

Revista Calle 14, Volumen 10, Número 15 / enero - abril de 2015, ISSN 2145 - 0706

ESCUCHAR MÚSICA AL SUR DEL RÍO BRAVO: DESARROLLO Y FORMACIÓN DEL OÍDO MUSICAL DESDE UNA PERSPECTIVA LATINOAMERICANA ¹

Artículo de investigación

Pilar Jovanna Holguín Tovar

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia / pilarjo@gmail.com

Licenciada en Ciencias de la Educación – Música graduada por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magister en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Es estudiante del Doctorado en Humanidades y Artes, mención Música, de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Actualmente desarrolla los proyectos: “Aproximación a la hermenéutica musical” y “MÚSICA Y MITO EN COLOMBIA: Significados, discursos y lenguajes en la composición académica del siglo XX”. Desde 2006 es miembro de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música y es miembro fundador de la Sociedad de investigadores en psicología y educación musical de Colombia.

Favio Demian Shifres

Universidad Nacional de La Plata, Argentina / favioshifres@gmail.com

Pianista, graduado como Profesor de Conjuntos Instrumentales y de Cámara y Licenciado en Dirección Orquestal en la Universidad Nacional de La Plata. Es doctor con mención en psicología de la Música por la Universidad de Roehampton (Reino Unido). Como docente investigador, categoría II, dirige el proyecto de investigación “El oído musical. Definición y desarrollo desde una perspectiva situada, corporeizada, multimodal e intersubjetiva” y es responsable del proyecto “Intersecciones entre la experiencia musical y la infancia temprana en el marco de la cognición corporeizada”. Es miembro fundador y ex presidente de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.

Preludio

La colonialidad del poder musical

Los rasgos socioculturales de América Latina, así como sus instituciones políticas y educativas, se han desarrollado subordinadas a los avatares históricos desde la conquista y colonización. Desde la destrucción de las estructuras anteriores a la conquista y la consecuente imposición de modelos representativos de formas de pensamiento europeo, los hechos históricos fueron modelando las características del sujeto latinoamericano y las expresiones socio-culturales y artísticas generadas por él. Los modelos coloniales sobre los que se construyó esa subjetividad abarcaron todos los ámbitos de la vida, desde lo político y social hasta lo psicológico y biológico. Así, el modelo colonial determinó las razas, su nivel de inteligencia, su lugar en las sociedades imperiales y su lugar en la toma de decisiones político-sociales. La historia de la conquista muestra la naturaleza vertical de las relaciones entre conquistador y conquistado, configurando los detalles de la oposición superioridad-inferioridad que durante siglos cifró los vínculos entre los grupos sociales, sus instituciones y expresiones culturales (Maldonado Torres, 2004).

Es fácil reconocer en este contexto cómo el desarrollo e implementación de las artes en Latinoamérica y su expresión como manifestación de las subjetividades se sustenta en la misma dicotomía. Así, el traslado de las expresiones artísticas europeas sobre la base del poder ejercido por el paso imperialista español y portugués se enfrentó con las producciones propias de cada pueblo colonizado y las confinó a una única categoría. Es así como la conquista habilitó la jerarquización de dos formas de expresiones artísticas enfrentadas: la del vencedor y la del vencido (Barreiro y Rojas, 1986). Estas formas pasaron a ser reconocidas como manifestaciones de un arte culto, el del vencedor, y otro popular o artesanía, el del vencido, diferenciación que ha sabido conservarse durante siglos y sigue afectando el modo en el que circulan en la actualidad todas las formas expresivas derivadas.

Es por ello que, la invisibilización de las formas artísticas vernaculares y su reemplazo total o parcial por otras de la tradición europea, hecho profusamente señalado desde el siglo XVI, constituye solamente la cara visible de todo el dispositivo que operó para terminar con la cultura avasallada. En el caso de la música se impuso un proyecto musical basado en el pensamiento posrenacentista europeo, cuyos aspectos más profundos, relativos a la reducción de las subjetividades locales a través de la imposición de ciertas ontologías de la música y de formas de circulación del conocimiento musical que le son afines, han sido poco explorados.



▲ Piedra y Cielo de Cuzco
Fotografía: Favio Shifres. 2014

La colonialidad del saber musical

La estructura de subordinación de los dominados durante la conquista por parte de España y Portugal sentó las bases del colonialismo moderno, por imposición de las organizaciones políticas y económicas de las metrópolis en los territorios descubiertos. Sin embargo, la gran extensión temporal y territorial del poder colonial, la crueldad y contundencia de sus métodos, su aparato político y social, y las formas de producción y comercialización del capitalismo naciente habilitaron procesos más profundos y abarcadores. Estos, entendidos como

1. Este es un artículo de reflexión producto de los proyectos de investigación: *Lenguaje musical y educación auditiva* (UPTC) y *Validación de un modelo multidimensional y experiencial para el desarrollo de las habilidades medulares del oído musical* (UNLP).

colonialidad (Lander, 2000), implican la pervivencia de las estructuras de dominación más allá de la independencia política de los territorios coloniales y aún sin el establecimiento de procesos coloniales (Mignolo, 2000, 2010).

