

Problematizando la herencia colonial en la Educación Musical.

Favio Shifres y Daniel Gonnet.

Cita:

Favio Shifres y Daniel Gonnet (2015). *Problematizando la herencia colonial en la Educación Musical*. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3, 51-67.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/243>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puga/xbx>

FAVIO SHIFRES¹ Y DANIEL GONNET^{1,2}

¹Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM)
Facultad de Bellas Artes – Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

²Tecnicatura en Música Popular – Fundación Música Esperanza – Asociación Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora – Facultad de Bellas Artes – UNLP

fshifres@fba.unlp.edu.ar

Artículo de investigación

Problematizando la herencia colonial en la educación musical

Resumen

Este trabajo revisa las ontologías y epistemologías involucradas en los modelos de educación musical formal como resultado de la cristalización institucional del pensamiento colonial operado durante siglos a través de dos modelos educativos durante la modernidad: el modelo jesuita y el modelo conservatorio. La colonización del pensamiento musical en América a partir del siglo XVI excede el silenciamiento y la consecuente sustitución de los repertorios originarios extendiéndose al concepto mismo de música, de músico y sus respectivas formas de existencia. Así, la cosmovisión colonial pervive en la educación musical a través de sus objetivos a menudo incuestionados orientados a marcar la diferenciación del sujeto músico del no músico. Esa marca tiene dos pilares fundamentales: el dominio de la notación musical y el desarrollo experto de las habilidades de ejecución instrumental. Esta perspectiva prevé una pedagogía particular para cada caso (músico y no músico), sobre la base de diferencias ontológicas que se definen con relación a los modos privilegiados de circulación musical característicamente plasmados en el concierto y más recientemente en el disco y los medios masivos de comunicación. Se describen aquí ambas pedagogías y se proponen bases para una pedagogía musical decolonial.

Palabras Clave:

colonialidad, educación musical, modelo jesuita, modelo conservatorio.

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

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

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

Vol. 3. N° 2 (2015) | 51-67

Recibido: 08/08/2015. **Aceptado:** 15/11/2015

DOI (Digital Object Identifier): <http://dx.doi.org/10.21932/epistemus.3.2971.2>

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

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



FAVIO SHIFRES¹ Y DANIEL GONNET^{1,2}

¹Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM)
Facultad de Bellas Artes – Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

²Tecnicatura en Música Popular – Fundación Música Esperanza – Asociación Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora – Facultad de Bellas Artes – UNLP

fshifres@fba.unlp.edu.ar

Research paper

Revisiting the colonial heritage in music education

Abstract

This paper reviews the ontologies and epistemologies involved in formal music education models as a result of institutional crystallization of colonial thinking throughout centuries by two Modernity's educational models: the Jesuitic Model and the Conservatory Model. Colonization of musical thought in America from the sixteenth century exceeds silencing and the consequent replacement of the original repertoires extending the very concepts of music, musician and their respective forms of existence. Thus the colonial worldview survives in music education through its targeted goals often unquestioned aiming a distinction between musicians and non-musicians. That mark has two pillars: the domain of musical notation and the expert development of instrumental performance skills. This perspective provides a particular pedagogy for each case (musician and non-musician), on the basis of ontological differences that are defined in relation to the and privileged modes of music education characteristically reflected in the concert, and more recently in the discographic and broadcasting industries. The paper describes both pedagogies and proposes bases for a decolonial music pedagogy.

Key Words:

coloniality, music education, jesuitic model, conservatory model.

Introducción

La educación artística, en general, y la musical, en particular es incluida en los proyectos educativos oficiales apoyada por el principio de que el arte proporciona al ser humano formas de comprender el mundo y de representarlo, al mismo tiempo que brinda un medio para comunicar sus experiencias vitales y expresar sus sentimientos, ideas y actitudes. La educación artística contribuye de este modo a vertebrar el modo en el que estamos en el mundo, las cosas con las que nos identificamos, los ideales que perseguimos y las escalas con las que valoramos tanto lo que nos rodea como a nosotros mismos. En este trabajo procuraremos mostrar los fundamentos colonizados de esos modos de comprender el mundo; fundamentos que, al menos en el caso de la música, exceden ampliamente las formas de organización de los sonidos alcanzando la noción misma de música y de músico.

Los educadores musicales analizamos nuestro objeto de estudio desde nuestra propia experiencia vivida de la música. Así, nuestra mirada es *egocéntrica*, ya que asumimos que el otro tiene una experiencia similar a la nuestra y que por lo tanto las preguntas que caben formularse acerca de tal experiencia son similares a las que atañen a la nuestra. Concomitantemente, esa perspectiva también es *etnocéntrica*, porque las explicaciones que nos damos acerca de nuestra propia experiencia musical se ajustan a los sistemas de creencias y valores culturalmente compartidos. La educación musical pensada de tal modo, asume concepciones compartidas de educación, de arte y de música. El conocimiento del mundo a través de una mirada centrada en uno mismo es lógico, y en cierto sentido inexorable. Sin embargo, aquí propondremos que el pensamiento occidental acerca del arte impone tales concepciones como únicas posibles negando la existencia de otras perspectivas válidas. Por ello que es sugerimos que el nudo problemático de la educación musical actual, e inclusive de los modos actuales de producción y circulación del conocimiento musical en general, es que ellos no se centran en un *Uno* propio de nuestra propia cultura y afín a las experiencias vitales en este ambiente, sobre este suelo, sino en un *Uno* que es representativo de los centros hegemónicos de producción de conocimiento. Como consecuencia de ello aprendemos a hacer, entender, enseñar y, en definitiva, vivir la música no *a nuestro modo* sino conforme una manera impuesta desde allí.

