

ISSN 1853-0494

epistemus

Revista de estudios en
Música, Cognición y Cultura

Equipo Editorial

Editores asociados

Nicolás Alessandroni

Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF-S.ADAF) - 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@sacom.org.ar

Epistemus (ISSN 1853-0494) es una publicación de SACCoM (www.sacom.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

CP.1425 - Buenos Aires - Argentina

Vol. 4, n° 2 - Diciembre 2016

epistem*us*

Revista de estudios en
Música, Cognición y Cultura

Epistemus Vol. 4, n° 2 - Diciembre 2016

DOI: 10.21932/epistemus.4.2

<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 C. Martínez y Nicolás Alessandroni

7

Artículos

- 1 **Música e semântica incorporada: Em busca de um método**
Marcos Vinício Cunha Nogueira 9

- 2 **Prática musical infantil e teoria do fluxo:
Duas surveys em contexto brasileiro**
*Rosane Cardoso de Araújo, Flávia de Andrade Campos y
Célia Regina Vieira de Albuquerque Banzoli* 38

- 3 **Los Reportes del BID sobre El Sistema:
Nuevas perspectivas sobre la Historia y la Historiografía del Sistema Nacional de
Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela**
Geoffrey Baker y Ana Lucía Frega 54

- 4 **La versión de “El Sistema” en Costa Rica:
Una perspectiva desde la etnografía postcolonial institucional**
Guillermo Rosabal-Coto 84

Reseñas

- 5 **Un modelo corporeizado de interacción expresiva con la música**
**Reseña de libro: *The Expressive Moment. How Interaction (with Music)
Shapes Human Empowerment* de Marc Leman**
María Marchiano 113

- 6 **Reseña de evento: XII Simpósio de Cognição e Artes Musicais
(SIMCAM) no Brasil**
Regina Antunes Teixeira Dos Santos 121

Directrices para autores/as

131

ISABEL CECILIA MARTÍNEZ Y NICOLÁS ALESSANDRONI

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

Queridos lectores:

En el segundo Número del Volumen 4 de Epistemus, la Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, publicamos cuatro artículos regulares de investigación y dos reseñas, una de un libro y otra de un encuentro de investigadores. En este número, tres de los trabajos están escritos en portugués, honrando la política editorial bilingüe de nuestra revista.

En “*Música y semántica corporeizada*”, Marcos Nogueira discute el recorrido de la musicología cognitiva de las últimas tres décadas, y propone un enfoque de la semántica musical desde una perspectiva enactivista, comparándolo con la posición hermenéutica de la nueva musicología. En “*Práctica musical infantil y Teoría del Flujo: dos entrevistas en contexto brasileño*”, Rosane Cardoso de Araujo, Flávia de Andrade Campos y Célia Regina Vieira de Albuquerque Banzoli presentan los resultados de un estudio de entrevista acerca de indicadores de flujo -en los términos de la teoría de Csikszentmihalyi- en las experiencias de aprendizaje de niños entre 8 y 12 años en clases de educación musical e instrumento, discutiendo sus implicancias para la motivación en el aprendizaje musical. Los dos artículos que continúan, presentan dos miradas críticas del sistema nacional de orquestas juveniles e infantiles de Venezuela (El Sistema). En el primero, Geoffrey Baker y Ana Lucía Frega comparan, desde una perspectiva historiográfica, historias orales y reportes de prensa del período relevado, con el fin de discutir sus alcances y aportar su mirada retrospectiva y prospectiva acerca de dicho programa. En el segundo, Guillermo Rosabal-Coto analiza críticamente la aplicación de El Sistema en Costa Rica, desde la etnografía postcolonial institucional. María Marchiano reseña el libro de Marc Leman “*The expressive moment*” en el que el autor elabora el concepto de alineamiento expresivo con el fin de caracterizar la interacción musical desde una perspectiva enactivista. Finalmente Regina Antunes Teixeira Dos Santos reseña el “*XII Simposio de Cognición y Artes Musicales (SIMCAM)*”, conferencia regular de la Asociación Brasileira de Cognición y Artes Musicales (ABCM), que tuvo lugar en Mayo de 2016 en Porto Alegre, Brasil.

No queremos finalizar esta nota editorial sin extender un especial agradecimiento al Dr. Gonzalo L. Villareal y a su equipo de trabajo (SEDICI – Repositorio de la Universidad Nacional de La Plata) por su activa y permanente colaboración en la gestión de nuestro proyecto editorial.

Esperamos que disfruten de la lectura de este número.

Isabel C. Martínez y Nicolás Alessandroni

Editores asociados

Diciembre de 2016

MARCOS VINÍCIO CUNHA NOGUEIRA

Escola de Música - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

mvinicionogueira@gmail.com

Artículo de investigación

Música e semântica incorporada: em busca de um método

Resumo

O surgimento de uma musicologia cognitiva, nas últimas três décadas, responde a forte demanda representada pela recuperação da questão do sentido musical. Em um novo cientifismo, entretanto, as práticas tradicionais de objetivação do sentido, associadas ao formalismo e, mais amplamente, a um estruturalismo musicológico, foram recusadas. Com isso a busca por novos paradigmas teórico-metodológicos constituiu o foco central dos empreendimentos acadêmicos na área. O presente estudo apoia-se especificamente em uma semântica enacionista da música, que se afasta sensivelmente do referencial conexionista de grande parte dos estudos em musicologia cognitiva desenvolvidos desde os anos 1980. Proponho investigar a superfície linguística de nossas descrições do entendimento musical, visando aos dispositivos imaginativos a partir dos quais as elaboramos. Para fundamentar esse direcionamento metodológico cotejo-o com os procedimentos da hermenêutica musical da chamada *nova musicologia*.

Palavras-chave:

enacionismo, semântica incorporada, metáfora conceitual, entendimento 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. 4. N° 2 (2016) | 9-37

Recibido: 22/04/2016. **Aceptado:** 22/06/2016.

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.4.3039.2

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

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



MARCOS VINÍCIO CUNHA NOGUEIRA

Escola de Música - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

mvinicionogueira@gmail.com

Artículo de investigación

Música y semántica corporeizada: en busca de un método

Resumen

El surgimiento de una musicología cognitiva en las últimas tres décadas, responde a una fuerte demanda por la recuperación de pregunta acerca del sentido musical. Mientras tanto, en el nuevo cientificismo, las prácticas tradicionales de objetivación del sentido, asociadas al formalismo, y más ampliamente, al estructuralismo musicológico, fueron rechazadas. De aquí que la búsqueda de nuevos paradigmas teórico-metodológicos constituyó el foco central de los emprendimientos académicos en el área. El presente estudio está basado específicamente en el enfoque de la semántica enactivista de la música, que difiere significativamente del referencial conexionista de la mayoría de los estudios en musicología cognitiva desarrollados desde la década de 1980. Propongo investigar la superficie lingüística de nuestras descripciones del conocimiento musical identificando los recursos imaginativos que utilizamos para ello. En aras de fundamentar esta orientación metodológica, la comparo con los procedimientos de la hermenéutica musical de la denominada *nueva musicología*.

Palabras Clave:

enactivismo, semántica corporeizada, metáfora conceptual, comprensión musical.

MARCOS VINÍCIO CUNHA NOGUEIRA

Escola de Música - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

mvinicionogueira@gmail.com

Research paper

Music and embodied semantics: searching for a method

Abstract

The emergence of a cognitive musicology, in the last three decades, responds to strong demand represented by recovery the question of musical meaning. Nevertheless, in a new scientism traditional practices of objectification of meaning, associated with formalism and, more broadly, with musicological structuralism, were refused. Hence, the search for new theoretical-methodological paradigms constituted the central focus of academic enterprises in musicology. The present study is based specifically on enactivist semantics approach of music, which differs significantly from the connectionist referential of most of the studies in cognitive musicology developed since the 1980s. I propose to investigate the linguistic surface of our descriptions of musical understanding, aiming to the imaginative devices we use to make them. To support this methodological direction, I compare it with the procedures of musical hermeneutics from the so-called *new musicology*.

Key Words:

enactivism, embodied semantics, conceptual metaphor, music understanding.

Um novo cientificismo musicológico pode ser verificado na recente emergência de publicações, sobretudo periódicas, que tematizam interdisciplinaridades da música com a matemática, a psicologia, os estudos da percepção, as neurociências cognitivas, e que vêm, inclusive, motivando a revalorização do termo “musicologia sistemática”. A musicologia sempre foi essencialmente “empírica”, se com este termo entendermos a simples sistemática de observação e interpretação de dados. Porém o que vem determinando a mudança de paradigma em direção a uma nova condição científica para a musicologia são os novos recursos e modelos de observação neurofisiológica que têm provocado uma revolução metodológica impulsionada pela busca de evidências que enfim possam fundamentar teorias de como entendemos e de como expressamos em música. Se esta trajetória já foi percorrida por disciplinas como a psicologia e a linguística, que puderam dissociar seus objetos de estudo de seus métodos tradicionais, o presente estudo pretende discutir as motivações do interesse por uma *musicologia cognitiva*. Contudo, refiro o interesse acadêmico particularmente por um rigor “científico” não mais fundado na metodologia positivista da tradição musicológica, mas no que os métodos experimentais—agora incrementados pelas novas tecnologias—oferecem para a construção de um conhecimento objetivo acerca dos atos criativos e perceptivos musicais.

A questão central aqui é o *entendimento* musical, ao qual a teoria moderna não teve acesso por focar estritamente linguagem e afeto, em lugar de buscar sua mediação, como pretendo discutir a seguir. Quero crer que a investigação dos recentes desvios paradigmáticos da psicologia e da linguística em direção à ciência cognitiva oferece à teoria da música subsídios essenciais para o conhecimento acerca de *como* produzimos sentidos da música. O contexto de argumentação do presente estudo é circunscrito, assim, à tensão entre a configuração moderna do problema do sentido—que se consolidou com o desenvolvimento da música escrita da tradição europeia moderna e de sua fruição como “obra de arte” ou produto de “entretenimento”—e os sentidos da música como experiência histórica e cultural.

