ECOS - Revista Científica de Musicoterapia y Disciplinas Afines, vol. 5, 2020, pp. 5-25.

# Recuperar la vida comunitaria para la música.

Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (2020). *Recuperar la vida comunitaria para la música. ECOS - Revista Científica de Musicoterapia y Disciplinas Afines, 5, 5-25.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/favio.shifres/500

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/puga/97h

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de* acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

Artículo Original

# Recuperar la vida comunitaria para la música

**Favio Shifres**

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical

Facultad de Artes

Universidad Nacional de La Plata

https://orcid.org/0000-0002-6108-723X

ECOS - Revista Científica de Musicoterapia y Disciplinas Afines (ISSN 2545-8639)
http://revistas.unlp.edu.ar/ECOS
ECOS es una publicación de Cátedra Libre Musicoterapia (UNLP)
Fecha de correspondencia:
Recibido: 14/8/2020; Aceptado: 12/9/2020

Todas las obras de ECOS están bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional. Puede copiarla, distribuirla y comunicar públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (ECOS - Revista Científica de Musicoterapia y Disciplinas Afines) agregando la dirección URL y/o el enlace de la revista. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada.

**Cómo citar**
Sifres, F. (2020). Recuperar la vida comunitaria para la música. *ECOS - Revista Científica de Musicoterapia y Disciplinas Afines, 5*(2), 5-25.

## Resumen

Desde una perspectiva cognitiva la música es una actividad ubicua que está presente en la vida de todas las culturas. Está fuertemente entramada con la vida social, y se desarrolla según las concepciones que cada cultura tiene de sociedad, encuentro, y vínculos familiares, sociales, intergeneracionales y con la naturaleza y las deidades. La ruptura de esos vínculos y las concepciones sobre música que impuso globalmente la Modernidad occidental dieron lugar a la desaparición de espacios de vida musical comunitaria. En este artículo se identifican tres factores que hacen a dicha desaparición. (i) la profesionalización del canto comunitario; (ii) la distribución etaria del festejo; y (iii) el ocultamiento social de la vida musical intrafamiliar. Se discuten estos puntos y se proponen aportaciones que la Educación Musical puede hacer para la recomposición de las relaciones comunitarias en la música.

*Palabras Clave:* jerarquías de poder, intergeneracionalidad, musicalidad, educación musical

## Abstract

From a cognitive perspective, music is an ubiquitous activity that is present in the life of all cultures. It is strongly woven with social life,and it develops according to the conceptions that each culture has about society, meeting, nature, deities and their family , social and intergenerational ties. The breaking off those ties and the conceptions about music that Western Modernity imposed globally gave rise to the disappearance of spaces of community musical life. This article identifies three factors that make this disappearance. (i)the professionalization of community singing; (ii) the age distribution among festivities; and (iii) the social concealment of intra-family musical life. These items are discussed and contributions that Music Education can make for the recomposition of community relationships in music are proposed.

*Key word*: hierarchies of power, intergenerationality, musicality, musical education

# Introducción

Músicoterapeutas y educadores musicales conocen muy bien el efecto que el hacer musical tiene en el bienestar de las personas. Ambas disciplinas, con una tradición de cientos de años, reconocen muchas de las múltiples maneras en las que la música puede ser de una importancia capital para mejorar la calidad de vida. Concentrándose en la protección, promoción, prevención y rehabilitación de la salud, la músicoterapia extiende su práctica profesional hacia dicho campo. Por su parte, con el foco en la construcción de conocimiento, la educación musical es parte de los sistemas de educación en todos los niveles que ellos alcanzan. Sin embargo, más allá de estos campos y del lugar que el consumo y el hacer musical profesional puede ocupar en la vida de las personas, hay un campo de intersección entre ambas disciplinas que ha comenzado a sistematizar el lugar que la música ocupa en la vida de las personas y los efectos estabilizadores que ella tiene. Como parte de esta preocupación, diferentes proyectos de investigación, intervención y promoción social vienen examinando dicho lugar y promovimiento acciones de desarrollo de espacios, que no son ni terapéuticos y educativos, en los que la actividad musical reconstruye vínculos, estabiliza estados emocionales y fortalece los recursos de los seres humanos para hacer frente a las dificultades de la vida cotidiana. En particular, en la última década son varios los equipos que se han ocupado de promover actividades que permitan establecer vínculos intergeneracionales a través del hacer musical. Estos programas enfatizan la importancia, por ejemplo, del canto intergeneracional para a un mismo tiempo, generar proyectos de vida motivadores en la tercera edad, e intereses profundos para la alfabetización en la infancia (Blandon, 2017; Detmer et al., 2017; Heydon et al., 2017; Varvarigou et al., 2011). A través de ellos se busca mejorar las condiciones de vida creando oportunidades para que niños y ancianos

