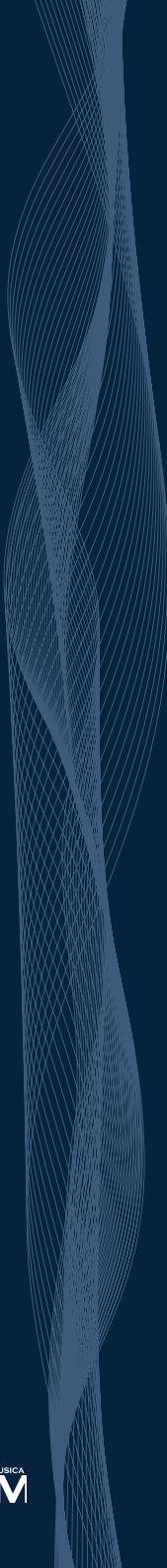


ISSN 1853-0494



epistemus

Revista de estudios en
Música, Cognición y Cultura

Equipo Editorial

Editores asociados

Nicolás Alessandroni

Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF-SADAF) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) - Facultad de Bellas Artes (FBA) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

María Inés Burcet

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) - Facultad de Bellas Artes (FBA) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

Isabel Cecilia Martínez

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) - Facultad de Bellas Artes (FBA) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

Favio Shifres

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) - Facultad de Bellas Artes (FBA) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

Secretario de redacción

Alejandro Pereira Ghiena

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) - Facultad de Bellas Artes (FBA) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

Fray Justo Santa María de Oro 2260
Tel +54 011 15 3152 9200
CP.1425 - Buenos Aires - Argentina
epistemus@saccom.org.ar

Epistemus (ISSN 1853-0494) es una publicación de SACCoM (www.saccom.org.ar).
<http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>.



Los artículos publicados en esta revista están bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (*Epistemus* - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura), agregando la dirección URL y/o un enlace a este sitio: <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada. La licencia completa la puede consultar en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Comité científico permanente

Sonia Albano de Lima,

Instituto de Artes - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Martín Amodeo

Grupo de Estudios en Conservación y Manejo (GEKKO) - Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina

Luiz Alberto Bavaresco Naveda

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Brasil

Rosane Cardoso de Araujo

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil

Gustavo Andrés Celedón Bórquez

Universidad de Valparaíso (UV), Chile

Silvia Español

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina*

Juan Pablo González

Instituto de Música - Universidad Alberto Hurtado (UAH), Chile

Nadia Justel

*Laboratorio de Psicología Experimental y Aplicada (PSEA)
Instituto de Investigaciones Médicas (IDIM) - Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad de
Buenos Aires (UBA), Argentina*

Mercedes Liska

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG) - Universidad de
Buenos Aires (UBA)
Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla, Argentina*

Rubén López-Cano

Escola Superior de Música de Catalunya, España

Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música

Fray Justo Santa María de Oro 2260

Tel +54 011 15 3152 9200

CP.1425 - Buenos Aires - Argentina

Comité científico permanente (continuación)

Marcos Nogueira

*Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro
(EM-UFRJ), Brasil*

Carmen Pardo Salgado

Universitat de Girona (UdG), España

Diana Inés Pérez

*Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF-SADAF) / Consejo
Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina*

Adil Podhajcer

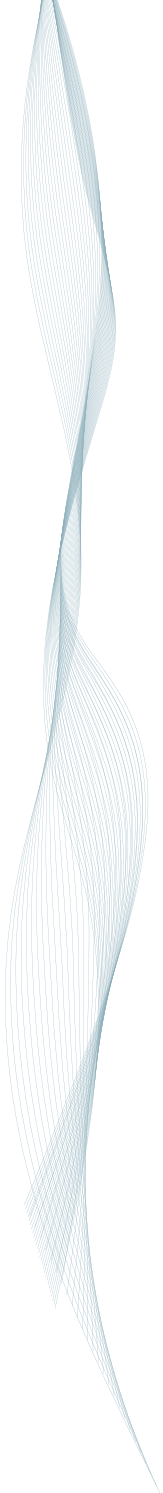
*Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV)
Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina*

Guillermo Rosabal-Coto

Universidad de Costa Rica (UCR), Costa Rica

Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música

Fray Justo Santa María de Oro 2260
Tel +54 011 15 3152 9200
CP1425 - Buenos Aires - Argentina



Vol. 3, nº 1 - Julio 2015

epistem*us*

Revista de estudios en
Música, Cognición y Cultura

Epistemus Vol. 3, nº 1 - Julio 2015

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.3.1

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

Epistemus (ISSN 1853-0494) es una publicación de SACCoM -
Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música

PARA LAS CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA
SACCoM
SOCIEDAD ARGENTINA

Índice

Editorial

Isabel Cecilia Martínez

7

Artículos

- 1 Exámenes de admisión para músicos. Una mirada a la ideología, las concepciones y expectativas sobre la formación profesional
Pilar Jovanna Holguín Tovar 9
- 2 La diversidad de caminos en la construcción de conocimiento musical
Una experiencia socio-comunitaria
Daniel Gonnet 25
- 3 El pensamiento musical en el cuerpo
Favio Shifres 45
- 4 ¡Fuera vallas!: Defendiendo la participación popular en las mascaradas-cimarronas costarricenses desde una perspectiva corporeizada de la experiencia musical
Liliana Alicia Chacón Solís 57

Reseñas

- 5 Reseña de libro: Velo que bonito. Prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afrochocoana. Ana María Arango Melo (2014).
Chi Chen Chang 77

Directrices para autores/as

84

ISABEL CECILIA MARTÍNEZ

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

isabelceciliamartinez@gmail.com

Editorial

Estimados colegas gusto en saludarlos para presentar el primer número del volumen 3 de *Epistemus*, la revista de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.

En este número publicamos cuatro artículos regulares de investigación y la reseña de un libro. En *Exámenes de admisión para músicos: una mirada a la ideología, las concepciones y expectativas sobre la formación profesional*, Pilar Jovanna Holguín Tovar se pregunta acerca del perfil, las expectativas y las concepciones de los estudiantes ingresantes al ciclo de formación profesional en una escuela de música de Colombia y su relación con los exámenes de admisión con el fin de aportar información sobre los imaginarios relacionados con su concepto de música y las habilidades que ellos consideran básicas para el aprendizaje. En *La diversidad de caminos en la construcción de conocimiento musical: una experiencia socio-comunitaria* Daniel Gonnet revisa y discute -por medio de la descripción de una experiencia educativa de índole intersubjetiva- el concepto de música en la cultura occidental con el fin de contextualizar las construcciones de conocimiento musical y ampliar su alcance y así resignificar las prácticas de la educación musical y los roles de sus actores principales. En *El pensamiento musical en el cuerpo* Favio Shifres discute los presupuestos internalistas de la formación auditiva de los músicos y propone un giro corporal que incorpore las dimensiones sociales y corporales de los músicos en el desarrollo de dichas habilidades. En *¡Fuera vallas!: participación popular y mascaradas-cimarronas costarricenses* Liliana Chacón Solís reúne argumentos del campo de la cognición musical corporeizada para analizar y valorizar la experiencia participativa de las mascaradas-cimarrones costarricenses. Finalmente, Chi Chen Chang realiza la reseña del libro *Velo qué bonito* de Ana María Arango Melo que describe un conjunto de prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afrochocoana de Colombia.

Los invitamos a disfrutar de la lectura de este número.

Isabel C. Martínez
Universidad Nacional de La Plata
Julio de 2015



Artículos

PILAR JOVANNA HOLGUÍN TOVAR

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

pilarjo@gmail.com

Artículo de investigación

Exámenes de admisión para músicos

Una mirada a la ideología, las concepciones y expectativas sobre la formación profesional

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito conocer e interpretar el pensamiento de los ingresantes en un programa de música. Los aspirantes, generalmente, son una población heterogénea, entendida desde la perspectiva del conocimiento previo musical y del desempeño académico que presentan durante el primer semestre en la universidad. Por lo anterior, surgen cuestiones como: ¿Cuál es el perfil del ingresante? ¿Cuáles son las concepciones acerca de la profesión? ¿Cuáles son sus expectativas en el aprendizaje de la educación auditiva? ¿Cuáles son las dificultades que presentan en el primer semestre en esta asignatura?

Para el acercamiento a estas respuestas se procedió a la aplicación de dos encuestas en dos momentos: el primero correspondiente a los exámenes de admisión de 2011, y el segundo correspondiente al primer semestre de 2012. Se eligieron 33 de ellas que contienen información de 2011 y 2012, se realizó la tipificación de datos correspondientes para establecer el conocimiento musical anterior al ingreso y el tiempo de práctica, y se establecieron categorías preliminares para conocer los imaginarios relacionados con su concepto de música y las habilidades que ellos consideran básicas para el aprendizaje.

Palabras Clave:

ideología musical, exámenes de admisión, profesión musical, educación musical superior.

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

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

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

Vol. 3. N° 1 (2015) | 9-24

Recibido: 20/01/2015. **Aceptado:** 10/03/2015

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.3.2936.1

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

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



PILAR JOVANNA HOLGUÍN TOVAR

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

pilarjo@gmail.com

Research paper

Admission test for musicians

A perspective to ideology, conceptions and expectations about professional music education

Abstract

This paper aims to understand and interpret the thought of entrants in a music program. Applicants generally are a heterogeneous population, understood from the perspective of previous musical knowledge and academic performance presented during the first semester in college. Therefore, issues arise, such as: What is the profile of entrants? What are their conceptions about the profession? What are their expectations about aural education learning? What are the difficulties presented in the first half on this subject?

For the approach to these answers, we proceeded to the implementation of two surveys in two stages: the first one corresponding to the 2011 admission exams and the second one for the first half of the year 2012. 33 surveys were chosen. After that, we did the typification of relevant data to establish the previous musical knowledge and practice time. Preliminary categories were established to meet the imaginaries related to their concept of music and the skills they consider basic for learning processes.

Key Words:

musical ideology, entrance exams, musical profession, higher music education.

Introducción

La enseñanza profesional de la música en el ámbito latinoamericano se desarrolló durante varios siglos bajo la influencia de un modelo de educación musical proveniente del centro de Europa. Este modelo es casi inquebrantable por el nivel de aceptación que tiene dentro de algunos círculos de la sociedad. Una parte de la fortaleza de dicho modelo encuentra su fundamento en la concepción de un modo de ser o “deber ser” para cada individuo y para cada uno de los actores e instancias que lo constituyen (estudiantes, docentes y contextos de formación). Por ejemplo, lo que caracteriza al estudiante es un don excepcional (denominado talento) que le permite el ingreso a la institución. El docente, a su vez, es el centro de la formación puesto que, en general, se constituyen a su alrededor dinastías pedagógicas que conforman cofradías mediadas por la tradición oral, característica principal en la transmisión del conocimiento musical. Por último, el contexto de formación, entendido como la institución donde tiene lugar la enseñanza, alberga un esquema competitivo y autoritario que tiene como objetivo validar únicamente un alto desempeño de las habilidades de ejecución individual del músico, tanto del estudiante como del maestro.

En el sistema de enseñanza en la formación superior que consolidó este modelo, se instauraron esquemas de pensamiento que definen el significado de la música y su alcance social. Estos esquemas son poco discutidos debido a la decisión autónoma de atribuir cierto misticismo a la música y a todo lo que la rodea. Algunos estudios al respecto (Kingsbury, 1988; Musumeci, 2002, 2003; Shifres, 2010) evidencian la cercana relación entre la música y la partitura, los roles que asumieron los músicos y la carencia de interacción social que genera la ejecución virtuosa exclusiva de determinados escenarios de actividad musical.

Estas ideas provenientes del sistema sociocultural centroeuropeo se asentaron en América Latina a lo largo de su historia por medio de la colonización o por la inmigración de latinoamericanos o europeos que transitaron los dos continentes. La diversidad de expresiones musicales y culturales de los países latinoamericanos evidencia la existencia de otro tipo de formas de hacer música y de significados que se encuentran relacionados con la actividad social y no necesariamente concebidos como objeto artístico. La música también es la expresión de las comunidades (Small, 1999). Lo señalado anteriormente hace que en ocasiones estas dos posiciones, la del modelo centroeuropeo y la de la música como expresión netamente social, se contrapongan generando ambigüedad en lo referente a los métodos de enseñanza aprendizaje y a la elaboración de las ideologías de los individuos que habitan las instituciones de formación superior.

Al parecer, la tensión que genera esta ambigüedad aumenta o disminuye dependiendo de la ubicación geográfica de los centros de formación; esto quiere decir que en los centros urbanos más grandes puede existir una tendencia a que

predomine el modelo centroeuropeo o de conservatorio debido a que la plataforma cultural de la ciudad permite la instauración del modelo en la sociedad (salas de concierto, academias, festivales y concursos de música que afianzan el modelo). En contraste, los lugares que no cuentan con una infraestructura cultural dentro del esquema o que poseen pocos centros de formación especializada generan mayor diversidad en cuanto a las prácticas musicales, su enseñanza y su relación con el medio social, generando otro tipo de estructuras conceptuales acerca de la música como profesión.

En la mayoría de las instituciones profesionales de Colombia los programas de formación en musical admiten estudiantes que previamente han realizado y aprobado pruebas que miden unas habilidades que, se supone, integran las aptitudes con las que cuentan. Estos estudiantes deben adaptarse a un modelo institucionalizado que, posiblemente, fragmenta las concepciones que tiene el aspirante acerca de la música. El estudiante se adapta al modelo de formación a partir de la reconstrucción de sus imaginarios. En la mayoría de los casos los docentes de la institución, responsables de la aplicación de las pruebas, desconocen tanto el desarrollo musical, como la concepción de los aprendices acerca de la práctica o del ejercicio musical, y las expectativas que los aspirantes tienen antes de su ingreso al programa. Por lo anterior, y en relación específicamente a la enseñanza de la educación auditiva en la formación superior surgen los siguientes cuestionamientos: ¿Cuál es el perfil (aprendizaje previo de la música o el ambiente sociocultural que influyó en la decisión de aprender música) del ingresante a un programa de formación de docentes de música? ¿Cuáles son las concepciones acerca de la profesión? ¿Cuáles son sus expectativas en el aprendizaje de la educación auditiva? ¿Cuáles son las dificultades que presentan en el primer semestre en esta asignatura?

Para conocer las respuestas se aplicaron dos encuestas en dos momentos diferentes: la primera se realizó en los exámenes de admisión del año 2011 con los aspirantes a ingresar al programa de estudios y la segunda fue administrada en el primer semestre del año 2012 a los estudiantes que fueron admitidos. Se eligieron treinta y dos encuestas en las que se descartaron aquellas de los estudiantes que no ingresaron al programa. Posteriormente se realizó la tipificación de datos para establecer el conocimiento musical anterior al ingreso y el tiempo de práctica, y por último se establecieron categorías preliminares para conocer los imaginarios relacionados con su concepto de música. A partir de las respuestas obtenidas se pudo establecer cuáles son las habilidades que se consideran indispensables para aprender música y para el desarrollo del oído musical.

La idea de la música como profesión

En la evolución de la sociedad centroeuropea, desde el Medioevo hasta la fecha, se construyó un imaginario de la música y de quiénes son los músicos. Los di-

ferentes períodos de la historia de la música occidental evidencian la transformación de las comunidades bajo la exigencia de la satisfacción de ciertas demandas de músicas y de músicos, que eran requeridos para el afianzamiento de las expresiones culturales que acontecieron en cada momento. Del mismo modo, surgieron y se desarrollaron las ideas acerca del modo en que se formaban los músicos y cuáles de ellos se consideraban profesionales. Este modelo mantiene profundamente la vigencia de sus concepciones en nuestra cultura a partir de la globalización y del afianzamiento del paradigma que se construyó en el siglo XVIII.

Una de las ideas que predominan en nuestra cultura occidental moderna es aquella que define al músico como la persona que interpreta un instrumento. Las especificaciones en cuanto a esta actividad varían de acuerdo con la fuente consultada: por ejemplo, en textos que brindan una caracterización general del concepto de músico se encuentran estudios que detallan la actividad o el nivel de formación del sujeto. En algunas fuentes se encuentran conceptos que definen al músico como aquel que toca su instrumento profesionalmente (Benett, 2010), o también que el músico es quien interpreta o compone (DRAE). Se podría sostener que el significado más común atribuido a la música como profesión actualmente se enfoca en dos perspectivas: la primera relacionada con el aprendizaje de la música en ciertos contextos de la música popular, junto a la imagen que se proyecta en los medios de comunicación donde el músico es aquel que se dedica a la interpretación o a la composición de lo que toca. La segunda corresponde al prototipo del artista virtuoso que emergió en el siglo XIX y se gestó a mediados del XVIII con Mozart. El virtuoso de estas épocas no estaba asociado, solamente, al ejercicio de la técnica interpretativa. Músicos como Chopin, Paganini o Liszt poseyeron un alto desarrollo compositivo que combinaron con la enseñanza de su técnica (Benett, 2010).

Intérpretes como los mencionados anteriormente definieron el perfil de los interesados en aprender música a nivel profesional y por ende el perfil de ingrese, estudiante y profesor de las instituciones encargadas de la educación musical. Se establecieron las normativas necesarias para afianzar esta idea de músico, en unión con parámetros sociales de la institución, con una idea de música y del perfil del maestro de instrumento. Este sistema se conoce como “modelo conservatorio” y por medio de él se realizó y se realiza la formación musical profesional. En América Latina este tipo de enseñanza se institucionalizó a partir de los esquemas de dominación paralelos a la colonización y en algunos países, aunque la denominación “conservatorio” desapareció como institución, el mencionado sistema de enseñanza se trasladó a las universidades. Los programas profesionales de formación de instrumentistas, compositores, musicólogos o educadores musicales, en la mayoría de los casos mantienen las características sociales, normativas e ideológicas del modelo conservatorio. A continuación se presentan algunas de las características más relevantes del modelo.

La formación en el conservatorio

El conservatorio presenta una organización académico-social que establece el comportamiento y la ideología de las comunidades de estudiantes de música y de músicos profesionales. Las particularidades sociales se resumen en que se excluye el estudio de músicas diferentes a las instauradas por la tradición occidental; el estudio está descontextualizado, es resistente a la innovación, es autopreservante y mantiene principios fundamentalistas: lo que no está permitido está prohibido (Shifres, 2010). Lo anterior significa que sus prácticas y orientación están encaminadas a la sostenibilidad de la institución por medio del individualismo del intérprete admitido y por la permanente competitividad a la que está expuesto para construir su propia reputación (Kingsbury, 1988). Se genera una dicotomía constante en el músico; al respecto López y Vargas (2010) plantean que existen diferencias entre lo que ocurre dentro de la institución y la práctica cotidiana artística que está mediada por un canon musicológico.

El modelo establece un paradigma para los docentes y estudiantes que pertenecen a los conservatorios. Este paradigma es el del talento, que consiste en la posesión de un don único (Kingsbury, 1988) e intransferible que le otorga al individuo la posibilidad de la adquisición de la técnica para posteriormente olvidarla en la búsqueda de la interpretación perfecta de la partitura, ya que su única finalidad es la interpretación (Shifres, 2010; Musumeci, 2002). Los docentes son la imagen suprema y el objetivo principal del estudiante es pertenecer a la descendencia de su maestro e imitarlo (Kingsbury, 1988; Musumeci, 2004). La interacción social dentro de la institución que mantiene el modelo conservatorio está mediada, entre otras, por la relación docente-alumno como diádica; la clase se enfoca a la ejecución del repertorio y la práctica orquestal o el ensamble es asumido como un ámbito de aplicación y no de apropiación (López y Vargas, 2010)

A partir de las características expuestas se sugiere lo que es la música dentro del modelo y el modo de tener acceso a ella desde el análisis, la composición y la ejecución. La música es una entidad magnánima a la cual se le rinde culto en mayor proporción que a la ejecución misma (Kingsbury, 1988). La música se explica a partir de una teoría formal morfológica y hermenéutica que exige una habilidad memorística y un dominio total de la lectura musical (Shifres, 2010). Este sistema teórico es cerrado y de acceso limitado solamente para aquellos que conocen el código de la lectoescritura (Musumeci, 2005). El modelo genera la forma como se debe abordar el esquema teórico didáctico para lograr el dominio de la partitura y de la ejecución musical; como resultado de este esquema teórico didáctico se diseñaron gran cantidad de métodos de teoría y aprendizaje del instrumento en cada conservatorio para mantener el modelo.

En el caso específico del aprendizaje de la lectoescritura se observa que hay una idea sobre el oído musical, que asocia al oído musical con la lectoescritura, estableciendo que la complejidad en la escritura es equiparable a la adquisición de las

habilidades auditivas requeridas para el conocimiento musical. Sobre el oído musical hay significados fuertemente establecidos a causa de la historia; desde el siglo XVIII se ha concebido en este modelo que los humanos musicalmente desarrollados poseen de forma igualitaria el oído requerido para la experticia musical o en su defecto no lo tienen (Musumeci, 2005). Desde esta perspectiva, posiblemente, surge el concepto de la clasificación del oído musical en diferentes “oídos”: oído melódico, oído armónico, oído arquitectónico integral, oído absoluto-relativo y el desarrollo de estos a partir de la memoria, la lectura y el conocimiento de las tonalidades (Bouckhchter, 1995).

Aunque el método de enseñanza para desarrollar los oídos parte de un proceso social y cultural de una época de la historia de occidente (fines del siglo XVIII), se observa que no ha sufrido mayores transformaciones en dos siglos. Lo anterior se contrapone con el desarrollo social y cultural, que por su misma variedad demanda de los músicos el conocimiento de otro tipo de experiencias, pues el medio laboral así lo impone. Son pocos los músicos que logran alcanzar altos estándares interpretativos para desempeñarse solamente como instrumentistas o compositores en las salas especializadas del mundo. Lo anterior indica que, aunque el modelo se encuentra fuertemente enraizado, es opuesto a la demanda social, pero aún así establece los cánones del estudio de la música en el nivel superior dentro de las comunidades. En ocasiones estas concepciones y significados construidos culturalmente chocan con la noción previa y con ciertas expectativas de formación en los aspirantes de las carreras de música. Lo anterior permite hacer una reflexión acerca de que la institución (entendida como la comunidad que mora el lugar) y la educación musical generan ideologías que validan y mantienen sus prácticas (Green, 2003). Los significados elaborados sobre la música se reelaboran como estructuras socio-cognitivas cuando se inicia el estudio especializado de la música, ya que el individuo entra a formar parte de un nuevo grupo social que ha establecido, históricamente, sus propios patrones y valores sobre la música y sobre el ser músico (Kingsbury, 1988).

La música: ideología y ontología

La construcción de significados sobre la música implica, entre otras, el reconocimiento de una actividad lógica y una física asociadas, como la ejecución (actividad física) y su vínculo con la lectura de la partitura (actividad lógica), por ejemplo. Las experiencias individuales como cantar o tararear y aquellas en las que se comparten acciones con otros, por ejemplo, el tocar en grupo, generan otros significados sobre la música. Colectivamente se asigna un nombre a la actividad; se delinea la manera como ella se produce, se comparte la sensación que genera dicha actividad y se decide dónde va a localizarse la música (en la radio, en un disco compacto, en un libro, etc.). Estos significados diversos emergen en escena-

rios diferentes, en diversas clases de actividades que tiene su modo particular de organizar el sonido (Small, 1998). Asimismo, en la historia de la práctica musical se establecieron significados sobre la música que han trascendido y permanecen en la actualidad.