Um novo interesse pela questão do sentido musical

No último decênio do século passado, alguns musicólogos norte-americanos passaram a estabelecer em seus trabalhos, cada qual do seu modo, a centralidade das questões culturais, estéticas e hermenêuticas na produção musicológica. Esta “nova musicologia”—termo consagrado pela literatura recente, embora recusado por alguns de seus expoentes—revelada nos trabalhos de Lawrence Kramer (1990, 1995, 2002, 2003), Susan McClary (1991, 2000), Carolyn Abbate (1991) e Rose Rosengard Subotnik (1991, 1996), dentre diversos outros destacados representantes, propôs retomar o problema do *sentido* como objeto principal dos

estudos musicológicos. Podemos ressaltar que o novo paradigma, não obstante apresentar contornos por vezes tênues, opõe-se à tradição musicológica ao redirecionar o foco das investigações, da obra enquanto “puro fato” musical—visão atribuída a uma musicologia “formalista”—para a obra “em contexto”, evidenciando as essencialidades e dimensões do meio cultural em que é experimentada. Com isso a ideia de obra musical autônoma foi rejeitada, em favor da ênfase que passam a receber as relações culturais e sociais da música.

Aproximações da *nova musicologia*—ou *musicologia crítica*, ou mesmo *musicologia cultural*, como alguns preferem—com a filosofia, a sociologia e os estudos culturais em geral, resultaram em produtiva interdisciplinaridade. O campo metodológico que assim emergiu vem produzindo, sem surpresa, uma desconstrução do conceito de “arte”, ao passo que vem ampliando o de “cultura”. Retomar o *sentido* da música como objeto central de investigação esteve, ao longo deste programa de pesquisa, estreitamente ligado à preservação das dimensões subjetiva e social da música. A *nova musicologia* problematiza a tensão entre música enquanto som organizado independente das circunstâncias de sua apreensão—o objeto estético fruído “desinteressadamente”—, e música enquanto algo comprometido com as contingências sociais e as responsabilidades éticas (Kramer, 2002). E o sentido musical é entendido como algo produzido *pelas e nas* ações do ouvinte, em oposição à ideia de que o sentido estaria na *estrutura* da obra musical. O sentido emergiria assim de pontos de articulação de texto e contexto, e seria resultado de uma interpretação crítica da música, não como fato isolado, mas como integrado à experiência cotidiana.

Estamos aqui bem próximos dos pressupostos e ideais propagados pela “estética da recepção e do efeito”, desde 1967, com *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft* (*História da literatura como provocação à ciência literária*) e *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik* (*Experiência estética e hermenêutica literária*) de Hans Robert Jauss (1967, 1977) ou em *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung* (*O ato da leitura: Teoria do efeito estético*) e *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie* (*O fictício e o imaginário: Perspectivas de uma antropologia literária*) de Wolfgang Iser (1976, 1991). Ao se debruçar sobre a questão da experiência estética, Jauss (1977) encontra na *teoria estética* de Theodor W. Adorno seu alvo principal de contraposição. Ele refere especificamente a ideia central da dialética adorniana de afirmação e negatividade, que toma o prazer estético como espécie de tradutor da arte para o universo do “consumismo burguês” das emoções, o que reduziria, segundo Adorno, toda experiência estética à esfera da satisfação de necessidades manipuladas—o comportamento consumista. Para Adorno, portanto, a experiência da arte só alcança autonomia, quando se desvincula do gosto da fruição: a relação entre arte e sociedade não deveria assim ser estudada predominantemente na esfera da recepção (Nogueira, 1996, 2001). Jauss opõe-se então entendendo que, mesmo sob o signo da sociedade industrial, uma “manipulação” da necessidade estética é somente parcial, uma vez que produção e reprodução

artística não determinariam a recepção do objeto estético. Para ele a recepção da arte não se reduz a um consumo passivo, pois se trata de uma atividade estética sujeita a aprovação e recusa, em grande parte não vinculadas a planejamentos mercadológicos. Jauss, porém, completa afirmando que enquanto a psicologia do processo de recepção da arte não puder esclarecer o comportamento dos fruidores não conheceremos plenamente o papel da experiência estética num mundo de ações históricas. Jauss, todavia, manteve-se claramente idealista, tal qual Adorno, ao assumir que o processo de produção do sentido da obra de arte—seja este o “interno” à obra ou o *lebensweltlich* (do mundo da vida), trazido para a experiência pelo leitor de uma determinada sociedade—implica um dualismo que tem “recepção” como momento condicionado pelo destinatário, e “efeito” como momento condicionado pelo texto.

Avançando no debate acerca da relação entre o ficcional do objeto estético e o imaginário da consciência do fruitor, projetado no objeto, Iser observa que a imprevisibilidade na apreensão do “outro” é que vai gerar, no ato interativo com o objeto da arte, o esforço dessa interpretação. A interação diádica se impõe a cada um, porque a inapreensibilidade da experiência do outro nos impele à ação. Disso, portanto, resulta a necessidade do julgamento interpretativo, que conduz e regula a interação. Ele ressalta, entretanto, que a assimetria entre objeto e receptor não é previamente determinada e a própria indeterminação introduz as múltiplas possibilidades de comunicação. Neste âmbito teórico o objeto estético, que é ficcional, adquire sua função não por comparações com a realidade, mas pela “mediação” de uma dada realidade que se auto-organiza. Assim, a ficção nos ofereceria vias de acesso a essa “realidade que finge”, na medida em que a julgamos do ponto de vista de sua função genuína: a de comunicar.

A estética da recepção e do efeito proposta pela “escola de Konstanz” enfim incluiu a realidade histórico-social no ato de produção de sentido das obras de arte, discutindo a tríade que passa a considerar o *ficcional*—o ato intencional objetivado na obra—, o *imaginário*—o ato espontâneo de imaginação, que ainda precisa ser apreendido objetivamente para possibilitar o estudo de suas relações com o ficcional do objeto estético—e o *real*, compreendido como o mundo “exterior” ao objeto estético, que enquanto faticidade é-lhe prévio e que, ordinariamente, constitui seus campos de referência (que podem ser sistemas de sentido, sistemas sociais e imagens do mundo). Portanto, embora profundamente representacionista e mesmo idealista, essa teoria literária colocava, definitivamente, a dimensão cultural na discussão sobre o sentido da arte. A *nova musicologia*, por sua vez, denunciava que muitos dos conceitos que fundamentaram a teoria da música na Modernidade e, mais ainda, a partir do formalismo nascente na segunda metade dos oitocentos, revelavam-se abstrações teoricamente problemáticas. Nesse contexto, conceitos como *fato musical* ou *estrutura*, por exemplo, passam então a dar lugar ou, ao menos, passam a coexistir, numa nova terminologia, com *diferença*, *localidade* ou *contingência*, dentre muitos outros conceitos.

Se a condição “positivista” da musicologia tradicional foi o alvo central da mudança paradigmática originada nas propostas de Joseph Kerman¹ (1985) para uma nova prática musicológica, o “formalismo”, por sua vez, desempenharia papel análogo num projeto de revisão das práticas analíticas pela *nova musicologia*. O posicionamento crítico que vai assumir Kramer (2002), em relação a teoria e análise musicais, é motivado pelo fato de essas disciplinas resistirem a um redirecionamento da musicologia que superaria o método positivista, permanecendo, em grande parte, fortemente *formalistas*—no sentido estruturalista do termo. Para Kramer, todo sentido é incerto, uma vez que, antes de tudo, se realiza para além de suas representações mais explícitas e literais. Este projetar-se “para além” implicaria tanto o próprio movimento “em direção” ao sentido quanto seu contínuo enriquecimento. E se por um lado a música está excluída do contexto especificamente referencial da linguagem e das imagens visuais, por outro, sua condição interpretativa formaria um modelo hermenêutico especialmente radical, circunstância que nos proporcionaria uma liberdade interpretativa incomparável.

Kramer, no entanto, identifica o que seria uma tendência recente na literatura em análise musical de reconhecer um pluralismo do entendimento da música. Essa produção estaria segmentando a pesquisa do sentido em categorias como semântico, formal, estilístico e analítico. Mas ele adverte que esse reconhecimento de pluralidade de sentidos, de fato oculta uma hierarquização que dá ao conhecimento analítico um caráter de anterioridade e superioridade em relação aos demais enfoques, como se estes dependessem inelutavelmente de uma confiável regulação dos processos analíticos. O que Kramer está denunciando é, pois, a permanência da crença na objetividade do método analítico, enquanto único processo que pode nos revelar com exatidão a que o sentido que produzimos da música é atribuído. Para ele, todavia, é essencial admitirmos que sem essas atribuições de sentido os conhecimentos analítico e formal não se realizam. A questão aqui não é propor algum tipo de inversão hierárquica que subordine a *forma*. Kramer salienta que sem forma, o sentido não passaria de intuição. O que ele propõe é que a investigação do sentido musical, o processo de entendimento da música pode ter início em qualquer âmbito categórico ou metodológico. Porém, o ponto de partida é especialmente determinante, promovendo uma variedade de ênfases notavelmente

1. Em sua história como disciplina a musicologia apresentou diversos aspectos que podem ser atribuídos à tradição positivista. Isso pode ser verificado, por exemplo, tanto na pesquisa de documentos históricos e no conceito de “atribuição” de manuscritos quanto na prática analítica formalista da obra musical, que busca identificar os elementos que determinarão sua *estrutura*. Essa condição da prática musicológica foi questionada por Joseph Kerman, em sua célebre revisão do estado da arte em musicologia, publicada em 1985. Segundo ele, a musicologia vinha tratando, basicamente, do fático, do verificável, do analisável, isto é, vinha operando em termos positivistas. Kerman advertia para a exclusividade do valor do conhecimento acerca dos fatos musicais—os musicólogos, portanto, estariam distantes da música como experiência estética. A partir disso, ele propôs um redirecionamento da disciplina, que deveria se voltar mais para uma crítica historicamente orientada, o que ampliaria, consideravelmente, o conceito de “interpretação” na produção musicológica.

enriquecedora, que tanto revela as consequências singulares do roteiro percorrido pelo investigador quanto desnuda a fragilidade da autoridade tradicionalmente reivindicada pela análise.