se encuentren en situaciones musicales mejorando las capacidades comunicacionales y reforzando el desarrollo saludable y la cohesión social entre generaciones al interior de las comunidades. Los esfuerzos desarrollados en estos proyectos dan cuenta de la preocupación que existe en las sociedades industrializadas contemporáneas sobre la disgregación generacional. La música aparece como un medio para tejer lazos intergeneracionales. En este trabajo quisiera proponer que es ruptura de ese tejido lo que ha reducido notablemente el lugar que el hacer musical ocupa en la vida de las personas. Esta reducción no es casual y viene de la mano de un progresivo aumento de la música como mercancía. Por ello, en sentido contrario a dichos programas, se propone que revisitar y jerarquizar espacios de encuentro comunitario traerá inevitablemente un aumento en la actividad musical general. Se trata de comprender las lógicas que han llevado a la reducción de la actividad musical comunitaria, para desnaturalizar el lugar que la música como mercancía ocupa hoy en día en las sociedades modernas y a partir de allí diseñar estrategias que permitan recuperar esos espacios de hacer musical.

## Fundamentos

La música es una actividad humana que adquiere un sinnúmero de modalidades. Su presencia en todas las culturas nos habla del arraigo genético en la especie y, por ello, de lo importante que resulta para la vida misma. Los debates acerca de su filogénesis, particularmente en torno a su carácter de adaptación, que profundizan las discusiones acerca de su ventaja adaptativa, han puesto el énfasis sobre aspectos cruciales de su impacto en la vida de la especie tales como el favorecimiento de la cohesión social (Cross 2010; Cross y Morley, 2008) y el aseguramiento de las condiciones de cuidado de la descendencia (Dissanayake, 2014). Así, tal impacto se extiende más allá de las ventajas comunicacionales y pone el énfasis en el dominio de

la regulación afectiva y en las consecuencias biológicas de las actividades placenteras (Tropea et al., 2014). Sin embargo, lejos de esos debates, y de la diversidad de sentidos construidos en la música que acercan la etnomusicología y la musicoterapia, la psicología de la música y la educación musical conciben esta actividad principalmente en términos de la ontología que la Modernidad delineó como parte del conjunto de las Bellas Artes.

De acuerdo con esa ontología, la música deja de ser una actividad y se asume como un producto de ella. En las sociedades más industrializadas este producto se convierte en mercancía que se ofrece para su consumo. De allí que su producción sea encarada como profesión por parte de una porción reducida de la población y como objeto de consumo masivo por parte del resto. Esto modela las lógicas con que la música es estudiada en la academia y el modo en el que se diseñan los espacios en los que transcurre en la vida de las personas.

En el campo de la psicología de la música esas lógicas resultan afines al planteo básico de la psicología cognitiva clásica que concibe los procesos de recepción y acción de manera separada, aunque claramente interrelacionados (Shifres et al., 2018). Por su parte, en el dominio de la educación musical, existen dos territorios educativos proyectados especialmente de manera diferencial para cumplir con objetivos parcialmente opuestos. Por un lado tenemos la formación de los músicos profesionales en un encuadre educativo concebido de manera global para desarrollar las habilidades que exigen los desempeños de los productores de la música (instrumentistas, cantantes, compositores, directores, entre muchos otros). Este encuadre educativo es lo que denominamos *modelo conservatorio*. De los múltiples rasgos que caracterizan esta ontología interesa destacar aquí (1) el encuadre de enseñanza diádico como privilegiado y la consideración de otros encuadres como variantes imperfectas de éste; y (2) el desarrollo de una habilidad performativa exclusiva a través de la sistematización de los aspectos

biomecánicos de dicha habilidad (técnica instrumental), sobre la base de un fuerte disciplinamiento del cuerpo. Por el otro lado tenemos un programa de educación musical masivo para los niveles generales de la enseñanza. Este esquema está orientado a garantizar el conocimiento básico para (1) el acceso al programa especializado, y (2) el consumo adecuado de los productos musicales derivados, a través aumentar la motivación, orientar el análisis y la crítica, entre otros desarrollos.