La identificación de la colonialidad en la producción, la recepción y la educación musical no es nueva. Principalmente a lo largo del siglo XX, desde múltiples ámbitos intelectuales (tales como los estudios culturales, de género, socio-religiosos, antropológicos, comparados, en derecho y DDHH, entre otros) se ha llamado la atención sobre esto invitando a superar las miradas más claramente eurocéntricas. De aquí se ha derivado una actitud de creciente valoración y reivindicación del arte musical originario y popular en diferentes instancias y modalidades. Como resultado de todo ese movimiento se han producido en las últimas décadas

fenómenos importantes tanto de visibilización de expresiones artísticas antaño subvaloradas - evidente en la promoción productiva de artistas identificados con lo popular y lo originario, la difusión a través de los medios masivos de comunicación, las industrias culturales y de espectáculos, etc. -, como de renovación en la educación y los medios académicos - el estudio de estas formas de artes, la incorporación de estas expresiones en los programas de formación de artistas, la creación de programas especiales centrados en ellas, etc. Así, se ha facilitado el encuentro con el Otro, a través de la valoración de formas/expresiones artísticas que supuestamente le son propias. Esta tendencia, en el caso particular de la música, se puede advertir en el modo en el que los repertorios provenientes de la música popular urbana y rural y de músicas de comunidades originarias se han integrado a los programas de formación de músicos, así como en el modo en que los artistas y sus saberes propios han sido revalorizados. Más aun, esta tendencia a dado lugar a nuevos desarrollos teóricos abriendo un campo de estudio sistemático que de manera descriptiva y teórica aborda múltiples aspectos de esa música. De este modo, por ejemplo, las cada vez más frecuentes carreras de música popular existentes en los ámbitos académicos cuentan con espacios especiales en los que se describe aspectos considerados relevantes del lenguaje de la llamada música popular (como por ejemplo, la armonía, el ritmo, la morfología musical de la música folklórica, del rock, el jazz, y otras).

Sin embargo, en este trabajo nos proponemos mostrar que esta modalidad de reivindicación constituye una forma extrema de colonialidad del saber característica del mundo post-colonial, cuya expresión más conspicua es la misma utilización de las categorías de *música académica*, *música popular*, *música étnica*, entre otras, mostrando que son categorías que surgen de una mirada etnocéntrica de la música desarrollada en los ámbitos académicos occidentales durante las últimas décadas. Al mismo tiempo, los argumentos presentados aquí esperamos que permitan apreciar que las incorporaciones al ámbito académico de expresiones artísticas que tiene su origen y se desarrollan autónomamente por afuera de él, atenta contra ellas mismas al someterlas a un proceso de occidentalización de sus modos de existencia.

Aunque nuestro análisis se centra en los problemas de la educación musical, podrá resultar fácil entenderlo en términos de educación artística en general y más aún, en términos de educación (a secas). En tal sentido es importante destacar que nuestra idea de lo que constituye el arte y las disciplinas artísticas individualizadas, proviene de los filósofos de la Ilustración (siglos XVII y XVIII). De modo que al hablar de Educación Musical, ya nos encontramos en uso de una categoría teórica impuesta desde la hegemonía colonial. Esta salvedad es necesaria como punto de partida de un recorrido que tendrá dos partes para caracterizar sucesivamente la genealogía de dicha forma de colonialidad y los aspectos colonizados de la música y la educación musical. Al final proponemos algunas salidas decoloniales para romper el status quo de la disciplina.

Genealogía de la colonialidad del saber musical

El modelo jesuita

En la modernidad se instaló una forma de colonialismo basada en la noción de unidad (religiosa, lingüística, política, etc.) que, por definición, implica la supresión de la identidad del Otro. Se trata de la noción de unidad como opuesta a la de diversidad. Esta destacó la diferencia colonial que establece la demarcación entre lo superior y lo inferior. Sobre esta matriz se desarrolló una epistemología en la que abrevia la educación y que partió de la supresión de las ontologías preexistentes. Como parte de esta supresión, las formas expresivas preexistentes fueron confinadas a la categoría de *Arte menor*, o *artesanía* (el arte conquistado). A diferencia de lo que ocurre con otras formas expresivas que logran cierta supervivencia a través de las técnicas implicadas en su materialidad y los usos derivados de ella¹, la música quedó en general totalmente ignorada. El arte del conquistador (*Arte Mayor*) fue impuesto aquí como único, ya que directamente se invisibilizó su contrapartida, arte conquistado o *arte menor*.² En ese contexto, la educación musical formó parte del proceso evangelizador, cuya expresión más acabada se alcanzó en las reducciones franciscanas y, principalmente, jesuitas. Por esta razón denominamos este primer modelo de Educación Musical en el proceso colonial como *Modelo Jesuita*. La acción primaria de este modelo consiste entonces en la sustitución de todo vestigio musical preexistente. Así se sustituyeron los objetos materiales de la música – específicamente los instrumentos musicales – negando la vinculación entre la música y el entorno vertebrador de las expresiones sonoras de las culturas vernáculas. Del mismo modo fueron impuestos la organización de los saberes (en teóricos y prácticos), propios del conocimiento musical del medioevo europeo, y los modos de circulación musical (con la partitura como forma privilegiada de difusión) y de ejecución (a través de organismos musicales jerárquicos en eventos de carácter presentacional³). De este modo, el modelo jesuita promovió modos de hacer música en las que *unos hacen* y *otros escuchan*, donde el conocimiento se halla en un texto que sirve de base para el aprendizaje del dogma musical. En ese marco, la música tiene lugar en agrupaciones de orden jerárquico en las que los

1. La noción misma de *artesanía* implica un uso práctico del objeto material, como opuesto a la noción de *Bellas Artes* en la que los objetos persiguen la única finalidad de ser objeto de contemplación. Así, una parte importante de las formas expresivas anteriores a la conquista son conservadas por las ventajas que conllevan las técnicas desarrolladas de alfarería, tejido, construcción, etc. y sus aplicaciones prácticas.