Kramer entende que esse circuito intercategorico deve ser contínuo e que se algumas “leituras” da música parecem adquirir status de conhecimento, seus efeitos, de fato e antes de tudo, promovem outras leituras que assim fundamentam a importância do não fechamento do entendimento em um conjunto delimitado de determinações tratadas como o real da música, sua verdade. Em sua participação no *I Congresso da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical*, Kramer revela uma de suas hipóteses centrais com a provocação: “o que hoje é geralmente praticado sob o nome de análise musical não tem absolutamente nada a ver com música. Tem a ver com a habilidade de os sistemas analíticos se autoproduzirem” (2015, p.19). Quando Kramer ressalta que a música jamais se nos apresenta como “som isolado”—o que entendo poder ser interpretado como “estrutura autônoma”—, está defendendo a postura de reconhecermos nesta prática a determinação de inúmeros valores, relações sociais, práticas culturais, habituações sentimentais, dentre outros fatores circunstanciais. Esta tese é corroborada por Susan McClary (2000, p.7) ao afirmar que o poder da música “reside em sua capacidade de formar os modos pelos quais experimentamos nossos corpos, emoções, subjetividades, desejos e relações sociais. E estudar tais efeitos demanda reconhecermos a base ideológica das operações da música—sua construtividade cultural”².

Desde as críticas mais contundentes ao idealismo, no século XIX, e, particularmente, a partir do surgimento do formalismo musical naquele século, a teoria vem tentando resolver a questão tradicional da *forma versus conteúdo*, intrincando tudo o que haveria para ser abstraído em música em uma *estrutura*. Em seu *Do belo musical* (1854) Eduard Hanslick apresentou a hipótese de que o valor da música é intrínseco e que os únicos efeitos musicalmente relevantes seriam aqueles que resultam da percepção das qualidades estritamente objetivas da estrutura musical. No terceiro capítulo de seu célebre ensaio, Hanslick afirma que o *material* da música são os próprios sons e suas possibilidades intrínsecas de se combinarem em estruturas. O que expressaríamos com esses materiais são, portanto, ideias musicais manifestas em formas autônomas: *tönend bewegte Formen*, formas que se movem soando, que se movem *nos* sons. Hanslick vê assim a essência da música na virtualidade de um movimento invisível, dado ao ouvido em vez de à visão. E para ele só se pode falar em um *conteúdo* da obra de arte musical quando confrontado a uma *forma*, conceitos que se condicionariam e se complementarariam entre si. A partir disso, contra toda a tradição idealista, Hanslick afirma que em música esses conceitos se confundem numa unidade obscura e indivisível: o conteúdo musical são os sons,

2. Tradução do autor para: *resides in its ability to shape the ways we experience our bodies, emotions, subjectivities, desires, and social relations. And to study such effects demands that we recognize the ideological basis of music's operations—its cultural constructedness.*

mas estes só se apresentam como música já formados, uma forma que é expressão, é manifestação do espírito, é essência e não aparência.

McClary declara-se distante da posição de Hanslick em relação à forma; para ela todo o complexo em que consiste a experiência musical deve ser tratado como conteúdo: um conteúdo social e historicamente contingente. Citando Adorno, ela lembra que forma só pode ser forma de um conteúdo, e se tem sentido, este não pode ser reduzido a um sentido único e estável, até porque não haveria um sentido “puramente musical”, considerando as contingências culturais. McClary adverte que música, enquanto resultado da expressão humana, é algo constituído de uma gama heterogênea de elementos, a partir do que não podemos cogitar uma autonomia formal para a obra musical, esta que se realiza numa cadeia infinita de obras e experiências de recepção, em meio a uma multiplicidade de códigos culturais, e assim por diante. McClary adverte que se a imanência do sentido em produtos da linguagem é plenamente reconhecida, a teoria da música vem, há muito, negando o sentido—que entendo aqui tratar-se não de qualquer ordem de sentido, mas o referencial—em favor do conceito de “puramente musical”, que livraria a música da contaminação de “meros” acordos sociais. Para ela essa história de negação do sentido alcança a nossa atualidade colocando-nos numa posição insustentável em relação ao entendimento contemporâneo de “culturas musicais”. Enfim, para McClary, em vez de simplesmente continuarmos aceitando os programas de emancipação da música de seus múltiplos sentidos, “temos que recuperar alguma noção de como os gestos, os procedimentos e as formas musicais, de fato, produzem seus poderosos efeitos”³ (McClary, 2000, p.8). Segundo ela, se isto não for empreendido, perderemos a perspectiva de como a música atua enquanto prática cultural.

Rose Subotnik, por sua vez, abre o terceiro capítulo de seu *Deconstructive variations* (1996) com a frase: “A emoção e o sentido estão saindo do armário musicológico”⁴ (p. 148). Para ela, os caminhos ocultos do “formalismo acrítico” que Leonard Meyer começou a traçar em seu célebre *Emotion and meaning in music* (1956) estão finalmente sendo descobertos pela musicologia. Um desdobramento crítico do formalismo musical seria agora possível a partir de um reexame do que ela entende ser a “escuta estrutural”, um método que concentraria a atenção nas “relações formais” estabelecidas ao longo de uma única composição. Para Subotnik a tradição teórica tornou o princípio geral da escuta estrutural tão normativo, no contexto acadêmico, que durante muito tempo este modo de abordar o estudo da música foi entendido como universal e privilegiadamente livre das circunstâncias e tensões históricas e ideológicas. Ela salienta ainda que o objeto da escuta estrutural, a estrutura—um conceito abstrato no domínio musicológico—, é apenas

3. Tradução do autor para: *we have to recover some notion of how musical gestures, procedures, and forms do, in fact, produce their very powerful effects.*

4. Tradução do autor para: *Emotion and meaning are coming out of the musicological closet.*

um dos polos do quadro conceitual em que se desenvolveu a teoria moderna da música. O outro polo, o *meio*, é um complexo de relações históricas contínuas da expressão musical com o domínio público da difusão da obra musical e da cultura, desde a primeira aparição do que é identificado como “uma obra” até a sua experiência presente: “Este polo é definido principalmente por meio da apresentação de sons, organizados por usos convencionais ou característicos, em configurações particulares denominadas estilos, como objetos de uma percepção física, embora culturalmente condicionada”⁵ (Subotnik, 1996, p.149). Subotnik então conclui destacando o caráter fundamental da oposição hierárquica entre estrutura e meio na construção do conceito de escuta estrutural, e defende a necessidade da superação da assimetria hierárquica em favor da escuta estrutural, sugerindo que a estrutura é apenas uma função das escutas não estruturais.

Neste contexto Kramer (2015) entende que o sentido abstraído do processo de análise de uma estrutura não pode ser a base do entendimento musical; ao invés, o entendimento musical, seja em que base se constitua, deveria fundamentar e delimitar a análise. Nessa linha de argumentação, o problema da análise é, para Kramer, resultar não em explicações da música, mas em explicações do próprio processo analítico. Nesse sentido é que destaco aqui o caráter estruturalista que a análise musical assumiu, ao longo do século passado, seja preocupada com o desvelar da estrutura da obra musical enquanto espelho de seu processo construtivo, seja interessada em focar os parâmetros de construção dos próprios modelos analíticos que se desvinculam da práxis composicional para se tornarem inspiradores de novas obras musicais. Para Kramer, assim como corroboram outros representantes da *nova musicologia*, a música se constitui de um conjunto de ações expressivas culturalmente situado, portanto aquilo que oferece à análise é diretamente dependente de como o ouvinte-analista está engajado culturalmente. Desse modo, o objeto da análise é a música, mas apenas na medida em que o entendimento analítico convoca as preocupações existenciais do analista para se constituir.

Sentido musical e linguagem

Diante desse quadro é necessário discutir as condições de anterioridade do *entendimento* musical em relação às várias categorias de sua conceituação—semântica, formal, estilística, analítica, dentre outras. Admitir que os produtos da análise não têm anterioridade em relação ao entendimento da música implica o compromisso de discutir uma *teoria do entendimento musical*.

Em que bases não analíticas este entendimento se constituiria e inspiraria no-

5. Tradução do autor para: *This pole is defined principally through the presentation of sounds, organized by conventional or characteristic usages, into particular configurations called styles, as objects of a physical yet culturally conditioned perception.*

vas leituras do “texto musical”—seja este o sonoro ou representado—incluindo as analíticas? E, simplesmente, se a música tem sentido, que tipos de sentido ela pode ter e para quem? Vários representantes da *musicologia crítica* vêm produzindo trabalhos importantes na tentativa de responder esta questão; neste contexto a experiência da linguagem recebeu então nova atenção: “para chegar à música, devemos passar pela música, mas para chegar à música devemos, da mesma forma, passar pela linguagem” (Kramer, 2015, p.23). Enfim, nomeações e descrições linguísticas de coisas e eventos estabelecem correspondências éticas entre nomes, conceitos e coisas. É plausível assentir que a nomeação pode ser um mero ato poético—no sentido grego de criar—, mas a conceituação envolve um mergulho mais profundo na experiência linguística, uma vez que resulta em sentidos proposicionais que não podem ser produzidos contingente e arbitrariamente.

Em sua obra seminal, *Music as cultural practice* (1990), Kramer começa apresentando as quatro reivindicações principais do trabalho, e a primeira é que as obras musicais têm “sentidos discursivos”. Ele esclarece que o meio natural para o sentido discursivo é presumidamente a linguagem, contexto do qual a música e, particularmente, a música instrumental estaria excluída. Para Kramer, o problema tradicional da hermenêutica musical é a admissão de que a música é estritamente sintática, não admitindo nessa experiência nenhuma ordem de sentido semântico ou referencial. Entretanto, ele prefere acreditar que é necessário desenvolver técnicas em torno de uma atitude hermenêutica, que abram as “janelas da hermenêutica” diante da música, de modo a que possamos tratar as obras musicais como campos de ação humanamente significativa (*fields of humanly significant action*) (Kramer, 1990, p.6). Para Kramer, assumir, neste caso, uma atitude hermenêutica adequada é assumir que diante da natureza resistente do “texto”—que originará a obra musical—em revelar-se plenamente, é necessário nele abrir uma “janela hermenêutica” pela qual pode passar o discurso do nosso entendimento musical. Porém, ele adverte que o sentido musical não se limita a padrões abstratos de significação formal nem aos sentidos não discursivos da reação emocional imediata de quem experimenta a música. Ou seja, o sentido da música não se esgotaria em abstrações formais e efeitos emocionais.