Lo anterior sugiere diferentes modos de existencia de la música que coexisten independientemente unos de los otros. Posiblemente, se crea una tensión entre esos modos debido a que provienen de perspectivas ideológicas diversas que generan discrepancias ontológicas acerca de la música (López, Shifres y Vargas, 2007). Según Terry (1995), el término de ideología es ambiguo y se utiliza para dar explicación a diferentes sucesos relacionados, entre otros, con cuestiones sobre la verdad o el poder. Entre las diferentes definiciones que expone Terry sobre varios autores, llama la atención la de Raymond Geuss, quien distingue tres tipos de definiciones sobre la ideología: descriptivas, peyorativas y positivas. De estas, se toma la primera ya que

“en sentido descriptivo o ‘antropológico’ las ideologías son sistemas de creencias característicos de ciertos grupos o clases sociales, compuestos por elementos discursivos y no discursivos. Ya hemos visto lo mucho que se acerca este significado políticamente inocuo de ideología a la noción de ‘cosmovisión’ en el sentido de un conjunto de categorías relativamente bien sistematizadas que proporcionan un ‘marco’ a la creencia, percepción y conducta de un grupo de individuos” (p. 68).

Green (2003) examina el concepto de ideología en relación con la música por su relevancia en la comprensión de la construcción del valor musical. Los valores son transmitidos y perpetuados a través de los sistemas de educación a causa de que cosifican, legitiman y ayudan a perpetuar las relaciones sociales. Esto con el propósito de explicar nuestro mundo a partir de los valores reproducidos a través de la historia. Por lo tanto las categorizaciones que concuerdan con el modelo conceptual (o los modelos conceptuales), se comparten con otros miembros de una cultura, en donde la experiencia con la música es un hecho cultural en gran parte público pero también interpersonal (Zbikowsky, 2002).

Esto quiere decir que diferentes modos de existencia de la música conllevan a la reflexión por los problemas relacionados con su ontología. Los modos de existencia han estado determinados por los diferentes períodos de la historia de la sociedad occidental que generaron un pensamiento, una praxis y una producción musical particular en cada contexto, y esta característica podría obstaculizar la comprensión de la ontología de cada uno de estos periodos (López, Shifres, y Vargas, 2007). Por ejemplo, “existen dos modos de existencia que parecen oponerse: la música existe como objeto (para la contemplación) y la música existe como idea (explícitamente entendida aquí en un sentido lógico como proposición susceptible de ser sometida a operaciones lógicas)” (p. 53). Bohlman (2001) expone que la condición metafísica más aceptada y con la que mejor interactuamos es la idea de

la música como objeto, a causa de la materialización de su forma, que se puede registrar en un papel o en un medio magnético. Como complemento a la idea de la música como objeto aparecieron los sistemas de lenguaje que asignan nombres a la música y a sus propiedades objetivas.

Las ontologías de la música, según Bohlman (2001), no se pueden separar de la práctica musical. Estas se crean, exclusivamente, a través de la práctica, ya que resulta muy difícil que surjan de categorías abstractas. Bohlman propone doce posibles ontologías tomadas de experiencias cotidianas. De estas, llaman la atención cuatro: la ‘música como ciencia’ (la notación corrobora la evidencia de la cientificidad en la música); ‘la música como lenguaje’ (tiene el poder de comunicación y de expresión y es evidente en la identificación más generalizada del discurso/canción como una ontología protomusical); ‘La Música’ (en su aspecto sublime a la cual pertenece un grupo selecto con una educación específica) y por último ‘la música en el cuerpo’ (como el lugar en el que se produce y se ejecuta esta). De acuerdo a lo anterior se observa que existe una directa relación entre la ideología desde el concepto expuesto con la ontología de la música (¿cómo existe?) y de acuerdo a ello al modo como se gesta el perfil de músico; por lo tanto, es interesante conocer las ideologías y ontologías que coexisten en los diferentes grupos sociales antes y después del ingreso a nuestras instituciones de formación profesional.

Conocimiento protodisciplinar y las expectativas de los ingresantes

Los individuos que nacen en determinados contextos van otorgándole significado a la música y a las prácticas musicales que rodean su desarrollo. Esto implica la influencia directa del entorno en la concepción de esas ideas, y en el desarrollo de habilidades y experiencias en música que parten de la enculturación (Jorgensen, 1997). La elaboración del significado produce un conocimiento que no requiere una profundización en los métodos o textos de las disciplinas, al cual se le denomina conocimiento protodisciplinar. El origen de este se encuentra en las prácticas comunes o hábitos que son motivados por conversaciones con otros y por la atención brindada a las prácticas de personas con mayor experticia convirtiéndose en una aproximación a la disciplina (Gardner y Boix-Mansilla, 1994).

Al estudiante que se encuentra en una situación de adquisición del conocimiento, le surgen dos cuestionamientos: el primero relacionado con las motivaciones y metas de lo que se propone alcanzar y la siguiente relacionada con las estrategias necesarias para la consecución de los objetivos (Valle Arias, 2000). Paralelamente a este proceso los estudiantes presentan expectativas relacionadas con el aprendizaje y con la universidad en general. La mayoría de los trabajos investigativos al respecto demuestran que las expectativas de los estudiantes se relacionan con los docentes y con la influencia que ejercen ellos en la motivación para la adquisición del conocimiento de los alumnos (Clark y Peterson, 1990).

Dentro del proceso del aprendizaje algunos trabajos también permiten evidenciar la importancia de los conocimientos previos que necesariamente implica

que el docente los conozca para generar que el aprendizaje parta de lo conocido y garantizar así que este perdure (Polanco Hernández, s.f.). Para conocer parte del conocimiento protodisciplinar, las concepciones sobre la música y el pensamiento que influyen en las expectativas de los ingresantes, a continuación se presenta el diseño, aplicación y resultados obtenidos en la administración de las encuestas arriba aludidas.

Objetivos

El principal objetivo propuesto para este trabajo es el de caracterizar los estudiantes que ingresaron al primer semestre de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sede Tunja, en el año 2012 con el fin de establecer las particularidades del entorno cultural, familiar y de educación musical que, posiblemente, influyeron en las concepciones sobre el desarrollo de las habilidades de audición y lectoescritura musical.

Metodología

Materiales

Al no tener datos sobre las temáticas que se esperaban conocer fue necesario generar datos a partir de encuestas de respuesta abierta, para que el estudiante describiera su experiencia con mayor libertad. Se procedió de la siguiente manera: a 38 sujetos se les aplicaron 3 encuestas de las cuales se presentan en este trabajo una parte de los resultados de dos de ellas. La primera encuesta se aplicó en el año 2011 y la segunda en el primer semestre del año 2012. Se obtuvieron 32 encuestas completas.

Procedimiento

Se analizaron las encuestas en dos pasos. Se tipificó la información colocando unas categorías a las respuestas y posteriormente se procedió a plantear unas posibles categorías de análisis. El análisis de la encuesta 0 (año 2011) se realizó teniendo en cuenta los criterios que se presentan en la tabla 1 y los criterios tenidos en cuenta para el análisis de la encuesta 1 (año 2012) se consignan en la tabla 2.

LUGAR DE PROCEDENCIA	INSTRUMENTO	TIEMPO DE ACTIVIDAD MUSICAL	LUGAR DE LAS PRACTICAS MUSICALES	EDUCACIÓN ESPECIALIZADA EN MÚSICA	FORMACIÓN EMPÍRICA
-------------------------	-------------	-----------------------------------	--	---	-----------------------

Tabla 1. Criterios propuestos para el análisis de las respuestas de los estudiantes que presentaron el examen de admisión en 2011.

ACERCAMIENTO A LA MÚSICA	DEFINICIÓN DE MÚSICA	DEFINICIÓN DE MÚSICA	HABILIDADES A DESARROLLAR EN LA FORMACIÓN
--------------------------	----------------------	----------------------	---

Tabla 2. Criterios propuestos para el análisis de las respuestas de los estudiantes que se encuentran matriculados en el programa en 2012.

Resultados

Un primer análisis de los textos generó la identificación de las características comunes que soportan las descripciones de los modelos expuestos en la primera parte del trabajo. Se aclara que este es un análisis preliminar que se desarrollará en profundidad a medida que se profundice en la investigación.

Encuesta 0-2011

Se tabularon 37 encuestas teniendo en cuenta a los estudiantes que fueron admitidos para el semestre I de 2011. De acuerdo a la información analizada se encontró que:

- 7 estudiantes no tenían formación previa en instituciones especializadas.
- En cuanto a la práctica musical previa, los sitios de acercamiento musical con mayor cantidad de estudiantes fueron las iglesias (10 estudiantes) y las bandas escuela (9 estudiantes).
- Acerca de la práctica empírica de la música, 15 estudiantes recurrieron a la práctica de ‘sacar canciones de oído’, 11 no hicieron ninguna práctica específica y los demás sujetos interpretaron instrumentos (un aspirante no respondió). Se destaca que aquellos ingresantes formados en instituciones de educación musical especializada son los que menos prácticas de exploración musical realizaron.

Encuesta 1-2012

Se tabularon 32 encuestas teniendo en cuenta a los estudiantes que fueron admitidos para el semestre I de 2012. Se analizó solamente la información de la primera, segunda y cuarta casilla (acercamiento a la música, definición de música y habilidades a desarrollar en la formación). Las respuestas se agruparon de la siguiente forma:

Acercamiento a la música

- Respuestas relacionadas con el ‘gusto musical’: 11 estudiantes respondieron (solo 1 carecía de experiencia formal previa).
- Respuestas relacionadas con el aprendizaje previo en agrupaciones: 12

estudiantes, de los cuales 9 pertenecían a bandas, 4 a bandas de rock y 1 realizó práctica en una academia privada.

- Respuestas sobre ‘música y medios’: 3 estudiantes responden *“yo quería ser como [...]”*.
- Respuestas relacionadas con la influencia de los padres o terceros: 5 estudiantes reconocen la influencia de los padres y 1 reconoce la influencia de un amigo.

Definición de música

- Respuestas relacionadas con la expresión y emoción: 19 estudiantes describen la función de la música vinculada a la expresión con la emoción (sentimientos).
- Respuestas relacionadas con lo estético: 2 estudiantes responden usando términos como “lo bello”
- Respuestas relacionadas con el arte: 1 estudiante presenta la definición ubicando la música como arte y la necesidad de su función social
- Respuestas relacionadas con el lenguaje: 6 estudiantes utilizan terminología técnica para definir la música. Se observó que los resultados no tienen relación con lo que contestaron posteriormente sobre las habilidades que consideran relevantes para su formación profesional.

Habilidades por desarrollar en la formación

En esta primera descripción solamente se tuvieron en cuenta las habilidades que tienen que ver con la audición y el lenguaje musical.

- Respuestas relacionadas con habilidades de la audición: 5 estudiantes la citan. 1 estudiante utiliza el término reconocer, 2 estudiantes utilizan el concepto de ‘oído’ absoluto o relativo para transcribir (son aquellos que recibieron formación en colegio y academia) y 2 de ellos no dan respuestas específicas. Se destaca que los estudiantes que no ubican la respuesta no tienen formación institucionalizada (la colocan pero no saben para qué sirve con exactitud).
- Respuestas relacionadas con la lectura: 4 estudiantes la mencionan, 3 de ellos dicen que es indispensable para la música y 1 la asocia con la dificultad rítmica.
- Respuestas relacionadas con la lectura y la audición: 7 estudiantes escriben sobre esta habilidad. 4 de ellos la describen como el reconocimiento

de notas y la relacionan con conceptos teóricos, 1 con la transcripción y 2 con la necesidad de saber teoría musical.

- Respuestas relacionadas con el modelo conservatorio: fue interesante encontrar que 3 estudiantes colocaron dentro de sus respuestas la necesidad de desarrollar habilidades virtuosas de interpretación y 1 estudiante escribió sobre la necesidad de imitar un modelo de maestro (su iniciación en la música fue netamente práctica).

Conclusiones preliminares

Como resultado del análisis de la concepción de la educación musical de los ingresantes y la confrontación con el modelo institucionalizado llamado modelo conservatorio se observa que: el docente es el centro, el mito del talento aún está vigente, en este caso, desde los conocimientos protodisciplinarios que tienen los ingresantes. En otros trabajos recientes se ha podido evidenciar esta misma situación. Se observó que el concepto predominante de la música se relaciona con la ejecución y con la partitura. El concepto difiere del que realizan diferentes investigadores que se centran en mostrar que el desempeño de la profesión musical puede abarcar diferentes campos de acción (Benett, 2010). Se espera con este trabajo que los miembros de las instituciones de educación musical noten la necesidad de articular su práctica con las comunidades y las microculturas en las que se desenvuelven los aspirantes a ser músico profesional.

Este acercamiento preliminar a ingresantes permitió un acercamiento y un conocimiento de las prácticas educativas previas, de las prácticas musicales, que pueden determinar los modos para evaluar el conocimiento protodisciplinar que han desarrollado estos individuos. Se observó que en la mayoría de los casos el desarrollo musical previo a la carrera profesional se vincula con las prácticas informales de la música. La promoción de investigaciones sobre este tema permitirá, posiblemente, un diseño de los exámenes de admisión basado en la caracterización y no en la evaluación (Musumeci, 2007).

Referencias

- Benett, D. (2010). *La música clásica como profesión: pasado, presente y estrategias para el futuro*. Barcelona: Grao.
- Bohlman, P. (2001). Ontologies of Music. En N. Cook y M. Everist (Eds.). *Rethinking Music* (pp. 17-34). Oxford: Oxford University Press.
- Bouckhchtaber, S. (1995). *Desarrollo del oído musical interno en los niños*. Cali: Ediciones Instituto Departamental de Bellas Artes.

- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza III* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. y Boix-Mansilla, C. (1994) Teaching for Understanding in the Disciplines - and Beyond. *Teachers College Record*, 96(2), 198-218.
- Green, L. (2003). Why 'Ideology' is still relevant for critical thinking in music education. *Criticism, and Theory for Music Education*, 1(1), 2.
- Groud, D. (2002). *Historia de la Música occidental 1*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y Desarrollo Psicológico*. Barcelona: Grao.
- Holguín Tovar, P. J. (2008). Bandas en Boyacá: una mirada antropológica sobre el origen y los modos de hacer música. *Memorias del Primer Encuentro Internacional de Investigaciones en Música*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Holguín Tovar, P. J. (2007). *La Estética en la composición erudita*. Bogotá: Tesis de Maestría en Filosofía Latinoamericana USTA.
- Jorgensen, E. R. (1997). *In Search of Music Education*. Illinois: University of Illinois Press.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.
- López, I., y Vargas, G. (2010). La música popular y el modelo hegenónico de enseñanza instrumental. *Actas de la IX Reunión anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- López, I., Shifres, F., y Vargas, G. (2007). Ontología de la música en la educación auditiva: los modos de existencia que sustentan las prácticas de enseñanza y las prácticas de aprendizaje. En M. Espejo (Ed.), *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva* (pp. 53-63). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Musumeci, O. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente. *Actas de la 2ra. Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- Musumeci, O. (2003). Resensión del libro Música, talento y ejecución: el sistema cultural de un conservatorio. *Orpheotron*, 6, 99-120.
- Musumeci, O. (2004). El dilema del sobreviviente: un músico de conservatorio del posmodernismo. *Actas de la Conferencia Internacional de Educación Musical de la ISME*. Tenerife: ISME.
- Musumeci, O. (2005). Audioperceptiva humanamente compatible. *Enfonía*, 34, 44-59.
- Musumeci, O. (2007a). Adiós al dictado musical: propuestas cognitivas para una educación auditiva humanamente compatible utilizando música real. *Memorias II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de

Colombia.

- Musumeci, O. (2007b). La prueba de admisión en la Universidad de Quilmes. *Actas de la VI reunión anual de SACCóM*. Buenos Aires: SACCóM, pp. 281-298.
- Polanco Hernández, A. (s.f.). *La motivación en los estudiantes universitarios*. Recuperado el 1 de septiembre de 2012, de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/motivacion.pdf.
- Shifres, F. (2007). La educación auditiva en la encrucijada: algunas reflexiones sobre la educación auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual. En M. Espejo (Ed.) *II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp.64-78.
- Shifres, F. (2010). *El modelo conservatorio: tradición e innovación en la formación musical*. Conferencia dictada el 3 de Junio en Tunja, Boyacá, Colombia.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover: Wesleyan University Press.
- Small, C. (1999). El Musicar: un ritual en el espacio social. Conferencia pronunciada en el III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología, Benicàssim.
- Social, C. N. (2002). *Fortalecimiento del Programa Nacional de Bandas de Vientos*. Ministerio de Cultura. República de Colombia-Departamento de Planeación Nacional.
- Terry, E. (1995). *Ideología: una introducción*. Buenos Aires: Paidós.
- Valle Arias, A. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.
- Vargas, G. y Shifres, F. (2007). Ontología de la música en la educación auditiva. *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Zbikowsky, L. (2002). *Conceptualizing Music*. New York: Oxford University Press.

Biografía de la autora

Pilar Jovanna Holguín Tovar

pilarjo@gmail.com

Licenciada en Música de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magister en Filosofía Latinoamericana en la Universidad Santo Tomás. Estudiante del Doctorado en Humanidades y Artes, mención Música, de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

Docente del área de teoría musical de la Licenciatura en Música de la UPTC. Los avances y resultados de sus investigaciones los ha presentado en diferentes eventos nacionales e internacionales. Dirige el grupo In Crescendo, que se dedica a la investigación sobre diversos temas de la música (interpretación, historia, estética) y de su enseñanza (formación teórica y de la audición en el nivel de formación superior). Los avances y resultados de sus proyectos los ha presentado en diferentes eventos nacionales e internacionales: Miembro fundador de la Sociedad de investigadores en psicología y educación musical de Colombia PSICMUSE.

DANIEL GONNET

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM)
Facultad de Bellas Artes – Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
Tecnatura en Música Popular – Fundación Música Esperanza – Asociación Madres
de Plaza de Mayo Línea Fundadora – Facultad de Bellas Artes – UNLP

dgonnet@fba.unlp.edu.ar

Artículo de investigación

La diversidad de caminos en la construcción de conocimiento musical Una experiencia socio-comunitaria

Resumen

A menudo damos por sentado a qué hacemos referencia cuando hablamos de música. Particularmente dentro de las culturas occidentales donde pareciera existir consenso acerca de una visión del fenómeno musical anclada en modelos liberales de origen centroeuropeo. Aun así, un sinnúmero de prácticas musicales tienen presencia en las comunidades. Este hecho ofrece una muestra tanto de la importancia sociocultural de la música como así también de modalidades de transmisión de notable efectividad inherentes a sus prácticas. Se hace necesario plantear dos aspectos de un mismo campo de problemas. En primer lugar situar las construcciones de conocimiento en su contexto, ampliando el espectro hacia otros aspectos que trascienden las consideraciones estéticas y hedónicas vertebradas por los modelos hegemónicos (Cross, 2010). En segundo término la de revisitar lógicas de construcción y transmisión de conocimiento que permitirán nutrir alcances de la educación musical y roles de sus actores educadores. El presente artículo relata una experiencia sostenida en el tiempo, que no ha sido gradual o sistemática, que no ha tomado como objetivos los puntos de partida de ontologías de texto y objeto, sino que ha privilegiado condiciones iniciales que promovieron el encuentro intersubjetivo (Cross, 2010) y la participación musical interpersonal (Turino, 2008).

Palabras Clave:

conocimiento musical, prácticas musicales, educación musical, participación musical.

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

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

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

Vol. 3. N° 1 (2015) | 25-43

Recibido: 12/02/2015. **Aceptado:** 30/03/2015

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.3.2937.1

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

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



DANIEL GONNET

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM)
Facultad de Bellas Artes – Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
Técnicatura en Música Popular – Fundación Música Esperanza – Asociación Madres
de Plaza de Mayo Línea Fundadora – Facultad de Bellas Artes – UNLP

dgonnet@fba.unlp.edu.ar

Research paper

The diversity of ways in the construction of musical knowledge *A socio-community experience.*

Abstract

We often take for granted what we refer to when we talk what music is.

Particularly in western cultures, where seems to be consensus about ways of seen the musical phenomenon based in Central European liberal models, which gives an hierarchical and legitimated mode of existence that becomes a pattern to measure others.

Still, an endless number of musical practices have place in communities. That fact gives a sample of the socio-cultural meaning of music and even so of extremely effective ways of transmission inherent to their practices.

That being said, it is necessary to raise two aspects of the same problem. First, contextualize the knowledge constructions, broadening the spectrum for transcending the hedonic and esthetic considerations based on the hegemonic models (Cross, 2010). In second term, review logics of construction and knowledge transmission in order to nourish the musical education and roles of the educators.

This article presents the experience of a process sustained over time, nor gradual or systematic, without focusing in the hegemonic ontologies of text and object, but giving privilege to the initial conditions that promoted the intersubjective encounter (Cross, 2010) and the interpersonal musical participation (Turino, 2008).

Key Words:

musical knowledge, musical practices, musical education, musical participation.

Introducción

Dentro de las concepciones más difundidas y legitimadas acerca de la construcción de conocimiento musical en las sociedades modernas, nos encontramos con aquellas que se anudan al texto, ligadas a la partitura, y al objeto, en tanto obra de arte. Ambas concepciones devienen de ontologías que han sido construidas a lo largo del tiempo delimitando y jerarquizando los sentires y los saberes (Holguín Tovar y Shifres, 2015).

En este mismo sentido, y complementando las ontologías anteriores, otra vía de legitimación es y ha sido el mercado con su lógica de producto, en la cual, si bien diferente del *saber hacer* que postula la academia, la música encuentra su lugar en tanto bien consumible y consumido.

De ambas lógicas subyace que música ES aquello que emana del código letrado, con formas estipuladas, o bien un producto mercantil. Turino (2008) se refiere a este hecho cuando reflexiona acerca de que dentro de la cultura occidental suele decirse que se compra música en referencia a un disco, mientras que en otras culturas ésta afirmación sería ridícula.

De este modo, la sustantivación de la música sugiere un recorte, una jerarquía y un sesgo hacia sus modos de pensarse, sentirse, hacerse y transmitirse (Mignolo, 2010).

Devenida de ese sustrato ontológico y epistemológico la educación musical es pensada, analizada e investigada a partir de variables emergentes de sus formas institucionalizadas y/o socialmente reconocidas de enseñanza. Esas culturas hegemónicas (Kingsbury, 1988, Musumeci, 2002, Shifres, 2012) subsumen otras formas posibles a sus parámetros y categorías.

Algunas clasificaciones son elocuentes:

1. la división entre música *académica* y *popular*, reparan en repertorios y épocas, sin variar en su apego al arreglo sonoro y a las categorías de análisis provenientes de la cultura académica.
2. la división por encuadres, *formal*, *no-formal* e *informal*, instituye una clasificación estática sin advertir que, tal vez, las construcciones de conocimiento que surgen son promovidas por variables que surgen del dinamismo y ruptura de tales encuadres.

A este propósito, Sloboda (1991/1997) estudia la adquisición de la *pericia musical* llamando la atención acerca de diferentes tránsitos no instruccionales como condición de surgimiento de un notable desarrollo de pericia. En su escrito cita la biografía de Louis Armstrong (Collier, 1983 en Sloboda, 1991/1997) reseñando diversos tránsitos de la vida del trompetista, su participación en grupos informales siendo niño para pedir limosnas, con quienes cantaban villancicos a varias voces, su pasaje por una institución en la cual había banda, accediendo a tocar varios ins-

trumentos, su experiencia como suplente de trompetistas de orquestas cuando él no tenía su propio instrumento, su carrera como trompetista a bordo de crucero, hasta llegar a convertirse en ícono.