Ambos espacios educativos comparten dos características claves: (1) La centralidad del sistema de notación occidental como sustento epistemológico para la selección de contenidos, el lenguaje de la comunicación pedagógica, la elaboración de los marcos teóricos, la valoración y jerarquización del objeto de estudio y de la unidad de análisis, y la evaluación de los aprendizajes; y (2) La centralidad de una epistemología de base racionalista en la valoración y jerarquización de los objetivos y contenidos de estudio, de las metodologías de enseñanza y de los desempeños evaluados.

La construcción y caracterización de estos dos proyectos pedagógicos paralelos no es casual. Están directamente alineados con el proyecto moderno y resultan funcionales al logro de sus objetivos. Como propuso Ramón Grosfoguel (2014), este proyecto ha impuesto globalmente, a partir del Renacimiento, un sistema muy intrincado de jerarquías que consolidó el poder del sujeto arquetípico moderno (varón, europeo, blanco, propietario, patriarcal, cristiano, padre de familia, heterosexual). De estas jerarquías, tres resultan particularmente relevantes para los argumentos a discutir aquí. La primera es una "jerarquía estética global donde se privilegian las formas de belleza y gustos occidentales" (p.380) inferiorizando otras formas y expresiones, y viabilizada a través de instituciones especialmente diseñadas y establecidas para tal fin (museos, galerías, salas de concierto, etc.) y de diseños mercantiles industriales (discográficos,

multimediales, mediáticos, publicitarios, etc.). De acuerdo con esta jerarquía se consideran valiosas solamente aquellas formas expresivas que derivan en producciones (obras) que se encuadran en dicho canon, inhibiendo o invisibilizando cualquier otra acción estético-expresiva no orientada hacia dicha producción. Un corolario de esta jerarquía es la omisión de criterios de participación para la valoración de tales acciones. En otros términos, es mucho más importante el producto logrado que la participación en la actividad expresiva. A partir de su experiencia en una cultura andina del Perú, Thomas Turino (2008) explica que estos criterios son extraños a muchas formas de musicar en numerosas culturas y plantea dos ontologías de performance opuestas que caracteriza como *presentativa* -que es afín a la noción iluminista de Bellas Artes-, y *participativa* -que se corresponde más directamente con la noción antropológica de música presentada previamente.

La segunda es una "jerarquía pedagógica global que privilegia las pedagogías y contenidos de matriz cartesiana, institucionalizada en el sistema escolar mundial" (Grosfoguel, 2014; p.380). Esta jerarquía determina que existen lugares específicamente diseñados para la construcción de conocimiento (el sistema escolar) cuya supremacía desvaloriza la construcción y circulación de conocimiento por fuera de él, confinándola a categorías subalternas tales como *recreación*. Además, supone que los aprendizajes son graduales y vincula estrictamente los contenidos del aprendizaje a momentos particulares de la vida de las personas. Como señala Abadio Green Stocel (2007), educador kuna tule, las escuelas aparecen en la consolidación de los estados nacionales como una herramienta para inculcar la civilización y fijar las características que definen cada nacionalismo. Imponen una forma de aprendizaje que es diferente de la socialización de las culturas preexistentes y una jerarquía de saberes y vínculos sociales que "desbarata" los propios. En general tanto el contenido educativo como sus abordajes sostienen

una jerarquía de tópicos elaborada de acuerdo con criterios universales a menudo desvinculados de las experiencias locales. Esta jerarquía pedagógica global brinda entonces una educación que es *culturalmente no adecuada*. En el caso de la música, esta inadecuación proviene de una selección de contenidos realizada sobre la base de la epistemología de la Teoría Musical Occidental (Cook 2002) y orientada por los valores de la jerarquía estética mencionada.

La tercera es una "jerarquía de edad occidentalizada donde se privilegia la edad adulta productiva entre los 16 y los 64 años, inferiorizando y haciendo dispensables a los "viejos" y a los "niños"" (Grosfoguel, 2014; p. 381). De acuerdo con esta jerarquía en la niñez y la adolescencia *se prepara* al sujeto para hacer frente e integrarse a la vida adulta, y la vejez aparece despojada de contenidos propios más allá de lo acopiado en la edad productiva. Esta lógica impacta en las relaciones sociales y determina las formas y los canales de intercambio entre generaciones estableciendo roles relativamente estancos para la vida cultural de cada una de ellas. Así, la vida en las sociedades modernas reduce los puntos de encuentro intergeneracional y compartimentaliza los intereses culturales de acuerdo con la franja etárea.

