

Qué esperamos de la Psicología de la Música.

Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (2021). *Qué esperamos de la Psicología de la Música*. En *Dialogos interdisciplinarios em musica*. Sao Paulo (Brasil): Musa Editora.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/530>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puga/gt6>

¿Qué esperamos de la psicología de la música?

Una contribución de los estudios cognitivos para el debate sobre la validación del conocimiento musical

Favio Shifres

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical - Facultad de Artes - Universidad Nacional de La Plata

Introducción: ¿por qué la psicología de la música no le interesa a los músicos?

La psicología de la música es un campo de conocimiento que se encuentra en el cruce de la Psicología y la Musicología. Se la define como la disciplina que estudia tanto los comportamientos que pueden entenderse como musicales, como la experiencia musical. Desde la antigüedad ambas vertientes han sido objeto de considerable reflexión por parte de educadores, filósofos y pensadores en general. Esta preocupación *académica* por los aspectos psicológicos involucrados en *hacer música* se extiende a performers, compositores y oyentes, quienes desde sus propios intereses se preguntan sobre los orígenes y las consecuencias psicológicas de esta actividad que realizan cotidianamente. Sin embargo, a pesar de ese interés, es muy poco lo que estos *hacedores* musicales conocen realmente de los estudios en Psicología de la Música. Como evidencia de este desinterés, basta ver, por ejemplo, como en la mayoría de los cursos básicos o superiores de música, en conservatorios y universidades, no existe una asignatura que aborde este campo de estudio.

Mi experiencia como músico intérprete, investigador y docente me muestra que los músicos en general tienen cierta recelo respecto de lo que investiga la Psicología de la música. Por un lado reconocen su importancia, pero por otro, parecería que aquello que confirman sus investigaciones estuviera lejos de las prácticas que realizan como músicos. A menudo parecería que los músicos y oyentes hablan en un idioma, y los investigadores en otro.

Quisiera en esta charla compartir con ustedes algunas reflexiones sobre algunos de los posibles motivos de este divorcio. Mi hipótesis sobre él es que hay una divergencia notable entre lo que es la experiencia cotidiana de la música, cómo ésta es vivida por las personas y cómo es pensada en los ámbitos académicos. Esta separación que a priori parecería no ofrecer problemas para la mayoría de las actividades humanas vinculadas con la música (su producción, su consumo, su intercambio), genera conflictos en el corazón mismo de la investigación académica sobre ella. Como ya he propuesto en otros sitios, el problema parte del punto desde el que la Psicología de la Música piensa la Música.

La Psicología de la Música y el conocimiento moderno

La psicología de la música es una disciplina moderna. Entendida de este modo, es posible apreciar que sus bases epistemológicas (esto es, los criterios de validez del conocimiento, y de formulación de los problemas y sus abordajes) son fundamentalmente aquellas que sostienen el desarrollo del saber formal desde los siglos XVII y XVIII. Esos criterios de validez obedecen a lo que Santiago CASTRO GÓMEZ (2005) denominó el “proyecto *Cosmópolis* de la modernidad”. El filósofo colombiano propuso que los pensadores modernos entendieron que el modo de conocer la naturaleza debía ser replicado en el estudio del mundo social, ya que éste debe de estar configurado de acuerdo con leyes y principios que replican los del mundo natural. De esta manera, *cosmos* y *polis* serían simplemente dos formas de manifestación de los mismos principios organizadores. Así fue cómo la idea de ciencia consolidó principios epistemológicos sobre dos vertientes diferentes. Por un lado, con Newton, Kepler y Galileo, entre otros, la ciencia fue el modelo para pensar los criterios de validez para el conocimiento del ser humano en su entramado social, inter e intrasubjetivo. Así, entre otras cuestiones, la idea de que los problemas formulados pueden ser primero representados, y luego resueltos, a través de expresiones matemáticas determinó el campo de conocimiento y las estrategias para abordarlo. Por el otro lado, con Carl von Linneo se establecieron los criterios para clasificar la diversidad natural (animales, vegetales y minerales) en un sistema que asocia la variedad de manifestaciones naturales conocidas con su desarrollo histórico (filogenético). A partir de esta idea, el mundo social también debería obedecer a la misma lógica categorial, y por lo tanto todo tipo de actividad humana es susceptible de clasificarse en un sistema lógico que puede dar cuenta del desarrollo histórico de sus componentes. Así fue como las formas verídicas de comprender el mundo natural, que establecieron el campo de la ciencia, pasaron a demarcar también cuál es el conocimiento válido relativo al ser humano, su

