

La experiencia musical

Investigación, interpretación y prácticas educativas

Actas del 13.º Encuentro de Ciencias
Cognitivas de la Música

Nicolás Alessandroni y
María Inés Burcet
(Eds.)



Conservatorio de Música
Gilardo Gilardi

PARA LAS CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA
SACOCOM
SOCIEDAD ARGENTINA

La experiencia musical : investigación, interpretación y prácticas educativas: actas del 13° Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música / Nicolas Alessandroni ... [et al.] ; compilado por Nicolas Alessandroni ; María Inés Burcet ; editado por Nicolas Alessandroni. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - SACCOM, 2018.

Libro digital, PDF/A
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3902-03-1

1. Psicología. 2. Cognición. 3. Ciencias de la Educación. I. Alessandroni, Nicolas II. Alessandroni, Nicolas, comp. III. Burcet, María Inés, comp. IV. Alessandroni, Nicolas, ed.
CDD 780.7

Fecha de catalogación: 4 de abril de 2018.

Foto de tapa y contratapa:

Mr.Push (2009). DSCF2382. Disponible en: <https://www.flickr.com/photos/mr-push/albums/72157622969062904>. Utilizada bajo la notmativa de la Licencia Creative Commons BY-NC 2.0.

Libro de actas de trabajos incluidos en el 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música “*La experiencia musical. Abordajes desde la investigación, la interpretación y las prácticas educativas*”

Editores: Nicolás Alessandroni y María Inés Burcet

Diseño gráfico y diagramación: Nicolás Alessandroni

Editorial: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM)

Buenos Aires - Argentina

E-Mail: info@sacom.org.ar

Web: <http://www.sacom.org.ar>

ISBN:

Fecha de publicación: abril de 2018

© para los autores de los trabajos

© de la recopilación para los editores y SACCoM

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723

ISBN 978-987-3902-03-1



Aspectos colonizados del sentido común de los estudiantes universitarios iniciales

Sebastián Castro y Favio Shifres

tobisc@gmail.com

LEEM (Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical) - Facultad de Bellas Artes (UNLP)

Fundamentación, antecedentes y planteo del problema

La Educación Musical, como disciplina académica, se basa en una epistemología que entiende el conocimiento musical conforme categorías que derivan de un corpus teórico conocido genéricamente como Teoría Musical de Occidente (véase Christensen, 2002), las cuales a su vez se han consolidado con el desarrollo de la Notación Musical Occidental (NMO).

Esta ligazón no es fortuita. Anclada en el ideal Iluminista, guiado por el paradigma dualista y una visión teleológica de la historia que coloca a centroeuropa en el cenit de la civilización universal (Dussel, 2008; Lander et al., 2000), la notación pautaada es considerada índice de la perfección musical so pretexto de que la capacidad de abstracción necesaria para su dominio indefectiblemente conduce a un modo de conciencia más avanzado, por lo tanto un manejo del lenguaje y un desarrollo de las formas musicales más avanzado (Tomlinson, 2003). De esta forma la partitura se convierte en el objeto-texto indicador de la superioridad europea por sobre otras formas de expresión musical no alfabetizadas y sobre todo no europeas.

Para la inauguración del conservatorio de París a finales del siglo XVIII, el modelo pedagógico musical hegemónico del proyecto civilizatorio moderno -en su apogeo para aquel entonces- ya estaba consolidado sobre: (a) una ontología

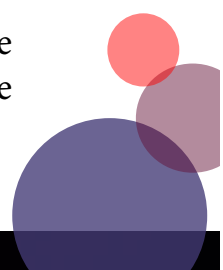
de la música como objeto, es decir, una música como fenómeno autónomo de la corporalidad y subjetividad de sus productores, y (b) una epistemología que se erige sobre las categorías propias de un artefacto representacional (la NMO). Categorías musicales, consideradas habitualmente naturales a la música, que han -y son- usadas como patrón de análisis pedagógico-psicológico-musical, en primer lugar para determinar qué es el conocimiento musical, y finalmente para modelar los procesos y los recursos metacognitivos de los sujetos reconocidos como musicalizados (Shifres, 2014; Holguín Tovar y Shifres, 2015).

La imposición de este modelo como patrón de qué es la música, así como el tipo de ser humano que la detenta, es uno de los aspectos necesarios para la legitimación de la superioridad del *ser musical* europeo; su contracara corresponde a la necesaria negación o subalternización de otras formas de experiencia musical así como los sujetos que la ejercen. Son estos dos momentos del mismo movimiento (la imposición de un particular cultural como universal; y la negación de los otros particulares) la esencia de la matriz de poder imperial que sustenta y moviliza al proyecto civilizatorio moderno. Esta matriz de poder es denominada por los pensadores de la perspectiva decolonial como *Colonialidad de Poder / Ser / Saber* (Castro-Gómez, 2005; Lander et al., 2000).