Lo dicho hasta aquí sirve para esbozar una genealogía de la desvinculación de generaciones en las sociedades modernas y su impacto en la vida de las personas (salud, cultura, educación). Así, podemos entender la estratificación generacional de la vida musical y de los vínculos que conlleva como resultado de la globalización de la monocultura racional moderna (Santos, 2006). En la próxima sección mostraré tres casos en los que se puede apreciar cómo el proyecto de la Modernidad atenta contra las formas de participación musical. Finalmente, propongo algunos compromisos que la educación musical puede asumir para contribuir a desprender sus prácticas y objetivos de los fines de ese proyecto global

## Alejándonos de la participación musical

Existen diferentes ámbitos cotidianos donde las jerarquías modernas descritas desarticulan con claridad espacios que tradicionalmente, en diferentes culturas, se atesoran para sostener el intercambio comunitario e intergeneracional y custodiar el patrimonio cultural. Por el tipo de sostén que la actividad musical otorga a tales intercambios, esta desarticulación se entrama con un proceso que va tornando la participación en la música progresivamente pasiva, diferenciando los roles de *músicos* y *no músicos*, y privando a estos últimos a involucrarse activamente en la producción de sonido y movimiento en la música. Algunos de estos ámbitos son el religioso, el festivo comunitario y el familiar. En ellos se han producido procesos de profesionalización, de distribución etaria y de subalternización de los contenidos expresivos. En lo siguiente describo algunos ejemplos que muestran parte de este entramado.

## La profesionalización del canto comunitario y compartido

El pastor Kenny Lamm (2014), consultor de la adoración y la música para la Convención Bautista de Carolina del Norte, se lamentó hace unos años de que "las personas ya no cantan en la alabanza" (s/p). Su detallado análisis de la situación localiza el problema en la espectacularización de la adoración. Las nuevas tecnologías (de amplificación del sonido, de disponibilidad de los textos y las músicas, de iluminación, de desarrollo vocal, entre otras) han ido estableciendo una diferenciación de roles dentro de la congregación entre: los participantes que son destacados por el uso de micrófonos y luces, que poseen una técnica vocal que les permite cantar desplegando un registro más extenso, tienen acceso a más repertorio, y en general dedican más tiempo de su vida a la preparación de las canciones, y el resto de la congregación. Así estos últimos van progresivamente autoestimándose como *audiencia*, en oposición a los

primeros que aparecen como el *espectáculo.* Los participantes no se escuchan a sí mismos ni a las personas que tienen más próximas, por lo que gradualmente asumen que "no se espera que ellos canten" (s/p). La estructura de espectáculo se impone por sobre las lógicas de la participación. Las formas de canto que se asignan son más complejas, y el grueso de la congregación se va excluyendo de participar cantando, limitándose a escuchar. Ante la ambigüedad, las personas van respondiendo subordinándose a lo que aparece como dominante. Es posible que ante tal ambigüedad, esas personas se consideren a sí mismas como no-cantantes, dado que en el encuadre más presentacional ellos no jugarían ese rol.

Algo similar ocurre en el contexto de los actos protocolares escolares y oficiales. En ellos el canto del Himno Nacional y otras canciones *patrias* viene siendo progresivamente reemplazado por ejecución profesionales, que del mismo modo al canto en las iglesias, es impuesto fuertemente amplificado, en tonalidades que no se corresponden muchas veces con lo que la mayoría de la población puede entonar con comodidad, y con particularidades expresivas de la performance que hacen muy difícil sincronizar la ejecución. El resultado es que los originalmente *participantes* del acto pasan a integrarse al mismo como *espectadores*. Asumen que no se espera que ellos canten. El acto deja de ser comunitario en su desarrollo expresivo y pasa a ser espectacular. Así, niños, jóvenes, adultos y viejos pierden un espacio de encuentro musical.

Este desplazamiento del canto hacia el profesional se observa hasta en el encuentro vocal entre adultos y bebés y/o niños pequeños en los espacios intrafamiliares. Desde el marketing con el que se ha impulsado ciertos productos de “para la estimulación y el desarrollo de capacidades” y de contenidos culturales y educacionales industrializados, se ha convencido muchas veces a padres y otros adultos cuidadores de que es mejor que los niños escuchen *buenas* ejecuciones de

música antes que a ellos mismos cantándoles. El resultado es que los padres y abuelos han abandonado un rol musical activo en las actividades conjuntas con sus niños.