historia, su subjetividad y sus vínculos sociales. Lo que no era posible de expresar en esos términos no entró en los campos de conocimiento que constituyeron, por entonces, las ciencias sociales emergentes.

No es casual, por lo tanto, que los primeros laboratorios de psicología de la música, en la segunda mitad del siglo XIX, se hayan concentrado en responder preguntas que la teoría musical occidental desde Pitágoras hasta Rameau, había podido expresar en aquellos términos y encuadrar en la lógica formal: la noción de consonancia, la construcción de escalas paramétricas para atributos del sonido, la medición de actitudes hacia la música y de aptitudes relativas a su realización, la capacidad de clasificación de componente musicales, entre otros. Todo lo que no pudiera ser formulado así, no podría entrar en esta *nueva* ciencia y debería permanecer como tratamiento de la filosofía, la historia, y otras humanidades.

Pero las humanidades también sufrieron la influencia del proyecto *Cosmópolis*. El campo de la racionalidad expresiva comenzó a ser visto, a partir del siglo XVII, completamente bajo el paraguas conceptual de las *Bellas Artes*. Esta noción está asociada a la producción de objetos diseñados exclusivamente para ser contemplados y promover una modalidad de regocijo de los sentidos en particular: la *æsthesis*. Esto tiene algunas consecuencias importantes para establecer el campo de conocimiento que entendemos como *música*. Por un lado la separación clara de los ámbitos expresivos de acuerdo con la primacía de uno de los sentidos (arte visual, arte sonoro, arte visuoespacial, arte viso-kinético, etc.). Corolario de esto es la determinación de las restricciones temporales de la actitud contemplativa (artes temporales, artes proyectuales), y la escisión de los *soportes significantes* (el lenguaje, el plano, el espacio, el movimiento, el sonido, etc.). La música quedó, en este contexto, confinada al campo sonoro abarcando la elaboración del sonido en el tiempo. Todo lo que excede este ámbito pasó a ser considerado como *extra-musical*. Así, si un significado es lingüístico o cinético, por ejemplo, no es musical.

Esta noción de *Arte* trae aparejada la noción de obra. La música pasa a ser considerada de acuerdo con esta unidad de análisis: *la obra musical*. Ésta se convierte en el tópico central tanto de la musicología como de la pedagogía musical. Esta ontología surge a partir de una serie de condiciones que se fueron dando sólidamente a lo largo de los siglos. De este modo, la composición como diseño, la representación en la partitura como dispositivo, y la configuración del sujeto *oyente/contemplador* dan forma a la noción de *obra* y con ella la idea de *autor y destinatario*.

Estos son los rasgos principales de la concepción de música y de conocimiento musical sobre los que la psicología de la música, finalmente, formuló sus preguntas.

La experiencia musical en la vida humana

Sin embargo en tanto *rasgo humano* la música es mucho más que todo eso. Es un comportamiento individual y social complejo cuyos procesos mentales subyacentes se han desarrollado de manera situada (en cada contexto cultural) distanciadamente de aquellos principios planteados por las dicotomías creador/oyente, sonido/movimiento, emoción/cognición, entre otras. De acuerdo con Ian CROSS (2016) tratar la música con ese sesgo etnocéntrico “anula efectivamente el valor de su discusión sobre (la) relación (de la música) con los procesos evolutivos” (p. 9) y, yo agrego, psicológicos. Es decir que reduce los procesos psicológicos implicados en la experiencia musical a aquellos que resultan compatibles con la teoría que conformó la noción moderna de música. Básicamente, el problema surge a partir de que