La *colonialidad del poder* que se instaló en América sobre la idea de raza y su aplicación a la supervisión del trabajo derivó en que las creencias y rituales religiosos, los conocimientos cosmológicos, y las expresiones artísticas pertenecientes originariamente a indios, mestizos y negros fueron suprimidas o invisibilizadas, extendiéndose a los modos de saber y de hacer circular los saberes. Así, una *colonialidad del saber* extendió la matriz de poder a la epistemología y a la educación. En el campo musical esta se llevó a cabo a través del proyecto jesuita, caracterizado, entre otros atributos, por la ejecución de instrumentos musicales europeos sobre la base de la alfabetización musical.

Los sistemas de escritura contribuyen de manera decisiva a pensar la cultura a través del lenguaje (Havelock, 1986). El impacto de la escritura va mucho más allá del lenguaje mismo y se extiende a todos los ámbitos de la institucionalidad de las sociedades complejas y de los modos de pensar de sus miembros. Las sociedades alfabetizadas se caracterizan por poseer un pensamiento determinado por un metalenguaje derivado de las categorías que emergen del sistema de escritura (sílabas, palabras, entre otros), que gobierna procesos cognitivos operados a partir de información articulada a través de diferentes modalidades perceptuales (audición, visión, entre otros.). En esa lógica, la partitura puede verse como un discurso visual sobre el fenómeno musical en sí mismo. Esta modalidad discursiva desarrolló categorías sobre las cuales se acuñó un metalenguaje propio. Cuando decimos, por ejemplo "al escuchar las cuatro corcheas descendentes", estamos pensando la música a partir de las categorías que el sistema de notación musical nos brinda. Solamente podemos "escuchar corcheas" si conocemos la categoría notacional que vincula cierta relación de proporcionalidad temporal con esa figura gráfica. Pero más aún, la idea de ascenso y descenso para tipificar el diseño del *melos* se ha desarrollado de la mano de la evolución de su propia notación. Los sonidos más graves o más agudos son representados en otras culturas, no alfabetizadas musicalmente, con categorías que no se vinculan a la noción de verticalidad (Zbikovski, 2002). La cultura musical occidental piensa estas relaciones sonoras sobre un metalenguaje de cuño notacional. Así, la hegemonía de esas categorías para el abordaje de otras músicas es una muestra palmaria de la colonialidad del saber. Aunque en general la educación musical actual asume esas categorías de la notación musical como naturales en la experiencia musical, existe evidencia para

considerar que es la notación en el pentagrama lo que instala las categorías de base para pensar la música en términos de verticalidad (Herrera y Shifres, 2011).

Claramente en el siglo XVIII la escritura musical ya era considerada una evidencia de la superioridad de la música europea. En el ideal iluminista, la perfección musical depende de la perfección notacional (Tomlinson, 2003) porque permite la evolución progresiva del lenguaje y las formas musicales y posibilita un modo de conciencia, basada en la capacidad de abstracción, no presente en otras músicas. De este modo, la notación musical es, hasta la actualidad, una base para la derivación de juicios estéticos.

El traspaso imperial del siglo XVIII hacia la hegemonía del norte de Europa trajo aparejado la pervivencia de esta *colonialidad del saber* relativa a la música, a través de la instalación del modelo conservatorio que privilegió la individualidad del proceso de aprendizaje musical en oposición a las formas más comunitarias del modelo monástico anterior, y consolidó la lectoescritura musical como base de los procesos cognoscitivos que caracterizan la música y la psicología del individuo músico. En este modelo conservatorio los problemas de leer y escribir música adquirieron el estatus de disciplina independiente, buscando desarrollar una modalidad de pensamiento restringida por las categorías de la notación en menoscabo de otras que no son representadas por ese sistema, aunque puedan ser de relevancia identitaria.

En el seno del *modelo conservatorio*, la necesidad de articular el conocimiento musical en términos proposicionales obligó el desarrollo de un metalenguaje trazado formalmente sobre las categorías de la notación musical. De esta manera, la identificación de la música con el texto y el lugar central que este ocupa en los discursos académicos han sido sostenidos por el *modelo conservatorio*, al brindar tecnologías para su enseñanza a través de los programas de solfeo, y más recientemente, de *ear training*. El foco puesto sobre la partitura generó, al mismo tiempo, discursos musicales institucionalizados para todas las áreas de la formación musical, (v.g. ejecución instrumental) basados en los mismos conceptos. Consecuentemente, la partitura y los conceptos que ella ostenta se consolidaron como las categorías de pensamiento con las que los músicos profesionales fueron forzados a operar y que los distingue de las personas no alfabetizadas (no músicos).

La colonialidad del ser musical

El modelo conservatorio conlleva una expresión de la *colonialidad del ser* al consolidar las ontologías de la música y del músico basadas en los ideales del iluminismo. Al sentirse como una de las bellas artes su valor es eminentemente representacional, ya que es concebida para ser presentada ante una audiencia ávida por consumirla. La ontología de la música como presentación termina definitivamente de invisibilizar las ontologías musicales como participación (Turino, 2008) y determina las diferencias entre los sujetos (el compositor, el intérprete y la audiencia).