2. Es importante destacar cómo esta invisibilidad perdura en la musicología dominante actual. Por ejemplo, Barriga Monroy (2006) señala que "...el primer músico que llegó al Virreinato de Nueva Granada, fue Juan Pérez Materano, en 1537" (p.9) (énfasis nuestro) adhiriendo al principio de *Tabula Rasa* por el cual se niega toda existencia y contenido anterior (Dussel 2011)

3. Acerca de las ontologías de la música como presentación y como participación véase Turino, (2008).

diferentes participantes tienen diferente incidencia en la toma de decisiones y por lo tanto sobre el resultado musical. La música es parte de la celebración religiosa, pero en ella, solamente algunos son los encargados de *hacerla*. Así se demarcaron y especializaron los roles en la celebración y con ello los roles musicales. Una consecuencia crucial de esta demarcación es que se inició un proceso por el cual la música fue abandonando progresivamente el encuentro cara a cara. El encuadre de la orquesta y el coro modernos, en la que las personas que hacen música solamente miran al director sobre el podio, sin cruzar la mirada entre ellos, que no hay cruces de mirada entre los ejecutantes y la audiencia, que muchas veces permanece a oscuras, es un ejemplo cabal de la disposición espacial devocional que fue adquiriendo el hacer musical a lo largo de los siglos.⁴

Para el modelo jesuita el conocimiento musical es también un atributo de raza. Por lo tanto existe un conocimiento musical blanco (europeo) y un conocimiento indígena (que por definición será considerado como no-conocimiento, superchería, etc.). Esta marca se enfatizó con la inclusión de los esclavos traídos de África, a partir de la cual, no solamente los sonidos sino también, y fundamentalmente los modos de producirlos, pasaron a ser vistos como un rasgo de raza.⁵

El modelo jesuita se sustenta en cuatro pilares pedagógico-musicales. En primer lugar la disciplina del instrumento musical. De acuerdo con este precepto, la educación musical es el proceso de desarrollo de una destreza especial para la ejecución de un instrumento musical.⁶ En segundo lugar, el soporte del conocimiento musical es la alfabetización musical. Como se ha mostrado (Burcet 2014), el pensamiento musical alfabetizado hace uso de las categorías de la notación musical en la producción y comprensión de la música. Por lo tanto, la experiencia musical de las personas alfabetizadas musicalmente es diferente. Desde esta perspectiva, categorías dadas como naturales, tales como *melodía* o *ritmo*, son derivadas en realidad de la lógica notacional. Concomitantemente otros contenidos suelen quedar por fuera del alcance de la racionalización y por lo tanto de la valoración musical. Por otro lado, la cualidad de material que la partitura le brinda a la música define el tercer pilar. Se trata de una la imposición de la noción de *obra musical* y su tratamiento como *mercancía* que sigue, de la mano del comercio transatlántico, un circuito que se irradia desde Europa Occidental y *abastece* a las colonias. Así, la música comienza a circular en el siglo XVI por América Latina siguiendo las rutas comerciales, y descargada como un insumo más para abastecer las misiones. Pero, a diferencia de lo que ocurre con otros productos, sobre los que se aplican principios de economía extraccionista, las colonias no tienen nada que ofrecer a Europa, por lo que la circulación es solamente en un sentido. La circulación de

4. El uso de partituras también contribuyó lógicamente al distanciamiento de las miradas.

5. Nótese que este vínculo entre raza y conocimiento musical persiste en la actualidad. Expresiones tales como “los negros llevan el ritmo en la sangre” son características de esa marca.

6. Este rasgo pervive claramente en las concepciones actuales. Los programas de formación musical son los que incluyen el aprendizaje de por lo menos la técnica de un instrumento musical.

esta música (concebida como mercancía para abastecer las misiones) permite acomodar la funciones musicales a los dictámenes del Concilio de Trento⁷, el cuarto pilar del modelo jesuita. Entre otras cuestiones importantes, los lineamientos derivados del Concilio, establecieron que la música ocuparía ciertos momentos de la liturgia (y de la vida cotidiana) sin la posibilidad de ser extendida a otros. Esto dio lugar a un cambio profundo en la relación entre la música, la divinidad y la naturaleza para el hombre americano. Con anterioridad a la conquista la música estaba ligada a los ciclos de la tierra, mientras que en la liturgia católica impuesta, está vinculada con su propio calendario. Esta enajenación de los tiempos de la música es crucial no solamente porque implica la imposibilidad de hacer música en relación con los ciclos vitales originarios, sino porque modifica la concepción global del tiempo que atañe no solamente a lo musical sino a toda la cosmovisión de los pueblos dominados. En lo musical estrictamente, la imposición de la *forma musical* con las restricciones temporales propias de las formas presentacionales de la liturgia (ligadas por ejemplo a la celebración de la misa) implican ciclos temporales de ejecución musical muy diferentes. La organización del discurso musical en unidades tales como *exposición – desarrollo – coda* es un ejemplo de esta transmutación.