Segundo Kramer, devemos atentar para os atos expressivos revelados *na e pela* obra, com os quais podemos potencializar o processo interpretativo. Para ele, haveria então ao menos três tipos de janelas hermenêuticas que se nos apresentam, relacionadas a atos expressivos: 1) *Inclusões textuais*, o conjunto de informações musicais literais—como títulos, epigramas, programas, notas na partitura e todo tipo de indicação de expressão—que convidam o intérprete a encontrar sentidos, em sua interação com o texto; 2) *Inclusões citacionais*, informações literais que remetem a sentidos extrínsecos—relacionam a obra a obras literárias, imagens visuais, lugares, momentos históricos, outras obras musicais, estilos de outros compositores, estilos musicais de épocas anteriores ou recursos de paródia (caracterizados

pelo contraste com o estilo predominante na obra em questão)—; e 3) *Tropos estruturais*, consideradas pelo autor as “janelas” mais implícitas e poderosas, isto é,

um procedimento estrutural capaz de várias realizações práticas, que também funciona como um ato expressivo típico circunscrito a certo quadro histórico-cultural. Uma vez que são definidos em termos de sua força ilocucionária, como unidades de fazer, ao invés de unidades de dizer, os tropos estruturais permeiam distinções tradicionais entre forma e conteúdo. Podem evoluir de qualquer aspecto da troca comunicativa: estilo, retórica, representação, e assim por diante.⁶ (Kramer, 1990, p.10)

Kramer avança então para a sua segunda reivindicação, que reforça sua hipótese de que a música está aberta à forma de interpretação dos textos literários e das práticas culturais em geral. Ele argumenta que a música não teria sentido num nível mais básico de “reivindicação de verdade” (1990, p.5), mas poderia expressar ou mesmo comunicar algo, tendo em vista que seu aspecto performático—que no entendimento do autor é sua “força ilocucionária”—está aberto a alguma forma de interpretação hermenêutica. Em sua terceira reivindicação, Kramer defende então que esses sentidos não podem ser considerados “extramusicais”, porquanto são inextricavelmente atados aos processos formais e às articulações estilísticas das obras musicais. E assim ele declara sua última reivindicação, alegando que as “formas de interpretação hermenêutica” com as quais produzimos os sentidos em geral são as mesmas que empregamos para produzir os sentidos da música como parte da circulação de práticas e avaliações reguladas, isto é, da produção e reprodução contínuas de cultura. Enfim, uma forma de interpretação fundada nos contextos histórico e cultural em que a música é (re)produzida e consumida.

Em seu *Musicology and meaning* (2003), Kramer afirma que o sentido, seja em que expressão for, não é um produto da estrutura, mas da *ação*: “é mais como um gesto do que como um corpo” (Kramer, 2003, p.8). Ratifica, mais uma vez, sua tese de que o sentido musical emerge da negociação entre pontos nodais que acessam as “energias” do texto—as imagens, a dramatização, os desdobramentos da obra musical—e do contexto. Porém já podemos identificar nesta etapa de desenvolvimento de sua teoria uma nova ênfase em algo—uma *ação*—que está incluído no processo de entendimento da música, como de qualquer outro entendimento, mas que é indizível. Kramer acredita que resquícios destes “sentidos potenciais”, que não alcançam a superfície linguística de nossa prática conceitual, estariam refletidos ocultamente nos “sentidos verbais”—assinalo, proposicionais—, objetos de nossos *enunciados*. O caminho em busca do entendimento musical, proposto por

6. Tradução do autor para: *a structural procedure, capable of various practical realizations, that also functions as a typical expressive act within a certain cultural/historical framework. Since they are defined in terms of their illocutionary force, as units of doing rather than units of saying, structural tropes cut across traditional distinctions between form and content. They can evolve from any aspect of communicative exchange: style, rhetoric, representation, and so on.*

Kramer, aponta então na direção de um enunciado, um ato de fala que funde interpretação e linguagem. Desse modo, retomando discussão anterior, para o autor o sentido em música não pode ter origem numa estrutura que gera um enunciado; um enunciado, uma descrição linguística do entendimento da música é que daria origem conceitual ao sentido musical. E o que da música se conheceria em suas descrições linguísticas poderia ser tanto apresentado na forma de performance musical quanto de interpretação verbal. Enfim, para Kramer o meio é o método, e o sentido musical pode ser produzido e compartilhado pelos vários meios disponíveis de apresentação da música. A questão dos sentidos “potenciais”, quero salientar, anteriores aos proposicionais e que nestes persistiriam subliminarmente, permanecia, naquele momento, apenas superficialmente admitida por Kramer.

Desde então Kramer vem publicando trabalhos importantes no campo da hermenêutica musical e, em 2011, compilou parte dessas publicações em *Interpreting music*, discutindo o que ele entende serem as questões: O que a hermenêutica pode fazer pela música? e O que a música pode fazer pela hermenêutica? Estão no foco central desse trabalho o que ele considera os dois sentidos complementares de “interpretação” em música: a ação de construir um entendimento da obra musical e a ação de executar (reproduzir) o texto (a partitura) da obra. Para Kramer, a abordagem hermenêutica de investigação do sentido pode ter na interpretação da música um paradigma privilegiado. Mas ele salienta que uma interpretação é uma performance verbal complexa:

sua complexidade é tanto cognitiva como retórica, e essa questão precisa ser enfatizada: performances verbais simples não são interpretações. A complexidade surge tanto no reconhecimento de que a produção do sentido é em si mesma sempre complexa quanto como na perspectiva da visão ideal que arte, em oposição a discursos mais direta ou completamente regulados, é ou deve ser definida precisamente por seu cultivo de complexidade de sentido e, por isso, de resistência ao dogma, à *doxa*, ao estigma e à rigidez.⁷ (Kramer, 2011, pp.28-29)

A opção de Kramer para abordar a questão do sentido musical é muito particular. Ele começa pelo pressuposto de que a música é indubitavelmente significativa, mas pode “dizer pouco”, se adotarmos, como usualmente, a concepção de sentido baseada em conteúdos expressos por “sentenças declarativas”. Então propõe outra via de acesso ao sentido musical, começando por ratificar que sentido, seja qual for, é um produto da *ação*, em vez de um produto da *estrutura* da música, da imagem ou de um texto—assinalo que no presente estudo vou entender

7. Tradução do autor para: *Its complexity is both cognitive and rhetorical, and the point needs to be stressed: simple verbal performances are not interpretations. The complexity arises both in acknowledgment that the production of meaning is itself always complex, and in furtherance of the ideal view that art, as opposed to more directly or more completely regulated discourses, is or should be defined precisely by its cultivation of complexity of meaning, and therefore of resistance to dogma, doxa, stigma, and rigidity.*

a experiência do som da música, de imagens visuais ou de textos verbais como experiências de “textos” enquanto objetos situados, com os quais interagimos para produzir sentidos (não necessariamente proposicionais, como discutirei).

Kramer (2011, pp.69-70) então denuncia o que para ele seriam falácias tradicionais acerca do sentido da música: a acusação de subjetividade deste sentido e a de ausência de um sistema semântico comparável ao das palavras e das figuras para os objetos da expressão musical. Para Kramer, a origem da primeira falácia está no equívoco conceitual de definir subjetividade como produção privada não regulada—uma íntima “máquina de fantasias”—, ao invés de entendê-la como disposição do indivíduo para o engajamento em práticas histórico-sociais específicas. A segunda falácia desconsideraria a relação entre a semântica no nível da enunciação—proposicional—e a semântica no nível do discurso, deixando assim de reconhecer que o sentido de proposições particulares é independente do sentido mais amplo da expressão. Ele explica sua posição em relação a esta última questão alegando que o fato de podermos admitir inúmeras paráfrases de um mesmo trecho de uma obra literária não quer dizer que podemos, a partir disso, explicar inequivocamente o sentido global da obra; de outro lado, o fato de não podermos identificar em um trecho musical uma “narrativa específica”, não significa que dada obra musical como um todo não tem importância narrativa. Segundo a argumentação de Kramer, a narratividade de uma obra musical—assim como a de qualquer outra expressão textual—não depende apenas da existência de sentenças declarativas. A narratividade de uma obra musical adviria de todas as circunstâncias de seu uso, de todas as perspectivas de suas presenças no meio cultural. Ele observa que, como a interpretação:

o sentido—em termos hermenêuticos—não é ubíquo. Não é a mesma coisa que inteligibilidade e nem sempre é compatível com a inteligibilidade. Nunca é necessário, mas apenas possível. Não é nem presença nem ausência, nem condição nem determinação. O sentido não é inerente; ele emerge, age. O sentido é um evento, a ocorrência de algo singular. O evento é aquele que “ocorre a” um sujeito em ambos os sentidos do termo, ele “acontece” e “vem à mente”. Seu meio principal é o verbal, incluindo paráfrases, *ekphrasis* e tropos, embora facilmente se transforme em gesto, mímica e citação. Seu principal objetivo não é encerrar o fenômeno a que ele visa em uma significação fixa, mas precisamente evitar isso. A significação é seu limiar, não sua soma.⁸ (Kramer, 2011, p.71)

8. Tradução do autor para: *meaning—in the hermeneutic sense of the term—is not ubiquitous. It is not the same thing as intelligibility, and it is not always compatible with intelligibility. It is never necessary, but only ever possible. It is neither a presence nor an absence, neither a condition nor a determination. Meaning does not inhere; it emerges; it acts. Meaning is an event, the occurrence of something singular. An event is one that “occurs to” a subject in both senses of the term, “befalls” and “comes to mind.” Its primary media are verbal, including paraphrase, ekphrasis, and troping, though it easily spills over into gesture, mimicry, and citation. Its primary aim is not to close the phenomenon it addresses onto a fixed signification but to prevent precisely that. Signification is its threshold, not its sum.*

Para Kramer, expressamos o sentido musical tipicamente através de três meios, não muito distintos um do outro, que resultam da combinação do caráter fenomênico da música e de sua instituição social. O primeiro deles é o *afeto*, que estaria sempre em jogo em qualquer ocasião em que experimentamos música. O segundo meio são as *qualidades sensoriais* (ritmo, textura, dinâmica, registro, timbre, etc.) que a música suscitaria em lugar do sistema referencial característico das palavras e das figuras, que historicamente definiu representação na cultura do Ocidente. Por fim, considerando a condição temporal do fluxo musical, Kramer elenca ainda a *temporalidade*, o desdobramento do sentido musical no tempo, como seu terceiro meio expressivo.

