

En *Música, linguagem e (re)cohecimento*. Manaus (Brasil): editora UEA (Universidade do Estado do Amazona) y Associação Brasileira das Editoras Universitárias.

Lenguaje musical y soberanía epistémica: desafíos educacionales y epistemológicos.

Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (2020). *Lenguaje musical y soberanía epistémica: desafíos educacionales y epistemológicos*. En *Música, linguagem e (re)cohecimento*. Manaus (Brasil): editora UEA (Universidade do Estado do Amazona) y Associação Brasileira das Editoras Universitárias.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/503>

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

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>.

MÚSICA, LINGUAGEM E (RE)CONHECIMENTO

MÁRCIO PÁSCOA
CAROLINE CAREGNATO
ORGS.



 editora
UEA

 FAPEAM

Música, Linguagem e (Re)conhecimento



AMAZONAS

GOVERNO DO ESTADO

Wilson Miranda Lima
Governador do Estado do Amazonas

Secretaria de
**Desenvolvimento
Econômico, Ciência,
Tecnologia e Inovação**

Jório de Albuquerque Veiga Filho
Secretário de Estado de Desenvolvimento Econômico,
Ciência, Tecnologia e Inovação - SEDECTI



FAPEAM
Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado do Amazonas

Márcia Perales Mendes Silva
Diretora-Presidente da Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado do Amazonas

Universidade do Estado do Amazonas

Cleinaldo de Almeida Costa

Reitor

Cleto Cavalcante de Souza Leal

Vice-Reitor

editoraUEA

Maristela Barbosa Silveira e Silva

Diretora

Maria do Perpétuo Socorro Monteiro de Freitas

Secretária Executiva

Síndia Siqueira

Editora Executiva

Samara Nina

Produtora Editorial

Maristela Barbosa Silveira e Silva (Presidente)

Alessandro Augusto dos Santos Michiles

Allison Marcos Leão da Silva

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Maduro

Izaura Rodrigues Nascimento

Jair Max Furtunato Maia

Mário Marques Trilha Neto

Maria Clara Silva Forsberg

Rodrigo Choji de Freitas

Conselho Editorial

Márcio Páscoa
Caroline Caregnato
(Orgs.)

Música, Linguagem e (Re)conhecimento



LABORATÓRIO
DE MUSICOLOGIA
E HISTÓRIA CULTURAL



LABORATÓRIO DE COGNIÇÃO
E EDUCAÇÃO MUSICAL
LACEM
SEGUNDA OFICINA
laboratório editorial



ppg.la



editora
UEA



FAPEAM

Secretaria de
**Desenvolvimento
Econômico, Ciência,
Tecnologia e Inovação**



AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO

Prof. Dr. Carlos Alberto Figueiredo (UNIRIO)
Profa. Dra. Cristina García Banegas (Universidad de la República - Uruguai)
Prof. Dr. David R. M. Irving (CSIC - Institució Milà i Fontanals / ICREA - Espanha)
Profa. Dra. Edite Rocha (UFMG)
Prof. Dr. Geoff Baker (University of London)
Prof. Dr. Giorgio Monari (Università di Roma - La Sapienza)
Prof. Dr. Juan Francisco Sans (Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín)
Profa. Dra. Kristina Augustin (UFF)
Profa. Dra. Lúcia Carpena (UFRGS)
Prof. Dr. Manuel Pedro Ferreira (Universidade Nova de Lisboa / CESEM)
Prof. Dr. Marc Vanscheeuwijck (University of Oregon)
Prof. Dr. Paulo Kuhl (UNICAMP)
Prof. Dr. Rubén López-Cano (Esmuc - Escola Superior de Música de Catalunya)
Prof. Dr. Sérgio Anderson de Souza Miranda (UFAM)

Comissão Científica

Samara Nina

Projeto Gráfico e Diagramação

Jamerson Eduardo

Revisão

Esta edição respeitou o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central
da Universidade do Estado do Amazonas

M987
2020

Música, linguagem e (re)conhecimento / Organizadores:
Márcio Páscoa, Caroline Caregnato. – Manaus, AM:
Editora UEA, 2020.

334 p.: il.; 21 cm.

