relaciones entre ciertas categorías teóricas y algunas dimensiones o relaciones de la música, mientras que, quienes no tuvieron esa posibilidad previa, no logran acceder a esas categorías desde la audición.

En este trabajo vamos a exponer una situación relacionada con la representación de la altura, pero entendemos que la misma idea podría aplicarse a diferentes relaciones y conceptos de la teoría y la notación musical.

LA REPRESENTACIÓN DE LA ALTURA EN EL EJE VERTICAL

En las instancias iniciales de la enseñanza de la notación musical, resulta frecuente el uso de descripciones que refieren al contorno de una melodía; por ejemplo, cuando comienza en un sonido grave y va hacia un sonido agudo, decimos que «la melodía sube» y, contrariamente, cuando comienza en un sonido agudo y va hacia un sonido grave decimos que «baja». Entonces, esperamos que los estudiantes puedan identificar esas relaciones describiéndolas como ascensos y descensos, o señalar esos recorridos en el espacio reflejándolos en el eje vertical. Incluso, cuando la notación musical todavía no es objeto de estudio, los docentes de educación musical suelen utilizar representaciones gráficas analógicas, que se denominan precisamente así por considerar la preexistencia de la noción de ascenso y descenso como un aspecto ontológico del cambio de altura. Sin embargo, la relación agudo-arriba y grave-abajo resulta controvertida.

La representación de la altura en el eje vertical muchas veces entra en conflicto con la experiencia que los músicos desarrollan a partir de su propio instrumento. Por ejemplo, en algunos instrumentos la distribución de los sonidos agudos y graves se encuentra en el plano horizontal, como es el caso del piano, en donde los sonidos graves se encuentran a la izquierda mientras que los sonidos agudos se encuentran a la derecha. En otros instrumentos como la flauta dulce, el arpa y, en algún sentido también, los violines y las violas, los sonidos agudos se ubican más cerca del cuerpo del ejecutante mientras que los sonidos más graves se ubican más lejos del cuerpo del ejecutante. También hay instrumentos en los que la orientación espacial se produce en el plano vertical, pero en dirección contraria al modo de representación de la notación musical. Por ejemplo, en el caso del violoncello, las alturas más agudas se ubican hacia abajo mientras que las alturas más graves se ubican hacia arriba, y lo mismo ocurre con la disposición de las cuerdas en la guitarra. Es decir que algunos músicos podrían desarrollar, de acuerdo con sus prácticas instrumentales, una representación diferente e incluso contraria a la relación agudo-arriba y grave-debajo.

Con el objetivo de conocer el vínculo espontáneo que establecen los sujetos a partir de la audición de relaciones de altura, Romina Herrera (2014) realizó un estudio en niños no videntes y sin conocimientos musicales específicos. La autora analizó la correspondencia entre la orientación en el plano vertical y los movimientos sonoros a través de la relación que establecían los niños entre descripciones verbales de acciones (sube la escalera, baja por el tobogán) y de sonidos (ascendente continuo y discreto; descendentes continuo y discreto). El estudio permitió advertir

algunas correspondencias, especialmente entre el tipo de movimiento (sube la escalera con sonido discreto), pero las mismas no fueron contundentes en la asociación entre la direccionalidad del movimiento y la direccionalidad del sonido (sube la escalera, con sonidos ascendentes). Por lo tanto, el trabajo mostró que agudo-arriba y grave-abajo no resulta accesible de modo espontáneo para los sujetos que comprendieron la muestra.

En el mismo sentido, en una investigación realizada con estudiantes universitarios (Burcet & Uzal, 2017) se observó que, aun cuando los sujetos conocían los principios de representación de la altura en el eje vertical y la relación agudo-arriba y grave-abajo, en algunos casos invertían esa relación en la representación, aunque cantaban de modo ajustado el diseño melódico que habían representado. Esto permitió discutir el vínculo que muchas veces se asume que hay entre la posibilidad de cantar ajustadamente e identificar auditivamente una relación de altura. Asimismo, se observó que el análisis del contorno melódico —que se entiende como el patrón de ascensos y descensos de la melodía— no era necesariamente el rasgo más accesible en la representación, ya que, cuando el conocimiento acerca del principio de representación era inestable, esa inestabilidad afectaba también la representación del contorno. De este modo, por ejemplo, un contorno descendente por la escala podía ser representado como un ascenso y descenso si el sujeto estimaba que se trataba de un aumento y disminución de la tensión.