“la teoría popular occidental de la música [concibe a ésta] como un conjunto mercantilizado de patrones de sonido complejos producidos por unos pocos y consumidos por muchos simplemente por placer, más que como el medio interactivo complejo y socialmente significativo que es y ha sido tanto en Occidente como en otras culturas, lugares y épocas” (CROSS 2019; p.9)

Esto implica que la mirada *moderna* de la música es suficientemente estrecha como para no incluir las experiencias diversas no solamente de las *culturas remotas* sino también aquellas experiencias musicales que conviven con nosotros en nuestras ciudades tan diversas y socialmente estratificadas.

Basándose en esa perspectiva, el desarrollo de la disciplina psicológica condujo a una agenda en la que una serie de *temas de prestigio* fueron tomados del acervo teórico de occidente y llevado a los laboratorios de investigación. Fue así que esta visión estrecha y eurocéntrica de la psicología de la música se ocupó de tópicos tales como (i) la percepción musical de atributos del sonido (la altura, la duración, el timbre), de la tonalidad, del tiempo musical; (ii) las *respuestas* a la música (respuesta emocional, estética, preferencias, etc.); (iii) el desarrollo y aprendizaje de habilidades de ejecución musical; (iv) los procesos involucrados en la composición musical (y la improvisación); (v) los usos terapéuticos de la música; entre otros (véase por ejemplo, DEUTSCH, 2012; HALLAM, CROSS & THAUT, 2016; THOMPSON, 2009). A partir de esto, existe una psicología de la música *mainstream* que, como veremos, de manera avasallante ha buscado tanto explícitamente como de forma encubierta *universales de procesamiento*, es decir principios universales que caracterizan la cognición musical (STEVEN & BYRON, 2016).

Por el contrario, una psicología de la música que considere ampliamente la experiencia musical, debería proponer un programa alternativo centrado, entre otras cosas, en (1) por qué la gente se “suma” a un grupo a través de la música; (2) los mecanismos y causas de la música como ecualizador grupal de los estados internos; (3) los modos en que la musicalidad de los comportamientos permite comprender los estados internos de los otros; (4) Los modos en los que los comportamientos musicales favorecen el apego.

Las críticas a la perspectiva eurocentrada de la psicología de la música proceden principalmente desde dos ámbitos.

Por un lado, los aportes provienen desde un enfoque evolucionista. Este enfoque (*EVO-DESA*) incluye los estudios en desarrollo ontogenético y en evolución (filogénesis). Estas perspectivas afirman que dado que los comportamientos musicales están en la base de la habilidad humana para la expresión y la comunicación, el estudio de la psicología de la música debería atender más a los tópicos que caracterizan la evolución y el desarrollo musical (ver, por ejemplo, ESPAÑOL, 2014). Esta perspectiva es claramente *funcionalista* en el sentido de que apunta a comprender las funciones de la música en el desarrollo humano, lo que implica examinar sus aspectos más vinculados a la vida de la especie en general, y la conformación de las sociedades.

Por otro lado desde la etnomusicología y los estudios culturales se afirma que los tópicos que conforman la música en la diversidad de culturas humanas merecen ser estudiados de manera situada. Del mismo modo, sostienen la importancia de la investigación transcultural para llegar a comprender las bases generales de la música entendida como capacidad humana (CLAYTON, 2016; CROSS, 2016; TROPEA, SHIFRES & MASSARINI, 2014).