ISBN 978-65-87214-26-9

Inclui referências bibliográficas

1. Música. 2. Linguagem. I. Páscoa, Márcio, Org.
II. Caregnato, Caroline, Org.

CDU 1997 – 78



*editora*UEA

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil
CEP 69050-010 | +55 92 38784463
editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br

SUMÁRIO

PARTE 1

- 15 **Da grandiosidade à ambiguidade: o passado, o presente e o futuro da Ação Social através da Música na América Latina**
Geoffrey Baker
- 30 **Lenguaje musical y soberanía epistémica: desafíos educacionales y epistemológicos**
Favio Shifres
- 44 **Música e mente são analógicas, não digitais**
Graziela Bortz
- 53 **A influência da música na manutenção do bem-estar**
João Fortunato Soares de Quadros Jr.
- 68 **Tendências atuais na pesquisa em cognição musical: cérebro, emoção e coesão social**
Beatriz Ilari

PARTE 2

- 77 **Deambulações galantes da Romanesca**
Mário Marques Trilha
- 92 ***To be or not to be Topic, is that the question:* interações entre a Romanesca e o amor devoto na *opera seria* italiana do século XVIII**
Márcio Leonel Farias Reis Páscoa
- 123 **Performing Topics: implicit collaborations between period performance and topical analysis**
Olga Sánchez-Kisielewska
- 139 **Qualidades declamatórias na música para piano de Ludwig van Beethoven: considerações sobre dinâmica e articulação nas Sonatas WoO 47**
Fábio Silva Ventura

- 166 **O uso do violino solista como representação pós-tridentina nos Seis Responsórios Fúnebres de João de Deus do Castro Lobo (1794-1832)**
Márcio Leonel Farias Reis Páscoa
Guilherme Aleixo da Silva Monteiro

PARTE 3

- 190 **Iconografia de Jacinto, entre Esparta, Atenas e Tarento: música, educação e homoerotismo (séc. VI – III a.C.)**
Fábio Vergara Cerqueira
- 208 **Uma Trindade e possíveis aspectos simbólicos do violino na representação da poesia numa fotomontagem de Jorge de Lima**
Lorena Machado Macêdo Oliveira
Luciane Viana Barros Páscoa
- 221 **A iconografia musical de Portinari em números**
Pablo Sotuyo Blanco
- 235 **O percurso artístico de Adele Naghel no Brasil (1882-1891)**
Luciane Viana Barros Páscoa

PARTE 4

- 256 **As fontes e as tensões do cosmopolitismo ligeiro no teatro musicado brasileiro**
Paulo Marcos Cardoso Maciel
- 285 **Buscando sons e ideias nas linhas do periódico goiano *Matutina Meyapontense* (1830 a 1834)**
Ana Guiomar Rêgo Souza
- 302 **Música instrumental brasiliense: um enfoque de suas implicações com a trajetória local do choro e com artistas da “liminaridade”**
Magda de Miranda Clímaco
- 321 **SOBRE OS AUTORES**

Lenguaje musical y soberanía epistémica: desafíos educacionales y epistemológicos

Favio Shifres

Introducción

Existe en la mayoría de los programas de formación musical una asignatura que, aunque reciba diferentes nombres, por su contenido específico puede ser denominada Lenguaje Musical. A diferencia de los cursos destinados a desarrollar la ejecución musical, esta asignatura propone que los estudiantes puedan conocer una serie de conceptos y dispositivos para acceder a la música a través de la notación y comprender los fundamentos teóricos que sostienen las razones por las que un enunciado musical es inteligible. Probablemente es por similitud entre estos objetivos y los de las asignaturas que estudian la lengua en la escuela general que esta asignatura se denomina así: Lenguaje Musical. La materia recoge muchos contenidos que en la formación tradicional de los conservatorios proponían los cursos de Teoría y Solfeo incorporando fundamentos teóricos y metodológicos del Entrenamiento Auditivo. También es cierto que la denominación de Lenguaje Musical puede deberse al giro lingüístico que tuvo lugar en el abordaje de las artes hacia mediados del siglo pasado a partir del auge de la semiótica como marco para el estudio de las humanidades. De igual modo, este nombre puede estar influido por el paradigma lingüístico que, en esa misma época, influyó fuertemente en los estudios en psicología. No sé cuál será la razón, pero lo cierto es que la denominación no es inocente. Implica un poderoso posicionamiento epistemológico desde el que se concibe a la música como un lenguaje. Como veremos, esto tiene importantes consecuencias educacionales.

Aunque de ello no se hable demasiado, en los cursos de *Lenguaje Musical* suelen generarse muchas tensiones y conflictos que afectan tanto el nivel institucional, como las relaciones intersubjetivas entre profesores y estudiantes, y la propia experiencia subjetiva de todos ellos (MUSUMECI, 2005). Muchos estudiantes cursan esta materia de manera muy disociada con su vida y sus deseos musicales. A menudo, la materia se les presenta como un espejo que le muestra deficiencias propias, afectando su autoestima y su rendimiento en otras asignaturas. Para algunos estudiantes es muy fácil, para otros muy difícil. Entonces, la materia es vista como la medida de la capacidad musical, un indicador de las posibilidades de ser músico.