Cabe destacar que mientras el *colonialismo* se basa en la coerción directa de los cuerpos como principal herramienta para entablar y reproducir su orden jerárquico (principalmente mediante esclavitud, o regímenes de trabajo como mita y encomienda), la eficacia de la *colonialidad* radica en la sujeción y modelado de las subjetividades mediante el control del conocimiento y la concomitante adopción de los intereses imperiales como propios por parte de los seres subalternizados (Quijano, 1992). Ambas son constitutivas al proyecto civilizatorio moderno comenzado con la apertura hacia el atlántico por parte de Europa y la conquista iniciada en 1492, pero sólo la colonialidad continúa operando luego del retroceso de los regímenes coloniales y la supuesta autonomía jurídica y territorial gracias a su carácter “oculto”.

Siguiendo esta idea, el poder de la *colonialidad musical* radica en ir configurando, mediante la huella trazada por el mencionado modelo, un *sentido común* que tipifique y prescriba qué es saber, hacer, y transmitir la música; sentido común inscripto en nociones, creencias, actitudes, deseos y expectativas. Esta colonialidad se manifiesta de forma paradigmática en las instituciones que tienen a su cargo la enseñanza de la música, pero que es irradiada mediante un sentido común ad hoc hacia ámbitos y sujetos de la vida cotidiana no necesariamente sindicados como musicalizados, en tanto espacios y sujetos del campo profesional de la música.

En otro trabajo (Castro y Shifres, 2016), y haciendo pie en un enfoque autoetnográfico, se analizaron las características que encuadran la primera clase



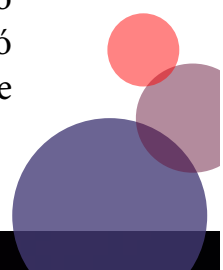
de instrumento como un rito de iniciación. Este rito indica, mediante la marca de músico, el pasaje de estados que representan y establecen la diferencia entre los miembros de la cultura. Las prácticas musicales que caracterizan la transmisión de conocimiento musical en el contexto de esa experiencia pedagógica, por orientarse hacia la música popular urbana, no consideraban la partitura como recurso didáctico o de producción artística. Aún así, en ese contexto ritual, la NMO funcionó como símbolo dominante, posibilitando, al introyectar las mencionadas ontología y episteme musical, un proceso de semiosis colonial (Mignolo, 2005) que define horizontes de sentido y por tanto el *sentido común musical* que luego es proyectado hacia otros ámbitos de la vida cotidiana.

Sin embargo, la *colonialidad musical* no debe ser pensada como problema autónomo y encapsulado al interior de una disciplina específica (la música, o la estética), sino como el correlato propio de la interacción de un subsistema y otro de nivel superior (la colonialidad del poder mencionada anteriormente) encargado de regular la totalidad de las relaciones (económicas, pedagógicas, políticas, eróticas, etc.) que definen la matriz colonial de poder.

Ahora, ¿qué características tiene esta epistemología, en tanto pensamiento ordenador de la realidad, capaz de coordinar aspectos tan diferenciados de la vida como la experiencia musical, la laboral o la educativa? Para entenderlo, el sociólogo y epistemólogo chileno Hugo Zemelman (2006; 2015) ofrece el concepto de “estructuras parametrales”. Estas estructuras son las encargadas de subsumir al sujeto, bajo el paradigma del progreso, el éxito y la eficacia, a meros roles y funciones; roles y funciones competentes *en y para* el mercado capitalista global; sistema cuya esencia es el aumento de la tasa de ganancia, para lo cual necesita una realidad homogénea, desagregada en objetos; una realidad hiper parametrizada, cercenada en su complejidad, devenida en mera información instrumentalizada que termina imponiéndose como leyes formales naturales; sujetos especialistas en objetos pero cuya inteligencia es estéril en tanto capacidad creativa -siempre latente- para situarse frente a la historia y construir realidad en función de un propio proyecto. Así, los sujetos devenidos en sus roles y funciones se acostumbran a moverse dentro de estructuras parametrales que aún no respondiendo a las necesidades y deseos de ese sujeto, le determinan su realidad.