Concientes de las limitaciones que la psicología de la música *mainstream* tiene para hacer frente a estas críticas, algunos investigadores han comenzado a realizar propuestas que tiendan sacar a la disciplina de su eurocentrismo. Por ejemplo, Catherine STEVENS y Tim BYRON sostienen que el hallazgo de tales universales no depende de la simplificación de los estímulos que conforman las indagaciones en psicología de la música, sino en la consideración de cómo esos estímulos se articulan al interior de una determinada cultura. Sostienen que es posible encontrar pistas de esta articulación en los diferentes modos en los que las personas de diferentes culturas responden a esos estímulos. Así, la crítica de estos autores se centra en *el muestreo* de los estudios, es decir, en las poblaciones que son estudiadas. Proponen extender, de este modo, los estudios transculturales para conocer la diversidad de las respuestas, asumiendo que son esas respuestas las que pueden arrojar la caracterización de la diversidad de las experiencias.

Racismo en la investigación psicológica

Sugiero que tales propuestas, a pesar de sus buenas intenciones, son afines a la idea de *multiculturalismo* como una forma más o menos encubierta de *neorracismo*. Esta propuesta sigue la idea de LUJÁN VILLAR & LUJÁN VILLAR (2009) en cuanto a que las expresiones neo racistas pueden encontrarse en el rastreo de las acciones más que en el análisis de los discursos disciplinares.

El concepto de *neorracismo* alude a “aquellas formas de discriminación, ideas, hechos y actos que se sustentan en acciones y actitudes prejuiciosas - conscientes e inconscientes - y críticas de tipo nacionalista a los modelos políticos y cultivos de distintos grupos étnicos que operan, por lo general, a nivel simbólico” (LUJÁN VILLAR & LUJÁN VILLAR, 2019; p. 31)

Las estrategias multiculturales se centran en encontrar las diferencias en los comportamientos de las personas ante determinados “estímulos” cuando en realidad lo que están haciendo es considerar la universalidad de los estímulos. El racismo emerge cuando la psicología cognitiva toma como verdad no cuestionada el hecho de que un estímulo es una realidad objetiva que no está supeditada al sujeto que lo considera como tal. Esto se deriva de lo que Santiago CASTRO GÓMEZ (2005) denominó la *hybris del punto cero*.

Veámoslo en un ejemplo. Supongamos que queremos saber si la valencia emocional asociada al modo (mayor/menor) en los estudios en emocionalidad inferida en poblaciones occidentales puede extenderse a poblaciones no familiarizadas con este sistema musical. ¿Cómo aborda en general la psicología cognitiva de la música un estudio así?

En primer lugar identifica una población *musicalmente no occidental*. Esto implica, por ejemplo, atender a las condiciones de aislamiento geográfico, vinculaciones interculturales y accesibilidad a tecnologías de comunicación e información (internet, radio, tv, etc.). Además las características de la música de esa comunidad debería ser notablemente diferente de las occidentales.

A partir de esto, diseñamos un procedimiento, garantizando que las diferencias culturales y lingüísticas no impidan que los participantes comprendan cabalmente qué es lo que tienen que realizar. Obtenemos los datos y los analizamos.

Como vemos aquí, el énfasis está puesto en la *población* que estamos estudiando. El carácter multicultural se expresa en lo *diverso* de la cultura observada. Esto implica dos cosas importantes. En primer lugar los miembros de esa cultura observada, el *sujeto* observado, es puesto en el lugar de *objeto epistémico*. Se niega su propia capacidad

epistémica. Es el investigador quien se ve en el deber de pensarlo, el que está en condiciones de conocerlo, ya que él no puede pensarse a sí mismo. En segundo lugar, en ningún momento el problema de la diferencia cultural está puesto en la propia mirada del investigador. Esto quiere decir que el investigador omite considerar la diversidad en la observación misma (más allá de aquello que observa). Esto se debe a que, básicamente, esta mirada no es *vista*. La observación no tiene localización: se realiza desde un *no-lugar*. Este *no-lugar* ha sido denominado por CASTRO GÓMEZ (2005) como *el punto cero* de la observación. CASTRO GÓMEZ asegura que el cientista social, al ponerse en el *no-lugar*, está cometiendo aquello que los griegos denominaban *hybris* o pecado de desmesura, según el cual realizaban acciones que se consideraban propias de los dioses.