Por su parte, los profesores se enfrentan a las dificultades de los estudiantes de dos maneras diferentes. Algunos maestros consideran que los alumnos “no tienen oído”, “no afinan al cantar” y que por ello no pueden aprender. Algo en su propia naturaleza se lo impide. O suponen que los estudiantes no estudian, que no le dedican el tiempo suficiente, que tienen que entender que deben *entrenarse* más. En otros términos, no se hacen cargo del problema y lo delegan en alguna falta que es propia de los estudiantes. De este modo, dan sus clases sin considerar demasiado al que no logra alcanzar los objetivos fijados. Por el contrario, otros maestros asumen que el problema está en la enseñanza, y procuran renovar sus estrategias, indagan múltiples posibilidades de presentación de los contenidos, reúnen nuevos recursos, y asumen toda la responsabilidad del fracaso sentido.

Mi propósito en este trabajo es proponer que, independientemente del peso que esas cuestiones puedan tener en los problemas que se plantean en el aprendizaje del *Lenguaje Musical*, existen razones mucho más profundas a tener en cuenta. Estas razones tienen que ver con la noción misma de *lenguaje*, la epistemología que la sustenta en los modelos pedagógicos actuales y las implicancias que esta epistemología tiene en las relaciones entre docentes, estudiantes y objeto de conocimiento. Estas razones provienen del tratamiento de la música como lenguaje y de las formas de abordar el lenguaje en general en la educación. Y como veremos finalmente, se enlazan con cuestiones de poder que están en la base de cómo consideramos la educación en general.

¿La música es un lenguaje?

Desde una perspectiva psicológica, un lenguaje es un sistema cognitivo que permite comunicar entre las personas sus experiencias, ideas, estados internos y todo tipo de información proveniente del mundo. La lengua natural es el prototipo de tales sistemas. En tanto sistema cognitivo puede manifestarse a través de diferentes modalidades sensoriales (sonidos, gestos, marcas gráficas). La música también permite comunicar muchas cosas, sin embargo, la relación entre la lengua natural y la música no debería pensarse tan automáticamente. La música como sistema cognitivo cumple también funciones que no atañen al lenguaje (CROSS, 2010; DISSANAYAKE, 2014; TROPEA, SHIFRES y MASSARINI, 2014) y viceversa, el lenguaje permite comunicar cosas que para la música resultan imposibles. La relación entre música y lenguaje se ha abordado desde múltiples perspectivas¹ que no podré repasar aquí por razones de

1. Estos enfoques abarcan desde las neurociencias (PERETZ y COLHEART, 2003; PATTEL, 2008) y las ciencias cognitivas (REBUSCHAT et al., 2012), hasta la estética (PETROBELLI y ROSTAGNO, 2004), la semiótica (MONELLE, 2014) entre muchos otros.

espacio. Simplemente me detendré en analizar algunas consecuencias que tiene tomar esta relación como verdad de hecho sin reflexionar sobre ciertos aspectos que, al instalarse como verdades, tienen implicancias negativas en el logro de nuestros objetivos. Hablaré aquí de tres falacias.

Falacia Cognitiva

La primera falacia alude a que el lenguaje y la música, entendidos como sistemas cognitivos, son similares en sus rasgos definitorios. Estos rasgos son:

1. Constituyentes mínimos que provienen de una magnitud del sonido *discretizada* (BROWN, 2000). Esto implica que siendo una magnitud continua, la cognición humana la procesa como unidades discretas, a través del fenómeno de *percepción categorial*. En el lenguaje esas unidades son los fonemas. Estas unidades se combinan de manera infinita, dando lugar a una infinidad de cadenas de sonidos que pueden ser entendidas (si cumplen con los otros principios) como enunciados. Este es el nivel fonológico del análisis del lenguaje. En la música, estos constituyentes son los tonos musicales, que se presentan sobre las magnitudes discretizadas de *la altura* y de *la duración* del sonido (MERKER, 2002).

2. Luego esas unidades no se combinan de cualquier manera, sino que su combinatoria obedece a reglas. Es decir que hay una *composicionalidad gramatical* de los enunciados. Este constituye el nivel gramatical del lenguaje. En la música las gramáticas establecen reglas que dan cuenta de qué enunciados pueden ser considerados parte de un idioma musical (por ejemplo, del idioma de la *música tonal*) (LERDAHL y JACKENDOFF, 1983).

3. En tanto sistema cognitivo, es importante entender que el lenguaje (sus enunciados) son expresiones que se desarrollan en el tiempo, y que su inteligibilidad depende del tiempo. Es por esa razón que se considera el ritmo del lenguaje, con relación a la duración de las unidades y la intensidad (sonoridad) relativa de ellas. Esto constituye la *prosodia* del lenguaje. En música hablamos del ritmo musical (FITCH, 2012).