Seguramente otras condiciones han tenido que aparecer (personalidad, habilidades para trascender en el mercado, etc.) pero no se puede soslayar el desarrollo dado por su tránsito por una cultura musicalmente muy nutrida. Concomitante con este aspecto, culturas musicalmente floridas, con aspectos motivacionales intrínsecos y extrínsecos, y un factor emotivo tienden a crear condiciones de una extraordinaria fluidez en sus modos de transmisión musical (Gonnet, Shifres, Castro y Burcet, 2015).

Esta evidencia problematiza el alcance de las clasificaciones, en su mayor medida propuestas por la pedagogía y la didáctica, ya que se mueven dentro de los paradigmas institucionales yendo apenas un poco más allá de una concepción modular de educación musical establecida sobre la base de una *“progresión gradual de lo simple a lo complejo, basada en ejercicios técnicos, música anotada y clases regulares individuales”* (Schipers, 2010, p.4)

Hágase notar que este hecho no interfiere en los quehaceres musicales presentes en las comunidades y en sus diversas modalidades de transmisión de conocimientos, a menudo orales y basadas en el propio hacer. Ahora bien, sí otorga existencia y refuerza una visión sesgada en los ámbitos socialmente legitimados, conservatorios, universidades, orquestas escuela, entre otros, en los cuáles se forman artistas, docentes e investigadores, sentando las bases para práctica artísticas, docentes e investigativas con una misma moldura.

De esta manera es que se actualiza un saber y un sentir bajo parámetros y jerarquías que establecen qué es y que no es música, de qué modo debe hacerse, cómo debe enseñarse y cómo debe aprenderse sin preguntarnos el origen de sus modos de existencia. En este modelaje reside la *colonialidad del ser y del saber* (Mignolo, 2010; Dussel, 1994; Holguín Tobar y Shifres, 2015; Gonnet, 2015). En otras palabras, una construcción monocultural que por su legitimación social (en la ciencia la academia, en la opinión pública, en el mercado) avasalla y subsume otros modos corrientes y presentes de accionar musical.

Este arena donde conviven tensiones de índole epistemológico nos ofrece incontables aristas para reflexionar, sobre todo en términos de inclusión y justicia hacia la diversidad de manifestaciones, o sea, cuan inclusiva o exclusiva es nuestra mirada hacia la multiculturalidad o con que tijeras le damos forma. Decía Don Juan a su aprendiz *“el problema contigo es que entiendes las cosas de un sólo modo”* (Castaneda, 2007; p. 125) para alertarlo acerca de su estrecho modo de concebir la realidad. La estrechez mental no sería un problema en sí mismo, sí la negación de otras posibilidades de serla. A propósito alerta Boaventura de Souza Santos (2008) que no habrá justicia global sin justicia cognitiva global.

El presente artículo relata una experiencia sostenida en el tiempo, que no ha sido gradual o sistemática, que no ha tomado como objetivos los puntos de par-

tida de ontologías de texto y objeto, sino que ha privilegiado condiciones iniciales que promovieron el encuentro intersubjetivo (Cross, 2010) y la participación musical interpersonal (Turino, 2008). Más allá del formato taller que le dio curso, para no caer en clasificaciones de las que alertábamos anteriormente, la práctica estuvo situada dentro un escenario cultural que brindó condiciones y motivaciones, cuyos participantes desarrollaron una pericia musical digna de ser destacada.

A lo largo del escrito se hará una presentación de la experiencia, su contexto histórico, sus personajes y escenarios. Se trabajará con relatos en entrevistas y con análisis de producciones musicales.

Presentación de la experiencia, sus personajes y escenarios

Daniel y Damián hoy, a mediados de 2015, tienen 25 y 24 años respectivamente. Son hermanos. Ambos componen un dúo llamado *Resistir Eterno* y en 2014 presentaron su disco llamado *Desde el Anonimato*. Este disco les llevó unas 30 horas de grabación. Durante el transcurrir de las mismas fueron repasando diferentes aspectos, re grabando, eligiendo invitados, reuniéndose con amigos y conocidos que les dieran sus opiniones.

Exactamente 10 años atrás, cuando tenían 14 y 13 años iniciaron su relación con la música. Fue en el *Centro de Día La Casona*, ubicado en la ciudad de Florencio Varela. A escasos 30 kilómetros al sur de la Capital Federal, Florencio Varela se ubica dentro del llamado 3er cordón del conurbano bonaerense. El *Centro La Casona*, forma parte de una comunidad evangélica protestante de origen alemán. Durante la década del 2000, ante el fuerte impacto de la crisis socioeconómica que vivenció la Argentina, que afectó principalmente a los sectores más bajos de la sociedad, generó proyectos comunitarios con el objetivo de ofrecer espacios a través de formato taller, en las líneas de formación en oficios y de expresión artística. Durante esa década los talleres fueron forjando la identidad de los chicos y chicas que allí se reunían.

Los comienzos

Durante el año 2004, Daniel y Damián se acercaron al taller de música. También concurrían a los talleres de oficios de panadería y carpintería.

En el taller de música comenzaron tocando guitarras españolas. En un primer momento, en función de los intereses, de las posibilidades del tallerista y de los elementos materiales las clases de guitarra constituyeron la primera experiencia de aprendizaje.

Sus expectativas giraban en torno de aprender a tocar instrumentos y tener una banda. Sus gustos principales estaban en los géneros rock –los grupos *La Renga*, *Hermética*, *Almafuerte*, y a través de éstos, conocieron a sus influencias-, pero sobre todo en expresiones provenientes del folclore como el cantor José Larralde.

El método inicial de aprendizaje del instrumento se basó en melodías sencillas y conocidas. Algunas eran de conocimiento general como *Feliz cumpleaños* y

Arroró, otras del acervo religioso y otras de variada procedencia cuya inclusión en el trabajo fue a pedido de los participantes. Así pidieron aprender los bajos de algunos temas de rock y algunos *punteos* de temas de cumbia conocidos. Además de los temas en guitarra en el taller se cantaban canciones *a pedido* y cada uno de los participantes llevaba algo para escuchar y compartir.

El taller tenía unos diez participantes. Damián y Daniel, se ríen cuando recuerdan que tenían solamente tres guitarras y que grababan en casetes las melodías y otras veces grababan “*cualquier cosa*”.

Valga una mención destacada al procedimiento de la grabación: pareciera generarse un vínculo con la tecnología como recurso cognitivo y metacognitivo. La grabación sirve para escuchar aquello que se va aprendiendo y realizar correcciones de lo que suena. Asimismo, permite (y luego los mismos participantes hablarán de poder planificar sobre lo grabado) pensar en un nivel metacognitivo superior e inferior. Eso equivale a decir que es posible a partir de una grabación efectuar operaciones a nivel estructural. Las decisiones que pueden tomarse –el ensayo y el error, la improvisación– equivalen a experiencias microgenéticas.

Asimismo, la grabación conjunta con otros (como registro participativo) crea un sentimiento afectivo fuerte que indudablemente opera en las condiciones que hacen significativa la experiencia. En este sentido se destaca el humor dentro del encuadre, y el recuerdo de que para los días de taller había que llevar chistes y era un clásico de cada intermedio o pausa contarlos.

Rescatan los jóvenes que en un determinado momento se implementó en el taller un sistema de préstamos de los instrumentos, entonces podían llevarse las guitarras durante algunos días. En esos lapsos ellos además de tocar *sacaban* temas de oído.

A mediados de 2004 realizaron un campamento junto con el resto de los asistentes a las actividades del Centro al que llevaron las guitarras y, dado que sabían por entonces muy poco repertorio pasaban “*mucho tiempo*” repitiendo las mismas canciones. Después del campamento comenzaron a tocar “*tonos*” (acordes). También recuerdan que el tallerista llevó una hoja con todos los acordes y que ellos probaban construir las posiciones. Es dable considerar del relato que la hoja con acordes opera como un mapa, o diagrama, que posibilita recordar una posición. No se encuentra dotada, o al menos parece surgir como apoyatura o andamiaje y no como fin en sí mismo. De tal modo esa herramienta no surge como objetualización de la música, crítica que se le realiza al sistema notacional de la partitura.

Esta relación directa entre tiempo disponible y tiempo dedicado a tocar, algo que ellos expresan con claridad cuando dicen “*tener la guitarra encima*”, genera las condiciones de posibilidad de construcción del conocimiento manifiesto en una multiplicidad de instancias de su microgénesis. Es notable que su relato de aquella época abunde en expresiones como “*pasábamos todo el día ahí*”, “*pedíamos la carpeta (copias con los materiales que se iban realizando en el taller)*, las guitarras y nos quedábamos”.

Para el cierre del año en el Centro se realizó una muestra en la que mostraron

melodías y acordes. Fue importante para ellos, también, su participación como músicos en la ceremonia religiosa de navidad.

Tiempos de ampliación de repertorio e inicio de composición

El recuerdo de Daniel y Damián otorga un lugar permanente a la composición en el dúo: “en la escuela escribíamos cualquier cosa y después le poníamos una melodía improvisando sobre los tonos”. *Nacer y Morir sentenciado y sin fin*, (primera canción grabada por el dúo y analizada en la siguiente sección) expresa la confluencia de prácticas que dan cuenta de un modo de construir conocimiento. En él confluyen varios procesos creativos que van teniendo lugar más o menos independientemente.

Uno de ellos es el proceso de escritura improvisada. Este modelo forma uno de los pilares en las diferentes escuelas de rap: sobre una *base* sostenida con repetición un solista utiliza diferentes recursos vocálicos incluyendo tanto onomatopeyas como sonidos, palabras, oraciones y frases que van creando la canción. Esta canción ofrece esa estructura: una base que se repite sobre la cual se monta una letra.

Durante las vacaciones de verano de 2005, antes de que comience el taller el Centro ofrecía espacio de Colonia de Vacaciones. Allí los instrumentos estaban a disposición.

“*Fue el año de Cromagnon,¹ eso nos marcó...*” entonces el repertorio de la banda Callejeros estuvo presente dentro de la música que escuchaban y “*sacaban*”.

“Era un momento de mucha angustia, esas letras nos identificaban. Canciones como Prohibido, 9 de Julio, Una noche fría....decían cosas que nos pasaban y lo que les pasó a los pibes que fueron al recital nos podría haber pasado a nosotros también. Entonces tocábamos mucho, en el Grupo de Jóvenes siempre nos pedían canciones”.

El taller ofreció nuevas posibilidades ese año, primero porque se dictaba dos días por semana y después porque empezaron a involucrarse con otros instrumentos: “*Había tambores de batucada y armábamos ritmos*”.

También, el Centro los invitaba a participar de distintos espacios: “*Con el grupo de jóvenes nos empezamos a reunir con otros centros. Siempre llevábamos las guitarras y los tachos*” Las celebraciones religiosas también los incluían: “*íbamos a todos lados a tocar, a los cultos en Quilmes, en las parroquias de Belgrano (Ciudad de Buenos Aires), en Martínez y Vicente López (zona norte del conurbano bonaerense)*”.

También ese año “*a mediados, después de vacaciones de invierno*” empezaron a utilizar tablaturas. La tablatura es un antiguo método para escribir melodías, diferente

1. La tragedia de Cromañón fue un incendio producido la noche del 30 de diciembre de 2004 en el establecimiento llamado República Cromañón, en el barrio de Balvanera de la ciudad de Buenos Aires, durante un recital de la banda de rock Callejeros. Este incendio provocó una de las mayores tragedias no naturales en Argentina y dejó un saldo de 194 muertos y al menos 1432 heridos.

de la partitura convencional. Éste indica en qué punto o posición debe pisarse la cuerda para obtener la nota deseada. La tablatura para guitarra se conforma por seis líneas horizontales, las cuales representan las seis cuerdas. Por sobre éstas se escriben números, los que significan los casilleros en los que se debe apretar el mástil (Jackson, 2008) (figura 1).

En tal sentido, y es complementario de lo expresado acerca del recurso de la grabación, la escritura contribuye a un modo diferente de cognición. Esto equivale a decir que configura un modo cognitivo particular diferente del que tiene lugar en contextos ágrafos, siendo que en ellos se manifiestan progresos en las capacidades cognitivas (Olson, 1998). En este caso, repetimos, se brinda como complementario a otras modalidades, sirviendo como recurso práctico para tocar melodías.

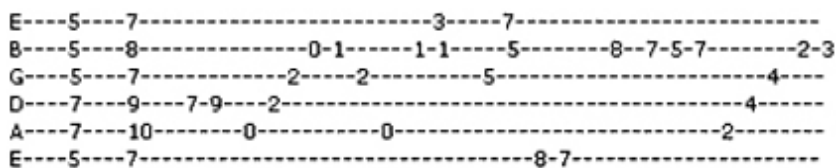


Figura 1. Tablatura para guitarra.

Hacia fines de 2005 el grupo del taller grabó unas canciones. “Fuimos a la casa de un músico amigo del tallerista. Tenía una guitarra, una computadora y dos micrófonos. Nosotros pensábamos que íbamos a ir a un re estudio, nada que ver”. Para esa ocasión grabaron varios temas grupales junto con otros integrantes del taller y *Nacer y Morir, sentenciado y sin fin*.

“una canción en la que estaba todo mal. La letra te tira para abajo. Le hacíamos los bajos y cantábamos arriba. Le hice un solo de guitarra larguísimo, así nomás hacía los solos como me sonaban en ese momento, usaba una púa re dura. En el taller hacíamos púas cortando tarjetas magnéticas, después las lijábamos”.

Música e imagen

“En 2006 empezamos con el taller de cine además de música”. Durante ese año el objetivo del taller era grabar. El centro había comprado equipos y guitarras acústicas. “El taller se había dividido y nosotros nos quedábamos a grabar, (y) dábamos una mano para enseñar”.

En el taller de cine se les ocurrió hacer un video clip sobre un tema propio. Así tenían un triple trabajo: grabar, pensar en la edición sonora y en la idea general del video, es decir cómo lo querían comunicar. Los procesos eran diversos, “pensábamos en el tema, pero también en el video, eran dos cosas diferentes pero que iban juntas... Cuando ya tuvimos el tema nos pusimos a ver si daba ponerle muchas cosas”.

Hacían las grabaciones con un programa llamado Audacity, de libre acceso.

Grabaron primero una versión con guitarra y voz, y luego fueron agregando otras pistas superpuestas.

Del proceso de grabación por pistas debemos aclarar que, justamente, consiste en superponer diferentes grabaciones complementarias. De tal modo que es posible ir construyendo estructuras. De ahí la fascinación que crea este proceso, dadas las posibilidades que abre. Es preciso recordar lo que páginas atrás se mencionara de la grabación como proceso constructivo y por sobre todo metacognitivo.

“Como el programa podía trabajar con pistas pudimos cambiar mucho (...) Así agregamos un riff al principio y a la mitad del tema. Después nos re cebamos² y pusimos muchos solos de diferentes instrumentos. Después los sacamos...lo bueno era probar como sonaba. Era como un ritual eso de grabar...preparar las cosas, siempre se quedaba alguno a cebar mate... También pensábamos en el video, o sea, si estaba muy cargada la música y el video iba a tener muchas imágenes, no nos gustaba. Así que al final dejamos algo sencillo”

A pesar del interés y la motivación, el proceso fue difícil al principio.

“Pensábamos que grabar era sencillo...uno graba y ya está, así queda, pero no, cansa un montón. Además uno aprende que puede quedar mejor, y se pone más exigente...y a veces uno se confunde y hay que grabar de nuevo, y otra vez. Y frena y escucha, y piensa en que otras cosas se pueden agregar, o sacar. Y también aprendés lo que es una versión, porque uno piensa que un tema es algo así, duro, que no se puede cambiar, y eso está bueno. Lo aprendimos grabando”.

Desde la mirada metacognitiva se evidencia la posibilidad de hacer a partir del feedback, y la elevación del estandar de evaluación a medida que se van explorando diversas alternativas.

Otro cambio importante durante ese año, que contribuyó sustancialmente en la construcción del conocimiento fue la activación considerable de las actuaciones en vivo. Ese año fue de salir a tocar mucho. “Teníamos los tambores y con el taller salíamos por ahí, en algunas fiestas. También en campamentos y un poco como ayudantes del profe”.

Como cierre del año, en ese marco, una experiencia importante fue la de la presentación de los cortos del taller de video, porque la apertura fue con una obra de percusión compuesta dentro del taller.

“La idea fue después del campamento de invierno. Hacíamos un juego con vasos, un juego de percusión. Después pasamos el ritmo a los tachos. Como el juego de vasos tiene una...como una coreografía, hicimos lo mismo con los instrumentos de percusión. Así íbamos tocando el mismo ritmo en los distintos instrumentos y como cada uno tocaba distinto sonaba distinto. Cuando llegabas al mismo tambor del comienzo tenías un tiempo de improvisación. Cuando el profe hacía un sonido especial, volvíamos a hacer lo mismo

2. Coloquialmente entusiasmarse.

que al principio, terminábamos con un grito...nos aplaudieron mucho. Eso sumado a la presentación del video...guau, fue mucho, muy importante”.

2007: Otro video –grabar, actuar y producir- otros roles en el taller

El 2007 fue un año de inclusión de mucho repertorio,

“aprender muchas canciones nuevas, escuchar mucha música diferente. El taller era un espacio para escuchar y probar. Ya éramos profes de los más chicos. También nos invitaban de los otros proyectos para que toquemos, hagamos fiestas. Siempre, para los bautismos, casamientos, nos pedían que toquemos. Era comer y tomar de arriba. Además del reconocimiento. En los barrios de esta parte hay mucha discriminación, así que estar en otra ayuda para que no te metan en la misma bolsa”.

Durante el segundo año del taller de cine los chicos tomaron otro desafío: sobre una composición más compleja harían un video sobre el cual también actuarían.

“Eso fue flash, porque era además poder comunicar una idea. Aprendimos muchísimo. El año anterior era un tema más sencillo, en todo. En arreglo musical principalmente, porque Pandemonium eterno tenía cosas que venían de mucho tiempo de probar, de improvisar, también de juntar ideas de diferentes épocas. La letra lo mismo, hablaba de la tragedia Callejeros y de un pibe que nació en la Ex ESMA³. Cosas que nos marcaron en esos años... y armar esa idea en el video. Muchos amigos nos ayudaron a armar la idea”.

Hacen una serie de apreciaciones del rol de talleristas, y de lo que significó en ese momento. En este sentido pueden relacionar aspectos del ser artista –interpretar, componer- con los de colaborar con tareas de transmisión.

“Bueno, los chicos chicos querían ser un poco como nosotros, y eso es genial para enseñar, porque los chicos ya sabían canciones que querían aprender. Saludaban, decían, quiero esta, aquella, y así es fácil. Muchos juegos habíamos aprendido. Muchas canciones a las que les decíamos danzas, que aprendimos en la colonia, en un taller de recreación. Y muchas cosas que venían de antes...los chistes, la merienda con los pibes de (el taller de) panadería”.

La experiencia de la perspectiva docente les abre también una perspectiva social nueva. Abordan su responsabilidad como enseñantes de un modo que da cuenta del valor que le dan a su experiencia como aprendices en el talle. Así, valoraban que la actividad del taller no era como “en la escuela” que cada cosa esta separada, como materias, sino que “no nos preocupábamos si uno se iba de un taller a

3. Escuela de Mecánica de la Armada. Centro de Detención ilegal y maternidad durante la última dictadura militar en la argentina (1976-1983) Hoy Espacio Memoria y Derechos Humanos (Ex ESMA).

otro porque se quedaba por ahí. Lo bueno es que los pibes decidían ir porque les gustaba y eso es distinto”.

Análisis estructural de las grabaciones

Se presenta el análisis estructural de las grabaciones. Se estima que este análisis puede echar luz no solamente sobre los logros obtenidos a lo largo del proceso (ya que muestras dos instancias a lo largo de él) sino también describir aspectos de tal proceso al poner de manifiesto aquellos aspectos estructurales de la música que muestran modificaciones en su tratamiento y complejizaciones en sus abordajes.

El análisis de los datos se obtuvo a partir de la aplicación de técnicas esencialmente comparatistas. Si bien estas últimas se han utilizado para indagar en cuestiones superestructurales de educación, es posible utilizar sus herramientas metodológicas y marcos conceptuales para analizar un proceso de aprendizaje. Para ello, el análisis se valió de un modelo de comparación que toma ciertos atributos de las ejecuciones que resultan observables a partir del análisis musical y performativo.

En particular este modelo somete a comparación las siguientes variables:

1. análisis de la estructura como la variable más saliente a la hora de articular el discurso;
2. regularidad de las frases que componen dicha estructura tomando como parámetro su duración temporal;
3. eventos más relevantes que demarcan la interpretación y variaciones de tiempo coincidentes con cada uno de estos.

Como parte de la descripción se explicitan los acordes utilizados en las diferentes partes de cada una de canciones.

Ficha técnica y descripción y comparación de las canciones

Canción I (2005)

Título: “*Nacer y Morir sentenciado y sin fin*”

Duración: 3 ‘23”

Autores: Damián y Daniel González

Grabación recogida el día 25 de octubre de 2005 en el ámbito del Taller de Música del Centro de día La Casona. Florencio Varela.

- Proceso de grabación: Interpretan guitarras españolas los dos compositores de la canción, un invitado en armónica, y una guitarra armónica más. El modo de grabación se realizó mediante un micrófono ambiental conectado a una PC.

- Descripción del tema: Se trata de una canción de rock compuesta sobre una secuencia que se repite a lo largo de todo el tema. (*ostinato* armónico sobre los acordes Em – C – G – D)
- Velocidad o tempo de la canción se escuchan variaciones temporales, con una aceleración en los momentos en los que se improvisa en solos de guitarra.
- Descripción del texto: La letra de la canción trata acerca de una visión determinista de la vida. El relator se dirige a una segunda persona enfatizando en aspectos negativos del *vivir*, donde se debe estar preparado para el sufrimiento, manifestado este como aspecto pre destinado e inherente al vivir antes mencionado.

*Vos no sabés lo que te espera afuera, vos no sabés lo duro que es sufrir y el existir...
Saber, que no te esperan juguetes que malo es, sólo la muerte de lo que existe o pueda
existir haciéndote sufrir.*

*Cuando salgas afuera deberás estar en pie. Para afrontar lo que vendrá después, te
aseguro que nada bueno es.*

*Ellos saben que existís pero no miran al infeliz, llorando estás y preguntándote porque
nací y porque morí*

/Nacer y morir sentenciado y sin fin/

Tratamiento instrumental: No hubo trabajo de elaboración. Se efectuó una elección en función de los instrumentos presentes al momento de la grabación. Uno de los miembros del dúo cantó y tocó la primera guitarra, la que hace los solos. El otro interpretó la guitarra rítmica o acompañante, ejecutando la secuencia repetida u *ostinato*. Un tercer músico acompañó con armónica improvisada in situ.

Forma: Con respecto a la estructura formal del tema se puede afirmar que no posee una construcción de canción típica. Generalmente encontramos canciones con estructuras simétricas en unidades de estrofas y estribillos. La presentada aquí no posee tal formato. La organización de la forma musical se presenta en este trabajo como uno de los focos de la comparación (ver tabla 1)

Canción 2 (2007)

Título “*Argentina SiGLO XXF*”

Duración: 3 ´26”

Autores: Damián y Daniel González

Grabación Realizada ente los meses de Agosto y Octubre de 2007 en el Taller de Música del Centro de Día La Casona Florencio Varela. Se utilizó un software

libre llamado Audacity. Se procesó desde una consola con 6 entradas. Se utilizaron dos guitarras acústicas y un teclado.