El modo en el que como investigadores sostenemos la *hybris del punto cero* al plantear este estudio se puede ver en una cantidad de elementos del mismo. Analicemos algunos de ellos.

El experimento se centra en la audición, porque la audición está en el corazón de la idea de adquisición del lenguaje musical. La psicología cognitiva de la música asume que la adquisición de un determinado lenguaje musical es el resultado de la *mera exposición* a la música en la vida cotidiana (STEVENS, TARDIEU, DUNBAR.HALL, BEST & TILLMANN, 2013). Esta idea de *mera exposición* encierra el prejuicio del investigador configurado de acuerdo con su propia noción de música, según la cual la música, básicamente, *se escucha*. Así, el experimento procura traer la vía principal del sentido de la música (la audición). No obstante, en muchas culturas la música es *musicadanza* (solamente por poner un ejemplo). En estas culturas, la mera exposición implica siempre un involucramiento corporal, y por lo tanto la vía principal del sentido de la música no podrá reducirse a la audición.

En esa dirección, la perspectiva *evo-desa* de la psicología de la música pone el énfasis en la interacción. Es el vínculo entre el adulto y el bebé durante los primeros meses de vida (o incluso desde el término de la vida intrauterina (PARNCUTT, 2016) que el bebé adquiere las experiencias que conforman los marcos para experimentar la música de su cultura. Los estudios vinculados a esta perspectiva, además, ponen el énfasis en los procesos multimodales involucrados en la interacción (PHILLIPS-SILVER & TRAINOR 2008) y en la incumbencia cultural de dichos procesos (ARANGO MELO, 2014; OSPINA TASCÓN & ESPAÑOL, 2014). Esto quiere decir que con relación a muchas ontologías de música en múltiples culturas, no es posible hablar de *mera exposición* ya que la adquisición tiene lugar en contextos interactivos, en los que intervienen no solamente los sonidos sino todo aquello que en la cultura en particular configura la música (cuerpos en movimiento, naturaleza, etc.).

De esta manera el método del experimento es sesgado. Podemos apreciar que el investigador examina la experiencia del participante desde lo que él mismo, de acuerdo con su experiencia propia (basada principalmente en el acto de escuchar), considera que es *La* experiencia de la música. Para el participante, contrariamente, la experiencia musical puede basarse principalmente en el acto de moverse (ver, por ejemplo GLENNIE, 2003), o en la naturaleza del vínculo con el otro (MORAN, 2011), y por lo tanto esta idea de *meramente escuchar* puede resultar absolutamente ajena. Es interesante pensar aquí que el investigador, no se cuestiona su propia experiencia. Su propia experiencia le resulta absolutamente transparente.

Debido a que nuestro experimento asume que la emocionalidad en la música es algo que se escucha, estamos pensando en un sujeto que es oyente. Para que se entienda lo que quiero decir: el experimento pone al participante a escuchar, pero para la psicología ese participante, por el hecho de estar escuchando, es oyente, se define como tal. La psicología cognitiva tiende a asumir esas ontologías a partir de las tareas realizadas. Sin embargo, esas ontologías pueden ser muy lejanas de la experiencia del participante. Es sabido que en muchas culturas no es posible hablar de oyente, porque la música no es un hecho sonoro que está en el mundo para ser percibido sino que es un fenómeno social en el que se participa (TURINO, 2008). El investigador, de ese modo, está estudiando a un sujeto fingiendo de oyente, y no a un oyente.

Más aún, el sujeto psicológico es para el psicólogo cognitivista siempre un sujeto individual. La etnomusicología nos enseña, por el contrario, que muchas veces no es posible pensar a un sujeto musical por fuera del entramado social característico de su cultura (CLAYTON, 2016). Las zampoñas andinas (sikus), por ejemplo, muestran una experiencia que es siempre colectiva por lo que ese vínculo está en el centro de lo que la música para el sikuri.