De este modo, la *colonialidad del saber* se extiende a la experiencia vivida dentro de la colonización y su impacto en las formas expresivas. Dado que es la manifestación de la colonialidad que se refiere al modo en el que se elabora “el sentido común, (...) la auto-imagen de los pueblos, (...) las aspiraciones de los sujetos y (...) tantos otros aspectos de la experiencia” (Maldonado Torres, 2004, p. 131) puede ser entendida como una *colonialidad del ser*. Sobre ella se sustentan las ontologías de música y de músico dominantes, construidas por las élites culturales latinoamericanas de la segunda mitad del siglo XIX, siguiendo el camino de los músicos “occidentales en las márgenes” de Europa a través de recorridos *nacionalistas*, de subjetividades formadas en el desarrollo técnico instrumental y la teoría musical de los conservatorios prestigiosos de Europa Occidental (Pini, 1997). Asimismo, la ontología hegemónica de la *música como texto* resultó crucial aún en las músicas surgidas por fuera de estos circuitos de élite. Por ejemplo, el tango, orillero y analfabeto de nacimiento, fue aceptado en los salones porteños recién cuando pudo ser escrito y sus músicos pudieron leer y escribir música. De este modo, a pesar de las guerras de la Independencia de la primera mitad del siglo XIX, la consolidación de las naciones americanas que las sucedió hacia finales de esa centuria, y el proceso de reconocimiento de géneros musicales surgidos e identificados inicialmente con expresiones de raza o grupos sociales marginales como representativo de esas naciones, las ontologías de música, músico y formación musical modeladas por el poder colonial, prevalecen aún en el imaginario del siglo XXI.

La noción de *obra musical* considerada a través de la ontología de la música como texto domina la pedagogía de la composición y la ejecución musical, y alcanza también al campo del desarrollo del oído musical. En esta pedagogía, la música es así creada sobre el interjuego entre cognición y notación, que de acuerdo con Shepherd y Wicke “parece extenderse también a varias prácticas de ejecución dentro de esta tradición, así como a ciertas otras músicas occidentales, notablemente a varios géneros en la

tradición de la música popular” (1997, p. 142).

La hegemonía actual de la ontología de la música como texto y del sujeto músico como artista en el sentido dieciochesco, cuya distinción se basa en la noción de talento y en una estrategia de conformación de *dedicación exclusiva*, refleja de manera consistente la subsistencia de la colonialidad del poder y se manifiesta en algunos rasgos importantes relativos a la colonialidad del saber que aparecen en los sistemas educativos musicales latinoamericanos. Un ejemplo es la inclusión en diferentes niveles del sistema educativo de una categoría aludiendo a música vernácula. Como recuerda Mignolo (2010), la empresa colonial transformó la noción de *aísthesis* que se vincula a los modos de *sentir* ciertos aspectos de la cultura, en la de *estética* que reduce esa sensación a ciertos modos de recepción. Así, la concepción de arte como aquello para ser contemplado acarrea la diferenciación entre los sujetos productor (artista), y contemplador (audiencia). De esta manera, el *sentir* la música ocurre básicamente en la sala de concierto, conforme esos roles diferenciados y no puede ocurrir en el encuentro colectivo, como las celebraciones, ritos, trabajo, entre otros, en los que los sujetos participan más o menos en forma indiferenciada (Nettl, 1985). En ese marco, los sistemas educativos incorporaron la música vernácula en la medida en la que esta se adaptó a ese formato contemplativo y respetó la separación entre artista y audiencia. Esta ontología sujeto-músico se consolidó con la distinción en el desarrollo de ciertas habilidades de producción que en la música se manifestó en una demanda creciente relativa a las destrezas instrumentales y al dominio de la lectoescritura musical. En este contexto, ser músico es ser un lector del texto musical. De este modo, la enseñanza de la música se institucionaliza cumpliendo el propósito de fortalecer esa ideología del poder a través de la enseñanza de la lectura musical. Como consecuencia de este proceso de colonización de la *aísthesis* por parte de la estética, la institución educativa procurará la invisibilización del cuerpo en la música –llegando incluso a su supresión total–, la formación de un sujeto músico individual y un hacer musical ego-céntrico –basado sobre dicha individualidad– y representacional, en el que las relaciones intersubjetivas recuerdan siempre las marcas ontológicas que diferencian al músico de su audiencia.

Coral

La educación musical profesional en América Latina

A la luz del recorrido reseñado, la educación musical en Latinoamérica naturalizó una ontología particular para el modelo de circulación de conocimiento

musical basada en la noción de raza, instalada por la conquista, vinculada a las formas *colonializadas* de hacer y aprender propias de la *música blanca*. En ese marco se impuso la institucionalización estatal del modelo de enseñanza profesional en Latinoamérica sobre la base del Conservatorio europeo, sus textos y su idiosincrasia. En las postrimerías del siglo XIX se crearon los primeros conservatorios en el marco de una nueva migración, que en este caso es de músicos latinoamericanos que estudian en dichos centros europeos –a menudo enviados por los propios gobiernos de las naciones en consolidación– y gestan la creación de la institución musical al regreso a sus países de origen. Esto formó parte de un proceso de integración de Latinoamérica al circuito de intercambio del Atlántico, promovido desde las élites gobernantes en los países latinoamericanos a finales del siglo XIX, consolidando la pertenencia de la región al hemisferio occidental (Mignolo, 2000), aunque manteniendo cierto rasgo distintivo que diferenciaba a estas élites criollas de sus inspiradores europeos. Toda vez que la diferencia racial operaba hacia adentro, esta diferencia con la metrópoli no podía ser racial sino que se forjó sobre una conciencia geopolítica de los grupos gobernantes (Mignolo, 2000). Se instaló así, una fase de *colonialismo interno* (Mignolo, 2000) en las estructuras institucionales, y en las del sistema educativo musical sobre la base de las corrientes musicales nacionalistas (a menudo lideradas por compositores que se identificaban con ella).