## La distribución etaria del festejo

Los escenarios de festejo populares también han sido tradicionalmente lugares de encuentro de generaciones en la vida comunitaria. Estos espacios están plenos de música y constituyen en sí mismos ámbitos donde convergen saberes y estados afectivos que co-actúan para promover el bienestar comunitario en el refuerzo de los vínculos, a menudo intergeneracionales. La celebración del Carnaval es un caso que compromete, en casi todas las culturas que lo festejan, la participación integrada de toda la comunidad, sin distinciones etarias, en actividades performáticas musicales. Por ejemplo, Ana María Romaniuk y Ofelia Plantade (2007) mostraron que la celebración del carnaval en Santa Victoria Oeste (Salta) incluye la participación activa de toda la comunidad en los actos musicales. De manera interesante se observa cómo, las distinciones en las formas de participación están engenerizadas (las mujeres realizan ciertas actividades, y los varones otras) pero en ningún caso se destaca ni la habilidad performativa individual ni la edad de los participantes. Así, todos los varones están habilitados para tocar el erke, y lo hacen sin diferencia de edad. Otra actividad transgeneracional de esta celebración, pero esta vez sin distinción de género, es el canto de copla con caja, en la que todos los participantes corean al solista que a su turno propone nuevas coplas. Las autoras destacan la relevancia social de esta celebración en la construcción de la identidad local y el sentido de pertenencia a la comunidad de origen

> “El festejo produce un corte con la vida cotidiana ofreciendo el marco para que se genere un espacio simbólico que define la adscripción a un sistema de valores

> compartidos. Durante el tiempo de celebración los participantes bailan, cantan, ofrendan, piden y agradecen. Se actualizan comportamientos sociales rituales que permiten comprender la relevancia social del hacer musical que sintetizan modos de hacer y sentir de la comunidad" (Romaniuk y Plantade, 2007; p. 175).

Desde una aproximación psicológica, Daniel Gonnet (2015) mostró que el festejo es también un escenario de construcción, circulación e intercambio intergeneracional de conocimientos. En su microanálisis de una performance en el *Enfloramiento de las llamas* en la comunidad Chulluncane (norte de Chile, a 5100 metros de altitud), muestra cómo la invitación que el *sabio mayor aimara* realiza a toda la comunidad con sus bandolas, propicia el intercambio de saberes en el curso de la propia celebración. En este trabajo, se muestra cómo intervienen las dimensiones comunitarias, intersubjetivas y personales para promover la construcción y circulación horizontal de conocimientos en contextos de promoción de bienestar a través del marco afectivo que garantiza la celebración misma. Pudimos realizar observaciones similares en numerosas celebraciones populares tanto tradicionales (carnavales, Pacha Mama, Semana Santa) como de origen actual (Marcha de los Bombos en Santiago del Estero).

Sin embargo, con el avance de las comunicaciones y el turismo, es posible observar un proceso de espectacularización de las celebraciones, con una consiguiente complejización de los modos de participación en ellas (Chacón Solís, 2015). Diversos estudios muestran el modo en el que la institucionalización por parte del estado o de asociaciones privadas de promoción cultural y turismo, tiene efectos importantes sobre las divisiones y las jerarquías etarias de estos eventos. Por ejemplo, José Pablo Velazquez (2014) describe la inclusión de la sección *Murga Joven* en las actividades de carnaval en Montevideo. En el proceso de espectacularización que sufre la celebración popular, la competición de murgas introduce en primer lugar una jerarquización de

las más experimentadas que contemplan edades intermedias. Con la institucionalización del festejo, y por la demanda de los más jóvenes, la organización introduce el evento paralelo de *Murga Joven*. Esta diferenciación etaria que no es originaria del evento debilita los vínculos que originalmente congregaba el carnaval. Notablemente, la inclusión de *Murga Joven* es celebrada porque es vista como un avance inclusivo. Sin embargo, como vemos, proviene de un proceso previo de exclusión que se trasviste detrás de esta forma espuria de inclusión.

## Ocultamiento, negación y desaparición de la actividad musical intrafamiliar

El escenario privilegiado para el encuentro intergeneracional es, sin duda, el de la familia. Incluso en las sociedades cosmopolitas la familia puede contener momentos plenos de actividad musical conjunta. Sin embargo, en sociedades más tradicionales, estos encuentros mantienen un lugar insustituible en la vida musical de las personas. En el marco de un proyecto de investigación reciente hemos tenido la oportunidad de adentrarnos en algunas situaciones cotidianas familiares en comunidades del Valle del Tafí (Tucumán). Observamos que el patio familiar y las sobremesas de los domingos son claves en el desarrollo de las cinco generaciones de una familia (Audisio et al., 2015; Gonnet et al., 2015). Al conversar con el abuelo, don Luís, recogimos su propia mirada de su vida en la música. Muchos de los detalles rescatados por él pudimos verlos reflejados en la actualidad de la experiencia musical de su nieto, Emmanuel. El almuerzo del domingo se prolonga en el baile en el patio. Allí, unos bailan chacareras y zambas mientras otros tocan la música. Luís toca su acordeón; su padre, don Rocha, el bandoneón; Emmanuel, el bombo legüero. La ejecución puesta al servicio de la danza facilita el intercambio, el niño tiene la libertad y la confianza de los mayores para *entrar y salir* de la ejecución de