4. Finalmente, el sentido de un enunciado es el resultado de la combinación de los sentidos de los elementos que los componen. Así podemos hablar de que existe una “composicionalidad semántica” de los enunciados. Cada elemento aporta su significado, por lo que,

si cambia un elemento cambia el significado de todo el enunciado. Este constituye el nivel semántico del lenguaje. En la música este plano es ampliamente discutido (por razones de espacio no podremos explayarnos en esto aquí) (IGOA, 2010).

Sostengo que esto es una falacia porque estas cuatro similitudes tienen importantes restricciones. Aunque no es posible aquí desarrollar en extenso cada una de ellas, en principio, que: (i) la discretización de las alturas y las duraciones no son condición necesaria para la existencia de la música; (ii) no está comprobado que la composicionalidad gramatical tenga la misma importancia en diferentes idiomas musicales; (iii) el ritmo en la música emerge de reglas iterativas fuertemente vinculadas con el movimiento y la corporalidad (NAVEDA y LEMAN, 2011), que dan lugar a un esquema temporal de referencia para atender a la temporalidad de los eventos entrantes (FITCH, 2012), mientras que en el lenguaje surge a partir de motivaciones de desambiguación de enunciados; y (iv) no podemos hablar de una *composicionalidad semántica* en la música como lo hacemos en el lenguaje ya que los significados musicales guardan una relación con las estructuras gramaticales mucho más laxa que en el lenguaje.

Como consecuencia de esta falacia, damos un lugar en las clases solamente a los significados construidos que remiten a la composicionalidad gramatical. En otros términos, jerarquizamos las descripciones musicales y las clasificaciones de los constructos teóricos musicales (escalas, intervalos, acordes, etc.). Si no podemos encontrar un elemento gramatical que sustente el significado, cualquier sentido construido no existe. Esos significados estructurales adquieren un estatus de validez adecuado para ser abordados en las clases, y el resto queda totalmente invisibilizado.

Falacia Notacional

Es común en el campo de la pedagogía musical identificar los elementos de la notación musical con los del *lenguaje musical*. Este paralelismo, aparentemente ingenuo, lleva a considerar, finalmente, que el mismo sistema de notación musical es un lenguaje. Básicamente, esto implica suponer que el sistema de notación musical es un sistema jerárquico cuya variabilidad y diversidad está regulado por gramáticas. Por el contrario en la notación musical, tales sistemas de reglas no existen, ya que, particularmente los elementos del sistema no pueden entenderse como jerárquicos, ni pueden formular enunciados independientes de los sonidos que representan.

No obstante, pensar que el sistema de notación puede ser en sí mismo un lenguaje conduce a plantear la representación de modo tal de asegurarnos que cada elemento del sistema de representación corresponda a un único elemento de la música, y viceversa, que cada elemento de la música pueda ser representado por un único elemento del sistema de representación. Esta relación biunívoca entre sonidos y signos gráficos es lo que, en un sentido estricto, se denomina *código* (ECO, 1976). Es por esa razón que en muchos textos y métodos se aborde el aprendizaje de la lectoescritura musical hablando del *código de escritura musical*.

Por el contrario, el sistema de notación musical no presenta relaciones biunívocas (BURCET, 2018). Por ejemplo, obsérvese los ejemplos de la figura 1a. Ambos indican que la primera nota dura tres veces lo que dura la segunda (una relación de 3 a 1). Sin embargo, sabemos que ese significado (esa regla de correspondencia) no se cumple en cualquier caso. Esto es válido para el ejemplo de la figura 1b (una pieza orquestal de finales del siglo XVIII), pero no para los de la figura 1c (una obertura francesa del siglo XVII) y de la figura 1d (una canción de Jazz).

The image displays three distinct musical score excerpts, each within its own frame. The top frame shows a score for 'ROMANCE' in 'Andante' tempo, featuring a piano accompaniment with a treble and bass clef and a vocal line. The middle frame is titled '0-1 Overture' and shows a complex arrangement with multiple staves, including a vocal line and several instrumental parts. The bottom frame is titled 'Moderato (con string)' and shows a piano accompaniment with a treble and bass clef, featuring a melodic line with lyrics: 'Start spread of the sun, I'm hearing to...'.

Figura 1. a) grupos de figuras; b) composición de finales del siglo XVIII (Mozart, Romance de Eine kleiner Nachtmusik); c) composición de finales del siglo XVII (Lully, Obertura de Armide); d) composición de Jazz (Ebb & Kander, New York, New York).