La institucionalidad colonizada de la formación musical profesional tomó el currículum del Conservatorio de París y lo implementó fielmente, restableciendo la jerarquía racial de los siglos anteriores (Bermúdez, 2000). Al igual que en el modelo jesuita, para estos músicos la idea de música se relacionó con el dominio de la notación musical, la partitura y, por tanto, la predominancia del método como factor esencial en el aprendizaje. La enseñanza de *teoría* y *solfeo* es una marca de la diferencia y construye un significado musical que está relacionado con la partitura. En ese contexto, el músico socialmente reconocido pasó a ser el que dominara la lectura de la partitura, inscribiéndolo en el grupo de los letrados (evolucionados) como opuestos a los iletrados (primitivos).

La definición de las habilidades musicales se ató a los propios métodos creados para su enseñanza, los que, por otra parte, no tenían mayor relación con el hecho musical como acto social. El desarrollo del oído se apoyó en postulados que se organizaron de acuerdo con la cantidad de elementos teóricos como marca del valor de las habilidades complejas desarrolladas (Musumeci, 1998). Esta misma situación se presentó con el solfeo y los textos generados para desarrollar las habilidades lectoescritoras que se centraron en el axioma a *mayor complejidad*

Osa Colombiana en Rusia.
Fotografía: Pilar Jovanna Holguín. 2012 ►

notacional y teórica, mayor dificultad. Esta centralidad de las categorías notacionales en la formación musical se nutrió de la ideología del talento, de manera que el dominio de los ejercicios de los métodos de dictado y solfeo fueron fácilmente relacionados con el talento o las *condiciones musicales* del individuo, atribuidas aquí a la posesión del buen oído. En este marco cobró fuerza el mito del *oído absoluto* como indicador de ese talento musical.

En las últimas décadas del siglo XX es posible identificar procesos de neocolonialismo en el academicismo musical que se suman a los anteriores. Nuevas corrientes de migraciones entre Europa y América establecieron otros paradigmas de referencia en la formación musical, manteniendo la tradición del modelo y sus características dentro de la formación profesional. Por ejemplo, en las postrimerías de la Guerra Fría se generó un interesante intercambio a través de la apertura que se ofreció desde los países de la antigua cortina de hierro a los latinoamericanos para realizar estudios en los años ochenta y, con la caída del socialismo, el posterior traslado de músicos polacos, búlgaros y rusos, entre otros, hacia Latinoamérica, engrosando los atriles de las orquestas y por ende las plazas docentes de los programas profesionales de música de algunas naciones (Holguín Tovar, 2010). Este fenómeno implicó la migración de la ideología con sus respectivos métodos y el fortalecimiento del modelo pedagógico prestigiado por los logros obtenidos en esos países a la luz de los estándares establecidos por el propio sistema.

Así como este neocolonialismo se vio ampliado en términos geopolíticos, también se amplió en cuanto a formas expresivas y repertorios como consecuencias de cambios sociales y culturales en los países centrales, tales como: el proceso de *blanqueamiento* del Jazz en los Estados Unidos, el advenimiento de la generación hippie y el Mayo Francés. Estos movimientos generaron la academización de expresiones de la música popular, sobre la base del mantenimiento de la estructura y las relaciones educacionales del modelo conservatorio. El paradigma de este proceso puede verse en Berklee, con la elaboración del canon (y el método) para Jazz (González, 2007), en el que el concepto de *ear training* y la práctica de la transcripción musical forman parte del fundamento de la formación del músico.



Fuga

Los desafíos decoloniales para la educación musical

Las transformaciones en la economía mundial junto con el rol que juega la música en ella, los cambios operados en América Latina en relación con su mirada hacia adentro como bloque regional en el nuevo panorama geopolítico, el crecimiento económico con inclusión social operado en gran parte por los países de la región, la atención puesta por el mercado musical mundial a la denominada *world music*, y el alcance global de la difusión masiva e instantánea de expresiones artísticas a través de Internet, son algunos de los fenómenos que han influido en el planteamiento de nuevos problemas para la educación musical y la formación de músicos profesionales en Latinoamérica. En ese marco, los procesos de inclusión de repertorios de las músicas populares en los programas académicos, a pesar de su cometido original de afirmación identitaria y reivindicación cultural, han sido a menudo cooptados por los modelos de enseñanza y las ontologías musicales establecidas. Por ello, resulta urgente escapar a la colonización de estos repertorios y expresiones musicales a través de un trabajo de decolonización del saber y del ser musical. En esta tarea los mayores desafíos están vinculados al conocimiento de los procesos psicológicos que operan en los contextos de desarrollo y aprendizaje musical por fuera del encuadre del modelo conservatorio en el marco de culturas musicales no alfabetizadas o de expresiones musicales de oralidad musical secundaria, y del rol que la tecnología –incluyendo dentro de ellas al sistema de notación musical– juega tanto en ese saber musical como en los perfiles de los nuevos músicos.