El modelo conservatorio

La sustitución imperial hacia finales del siglo XVII, con el consecuente relevo de la cosmovisión católica por la protestante, y las formas institucionales adoptadas por los estados con relación al funcionamiento político y económico de los territorios de ultramar y la resignificación del poder colonial, trajo aparejados cambios importantes en las concepciones acerca del arte y de la formación de los artistas. El conservatorio de París, fundado a finales del siglo XVIII constituye una síntesis depurada del modelo pedagógico surgido de ellas y que se extiende hasta la actualidad. Sobre la base de alguno de los pilares del modelo jesuita, oportunamente enfatizados y perfeccionados, tales como la alfabetización musical y el desarrollo instrumental preeminente, este modelo introdujo algunas características que determinaron los modos privilegiados de aprendizaje musical hasta el presente. Entre ellos los más destacados son el encuadre diádico y la valoración de los desempeños individuales.

El encuadre diádico fijó el establecimiento de un tipo de relación pedagógica particular y distintiva del aprendizaje musical⁸. El proceso de aprendizaje, así

7. El Concilio de Trento se desarrolló en sesiones que se sostuvieron a lo largo de casi 20 años, a mediados del siglo XVI con el objeto de promover medidas que favorecieran la reunificación de la Iglesia Católica luego del cisma protestante. A pesar de que no logró su cometido, estableció reformas muy severas relativas a la liturgia, y en particular, al rol de la música en ella. De este modo, el Concilio de Trento puede ser considerado como una suerte de canon renacentista para la música litúrgica, y por lo tanto para las prácticas compositivas, performativas y pedagógicas ligadas a ella.

8. Esta relación ha sido largamente descripta según sus grandezas (véase Shön, 1987) y sus miserias (Kingsbury, 1988). En los últimos años ha estado en el foco de los estudios relativos a la formación

como sus resultados son siempre individuales y privados. La valoración de los saberes es privada y es el sujeto ya formado el que va a intercambiar su mercancía (su conocimiento) en el mercado de la producción artística. La valoración de los desempeños individuales tiene que ver por un lado con el desarrollo del liberalismo para el que el individuo es el foco del desarrollo social, y el centro del sistema político, y por otro lado con la idea de producción en serie que acaece a partir de la revolución industrial. Así, por ejemplo, el conservatorio forma instrumentistas musicales con el objeto de que sean o bien grandes solistas, es decir sujetos que existen como tales en tanto son individuales, o bien miembros de orquestas o grupos de cámara que trabajan sobre el ensamblaje de las partes que aporta cada individuo por separado. En este contexto es notable cómo se convierte en una preocupación pedagógica del modelo la ponderación de los desempeños individuales aun en contextos de ejecución grupal de manera de resolver la dualidad entre lo individual y lo colectivo que las música del período implican. La relación solista-grupo propio de las formas de concierto de los siglos XVII a XIX son un ejemplo de esa dualidad. Al respecto es interesante destacar que a pesar de la explosión de didácticas musicales que tuvo lugar en los siglos XVIII y XIX al amparo de la expansión del modelo conservatorio y el desarrollo de la industria editorial, no ha habido desarrollo de una pedagogía del hacer musical colectivo. Esta laguna es una muestra cabal de la concepción del armado del todo musical sobre “la línea de ensamblaje”, a la que cada individuo aporta su parte.

El modelo conservatorio condujo el proceso de secularización de la educación musical, y concomitantemente de la especialización (de la profesión) musical, la que contrariamente a lo que la reforma protestante formuló para la liturgia – participación activa de la feligresía en la sonoridad de la liturgia – promueve la especialización de roles con vinculación a la producción musical como mercancía conforme un sistema de producción del arte que ya es completamente capitalista. De este modo, el modelo conservatorio promueve una producción musical capitalista, de manera que los aprendices son formados para eso. Como se dijo, las características de individualidad de la producción, las nociones cuantitativas de productividad, incluso la lógica del virtuosismo como sublimación de la subjetividad, de lo individual por sobre lo colectivo implica esta concepción capitalista liberal llevada al plano de lo secular.

Aspectos colonizados del ser musical

El impacto del modelo jesuita

Como ya se señaló, el modelo jesuita de Educación Musical tuvo a su cargo

de los músicos profesionales. Por ejemplo la 1st. The Reflective Conservatoire Conference, celebrada en Londres en 2006 giró en torno de la temática “Apprentices and Sorcerers?” en clara alusión a la relación discípulo-maestro propia del encuadre diádico.

la supresión ontológica de la música y del sujeto músico de los pueblos que habitaban el continente. Básicamente este trabajo fue realizado a través de la construcción de las nuevas ontologías modeladas a partir del impacto de las prácticas musicales oficiales y en especial de algunas de sus características más salientes. La primera, y tal vez la más importante, suscitó la imposición de la cultura musical alfabetizada como sinónimo de saber musical. Las prácticas musicales fueron fatalmente impactadas por la notación musical, que, como todo sistema notacional, selecciona solamente algunos aspectos claves del habla, que considera relevantes para ser conservado. De este modo traslada la supremacía de la altura discreta y el ritmo proporcional, que son los atributos que pueden ser anotados a través del sistema notacional clásico, por sobre otros atributos musicales para definir qué es la música⁹. Al mismo tiempo, al posibilitar el desarrollo de formas discursivas complejas que no se hallan necesariamente supeditadas a las restricciones de la memoria melló también el lugar de privilegio que tenían las formas más simples (en general binarias y repetitivas). El desarrollo de un pensamiento musical alfabetizado (siguiendo la idea de Olson 1991) que permite desarrollar un metalenguaje sobre categorías de la notación (no sobre categorías que sean estrictamente del habla), dando cuenta a su vez del desarrollo de habilidades del pensamiento sobre diferentes discursos, contruidos sobre diferentes medios (en principio uno visual: la partitura, y otro auditivo: la música), estableció una brecha inexistente antes entre músicos (alfabetizados; que piensan en esos términos y de acuerdo con esas categorías) y no músicos (no alfabetizados, que entienden la música en términos no notacionales). Esta brecha, a su vez establece qué es teoría, es decir qué es aquello acerca de lo cual es posible articular un meta lenguaje con categorías estables, de lo que no corresponde a la teoría, porque no se dispone de categorías estables aceptadas para articular un meta lenguaje. En definitiva establece la brecha entre qué es pensar musicalmente y que es escuchar o incluso tocar música, sin pensar musicalmente, marcando el límite entre *lo musical* y *lo extra musical*.