Así, el participante se piensa a sí mismo de un modo explícitamente diferente a cómo el investigador lo está pensando. El investigador *desarraiga* al sujeto de su propia experiencia, para observarlo, lo aliena. Resulta muy interesante apreciar que el investigador no es conciente de esta sustitución, porque para él es totalmente lógico ver en una persona que está escuchando a un oyente.

Finalmente el experimento asume que la experiencia de la persona no tiene ninguna incidencia en cómo el propio dispositivo experimental es llevado a cabo por ella y, de allí, en cómo son las respuestas que brinda. El investigador asume que el dispositivo experimental tiene un impacto universalmente homogéneo e inocuo. El procedimiento experimental es transparente, no se ve. Pensemos, por ejemplo, el efecto que le produce a un estudiante de psicología de una universidad europea o norteamericana colocarse unos auriculares,

escuchar una serie de fragmentos musicales y responder unas preguntas a partir de lo que escucha. ¿Podemos realmente pensar que es el mismo que le produce a una persona que, como los sujetos de nuestro experimento, no tienen acceso a tecnologías de comunicación e información y no se vinculan con otros a través de este tipo de tareas? Nuevamente, el investigador parece no ser consciente de esto. El procedimiento no se ve afectado localmente por la naturaleza del dispositivo.

Vemos en estos tres puntos a un investigador que no es consciente, del lugar desde el que está mirando el problema, o lo oculta. Como resultado de esto, tenemos una ciencia que deliberadamente distorsiona lo que pretende explicar. Pero lo verdaderamente grave, y en donde vemos con claridad cómo la investigación multicultural se convierte en un ejercicio de poder, es que esta ciencia privilegia un canon de pensamiento que se erige diciéndole al sujeto, que no es sujeto, sino objeto. Esta ciencia supone, desde su lugar, el sujeto está imposibilitado de producir conocimiento porque ni siquiera puede conocerse a sí mismo.

La respuesta que la ciencia da, entonces, no resulta significativa. Pero no solamente porque es impotente para responder a las preguntas acerca de la propia experiencia musical, sino porque, además, resulta epistemológicamente violenta en tanto niega la agencia epistémica del sujeto musical al tiempo que explota sus propios recursos epistémicos (PÉREZ, 2019). Como señala Moira PÉREZ (2019), es un tipo de “violencia gradual, acumulativa, difícil de atribuir a un agente en particular, e imperceptible para muchos - incluyendo, con frecuencia, a sus propias víctimas-.” (p.87). Cómo señala esta filósofa, esto conduce a un “empobrecimiento del sistema epistémico, que pierde conocimientos y capacidad de autocrítica” (p. 88).

Reflexiones finales para reparar los daños

Resulta urgente, entonces, que como académicos situados en el sur global, podamos hacer algo para revertir estas injusticias epistémicas. Es necesario desandar el ejercicio de la violencia epistémica que tiene lugar cuando investigamos en psicología de la música. Voy a proponer rápidamente un par de acciones (inspiradas en la noción de *ecología de saberes* de Boaventura DE SOUSA SANTOS, 2010). Ambas están basadas en una revisión ética del rol del investigador.

La primera consiste en poner la disciplina al servicio de las personas. Esto implica escuchar a todas las personas que en nuestras comunidades se hallan involucradas en la música y que necesitan saber algo vinculado a ese involucramiento, o resolver problemas concretos

con relación a él. Así, como sugiere Rita SEGATO (2015), la disciplina académica es una “caja de herramientas” utilizable en la resolución de esos problemas.

En mi propia experiencia, los problemas más frecuentes que aparecen se vinculan con el aprendizaje musical. El trabajo debería partir, entonces, de visualizar aquellas cuestiones del aprendizaje que en el contexto particular que requiere de nuestra ayuda tienen una incumbencia psicológica y a partir de ello establecer el diálogo con otras disciplinas que puedan aportar otras miradas allí donde la psicología no llegue, como por ejemplo la pedagogía, la política educativa y la educación comparada.