- Descripción del proceso de trabajo: El proceso de grabación fue realizado por el dúo. La manipulación y edición fue un proceso compartido por los participantes y el tallerista, dentro del marco de actividades. Antes de grabar se trabajó en la letra como modo de estructurar la canción. Se realizaron varias pistas de guitarra acompañante y voz, eligiéndose una sobre la que trabajar. Luego se grabó el resto, la guitarra acompañante, la primera voz o voz líder, la segunda voz o coro, una guitarra más que agregaba detalles agudos, teclado y por último y por separado los motivos llamados riff de inicio e intermedio. Estos fueron luego editados mediante el programa informático.
- Se trata de una canción de rock compuesta en la tonalidad de sol mayor.⁴
- Con respecto a las variaciones temporales el tema posee muy pocas. Se mueven dentro del tempo moderato. La velocidad se mantiene y luego pueden percibirse aceleraciones de consideración al final de los estribillos. Durante el comienzo del último tramo (Coda) continúa a mayor velocidad y al finalizar regresa exactamente a la velocidad de inicio. A diferencia que el tema anterior, en este caso la variación de velocidad puede hasta valorarse como rasgo estilístico, siendo la velocidad un modo de enfatizar una parte especial a la que quiere destacarse para luego dar sensación de final (o reposo) regresando a la velocidad inicial.
- Descripción del texto: La letra de la canción versa sobre una visión de la realidad de la Argentina actual y del mundo. Trabaja con metáforas de la realidad, efectuando una crítica a los gobernantes, y dando lugar a la acción desde una búsqueda de revancha.

Las lágrimas llenan como pan, hoy no es de igual a igual. Niños con miradas maduras, familias en calle a oscuras.

Curtidos por el gran sol van, hoy lloran a los que no están, niños marginados solo son cifras de un país trasladados al caos.

Argentina se desangra, Argentina quiere revancha, argentina está a la banca y hay hijos que hoy le dan la espalda.

Argentina se desangra, Argentina quiere revancha, Argentina está a la banca y gobernantes que hoy, la interna de la nada.

Manifestación salgan a matar, dicen los que nos bunden más y más Verdad tan cruel que azota a lomo de aquel que no se nota En las calles veo tanta crueldad por parte de

4. Sólo para graficar se expone el cifrado en la convención cifrado americano: : G – D – C – Am7 – D (en las estrofas) / C – G – C – G – C – D – C – D7 (en estribillo) G-D-C-D- D11-D (en el puente)..

*las fuerzas que te reprimen el derecho que a toda persona le corresponde tenerlo.
El mundo se desangra y hermanos que hoy le dan la espalda
El Mundo se desangra, el mundo quiere revancha el mundo está a la banca y gobiernos
que hoy no hacen nada, no hacen nada, no hacen nada.*

Tratamiento Instrumental: La idea original era la de un solo de guitarra en el espacio del puente. Luego, se incluyó un teclado para efectuar la armonía. El riff fue grabado en variadas oportunidades tratando de ajustar los tiempos. Se grabó, en segundo plano una guitarra rítmica con acordes en registro agudo con cejillas. Se grabaron 3 pistas de voces. Una líder, y dos coros. Todas interpretadas por el mismo intérprete.

Estructura: Se trabaja sobre unidades simétricas: introducción, estrofas, estribillo, solos. Las que componen partes simétricas (ver detalle y comparación en Tabla 1).

Música e imagen: El tema sirvió como base para la edición de imágenes. A lo largo de este trabajo fue necesario obtener patrones temporales y sonoros, hilvanando la forma de la composición con la narrativa y semántica de la letra.

La tabla 1 expone en otro formato las principales características de las canciones que son comparadas. Se muestra allí, la estructura de la canción –su organización principalmente y en las variaciones de tiempo –y en la columna de tiempo metronómico, se consignan las variaciones en la velocidad de las canciones.

Discusión

De la comparación precedente es posible desprender algunos ejes relevantes para la discusión:

En la canción de 2005 tenemos una *grabación casera*, donde la interpretación tiene lugar en tiempo real apoyada en la continuidad de un *ostinato* que le otorga estructura, sobre el cual suceden otros eventos a elección del intérprete de la voz y guitarra líder. Por el contrario, en la canción de 2007 se aprecia un tema grabado en diferentes pistas lo que habla de un trabajo articulado en función del proyecto creativo, melodías y armonías sencillas pero que son cuidadas y pulidas en función de la composición y de la producción. En este sentido es posible advertir de qué modo el proceso metacognitivo en la elaboración del material influyó en la producción artística resultante. Por ejemplo, durante el proceso de composición y arreglos que se llevaba a cabo dentro del espacio taller se planeó un interludio con un solo de guitarra con efecto de distorsión. Una vez grabada la primera guitarra armónica, la voz que sirvió como base y el riff de inicio y el del interludio se decidió no hacerlo por motivaciones estéticas de los compositores, elección que contrasta con la primera canción donde es posible escuchar una guitarra líder presente sobre el *ostinato* sin prestar atención a forma ninguna. Como consecuencia de esta

eliminación se probó y finalmente se eligió la inclusión de un teclado ejecutando simplemente los acordes.

La vinculación entre armonía y estructura de la forma musical se hace más sofisticada con relación a la comparación de las formas. En la canción de 2005, como ya se mencionó, la forma es dada por el *ostinato* – sucesión de 4 acordes simultáneos. En la canción de 2007 la armonía, si bien sencilla, establece una concatenación de acordes para la estrofa y otra para la parte del estribillo. Así, por ejemplo, se destaca el corte en la ejecución. Este efecto se utiliza por única vez en la canción, evento al que continúa el mismo riff del inicio del tema, pensado como un nuevo comienzo. La idea del nuevo comienzo tiene un paralelo con el tratamiento de la letra de la canción: mientras que durante la primera estrofa la letra relata una vivencia acerca de la situación de *la Argentina*, la segunda estrofa relata una vivencia del *mundo*. Esta decisión de dividir la forma del tema tiene un correlato con lo expuesto en la letra, decisiones dentro del campo de la poética o proyecto de creación.

Con relación también a la letra es posible ver en la compuesta en 2007 una simetría en la métrica de los versos, a diferencia de la llevada a cabo en 2005.

Estas observaciones permiten identificar pautas de aprendizaje musical en el contexto del taller que superaron los límites tanto de los objetivos de aprendizajes explícitos vinculados fundamentalmente a la adquisición de habilidades de ejecución vocal e instrumental como de los propósitos propios del perfil “*comunitario*” del mismo – vinculados a la integración y contención socio afectiva de los jóvenes participantes. De este modo se advierte la construcción de conocimientos relativos a la comprensión y operatoria de la estructura musical en el marco de los lenguajes abordados.

La comparación realizada pone de manifiesto una suerte de secuencia en los aprendizajes que no obedecen a un curriculum explícitamente formalizado.

Asimismo, las observaciones dan cuenta de que la inclusión de la tecnología como parte de las actividades del taller opera como un elemento importante en el aprendizaje. Esta operación permite reflexionar acerca de las acciones llevadas a cabo, destacándose la naturaleza metacognitiva de dichos procesos. Es posible apreciar que los talleres dentro las estrategias de intervención comunitaria pueden ser un ámbito que genera condiciones adecuadas para la construcción del conocimiento musical más allá de sus propósitos explícitos. Al mismo tiempo, dan cuenta de cómo la música emerge del propio contexto social. El curso del aprendizaje en la construcción y concreción de un proyecto permite eslabonar lo adquirido con sucesivos desafíos de manera gradual. En este sentido los datos muestran la puesta en juego de datos asimilados por el complejo entramado de interacciones con la música de la cultura. De estas interacciones en tanto oyentes, intérpretes, compositores a través de herramientas diversas dentro de las que pueden mencionarse la escritura en verso, la des grabación de letras, la des grabación y escritura musical, la operación de equipos y programas de audio, la edición de

video, etc. surge una pericia fruto de la acción en la cultura (Sloboda, 1991/1997) que mencionáramos páginas arriba.

Canción 1 (2005)			Canción 2 (2007)		
Detalle de eventos Musicales	Tiempo reloj (min, seg)	Tiempo metronómico (bpm)	Detalle de eventos Musicales	Tiempo reloj (min, seg)	Tiempo metronómico (bpm)
Comienzo Introducción	0:00	96	Comienzo Introducción	0:00	120
Parte A	0:05 0:18	104	Parte Estrofa A	0:02 0:18	120
Puente ostinato	0:39	112	Parte Estribillo B	0:36 0:59	124 126
Solo I	0:57	116	Puente instrumental	1:21	126
Parte B	1:40 1:56	112	Riff <i>idem</i> intro	1:43	122
Puente ostinato	2:09		Parte Estrofa A	1:45 2:00	122 124
Solo II	2:14	116	Parte Estribillo B	2:18 2:40	126 128
Parte A ´	2:26 2:39	112	Coda Coro Final	3:01 3:07 3:26	 122 120
Solo III 11 compases	2:46	116			
Puente ostinato: Final	3:13 3:23	104 92			

Tabla 1. Comparación de la organización de la forma musical de ambas canciones

Reflexiones a modo de conclusión

Valga como puntapié de cierre el siguiente párrafo tomado a principios del año 2007.

“Aprender muchas canciones nuevas, escuchar mucha música diferente. El taller era un espacio para escuchar y probar. Ya éramos profes de los más chicos. También nos invitaban de los otros proyectos para que toquemos, hagamos fiestas. Siempre, para los bautismos, casamientos, nos pedían que toquemos. Además del reconocimiento. En los barrios de esta parte hay mucha discriminación, así que estar en otra ayuda para que no te metan en la misma bolsa”.

Surgen varios puntos sobre los que es preciso detenerse, ponderarlos dentro del proceso por sus implicancias cognitivas individuales y sociales, en relación con la construcción de conocimiento situada dentro de ese contexto particular y no sólo de características generales.

1. La ampliación del repertorio: Ampliar, en este sentido, significa extender el aprendizaje. Intensificar la práctica, pero también ir desarrollando patrones estructurales. En materia musical, a menudo se puede apreciar como audiencia la similitud entre canciones. Esto tiene que ver (a grandes rasgos y para que se comprenda mejor) con similitudes tanto en los giros melódicos, por tratarse de una escala tonal, como en las funciones de la armonía, tanto a veces como en los ritmos. Este cruce de variables hace posible escuchar y percibir patrones de similitud. De este modo, la práctica sistemática de escuchar y percibir, anotar y recordar, e interpretar desarrolla estructuras.
2. El acceso al rol del maestro: La acción de transmitir conlleva como oportunidad para el desarrollo de procesos metacognitivos, es decir la reflexión sobre los propios procesos para poder acompañar las construcciones de conocimiento de otros.
3. La oportunidad de tocar cada vez con mayor compromiso y asumiendo roles *profesionales* recibiendo solicitudes de parte de la comunidad que los referencia como músicos.
4. En el mismo sentido la autopercepción del valor social y moral que la actividad va teniendo para ellos consolida su autoestima al mismo tiempo que refuerza sus roles como artistas y maestros.

Esta serie de elementos brinda la coyuntura para problematizar los ejes de la educación musical revalorizando experiencias sociales vertebradas por dimensiones del encuentro como las expuestas anteriormente. Conceptos de música en tanto acción, como el de *musical* (Small, 1997) y la participación dentro de la performance (Turino, 2008) se brindan oportunos para dar ese paso.

Concepciones como estas también alientan a pensar en un rol de educador musical co-participativo en relaciones de cara a cara y codo a codo. Tenderíamos entonces a la promoción de una

“musicalidad interactiva, para que lo que hoy es un bien de consumo pueda ser resignificado como medio de comunicación. En el peor de los casos podemos llegar a tener tal vez demasiada música y danza (...); en el mejor de los casos, tal vez instauraremos una pequeña revolución al alcanzar una mejor comprensión, y una mejora general, de la capacidad humana para socializar” (Cross, 2010, p 18).

Referencias

- Castaneda, C. (2000). *Las enseñanzas de Don Juan: una forma yaqui de conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cross, I. (2010). La música en la cultura y la evolución. *Epistemus*, 1, 9 -19.
- Dussel, E. (1994). *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”*. México: Clacso.
- Gonnet, D. (2015). *Aprendiendo música en el encuentro. La construcción de conocimientos musicales a través de la práctica comunitaria y situada*. Tesis de Maestría inédita.
- Gonnet, D.; Shifres, F; Castro, S. y Burcet, M.I. (2015). Los Centeno: 5 generaciones de música en Tucumán y su contribución para reconsiderar el aprendizaje musical. En *Actas de las X Jornadas del IHA/AA*. Disponible en http://www.gearcomunicacion.com.ar/jornadas_2015/eje1/1c.%20Gonett,%20Shifres,%20Castro%20y%20Burdet_corregido.pdf
- Holguín Tovar, P. J., y Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Revista Calle 14*, 10(15), 40–53.
- Jackson, E. (2008). *Manual para tocar la guitarra*. Barcelona / México: Ediciones Robin-book.
- López, I.; Shifres, F., y Vargas, G. (2007). Ontología de la música en la educación auditiva: los modos de existencia que sustentan las prácticas de enseñanza y las prácticas de aprendizaje. En M. Espejo (Ed.), *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva* (pp. 53-63). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Maldonado Torres, N. (2004). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. Disponible en [http://www.ram-wan.net/res-trepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20 del%20ser.pdf](http://www.ram-wan.net/res-trepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf). Mimeo.
- Mignolo, W. (2010) Aisthesis Decolonial. *Revista Calle 14*, 4 (4), 10-25.
- Musumeci, O. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible. *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.
- Musumeci, O., Shifres F. (2000) Recensión del libro: “Música, talento y ejecución: el sistema cultural de un conservatorio” de Henry Kingsbury. *Orpheotron*, 6, s/p.
- Olson, D.R. (1994). *The world on paper*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Quijano, A. (2009). Des/colonialidad del poder: el horizonte alternativo. *Estudios Latino-americanos*, 25, s/p.

- Santos, B. D. S. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Clacso / Ed. Siglo XXI.
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music. Shaping music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press.
- Shifres, F. (2015). Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical. En O. Grau, F. Ortega, G. Celedón y E. Oyarzún (Eds.), *La Instancia de la Música*. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de Chile.
- Sloboda, J. (1991/1997) Music Expertise. *Orpheotron*, 1, 153-171.
- Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *TRANS, Revista Transcultural de Música*, 4, s/p.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life*. Chicago: The University of Chicago Press.

Biografía del autor

Daniel Gonnet

dgonnet@fba.unlp.edu.ar

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

FAVIO SHIFRES

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

fshifres@fba.unlp.edu.ar

Artículo de investigación

El pensamiento musical en el cuerpo

Resumen

La audición de música, en general, y la formación de oyentes *competentes*, en particular, es asumida por los paradigmas psicológicos y pedagógicos actuales como una actividad inter-nalista. De este modo, el cuerpo no solamente no es tenido en cuenta, sino que a menudo es suprimido deliberadamente en los procesos implicados. Existen razones tanto psicológicas como pedagógicas y musicológicas para cuestionar esos abordajes. Sobre la base de la discusión de algunos marcos teóricos provistos por las ciencias cognitivas de segunda generación, se proponen algunos ejemplos concretos que claman por un giro corporal en el desarrollo de las habilidades de audición de los músicos. En este trabajo se presen entonces en primer lugar una mención breve a teorías sobre el involucramiento corporal fuerte y débil en los procesos psicológicos complejos. Luego se analizan dos conceptos musicales en cuyo tratamiento adquiere relevancia particular dicho giro corporal. Estos son, la estructura métrica y el intervalo melódico. Finalmente se plantea la discusión de este giro en términos de un enfoque del desarrollo musical que contemple las dimensiones sociales y corporales del fenómeno musical.

Palabras Clave:

audición musical, embodiment, intervalos melódicos, metro musical.

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

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

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

Vol. 3. N° 1 (2015) | 45-56

Recibido: 01/04/2015. **Aceptado:** 10/05/2015

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.3.2938.1

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

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



FAVIO SHIFRES

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

fshifres@fba.unlp.edu.ar

Research paper

The musical thinking in the body

Abstract

Both listening to music and teaching of *competent* listeners are assumed by current psychological and pedagogical paradigms as an internalist activity. Thus, the body is not only ignored but also deliberately suppressed in psychological processes involved in listening. There are psychological, pedagogical, and musicological reasons to distrust these approaches. Based on the discussion of some theoretical frameworks provided by the second generation cognitive science, we propose some specific examples that are claiming for a corporeal-turn of the musicians listening-skills development. This paper firstly presents a brief mention of theories on both weak and strong body engagement in complex psychological processes. Then, two musical concepts whose treatment is particularly relevant this body-based approach are analysed. These are, metrical structure and melodic interval. Finally, the discussion of this corporeal turn is considered in terms of a musical development approach that addresses both social and corporeal dimensions of music experience.

Key Words:

music listening, embodiment, melodic intervals, music meter.

Introducción

Con el nombre de *Audición Estructural* hemos denominado a una modalidad de escucha musical que se identifica con la actividad de los músicos profesionales. Este tipo de audición, que es objeto de desarrollo a lo largo de la educación formal de los músicos, constituye un modelo idealizado que presupone que el oyente es capaz de seguir en el curso de la audición musical las relaciones formales que pueden existir entre los componentes estructurales de la composición y de generar respuestas comportamentales acordes con las categorías teóricas que sujetan esas relaciones formales (Subotnik, 1996). De ahí se desprende que el objetivo de la educación basada en este paradigma es obtener respuestas clasificatorias a partir de los componentes musicales escuchados. Es ese tipo de respuestas el que da a este modelo educación musical el estatus de *formación de oyentes calificados*. Estos oyentes son los que acceden a la idealización de la audición estructural, lo que implica, entre otras cosas que comprender la música es sinónimo de describirla en términos de la teoría musical y de los conceptos implicados en la notación de la música. Así se prioriza la descripción de *notas, intervalos, melodías, ritmos, compases*, entre otros componentes teórico-notacionales. Por definición, tales componentes teóricos pueden ser descriptos estrictamente en términos de atributos del sonido, aunque es muy frecuente que para describir sus comportamientos se recurra a metáforas que van más allá de lo sonoro (“*la melodía sube*”, “*el motivo termina cayendo a tierra*”, etc.)

Como concepción hegemónica del conocimiento musical, la audición estructural tiene múltiples implicancias en los sistemas de valores que regulan la producción, la recepción y, de particular interés aquí, la educación musical. De todas ellas, nos interesan para este trabajo en particular la aceptación de una ontología de música confinada a lo sonoro y el carácter interno de la audición de música.

El concepto de Bellas Artes y el concomitante sistema de clasificación de las artes que consolidó la filosofía del Iluminismo (Lessing, 1766; Rousseau, 1781), limitó la ontología de música al campo de los sonidos, siguiendo una línea proveniente de los pitagóricos y que atravesó la edad Media, en el alcance de música en el Quadrivium. Esto implicó que la Modernidad terminó de desvincular la música del movimiento y el cuerpo, que en otras culturas son parte constitutiva de ella. En línea con esta idea, la formación musical tradicional privilegia las experiencias acusmáticas, es decir aquellas en las que el oyente se concentra solamente en el sonido. Sin embargo, la exclusividad del sonido está lejos de constituirse en el modo habitual en el que escuchamos música. Aunque no hay espacio aquí para extendernos en este tema, en otro sitio (Tropea, Shifres y Massarino, 2014) hemos demostrado que este sesgo implica un escollo importante para analizar la música como dominio cognitivo y que la experiencia musical encuentra reconocimiento y sentido más allá de lo sonoro. En tal sentido existe considerable evidencia de la

contribución de otras percepciones (visuales, kinéticas, etc.) en la *práctica de significado* musical (Leman, 2008; Shifres, 2008; Shifres et al. 2012).

En línea con esa idea de la Modernidad, y en sintonía con la hegemonía del denominado modelo computacional representacional en psicología, el desarrollo formal de los músicos se basó en la idea de que los procesos de comprensión de la música son internos, de manera que una partitura o un hecho sonoro, activan *representaciones internas*, que dan lugar a respuestas motoras (como *tocar lo que está en la partitura en un instrumento*).

Esto ha privilegiado la idea de que el conocimiento musical “debe estar en la mente”, y que toda acción (por ejemplo, cantar o tocar), son en realidad herramientas que coadyuvan a la internalización del proceso. De este modo el oyente ideal es el que “comprende” la música porque es capaz de describirla en términos teórico-notacionales, rígidamente sentado en su butaca, sin que su cuerpo, el movimiento, e incluso, hasta el propio sonido intervengan en los procesos que supuestamente están teniendo lugar hacia el interior de su mente.

Volviendo a la cuestión inicial, esta perspectiva de pensamiento da lugar a un modo de abordar el desarrollo del *oído musical* que es internalista e independiente de toda vinculación con el cuerpo, el movimiento, y cualquier otra dimensión de la experiencia que no sea estrictamente sonora.

En este trabajo nos proponemos mostrar otra concepción de escucha musical que, con el involucramiento de la experiencia dinámica directa del cuerpo se vincula no tanto con las categorías teórico-notacionales de la música sino con modos directos de sentirla. Para ello presentaremos brevemente algunos fundamentos teóricos de la mente corporeizada y un par de ejemplos de la práctica musical que muestran el compromiso corporal en la construcción del significado en la experiencia musical.

Marcos para la audición musical corporeizada

El cuestionamiento al modelo computacional-representacional de la mente con su ampliación a diversas formas de compromiso del cuerpo y el entorno, por un lado, y las críticas a las ontologías de música ligadas a la concepción iluminista de *arte de combinar los sonidos* entendido según las categorías teóricas que han permitido desarrollar la notación y sus asunciones lingüísticas, han promovido un giro en el abordaje de la escucha musical.

En la actualidad se ha planteado una enorme variedad de modelos para pensar el conocimiento y la mente humana que rompen los límites del computacionalismo clásico y otorgan un lugar privilegiado al cuerpo y la experiencia dinámica del movimiento. Un paneo que haga justicia a la contribución de estos modelos a la comprensión de los procesos mentales involucrados en la experiencia musical, escapa por mucho al alcance de este trabajo. Por ello apenas mencionaremos un

par de contribuciones que se hacen necesarias para comprender el pensamiento musical desde el cuerpo.

En primer lugar, podemos hacer uso de una perspectiva de *embodiment*¹, considerada *fuerte*, que determina que el movimiento del cuerpo da lugar a patrones de activación neuronal que configuran representaciones corporeizadas (Damasio, 1999; Gallese y Sinigaglia, 2011). A riesgo de exagerar la simplificación, la idea se puede entender como que, al movernos de un determinado modo con vinculación a un determinado estímulo en el entorno, cualquiera sea la modalidad perceptual involucrada, afecta el significado que damos a ese estímulo. La sensación de escuchar un acorde que siente, por ejemplo, un guitarrista, con solo apoyar los dedos sobre las cuerdas y trastes correspondientes a un determinado patrón armónico (tono), para guiar de ese modo la imagería de un acompañamiento, podría encuadrarse en ese tipo de proceso corporeizado.