Naturalmente, esa brecha no afecta solamente al metalenguaje, sino también los modos de pensar la música (atendiendo, recordando, analizando, describiendo, etc.) y por lo tanto de involucrarse en la experiencia musical (escuchando, tocando, cantando, componiendo, bailando, etc.). Al disponer de diferentes recursos, operamos con la música a partir de unidades de procesamiento que son diferentes y por lo tanto los significados sentidos son diferentes. Sobre la base de esas unidades de procesamiento es que se instala todo un sistema de categorías. Por ejemplo, sobre la base de la categoría de *nota musical* se organizan otras categorías, tales como *intervalos*, *escala*, etc. que resultan cruciales para definir una manera de pensar la música y construir su sentido. El efecto más importante de la imposición

9. Es interesante observar cómo estas ontologías colonizan también todos los estudios musicales. Así, las discusiones acerca de las definiciones de música sostenidas en los ámbitos de la etnomusicología, las ciencias cognitivas de la música y los estudios evolutivos de la música muestran este sesgo (véase nuestra crítica en Tropea, Shifres y Massarini 2014)

de la notación musical y de las categorías que provienen de ella para enseñar la música, es que instaló esas categorías como *naturales*. Así, las personas alfabetizadas musicalmente pensamos que, como la nota es nuestra unidad de notación, es también la unidad de procesamiento musical, y que eso *es natural*. Así asumimos que *todo el mundo procesa la música a partir de la nota*. Burcet (2014) demostró que eso es una falacia. Sin embargo es sobre esa falacia, que se constituye el mito de la *audición estructural* que impone qué es escuchar música musicalmente en oposición a que es escucharla no musicalmente, y sobre el cual están organizados en general los programas de enseñanza de música actuales.

Además, esta falacia da lugar a la idea de que la notación musical implica un estadio más avanzado de la música. La superioridad de la música está dada por el hecho de que se puede anotar sobre la base del sistema de notación occidental. Estas ideas ya eran fuertes en los teóricos musicales del siglo XVIII, cuyo exponente más elocuente es Nikolaus Forkel, para quien “ningún pueblo pudo tener un logro metódico traduciendo sus melodías a signos antes de la invención de la escritura alfabética” (citado por Tomlinson 2003, p. 36). De aquí se deriva que la perfección musical es directamente dependiente de la perfección notacional. De manera notable, Forkel sostenía que es la notación lo que permite hacer evolucionar al lenguaje, de modo que las culturas musicales alfabetizadas, *evolucionarán* más rápidamente que aquellas que no lo están. Concomitantemente, de la escritura alfabética que posibilita la perfección musical, finalmente, surgirá un modo de conciencia, representada por la capacidad de abstracción, la capacidad de imaginar los sonidos así anotados, del que no gozan los *Otros*.

El impacto del modelo conservatorio

La educación musical impartida en el marco del modelo conservatorio, no solamente se fundamenta en el dominio de la notación, sino que además, sacraliza el texto musical como albergue de todo el conocimiento. Durante el siglo XIX, los conservatorios desarrollaron textos musicales (métodos para el aprendizaje instrumental, para el solfeo, partituras *corregidas y anotadas*, entre otros) que se convirtieron en oficiales, y a cuyo resguardo, el conocimiento acuñado y acumulado por los maestros se *conservaba*. De este modo el conservatorio extiende la colonialidad del saber musical a un plano ontológico, determinando qué la música *es* el texto, es decir el conjunto de marcas en la partitura, y el músico *es* el que conoce el texto.¹⁰

La partitura es la música, porque la partitura le brinda a la música la materialidad necesaria para que sea considerada un *objeto* de arte, conforme la concepción misma de las Bellas Artes del siglo XVIII.

El modelo conservatorio instaló un modo particular a construir y valorar el conocimiento musical, que permea todos los ámbitos del hacer musical. Este

10. Expresiones tale como “Yo no *soy* músico, sólo toco de oído” son elocuentes en la identificación de la ontología de la música como texto

modo es denominado en ciertos ámbitos musicológicos como *partiturismo* (Agawu 2005), y destaca la referencia al texto en los discursos sobre la música, otorgándole a éste un lugar central no solamente en el hacer musical sino en la reflexión sobre ese hacer. Expresiones que pueden parecer comunes y hasta *naturales*, tales como “las cuatro últimas *notas* de la melodía *descienden*” (las palabras destacadas señalan categorías provenientes de la notación), pueden ser entendidas como derivadas de este modo de entender la música para el que las categorías de la música son las categorías de la notación musical. Las grandes dimensiones organizadoras del discurso musical para la teoría musical de Occidente, tales como lo *melódico* y lo *rítmico* provienen en gran medida de la lógica notacional.