No obstante, la contundencia con la que el modelo conservatorio y las ontologías musicales concomitantes están instaladas y la fuerza que ejerce la globalización a través de la hegemonía de las ideologías del talento y los modos descontextualizados de circulación del conocimiento musical, existen experiencias que pueden estar marcando un rumbo a ser tenido en cuenta. La validación de los aprendizajes de las músicas tradicionales ha permitido conocer más acerca de cómo se aprende la música por fuera del modelo hegemónico. Los estudios en esa dirección, además, han dilucidado aspectos de la función social y cultural de esas formas de aprendizaje en tanto están integradas al contexto, la comunidad y a los saberes previos de la persona que aprende. De este modo se ha comenzado a visibilizar, entre otras cosas, ciertas experiencias de práctica musical reconociéndolas como *escuelas*. Cada vez más se reconocen socialmente formas de aprender en las que el colectivo, particularmente

la agrupación musical, es el marco del aprendizaje, y la imitación y la música propia de sus recursos principales (Ochoa, 2009).

Además, se está comenzando a prestar detallada atención a otros aspectos del desarrollo musical que no habían sido objeto de investigación. En el campo específico del desarrollo del oído musical, la indagación sistemática sobre los procesos cognitivos implicados en la música desde una perspectiva situada, corporeizada e intersubjetiva, ha permitido considerar el mantenimiento de las prácticas tradicionales de la enseñanza del desarrollo del oído musical sobre la base de la audición de la música en sí misma, prescindiendo de los métodos propios del modelo conservatorio o de dispositivos didácticos *ad hoc* creados de acuerdo con los mismos principios (Shifres y Burcet, 2013). A partir de ello, el cambio pedagógico se ha concentrado en tres componentes que pueden ser parte de un abordaje decolonial.

La reincorporación del cuerpo

El primero de ellos tiene que ver con la reivindicación del cuerpo en el desarrollo del oído musical de los músicos. El modelo conservatorio suprimió el cuerpo del músico, o lo redujo a una mínima expresión, al privilegiar la esfera de los procesos mentales. El cuerpo apenas formó parte de los mecanismos para la performance, pero se lo quitó de los procesos de pensar, comprender y significar la música. Típicamente, el énfasis en el desarrollo de las habilidades de audición musical fue puesto en los mecanismos internos. Así, por ejemplo, el músico que tiene la música en la mente, que puede pensar la música sin utilizar su cuerpo, escribirla y leerla sin valerse de tocarla, e incluso tocar un instrumento sin que el movimiento realizado excediera el estrictamente necesario para la producción mecánica del sonido, se convirtió en un ideal. Este ocultamiento del cuerpo envolvió todo lo que el cuerpo es capaz de decir acerca de quiénes somos y cómo pensamos, y la posibilidad de escuchar y conocer de otro modo. Esta negación entendida como una forma de poder que “actúa sobre el individuo negando lo que en el fondo sabe” (Mignolo, 2010, p. 19) pone en evidencia que la supresión del cuerpo de la música de la modernidad (europea) no fue un epifenómeno del desarrollo de un lenguaje musical determinado, sino un punto central del programa político-colonial. Suprimir el cuerpo y colocar la razón (europea) en un primer plano, fue un modo de enajenación del individuo impuesto por el poder colonial al tiempo que fue parte del establecimiento de la diferencia racial confinando a los colectivos de la música negra e indígena. De tal forma, pensar una educación auditiva corporeizada es contribuir a un desarrollo musical decolonizador. Contrariamente a los enfoques de *ear training* que



▲ Jardín claro oscuro Claustro de San Agustín Tunja. Fotografía: Pilar Jovanna Holguín. 2015

propician un recorrido principal de la mente al papel (y viceversa) para eventualmente luego ser trasladado a un instrumento; la perspectiva corporeizada al comprometer el canto, la ejecución instrumental, y toda forma de movimiento musical (gestos codificados y espontáneos, coreografías sociales, entre otros.) centra la comprensión del fenómeno musical en el discernimiento de la propia corporalidad y de su resonancia con la música y los otros cuerpos involucrados en ella. Al mismo tiempo, la participación del cuerpo habilita la inclusión de los estados emocionales sentidos en él en la práctica de significado musical.

La revisitación de la notación

El segundo aspecto de la decolonización de la educación auditiva cooptada por la tradición del solfeo y el *ear training*, se basa en la crítica a la noción de notación musical como *representación* de la música. Se procura interpelar el rol de la notación musical, resignificándola conforme la dimensión que esta pueda adquirir en el contexto de la lógica de la creación y la comunicación musical vernácula. En consecuencia, la notación deja de ser la llave para entrar en una élite, pagando el costo de subordinar el pensamiento musical a las categorías que ella privilegia e impone, empobreciendo la *aisthesis* y distorsionando la noción de complejidad musical.