Además de extender la noción de representación al funcionamiento neuronal, esta perspectiva, permite vincular más directamente el cuerpo con cogniciones de alto nivel (tales como la capacidad de abstracción, juicio moral, juicio estético, etc.) estrechando la relación entre cognición y emoción. Es relevante para este trabajo, la noción de empatía que proviene de esta mirada. Gallese y sus colegas (Ferrari y Gallese, 2007; Freedberg y Gallese, 2007; Gallese, 2001, 2009; Gallese y Freedberg, 2007) propusieron un mecanismo para comprender la empatía como prerracional basado en los sistemas de neuronas espejo. A través del mecanismo funcional de simulación corporizada las acciones, emociones o sensaciones que nosotros vemos activan nuestras propias representaciones de los estados del cuerpo que son asociados con estos estímulos sociales como si estuviésemos comprometidos en una acción similar o experimentando una emoción o sensación similar. Así, por correspondencia entre la activación de los estados internos propios con lo observado, tendríamos la posibilidad de comprender de manera experiencial los estados internos de los otros (Freedberg y Gallese, 2007). De este modo al ver a una persona cantar, por ejemplo, podemos comprender la naturaleza y el grado de esfuerzo, que esa tarea le demanda.

En segundo lugar, es posible hablar de una perspectiva de *embodiment* débil. En ella, el cuerpo y el movimiento no intervienen explícitamente en cada proceso cognitivo, sino que los mecanismos se basan en experiencias corporales previas que no requieren actualización para el completamiento del proceso. Por otro lado, esas experiencias corporales pueden ser individuales o construidas socialmente a lo largo del desarrollo de una cultura.

Esta perspectiva está representada conspicuamente por la *Teoría de la Metáfora Conceptual*, de Lakoff y Johnson (1980, 1999), que postula que ciertas expresiones

1. En los campos de la Psicología y de la Filosofía de la Mente, se denomina genéricamente *embodiment* a una perspectiva de la cognición que se entiende como corporeizada (*embodied cognition*), como opuesta a otra exclusivamente computacionalistas-representacional.

lingüísticas metafóricas no son ornamentos del lenguaje con finalidad estética, como lo son las metáforas retóricas, sino que son un recurso de la mente para establecer un vínculo entre la experiencia corporeizada del mundo que nos rodea y dominios más abstractos del conocimiento. De este modo, por ejemplo, decir que *los precios suben* es una manifestación de superficie del vínculo entre el dominio de las cantidades abstractas y su aumento, y el conocimiento corporeizado del aumento de la cantidad de algo concreto que vamos apilando. Así, comprendemos la noción de que los precios suben porque establecemos la metáfora MÁS ES ARRIBA a partir de la experiencia corporeizada de que cuantas más cosas tenemos más alta es la pila en las que las vamos colocando. Siguiendo esta idea, el esquema de verticalidad (abajo-arriba) es la base para comprender nociones de dominios abstractos musicales tales como la altura del sonido, o el *levare* métrico. Solemos decir entonces que agudo es arriba y grave es abajo; o que el tiempo fuerte *cae a tierra*. Vista de este modo, la práctica de significado musical tiene en cuenta la experiencia corporal acumulada de cada uno en la situación musical; experiencias que abarcan desde balancearse, palmear, bailar o cantar, a tocar un instrumento, escribir música, ser guiado en una agrupación coral o manejar una consola de grabación. Inclusive, la definición teórica y los recursos analíticos de la música es plena de este tipo de proyecciones metafóricas que están dando cuenta de esas vinculaciones corporeizadas subyacente. Ya los griegos habían establecido un análisis *topológico* de la rítmica poética basada en el dar y el alzar entre muchas otras nociones que se nuclean en la teoría musical, de modo que la propia teoría musical podría verse como el resultado de la metáfora MÚSICA ES MOVIMIENTO.

El cuerpo en la audición de música

Sobre la base de lo presentado hasta aquí, en esta sección mostraremos un par de casos que ejemplifican el compromiso del cuerpo en los modos de escucha musical, aun cuando esta promueva formas de respuestas afines a la Audición Estructural.

El metro musical

Desde una perspectiva psicológica, el metro musical es un concepto estructural de la teoría de la música que surge de la predisposición psicológica para dar sentido a los estímulos que se desarrollan en el tiempo en términos de regularidad. La manifestación más simple de esta predisposición tiene lugar cuando escuchamos una serie de sonidos iguales (por ejemplo, el beat de un metrónomo) e inconscientemente configuramos la secuencia en unidades que agrupan esos sonidos de a 2, de a 3, de a 4, etc. Con algo más de complejidad, el metro musical emerge en el pensamiento del oyente cuando los componentes de la superficie musical (sonidos con diferentes alturas, duraciones, timbres, etc.) se organizan

en unidades temporalmente regulares. Esas unidades temporalmente regulares se sostienen en una configuración mental de múltiples niveles de impulsos que funcionan como focos atencionales, o *pulsos subyacentes*, que se organizan de manera jerárquica. En síntesis, el metro emerge cuando el oyente *interpreta* el contenido musical (melodía, armonía, ritmo, etc.) en términos de los niveles de pulso de la estructura métrica. Esta interpretación se realiza sobre la base de ciertos principios de organización que aparecen en la cognición como privilegiados. Ellos son: la identificación de elementos destacados (énfasis), la periodicidad, la simetría y la abstracción (la capacidad de generar condiciones internas para la organización en ausencia de estímulos reales del medio, imagería).

Ahora bien, el punto clave está no tanto en *cómo* sino en *qué* se interpreta. Para la concepción teórica clásica de la música, la información relevante que el oyente debe considerar para interpretar el metro musical se refiere a aspectos del sonido tales como duraciones (y sus implicaciones en el agrupamiento de sonidos), las intensidades, las alturas relativas dentro de un marco tonal, entre otras. Sin embargo, un cuerpo de evidencia creciente, sugiere que el universo de los datos relevantes para la configuración del metro musical es mucho más amplio. Phillips-Silver y Trainor (2005) mostraron una fuerte conexión entre los movimientos del cuerpo y el procesamiento rítmico de los estímulos sonoros en bebés de 7 meses, brindando evidencia ontogenética de que la experiencia del movimiento del cuerpo juega un rol crucial en la organización del ritmo musical percibido. Más adelante las mismas autoras extendieron sus hallazgos a adultos destacando la primacía de la información vestibular y kinética por sobre la visual. A partir de esta evidencia, sugieren que la interacción sonido-movimiento se desarrolla en edades tempranas y es crucial para el procesamiento musical a lo largo de la vida (Phillips-Silver y Trainor, 2007). Nueva evidencia permite incluso avanzar en destacar que el movimiento de ciertas partes del cuerpo resultaría más relevante en esta interpretación (Phillips-Silver y Trainor, 2008).

En línea con esto, Naveda y Leman (2011) sugieren que la interpretación del metro no solamente se vincula con la información sonoro-estructural, sino también con componentes del contexto cultural, con información multimodal y multidimensional (imágenes, etc.) y con referencias sensoriomotoras. A partir de ello postulan que el metro “*emerge de interacciones más complejas entre pistas perceptuales, tiempo, memoria y razonamiento*” (Naveda y Leman, 2011, p. 479). En particular, en su estudio mostraron cómo, a diferencia de lo que los enfoques tradicionales sostienen, la estructura métrica del Samba, como género musical, depende de la estructura intrínseca de la música y la danza en co-evolución. En esta co-evolución, entonces, se valorizan los movimientos musicales (movimientos del hacer musical, tocar instrumentos, etc.) así como las formas socialmente idiosincráticas de patrones de movimiento (danzas, coreografías sociales, movimientos espontáneos culturalmente configurados). En correspondencia con esta idea, Ospina Tascón (2011), a través de un estudio microgenético en comunidades de origen africano

en el Pacífico colombiano, mostró que la interacción entre adultos y bebés está mediada por formas idiosincráticas de movimiento que aparecen elaboradas en la expresiones de danza de la comunidad de pertenencia y que se articulan con las vocalizaciones y expresiones sonoras de los adultos, aportando evidencia al co-desarrollo de las interpretaciones del sonido y el movimiento.

En nuestro trabajo de desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos profesionales, hemos obtenido evidencia de que las respuestas clasificatorias demandadas a los músicos a partir de la audición con relación al metro musical se encuentran fuertemente influenciadas por la estimulación visual y más aún por la propioceptiva, de modo que tales respuestas pueden verse notablemente afectadas de acuerdo con la condición de la escucha (es decir si esta incluye movimientos vistos, imaginados o realizados, que acuerden o no con los indicadores sonoros de la estructura métrica). Asumiendo entonces que el metro musical es un fenómeno que va mucho más allá de las características y atributos del sonido musical, el movimiento manifiesto del cuerpo ocupa un lugar central tanto en la interpretación de la estructura métrica (típicamente a través de los gestos convencionalizados de *marcación de compás*, o movimientos espontáneos de danza) como en la comunicación y la reflexión acerca de la interpretación musical realizada.

Los saltos melódicos

Las relaciones entre los sonidos musicales han sido teorizadas en términos de las distancias que resultan de una organización topológica particular de tales sonidos en un espacio virtual psicológico. Típicamente, la teoría de la música tradicional ha propuesto un constructo teórico para dar cuenta de esa distancia al mismo tiempo que para medirla: la *escala musical* es utilizada como parámetro para medir esa distancia. De ello surge la noción de *intervalo musical*, que permite clasificar tales mediciones en segundas, terceras, cuartas, quintas, etc. según la cantidad de grados de la escala tomada como regla de medición que se involucran en la comparación entre ambos sonidos.

Esta medición es vista como una forma objetiva de relacionar los sonidos que integran una secuencia sonora (melodía), y por ello es un concepto intensamente utilizado en la formación de los músicos al abrigo del paradigma de la Audición Estructural. De este modo, decir que entre dos sonidos hay una tercera o una quinta es tomado como un modo objetivo de describir la relación entre esos dos sonidos. Sin embargo, la disección de los diversos atributos del intervalo musical (tales como el registro, la direccionalidad, el contexto tonal, etc.), parecen no explicar el sentido subjetivo que puede tener una secuencia de dos sonidos en el marco de una melodía determinada. Por ejemplo, en el contexto de clase, le hemos pedido a los estudiantes que señalaran en qué lugares de una melodía escuchaban saltos, y hemos visto que muchos intervalos pasaban inadvertidos por ellos, independientemente de sus atributos estructurales de registro, medida, etc. Parecería que mientras que algunos intervalos son decisivos para la identidad de

la melodía, otros pasan desapercibidos. Del mismo modo, recogimos evidencia anecdótica a favor de una diferencia marcada entre lo que es la medición objetiva de la distancia entre dos notas (intervalo), y el tamaño *sentido*. Asimismo, hemos visto como el conocimiento objetivo de la medida del intervalo no obsta para que uno subjetivamente sienta esa distancia como más grande o más pequeña. A partir de esta evidencia preliminar, y sobre la base del concepto de representación corporeizada (Damasio, 1999) hipotetizamos que el modo en el que interpretamos las *distancias* entre sonidos dependen de los patrones de activación sensoriomotores que la condición de escucha suscita. En tal sentido cuando decimos “salto”, estamos activando esquemas sensorio-motores vinculados con saltar. Así, al pensar en un salto se involucra el mundo físico con las fuerzas que lo gobiernan, como magnetismo, gravedad e inercia (Larson, 2012). La experiencia que tenemos acumulada relativa a esas fuerzas, influyen en el modo en el que interpretamos el salto melódico. Así, por ejemplo, la fuerza de gravedad actúa de modo diferente según sea el lugar imaginado desde el que saltamos. De la misma manera, el magnetismo se vincula a la experiencia de la atracción que sentimos por ciertos sonidos en el contexto tonal (principalmente la nota tónica). En definitiva, la hipótesis de estimación del tamaño subjetivo de los saltos melódicos asume que éste dependerá de la fuerza que asumimos como necesaria para producir el salto, la simulación corporeizada (Gallese, 2001) y los sonidos involucrados en esa acción. Pero al mismo tiempo, se verá influida por la intencionalidad del salto (qué motiva, expresivamente hablando, a realizar ese salto), la orientación hacia una meta (la idea de que el segundo sonido del intervalo es la meta), y la interacción entre la acción observada o imaginada (el salto) y la propia experiencia motora (por ejemplo, la experiencia de tocar un instrumento).

A partir de estas ideas llevamos a cabo una serie de experimentos en los que le pedimos a los participantes que estimaran el tamaño de los saltos melódicos de una pieza musical (Shifres y Burcet, 2013, 2015). Encontramos que los participantes consideraban significativamente más grandes los intervalos musicales cuando podían ver al músico tocando o cantando que cuando no lo veían. De este modo, el cuerpo del músico, parece estar brindando cierta información que influye en la estimación del tamaño sentido. Pero más aún encontramos que intervalos estructuralmente idénticos, eran sentidos significativamente diferentes cuando el contexto emocional y dramático de la ejecución variaba. Así, un mismo salto melódico, en dos puntos diferentes del aria de ópera que daban cuenta de contextos emocionales diferentes del personaje, dieron lugar a estimaciones de tamaño diferentes. Notablemente, cuando los participantes no podían ver el cuerpo del ejecutante y la ejecución era plana en términos expresivos (es decir que no presentaba variabilidad expresiva) esa diferencia era significativamente menor. Estos estudios nos mostraron que la presencia de un cuerpo que además siente y comunica su emoción a través del movimiento y otras formas de la expresión emocional, coadyuva a una experiencia de la melodía que puede ser muy diferente a la experiencia

acusmática. Básicamente, al ver directamente el cuerpo que ejecuta somos capaces de comprender mejor, por empatía, el esfuerzo realizado que se vincula también con los factores dramáticos puestos en juego en la ejecución.

Conclusiones y ejes para la discusión

Los ejemplos mencionados en este artículo promueven la reflexión sobre los abordajes clásicos para la formación de los músicos profesionales. En ellos el cuerpo es considerado como un mecanismo involucrado en el accionar de los dispositivos de producción de sonido, y es valorado en ese sentido a través de la elaboración de las técnicas instrumentales. Sin embargo, lo presentado aquí muestra que el cuerpo, el movimiento, y los aspectos vinculares con el entorno físico y social, son cruciales en la actividad de escuchar y pensar la música. Es justamente el involucramiento corporal lo que establece el puente entre la escucha musical musicológica (en los términos técnicos acuñados por la teoría musical) y la naturaleza afectiva de toda actividad musical en la vida cotidiana. El cuerpo expresa estados internos, intencionalidades, metas, que son relevantes en la práctica de significado musical, y posiciona la audición musical como una actividad social.

Vemos el mundo de los sonidos y el movimiento como universos diferentes que se vinculan solamente de manera tangencial. Esta mirada es el resultado de una demarcación de las artes propia de la Modernidad en Occidente. Pero, como nos advirtió Jean Molinó (1988) esa demarcación es inexistente en nuestra constitución como seres humanos. Por ello, más allá de las exigencias formales de los modelos pedagógico-musicales, que nos obligan a pensar la música sin movernos, y de los rituales musicales de la Modernidad, que nos pautan que debemos mantenernos quietos en la butaca durante el concierto, el vínculo entre el sonido y el movimiento es inexorable. El giro corporal en la pedagogía y la psicología de la música, implica superar la idea del cuerpo como instrumento, para ubicarlo como una pieza clave en los procesos psicológicos que nos permiten comprender el mundo y replantear las categorías musicológicas que incluyan otros aspectos de la experiencia musical (lo dinámico, lo emocional, lo intersubjetivo) que han sido negadas por la musicología hegemónica.

Referencias

- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens. Body and emotion in the making of consciousness*. San Diego, CA: Harcourt.
- Gallese, V. (2001). The shared manifold hypothesis. From mirror neurons to empathy. *Journal of Consciousness Studies*, 8(5-7), 33-50.
- Gallese, V. y Sinigaglia, C. (2011). What is so special about embodied simulation? *Trends in Cognitive Sciences*, 15(11), 512-519, doi:10.1016/j.tics.2011.09.003.

- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By* [Metáforas de la vida cotidiana (C. González Marín, trad.) Madrid: Ediciones Cátedra, 1998] Chicago: University of Chicago.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York, NY: Basic Books.
- Larson, S. (2012). *Musical Forces. Motion, Metaphor and Meaning in Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA y Londres: The MIT Press.
- Lessing, G.E. (1766). *Laokoon oder Über die Grenzen der Malerei und Poesie* [Laocoonte o sobre los límites en la pintura y la poesía (J. Merino, trad.) Buenos Aires: Ed. El Ateneo, 1946] Weimar: Volksverlag.
- Molino, J. (1988). La musique et le geste: prolégomènes à une anthropologie de la musique. *Analyse Musical*, 1, 8-15.
- Naveda, L. y Leman, M. (2011). Hypotheses on the choreographic roots of the musical meter: a case study on Afro-Brazilian dance and music. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.), *Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 477-495). Buenos Aires: SACCoM.
- Ospina Tascón, V. L. (2011). *El bebé, su condición sensible y la constitución de sí mismo: un avistamiento desde su movimiento en el encuentro con el adulto*. (Tesis de Maestría inédita). FLACSO, Buenos Aires.
- Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2007). Hearing what the body feels: Auditory encoding of rhythmic movement. *Cognition*, 105, 533-546.
- Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2005). Feeling the Beat : Movement Influences Infant Rhythm Perception. *Nature*, 308(June), 1430.
- Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2007). Hearing what the body feels: auditory encoding of rhythmic movement. *Cognition*, 105(3), 533-46, doi:10.1016/j.cognition.2006.11.006.
- Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2008). Vestibular influence on auditory metrical interpretation. *Brain and Cognition*, 67(1), 94-102, doi:10.1016/j.bandc.2007.11.007.
- Subotnik, R. R. (1996). *Deconstructive variations. Music and reason in western society*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rousseau, J.J. (1781). *Essai sur l'Origine des Langues*. [Ensayo Sobre el Origen de las Lenguas (A. Castañón, trad.) México: Fondo de Cultura Económica, 2006]. Génova.
- Shifres, F. (2008). Música, transmodalidad e intersubjetividad. *Estudios de Psicología*, 29(1), 7-30.

- Shifres, F. y Burcet, M. I. (2013). Factores expresivos y dramáticos en la estimación subjetiva del tamaño de los intervalos melódicos. En V. Marques (Ed.), *Anais do IX Simpósio de Cognição e Artes Musicais*. Belem: UFPA.
- Shifres, F. y Burcet, M. I. (2015). Incidencia de la expresividad corporeizada en la distancia sentida entre alturas musicales. En I. Martínez, A. Pereira Ghiena, M. Valles, M. Tanco y M.I. Burcet (Eds.), *Actas del 12º Encuentro en Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 59-60). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: SACCoM.
- Shifres, F.; Pereira Ghiena, A.; Herrera, R. y Bordoni, M. (2012). Estilo de Ejecución Musical y de Danza en el Tango. Atributos, competencia y experiencia dinámica. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas. Journal of Music, Visual and Performing Arts*, 7(2), 83-108.
- Tropea, A. L., Shifres, F. y Massarino, A. (2014). El origen de la musicalidad humana. En S. Español (Ed.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 217-260). Buenos Aires: Paidós.

Biografía del autor

Favio Shifres

fshifres@fba.unlp.edu.ar

Pianista, graduado como Profesor de Conjuntos Instrumentales y de Cámara y Licenciado en Dirección Orquestal en la Universidad Nacional de La Plata. Es doctor con mención en psicología de la Música por la Universidad de Roehampton (Reino Unido). Docente investigador, categoría II, en la Universidad Nacional de La Plata. Director del proyecto "Hacia una educación musical decolonial" (UNLP).

LILLIANA ALICIA CHACÓN SOLÍS

Escuela de Artes Musicales - Universidad de Costa Rica

lillianaalicia@yahoo.com

Artículo de investigación

¡Fuera vallas!: Defendiendo la participación popular en las mascaradas-cimarronas costarricenses desde una perspectiva corporeizada de la experiencia musical

Resumen

Este trabajo pretende recoger argumentos del campo de la cognición musical corporeizada que defiendan la importancia de respetar la naturaleza participativa de las mascaradas-cimarronas costarricenses. Específicamente, se revisan los trabajos de Hagen y Bryant (2003), Gal-lese, Eagle y Migone (2007), Rizzolatti y Fabbri Destro (2008), Cross (2008, 2010), Jacquier y Martínez (2014), Leman (2010), Martínez (2008, 2014), Merker y otros (2009), van Noorden (2010), y Johnson (2007).

Palabras Clave:

mascaradas, cimarronas, arte popular, música, corporeidad.

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

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

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

Vol. 3. N° 1 (2015) | 57-75

Recibido: 23/03/2015. **Aceptado:** 30/05/2015

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.3.2939.1

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

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



LILLIANA ALICIA CHACÓN SOLÍS

Escuela de Artes Musicales - Universidad de Costa Rica

lillianaalicia@yahoo.com

Research paper

Fences out!: Advocating for popular participation in costa rican mascaradas and cimarronas from an embodied perspective of musical experience

Abstract

This work aims to collect arguments in the field of the embodied music cognition, which advocate for the participatory nature of Costa Rican mascaradas and cimarronas. Specifically, the works of Hagen and Bryant (2003), Gallese, Eagle and Migone (2007), Rizzolatti and Fabbri Destro (2008), Cross (2008, 2010), Jacquier and Martínez (2014), Leman (2010), Martínez (2008, 2014), Merker et al. (2009), van Noorden (2010), and Johnson (2007) are reviewed.

Key Words:

mascaradas, cimarronas, popular art, music, embodied experience.

Introducción¹

En Costa Rica, las mascaradas (también conocidas como payasos) son figuras construidas a partir de grandes cabezas de fibra de vidrio o papel maché, sostenidas por una estructura metálica o de madera la cual se cubre con ropas coloridas. Estas figuras son manipuladas en un desfile en el que sus portadores las hacen bailar al ritmo de la cimarrona. Los payasos² corretean a los espectadores (figura 1), les propinan cabezazos, vejigazos o intentan golpearlos con sus largas manos de trapo, las cuales cuelgan y giran descontroladamente en su frenético baile.

La cimarrona, por su parte, es la agrupación musical compuesta por instrumentos de viento y de percusión (figura 2), que toca un repertorio de música preferiblemente conocida por el pueblo, ya sea porque las cimarronas la tocan constantemente, o porque ensayan los éxitos del momento para sorprender a su público.



Figura 1. Mascarada en San Antonio de Escazú, enero, 2015. Fotografía: Autora.

1. Este trabajo fue material-semilla que nutrió el cuerpo de la tesis *¡Farafarachín!... o el arte de los cabezazos: descascarando el tiempo, el espacio y otros estratos simbólicos traslapados en las mascaradas y cimarronas costarricenses* (Chacón Solís, 2015). Doctorado en Artes, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

2. En el contexto de este estudio, el término *payaso* siempre alude a la figura que participa en las mascaradas-cimarronas, de gran cabeza de fibra de vidrio o papel maché, sostenida por una estructura, vestida con largos y coloridos trapos bajo los cuales se cubre la persona que la manipula.



Figura 2. Cimarrona en camión, San Antonio de Escazú, enero, 2015. Fotografía: Autora.

A pesar de que el término *cimarrona* técnicamente se refiere al conjunto musical tal como se conoce en Costa Rica, y la palabra *mascarada* denota a los *payasos*, es muy común hablar de *cimarrona* para referirse a la conjunción de ambos elementos, pues son complementarios y los mantudos raramente aparecen sin el acompañamiento musical. Para efectos de este trabajo, reconocemos la importancia de marcar la diferencia entre ambos términos, y al mismo tiempo, consideramos necesario no dejar por fuera ninguno de los dos. Por este motivo, desde este punto en adelante se empleará la fórmula *mascarada-cimarrona costarricense*, para enfatizar la interdependencia de los dos componentes de esta compleja práctica artística y cultural.