No sorprende el hecho de que los procesos de composición musical según el canon occidental establecido dependan, como lo señalan Shepherd y Wike (1997) de modos cognitivos vinculados al rol de la notación. Sin embargo, como también lo señalan esos autores, la relación entre cognición y notación se extiende más allá de la música perteneciente a dicho canon y coloniza otras expresiones musicales en el campo de la música popular.

Sobre la base del partiturismo, la valoración de la destreza técnica eximia como un rasgo que permite diferenciar a un sujeto individual por encima de otros, y el encuadre pedagógico diádico en el que el vínculo intersubjetivo siempre es vertical (discípulo que aprende del maestro) descartando la posibilidad de otros vínculos de producción y aprendizaje musical, el modelo conservatorio, labró ontologías de música y de músico que se extienden mucho más allá de las prácticas musicales que involucran las sonoridades identificadas con el canon occidental.

A través de ellas, entendemos la música como algo para ser contemplado, desplazándonos como lo señaló oportunamente Mignolo (2010) del sentir (la sensibilidad) al contemplar (y explicar las razones de lo bello). De esta manera, como el resto de las Bellas Artes, la música es un modo de representar, que paradójicamente es sublime porque es abstracta, es *la idea*, y por lo tanto se representa a sí misma. Así se contribuye aún más al deslinde de lo musical de lo extramusical. Todo aquello que refiere a la idea (expresada, como consecuencia del partiturismo, en términos de la notación musical) es lo musical, mientras que el resto es extramusical. De ahí que el modelo privilegie la denominada *música absoluta* (Dalhaus 1991) como expresión más acabada de la autonomía musical (Beard y Gloag 2005), y concomitantemente, la música instrumental por encima de la música vocal (inexorablemente ligada a un texto que es *extramusical*). Del mismo modo quedan excluidos de esta definición los cuerpos y el entramado intersubjetivo (es decir la relación entre los cuerpos y entre las subjetividades), los sentidos por fuera del oído (y la vista sólo para leer la partitura) y el entorno (natural y cultural).

Ciertamente, esta ontología de la música determina las concepciones sobre los aspectos que definen a los sujetos involucrados en ella. En primer lugar la diferenciación clara y jerárquica de sujetos musicales. En este sentido la división músico/audiencia es la más evidente. Sin embargo, la demarcación de compositor

y ejecutante (autor e intérprete) es sumamente fuerte y tiene implicancias importantes sobre los modos de circulación de conocimiento musical en la actualidad. Esta división está vinculada a la noción de que la música es un hecho que deriva de una acción centrada en el individuo músico, que es considerado como tal y diferente del individuo audiencia porque ha atravesado por una serie de etapas de formación y de desarrollo de habilidades (principalmente la habilidad de tocar un instrumento o cantar) cuantitativa y cualitativamente diferente del resto de las personas. El aspecto cuantitativo es el que vincula la idea de músico con la dedicación exclusiva (con la profesionalización como la manifestación más clara de este rasgo), y el cualitativo es el que la vincula con las ideologías del talento, según las cuales, el sujeto músico tiene en esencia algo que es diferente (el talento) y de lo que depende básicamente su caracterización como tal.

De acuerdo con estas concepciones de música y de músico, el encuadre privilegiado para la música, aquel en el que la música puede ser apreciada independientemente de todo lo que no es música, de todo lo extramusical, es el concierto, un encuadre que floreció en el siglo XIX y que durante el siglo XX se desarrolló de múltiples maneras. En su apariencia más pura, el concierto invisibiliza los cuerpos: confina a la audiencia a un cono de oscuridad, y minimiza la atención sobre los cuerpos de los ejecutantes cuyos rostros, vestimentas y movimientos no deberían llamar la atención (al menos más que los sonidos), o directamente los suprime (como en la música electrónica o las presentaciones acústicas). De este modo se reduce el contacto visual y las miradas apenas si se cruzan no solamente entre audiencia y ejecutantes sino también entre estos últimos. Es interesante notar que muchos de los encuadres posteriores al concierto del siglo XIX, incluso aquellos que se basan en desarrollos tecnológicos tales como el disco o la broadcasting, replican el encuadre del concierto. Por ello el sujeto que compra un disco valora poder escucharlo en una situación lo más parecida posible a la del concierto en cuanto a calidad sonora, condiciones de confort, luz, etc. Notablemente, a pesar de que los sonidos musicales nos rodean permanentemente son pocas las situaciones en las que reconocemos *estar escuchando música*.

En síntesis, la educación musical colonizada privilegia la ontología de la música como texto básicamente en su metalenguaje, confina la noción de música al ámbito de lo sonoro y la concibe como un artefacto (objeto) cultural que puede ser ofrecido como mercancía. De este modo, el sujeto músico es especialmente preparado para la producción de esa mercancía, y a través de esa preparación se diferencia del resto. No obstante, se asumen que ciertas características del sujeto favorecen esa diferenciación, como el *talento*, que al ser destinado a la producción de algo considerado sublime favorece la adjudicación del rasgo distintivo de *genio artístico*. El *genio artístico* y, de manera correspondiente, todas aquellas formas incompletas o no realizadas de *genio*, es siempre un rasgo individual, de manera que el músico es por definición un sujeto individual. Aunque pueda participar de un encuentro, colectivo, de músicos, éste es siempre considerado como la suma de

esas individualidades. En ese sentido, resulta coherente (aunque parezca paradójal) que, en el contexto del modelo conservatorio, los maestros de prácticas musicales de conjunto se empeñen en identificar qué aporta cada uno de los alumnos al todo, para poder justipreciar el desempeño individual.