Em favor do desenvolvimento de técnicas hermenêuticas para a apreensão do sentido, Kramer alega que o sentido musical não se limita nem a padrões abstratos de significação formal, nem aos sentidos não discursivos—entenda-se “não conceituais”—das reações emocionais imediatas de quem experimenta a música. Todavia, ele admite que como ocorre com qualquer outro entendimento, no processo de entendimento musical há uma *ação*, ou melhor, o entendimento resulta de uma ação indizível. E vê nesta ação um resquício de “sentidos potenciais” que não alcançam a superfície linguística de nossa prática conceitual, mas estariam refletidos ocultamente nos sentidos proposicionais, objetos de nossos *enunciados*. Como se verifica, a questão dos “sentidos potenciais”, quero salientar, anteriores e condicionantes dos sentidos proposicionais e que nestes persistiriam subliminarmente, permanecia apenas superficialmente admitida por Kramer neste estágio de seu empreendimento teórico.

A experiência do corpo como origem dos sentidos

Pretendo então asseverar o problema da imprescindibilidade de enfrentarmos o desafio da construção de um modelo metodológico para a investigação da origem do sentido musical, este que persiste, como identificou Kramer, em todas as formas enunciativas e declarativas do entendimento musical. Saliento que embora o sentido musical não se limite a padrões formais abstratos ou a reações emocionais inefáveis, tenho a convicção de que é na investigação de *como* abstraímos padrões e de *como* reagimos emocionalmente ao texto da música, que nos aproximaremos do próprio do processo de significação musical. Refiro os processos cognitivos profundamente formados na experiência cultural, a partir dos quais acessamos a “superfície linguística” na qual operamos nossa prática conceitual.

Kramer e outros membros da *nova musicologia* mantêm seus estudos focados numa hermenêutica que admite que a interpretação dos conteúdos proposicionais vinculados às obras musicais tem ocultamente refletidas em sua constituição “ações indizíveis” anteriores à interpretação. Entretanto, essa pesquisa em musicologia crítica, estreitamente relacionada a teorias literárias, tem circunscrito seu

objeto ao âmbito da experiência semântica no nível da superfície linguística, assumindo, talvez, que os resquícios dos “sentidos potenciais” gerados antes do processo de conceitualização de sentidos—os “atos de fala”—já estejam sendo apreendidos nos vários estágios do processo hermenêutico. Enfim, seguindo em outra direção, proponho aqui considerar os produtos gerados na superfície linguística apenas como sinalizações dos dispositivos e estratégias cognitivas operadas pelos usuários de música, sejam eles autores de textos musicais—escritos ou sonoros—ou realizadores desses textos—*performers* e ouvintes em geral—, no nível pré-conceitual do nosso entendimento, o nível das ações “indizíveis” referido por Kramer.

O empreendimento teórico musical sobre o qual desenvolvo este estudo surgiu no mesmo período de emergência da *nova musicologia*; trata-se de uma *musicologia cognitiva* enquanto ramo da musicologia sistemática que abriu, nos anos 1980, uma nova frente de produção teórica em Música. Contudo é necessário aqui distinguir a corrente teórica que subjaz o desenvolvimento teórico a que refiro, da densa literatura musical em estudos cognitivos, surgida nos anos 1980, seja esta no âmbito da psicoacústica, da neurofisiologia, de teorias da percepção, teorias gerativas ou teorias conexionistas e computacionais das chamadas ciências cognitivas, que pode ser reunida num contexto teórico admitido como um “estruturalismo cognitivo” (McAdams y Bregman, 1979; Krumhansl y Shepard, 1979; Shepard, 1982; Deutsch, 1982; Krumhansl y Kessler, 1982; Lerdahl y Jackendoff, 1983; Terhardt, 1984; McAdams, 1984; Sloboda, 1985; Todd, 1985, 1991; Krumhansl, 1985; Rosner y Meyer, 1986; Clarke, 1987; Bharucha, 1987; Deliège, 1987; Lerdahl, 1988; Zatorre, 1988; Leman, 1989, 1990; Krumhansl, 1990; Bregman, 1990). O presente trabalho, ao invés, está apoiado no paradigma não representacionista das ciências cognitivas contemporâneas, uma ciência cognitiva “incorporada”: a corrente *enacionista*.

Ao mesmo passo que uma ciência da “experiência” se desenvolvia, ao longo do século xx, pouco a pouco um conjunto de estudos em psicologia cognitiva, filosofia da linguagem, linguística cognitiva e neurociência cognitiva fundava e consolidava as linhas de pesquisa de um novo campo das ciências da mente (Rosch, Mervis, Gray, Johnson, y Boyes-Braem, 1976; Gibson, 1977, 1979; Rosch, 1978; Reddy, 1979; Maturana, 1980; Rumelhart, 1980; Lakoff y Johnson, 1980; Johnson, 1981; Fauconnier, 1985; Johnson, 1987; Lakoff, 1987, 1988; Barsalou, 1987; Maturana y Varela, 1987; Edelman, 1989; Lakoff y Turner, 1989; Gjerdingen, 1990; Lakoff, 1990; Johnson, 1991; Varela, Thompson, y Rosch, 1991). Neste contexto reconhece-se na *incorporação* do conhecimento, da cognição e da experiência um sentido duplo para “corpo”: como estrutura experiencial vivida e como contexto dos mecanismos cognitivos. Por corpo passa-se a entender então algo que é tanto “externo” quanto “interno”, tanto “biológico” quanto “fenomenológico”. Estamos num mundo inseparável de nós, mas um mundo que nós mesmos projetamos. Está em jogo a tese central da fragmentação do sujeito cognoscente—o

self—, que vem sendo proposta pela fenomenologia, pela psicologia experimental e pelas ciências sociais, desde Nietzsche, desafiando assim a concepção tradicional do sujeito como centro do conhecimento, da cognição e da ação, constituindo assim o novo paradigma da *mente incorporada*.

Este aporte teórico-metodológico enacionista tardou um pouco mais a se inserir na pesquisa musicológica, o que só se deu, efetivamente, ao longo dos anos 1990, constituindo um novo campo de investigações que compartilhava com a *nova musicologia* algumas inspirações, mas já dava sinais de que poderia constituir uma ruptura ainda mais severa com a tradição estruturalista e representacionista. Se, por um lado, a *nova musicologia* se mostrava presente especialmente nos âmbitos histórico, social, cultural e mesmo teórico-estruturalista da pesquisa musical, e, por outro lado, um crescente interesse por uma nova cientificidade da pesquisa em música na forma de um “novo empirismo” fazia-se notar na investigação dos processos perceptivos musicais—estabelecendo a emergência de uma *musicologia cognitiva*—, uma terceira via de produção teórica em Música passava a ser impulsionada pelos resultados da pesquisa em *ciência cognitiva incorporada*. Como pretendo explicar adiante, o apelo da teoria enacionista no âmbito musicológico deve-se à promessa de que seus fundamentos e resultados empíricos podem nos oferecer boas condições para objetivarmos nossa experiência do fluxo musical, uma experiência entendida em termos espaciais quando do espaço, propriamente, o objeto da escuta prescinde radicalmente. A propósito, na seção que dedicou ao espaço, em sua *Phénoménologie de la perception*, Merleau-Ponty já afirmava: “o espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível” (1945/1994, p.328). Assim considerando, o espaço é, antes de tudo, o campo de ação do nosso engajamento corporal no mundo, o que está pressuposto em todo ato perceptivo. Mas cumpre salientar que o caráter topológico do espaço como sistema de lugares e superfícies não se reproduz estritamente no domínio acústico da escuta musical. No ato da escuta experimentamos não apenas os eventos *no tempo*, mas confrontamo-nos com o próprio tempo expandido, espalhado e oferecido à nossa contemplação e apreensão direta e completa, tal como o espaço está espalhado diante de nós no campo visual (Nogueira, 2003). No domínio acústico, a ordem temporal é dissolvida e reconstituída como um espaço fenomênico. E transferimos para esse espaço nossa familiaridade e os sentidos que formamos em nossas experiências de ação corporal—e a partir disso parece que nos tornamos capazes de nos mover no tempo com a mesma autonomia que exercemos nossa mobilidade espacial. Enfim, nossos sentidos, profundamente incorporados, fertilizam nosso entendimento da música, porém do mesmo modo que dão origem a quaisquer outros sentidos em nossa vida prática.

Mas o que significa dizer que os conceitos que produzimos no esforço de entendimento, em qualquer campo de experiência, são *incorporados*? Nosso sistema sensorio-motor desempenha um papel essencial na produção de tipos especiais de

conceitos: conceitos aspectuais e espaciais. O modo como categorizamos o real é consequência de como somos cognitivamente incorporados. A categorização não é resultado de um “puro raciocínio”, mas em grande parte determinada pela “experiência” que travamos corporalmente com o mundo. As categorias caracterizam-se como estruturas mentais que diferenciam aspectos de nossa experiência, destacando-os de um todo antes indiferenciado (Rosch, 1978; Mervis y Rosch, 1981). Nesse contexto, aquilo que denominamos “conceitos” pode ser entendido como estruturas neuronais que nos permitem constituir conhecimentos sobre as nossas categorias. Um *conceito incorporado* é assim uma estrutura neuronal que usa nosso sistema sensorio-motor e, por isso, a maior parte das inferências conceituais são inferências de ordem sensorio-motora.