Se puede apreciar, entonces, que lo que vincula los sonidos con los elementos del sistema de representación no son reglas que establecen un código, sino pautas de uso idiosincráticamente construidas y consolidadas de acuerdo con la dinámica del devenir histórico de cada cultura musical que hace uso de tales signos. Por lo tanto, la producción escrita se interpreta de acuerdo no con un código sino con un conjunto

de convenciones y hábitos de interpretación que dependen de cada comunidad de lectura. Si leemos, por ejemplo, la partitura de la figura 1d de acuerdo con las pautas de lectura de la comunidad de lectura de Europa central de finales del siglo XVIII, vamos a hacer una interpretación distorsionada de la misma. Así, los enunciados están representados por escrito de un modo que no es codificado sino consuetudinario.

Lo que parece un problema de terminología, tiene en realidad consecuencias pedagógicas más profundas. En principio, implica un desconocimiento del hecho de que una cultura musical hace su propio uso de la notación, y de que es por ello que el sistema le resulta funcional. Al ignorar esto, se inhibe al estudiante que explore las posibilidades de representación que el sistema tiene según las particularidades de la música que se quiera representar. El estudiante aprende una forma de representación hipercodificada que pierde poder representacional ante músicas que escapan a la lógica de dicha codificación. A partir de eso, acepta la premisa de que para ciertas músicas solamente se pueden obtener formas imperfectas de representación escrita, lo que, además de ser un error conceptual implica una consideración peyorativa.² De esta premisa se deriva con gran facilidad la afirmación de que solamente se puede representar *bien* la *buena* música.

Complementariamente, se instala la idea de que el valor de la música se desprende solamente de aquello que puede verse en la partitura. De modo que una partitura que no muestra elementos de aspecto interesante implica una música que carece de interés³.

Falacia de la Adquisición

Como parte de la crítica a la tradición de la Teoría y el Solfeo se argumentó que, en tanto lenguaje, la música no puede adquirirse a través de la lectoescritura, sino que un dominio práctico de la *oralidad musical* debe anteceder esa adquisición (GARMENDIA, 1981). En otros términos, si la música es un lenguaje debe ser aprendida como un lenguaje. Esto es, primero se incorpora el uso oral del lenguaje y luego se procede al aprendizaje de la escritura de ese lenguaje ya dominado oralmente. Además

2. En la teoría de la Música del siglo XVIII esta mirada peyorativa, a partir de una valoración distorsionada de la notación musical, se traslada al campo pedagógico, desde el cual se articulan los métodos para aprender a leer y escribir música. Por ejemplo, Johann Nicolaus Forkel (1749-1818) señaló que “...es una verdad innegable que todos los pueblos que no saben cómo escribir sus melodías continúan teniendo una música insignificante ... lenguaje y escritura; música y notación: los elementos de estos dos pares tienen una relación tan natural y necesaria entre sí que pueden alcanzar la perfección a un ritmo equitativo, y ninguno puede prosperar sin el otro”. (FORKEL, 1788; p. 291)

3. Hemos discutido esta idea de valoración mediada por la representación y sus consecuencias en la educación musical, en Shifres y Burcet (2013) capítulo 1.

los enfoques más críticos sostienen que es necesario diversificar el dominio oral desarrollando más las formas de creación de enunciados (composición e improvisación) para no limitarse a las nociones de enunciación (por imitación) y comprensión (por audición) (AGUILAR, 1978).

Sin embargo, en realidad la adquisición de la lengua natural, tiene lugar en la interacción social, más que en un contexto pedagógico. En esa interacción social, las personas lingüísticamente más desarrolladas despliegan estrategias intuitivas de enculturación lingüística que son solamente parte del dispositivo social que posibilita la adquisición. El niño que aprende a hablar lo hace no solamente a partir de escuchar enunciados simples dirigidos especialmente hacia él con el objeto de fomentar el proceso de adquisición. Por el contrario, es partícipe de un contexto de actividad lingüística intensa y compleja. Es así que el proceso de adquisición es abordado en la complejidad misma del lenguaje más que en una progresión diseñada de lo simple a lo complejo.

Al llevarse a cabo en contextos pedagógicos específicos (la clase de lenguaje musical, por ejemplo), las secuencias didácticas controladas implican que, a diferencia del modo en el que adquirimos nuestra lengua, los elementos sintácticos, morfológicos, y semánticos son introducidos metódicamente de acuerdo con algún criterio externo al uso mismo del lenguaje.

Además, la adquisición del lenguaje tiene una motivación claramente comunicacional y expresiva. Es decir que el niño aprende a hablar porque tiene necesidades de comunicar sus ideas, sus intenciones, sus deseos. Para ello experimenta sostenidamente en el contexto comunicacional más que contenido en un encuadre de desarrollo guiado a través de niveles previamente establecidos.