Como resultado de esto, la educación musical tiene dos objetivos: por un lado *formar músicos* es decir sujetos altamente especializados que puedan articular sonidos musicales a partir del desarrollo de técnicas de ejecución específicas y a menudo conforme instrucciones derivadas de anotaciones musicales (partituras) o consignas dadas en términos de categorías teóricas que se desprenden del sistema de notación musical. Esto tiene lugar en ámbitos especializados, como conservatorios, escuelas de música, etc. Por el otro lado *formar oyentes*, es decir sujetos que se ubicarán del otro lado de la sala, que deberán ser receptivos a esas conductas desarrolladas por los músicos. Esto tiene lugar en la escuela general, y, fundamentalmente a través de los medios masivos de comunicación, de manera que toda la población es preparada. Esto implica también que la educación musical asume que la audición y la producción musical son desempeños diferentes que involucran procesos cognitivos diferentes.

Notas para una estrategia decolonial para la educación musical

Habida cuenta de los rasgos que caracterizan la colonialidad del saber y del ser de la Educación Musical, es posible sostener que la imposición de un repertorio lejos de ser el aspecto central de la estrategia colonial puede ser considerada simplemente como un epifenómeno de las ontologías impuestas. De ahí que la solución decolonial no pueda terminar de hallarse en la sustitución del repertorio.

En ese sentido, la reivindicación y conservación de los repertorios sin un acompañamiento del cuestionamiento profundo de los aspectos de la colonialidad del saber musical discutidos arriba puede resultar paradójal toda vez que son utilizados a menudo por los tres recursos principales de la colonialidad: el colonialismo (propriadamente dicho), el racismo, y el nacionalismo y por lo tanto alienados.

El colonialismo propriadamente dicha alude a la imposición de un sistema de dominación política y económica explícito. Con relación a la música, la alienación de los repertorios puede tener lugar a través de las formas de dependencia económica y política de las producciones musical, por ejemplo a través de la acción de las multinacionales discográficas y del espectáculo.

En cuanto al racismo, los repertorios son a menudo utilizados para contribuir a establecer marcas raciales respecto de la música y sus modos de existencia, habilidades musicales y preferencias. Al mismo tiempo establece la superioridad racial de las teorías musicales (de la mano del establecimiento de la superioridad racial de la notación musical, como se señaló arriba) La etno musicología clásica, no ca-

sualmente apoyada en la notación como recurso metodológico privilegiado, tiene que ver con la idea de “la explicación occidental de las músicas no occidentales”

Finalmente el recurso del nacionalismo se vincula a la idea de forjar epistemologías y ontologías musicales que se identifiquen con las fronteras políticas entre las naciones. La invención del folklore (Alonso Bolaños 2010) se vincula a la consolidación de los estados nacionales que en Latinoamérica tiene lugar durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX.

Por consiguiente la estrategia decolonial debería ser capaz de superar la capa más superficial del asunto de los repertorios para adentrarse en cuestiones del saber (epistemológicas) y del ser (ontológicas) musical. Para ello proponemos escuchar atentamente expresiones musicales supervivientes yendo más allá de los repertorios, más allá de lo evidente que las estrategias de colonialidad destacan, para repensar una epistemología musical que sirva de base a una educación que pueda superar las lógicas impuestas por los modelos pedagógicos actuales dominantes (herederos del modelo jesuita y del modelo conservatorio).

El desarrollo detallado de este camino excede ampliamente el alcance de este trabajo y de todo nuestro propio esfuerzo. Pero, en función de algunas observaciones preliminares que hemos realizado podríamos mencionar que es posible pensar en una educación musical decolonial y, a manera de ejemplo, proponemos basarnos en tres ejes

En primer lugar, la restitución del vínculo entre la experiencia musical y la naturaleza, incluyendo en ella desde el propio cuerpo hasta el medioambiente particular en el que la experiencia se desarrolla. La restitución de este vínculo implica romper con el escenario como único ámbito de hacer musical, de modo que el objetivo de hacer música pueda superar la idea de hacer algo que los demás puedan escuchar para hacer algo que nos permita escucharnos “a nosotros en el mundo que nos rodea”. Entender la musicalidad del mundo que nos rodea, así como la de nuestros cuerpos y sus movimientos, podrá generar un nuevo círculo de retroalimentación musical que rompa con la exclusividad del círculo músico-audiencia en el entorno de la sala de concierto (aunque ésta sea al aire libre) y permita encontrar las fuentes del hacer musical en la naturaleza misma y para la naturaleza misma. Asimismo, es posible pensar en categorías para pensar la música, y por lo tanto enseñar y aprender, que abandonen las abstracciones teóricas derivadas de los sistemas de notación musical, e incorpore descripciones del vínculo del hombre con la naturaleza. La naturaleza y sus sonidos pueden ser no solamente una fuente de inspiración, como lo era para los artistas románticos, sino también un marco teórico desde el cual reflexionar acerca de la propia manera de organizar los sonidos y el movimiento.