El segundo punto consiste en centrar los métodos en la persona, no como objeto de conocimiento, sino empoderándolo como sujeto con capacidad epistemológica, para que podamos encontrar juntos las explicaciones que buscamos. En ese sentido, en el contexto educativo a menudo es el estudiante el que es subalternizado, tomado como objeto y silenciado. En la música, en particular, el estudiante llega a las aulas con un bagaje de conocimiento notable, producto de años de experiencia musical social. Este conocimiento, a menudo es invisibilizado y el estudiante introyecta la noción de que “no sabe nada y tiene que empezar desde cero”. En ese punto, comenzamos sin querer a ejercer violencia epistémica.

Repensar qué queremos de la psicología de la música, antes de adoptar las agendas disciplinares *mainstream*, nos ayudará a promover una disciplina epistemológicamente más justa y útil para nuestra comunidad.

Referencias

ARANGO MELO, A. M. (2014). *Velo que bonito. Prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afrochocoana*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

CASTRO GÓMEZ, S. (2005). *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

CLAYTON, M. (2016). The social and personal functions of music in cross-cultural perspective. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Second edition, (pp. 33-59). Oxford: Oxford University Press.

CROSS, I. (2016). The nature of music and its evolution. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Second edition, (pp.1-17). Oxford: Oxford University Press. GLENNIE, E. (2003). *Evelyn Glennie muestra cómo escuchar*. TED Talk, disponible en

https://www.ted.com/talks/evelyn_glennie_how_to_truly_listen?language=es (último acceso 26 de Julio, 2021)

DE SOUSA SANTOS, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder. Development and Change* (Vol. 44). Montevideo: Trilce. <https://doi.org/10.1111/dech.12026>

DEUTSCH, D. (2012). *The psychology of music*. (D. Deutsch, Ed.) (Third). San Diego: Elsevier. Retrieved from <http://www.elsevierdirect.com/rights>

ESPAÑOL, S. (Ed.) (2014), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*. Buenos Aires: Paidós.

HALLAM, S., CROSS, I., & THAUT, M. (Eds.) (2016). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. (Second). Oxford: Oxford University Press.

LUJÁN VILLAR, J. D., & LUJÁN VILLAR, R. C. (2019). Neorracismos, multiculturalismo y pigmentocracia: consideraciones conceptuales e implicaciones para su abordaje. *Tla-Melaua*, 13(46), 26–49. <https://doi.org/10.32399/rtla.0.46.222>

MORAN, N. (2011). Music, bodies and relationships: An ethnographic contribution to embodied cognition studies. *Psychology of Music*, 41(1), 5–17. <https://doi.org/10.1177/0305735611400174>

OSPINA TASCÓN, V., & ESPAÑOL, S. A. (2014). El movimiento y el sí mismo. In S. A. Español (Ed.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 111–155). Buenos Aires: Paidós.

PARNCUTT, R. (2016). Prenatal development and the phylogeny and ontogeny of musical behavior. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Second edition, (pp. 371-386). Oxford: Oxford University Press.

PÉREZ, M. (2019). Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorado. *El lugar sin Límites. Revista de Estudios y Políticas de Género*, 1, 81-98.

PHILLIPS-SILVER, J., & TRAINOR, L. J. (2008). Vestibular influence on auditory metrical interpretation. *Brain and Cognition*, 67(1), 94–102. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2007.11.007>

SEGATO, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

STEVENS, C. J. & BYRON, T. (2016). Universals in music processing. Entrainment, acquiring, expectations, and Learning. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Second edition, (pp. 19-31). Oxford: Oxford University Press.

STEVENS, C. J., TARDIEU, J., DUNBAR-HALL, P., BEST, C. T., & TILLMANN, B. (2013). Expectations in culturally unfamiliar music: Influences of proximal and distal cues and timbral characteristics. *Frontiers in Psychology, 4*(NOV). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00789>

THOMPSON, W. F. (2009). *Music, thought, and feeling. Understanding the Psychology of Music*. Oxford University Press.

TROPEA, A. L., SHIFRES, F., & 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). Buenos Aires: Paidós.

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