George Lakoff e Mark Johnson (1980) evidenciaram que tais conceitos caracterizam a “forma espacial”, determinam o que ela é para nós e as inferências que fazemos de nossas experiências corporais. Contudo, aqui a questão central da pesquisa cognitiva é que nossos conceitos de relações espaciais são empregados inconscientemente por nosso sistema conceitual, quando percebemos uma entidade *em* ou *através de* outra. Ou seja, relações espaciais, em geral, seriam configurações complexas de relações espaciais elementares cujas estruturas mentais são constituídas por projeções metafóricas reguladas pelo que Johnson (1987) denominou *esquemas de imagem*. Há uma lógica espacial construída em esquemas como, por exemplo, o de “caminho”: origem—trajeto—alvo; e assim verificamos que diversas estruturações de relações espaciais, incluindo grande parte dos conceitos musicais, consideram em sua determinação esse esquema—dentre outros. Aquilo que deve ser aqui ressaltado é o caráter essencialmente inconsciente dessas operações que *mapeiam* sentidos incorporados constituídos em experiências sensorio-motoras em outros domínios de experiência. Essas transferências (*projeções metafóricas*) produzem, a partir da experiência de “caminho”, por exemplo, e dos conceitos dela gerados, outros conceitos como os de “projeto”, de “melodia”, e assim por diante.

O corpo é a casa do *concreto*⁹, pois concreto é aquilo que se pode experimentar sensorialmente e que tem implícitos conteúdos materiais. Abstrato é aquilo que separa o que não está separado na realidade que nos cerca. Nossa capacidade de abstração torna-nos competentes para identificar as inúmeras propriedades da realidade, e a ciência cognitiva incorporada nos oferece inúmeros dados que sugerem

9. *Concreto e abstrato* são conceitos interdependentes. Não podemos, por exemplo, falar de uma coisa “que existe” (neste caso “concreta”, do ponto de vista da realidade física), sem conhecer o conceito de “existência” (abstrato, do ponto de vista do pensamento). Assim sendo, o termo “concreto” é um conceito que designa algo que é real e múltiplo; o termo “abstrato”, por sua vez, também referencia algo concreto, mas tira de sua multiplicidade alguma qualidade específica. Quando tentamos empurrar um móvel muito pesado, experimentamos a resistência “desse objeto” ao nosso esforço. A partir das *categorias* formadas nesta experiência, elaboramos diversos conceitos, dentre eles o de “dificuldade”; só pudemos conceituar a experiência, criando, dentre outros, o termo “dificuldade”, porque experimentamos a dificuldade como algo real com o nosso corpo.

que ambos os conceitos, concretos e abstratos, teriam uma representação verbal comum, enquanto os conceitos concretos teriam uma representação adicional por visualização mental, dada sua origem nas experiências sensorio-motoras (Lakoff y Johnson, 1980; Lakoff, 1988; Edelman, 1989, 1992; Reddy, 1993; Grady, 1998; Edelman y Tononi, 2000). A diferença de tratamento que o cérebro dispensa a cada tipo de conceito pode explicar por que os termos que nomeiam os conceitos concretos são aprendidos mais cedo e reconhecidos mais fácil e rapidamente que aqueles que nomeiam os conceitos abstratos. A possibilidade de formação de múltiplas “imagens mentais” do concreto, sobretudo visuais, pode explicar sua antecedência na coleção de conceitos que aprendemos ao longo da vida. Conceitos abstratos não são intuitivamente representáveis como, por exemplo, “infinito”, “dificuldade”, “raiva”, etc.; esses conceitos não possuem identidade com nenhum objeto existente, não existem por si na realidade. Por isso, experiências corporais tais como nos manter equilibrados fisicamente, que nos vincula à realidade material circundante, dão origem a quase todos os nossos conceitos abstratos.

Música é uma experiência que nos coloca diante de uma grande aventura de abstração, pois, mesmo que habitualmente vinculemos os sons a coisas materiais, a “realidade sônica” da música impõe-nos, insistentemente, sua autonomia de mundo sem matéria. Assim sendo, tudo o que passamos a fazer para apreender essa experiência, para torná-la mais concreta e mentalmente organizável, é traduzi-la corporalmente e, sobretudo, produzir uma expressão visual para a música. É fácil constatar que tudo o que dizemos acerca do que percebemos na música tem origem em nossas representações visuais da música, produzidas pela mente. Construímos mentalmente uma “realidade virtual” para a música, uma abstração de realidade objetiva, espacial e visual. A anterioridade e a familiaridade que temos do nosso conhecimento do concreto nos leva a “visualizar” a música como estratégia natural para entendê-la, em virtude do alto grau de abstração que a música nos exige. Então, dizemos que a melodia sobe e desce, que determinados sons vão e vêm, que a música é mais clara e mais escura, que uma entidade harmônica é mais ou menos áspera, que um som está ocultando um outro, que uma parte da música está equilibrada, e assim por diante. Concluindo, em geral a música só pode ser conceituada e comunicada discursivamente por meio de metáforas procedentes de nossas *experiências incorporadas*—ou procedentes de metáforas de nossos *conceitos incorporados*—, estas que assim constituídas podem nos revelar, por meio do que delas persistiria em nossas descrições linguísticas da música, as estratégias que empregamos para formar os nossos sentidos musicais.

Por uma semântica enacionista do entendimento musical

A realidade adquire forma, a partir de nossas experiências de padrões corporais de ação, de orientações espaciais e dos inúmeros modos de interação com os

objetos. E os movimentos que aprendemos nessas condições são a base experiencial essencial da constituição da forma e do sentido. Em seu *The body in the mind* (1987), Mark Johnson apresentou argumentação seminal, partindo do conceito kantiano de “esquema” e de novas teorias do esquema que já se destacavam nos anos 1970. Seu *esquema de imagem* completou as bases do arcabouço teórico que gerou o que hoje conhecemos como *ciência cognitiva incorporada*, segundo a qual ao experimentarmos o mundo com os nossos corpos, memorizamos um tipo de estrutura mental resultante de intensas recorrências de certas interações perceptivas e de programas motores. O surgimento desses padrões mentais, essencialmente pré-conceituais e, em grande parte, inconscientes, gera coerência e possibilita a formação de sentidos em experiências que se seguem e que continuamente atualizam aqueles padrões. Estrutturamos—conceituamos—nossas experiências com a abstração e as tornamos significativas, a partir dos sentidos previamente constituídos nas experiências de ação sensorio-motora de nossas interações com o meio. Esta complexa rede de *projeções metafóricas* só seria possível, porque um mesmo *esquema* pode pertencer a muitos tipos diferentes de domínios de experiência e conhecimento. Ou seja, a estrutura interna de um esquema particular pode ser metaforicamente projetada e entendida nos termos de inúmeros estados, ações e eventos, que serão assim metaforicamente conceituados em termos de entidades ou eventos físicos.

Se, como já observei, o aporte teórico-metodológico enacionista somente começou a ser absorvido pela pesquisa musicológica nos anos 1990, os primeiros anos de investigação do objeto da escuta musical sob este enfoque demonstraram, inequivocamente, a naturalidade e o notável potencial de aplicação dos resultados da ciência cognitiva incorporada ao estudo do sentido musical (Walser, 1991; Zbikowski, 1995, 1997, 1998, 1999, 2002; Saslaw, 1996, 1997, 2000; Larson, 1997-8; Johnson, 1997-8; Brower, 1998, 2000; Reybrouck, 1998, 2001; Cox, 1999, 2001; Johnson y Larson, 2003; Adlington, 2003; López Cano, 2003; Nogueira, 2003, 2004; Hatten, 2004; Martínez, 2005). No entanto, Rúben López Cano (2003) estava certo ao alegar que não temos ainda aplicações da *cognição musical enacionista* dedicadas especificamente aos processos criativos musicais. Para ele, assim entendendo, os primeiros esforços de aplicação da teoria enacionista em música tenderam a reproduzir, de certa forma, programas de investigação desenvolvidos tanto com base no cognitivismo clássico quanto nos fundamentos conexionistas. Ou seja, uma musicologia enacionista emergente nos 1990, não obstante assumir-se não representacionista, admitindo que o sentido emerge das ações do indivíduo em sua interação com o meio e não de puros atos de representação mental, enfocou apenas os modos como projetamos nossos padrões sensorio-motores no entendimento de aspectos teóricos e estruturais da técnica musical—priorizando assim a abordagem dos instrumentos de representação da ideia musical. Com isso, segundo López Cano, essas investigações deixaram de enfrentar o desafio de explicar o que acontece à mente quando ouvimos música. Ele reivindica para um programa

de pesquisas neste âmbito a priorização de tarefas genuinamente musicais, como escutar, tocar e compor, que envolveriam um complexo conjunto de restrições (*constraints*) fisiológicas, biológicas, psicológicas, antropológicas e culturais, impondo-nos o desenvolvimento de estratégias próprias.

López Cano entendeu então que o método que buscamos para acessar a origem do sentido deve estar estreitamente ancorado no domínio do *estilo musical*, não como construção teórica, mas enquanto competência cognitiva dos usuários de música. Assim ele desenvolve um modelo metodológico de fundo semiótico, que considera um sistema de classificação de “componentes estilísticos essenciais”, *tipos cognitivos* que guiarão as “ações cognitivas musicais”. Penso, contudo, que desenvolver uma teoria do “objeto da experiência musical” a partir de uma teoria do “signo musical”—enquanto dispositivo teórico-discursivo funcional—implica admitir a manutenção do foco de investigação nos produtos da semiose, ou seja, voltarmos para o domínio representacional e proposicional da construção dos signos, mesmo considerando a pluralidade das inferências resultantes dos diversos dispositivos constritivos e de suas múltiplas interações. Assim sendo, penso que uma “semiótica cognitivo-enacionista da música”, como nos propõe López Cano, coloca-nos um problema: a imposição de um campo de forças ubíquo “na direção” do signo, implicando, pois, a centralidade do processo essencialmente representacionista da semiose, que iria da observação dos *tipos estilísticos* para o domínio proposicional do conceito—ao menos em grande parte. Em vez disso, penso que o caminho inverso de observação das construções enunciativas da superfície linguística de nossas descrições musicais como meio de acessar os mapeamentos entre domínios que operamos ao intencionar o sentido da música mantém o foco de investigação estritamente no domínio paradigmático da cognição incorporada, a partir do que penso que devemos nos manter, se visamos à construção de teorias enacionistas do sentido musical. Não entendo que a complexidade da rede de dispositivos constritivos que condiciona a formação de sentido (este não necessariamente “sínico”) justifique o argumento de invalidação de modelos que proponham o isolamento de variáveis esquemáticas como estudo sistemático das construções semânticas.