El sistema de notación impone ciertas categorías para pensar la música, que no siempre se corresponden con las unidades operativas sobre la que la música se piensa en el contexto en el que se produce (Burcet, 2014). Así, conceptos que aparecen claramente en la partitura tradicional, como nota, compás o intervalo, implican categorías de un pensamiento musical alfabetizado y no siempre hacen justicia a los modos más directos de entender y realizar la música. Otros sistemas o recursos de notación, tales como los cifrados y las tablaturas, dan cuenta de que pueden ser otras las unidades de pensamiento para vincular el hecho musical con su anotación.

El replanteo del rol de la notación musical en el desarrollo del músico y en particular de su oído se ha asumido a través de dos ejes claves. El primero gira en torno del concepto de *ortografías musicales*, que alude al modo en el que el signo gráfico se puede asociar con una determinada configuración sonora. La atención a las ortografías musicales implica tanto incorporar acuerdos tácitos o explícitos de notación como producir signos nuevos que puedan dar cuenta de aspectos no relevados por el sistema tradicional. Se asume que las ortografías deberían atender más a la comunicabilidad dentro de una determinada práctica musical, que a una imposición de normas de escritura surgidas de un uso determinado para un estilo en particular. En ese sentido, los lenguajes musicales de poca o



▲ Jardín colombiano. Fotografía: Pilar Jovanna Holguín. 2013

nula tradición escrita requieren establecer descripciones elocuentes y relevantes de los componentes orales implícitos en las formas escritas. Esto implica atender particularmente a tales componentes orales que a menudo son descuidados en el ámbito académico.

De allí se desprende el segundo eje que consiste en la evaluación permanente de la relación entre oralidad y escritura en todas las manifestaciones musicales estudiadas. Este examen deja al descubierto tanto, que la información escrita en la partitura configura solamente una porción de los aspectos relevantes del fenómeno total como que esa parcialidad varía según los contextos de escritura y de lectura a lo largo de los distintos momentos de la historia de esa expresión musical según sea significativo para el contexto en el que ella se actualiza. Lógicamente, esta interpelación apunta al centro de la hegemonía de la ontología de la música como texto, en beneficio de otras que se identifiquen mejor con la música en cuestión. La superioridad del texto como forma privilegiada de existencia musical resulta incompatible con la significatividad de la experiencia musical en innumerables contextos. Se debate entonces alrededor del carácter representacional de la partitura. Así, la partitura no es vista como una cartografía de la música, sino como una ontología orientada a la acción (una pauta para la performance), por un lado, o como una forma de narrar la experiencia musical, por el otro. En tal

sentido la partitura se entiende como una expresión parcial de la subjetividad del que la trazó en relación a la música que la originó. Por ello puede ser ampliada, reforzada y complementada con otros recursos metalingüísticos, tales como las narrativas y los gestos.

Además de explicitar las limitaciones de la notación como ontología musical, y de apropiarse de las ventajas que ella puede ofrecer en las prácticas musicales, ajustándola a los intereses de la música que se esté practicando, la educación auditiva que se está proponiendo cuestiona muchas de las derivaciones de la escritura y sus categorías constituyentes realizadas por la musicología hegemónica. Por ejemplo, la noción de complejidad derivada de esas categorías puede no ser aplicable a todas las situaciones: hemos mostrado que un ritmo conceptualizado como complejo a partir de las categorías de la notación, es tomado en determinadas circunstancias como un orden simple (Shifres, 2014). De la misma manera resultan altamente debatibles las valoraciones que se configuran a partir de la escritura. La notación y sus categorías a menudo son utilizadas para derivar juicios de valor. La modernidad y el canon musicológico han originado juicios de valor estético sobre la música de acuerdo con el modo en que los componentes representados en la partitura se hallan presentes en la pieza. A menudo se derivó, así, el valor de la pieza musical por lo que se puede escribir en la partitura. Esta perspectiva

considera que todo aquello que no puede ser expresado en la partitura (o por las categorías teóricas de la música occidental) no existe. Sin embargo, la partitura, cuando no se trata de música que ha sido pensada de acuerdo con sus categorías suprime en gran medida el fenómeno musical verdadero, porque ellas representan solamente una parte del fenómeno expresivo.

Una perspectiva que interpela la hegemonía de la partitura no pretende suprimirla. Por el contrario, aspira a beneficiarse de sus principios no para diseccionar el fenómeno musical y clasificar sus partes componentes sino construir modos de imaginar la música. Pero al mismo tiempo advierte de las limitaciones que esas categorías tienen para la elaboración de sentido en la experiencia musical. De este modo, la partitura puede servirle al músico para ampliar su experiencia, en vez de sesgar la interpretación de las expresiones musicales por su impotencia para explicar la enorme cantidad de variables que forman parte de esa experiencia.