Se ve, entonces, que lo que se hace en las clases de Lenguaje Musical, con la intención de promover la adquisición de dicho lenguaje, son estrategias que difieren notablemente de los modos en los que adquirimos nuestra lengua materna. Por el contrario, esas estrategias de *musicalización* son mucho más parecidas a estrategias de enseñanza de lengua extranjera que emulaciones de escenarios de adquisición de la lengua materna.

Ahora bien, si se adoptan estrategias de enseñanza de lengua extranjera, pero no se lo asume como tal, es porque no se piensa en la preexistencia de un lenguaje musical propio (materno), que puede ser diferente al que el profesor está tratando de incorporar. Se asume que el estudiante no posee una experiencia musical propia a través de la cual, mucho antes de llegar al aula de música, piensa, imagina, crea, siente, y vive la música. Una experiencia que lo llevó a elegir la música como camino en la vida.

Consecuencias de las tres falacias

Detengámonos a analizar qué tienen en común estas tres falacias y a dónde nos conducen.

Como dijimos, la primera nos limita a reconocer solamente los significados musicales en términos estructurales. Como no podemos *componer* el significado de los enunciados a partir de los significados de los componentes, solamente tomamos en consideración aquellos significados que sí pueden derivarse directamente de la composicionalidad gramatical. Por eso nos interesa describir y clasificar los atributos rítmicos, melódicos, armónicos, etc. en términos de las categorías gramaticales. Dejamos afuera cualquier otro tipo de construcción de sentido. Por ello no damos lugar a los sentidos que estén vinculados con el mundo emocional, la imaginación narrativa, el movimiento y la corporalidad, las experiencias vividas: “De eso no se habla”.

La segunda falacia nos lleva a determinar un único uso canónico de los signos del sistema de notación. Este es el que obedece a la relación del sistema de notación con la música académica de finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX. Esa es la codificación que está en los manuales de lectura y en los solfeos; es el modo de escritura de una música que co-evolucionó con el propio sistema. En consecuencia, consideramos imperfectas las formas de escritura de otras músicas que toman los signos del sistema de acuerdo con convenciones de representación propias de esas comunidades de lectura. Transmitimos, así, la idea de que hay músicas que no se pueden escribir “bien”. Luego, aplicando la perspectiva evolucionista del eurocentrismo del siglo XVIII, y basados en los resultados de la escritura de esas músicas, sostenemos que esto es así porque esas músicas son imperfectas o no suficientemente evolucionadas. Nuevamente, subalternizamos la experiencia del estudiante e invisibilizamos su identidad y su deseo. Pero además, y fundamentalmente, estamos sosteniendo que la escritura es una tecnología que no le puede aportar nada para pensar sobre ellas. Privamos al estudiante de la posibilidad de entender la notación como un medio para pensar la música, imaginarla, crearla, re-crearla y muchísimas cosas más. Lo enfrentamos a elegir entre su música y los recursos cognitivos para teorizar y desarrollar su pensamiento.

La tercera falacia nos lleva a suponer que no existe un *lenguaje musical materno*, y que la *musicalización* comienza cuando las categorías musicales de nuestro lenguaje musical (en realidad de nuestra pedagogía del lenguaje musical) son transmitidas al estudiante. Como consecuencia de esto, invisibilizamos toda su experiencia musical previa en la medida que se aleja de esas categorías que queremos poner en valor. El estudiante deja de reconocer su experiencia musical previa como válida, es enajenado de sus propias categorías para pensar y vivir la música. En

definitiva, hacemos *tábula rasa* de su propia biografía, para poner como fecha inaugural de su historia musical la del día que entró a nuestra aula. Y le instalamos una concepción de lenguaje que supone una complicidad teórica entre los actos orales y las formas de escritura y las categorías para pensar la música propias de la teoría musical occidental. Esta concepción es llevada a todas las prácticas musicales del estudiante, de modo que son esas categorías las que pasan a regular su vida musical.

En definitiva, las tres falacias vienen de la mano de lo que Boaventura de Sousa Santos llama la *monocultura del rigor del saber*. Esta monocultura reconoce solamente formas de conocimiento que son afines a la experiencia hegemónica y distorsiona el alcance y el valor de otros pensamientos autónomos. Subestimamos o directamente suprimimos, de acuerdo con ella, los conocimientos y epistemologías que los estudiantes han construido a lo largo de su experiencia, e imponemos las lógicas en las que se sustenta nuestra propia experiencia musical a la que vemos como única y universal. Al imponer esos “cánones exclusivos de producción de conocimiento ... todo lo que el canon no legitima o reconoce es declarado como inexistente” (SANTOS, 2010; p. 15) y asumido como ignorancia o incultura.