Venho discutindo, desde *O ato da escuta e a semântica do entendimento musical* (2004), que ao experimentarmos o fluxo musical, dele nos apropriamos em três níveis concorrentes de produção imaginativa: (a) categorizando seus traços sonoros distintivos na forma de “movimentos”, a partir da variabilidade do estado sonoro do fluxo; (b) produzindo imagens formais profundamente estilísticas, resultantes de habituação e, portanto, do reconhecimento de invariâncias, recorrências e contrastes de padrões; e (c) estabelecendo uma troca comunicativa entre os aspectos imaginativos da mente—*frames* (Fillmore, 1985), projeções metafóricas, metonímias, *prototypes* (Lakoff, 1987), espaços mentais e todo tipo de fusão conceitual—e o objeto da escuta, implicando *respostas de orientação* (Nogueira, 2016), contrastes tensivos e intenções—que aqui quero entender no lugar de “expectativas”, tal

como abordadas por Meyer (1956, 1989) ou Huron (2006). As expressões linguísticas—produtos da produção de nosso sistema conceitual—que empregamos para descrever nosso entendimento e, em particular, o entendimento musical são invenções de realidade constitutivamente complexas, mas em sua superficialidade enunciativa condicionada pelos dispositivos cognitivos da memória se nos apresentam notavelmente parcializadas e particularizadas. Desse modo, é plausível admitir que essas descrições linguísticas de nosso entendimento musical configurem-se de acordo com o foco intencional do descritor, apresentando maior ênfase na conceituação ora de *movimentos* do fluxo musical—que suscitam discursividade e narrativa, na experiência de contiguidade de eventos—, ora de *formas*—que revelam estratégias sintáticas de dispor, conectar e funcionalizar os eventos—, ora de *tensões*—como descrição de um sistema de forças que modula nosso estado psicofisiológico no envolvimento com a música.

Um método estritamente enacionista de investigação do sentido musical que aborde as estratégias de conceituação e enunciação deste sentido estaria assim comprometido com dois propósitos: de um lado, estudar as relações de correspondência e consequência entre configurações sonoras, dispositivos imaginativos (enquanto modos de abstração daquelas configurações) e intenções—o nível de formação do sentido, em grande parte inconsciente e culturalmente condicionado—e, de outro lado, estudar o emparelhamento de sentidos e conceitos—a estruturação da comunicação do entendimento musical, uma experiência em grande parte igualmente inconsciente e culturalmente condicionada, mas também notavelmente criativa e deliberada.

Como antes salientei, a pesquisa em cognição incorporada oferece-nos evidências de que os dispositivos cognitivos que determinam as escolhas e os modos de construção linguística na comunicação do pensamento, em geral, são os mesmos que estão envolvidos na comunicação do entendimento musical. Creio, portanto, ser legítimo conjeturar que parte significativa das razões que nos levam à música, enfim aquilo que quase sempre é entendido—seja ainda imerso no conceito de subjetividade, seja abordado a partir de procedimentos científicos objetivos—como *a emoção provocada pela música* advenha da tensão gerada no ato de entendimento tal como descrito pela teoria enacionista. Se estruturamos nossos pensamentos sobre a música nos mesmos termos e com os mesmos dispositivos cognitivos com os quais o fazemos para produzir qualquer entendimento na vida prática, é plausível supor que entendimentos produzidos na interação com a música criem mundos particulares cognitivamente possíveis e paralelos à realidade que circunda o ato da escuta que os gera. Essa realidade criada pelo ouvinte da música parece-lhe real, porque não é uma quimera, mas algo congruente e regulado pela música com a qual interage. É também uma experiência ficcional com eventos imateriais, mas só existe como sentido para o ouvinte nos termos em que ele entende qualquer outro acontecimento—donde é plausível concebermos que entendimentos e sentidos experimentados originalmente com a música possam

também se tornar referência para outras experiências da vida prática. Enfim, a emoção experimentada com a música pode ser gerada pela intuição de possibilidade, pelo espelhamento desse acontecimento tão rico de correspondências com outras experiências e ao mesmo tempo tão livre das restrições espaciais e materiais dos eventos da vida prática.

Só temos acesso objetivo à produção do entendimento musical em seu nível linguístico, comprovadamente mais restrito que o nível cognitivo no qual o sentido ainda não é conceito. Porém as palavras certamente nos oferecem algumas das pistas mais preciosas sobre como nasce nosso entendimento musical. Por isso, proponho investirmos em métodos estritamente enacionistas de investigação dos modos de conceituação do entendimento musical que permanecem ainda pouco examinados pela musicologia. Mas reitero que estou aqui sugerindo priorizarmos o percurso do conceito para os sentidos que não são ainda conceitos, os sentidos com os quais inventamos nossos mundos musicais antes de conceituarmos o mundo musicalmente.

Referencias

- Abbate, C. (1991). *Unsung voices: Opera and musical narrative in the nineteenth century*. Princeton University Press.
- Adlington, R. (2003). Moving beyond motion: Metaphors for changing sound. *Journal of the Royal Musical Association*, 128(2), 297–318.
- Barsalou, L. W. (1987). The instability of graded structure: Implications for the nature of concepts. En U. Neisser (Ed.), *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization* (pp.101–140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bharucha, J. J. (1987). Music cognition and perceptual facilitation: A connectionist framework. *Music Perception*, 5(1), 1–30.
- Bregman, A. S. (1990). *Auditory scene analysis: The perceptual organization of sound*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Brower, C. (2000). A cognitive theory of musical meaning. *Journal of Music Theory*, 44(2), 323–379.
- Brower, C. (1997-8). Pathway, Blockage, and Containment in Density 21.5. *Theory and Practice*, 22/23, 35–54.
- Clarke, E. (1987). Categorical rhythm perception: An ecological perspective. En A. Gabrielsson (Ed.), *Action and perception in rhythm and music*. The Royal Swedish Academy of Music, Stockholm.
- Cox, A. (1999). *The metaphoric logic of musical motion and space* (Tesis doctoral inédita). Uni-

versity of Oregon.

- Cox, A. (2001). The mimetic hypothesis and embodied musical meaning. *Musicae Scientiae*, 5(2), 195–212.
- Deutsch, D. (1982). Grouping mechanisms in music. En D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music* (pp. 99–134). New York: Academic Press.
- Deutsch, D. (1986). A musical paradox. *Music Perception*, 3, 275–280.
- Deliège, I. (1987). Grouping conditions in listening to music: An approach to Lerdahl and Jackendoff's grouping preference rules. *Music Perception*, 4, 325–360.
- Edelman, G. (1989). *The remembered present: A biological theory of consciousness*. New York: Basic Books.
- Edelman, G. y Tononi, G. (2000). *A universe of consciousness: how matter becomes imagination*. New York: Basic Books.
- Fauconnier, G. (1985). *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge: MIT Press.
- Fillmore, C. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*, 6, 222–253.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. En R. Shaw; J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing: Towards an ecological psychology* (pp. 67–82). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gjerdingen, R. O. (1990). Categorization of musical patterns by self-organizing neuron-like networks. *Music Perception*, 7, 339–370.
- Grady, J. (1998). The conduit metaphor revisited: a reassessment of metaphors for communications. In: J-P. Koenig (Ed.), *Discourse and cognition: Bridging the gap* (pp. 205–218). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanslick, E. (1854/1989). *Do belo musical: Uma contribuição para a revisão da estética musical* (Trad. Nicolino Simone Neto). Campinas: Editora da Unicamp.
- Hatten, R. S. (2004). *Interpreting musical gestures, topics, and tropes: Mozart, Beethoven, Schubert*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Huron, D. (2006). *Sweet anticipation: Music and the psychology of expectation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Iser, W. (1991/1993). *The Fictive and the imaginary*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Iser, W. (1976/1996). *O ato da leitura: Uma teoria do efeito estético*. (Trad. de Johannes Kretschmer). São Paulo: Ed. 34.
- Jauss, H. R. (1967/1994). *História da literatura como provocação à ciência literária*. São Paulo: Ática.
- Jauss, H. R. (1977/1979). Experiência estética e hermenêutica literária – Prefácio. (Trad. Luiz Costa Lima). En L. C. Lima (Org.), *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Johnson, M. (1981). *The preconceptual basis of the experiential metaphor*. Department of Philosophy, Southern Illinois University. Carbondale.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, M. (1991). Knowing through the body. *Philosophical Psychology*, 4, 3–20.
- Johnson, M. (1993). Conceptual metaphor and embodied structures of meaning. *Philosophical Psychology*, 6, 413–22.
- Johnson, M. (1998). Embodied musical meaning. *Theory and Practice*, 22-23 (1997-8), 95–102.
- Johnson, M. y Larson, S. (2003). ‘Something in the Way She Moves’: Metaphors of Musical Motion. *Metaphor and Symbol*, 18(2), 63–84
- Kerman, J. (1985). *Contemplating music: Challenges to musicology*. UK edition: *Musicology*.
- Kramer, L. (1990). *Music as cultural practice, 1800-1900*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Kramer, L. (2002). *Musical meaning: Toward a critical history*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Kramer, L. (2003). Musicology and meaning. *The Musical Times*, 144 (1883), 6–12.
- Kramer, L. (2011). *Interpreting music*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Kramer, L. (2015). Em busca da música: Linguagem, análise e cuidado (Trad. Alex Pochat). En I. Nogueira; F. Borém (Eds.), *O pensamento musical criativo: Teoria, análise e os desafios interpretativos da atualidade*. Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical.
- Krumhansl, C. (1985). Music psychology and music theory: Problems and prospects. *Music Theory Spectrum*, 17, 53–80.
- Krumhansl, C. (1990). *Cognitive foundations of musical pitch*. New York: Oxford University Press.