La valoración del marco intersubjetivo de aprendizaje

Las categorías notacionales son aplicadas por el *ear training* al concepto psicológico de *representación interna*. Apoyado en una psicología sustentada en esas categorías, el *ear training* apunta a desarrollar ese tipo de representación interna y demanda una respuesta que es resultado de la elaboración de una teoría construida a partir de tal representación. Esa respuesta es en general una partitura o una clasificación de algún atributo musical. En ese marco, el desarrollo auditivo es considerado solipista. Sin embargo, un abordaje decolonial implica la comprensión de la experiencia musical, aún en la audición, que es eminentemente intersubjetiva.

Desde nuestra perspectiva es posible comprender la música a partir de estar y experimentarla con otros. El mundo perceptual no se limita a la conciencia propia, sino que resulta del encuentro con otra conciencia que tiene una experiencia del mundo que se corresponde con la propia aunque claramente no sea la experiencia de uno mismo (Merlou-Ponty, 1962). Las percepciones están relacionadas no solamente con la perspectiva propia, sino con las que uno *podría tener* si fuese el otro o si estuviera donde está el otro. Así, se puede percibir una melodía al escucharla como se percibiría si se la estuviera cantando, siempre que esas percepciones sean compatibles. Además, la música se percibe a través de las conductas del otro. El otro contribuye a conformar mi percepción, ya que es percibido no solamente como alguien que *comparte conmigo*, sino también como alguien que *percibe el mismo mundo que habito*.

Nacido del liberalismo, no es de extrañar que el modelo conservatorio se haya desarrollado sobre la base de la individualidad tanto del que aprende como del que enseña. Sin embargo, esa concepción olvida que el entendimiento en el curso de la experiencia musical es un acto colectivo al atender al otro, a su cuerpo y sus expresiones. Como en la danza, donde los bailarines se mueven atendiendo juntos a la música y cada uno advierte cómo el otro está sintiendo la música. Esta comprensión de la música se ve beneficiada de la comprensión que tiene el otro a través de la observación propia. Participamos en la música sintiendo a los otros que comparten la experiencia con nosotros. De ese modo, como sentir es mucho más que escuchar, estamos más cerca de la experiencia *aiesthetica* perdida en el transcurso de la modernidad. A través de esta experiencia tiene lugar una activación muscular que es pre-enactiva o co-enactiva y evoca parte de movimientos o co-movimientos que ensambla virtualmente con lo que el otro está tratando de hacer. La experiencia musical intersubjetiva permite compartir el centro corporal de la actividad muscular (Bråten, 2007). Es posible concebir entonces una audición musical centrada en el otro, como una capacidad a través de la cual podemos *experimentar lo que el otro está experimentando*, siendo el otro el foco de la orientación propia y posibilitando la imitación, la empatía, la simpatía, el contagio emocional y la identificación. Esta capacidad para la percepción participativa permite que el que percibe resuene con lo que el otro está haciendo o tratando de hacer, toda vez que su marco de referencia está corporalmente centrado en el otro.

Esta comprensión centrada en el otro no solamente tiene lugar ante la presencia de otras personas sino que atañe también a acciones imaginarias y a otros ficticios (Harris, 1998). Muchos pensamientos que esta suscita, adquieren características antropomórficas (Watt y Ash, 1998). De tal modo, es la música misma lo que se piensa como el otro imaginado. En ese contexto, muchas respuestas espontáneas a la música parecen basarse en evocaciones antropomórficas. Concomitantemente es posible comprender la música misma, entendiendo sus recorridos y anticipando su comportamiento, como parte de la práctica de significado que se desarrolla. Entender la música como un agente intencional habilita un entendimiento que, basado en nuestra capacidad empática nos faculta para predecir el desarrollo de la música como resultado de la familiaridad que tengamos con ciertos patrones de comportamiento. No se trata de empatía con aquello con lo que supuestamente está representado en la música sino con la música misma, como una ontología orientada a la acción, que *nos mueve*.

Las consecuencias pedagógicas de esto aparecen promisoriamente en un horizonte en el que se pretende desprender el desarrollo musical de las categorías colonizadas. En primer lugar, no existe un *adentro* de la música, y un *afuera* de ella, que distinga lo que ocurre en la estructura musical como diferente a lo que le ocurre a las personas que se involucran en ella. La música es sonidos y personas interactuando en un espacio común, sin división entre lo objetivo (lo estructural) y lo subjetivo. Los elementos que se dan cita en la música, incluyendo los sujetos que la comparten, participan del significado construido en la experiencia. En segundo lugar, es posible valorar formas de comunicación que vayan más allá de la notación, e incluso del propio lenguaje verbal, para dar cuenta de la experiencia musical. Así, la interacción entre el canto de una persona y el gesto de otra puede ser una expresión clara del entendimiento que proviene de reflexiones sobre la música que no están codificadas en términos de escritura musical.