El rol de los procesos formativos en la reproducción e introyección de estas estructuras es decisivo. Estela Quintar (en Salcedo, 2009) caracteriza esta pedagogía como Bonsái, una pedagogía que “...va mutilando suave, responsable, ordenada y técnicamente, el pensar creativo...” (p. 124).

En un trabajo anterior (Castro, en prensa), basado en un episodio áulico narrativamente sistematizado desde un enfoque autoetnográfico, se indagó sobre las implicancias de tales estructuras parametrales y su concomitante



pedagogía bonsái en las significaciones musicales (descripciones, explicaciones, interpretaciones, etc.) de alumnos universitarios iniciales. La crítica ejercida por el protagonista le permite comprender cómo tales estructuras parametrales mediadas por una pedagogía y didáctica ad hoc condiciona a los alumnos a buscar y reclamar certezas incluso cuando éstas sólo surgen a partir del recorte y/o negación de su propia experiencia.

Sin embargo, la función universalizadora de la *colonialidad* secundada por una epistemología parametral, choca con el hecho de que los sujetos siempre están situados, tanto en un sentido histórico, como espacial, corporal, en definitiva cultural. Si a esto le sumamos la idea de Zemelman de que la capacidad creativa del ser humano para construir su realidad está siempre latente, podemos decir que la “*incomodidad*” -más o menos consciente- que genera la *colonialidad*, puede devenir en procesos de negociación o resistencia ya sea negando o adecuando dichas formas y contenidos coloniales en lo que Walter D. Mignolo (Mignolo, 2010) denomina desobediencia epistemológica.

Este trabajo, propone identificar y caracterizar evidencias tanto de *colonialidad musical*, principalmente en su dimensión epistemológica, así como formas de resistencia a ella o desobediencia epistémica, en nociones, expectativas, actitudes, deseos y categorías teóricas, entre otros indicadores, que sustentan los discursos de los agentes involucrados en los contextos de enseñanza y aprendizaje musical académico.

Principal contribución

Este trabajo presenta un avance en el análisis de los resultados de una investigación basada en diversas fuentes de datos, a saber: narraciones sistematizadas desde un enfoque autoetnográfico de experiencias áulicas en el contexto de dos materias de carácter propedéutico (Introducción al Lenguaje Musical Tonal y Educación Auditiva) pertenecientes al Ciclo de Formación Básica de las carreras de música de la FBA-UNLP; registros audiovisuales de aquellas clases y las producciones de los alumnos; cuestionarios realizados a los alumnos de la materia Educación Auditiva en el comienzo del ciclo lectivo destinados a establecer un perfil más claro del estudiantado en cuanto a su experiencia musical previa, la autopercepción del estadio de habilidades musicales relacionadas con el instrumento, el canto y la lectoescritura, así como las expectativas y deseos respecto a la formación académica. Se presenta aquí un avance de los resultados provenientes de esta última fuente. En particular, se centró la atención en las preguntas que apuntaban hacia las expectativas sobre la carrera elegida y los saberes y habilidades que consideraban propias de un músico profesional. Las preguntas disparadoras fueron:

A. *¿Qué habilidades te gustaría desarrollar durante tu formación universitaria?*

B. *¿Cuáles te parece son las habilidades musicales que un músico profesional debería tener?*

C. *¿Por qué elegiste la carrera en que te inscribiste?*

En primer lugar, aunque no están incluidos en los fragmentos de ejemplo, es pertinente mencionar con relación a las pedagogías bonsái y las didácticas paramentras -portadoras de las estructuras parametrales-, el importante número de respuestas con poco desarrollo, bajo la lógica de que lo importante es completar la respuesta, no el contenido, incluso cuando los alumnos dispusieron de varias semanas para completar la ficha con el explícito pedido de que desarrollen las respuestas, que se expresaran libremente sobre los tópicos.

Específicamente en lo relativo a las preguntas analizadas, tanto el dominio de la NMO como la habilidad perceptual auditiva para reconocer las categorías teóricas que de ella se desprenden, son ponderadas como habilidad propias de un músico profesional y por consiguiente su deseo por adquirirlas. Sin embargo es conspicuo el sentido de la misma en tanto saber técnico instrumental, un saber desligado de su función representacional o como producción artística, como puede observarse en los siguientes fragmentos:

(A) *La lectoescritura, el tocar distintos instrumentos y hacer música en grupo de manera organizada.*

(A) *Desearía poder desarrollar totalmente el sentido de la audición para poder tener la capacidad del “buen oído” al momento de tener que analizar o aprender alguna pieza.*

(A) *Habilidades musicales pueden ser, para mi dominar la notación musical y todo lo que refiere el lenguaje tonal...*