acuerdo con su voluntad, dándole la oportunidad de explorar sonoridades, patrones rítmicos, posiciones, que desarrolla a lo largo de toda la ejecución y ajusta progresivamente en el marco de contención que le brindan los adultos. A su vez, dada la importancia del bombo en estos géneros, los adultos confían en que el niño puede guiar la ejecución con la vista puesta en la danza. Entre todos deciden qué tocar cuando los bailarines les piden una danza en particular. En otro momento de la tarde, doña Charo y su hija comparten con el resto un hacer reservado a las mujeres: el canto con caja. Doña Charo crea sus coplas a partir de los acontecimientos familiares y sus vínculos con la naturaleza, con sus antepasados y con la comunidad. Desde ellos construye un sistema teórico que sostiene toda la actividad con las otras mujeres, primero, y con la familia completa, luego. No existió en nuestro trabajo un solo relato de los músicos que entrevistamos que no hayan comprometido de manera explícita el lugar del marco familiar. En ese sentido, Miñana Blasco (2009) destaca la importancia de estar "entre las piernas de los mayores" para la construcción y circulación de conocimientos musicales y la construcción de los aspectos identitarios que se derivan de ellos.

Sin embargo, los contenidos musicales y los modos de hacer música que los niños transitan en el sistema formal (sea en la escuela o en instituciones de formación musical o actividades musicales sistemáticas), son notablemente diferentes. Están establecidos y graduados a priori, sobre la base de selecciones que por lo general se vinculan con cánones y modos de pensar la música que se erigen como *universales* (Ministerio de Educación de Tucumán, 2015). Como resultado de ello, se observa que los niños ocultan en las escuelas la vida musical de las familias. Es interesante considerar que esta actitud de los niños se vincula no solamente al hecho de que a menudo los contenidos (la música) enseñados en la escuela se presenta como el conocimiento validado y *único,* sino fundamentalmente al modo de enseñanza y a las dinámicas

de aprendizaje propuestas. Mientras que la enseñanza en la escuela pone el "énfasis en la transmisión de elementos lexicales y su repetición como medio de incorporación, [se constata] una pérdida de ciertas dimensiones de la práctica musical [...] así como de atribución de sentidos y significados de los lenguajes musicales abordados" (Ferreira et al., 2011; p. 88). En particular, la enseñanza escolar (y el *modelo conservatorio* en el caso específico de la música), propone una separación entre los lugares de aprendizaje y los lugares de práctica. Estas modalidades escolarizadas tienden a desarrollar de manera escindida y homogeneizante habilidades de ejecución por fuera de los contextos de producción de sentido. Así, por ejemplo, el niño menor de la familia, que aprendió a tocar el bombo legüero durante las sobremesas en el patio familiar las coplas, tocando con sus abuelos para acompañar a sus abuelas y tías bailando, puede encontrarse en la escuela frente a un docente que le presenta *el toque del bombo* a partir de un abordaje técnico universal, y a través de un recorrido de ejercicios estandarizados. Es así como ciertas modalidades de práctica son inferiorizadas y se deslegitiman sus resultados y los contenidos que en ellas circulan (Shifres, 2015).

## Conclusiones

A lo largo de los ejemplos presentados hemos visto que la estratificación etaria de las actividades, conocimientos e intereses musicales, así como las limitaciones en las formas de participación en la música no son fenómenos *naturales* ni *universales.* Por el contrario, son el resultado de la fuerte imposición de marcos epistémicos y principios de regulación que provienen de un modo único (monocultural) de considerar la racionalidad estético-expresiva, la música y el bienestar que están identificados con las jerarquías de la modernidad.

Los modos en los que la música resulta vital para el bienestar de las personas son inherentes a una concepción antropológica de música que, como se vio, ha sido colonizada por la noción dieciochesca de Bellas Artes. Si de nuestro diagnóstico se desprende que es valioso fomentar la participación musical y zurcir los vínculos intergeneracionales en el musicar es dudoso que una perspectiva de música que persista en la mirada moderna de las jerarquías centradas en Occidente pueda brindar un suelo fértil para promover el bienestar buscado.