Por lo tanto, la relación agudo-arriba y grave-abajo no sería espontánea, sino que se correspondería con una convención de escritura que forma parte de los principios de representación de la notación musical. A partir de esa convención, un diseño melódico que va del grave al agudo queda representado en el pentagrama como un ascenso, mientras que un fragmento melódico que va del agudo al grave queda representado como un descenso. Identificar auditivamente la direccionalidad de un diseño melódico implicaría la posibilidad de proyectar metafóricamente esa relación tal como si hiciéramos una anotación mental en el pentagrama. Para hacer un paralelo con el lenguaje, sería como pensar que, dado que el lenguaje alfabético se representa de izquierda a derecha es posible atribuir esa direccionalidad a algún atributo audible (presente en la oralidad).

EL ABORDAJE DE LA REPRESENTACIÓN DE LA ALTURA EN LA EDUCACIÓN

Sin embargo, aunque la posibilidad de pensar los movimientos melódicos en términos de ascensos y descensos parece ser posible a partir del conocimiento de las convenciones de escritura, en las etapas iniciales de la adquisición de la notación musical suele promoverse la identificación auditiva de esas relaciones como modo de acceso a las relaciones de altura. En ese contexto de enseñanza inicial se producen afirmaciones del estilo: «aquí la melodía sube» o «allí la melodía baja», al tiempo que se escucha un fragmento musical.

Analicemos la siguiente situación. El docente propone escuchar una melodía e identificar los ascensos y descensos que presenta. El estudiante, que no conoce la notación musical o se encuentra en etapas iniciales de su adquisición, escucha el fragmento y no identifica un correlato de ascensos y descensos; por lo tanto, no logra acceder a esas relaciones. Por su parte, el docente intenta reforzar la propuesta y señala en el espacio ascensos y descensos, conforme la melodía se desarrolla. Relaciones que no necesariamente resultan evidentes para el estudiante, quien, al no acceder a aquello que el docente señala, queda inhabilitado y desautorizado no solo para producir su propia representación, sino también para construir un recorrido diferente en la conceptualización de esa relación.

Por lo general, ocurre que quienes conocen la notación musical tienen tan internalizada la relación agudo-arriba y grave-abajo, que la asumen como una realidad evidente e independiente de la experiencia del sujeto. Desde ese lugar, la imposibilidad de quienes no logran acceder a ese contenido se explica a partir de la falta de práctica o la falta de desarrollo auditivo (*falta de oído*). En definitiva, la situación termina culpabilizando y desvalorizando al sujeto que aprende.

El docente no explica que no hay en la música algo que suba o baje y que el problema no se resuelve solo desde la identificación auditiva. El docente no explica que la audición es una estrategia más entre otras posibles para llegar a ese conocimiento y que no se trata solo de multiplicar las situaciones de audición para poder identificarlo. El docente plantea una única estrategia porque asume la realidad perceptual del concepto y entonces propone como actividad inicial una reflexión que bien podría ser un punto de llegada. De ese modo, no se habilitan ni promueven otros recorridos, lo que cercena la posibilidad de construir el referente sonoro.

Esta idea se extiende a muchos otros contenidos que, desde un enfoque cognitivista, plantean la identificación auditiva como estrategia inicial y principal para acceder a un determinado contenido (la identificación de las funciones armónicas o de los intervalos resultan ejemplos similares).

CONCLUSIONES

La situación que se presentó aquí, con relación a la conceptualización de la altura y su convención de representación, constituye un ejemplo de tantos otros que circulan en la educación musical, donde, a partir de supuestos indiscutidos que se sustentan en la teoría, se replican estrategias de enseñanza que resultan autoritarias en cuanto se imponen como verdades únicas y reprimen otros modos de representar, de escuchar, de relacionar y, en definitiva, de pensar y de construir conocimiento. Este tipo de situaciones podrían enmarcarse y comprenderse como un modo de racismo epistémico en cuanto «hace caso omiso de la capacidad epistémica de ciertos grupos de gente» (Maldonado Torres, 2014, p. 339). Aunque este segregacionismo claramente difiere del racismo biológico y/o cultural, conduce a «resultados [que] son los mismos: la evasión del reconocimiento de los demás como seres completamente humanos» (Maldonado Torres, 2014, p. 339). Precisamente, cuando encontramos sujetos que se asumen como *no músicos*, *no musicales*, que *cantan mal* o que *no tienen oído* advertirnos las consecuencias que puede tener estos supuestos universales e indiscutibles en la formación musical y el modo en el que, muchas veces sin advertirlo, operan sobre la subjetividad de las personas.