Y misterio

La conquista de América impuso un orden político de sumisión del conquistado. Parte de la música fue acallada, aunque logró cierta supervivencia en la medida en que supo establecer con la música del conquistador modos de interpenetración. Sin embargo, más arrasador fue el efecto de la conquista como producto de la imposición de una ontología que confina la música a la idea de *obra*, tal como comenzó a ser concebida en Europa desde el Renacimiento. Esta ontología ha sido construida a la par de la notación y de la teoría musical que se desprende de los atributos jerarquizados por ella. No es, entonces, la imposición de las obras musicales, sino la de este concepto de obra lo que denota la colonialidad establecida. Esta aprisiona la música dentro del objeto concebido para ser exhibido y contemplado más que vivido y sentido. La conquista más que privarnos de un repertorio le extirpó a la música tanto los cuerpos que la practican y su escenario ritual, como sus formas más sensibles de circulación. Por lo tanto, el rumbo decolonial no se agota en reivindicar un repertorio. En este contexto, abordar un camino decolonial implica, por un lado, recuperar las ontologías de la música como cuerpo, como encuentro, y por otro, reconstruir sus modos de circulación, desde los cuales fue madurando y en los cuales el encuentro entre los cuerpos cobra el sentido original. Para la formación de los músicos en América Latina, esto implica un gran desafío, ya que no se trata de privarnos ahora de la posibilidad de reflexionar sobre ella y construir una epistemología de la música. Tampoco es camino negar la posibilidad que la escritura abre para pensar y comunicar la música. Se trata de concebir un modelo pedagógico y un

edificio teórico que hagan justicia al modo en el que sentimos la música y nos reconocemos en ella en esta parte del mundo.

Preludio, coral y fuga, la secuencia de un orden musical. Un orden musical que es uno más entre muchos otros. Un orden musical que supone una teleología. Durante siglos la fuga finalizó ese orden, como el objeto del devenir temporal en la complejidad de una de las expresiones musicales que más claramente representa el pensamiento alfabetizado. Preludio, coral y fuga es la secuencia que confirma el silogismo de Forkel. Desde el sur del sur, la *Fuga y misterio* de Piazzolla nos dijo que ese tiempo no se acaba, que la fuga no es su objetivo, que el devenir no es solo secuencia sino también simultaneidad. La música está en el hombre desde mucho antes de Bach, antes de 1492, antes de San Gregorio y San Agustín, antes de Aristóteles, antes de Pitágoras, antes de que el hombre sea hombre. Y seguirá estando y siendo. En esos tiempos múltiples e inacabables el instante colonial es solamente un fragmento de nuestra experiencia. Lejos de la certidumbre de haber llegado a la meta estamos ante la alegría del misterio.



▲ Arco sobre arco Claustro de San Agustín Tunja
Fotografía: Pilar Jovanna Holguín. 2015

Referencias

- Barreiro y Rojas (1986). La expresión estética, arte popular y folclore. Arte culto. En L. Zea, *América Latina en sus ideas*. (pp. 446-466). México: Siglo Veintiuno.
- Bermúdez, E. (2000). *Historia de la música en Santa-fé y Bogotá 1538-1938*. Bogotá: Fundación Música.
- Bråten, S. (2007). Altercentric infants and adults: On the origins and manifestations of participant perception of others' acts and utterances. En S. Bråten (Ed.) *On Being Moved. From Mirror Neurons to Empathy*. (pp. 111-135). Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Burcet, M. I. (2014). *La unidad perceptual de la nota como unidad operativa del pensamiento musical*. (Tesis de Maestría inédita). Maestría en Psicología de la Música. Universidad Nacional de La Plata.
- Harris, P. L. (1998). Fictional absorption: Emotional response to make-believe. En Bråten, Stein (Ed.) *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. (pp 336-353). Cambridge: University Press.
- Holguín Tovar, P. (2010). Influencias y concepciones sobre la educación auditiva y el solfeo en la formación superior en Colombia. *En Actas del I Seminario sobre la Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música*. Comisión Consultiva de Investigaciones en Arte ZIAP2 y Cátedra de Educación Auditiva UNLP.
- Lander, E. (Ed.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso.
- Maldonado Torres, N. (2004). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>
- Merlou-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. C. Smith (translator). Routledge & Kegan Paul.
- Mignolo, W. D. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. *In La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 55-85). Buenos Aires: Clacso.
- Mignolo, W. D. (2010). Aisthesis decolonial. *Calle 14. Revista de Investigación en el campo del arte*, 4(4), 10-25. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Musumeci, O. (1998). ¿Deberíamos cambiar conservatorio por "renovatorio"?: hacia un modelo de la idiosincrasia de los conservatorios. *Acta 9. Fundamentos de Educação Musical*. Salvador: Associação Brasileira de Educação Musical.
- Pini, I. (1997). Aproximación a la idea de "Lo propio" en el arte latinoamericano a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. *Historia crítica*, 13, 5-15. Universidad de los Andes.
- Shepherd, J. y Wicke, P. (1997). *Music and cultural theory*. Polity Press Cambridge.
- Shifres (junio, 2014). Evidencia ontogenética de holismo en la facultad rítmica. Trabajo presentado en *Séptimas Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*. UNLP.
- Shifres y Burcet (Eds.) (2013). *Escuchar y pensar la música. Bases teóricas y metodológicas*. La Plata: EDULP.
- 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.
- Turino, T. (2008). *Music as social life. The politics of participation*. (p. 258). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Watt, R. J. y Ash, R. L. (1998). A psychological investigation of meaning in music. *Musicae Scientiae*, II (1), 33-53.
- Zbikowski, L. M. (2002). *Conceptualizing Music. Cognitive Structure, Theory and Analysis*. Oxford: University Press.