En palabras de Walter Mignolo (2013) "hay que dirigirse al reservorio de formas de vida y modos de pensamiento que han sido descalificados" (p. 12) por la episteme dominante. La comunidad civil o religiosa, la celebración litúrgica o secular, la vida familiar son, como vimos, escenarios originarios de esta vida musical participativa que todavía pueden recuperarse. Ellos muestran que existen terrenos sobre los que todavía es posible que la Educación Musical pueda contribuir al bienestar general a través de la construcción de una vida musical que contribuya al bienestar general lejos de cualquier tipo de biopolítica de las artes (Foucault, 2009), yendo al rescate y la refuncionalización de esos espacios musicales. Justamente podemos sacar ventaja de la investidura que las jerarquías del conocimiento nos otorgan en tanto *educadores musicales*, e intervenir en los espacios públicos musicales. Pero debemos ser muy cuidadosos en tal intervención. Una posición posmoderna *celebratoria* (Santos, 2006) nos alentará a intervenir ampliando y *democratizando* dichos espacios para lograr que más personas puedan o bien acceder al rol de productores de música, o bien estén mejor calificados para ejercer sus roles de consumidores musicales. Por el contrario, una posición posmoderna que configure una oposición al estado actual nos iluminará la importancia de la participación musical horizontal. Para ello es necesario desprenderse del canon pedagógico que en el caso de la música sostiene con fuerza el privilegio del encuadre diádico y el énfasis en la dedicación exclusiva a un instrumento musical.

Ahí, nuestro rol como educadores musicales puede ser crucial al visibilizar la relevancia de la participación por encima del canon estético en cualquier ámbito expresivo colectivo.

Personalmente creo que los educadores musicales podemos construir en la construcción de retóricas de valor, por fuera de las narrativas civilizatorias, que contribuyan a que las comunidades opten por revisitar y ocupar definitivamente estos espacios. Esto puede contribuir a desprendernos de las alternativas modernas de ser en la música (por ejemplo ser *músico* o *no-músico*), proponiendo otras instancias del ser. Para eso tendríamos que ser sensibles a las diversas experiencias con las que nos podemos encontrar en el ejercicio de nuestra profesión.

## Referencias

Audisio, M., Barriach, C., Gonnet, D. y Shifres, F. (2015). Hacia una Educación Musical Decolonial. In S. R. Albano de Lima, S. Escobar Tudissaki, & M. Guedes Correa (Eds.), *O híbrido no ensino e nas atividades artístico-musicais* (pp. 135–140). Sao Paulo: Cultura Acadêmica.

Blandon, C. (2017). *Making bridges with music. Evaluation Report.* Plymouth: Institute of Education, Plymouth University.

Chacón Solís, L. A. (2015). *¡Farafarachín! O el arte de los cabezazos: Descascarando el tiempo, el espacio y otros estratos simbólicos traslapados de las mascaradas y cimarronas costarricenses.* Tesis de Doctorado en Artes. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48415

Cook, N. (2002). Epistemologies of music theory. In T. Christensen (Ed.), *The Cambridge History of Western Music Theory* (pp. 78–105). Cambdrige: Cambridge University Press.

Cross, I. (2010). La Música en la Cultura y la Evolución. *Epistemus - Revista de Estudios En Música, Cognición y Cultura, 1*(1), 9–19. Retrieved from https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/2700/2512

Cross, I. y Morley, I. (2008). The evolution of music: Theories, definitions and the nature of the evidence. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative Musicality* (pp. 61–81). New York: Oxford University Press.

Detmer, M.R.; Kern, P.; Jacobi-Vessels, J. y King, K.M. (2017). Intergenerational Music Therapy: Bridging the generational gap though community-based music making. *Proceedings of te 15th Annual World Congress of Music Therapy. Special issue of Music Therapy Today,* 13(1), 219-220.

Dissanayake, E. (2014). Homo Musicus: ¿estamos biológicamente predispuestos para ser musicales? In S. Español (Ed.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 195–2015). Paidós.