Sin quererlo establecemos algo que podríamos caracterizar en términos de Sirin Abdli Sibai (2016) un cerco ideológico, epistemológico, estético y conceptual (SHIFRES, 2020).⁴

Nosotros imponemos un uso de la notación musical que, lejos de contemplar el potencial de representación del sistema, se limita a las categorías de la teoría tradicional y la cristaliza en el repertorio del siglo XVIII. Bajo esta mirada les enseñamos a leer “con justeza rítmica y afinación correcta”, como si los signos gráficos pudieran ser interpretados siempre de una única manera. Del mismo modo, jerarquizamos sus respuestas a la música que se ajustan a nuestra forma de pensar y todas aquellas que no encajan en las categorías que nos proponemos instalar las declaramos inexistentes. Por ello, se puede hablar de notas, acordes, intervalos, o escalas. Pero no se puede hablar de emociones y sentimientos, de narrativas e historias, de gestualidades y movimientos

En síntesis, nuestros supuestos epistemológicos traen aparejada la invisibilización del conocimiento del estudiante. Le negamos, de este modo, su soberanía epistémica. Esto, por supuesto, tiene un efecto paradójico sobre lo que queremos enseñar. Lejos de ser un instrumento de liberación espiritual e intelectual, nuestros conocimientos aparecen como herramientas de opresión, y son vividos, muchas veces de manera inconsciente, como una pesada carga.

4. Abdli Sibai (2016) propone la existencia de una *cárcel epistemológica-conceptual* que funciona para la geopolítica del conocimiento, subalternizando las epistemologías que no se avienen a los términos planteados por los centros hegemónicos de producción del conocimiento.

Palabras finales

La idea de *lenguaje musical* ha resultado durante siglos muy atractiva, tanto desde el punto de vista teórico - para pensar y regular las prácticas musicales, particularmente la composición - como desde el punto de vista pedagógico - para favorecer los aprendizajes. El vínculo con la lengua natural parece *acercar* la realidad musical a una experiencia cotidiana: la de la lengua materna. Sin embargo, es justamente este atractivo el que desconoce el lugar constitutivo que ocupa la música en la cognición humana. Así, la idea de *lenguaje musical* oculta la importancia particular que tiene la música en la constitución de todas las personas, y la reemplaza por una noción de música que puede ser muy ajena a la historia personal, la cultura, la vida y el mundo afectivo de quien está aprendiendo. La idea de *lenguaje musical*, impone la lógica de *un* lenguaje musical (el hegemónico) y subalterniza otras que pueden estar más ligadas a la propia experiencia vital.

Esta idea puede, por lo tanto, dar lugar a conflictos que deriven en ejercicios de violencia epistémica, en la medida que niega el derecho a construir conocimiento sobre la base de las experiencias personales y culturales propias y en diálogo con los otros saberes que se busca promover. Lo que intenté mostrar aquí es que importantes supuestos que sustentan nuestras prácticas docentes socavan pilares fundamentales de la identidad y los modos de construcción de conocimientos de los estudiantes. Independientemente de los contenidos abordados, algunas de las lógicas con las que nosotros operamos en la enseñanza dejan afuera al propio estudiante a menos que se avenga a adoptar nuestra epistemología y abandonar los vínculos con sus experiencias vitales más arraigadas. Sin embargo, lejos de dejar de lado esta noción de manera acrítica debemos en principio tomar conciencia de que su empleo en la educación musical no es casual ni inocente. Es el resultado de una pedagogía basada en el principio de *tábula rasa*. De acuerdo con éste, cuando el estudiante comienza su recorrido educativo *no sabe nada y*, como ha dicho Emilia Ferreiro, *si sabe algo mejor que se lo olvide porque seguro que está mal*. Como docentes debemos, entonces, ser conscientes de que esa pedagogía está al servicio de un ejercicio del poder que busca imponer formas de pensar y de vivir propias de una determinada cosmovisión. Pero, si verdaderamente queremos desarrollar una construcción de conocimiento centrada en el estudiante, reafirmando su identidad y su soberanía epistémica, debemos pensar en una pedagogía que reconozca tanto el lugar que la música ocupa inexorablemente en su vida como las formas particulares de pensarla y hacerla que constituyen su experiencia *materna*.

Esto exige una revisión profunda de nuestros supuestos epistemológicos básicos a través de los cuales consideramos que un conocimiento es válido y desde los cuales valoramos los desempeños de nuestros estudiantes. Nos pide estar dispuestos a entender qué nos está diciendo el estudiante cuando no da una respuesta que no es la que esperamos. Nos demanda estar abiertos a modos de pensar y experiencias sensibles que no conocemos pero que pueden comenzar a dialogar con las que rigen nuestro propio pensamiento. Nos exige un ejercicio sostenido de indagación teórica y práctica que sea horizontal respecto del conocimiento propio de los estudiantes y que esté abierto a nuevos objetos de conocimiento.