En segundo lugar, la reconstrucción de la noción de lo colectivo como condición de posibilidad de la música. En tal sentido, la experiencia directa del canto resulta auspiciosa. El canto no es un privilegio, el canto es patrimonio de todos los seres humanos, y encuentra un ámbito de realización natural en el organismo co-

lectivo. Del mismo modo, muchas músicas nos enseñan que aun los desempeños instrumentales no pueden ser concebidos sino desde el entramado colectivo¹¹. También es posible reconstruir el entramado colectivo que, lógicamente, admita las diferencias entre los sujetos, sin que tales diferencias impliquen especializaciones que impidan la reconfiguración constante de ese colectivo. Además, pensar la música en el colectivo, del que *todos* formamos parte, implica que el destinatario mismo del encuentro musical es el propio colectivo, y no una audiencia por fuera de este. Esto desafía a repensar la idea siempre presente en la educación musical de *mostrar* lo que se aprendió, de *dar a escuchar*. En ese sentido, el marco festivo, es particularmente auspicioso. El encuentro en el festejo, en la celebración común, en la alegría compartida aparece como un espacio privilegiado para potenciar la conformación del colectivo musical. Tanto el modelo jesuita como el modelo conservatorio propiciaron modos de aprender que lejos de identificarse con la alegría del hacer conjunto, parecen más caminos sacrificiales para el logro de las metas sublimes.

Finalmente, la revisión de los modos de circulación del conocimiento. Esto implica repensar los encuadres de enseñanza revalorizando las experiencias musicales más íntimas (como aquellas que tienen lugar en el seno de la familia, con los padres, en el encuentro entre hermanos, etc) y los abordajes multimodales (como los que involucran el cuerpo, el movimiento y todos los sentidos). Esto permitirá pensar relaciones pedagógicas que rompan la díada maestro-discípulo basándose en la experiencia compartida del conocimiento co-construido. Además, es necesario repensar la lógica didáctica de los desempeños graduados y organizados en secuencias didácticas que obedecen a concepciones lineales del tiempo y de la experiencia. En tal sentido es importante señalar que existen modos de pensar la música de manera no lineal que pueden contribuir a los aprendizajes musicales por fuera de las lógicas formales de las estructuras musicales occidentales.

Creemos que disponemos de las herramientas necesarias para hacer este recorrido, creemos también que todas nuestras experiencias musicales se verán resignificadas a su término. Así, gozaremos de "...una nueva floración de un nuevo arte, que derrote para siempre la fijeza del icono que refleja la verdad revelada una sola vez y para siempre, y en cambio revele un nuevo conocimiento que se despliegue en todos los sentidos y para goce de todos los sentidos..." (Carlos Fuentes, *Terra Nostra*)

11. Las zampoñas, bandas de sikuris, llamadas de tambores, etc. dan cuenta de que el todo no es simplemente la suma de las partes. Aun para los músicos que nos formamos en la tradición del modelo conservatorio y que tuvimos la dicha de la experiencia de la música de cámara resulta evidente esto, a pesar de que el propio modelo no lo contiene.

Referencias

- Agawu, K. (2009). *Music as Discourse: Semiotic Adventures in Romantic Music*. New York: Oxford University Press.
- Alonso Bolaños, M. (2008). *La "Invención" de la Música Indígena de México*. Buenos Aires: Editorial SB.
- Barriga Monroy, M. L. (2006) La educación musical durante la Colonia en los virreinos de Nueva Granada, Nueva España y Río de la Plata. *El Artista*, 3, 6-23.
- Beard, D. y Gloag, K. (2005). *Musicology: the key concepts*. London: Routledge.
- Burcet, M. I. (2014) *Realidad perceptual de la nota como unidad operativa del pensamiento musical*. Tesis de Maestría inédita. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41539>.
- Dahlhaus, C. (1991). *The idea of absolute music*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kingsbury, H. (1988). *Music Talent, and Performance. A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.
- Mignolo, W. (2011). Aiesthesis decolonial. *CALLE14: Revista de Investigación en el campo del Arte*, 4(4), 10–25.
- Olson, D. R. (1991). Literacy as a metalinguistic activity. En D. R. Olson y N. Torrance (eds.), *Literacy and orality*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.251- 270.
- Shepherd, J. y Wicke, P. (1997). *Music and cultural theory*. Cambridge: Polity Press.
- Shön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tomlinson, G. (2003). Musicology, Anthropology, History. En M. Clayton, T. Herbert, y R. Middleton (eds.), *The Cultural Study of Music: a critical introduction*. New York y London: Routledge, pp. 31–41.
- Tropea, A., Shifres, F. y Massarini, A. (2014). El origen de la musicalidad humana. Alcances y limitaciones de las explicaciones evolutivas. En S. Español (comp.), *Psicología de la Música y del Desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*. Buenos Aires: Paidós, pp. 217-260.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life. The politics of participation*. Chicago: University of Chicago Press.

Biografía de los autores

Favio Shifres

fshifres@fba.unlp.edu.ar

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). Docente investigador, categoría II, en la Universidad Nacional de La Plata. Director del proyecto "Hacia una educación musical decolonial" (UNLP).

Daniel Gonnet

dgonnet@fba.unlp.edu.ar

Musicoterapeuta (UBA) y Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales -FLACSO - Universidad Autónoma de Madrid -UAM). Coordinador en la carrera Tecnicatura en Música Popular, conformada por las organizaciones Asociación Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora, Fundación Música Esperanza y la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, que funciona en el Espacio Memoria y DDHH (Ex - ESMA). Docente en las materias Proyectos de abordaje socio - musicales I y Seminario: Debates acerca de la construcción de conocimientos en música popular. Investigador (categoría V - sistema de incentivos-SPU) miembro del Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM – FBA -UNLP). Adscripto en las materias Educación Musical Comparada y Desarrollo de Proyectos en Música en la Licenciatura en Educación Musical (FBA- UNLP). Como profesional trabaja en el Centro de tratamiento ambulatorio integral (CTAI), programa del Organismo Provincial - Niñez y Adolescencia.