(B) *Un músico profesional debería tener como habilidades principales saber interpretar una canción como se escriba en la partitura de pie a cabeza sin error alguno y al instante, como una lectura común de algún libro*

A su vez, en el último fragmento puede leerse una expectativa condicionada por una ontología de música como objeto que comprende la interpretación en tanto mera habilidad de decodificación. En esta concepción de la NMO como código, la realidad musical en toda su complejidad y consecuente riqueza interpretativa queda restringida a la supuesta correspondencia natural entre los signos (categorías teóricas) y las unidades perceptuales que representan, supuesto que en sí mismo no encuentra asidero (Burchet, 2014) y que condena la apropiación creativa de las herramientas cognitivas ofrecidas por la NMO al campo del error.

Por otro lado, este carácter utilitario instrumental del conocimiento puede caracterizarse en dos aspectos: por un lado la preeminencia de lo cuantitativo y su lógica de acumulación, uso y descarte:

(C) Tener a un/a profesor/a dos horas seguidos tirándote data es muy motivador porque siempre algo nuevo vas a aprender... ... (B) Debería conocer las reglas musicales (para luego romperlas o no)

y por otro, en la noción de que en la universidad aprenderán cosas útiles, mas no importantes, ya que en el fondo lo importante no se aprende, ya se tiene:

(B) El sentimiento es lo más importante, más allá de lo teórico, considero músicos profesionales a personas que quizás no saben ni leer ni escribir. Pero si la lectoescritura es una herramienta útil para formarse como músico....

(A) Poder expresar ciertos sentimientos a la hora de componer. (B) Que la gente sienta y entienda qué pasaba por su cabeza a la hora de componer dicha obra.

(A)...tener bases para hasta cierto grado poder componer mis obra, involucrarme y comprender el mundo interior de cada artista respecto a sus obras.

En los últimos dos fragmentos puede encontrarse además la adscripción a la concepción dualista moderna-romántica de música y músico, la cual postula dos conocimientos de naturaleza distinta: el de mayor jerarquía tiene sede de forma paradigmática en la figura del “genio”, consistiendo en la habilidad innata (y por tanto un conocimiento no transmisible) para alcanzar y traducir lo inefable de la música; y otro de orden inferior, correspondiente a los saberes práctico-teóricos con los que se formaliza dicha traducción. Concomitantemente a esto, puede encontrarse un modelo unidireccional y lineal de la comunicación aplicada al fenómeno musical: la idea -sentimientos- del compositor (el mensaje) se codifica en la obra musical (el medio) mediante los saberes técnicos-conceptuales mencionados anteriormente, para luego ser decodificada e interpretada de forma transparente por el receptor.

Veamos ahora la siguiente respuesta:

(B) Habilidades musicales pueden ser, para mí dominar la notación musical y todo lo que refiere el lenguaje tonal, pero también poseer el instinto de hacer música de forma natural sin estar necesariamente atrapado en una partitura para poder hacer música.

Las figura retóricas “hacer música de forma natural” y “estar atrapada en la partitura” da cuenta de un dualidad en la experiencia de la música en el contexto académico, una *incomodidad* que sirve como indicio de varias cosas. En primer lugar una ontología musical como texto-idea y la subsunción de la teoría por parte de la misma: el “lenguaje tonal” no es concebido como una serie de construcciones

teóricas derivadas o emergentes a partir de una significación de la experiencia musical sino a la inversa: una experiencia musical que debe acomodarse a las categorías prescritas por la NMO. Consecuentemente, este “estar atrapado” puede relacionarse con el recorte de la realidad musical concomitante a la ya mencionada concepción y aproximación a la NMO como código. Nuevamente podemos inferir la operación de estructuras paramentrales en la orientación cognitiva que posee una ontología de música como objeto-idea-texto y la concepción de la NMO como código. A su vez, “*hacer música de forma natural*” como oposición a lo anterior, no solo refuerza la sugerida *incomodidad*, sino, como se veía antes, el carácter utilitario pero no importante de lo aprendido, ya que en definitiva *la partitura va en desmedro de la naturalidad*.

De todas formas, es interesante destacar que esta incomodidad puede ser interpretada como un gesto de resistencia epistémica a una ontología de la música como objeto -y su correspondiente episteme y teoría- que tiende a homogeneizar la experiencia musical, proceso que no encuentra asidero en la experiencia musical situada.