En las últimas décadas, las mascaradas-cimarronas costarricenses han venido incorporando payasos no tradicionales, figuras representativas de personajes de universos muy variados, unos reales y otros ficticios, tanto locales como internacionales. Para los puristas de la cultura, esta novedad significaría una contaminación detestable de la práctica tradicional de la mascarada-cimarrona. Sin embargo, las culturas y las formas culturales cambian, y como explica Escobar (2004), tener la ilusión de lo contrario es “*un mito romántico de resonancias fascistas*” (Ibid., p. 159).

El cambio garantiza que la cultura y las formas culturales tengan continuidad. Esperar lo contrario es querer fosilizarlas. Colombres habla de dos tipos de cambios culturales: el cambio aculturativo, el cual implica deculturación, vaciamiento,

rompimiento del ethos social y asimilación con la cultura dominante; y, por otro lado, el cambio evolutivo, donde el ethos subsiste aunque transfigurado y los aportes de otras culturas se adoptan y adaptan resultando en enriquecimiento (2007, p. 90). El ethos social es un conjunto de principios que hacen posible la vida social, definen *“la identidad de un grupo y le dan fuerza para defender y reproducir su matriz”*, de manera que si dicho ethos fuera atacado significaría *“empujar a la sociedad hacia la desorganización y la decadencia, relajar los lazos de solidaridad y reciprocidad que unen a los individuos, debilitarla e incluso provocar su desaparición”* (Colombres, 2007, p. 192).

En su cambio evolutivo, las culturas populares se ven influenciadas por diversos sectores de la cultura hegemónica, pero no absorben mansamente la dependencia, pues *“provistas de mecanismos de resistencia pueden siempre enfrentarla, elegir mensajes que le convengan y reelaborarlos a partir de decisiones propias”* (Escobar, 2004, p. 135).

En este sentido, en lugar de condenar la incorporación a la mascarada-cimarrona de nuevos personajes como una muestra de mansa aculturación, preferimos entenderla como evidencia de su vivacidad, constante actualización y permanente cambio evolutivo.

La novedad de personajes no tradicionales fue un elemento catalizador que disparó una serie de interrogantes que problematizan tratamientos fundados en una mirada colonizante que anula el componente de la participación comunal en esta práctica, lo cual la descontextualiza y le resta significación. Se considera pertinente poner en evidencia los distintos usos y tratamientos que reciben actualmente las mascaradas-cimarronas, con la intención de empoderar a los sujetos productores de esta práctica en los procesos decisorios sobre su participación en eventos que la descontextualizan.

Este manuscrito sintetiza los trabajos de Hagen y Bryant (2003), Gallese, Eagle y Migone (2007), Rizzolatti y Fabbri Destro (2008), Cross (2008, 2010), Jacquier y Martínez (2014), Leman (2010), Martínez (2008, 2014), Merker *et al.* (2009) y Van Noorden (2010), y Johnson (2007), específicamente, argumentos que apoyan el objetivo de este trabajo: defender o respetar la naturaleza participativa de las mascaradas-cimarronas costarricenses y de cualquier otra forma de arte popular donde el involucramiento corporal es componente configurativo de su práctica.

Como estrategia de organización de dichos argumentos y para titular las diferentes secciones de este manuscrito, utilizaremos tres proposiciones coloquiales referidas a la música, a saber:

- Las mascaradas-cimarronas nos unen.
- Las mascaradas-cimarronas nos antojan, contagian o sintonizan.
- Las mascaradas-cimarronas nos transportan.

La sección *Las mascaradas-cimarronas nos unen* se ocupa de la función de la música que acompaña a las mascaradas-cimarronas como cohesor social, haciendo referencia a las teorías de: la intencionalidad compartida para el manejo de la

incertidumbre social (Cross, 2008) y la señal de la calidad de coalición (Hagen y Bryant, 2003; Van Noorden, 2010).

En *Las mascaradas-cimarronas nos antojan, contagian o sintonizan* se mencionan las diversas manifestaciones conjuntivas de la música y la gestualidad de esta práctica, partiendo de conceptos como *entrainment* o resonancia comportamental (Cross, 2010; Van Noorden, 2010; Leman 2008, 2010; Martínez, 2014), la sincronización rítmica (Merker *et al.*, 2009), la semántica colaborativa (Leman, 2010) y el intercambio energético o formas de vitalidad (Martínez, 2014). También se describen las maneras en que, dicho con simpleza, el hecho de ver a otros hacer música o ver a otros moverse al ritmo de la música, afecta nuestra experiencia. Para ello se hará alusión a los hallazgos relacionados con la actividad de las neuronas espejo (Gallese, Eagle y Migone, 2007; Rizzolatti y Fabbri Destro, 2008), la incidencia de la isocronicidad visual sobre la isocronicidad auditiva (Van Noorden, 2010), y el efecto calibrador del movimiento corporal sobre la experiencia musical (Leman, 2010).

La última parte, o *Las mascaradas-cimarronas nos transportan*, sugiere conexiones entre la experiencia de la música y del movimiento con los esquemas imagen y las proyecciones metafóricas descritas por Johnson (2007). Evidentemente, el título de esta sección contiene una metáfora espacio-temporal, la cual intenta ser coherente con las ideas de dicho autor.

En total, se toman seis argumentos de las ciencias cognitivas de segunda generación, los cuales se distribuyen a lo largo de las tres secciones antes mencionadas.

Desarrollo

Las mascaradas-cimarronas nos unen

El primer argumento propuesto, el cual se basa en el marco teórico mencionado, se enuncia de la siguiente forma. La música de las mascaradas-cimarronas costarricenses, y el evento en su totalidad, es un mecanismo para motivar y sostener la intencionalidad compartida, y como hecho social, se realiza interactuando con otros.

A grandes rasgos, ante la pregunta de por qué o para qué los seres humanos hacen música, Hagen y Bryant (2003), Cross (2008), Van Noorden (2010) y Leman (2008, 2010) concuerdan en que su función más evidente es la de la cohesión social. Es decir, la música nos hace sentir parte de un todo, nos da sentido de pertenencia, de unidad, de identidad compartida, y esto puede cotejarse al examinar las ideas sobre la música como incentivo de la intencionalidad compartida para manejar situaciones de incertidumbre social y mejorar la calidad de la señal de coalición.

Ian Cross (2008) entiende la música no como un fenómeno meramente sonoro que se consume pasivamente, sino como una acción humana que se construye

en interacción con otros; de ahí su potencia emocional. Considera que en muchos contextos y sociedades, la música conforma un “marco temporal para las interacciones”, dando pie a la coordinación del hacer de varios individuos, a lo cual llama “*sentido de acción unificada*” (Ibíd., p. 151), y que dicho marco es abierto; es decir, las personas pueden intervenir libremente.

Los motivos de estas actividades musicales y lúdicas pueden ser muchos: “*la simple celebración, la marcación de transiciones vitales significativas, o la interacción en rituales numinosos o liminares*” (Cross, 2008, p. 152), pero en todos estos casos, la música funciona como un marco para la acción y la interacción sociales en donde se forma y practica una capacidad humana, la de compartir una intencionalidad. Dentro de esa intencionalidad compartida:

“las metas de la acción y los aspectos del afecto pueden ser co-regulados dentro de un marco temporal estable, y con respecto al cual la heterogeneidad de la interpretación por los participantes individuales no amenaza la integridad y sostenibilidad de la acción conjunta” (Cross, 2008, p. 160).

Por este motivo, Cross propone que la música puede interpretarse como un mecanismo para motivar y sostener la intencionalidad compartida, pues por un lado es un medio que facilita la flexibilidad social y, por otro, subraya las capacidades individuales para las competencias de dominio general que a la vez son necesarias para ejercer creativamente la propia intencionalidad.

A su vez, la intencionalidad compartida se fundamenta en la necesidad humana de manejar situaciones de incertidumbre social. Para Hagen y Bryant (2003) y Van Noorden (2010), la música y el baile surgieron para evitar riñas, como una forma de estrechar lazos entre las personas, dado que el ser humano es un agente social que necesita vivir en grupo para sobrevivir. A esta idea la llaman *hipótesis de la calidad de la señal de coalición*: “*La cooperación intergrupal es el fundamento de las complejas estructuras sociales a lo ancho del orbe, las cuales caracterizan al ser humano*” (Hagen y Bryant, 2003, p. 22).

Esta hipótesis apunta como evidencia varios hechos antropológicos; por ejemplo, que el ser humano busque *performances* de música y baile que involucren la cooperación, la cohesión grupal, o que las sociedades formen y mantengan un repertorio de piezas que impacten emotivamente al grupo. Es decir, la música nos ofrece la oportunidad de practicar la socialización con nuestros congéneres y, por ello, Cross sugiere que el compromiso con la musicalidad interactiva debería ser alentado ampliamente e institucionalmente para que lo que hoy es un bien de consumo pueda ser reapropiado como un medio de comunicación (Ibíd., 2008, p. 18).

Las mascaradas-cimarronas costarricenses, al involucrar una actividad musical y al mismo tiempo abiertamente lúdica, cumplen la función de cohesor que permite a los individuos de una sociedad compartir un espacio y un tiempo los cuales se vierten en el evento festivo que ellas festejan; en la celebración, los *ti-*

cos³ comparten una misma intencionalidad, la de celebrar alguna fecha cultural o religiosamente marcada en su sociedad, y esta actividad facilita a los vecinos la oportunidad de conocerse, de compartir, de empatizar, de practicar ser un ser sociable, todo lo cual prepara al grupo a actuar en colectivo cuando alguna situación amenace la estabilidad de la comunidad.

Las mascaradas-cimarronas nos antojan, contagian o sintonizan

Como segundo argumento, tenemos que los hallazgos sobre la activación de las neuronas espejo y el apoyo de la isocronicidad visual sobre la isocronicidad auditiva ponen en evidencia que: ver a los payasos, músicos y vecinos realizando acciones o mostrando diversos sentimientos y emociones motiva acciones, sentimientos y emociones propias similares.

Gallese, Eagle y Migone (2007) mencionan los estudios de Rizzolati y Fabbri Destro (1996) y de Gallese y Goldman (1998), de los cuales se extrae que cuando una persona realiza acciones mientras está siendo observada por otra persona, no solo a la primera se le activan circuitos neuronales, sino también al observador. A esta activación neuronal compartida los autores la llaman *simulación corporeizada* y la definen como la “simulación automática, inconsciente y no ilativa que hace un observador de las acciones, emociones y sensaciones realizadas y experimentadas por la persona observada” (Gallese, Eagle y Migone, 2007, p. 132).

Los autores mencionan que en otro estudio⁴ se observó que algunas neuronas espejo se activaban no solo al ejecutar u observar acciones, sino también, al escuchar el sonido producido por dicha acción (Ibíd., p. 134).

Gallese, Eagle y Migone están convencidos de que la simulación corporeizada constituye un mecanismo funcional básico para la empatía y, en general, para que las personas podamos comprender lo que está en la mente del otro (Ibíd., p. 133), pues el observador entra en un estado de sintonía intencional, lo cual propicia un sentimiento peculiar de familiaridad con el otro individuo (Ibíd., p. 145).

Una de las implicaciones de los hallazgos en relación con la simulación corporeizada y las neuronas espejo es que prácticamente en cualquier interacción interpersonal los participantes son inducidos inconsciente y automáticamente a empatizar con lo que el otro está sintiendo (Ibíd., p. 150). Según Rizzolati y Fabbri Destro,

“la activación del circuito espejo es esencial para suministrar al observador una comprensión real de la experiencia de la acción observada. Dicha comprensión conecta al observador con el agente de la acción, creando una forma rudimentaria de interacción social” (2008, p. 2057).

3. Apodo colectivo para los costarricenses.

4. Kohler, E.; Keysers, C.; Umiltà, M.A.; Fogassi, L.; Gallese, V. y Rizzolatti, G. (2002). Hearing sounds, understanding actions: Action representation in mirror neurons. *Science* 297, 846–848. No consultado para efectos de este manuscrito.

En este sentido, si en la práctica popular de las mascaradas-cimarronas se prohíbe que los payasos interactúen con las personas, entonces desaparece una serie de funciones gestuales, como por ejemplo, la función de ser perseguido, la de ser asustado, la de recibir un cabezazo, manotazo o vejigazo, la de ser sacado a bailar por un payaso, la de tener el honor de (simbólicamente) darle la mano a un ex-presidente o a un jugador de fútbol (retratado por una de las máscaras de los payasos), etc. Es decir, la persona que participa funciona como una especie de *compañero de juego*, sin el cual, toda simulación corporeizada desaparece. Cuando esto ocurre, los payasos se ven solos, carentes, y se consuelan dando saltitos o girando al ritmo de la música.

Como tercer argumento, se propone el siguiente: El *entrainment* observado en el comportamiento musical de eventos participativos como el de las mascaradas-cimarronas costarricenses también se relaciona con la capacidad humana para manejar situaciones de incertidumbre social.

La sintonía entre las intenciones de los individuos también es una idea subrayada por el concepto de *entrainment*, el cual proviene de la física y se refiere al fenómeno que ocurre cuando las partículas vibran a frecuencias determinadas, haciendo vibrar a sus vecinas a la misma frecuencia con solo intercambiar una fracción de energía (Van Noorden, 2010).

No obstante, el *entrainment* también es constitutivo de la experiencia colectiva en el marco de la música y el baile. Cross lo define como una especie de sincronía mutua, o como “la capacidad de los humanos para alinear sus acciones y sonidos entre ellos, a tiempo, dentro de un marco de experiencia común a todos, formado por pulsos regulares más o menos periódicos, que pueden o no estar presentes fenoménicamente en el sonido musical” (2010, p. 16).

En concordancia con Cross, Leman (2008) explica el concepto como un mutuo intercambio de energía que involucra tres niveles:

“las energías físicas, los objetos culturales y los organismos humanos”, y agrega que “el proceso de acción-reacción del sujeto hace efectiva la vinculación entre las energías físicas y los objetos culturales por medio de resonancias (entrainment)” (Ibíd., pp. 61-63).

De nuevo, si las mascaradas-cimarronas pierden su *compañero de juego*, el cual es el vecino o miembro de la comunidad, entonces la posibilidad de empatía y de intercambio energético no solamente se esfuma en la relación payaso-persona, sino también, de persona a persona interactuante, y de persona interactuante a persona que observa.

Como cuarto argumento se plantea que el significado de las mascaradas-cimarronas se construye mediante un proceso de semántica colaborativa en forma de resonancias comportamentales como los gestos, las gesticulaciones, los gritos, las bromas, las risas, el baile, etc.

Como explica Martínez (2014), el involucramiento en ese intercambio energético se observa en

“la realización de movimientos más o menos visibles y más o menos conscientes, que van desde articulaciones corporales como mover el pie marcando una pulsación en sincronía temporal con la música hasta el contagio emocional o la empatía, en tanto experiencias que involucran diferentes niveles de percatación consciente y de compromiso con una pieza musical” (Ibíd., p. 4).

La misma autora define las resonancias corporeizadas como

“formas que adopta en nuestra experiencia el despliegue temporal del entramado sonoro-kinético de la música (...) en tanto resultan de la resonancia conductual que experimentamos cuando el flujo de sonidos alcanza de modo directo a nuestro sistema fisiológico” (2014, p. 4).

Estas articulaciones corporales (vocales, gestuales), mediante las cuales la gente se conecta, no son correctas o incorrectas; es decir, no importa si las personas que participan de una experiencia musical colectiva cantan desafinadamente o se mueven fuera de tiempo, no hay una expectativa sobre la adecuación estructural en la música; en estos casos, la altura y el ritmo parecen menos importantes que el musicar juntos. Al usar nuestro cuerpo en un tiempo y un espacio en el que otros también usan el suyo, se envían señales comunicativas con propósitos sociales y se construye un significado compartido, proceso al que Leman (2010) denomina semántica colaborativa, el cual está al servicio de la cohesión social.

Así como la física describe el intercambio de energía y el *entrainment* de las partículas a una escala microscópica, los seres humanos, a una escala interpersonal, también intercambian formas energéticas. Martínez (2014) explica que la música, como arte temporal, puede

“experimentarse corporalmente y sentirse emocionalmente como una forma sónica vital” y que resonar con la música “configura en nuestra experiencia patrones o contornos de cambio de la energía que pueden ser descriptos con términos relativos al dominio dinámico y cinético tales como emergiendo, desvaneciéndose, explosivo, creciendo, decreciendo, entre otros” (Ibíd., p. 6).

En concordancia con lo anterior, el estudio experimental de Van Noorden (2010) prueba que los gestos visibles de un individuo pueden activar el movimiento de quien lo observa:

“Los resultados del experimento 6.7 muestran que los gestos visibles son importantes en la activación del movimiento. Los sujetos en situaciones sociales que pudieron ver a otros moviéndose, demostrando gran sincronización en sus movimientos y se movieron más que

los sujetos que se movieron aisladamente. Por ende, la isocronicidad visual puede apoyar la isocronicidad auditiva." (Ibíd., p. 176).

Dicho llanamente, es como si ver a otro moverse con la música nos antojara o nos contagiara a movernos también, como si musicar juntos, sincronizadamente, fuera una necesidad imperiosa. Pero por otra parte, el hecho de moverse también incide sobre nuestra forma de entender la música y el movimiento, como lo explica Leman (2010), para quien el movimiento corporal calibra las representaciones mentales. Es decir, en ocasiones no comprendemos la estructura rítmica de ciertas músicas con las que no nos encontramos familiarizados, pero puede suceder que al poner en acción nuestro cuerpo, logremos “desambiguar” dicha estructura. Así, Leman considera que el significado de las estructuras musicales percibidas están determinadas por nuestros movimientos corporales y ya no por las representaciones mentales (Ibíd., p. 45).

Con base en lo anterior, es posible pensar que la gestualidad de las personas que interactúan con los payasos está inyectada de una carga energética que se transfiere a quienes las observan. Aquellos miembros de la comunidad que prefieren participar pasivamente (solamente mirando lo que ocurre a su alrededor), indirectamente experimentan la energía de quienes participan activamente. Si la intervención popular es eliminada, esta transferencia energética se anula tanto en cuanto a su fuente de origen (el participante activo) como en cuanto a su depositario (el participante pasivo o individuo que solo observa la interacción de otros).

El quinto argumento se refiere a que los estudios primatológicos sobre la sincronización rítmica enfatizan la relación entre la dimensión social y el posterior establecimiento del pulso isocrónico en el comportamiento musical del ser humano.

Al preguntarse por el origen de la capacidad de sincronización rítmica de los seres humanos, Merker *et al.* (2009) proponen una conjetura, basándose en dos características de un ancestro común a los humanos y los chimpancés (pp. 6-7):

- el establecimiento del orden social del grupo centrándose en el parentesco según el macho, y
- la exogamia femenina; es decir, cuando la hembra busca pareja en un grupo social diferente. O sea, mientras los chimpancés macho permanecen en su grupo social, las hembras migran a otros territorios.

Merker *et al.* consideran que el comportamiento carnavalesco de los machos, cuando celebran el hallazgo de árboles frutales, puede atraer a otras hembras. Como consecuencia de su excitación, los machos unen sus voces en un efecto faro, como lo hacen muchos insectos, con lo cual su llamado se amplifica, llegando a los oídos de las hembras, quienes pueden interesarse en visitar esas colonias y buscar pareja ahí. Eso les da a los machos una ventaja reproductiva.

Según los autores, posiblemente el ancestro común de los chimpancés y de los humanos mostraba este mismo comportamiento enyuntado, y si esto hubiese

sido así, dicho ancestro habría dado un paso hacia la estructura fundamental de la música: la coordinación de su comportamiento rítmico mediante la sincronización mutua con un pulso isocrónico. Consistentemente, la evolución de esta capacidad en los humanos pudo haber llevado a cambios motivacionales que nos hicieran apegarnos al pulso y resistirnos a emitir sonidos frenéticos, como lo hacen los chimpancés, pues uno de los requisitos para la sincronización es el pulso estable. Sus conclusiones apuntan que la sincronización rítmica es una clave no solo para el origen de la música, sino también para explicar la naturaleza humana:

“El pulso isocrónico fundamental para el comportamiento predictivo de la sincronización ofrece una base estructural para toda la música rítmica o medida, lo cual hace la música humana y las otras artes relacionadas como la danza y las marchas coordinadas, un foro privilegiado para poner en práctica y elaborar nuestra capacidad de sincronización” (Merker et al., 2009, p. 14).

Aunque dicha capacidad pareciera tener poca utilidad en otros dominios, aún así, cantar y bailar en grupo es un comportamiento humano universal. Interesantemente, la hipótesis de Merker *et al.* conecta un comportamiento relacionado con la música con un comportamiento social, enfatizando la estrecha relación funcional entre la música y la necesidad de socialización. En este sentido, anular el factor interactivo y socializador de las mascaradas-cimarronas contradice su carácter ontológico.

Las mascaradas-cimarronas nos transportan

El sexto y último argumento explica que, a raíz del movimiento de nuestro cuerpo al participar en las mascaradas-cimarronas podemos poner en acción esquemas imágenes y proyecciones metafóricas que enriquecen nuestra experiencia del mundo transportándonos a universos connotativos.

Una de las primeras hipótesis que surgieron al plantear la investigación de tesis que dio pie a este trabajo fue la definición del conjunto costarricense cimarrona-mascarada como una práctica artística popular propia de los festejos patronales costarricenses la cual, mediante una variedad de imágenes, ficcionaliza las dimensiones de tiempo y espacio, condensando pasado, presente y futuro en una sola esfera temporal, actualizando permanentemente la vida, y concentrando en un solo espacio amalgamador y homogeneizador diferentes universos posibles de los ámbitos de lo público y lo privado, funcionando como una estrategia estética fuertemente efectiva para la cohesión social y para la construcción del imaginario de la identidad nacional costarricense.

La operacionalización de esta hipótesis partiría entonces de la hermenéutica y se basaría en la interpretación de ciertas imágenes visuales presentes en las figuras representadas en las máscaras. No obstante, el encuentro con el marco teórico del

significado corporeizado redifinió las posibilidades metodológicas e interpretativas de esta arista temática.

Al analizar fenomenológicamente el movimiento corporal y la percepción de los objetos en movimiento, Johnson (2007) recurre a algunos estudios que explican que antes de comprender el antes, el ahora y el después, los seres humanos sentimos el flujo de eventos que construyen los contornos de nuestra experiencia vital; contornos sugeridos por movimientos de tensión, linearidad, amplitud y proyección los cuales a la vez tienen cualidades temporales, pues pueden ocurrir a un ritmo regular o irregular, apresurada o retardadamente, sorpresivamente, o con lentitud titubeante. Usando otros términos, los patrones de dicho flujo podrían describirse como “surgiendo”, “desvaneciéndose”, “flotando”, “explotando”, “en crescendo”, “en decrescendo”, “interminables”, entre otros (Ibíd., p. 43). Johnson explica que esta correlación entre movimientos y la sensación del paso del tiempo está en la base de nuestro entendimiento del tiempo: “*Los adultos conceptualizamos el tiempo mediante metáforas espacio-temporales profundas y sistemáticas en las cuales el paso del tiempo lo entendemos como movimiento relativo en el espacio*” (Ibíd., p. 28). El autor menciona y ejemplifica dos de esas metáforas:

1. la metáfora del tiempo en movimiento, sentida a través del movimiento de objetos u otros cuerpos y
2. la metáfora del observador en movimiento, experimentada a través del movimiento del propio cuerpo.