La culpabilización y la desvaloración del sujeto son las consecuencias más directas que tiene un enfoque de estas características donde quien aprende asume un lugar pasivo con relación a su propio conocimiento. Entonces, no se espera (y por lo tanto no se impulsa) que el sujeto pueda construir esos referentes auditivos basándose en sus propias representaciones o relaciones auditivas, las que incluso podrían ir ajustándose conforme diferentes interacciones, tanto con el docente como con los propios pares. De este modo, en el contexto de la clase, el docente ejerce un tipo de violencia que, aunque invisible y sutil, erosiona la condición de soberanía epistémica del sujeto que aprende.

Estos modos sutiles de violencia operan en las instituciones a partir de tramas que se hacen mucho más profundas y que terminan controlando y modelando la subjetividad. Por lo general, estas formas de violencia resultan imperceptibles y, en tanto no se advierten, continúan replicándose en el interior de las instituciones de formación musical, señalando, marginando y hostigando sistemáticamente al sujeto que aprende.

REFERENCIAS

Burcet, M. I. (2014). *Realidad perceptual de la nota como unidad operativa del pensamiento musical* (Tesis de maestría). <https://doi.org/10.35537/10915/41539>

Burcet, M. I. (2015). Las unidades de la escritura musical como categorías para pensar la música. En F. Shifres y P. Holguín (Eds.), *El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos. Teoría e investigación* (pp. 127-150). Recuperado de <https://www.aacademica.org/maria.ines.burcet/12>

Burcet, M. I. (2020). *Las conceptualizaciones iniciales de la unidad de representación en la notación musical. Implicancias psicológicas y educativas* (Tesis de doctorado). <https://doi.org/10.35537/10915/96868>

Burcet, M. I. y Uzal, S. (2017). La representación de la altura musical: un estudio con adultos en etapas iniciales de la adquisición de la notación musical. En N. Alessandrini y M. I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas* (pp. 105-115). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/80832>

Colapinto, J. (28 de mayo de 2007). Onward and Upward with the Arts. When I'm sixty-four [Hacia adelante y hacia arriba con las artes. Cuando tenga sesenta y cuatro]. *The New Yorker*, pp. 58-65. Recuperado de <https://www.newyorker.com/magazine/2007/06/04/when-im-sixty-four-2>

Deutsch, D. (1992). The Tritone Paradox: Implications for the Representation and Communication of Pitch Structures [La paradoja del tritono: implicaciones para la representación y comunicación de estructuras de alturas]. En M. R. Jones y S. Holleran (Eds.), *Cognitive Bases of Musical Communication* [Bases Cognitivas de la Comunicación Musical] (pp. 115-138). Washington, Estados Unidos: American Psychological Association.

Dowling, W. J. (1994). Melodic Contour in Hearing and Remembering Melodies [Contorno melódico al escuchar y recordar melodías]. En R. Aiello (Ed.), *Musical Perceptions* [Percepciones Musicales] (pp. 173-190). Oxford, Reino Unido: University Press.

García-Palacios, M., Horn, A. y Castorina, J. A. (2015). El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 865-877.

Herrera, R. (2014). *La representación de la altura musical en la notación: procesos cognitivos implicados* (Tesis de maestría). <https://doi.org/10.35537/10915/37932>

Krumhansl, C. L. (1990). *Cognitive Foundations of Musical Pitch* [Fundamentos cognitivos de la altura musical]. Oxford, Reino Unido: University Press.

Lee, C. S. (1991). The Perception of Metrical Structure: Experimental Evidence and a Model [La percepción de la estructura métrica: evidencia experimental y un modelo]. En P. Howell, R. West e I. Cross (Eds.), *Representing Musical Structure* [Representando la Estructura Musical] (pp. 59-127). Londres, Reino Unido: Academic Press.

Maldonado Torres, N. (2014). La topología del Ser y la geopolítica del saber. Modernidad, Imperio, colonialidad. En B. D. S. Santos y M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (pp. 283–330). Madrid, España: Akal.