Ferreira Markl, L., Romaniuk, A. M. y Corti, B. (2011). "Lugares para aprender y lugares para practicar". La transmisión del quehacer de la improvisación: algunos casos de la música popular en Argentina. En Valente, H.; Hernández, O.; Santamaría-Delgado, C. y Vargas, H. (eds.). *¿Popular, pop, populachera? El dilema de las músicas populares en América Latina. Actas del IX Congreso de la IASPM-AL*. Montevideo: IASPM-AL y Escuela Universitaria de Música. Disponible en http://iaspmal.com/index.php/2016/03/02/actas-ix-congreso/

Foucault, M. (2009). Nacimiento de la biopolítica. *Curso en el College de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.

Green Stocel, A. (2007). La lucha de los siete hermanos y su hermana Olowaili en defensa de la Madre Tierra: hacia la pervivencia cultural del pueblo Kuna Tule. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 49, (septiembre - diciembre), 227-237.

Gonnet, D. H. (2015). *Aprendiendo música en el encuentro* (Doctoral dissertation, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Universidad Autónoma de Madrid (UAM)).

Gonnet, D., Shifres, F., Burcet, I. y Castro, S. (2015). Los Centeno : 5 generaciones de música en Tucumán y su contribución para reconsiderar el aprendizaje musical. *X Jornadas Nacionales de Investigación En Arte En Argentina y América Latina*, *10*.

Grosfoguel, R. (2014). La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento descolonial y colonialidad global. In B. de S. Santos & P. Meneses (Eds.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (pp. 373–405). Madrid: AKAL.

Heydon, R.; McKee, L. y O'Neill, S. (2017). Singing Our Song: The Affordances of Singing in an Intergenerational, Multimodal Literacy Program. *Education Publications*. 62. https://ir.lib.uwo.ca/edupub/62

Lamm, K. (2014). Nueve razones por las que las personas no cantan en la alabanza. Recuperado el 9 de agosto del 2016. Disponible en http://www.thegospelcoalition.org/coalicion/channel/ministry/P260

Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de Filosofía*, *74*(2), 7–23.

Ministerio de Educación de Tucumán (2015). *Diseño Curricular de Jardín de Infantes de la provincia de Tucumán.* San Miguel de Tucumán.

Miñana Blasco, C. (2009). Relaciones intergeneracionales y aprendizaje musical en el sur de los Andes colombianos: ¿Socialización y transmisión cultural? In M. Pardo Rojas (Ed.), *Música y sociedad en Colombia. Traslaciones, legitimaciones e identificaciones*. (pp. 217–231). Editorial Universidad del Rosario.

Romaniuk, A. M. y Plantade, O. M. (2007). Música, sociedad y tradición. El festejo del carnaval en Santa Victoria Oeste (Salta). En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds). *Música y Bienestar Humano. Actas de la VI Reunión de SACCoM*, Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, pp. 171-176.

Santos, B. D. S. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Shifres, F. (2015 octubre) Técnica instrumental y apropiación de sonoridades. Disciplinamiento de los cuerpos vs desobediencia epistémica. Paper presented to the *II Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre el cuerpo y corporalidades en las Culturas. Red de Antropología de y desde los cuerpos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Shifres, F., Valicente, M. H. y Sicilia, N. (2018). Contribuciones desde la experiencia musical al debate sobre la naturaleza de la mente. *Revista de Psicología, 17*(1), 51–68. https://doi.org/10.24215/2422572Xe014

Tropea, A. L., Shifres, F. y Massarini, A. (2014). El origen de la musicalidad humana. Alcances y limitaciones de las explicaciones evolutivas. In S. Español (Ed.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 217–260). Paidós.

Turino, T. (2008). *Music as Social Life. The politics of participation*. Chicago: University of Chicago Press.

Varvarigou, M.; Creech, A; Hallam, S. y McQueen, H. (2011). Bringing different generations together in music-making: an intergenerational music project in East London. *International Journal of Community Music*, *4* (3), 207-220.

Velazquez, J. P. (2014). *La murga y la reproducción de capitales.* Tesis de Licenciatura en Sociología inédita. Montevideo. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales.

## Sobre el autor

**Favio Shifres**

Profesor de Música de Cámara y Licenciado en Dirección Orquestal por la Universidad Nacional de La Plata. PhD por la Universidad de Roehampton (Londres) especializado en psicología de la Música. Profesor titular de Educación Auditiva y Educación Musical Comparada de la Universidad Nacional de La Plata - Docente Investigador categoría I. Autor de artículos en revistas de la especialidad, capítulos de libros y libros en temáticas vinculadas a las formas de conocimiento musical, su adquisición, desarrollo, circulación y comunicación. Miembro fundador y ex presidente de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - Editor de la revista Epistemus y miembro de comité editorial de varias revistas internacionales de investigación en música y en arte en general.