Referências

- ADLBI SIBAI, S. *La cárcel del feminismo: hacia un pensamiento islámico decolonial*. Ciudad de México: AKAL, 2016.
- AGUILAR, M. D. C. *Método para leer y escribir música a partir de la percepción*. Buenos Aires: Maria del Carmen Aguilar, 1978.
- BROWN, S. The “Musilanguage” model of music evolution. In: WALLIN, N. L.; MERKER, B.; BROWN, S. (orgs). *The origins of music*. Cambridge MA: The MIT Press, 2000.
- BURCET, M. I. Notación Musical: ¿Código o sistema de representación? Implicancias psicológicas y educativas. *Revista Del Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”*, n 32, p. 85–103, 2018.
- CROSS, I. La Música en la Cultura y la Evolución. Epistemus. *Revista de Estudios En Música, Cognición y Cultura*, v. 1, n. 1, p. 9-19, 2010. Disponible em: <<https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/2700/2512>>.
- DISSANAYAKE, E. Homo Musicus: ¿estamos biológicamente predispuestos para ser musicales? In: ESPAÑOL, S. (org.). *Psicología de la música y del desarrollo: una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*. Buenos Aires: Paidós, 2014.
- ECO, U. *Tratado de semiótica general*. Quinta edición. Barcelona: Lumen, 2000.
- FITCH, W. T. The biology and evolution of rhythm: unravelling a paradox. In: REBUSCHAT, P., ROHRMEIER, M., HAWKINS, J. A.; CROSS, I. (orgs.). *Language and music as cognitive systems*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- FORKEL, J. N. A general History of Music. In: ALLANBROOK, W. Jamison (org.). *Source readings in music history: the late eitheteengh century*. New York: W. W. Norton & Co, 1998.

- GARMENDIA, E. *Educación audioperceptiva: bases intuitivas en el proceso de formación musical: libro del maestro*. Buenos Aires: Ricordi, 1981.
- IGOA, J. M. (). Sobre las relaciones entre la Música y el Lenguaje. *Epistemus. Revista De Estudios En Música, Cognición Y Cultura*, v. 1, n. 1, p. 97-125, 2010. Disponible em: <<https://doi.org/10.21932/epistemus.1.2703.0>>.
- LERDAHL, F.; JACKENDOFF, R. *A generative theory of tonal music*. Cambridge MA: MIT Press, 1983.
- MERKER, B. Music: the missing Humboldt system. *Musicae Scientiae*, v. 6, n. 1. p. 1-22, 2002.
- MONELLE, R. *Linguistics and semiotics in music*. Abingdon: Routledge, 2014.
- MUSUMECI. Hacia una Educación Audiriva humanamente compatible. ¿Sufriste mucho con mi dictado? In: SHIFRES, F. (org). *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA, 2005.
- NAVEDA, L.; LEMAN, M. Hypotheses on the choreographic roots of the musical meter: a case study on Afro-Brazilian dance and music. In: PEREIRA, Ghiena A.; JACQUIER, P.; VALLES, M.; MARTÍNEZ, M. (orgs.). *Musicalidad humana: debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias socio-culturales*. Buenos Aires: SACCoM, 2011.
- PATEL, A. *Music, Language and the Brain*. New York: Oxford University Press, 2008.
- PERETZ, I.; COLTHEART, M. Modularity of music processing. *Nature neuroscience*, v. 6, n. 7, p. 688-691, 2003.
- PETROBELLI, P.; ROSTAGNO, A. *Musica e linguaggio*. Roma: Edizioni Nuova Cultura, 2004.
- REBUSCHAT, P., ROHRMEIER, M., HAWKINS, J. A.; CROSS, I. (orgs.). *Language and music as cognitive systems*. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- SANTOS, B. de S. Descolonizar el saber, reinventar el poder. *Development and Change*, Montevideo, vol. 44, 2010. Disponible em: <<https://doi.org/10.1111/dech.12026>>.
- SHIFRES, F.; BURCET, M. I. Escuchar y Pensar la Música. Bases Teóricas y Metodológicas. *Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP)*, La Plata, 2013. Disponible em: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37286>>.
- SHIFRES, F. Giro epistémico en la formación del maestro de música. Por una educación emancipadora. In: CARABETTA, S.; NÚÑEZ, D. Duarte (orgs.) *Tramas Latinoamericanas para una educación musical plural*, La Plata, p. 21-30. La Plata: Editorial Papel Cosido, 2020.

TROPEA, A. L., SHIFRES, F.; MASSARINI, A. El origen de la musicalidad humana. Alcances y limitaciones de las explicaciones evolutivas. In: ESPAÑOL, S. (org.). *Psicología de la música y del desarrollo: una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*. Buenos Aires: Paidós, 2014.