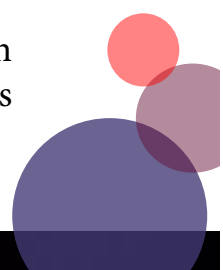
En la misma dirección la elección de la carrera de música como ámbito de desarrollo para ser “uno mismo” a la vez de resistencia contra las imposiciones de las lógicas que se impone desde la universidad de corte corporativa actual (Castro-Gómez, 2005).

(C) En un principio quería aprender Contabilidad, no solo porque me divertía sino más por lo económico, pero el simple hecho de pensar en vivir así me asustó ya que no era lo que yo verdaderamente quería, yo siempre quise tocar el piano, siempre insistí con conseguir un profesor el cual nunca tuve, quería compartir la música con los demás, con moverlos, que les llegue lo que tocaba y yo sentir esa hermosa música al ser producida gracias al piano y mis manos, quiero ser pianista y ser la música que llena de pasión y sentimientos indescriptibles a los demás dejándolos con la piel de gallina. Así fue como me decidí por piano.

Implicancias y discusión

Los resultados preliminares de esta indagación muestran que el sentido común musical de alumnos universitarios iniciales inscripto en nociones, formas actuar, modos de expresión, expectativas y deseos que pueden caracterizarlo como portador/constituyente de una colonialidad musical, así como de una resistencia a la misma.

Podemos ver que los estudiantes, antes de ingresar a la universidad son portadores de concepciones acerca de la música que resultan afines a las



estructuras académicas a las que aspiran. Esto se vincula con una marcada concepción del conocimiento como información instrumental que tiene lugar probablemente a lo largo de toda la escolarización, de acuerdo con las concepciones de conocimiento y especialización propias de la cultura urbana. A pesar de esto, las prácticas más espontáneas de los estudiante muestran espacios para la resistencia epistémica. Es posible que la brecha que el sentido común descrito establece entre las expectativas puestas en el ingreso a la universidad y su propia realidad, genere tensiones que redundan en perjuicio de la apropiación de los conocimientos que la universidad tiene para brindarles y de la posibilidad de integrar tales conocimientos a su vida musical cotidiana. Como consecuencia de esto, los estudiantes ensayan diversas salidas, que van desde asumir definitivamente esas creencias como su *destino inexorable* hasta abandonar las aulas de la universidad, e incluso la carrera musical. Las contradicciones al interior del sistema de valores y creencias de los estudiantes incluso antes de su ingreso a la universidad puede, así, ser un factor importante en su permanencia dentro del sistema. Por esta razón se considera que es un objeto de estudio relevante para las prácticas y las políticas de formación universitaria.

Referencias bibliográficas

- Burcet, M. I. (2014). *Realidad perceptual de la nota como unidad operativa del pensamiento musical*. Universidad Nacional de La Plata. Retrieved from <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41539>
- Castro, S. (en prensa). Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica. *Revista Internacional de Educación Musical (RIEM)*
- Castro, S. y Shifres, F. (Octubre 2016). *Mi primera clase de guitarra*. Presentado en el Primer Congreso de Música Popular. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Christensen, T. (Ed.). (2002). *The Cambridge history of Western music theory*. Cambridge University Press.
- Dussel, E. (2008). Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la Modernidad. *Tabula Rasa*, (9), 153–197.
- Holguín Tovar, P. J., y Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del Río

Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Calle 14*, 10(15), 40–53.

- Lander, E., Castro-Gómez, S., Coronil, F., Dussel, E., Escobar, A., López Segrera, F., ... Quijano, A. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas*. (E. Lander, Ed.), CLACSO. Buenos Aires: CLACSO.
- Mignolo, W. (2005). La Semiosis Colonial: La Dialéctica Entre Representaciones Fracturadas Y Hermenéuticas Pluritópicas. *AdVersus*, II(3). Retrieved from <http://www.adversus.org/indice/nro3/articulos/articulomignolo.htm>
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y gramática de la Descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119–134.
- Shifres, F. (2014). Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical. In O. Grau, E. Oyarzún, G. Celedón, & F. Ortega (Eds.), *La Instancia de la Música Escritos del Coloquio Internacional La música en sus variaciones prácticas y discursivas* (pp. 113–142). Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación - Universidad de Chile.
- Tomlinson, G. (2003). Musicology, Anthropology, History. In M. Clayton, T. Herbert, & R. Middleton (Eds.). *The Cultural Study of Music: a Critical Introduction*. (pp. 31-41). New York and London: Routledge.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México DF: Instituto Pensamiento Y Cultura En América Latina, A.C.
- Zemelman, H. [Multimedia CIDHZ]. (11 jun. 2015). *Hugo Zemelman - Los docentes protagonistas en los procesos educativos* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/bdhPq6pj84A>