La primera metáfora funciona de la siguiente forma: el movimiento de los objetos representa el paso del tiempo, los objetos mismos connotan los diferentes tiempos posibles, el espacio frente al observador es el presente, mientras el espacio detrás y en frente simbolizan el pasado y el futuro, respectivamente.

En la segunda metáfora, los espacios delante, detrás y en frente del observador siguen siendo el presente, el pasado y el futuro, pero en este caso, al estar el observador mismo en movimiento, la distancia transitada es el tiempo transcurrido, mientras los lugares específicos que va transitando representan los diferentes tiempos posibles (Ibíd., p. 30).

Johnson observa que estas metáforas funcionan en un proceso donde cuerpo, mente y ambiente trabajan juntos para construir un significado no consciente, “inmanente”, el cual puede observarse con mayor claridad en la interacción de los infantes, quienes sin aún poseer pensamiento proposicional ni lenguaje, dan sentido al mundo gracias a su experiencia directamente corporal, tópico luego profundizado por Martínez (2014). En este sentido, Johnson propone que “*este significado inmanente, preconceptual y no proposicional es la base de todas las formas de significado*” (Ibíd., 2007, p. 34).

Al explicar los patrones de imágenes (*image schemas*) y las formas intermodales de percepción de los seres humanos, el mismo autor menciona siete patrones

imaginarios, los cuales se indican en la columna izquierda de la tabla 1. Al aplicar estos patrones de imágenes para interpretar los significados de la vivencia en una mascarada-cimarrona, han resultado una serie de interpretaciones simbólicas que no carecen de coherencia dentro de los marcos teóricos que enfatizan las funciones sociales de la música y la danza.

Como observa Johnson, las personas simplemente somos arrastradas por la música en formas imaginativas y emocionales, sin conocimiento teórico de lo que está ocurriendo musicalmente; somos movidos por la música porque la sentimos corporalmente, y genera cambios tanto en nuestro cuerpo como en nuestra mente (Ibíd., p. 236).

Para una aplicación de las ideas de Johnson, tenemos el trabajo de Martínez y Jacquier (2014) —entre otros—, quienes exploran la aplicación a la música de las perspectivas metafóricas del sujeto u observador en movimiento y la del tiempo en movimiento, haciendo un paralelismo con las perspectivas del ir y venir. Estas formas de desplazamiento están relacionadas con el patrón origen-recorrido-meta de la tabla 1.

Patrones de imágenes (Johnson, 2007)	Interpretación simbólica resultante
Centro-periferia: relacionado con el carácter horizontal de nuestra percepción, según la cual ubicamos espacios a la derecha o izquierda, en frente o detrás y cerca o lejos.	Ser parte de algo o no. Identidad. Lo social.
Contención: se relaciona con nuestra percepción de formas, tamaños, límites y estructuras, y los movimientos relacionados con estar dentro de esas formas o traspasar sus límites.	
Compulsión, atracción y bloqueo del movimiento: se vincula a las fuerzas físicas que empujan y halan los objetos o a nosotros mismos. Percibimos el comienzo o la detención de movimientos a diferentes velocidades y en distintas trayectorias.	El flujo de la vida, la cotidianidad, los obstáculos que enfrentamos, nuestro esfuerzo por superarlos.
Origen-recorrido-meta: nuestra experiencia de movimientos rectilíneos nos permiten realizar inferencias sobre otros tipos de movimientos, como los elípticos y divagantes.	
Magnitud: nuestro cuerpo está en estado cambiante, por lo que estamos capacitados para comprender el significado de los cambios en grado, intensidad y calidad de las personas, los objetos o el ambiente que nos rodea. Experimentamos el continuo de sensaciones relacionadas como la suavidad, la frialdad, la agitación, la luz, el sonido, la temperatura, la acidez, la dulzura, etc.	
Verticalidad y balance: dado que existimos en un campo gravitacional y tenemos la habilidad de mantenernos enderezados y rectos, le damos importancia a lo que se mantiene en pie, a lo que se levanta y a lo que cae.	Las jerarquías, la justicia social.
Aspereza-tersura: vinculados a nuestra percepción de las texturas, más claramente en lo tátil, lo visual y lo sonoro.	Bien y mal. Placer y sufrimiento.

Tabla 1. Patrones de imágenes e interpretación simbólica resultante.

Martínez (2014) habla de que en el campo de la cognición imaginativa, el “sentir como si” significa “*activar en el complejo mente-cuerpo patrones que se vinculan con las cualidades sentidas de nuestro estar en el mundo*” (Ibíd., p. 26).

Pues bien, cuando las mascaradas-cimarronas recorren las calles de una comunidad, los vecinos escuchan a lo lejos el sonido de las cimarronas, anunciando que el desfile se acerca (origen); luego, los payasos y músicos, acompañados por las personas que se han unido al desfile, pasan frente a las casas, desde donde sus residentes los observan venir y pasar frente a sus ojos (recorrido); inmediatamente, el evento se va, dirigiéndose hacia su destino final, que por lo general es la Iglesia del pueblo o algún salón comunal (meta). Esta trayectoria se puede *sentir como si* se tratara del flujo de la vida, una expectativa en movimiento de lo que viene, es y pasa, un futuro en proceso, el correr del tiempo. El movimiento de mascarada-cimarrona se *siente como* el movimiento de la vida; *como si* la vida fuese un tren que pasara frente a nosotros y nos invitara a viajar con ella. Tenemos dos posibilidades: o dejarla pasar frente a nuestros ojos, o enganchar nuestro vagón a ella. Y así, el movimiento en el espacio se *siente como* el movimiento en el tiempo.

A partir de la vivencia personal de la autora de este manuscrito, la experiencia al participar en una mascarada-cimarrona también da pie a la enacción de los otros patrones de imágenes descritos en la tabla 1. Por ejemplo, los conceptos de centro-periferia y de contención son cotejables con la sensación de “entrar” y “salir” del espacio ritual de esta práctica. Aunque no existen límites físicos que separen el evento de un público, por lo general se forma un anillo humano de observadores, y aunque algunos prefieren observar pasivamente en lugar de involucrarse activamente, por lo general se trata de miembros de esa comunidad. Es decir, en la formación de ese anillo, las personas se saben parte de un todo, se saben con la posibilidad de integrarse a la celebración en el momento en que lo decidan. Caso contrario ocurre con la colocación de obstáculos materiales como vallas, donde de antemano se imposibilita la puesta en acción de los sentidos de centro y contención.

Por otra parte, la riqueza gestual y kinestésica inscrita en el baile *de y con* los payasos, en el juego persecutorio, en el afán de asustar o tomar por sorpresa, en los golpes de cabeza y con las vejigas infladas con aire o agua, entre otras formas de interacción, contienen los patrones de magnitud, aspereza-tersura y de compulsión-atracción-bloqueo de movimiento relacionados con el flujo de fuerzas físicas, su intensidad, velocidad y textura.

También, el comportamiento carnavalesco que caracteriza a los participantes de las mascaradas-cimarronas y que tiende al resquebrajamiento de las jerarquías, es una manifestación del patrón de verticalidad-balance, pues aunque por lo general las jerarquías se entienden como una forma de organización, por otro lado manifiestan las desigualdades sociales y, por ende, eventos populares como el que nos ocupa funcionan como una estrategia de igualación. Además, el movimiento vertical en saltos que se observa en los payasos y concurrentes, es la propia enac-

ción corporeizada de los conceptos espaciales arriba-abajo, pero que metafóricamente también simbolizan el deseo por traer al plano de lo llano aquello que está desbalanceadamente por encima de lo común, es la fuerza gravitatoria que *aterrija* lo que levita sobresaliendo de la multitud.

Conclusiones

Si la música de las mascaradas-cimarronas costarricenses, y el evento en su totalidad, es un mecanismo para motivar y sostener la intencionalidad compartida, y como hecho social, se realiza interactuando con otros; si los hallazgos sobre la activación de las neuronas espejo y sobre el apoyo de la isocronicidad visual sobre la isocronicidad auditiva ponen en evidencia que ver a los payasos, músicos y vecinos realizando acciones o mostrando diversos sentimientos y emociones motiva acciones, sentimientos y emociones propias similares; si el *entrainment* observado en el comportamiento musical de eventos participativos como el de las mascaradas-cimarronas costarricenses se relaciona con la capacidad humana para manejar situaciones de incertidumbre social; si el significado de las mascaradas-cimarronas se construye mediante un proceso de semántica colaborativa en forma de resonancias comportamentales como los gestos, las gesticulaciones, los gritos, las bromas, las risas, el baile, etc.; si los estudios primatológicos sobre la sincronización rítmica enfatizan la relación entre la dimensión social y el posterior establecimiento del pulso isocrónico en el comportamiento musical del ser humano; y si a raíz del movimiento de nuestro cuerpo al participar en las mascaradas-cimarronas podemos poner en acción esquemas imágenes y proyecciones metafóricas que enriquecen nuestra experiencia del mundo transportándonos a universos connotativos; entonces es posible abogar por el respeto hacia la ontología participativa de esta práctica popular. Es posible rechazar la escisión objeto-público impuesta por el uso de obstáculos como las vallas, escenarios, y cualquier otra forma de separación proveniente de la estética fetichista del arte. Suprimir el elemento comunitario de esta práctica es cercenar su componente vital.

Las mascaradas-cimarronas costarricenses constituyen una práctica musical y participativa colmada de formas interactivas que refuerzan la socialización entre personas que incluso no se conocen, pero que al interactuar en ese espacio simbólico se comprometen con una acción conjunta. Cuando esta forma de arte es tratada desde la estética de la contemplación, cuando se le recorta el elemento popular, es decir, la participación vecinal, y se presenta como un conjunto musical acompañado de unos cuantos payasos, entonces esta práctica pierde su función más importante, la de ejercitar la intencionalidad compartida de los miembros de la sociedad costarricense.

Los conceptos de la simulación corporeizada, *entrainment*, el intercambio energético mediante las resonancias, la semántica colaborativa, la calibración y el com-

portamiento de yunta, asocian la experiencia musical a la interacción dentro de un colectivo. La práctica popular de las mascaradas-cimarronas costarricenses constituye una experiencia de este tipo. El uso de vallas para evitar que los miembros de la comunidad interactúen con los músicos y los payasos demuestra la falta de una comprensión profunda del significado de esta forma ritual y artística. También evidencia una concepción fetichista del arte según la cual hay un objeto artístico el cual debe contemplarse pasivamente y cuya única función es la estética (figura 3).

Al contrario, colarse entre la multitud vibrante de una mascarada-cimarrona es una de las pocas oportunidades que la sociedad costarricense posee para eliminar las barreras sociales que en otros contextos impiden una interacción desprejuiciada. Las vallas, el emplazamiento en teatros o salas de espectáculo, o el tratamiento de las mascaradas-cimarronas como si fuesen un tipo de arte contemplativo son formas de impedir el ejercicio de la socialización y de negar a los individuos la posibilidad de poner en acción una cualidad humana primordial.

Por último, el involucramiento corporal en la música y en los fenómenos culturales que la rodean, nos transporta a un universo metafórico y connotativo que enriquece nuestra experiencia en el mundo. Suprimir dicha posibilidad significa limitar nuestra vivencia al plano de lo literal, cuando justamente, la posibilidad de trascender lo denotativo es una de las cualidades distintivas del ser humano.



Figura 3. Día de las Mascaradas, 31 de octubre de 2014. Festejo organizado por la Televisora Canal 7. Programa Buen Día. La presentadora Adriana Durán permite a un niño saltar la valla para que pueda interactuar de cerca con los payasos.

Referencias

- Cross, I. (2008). Musicality and the human capacity for culture. *Musicae Scientiae, Número especial*, 147-167. <http://dx.doi.org/10.1177/1029864908012001071>.
- Cross, I. (2010). La música en la cultura y la evolución. *Epistemus, Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 1, 9-19. <http://dx.doi.org/10.21932/epistemus.1.2700.0>.
- Gallese, V.; Eagle, M. N. y Migone, P. (2007). Intentional Attunement: Mirror Neurons and the Neural Underpinnings of Interpersonal Relations. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 55, 131-176. <http://dx.doi.org/10.1177/00030651070550010601>.
- Hagen, E. H. y Bryant, G. A. (2003). Music and Dance as a Coalition Signaling System. *Human Nature*, 14(1), 21-51. <http://dx.doi.org/10.1007/s12110-003-1015-z>.
- Jacquier, M. de la P. y Martínez, I. C. (2014) Metáfora y cognición musical corporeizada. Indicadores verbales para una definición de la música como movimiento. *Actas de las 7mas Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales*. La Plata: Facultad de Bellas Artes.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of human understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Leman, M. (2010). An Embodied Approach to Music Semantics. *Musicae Scientiae*, 14, 43-57. <http://dx.doi.org/10.1177/10298649100140S104>.
- Martínez, I. C. (2014). La base corporeizada del significado musical. En S. Español (Comp.). *Psicología de la música y del desarrollo: una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 71-110). Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, I. C. (2008). Cognición enactiva y mente corporeizada: el componente imaginativo y metafórico de la audición musical. *Estudios de Psicología*, 29(1), 31-48. <http://dx.doi.org/10.1174/021093908783781419>.
- Merker, B. H.; Madison, G. S. y Eckerdal, P. (2009). On the role and origin of isochrony in human rhythmic entrainment. *Cortex*, 45(1), 4-17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cortex.2008.06.011>.
- Rizzolatti, G. y Fabbri Destro, M. (2008). Mirror neurons. *Scholarpedia*, 3(1), 2055-2062. <http://dx.doi.org/10.4249/scholarpedia.2055>.
- Van Noorden, Leon (2010). The Functional Role and Bio-kinetics of Basic and Expressive Gestures in Activation and Sonification. En R. I. Godoy y M. Leman (Eds.). *Musical gestures: sound, movement, and meaning* (pp.154-181). New York: Routledge.

Biografía de la autora

Lilliana Alicia Chacón Solís

lillianaalicia@yahoo.com

Bachiller en Filología Española (Universidad de Costa Rica), Bachiller en Enseñanza de la Música (Universidad de Costa Rica), Máster en Educación Musical (Universidad de Toronto, Canadá) y Doctora en Arte (Universidad Nacional de La Plata, Argentina). Docente e investigadora en la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica, donde actualmente tiene a su cargo los cursos Ritmo auditivo I y II, Formación Musical III y IV, Técnicas de investigación y Curriculum, planeamiento y evaluación en la enseñanza instrumental y vocal, además de la coordinación de la Comisión de Trabajos Finales de Graduación. También, forma parte de la Comisión de Investigación y de la Comisión Compartida de la carrera de Enseñanza de la Música. Colabora como directora y lectora de varias tesis, tanto en la Escuela de Artes Musicales como en la de Formación Docente.



Reseñas

CHI CHEN CHANG

Facultad de Bellas Artes - Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

blankita_216@hotmail.com

Reseña de libro

Velo qué bonito

Ana María Arango Melo (2014) *Velo qué bonito. Prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afrochocoana*. Colombia: Opciones Gráficas Editores Ltda.

Sabemos que entre una familia y otra existen hábitos distintos, de una ciudad a otra podemos observar expresiones y formas culturales diferentes y, del mismo modo, en un mismo país encontramos costumbres y formas de pensar muy variadas. En el libro *Velo qué bonito*, su autora, Ana María Arango Melo, aborda el estudio de prácticas culturales en la infancia temprana de la población afrochocoana de Colombia, y describe los atributos que presentan sus manifestaciones y sus saberes sonoro-corporales. La población estudiada se localiza en una geografía, la colombiana, que ha recibido el pasaje temporal y permanente de múltiples etnias, ya sea que estas se correspondan con grupos aborígenes nativos, grupos aborígenes extranjeros, o españoles colonizadores. En la obra reseñada el territorio estudiado pertenece al departamento del Chocó. En esta zona, situada en la parte noroccidental de Colombia entre el Océano Pacífico y la Cordillera Occidental, tuvo lugar un intercambio cultural significativo. Los aborígenes nativos se mezclaron con los afrodescendientes, quienes fueron traídos a fines del siglo XVII por los españoles en razón de la demanda de mano de obra para la extracción de oro en territorio colombiano. En dicho territorio, donde se entremezclan culturas

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

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

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

Vol. 3. N° 1 (2015) | 77-83

Recibido: 10/02/2015. **Aceptado:** 29/05/2015



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

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

diversas, la resistencia de las comunidades frente a la sistematización de la iglesia católica da lugar a la construcción de una cosmovisión diferente por parte de este grupo poblacional, que se apropia de rasgos católicos y para conformar otra cosmovisión que abunda en prácticas y tradiciones que identifican a los miembros de dicha comunidad como “Chocoanos” y “Chocoanas”.

Debido a una serie de acontecimientos y afinidades acontecidas en su vida personal, la autora, investigadora y antropóloga colombiana, cruza su destino con un nativo del Chocó y tienen una hija juntos. Consecuentemente, tras una serie de choques culturales, de formas de pensar y lógicas de vivir distintas, la antropóloga Ana María Arango Melo se replantea su visión abriéndola de modo de iniciar un camino de descubrimiento para comprender y aceptar “lo diverso”, “lo distinto”. En este libro Ana María Arango Melo protagoniza la investigación que muestra prácticas y saberes de la primera infancia en la población afrochocoana, las cuales resultan muy diferentes a las prácticas de la cultura de la que proviene la autora del libro.

Es interesante advertir el interés de la autora por conocer y su esfuerzo al intentar validar la cosmovisión de la comunidad afrochocoana. Nos preguntamos entonces ¿de dónde proviene dicho interés y por qué razón tiene la convicción de hacerlo? Alicia de Alba (1998) argumentó muy claro en su libro *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*, que las luchas culturales producidas entre lo existente y lo que el pensamiento europeo ha venido a imponer, dejan de lado las concepciones subjetivas y generan una prioridad cultural (la eurocéntrica, por cierto). Entonces, ¿cuál es el motivo de esta necesidad de Arango Melo en mostrar las costumbres de una cultura distinta a la suya? Una posible conjetura para responder a estos interrogantes podría vincularse al hecho de que, así como en el territorio colombiano el gobierno ignora e intenta cambiar las costumbres de la comunidad chocoana, en otros países latinoamericanos sucede el mismo fenómeno. Como alumna universitaria, recuerdo un debate en la cátedra de Historia de la Cultura acerca de la eficacia de la medicina europea occidental, predominante en la sociedad moderna. Siendo una descendiente taiwanesa, doy testimonio de los miles de años en que la medicina china ha curado y ayudado a la salud de mi pueblo, y sin menospreciar la medicina occidental, no me centro en el análisis comparativo acerca de cuál de ellas es mejor, si la china o la europea: sólo me focalizo en cuál puede curarme. Entonces la cuestión no estribaría en estimar si una cultura es mejor que la otra, sino simplemente en conocer otras formas de pensar, para comprender y ver posibilidades alternativas de construcción de conocimiento, que resultan válidas en la medida en que constituyen las creencias que integran la cosmovisión de cada etnia.

En *Velo que bonito* el relato da cuenta de una comunidad que se ha resistido a la sistemática imposición del catolicismo, por lo cual, si en el mundo de occidente la mayoría concibe a la música como un objeto de la cultura, como un objeto que se simboliza en términos de los roles de espectador y presentador, pues en esta

comunidad afrochocoana no ocurre esto: más bien sus miembros conciben a la música como parte de la actividad social comunitaria. Su forma de concebir a las artes temporales, y entre ellas a la música, interpela las concepciones de la educación musical actual, y conduce a replanteos acerca de la uniformidad o diversidad en el modo de concebir los modelos de enseñanza y las prácticas musicales en las aulas. Así como también nos brinda información de que existen otras lógicas de pensamiento sobre cómo hacer la música y construir el conocimiento musical. De este modo, la autora del libro alude a las particularidades de la comunidad afrochocoana diciendo que, *“si logramos entender estas particularidades y las percepciones que hay sobre los cuerpos, sus movimientos y sonoridades, podemos tener una idea de cómo se han formado las artes temporales como la música y la danza en cada grupo y en cada contexto.”* (Arango M., 2014, p. 33).

Para lograr este objetivo, el libro describe varias prácticas que muestran la pedagogía sonoro-corporal de la comunidad afrochocoana y, al mismo tiempo, intenta ilustrar una cosmología y formas de comprender y actuar en el mundo propio de dicha comunidad. En el capítulo 1, Arango Melo desarrolla un fundamento teórico para pensar y analizar la vida de los afrochocoanos. Sostiene la importancia de estudiar sus costumbres partiendo de la maternidad y la primera infancia, puesto que es a partir de allí donde se establecen las bases por las que cada individuo crece y se desarrolla en su contexto social, mientras se va formando como sujeto político bajo esa lógica de pensamiento, para transmitirla posteriormente a las nuevas generaciones. Describe allí la forma comunitaria de concebir a la primera infancia no como algo autónomo y universal; por el contrario, tomando la mirada de Wenger, sostiene que las prácticas sonoro-corporales de un grupo social se refuerzan mediante otras prácticas entendidas como historias compartidas de aprendizaje (Wenger, 1998 citado en Arango M., 2014). En relación a lo anterior, la autora rescata la idea de musicalidad comunicativa como elemento de la especie presente desde la primera infancia. Coincide junto a Silvia Español en la convicción de que todos llevamos la música en el cuerpo, y que somos bailarines porque llevamos el movimiento y el ritmo dentro de nosotros (Dissanayake, 2000; Español, 2008, citados en Arango M., 2014).

Una vez definido el posicionamiento teórico como fundamento orientativo para analizar y comprender la investigación a emprender, en el capítulo 2 la autora nos lleva, mediante un amplio y enriquecedor relato, a un recorrido sobre las prácticas y las concepciones de la pedagogía sonoro-corporal de la comunidad afrochocoana. En esta pedagogía predominan dos elementos que están fuertemente presentes en todas las situaciones sociales de los afrochocoanos: la Música y el Baile; lo sonoro y el movimiento corporal son atributos de identidad en dicha comunidad. Sumado a ellos, un tercer elemento de sentido completa la lógica de pensamiento acerca del modo en que debe crecer un individuo desde antes, durante y después de nacimiento: la consideración del Cuerpo. La tríada «cuerpo – sonido – movimiento» estos elementos funcionan como un conjunto que atra-

vies la vida de los afrochocoanos. Al abordar el concepto de Cuerpo, la autora cuenta cómo la comunidad lo asocia no sólo al crecimiento físico, sino también a lo emocional y más aún a lo espiritual. Desde la perspectiva de lo espiritual, los miembros de la comunidad atribuyen significados a sus vidas con elementos de la fauna y flora, con los que establecen relaciones tanto en lo referente a su extracción y uso como a las posibilidades que brindan para conectarse con ellos mismos. Esto último refiere a un conjunto de energías provenientes de las plantas, de los animales y de los hombres, en donde sí, por ejemplo, a un adulto le afecta emocionalmente la “onda” del otro, entonces no cabe duda que el bebé también puede verse afectado por los sonidos y movimientos de su entorno. En consecuencia, Arango Melo estudia cuatro componentes de prácticas culturales que dan cuenta de la unión del cuerpo con el alma y el grupo social, a saber: *el mal de nación y el mal de ojo, la ombligada, la virtud, y el gualí o chigualo*. *El mal de nación y el mal de ojo* refieren a síntomas presentados en el ombligo como sangrados o expulsión de líquidos, los que son considerados una enfermedad que debe curarse. *La ombligada* es un ritual que heredan de la concepción antigua de los antepasados africanos, del hombre negro débil e incompleto; una de las formas de hacerse fuertes es precisamente realizar el ritual de ombligada. Tanto las curaciones para el mal de nación como los rituales, son llevados a cabo con el uso de plantas medicinales o de restos de animales. *La virtud* refiere a las características que trae cada niño y niña al nacer; si bien el adulto puede observar y dar cuenta de ciertas peculiaridades, de ninguna manera puede verbalizarlas, ya que puede atraer mala suerte, una desgracia, e incluso la muerte. Frente a la muerte los afrochocoanos tienen una manera muy distinta de despedir a los bebés que fallecen: creen que el infante sigue viendo su entorno hasta el momento en que vuelve al cielo siendo un ángel; entonces la despedida tiene que ser alegre, sonora y muy festiva. De esta forma se desarrollan rituales fúnebres como el *Gualí o Chigualo*, en donde los adultos se despiden con cantos y bailes que desarrollan performance con elementos exagerados. Dentro del repertorio del velorio, podemos apreciar una apropiación de la sistematización católica al incluir como parte del mismo alabaos, romances y coplas alegres antiguas de España.

Una vez descriptas estas prácticas culturales que dan cuenta de la concepción del cuerpo -vulnerable a posibles daños externos-, la autora desarrolla el modo en que esta «vulnerabilidad» tiene que ser cuidada, tratada y superada a través del «endurecimiento». Aquí es donde vemos actuar a los otros dos elementos de la tríada: el Sonido y el Movimiento. Para ello, los afrochocoanos creen que el bebé debe pasarse de mano en mano en la familia para acostumbrarlo a abrirse y ser abierto a la interacción. Claro que para el logro de este fin no faltarán otras prácticas culturales que ayudan a fortalecer el cuerpo del pequeño recién nacido, con el fin de que el infante gatee, camine e incluso baile lo más pronto posible. Entonces, sonido y movimiento se hacen presentes en la estructura familiar matrifocal de los afrochocoanos, en la forma en que el infante es cuidado por distintos familia-

res, cumpliendo cada uno un rol diferente y contribuir así al fortalecimiento del infante incompleto. Entre ellos, la madre es la que le proporciona oportunidades de movimiento para que el cuerpo se endurezca; la abuela y la partera hace recomendaciones para que la madre, desde el momento mismo del embarazo, haga una dieta y desarrolle una forma de vida adecuada; los padrinos acompañan al crecimiento, etc.

En el seno familiar el infante se abre desde su hogar hacia la sociedad. Aquí la autora destaca las relaciones tempranas que se producen entre pares y el desarrollo paralelo de la autonomía. Es muy interesante la noción de autonomía presente en la comunidad afrochocoana. Desde mi experiencia personal he estudiado a la pediatra austríaca Emmi Pickler (2000) quien propone la cuestión de la autonomía en el método del cuidado infantil, respetando y dejando el libre desarrollo sensoriomotriz del infante (en su libro *Moverse en libertad: Desarrollo de la motricidad global*). Esta propuesta se centra en la forma de brindar bienestar, autonomía y armonía al bebé consigo mismo y con el entorno, basándose en la preparación de un entorno espacioso para que el infante pueda desplazarse libremente. La pedagogía sonoro-corporal de la comunidad afrochocoana también se propone la misma meta de la autonomía, pero desde otro camino; la crianza se enfoca en la interacción social del bebé con conocidos y con desconocidos, se brindan oportunidades para que el bebé interactúe con sus pares, para que verbalice lo más pronto posible, para que baile. Otra similitud entre ambas pedagogías (la de la comunidad afrochocoana y la de Pickler), es que otorgan importancia a la autoría de las formas de pensar y crear que desarrollan los niños y niñas. Los niños/as van, como de costumbre, a casas donde hay bebés y juegan con ellos. Leinaweaver explica este fenómeno mediante el concepto de *agencia*; los infantes piensan, interactúan y se portan como actores sociales creativos y competentes (Leinaweaver, 2010 citado en Arango, M. 2014). El hecho de que los niños salen de sus casas para interactuar libremente con otros pares, hace que se formen «Cuadrillas» que desarrollan sus «Comunidades de práctica/aprendizaje». Entonces, la autora cuenta el fenómeno cotidiano de niños que se juntan en la calle a improvisar una orquesta de percusión, o de niñas que se juntan a bailar. A veces viene un maestro educador musical a sugerir cómo deben modificar las cuadrillas para que mejore y emerja el talento interno, y Arango M. critica que la acción del educador musical no sale del adultocentrismo, que consiste en imponer modelos de construcción de conocimiento, sin tener en cuenta la música de participación colectiva que estaba surgiendo. Luego de estudiar las distintas prácticas culturales presentes en la comunidad del Chocó, la autora analiza e interpreta los datos obtenidos. Con estos ejemplos de agencia infantil la autora cierra con el capítulo 2 resaltando los códigos sensoriales que construyen los infantes en esas prácticas sonoro-corporales diarias.

En el capítulo 3, Arango M. indaga acerca de la inquietud ¿cuál es el lenguaje subyacente que la configura? Para ello, propone tres miradas que ayudarán a comprender el fenómeno de la inquietud en las prácticas culturales. Estas son: *las*

pedagogías sensoriales; la identidad y resistencia, y los vínculos y comunicación. Las pedagogías sensoriales incluyen las prácticas de endurecimiento del infante, en un entramado rico de rituales, cantos, arrullos e interacciones sociales, siempre ligados a la música y a la danza. En *identidad y resistencia*, la autora nos cuenta que la formación de identidad parte de prácticas y saberes corporales para lograr unas formas de ser y de estar en el mundo, resistiendo a procesos de globalización y colonización que sufrieron los ahora afrochocoanos por generaciones. Y esta resistencia lleva a la tradición de la fiesta patronal *San Pacho y San Pachito*, en la cual los adultos insisten a sus niños y niñas en la necesidad de bailar sostenidamente en un desfile durante 15 días, a pesar de verlos llorar y quejarse, porque *ser pachero* significa para muchos *ser chocoano* y aún más, *ser negro*. En *Vínculos y comunicación*, la autora sintetiza las señales sonoras descritas en los capítulos anteriores, que comprenden movimientos, gestos, colores y sensaciones táctiles que perciben los infantes desde la panza de la madre. Y responde a la pregunta iniciada en el capítulo 3, afirmando que esas formas de percepción constituyen la materia prima de los códigos de comunicación y del lenguaje; esas formas de percepción son las lógicas kinestésicas que dan cuenta de cómo se vinculan entre sí los afrochocoanos y de cómo tratan ellos a las artes temporales Música y Baile.

Finalmente, y como una forma de resaltar la valoración de lo existente y lo nativo que inicialmente señaló la autora, en el capítulo 4 se contextualizan las prácticas sonoro-corporales alteradas y transformadas por varios factores, que responden, justamente, a una serie de concepciones impuestas que dejan de lado saberes ya existentes, como por ejemplo la presencia del estado, la presencia de la iglesia en el territorio, el acceso a los medios de comunicación, las políticas de modernización económica neoliberal que obligan a los residentes a consumir bienes extranjeros (como equipos de música de alto volumen), y la inclusión de la medicina tradicional occidental y hegemónica, entre otros. La autora refiere de manera muy ilustrativa al fenómeno de la *transformación sonora*: las cuerdas e instrumentos de viento son reemplazados por el formato de la chirimía en la fiesta del *San Pacho* y *San Pachito*, y luego la chirimía es reemplazada por los potentes equipos de sonido. Finaliza su descripción señalando la importancia que para las comunidades indígenas y campesinas del Pacífico Colombiano reviste la relación de comunión que establecen en el cuidado de su territorio, manteniendo sus prácticas, saberes y cosmologías, donde se hallan esencialmente entramadas las prácticas sonoro-corporales intersubjetivas que se han descrito en esta reseña.

Referencias

de Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Eds.

- Dissanayake, E. (2000). Antecedents of the Temporal Arts in Early Mother- Interaction. En N. Wallin, B. Merker y S. Brown (eds.), *The Origins of Music*. Cambridge, MASS: MIT Press.
- Español, S. (2008). La entrada al mundo a través de las artes temporales. *Estudios de Psicología*, 29(1), 81-101.
- Leinaweaver, J. (2010). Agencia infantil y organización social y cultural del cuidado en Yuyos, Perú. En, M. Díaz y S. Vásquez (eds.), *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y Construcción cultural*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 41-58.
- Pickler, E. (2000). *Move en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Ed. Narcea.
- Wenger, E. (1998). Communities of Practice: learning as a Social System. En: *Systems Thinker*, <https://thesystemsthinker.com/communities-of-practice-learning-as-a-social-system>. Fecha de consulta: abril de 2015.

Biografía de la autora

Chi Chen Chang

blankita_216@hotmail.com

Nacida en Taiwán y siendo argentina naturalizada, inició sus estudios de música en 2010, en las carreras de Licenciatura y Profesorado de Música orientación Educación Musical, en la Facultad de Bellas Artes, de la Universidad Nacional de La Plata. En 2011 integró el proyecto de extensión universitaria de la cátedra de Educación Vocal “*Más que arrullar un niño. Mil canciones de cuna, identidad y estímulo*”. Se ha interesado en la estimulación musical temprana. Participó como expositora de un trabajo -elaborado en la cátedra Metodología de Asignaturas Profesionales (FBA-UNLP)- sobre la atención de bebés en las actividades musicales, en las 2das Jornadas Estudiantiles de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (JEIDAP) (2016). Actualmente realiza una pasantía en la cátedra Educación Musical. Participa también en el proyecto de extensión “*Co-creando espacios de comunicación mediante la música. Una propuesta situada de musicalidad comunicativa en el territorio*” (Dr. I. C. Martínez-FBA-UNLP).

Directrices para autores/as

Registro en el sistema OJS y archivos requeridos para todas las contribuciones

Los envíos se realizarán mediante la plataforma web OJS de la Revista. Los autores que deseen publicar en Epistemus podrán crear una cuenta de usuario haciendo [click aquí](#). Al hacerlo, deberán cargar en el sistema todos los datos solicitados, incluyendo la filiación institucional y un CV reducido de no más de 200 palabras.

En todos los casos los manuscritos presentados deberán ser originales e inéditos y no podrán presentarse textos que estén siendo simultáneamente sometidos a consideración en otras publicaciones.

Los autores deberán enviar, además de su manuscrito, una declaración de autenticidad y conflicto de intereses. Este documento adicional deberá cargarse en el paso de carga de archivos complementarios en OJS. El conflicto de intereses existe cuando un autor (o su institución), revisor o editor tiene una relación financiera o personal que influye inapropiadamente (sesgo) en sus acciones (relaciones conocidas como doble compromiso, conflicto de intereses o lealtades en competencia). Puede descargarse un modelo de declaración para autores haciendo [click aquí](#).

Los revisores también son requeridos a presentar un archivo con una Declaración de Conflicto de Intereses cuando evalúen una presentación. Puede descargarse un modelo de declaración para revisores haciendo [click aquí](#).

Pautas generales de formato

Formato del archivo y márgenes: Todos los manuscritos (independientemente del tipo de contribución que constituyan) deberán ser presentados en formato .doc, .docx o .odt. El tamaño de la página será A4. Deberán utilizarse márgenes de 2,54 cm (inferior, superior, izquierdo y derecho)

Fuente, interlineado y alineación: Todos los manuscritos deberán utilizar fuente Times New Roman de tamaño 12, y estar alineados a la izquierda (no justificados). El interlineado del texto deberá ser doble (incluso para las referencias bibliográficas).

Anonimato: Dado que la Revista utiliza un sistema de referato de doble ciego, el autor no debe consignar su nombre ni filiación institucional debajo del título del trabajo. En cambio, podrán citar y referenciar con normalidad sus

propios trabajos (por ejemplo, artículos previos). Los Editores utilizarán en la publicación la filiación institucional y el CV abreviado que los autores hubieran cargado al registrarse en el sistema OJS.

Títulos: Se seguirán las pautas de formato propuestas por las Normas APA en su 6ta edición (2009).

Niveles de títulos según normas APA	
1	Centrado en Negrita con Mayúsculas Iniciales Luego el párrafo comienza, debajo, con sangría normal (...)
2	Alineado a la Izquierda en Negrita con Mayúsculas Iniciales Luego el párrafo comienza, debajo, con sangría normal (...)
3	Con sangría, negrita, minúsculas y punto final. El párrafo comienza seguido del punto, en la misma línea (...)
4	Con sangría, negrita, cursiva, minúsculas y punto final. El párrafo comienza seguido del punto, en la misma línea (...)
5	Con sangría, cursiva, minúsculas y punto final. El párrafo comienza seguido del punto, en la misma línea (...)
Para títulos de nivel 1 a 2, todas las palabras, salvo las preposiciones, van en mayúsculas. Para títulos de nivel 3 a 5, la primera letra de la primera palabra del título va en mayúscula y las restantes en minúscula (excepto para sustantivos propios -Juana- y la primera palabra seguida del punto).	

Tablas: Las tablas deberán ser numeradas con números arábigos en el orden en que ellas son citadas en el texto. Éstas deberán tener una breve leyenda descriptiva. Las tablas no podrán repetir la información contenida en el texto, y se atenderán a los formatos del manual de publicaciones de la APA en su sexta edición (2009). Deberán ser compuestas de la manera definitiva en que los autores desean que aparezcan publicadas, indicando una referencia en el texto (“[Insertar tabla 1 aquí]”), con numeración correlativa. Deberán ser confeccionadas y enviadas de acuerdo a la herramienta de tablas del procesador de textos con el que se confeccionó el archivo y no tener enlaces con otros archivos.

Figuras: Deberán cargarse en el sistema OJS en el apartado de archivos complementarios del envío. Serán numeradas con números arábigos y deberán tener una breve leyenda descriptiva. El formato será .png, .tif, .jpeg (en ese orden de preferencia). La resolución de las imágenes no será menor a 300 dpi. Además, en el texto principal deberá indicarse el lugar preciso en el cual se deben insertar las imágenes mediante la inserción de la leyenda “[Insertar figura 1 aquí]”. Podrán ser figuras en color, pero se deberá garantizar la inteligibilidad de la figura en blanco y negro.

Otro material multimedia: Además de imágenes y tablas, se permite el envío de material multimedia para adicionar mediante links en la publicación digital de la revista (audio, y video). En el artículo deberá hacerse expresa mención a dicho material ampliatorio, con las correspondientes referencias al nombre de cada archivo. De ser preciso asesoramiento para el alojamiento de los archivos, se solicita contactar a los Editores Asociados de la publicación a través del correo electrónico epistemus@sacom.org.ar.

Estilo de escritura: El estilo de escritura general, las referencias en el texto y la lista de referencias al final del manuscrito deberán seguir los lineamientos del manual de estilo de publicaciones de la APA en su 6ta Edición (2009). Para un ejemplo de cómo citar en el texto y cómo elaborar la lista final de referencias, sugerimos consultar el Manual de Estilo publicado online por el Centro de Escritura Javeriano, disponible [aquí](#), o bien la web del Purdue Online Writing Lab, disponible [aquí](#). Enfatizamos la necesidad de incluir, en el listado final de referencias, los números DOI de los artículos que lo posean. Asimismo, recordamos que para el caso de publicaciones en idioma inglés, los títulos de libros, capítulos de libro y artículos sólo llevan la primera letra mayúscula. En cambio, en los títulos de revistas (journals), cada palabra deberá estar capitalizada. Además, deben observarse de la mejor manera posible el estilo, la gramática y la ortografía de la lengua en que están escritos los manuscritos. El uso de la letra cursiva se evitará al máximo. Sólo se utilizará para destacar conceptos importantes y para señalar la presencia de expresiones en otros idiomas. La revista no fomenta el uso de notas, pero, de haberlas, deberán consignarse como notas al final del manuscrito, antes del sector de Referencias Bibliográficas (en ningún caso como notas al pie)

Derechos de autor: Las figuras, tablas y archivos multimedia deberán ser preferentemente originales. Sin embargo, material ya publicado podrá ser incluido. En ese caso, los autores son responsables de obtener los permisos de los poseedores del copyright para la reproducción de cualquier ilustración, ejemplo musical, tablas, figuras o citas extensas (que superen las establecidas por las leyes de copyright) que hayan sido publicados en otros sitios previamente. En todos los casos tablas, ilustraciones y archivos multimedia irán acompañados de una declaración en las que se haga constar que el autor tiene permiso para reproducirlas, ya sea por cesión de derechos o por ser propiedad del autor, que están amparadas por una licencia “Creative Commons” o que son de dominio público.

Pruebas de imprenta: Los autores recibirán pruebas de galera para su revisión. En ningún caso se podrá incluir texto o material nuevo ni efectuar correcciones mayores. Los autores tendrán un plazo de dos semanas a partir de su recepción para efectuar la devolución de las pruebas.

Pautas de formato por tipo de contribución

Epistemus acepta la submisión de manuscritos bajo las siguientes modalidades:

- **Artículos originales:** Investigaciones relativas al campo de la experiencia musical según el enfoque y alcance de la revista, tanto de naturaleza teórica como empírica sin restricciones en cuanto a abordajes metodológicos.
- **Traducciones:** Escritos originalmente publicados en otro idioma que por impacto e interés se ofrecen traducidos con permiso de editoriales y autores.
- **Entrevistas:** Entrevistas realizadas a investigadores y artistas, relacionadas con el área de alcance de la revista.
- **Reseñas críticas de libros, artículos y/o de eventos científicos:** vinculadas al área de alcance de la revista.

Se desarrollan las pautas de formato para cada tipo de contribución:

Artículos teóricos y empíricos. Los artículos (teóricos y empíricos, formen parte o no de un monográfico) tendrán una extensión mínima de 5000 palabras, y máxima de 10000 palabras (incluyendo todas las secciones). La primera página del manuscrito (página de título) contendrá el título del artículo, como así también una versión corta del mismo (de hasta 5 palabras). En la segunda página se incluirán el resumen del trabajo en español (hasta 250 palabras) y 5 palabras clave. En la tercera página se consignarán el resumen y las palabras clave en correcto inglés (se prefiere la variedad británica por sobre la americana). Luego del desarrollo del artículo, y antes de las Referencias Bibliográficas, se consignarán los agradecimientos, si los hubiere. Sólo en el caso de artículos empíricos, estos deberán seguir la estructura de secciones establecida por la APA en su manual de estilo (6ta Edición) (2009): *introducción, métodos, resultados, discusión, referencias, apéndices*.

Relatos de experiencias pedagógicas. Los relatos de experiencias pedagógicas tendrán una extensión libre. La primera página del manuscrito (página de título) contendrá el título del relato, como así también una versión corta del mismo (de hasta 5 palabras). En la segunda página se incluirán el resumen del relato en español (hasta 250 palabras) y 5 palabras clave. En la tercera página se consignarán el resumen y las palabras clave en correcto inglés (se prefiere la variedad británica por sobre la americana). Luego del desarrollo del relato, y antes de las Referencias Bibliográficas (si las hubiera), se consignarán los agradecimientos, si existieran.

Traducciones. Si Ud. desea escribir una traducción, le solicitamos que se ponga en contacto los Editores Asociados para obtener mayor información sobre la preparación del manuscrito. Puede hacerlo escribiendo un correo a epistemus@saccom.org.ar.

Entrevistas. Las entrevistas tendrán una extensión mínima de 3000 palabras, y máxima de 5000 palabras (incluyendo todas las secciones). La primera página (página de título) debe incluir el título de la entrevista, como así también una versión corta del mismo (de hasta 5 palabras). En la segunda página, se incluirá un CV breve de la persona entrevistada (hasta 250 palabras). Se recomienda utilizar, para el desarrollo del texto, las siguientes secciones: (i) *introducción*; (ii) *transcripción literal de la entrevista realizada*; y (iii) *conclusiones*. Luego del desarrollo del manuscrito, y antes de las Referencias Bibliográficas, se consignarán los agradecimientos, si los hubiere.

Reseñas. Las reseñas de libros, artículos y eventos científicos tendrán una extensión mínima de 1500 palabras, y máxima de 3000 palabras. La primera página (página de título) debe incluir el título de la reseña, como así también una versión corta del mismo (de hasta 5 palabras). La segunda página consignará los datos bibliográficos de la obra reseñada. Se recomienda utilizar, para el desarrollo del texto, las siguientes secciones: (i) *contextualización*; (ii) *descripción detallada y valorativa*; y (iii) *conclusiones*. Para obtener recomendaciones sobre el proceso de escritura de una reseña, sugerimos visitar la web de la Universidad de San Andrés, disponible [aquí](#).

Más información

Cualquier otra consulta sobre el proceso de publicación debe dirigirse al equipo de Editores Asociados por correo electrónico a la dirección de la revista (epistemus@saccom.org.ar).

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

1. Al crear mi usuario OJS he cargado mi filiación institucional y CV resumido.
2. El manuscrito que presento es original, inédito, y no está sometido a evaluación simultánea por ninguna otra publicación.

3. He completado la declaración de autenticidad y conflicto de intereses, y la cargaré en el sector de archivos complementarios.
4. El formato del manuscrito está en formato .doc, .docx o .odt. El tamaño de la página es A4. He utilizado márgenes de 2,54 cm (inferior, superior, izquierdo y derecho). He utilizado fuente Times New Roman de tamaño 12, y he alineado el texto a la izquierda (no lo he justificado). El interlineado del texto es doble (incluso para las referencias bibliográficas). He seguido las normas APA en lo que respecta al formato de los títulos.
5. He borrado mi nombre del manuscrito principal para asegurar el sistema de referato de doble ciego.
6. El estilo de escritura general, las referencias en el texto y la lista de referencias al final del manuscrito siguen los lineamientos del manual de estilo de publicaciones de la APA en su 6ta Edición (2009). En la lista de referencias finales, he incluido los números DOI de los artículos que lo poseen. También he revisado utilización correcta de mayúsculas en las referencias.
7. De haber tablas o ilustraciones, declaro tener permiso para reproducirlas, ya sea por cesión de derechos, por ser de mi propiedad, por estar amparadas por una licencia “Creative Commons” o por ser de dominio público (si su artículo no posee tablas ni ilustraciones, marque este ítem de todas formas).
8. He seguido las pautas de formato por tipo de contribución (artículo, entrevista, traducción o reseña). La cantidad de palabras y la estructura del manuscrito coinciden con lo que allí se solicita.

Declaración de privacidad

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

Todo el material publicado en la revista lo hace bajo una licencia Creative Commons de Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada (CC BY-NC-ND).



epistem^{mus}

Objetivos y Alcance

Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura es una publicación sobre el conocimiento musical en general con énfasis en el estudio de la experiencia musical que pretende constituirse en un ámbito de planteo y debate de problemáticas desde una perspectiva multidisciplinaria e internacional.

Atiende particularmente a los enfoques culturalistas, sin desestimar a priori ningún paradigma o perspectiva epistemológica con amplio reconocimiento en la comunidad académica. En tal sentido Epistemus se define como pluralista y abierta tanto al intercambio entre diferentes perspectivas y disciplinas musicales como en atención a disciplinas próximas o coadyuvantes. Incluye trabajos de indagación tanto empíricos como teóricos que abundan en los procesos concernientes a la experiencia musical bajo sus múltiples modalidades de ejecución, audición, composición, etc.

Epistemus busca asimismo llenar un vacío que la especialidad tiene en el ámbito hispanohablante, y difundir en dicho medio el amplio espectro de disciplinas que constituyen el campo de las ciencias cognitivas de la música. Cuenta con un prestigioso comité editorial internacional con reconocidos expertos de diversas especialidades.

Epistemus es un proyecto de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, con el apoyo institucional de diversas universidades del ámbito hispanohablante.