- Krumhansl, C. y Kessler, E. (1982). Tracing the dynamic changes in perceived tonal organization in a spatial representation of musical keys. *Psychological Review*, 89, 334–368.
- Krumhansl, C. y Shepard, R. N. (1979). Quantification of the hierarchy of tonal functions within a diatonic context. *Journal of Experimental Psychology - Human Perception and Performance*, 5, 579–594.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1988). Cognitive semantics. En: U. Eco; M. Santambrogio; P. Violi (Eds.), *Meaning and mental representations*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Lakoff, G. (1990). The invariance hypothesis: Is abstract reasoning based on image-schemas? *Cognitive Linguistics*, 1, 39–74.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Larson, S. (1997-8). Musical forces and melodic patterns. *Theory and Practice*, 22, 55–72.
- Leman, M. (1989). Symbolic and subsymbolic information processing in models of musical communication and cognition. *Interface - Journal New Music Research*, 18, 141–160.
- Leman, M. (1990). Emergent properties of tonality functions by self-organization. *Interface - Journal New Music Research*, 19, 85–106.
- Lerdahl, F. (1988). Tonal pitch space. *Music Perception*, 5, 315–350.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. Cambridge, MA: MIT Press.
- López Cano, R. (2003). Setting the body in music: Gesture, schemata and stylistic-cognitive types. *International Conference on Music and Gesture*. University of East Anglia.
- Martínez, I. C. (2005). La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música. En F. Shifres (Ed.), *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva* (pp. 47-72). La Plata: CEA.
- Maturana, H. (1980). Biology of cognition. En H. Maturana; F. Varela (Eds.), *Autopoiesis and cognition: The realization of the living* (pp. 5–58). Boston: Reidel.

- Maturana, H. y Varela, F. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston: New Science Library.
- McAdams, S. y Bregman, A. S. (1979). Hearing musical streams. *Computer Music Journal*, 3(4), 26M3.
- McAdams, S. (1984). The auditory image: A metaphor for musical and psychological research on auditory organization. En W. R. Crozier; A. J. Chapman (Eds.), *Cognitive processes in the perception of art* (pp. 289–323). Amsterdam: North Holland.
- McClary, S. (1991). *Feminine endings: Music, gender, and sexuality*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- McClary, S. (2000). *Conventional wisdom*. Berkeley: University of California Press.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1994). Fenomenologia da percepção. (Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura). São Paulo: Martins Fontes.
- Mervis, C. y Rosch, E. (1981). Categorization of natural objects. *Annual Review of Psychology*, 32, 89–115.
- Meyer, L. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: University Chicago Press.
- Meyer, L. (1989). *Style and music*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Nogueira, M. (1996). *Música e ficção: Introdução a uma estética da recepção musical* (Tesis de maestria inédita). Rio de Janeiro: UNIRIO.
- Nogueira, M. (2001). Música como desrealização: Sobre o real, o imaginário e o ato da composição. *Revista Brasileira de Música*, 22, 23–38.
- Nogueira, M. (2002). Experiência temporal e memória na composição musical. *Anais do III Colóquio de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da UFRJ* (pp. 35–41). Rio de Janeiro: EM-UFRJ.
- Nogueira, M. (2003). O imaginário metafórico da escuta. *Semiosfera – Revista de Comunicação e Cultura*, 3 (4–5), (s/p). Rio de Janeiro: ECO/UFRJ.
- Nogueira, M. (2004). *Comunicação em música na cultura tecnológica: O ato da escuta e a semântica do entendimento musical*. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: ECO/ Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.
- Nogueira, M. (2016). Resposta de orientação musical: Uma hipótese para a origem do dispositivo de sentido. *Música Hodie*, 16 (1), 54–70.
- Reddy, M. (1979/1993). The conduit metaphor. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought*, (pp. 164–201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reybrouck, M. (2001). Biological roots of musical epistemology: Functional cycles, Umwelt, and enactive listening. *Semiotica*, 134 (1/4), 599–633.

- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. En E. Rosch; B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp.27–48). Hillsdale, N. J.: Erlbaum Associates.
- Rosner, B. S. y Meyer, L. B. (1986). The perceptual roles of melodic process, contour, and form, *Music Perception*, 4, 1–40.
- Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W. D., Johnson, D. M., y Boyes-Braem, P. (1976). Basis objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8, 382–439.
- Rumelhart, D. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En R. Spiro; B. Bruce; W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33–58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Saslaw, J. (1996). Forces, containers, and paths: the role of body-derived imagen-schemas in the conceptualization of music. *Journal of Music Theory*, 40(2), 217–243.
- Saslaw, J. (2000). Far out: Intentionality and image schema in the reception of early works by Ornette Coleman. *Current Musicology*, 69, 97–117.
- Schopenhauer, A. (1818/2001). O mundo como vontade e representação. (Trad. M. F. Sá Correia). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Shepard, R. N. (1982). Structural representations of musical pitch. En D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music* (pp. 343-390). New York: Academic Press.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind*. Oxford: Clarendon Press.
- Subotnik, R. R. (1991). *Developing variations: Style and ideology in western music*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Subotnik, R. R. (1996). *Deconstructive variations: Music and reason in western society*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Terhardt, E. (1984). The concept of musical consonance: A link between music and psychoacoustics. *Music Perception*, 1, 276–295.
- Todd, N. P. (1985). A model of expressive timing in tonal music. *Music Perception*, 3, 33–59.
- Todd, N. P. (1991). A connectionist approach to algorithmic composition. En P. Todd; G. Loy (Eds.), *Music and connectionism* 173-194). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Varela, F., Thompson, E., y Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT Press.
- Walser, R. (1991). The body in the music: Epistemology and musical semiotics. *College Music Symposium*, 31, 116–126.
- Zatorre, R. (1988). Pitch perception of complex tones and human temporal-lobe functions. *Journal of the Acoustical Society of America*, 84, 566–572.

- Zbikowski, L. (1995). Theories of categorization and theories of music. *Music Theory Online*, 1/4.
- Zbikowski, L. (1997). Conceptual models and cross-domain mapping: New Perspectives on Theories of Music and Hierarchy. *Journal of Music Theory*, 41(2), 193–225.
- Zbikowski, L. (1998). Metaphor and music theory: Reflections from cognitive science. *The Online Journal of the Society for Music Theory*, 4(1), 1–13.
- Zbikowski, L. (1999). Musical coherence, motive, and categorization. *Music Perception* 17(1), 5–42.
- Zbikowski, L. (2002). *Conceptualizing music: Cognitive structure, theory, and analysis*. AMS Studies in Music. New York: Oxford University Press.

Biografía del autor

Marcos Vinício Cunha Nogueira

mvinicionogueira@gmail.com

Doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ (2004), tendo defendido tese intitulada *O ato da escuta e a semântica do entendimento musical*, Mestre em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO (1996) e Bacharel em Composição Musical pela Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ (1990). É Professor do Departamento de Composição da Escola de Música da UFRJ e docente do Programa de Pós-Graduação em Música da mesma instituição, na qual desenvolve projetos intitulados *A poética da mente musical: Semântica cognitiva e processos criativos*, e *Performance musical: Aspectos cognitivos e pedagógicos*. Pesquisador atuante nas subáreas de Composição Musical, Cognição Musical e Teoria da Música, a partir do que vem publicando trabalhos em torno do viés da pesquisa cognitiva em Música. Foi membro das diretorias da Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais, ABCM (2008-2011) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, ANPPOM (2011-2013). Atua regularmente, desde 1987, como compositor, regente e instrumentista com participações em festivais e mostras variadas de música acadêmica contemporânea.

ROSANE CARDOSO DE ARAÚJO, FLÁVIA DE ANDRADE CAMPOS Y CÉLIA REGINA VIEIRA DE ALBUQUERQUE BANZOLI

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

rosane_caraujo@yahoo.com.br

Artículo de investigación

Prática musical infantil e Teoria do Fluxo: duas surveys em contexto brasileiro

Resumo

Neste artigo relatamos um estudo realizado sobre a prática musical de crianças sob o enfoque da Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi. Realizamos entre 2014 e 2016 uma pesquisa cujo objetivo geral foi investigar a presença de elementos que conduzem crianças à experiência do fluxo nas aulas de musicalização e de prática de instrumentos musicais. A metodologia utilizada foi o estudo de levantamento (*survey*), realizado em dois contextos específicos. Participaram do estudo 48 crianças com idade entre 8 e 12 anos. A coleta de dados foi obtida por meio de um questionário que serviu para levantar dados gerais das crianças e verificar a presença de elementos que podem conduzir ao fluxo. Um escala *Likert* de cinco pontos avaliou a presença dos indicadores do fluxo: (1) Motivação; (2) Concentração; (3) Sentimento de competência/autoconfiança; (4) Metas claras; e (5) Satisfação/alegria. Os resultados indicaram que as aulas de musicalização eram mais motivadoras que as aulas de instrumento musical; que muitos participantes possuíam possibilidades de vivenciar o fluxo em suas práticas musicais; que o professor tem papel fundamental para envolver, motivar e, possivelmente, auxiliar os alunos a vivenciar o fluxo em suas atividades musicais.

Palavras-chave:

Teoria do Fluxo, motivação, prática 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. 4. Nº 2 (2016) | 38-53

Recibido: 13/07/2016. **Aceptado:** 09/09/2016.

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.4.2867.2

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

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



ROSANE CARDOSO DE ARAÚJO, FLÁVIA DE ANDRADE
CAMPOS Y CÉLIA REGINA VIEIRA DE ALBUQUERQUE BANZOLI

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

rosane_caraujo@yahoo.com.br

Research paper

Infant musical practice and Flow Theory: two surveys in Brazilian context

Abstract

In this article we bring the report of a study on the musical practice of children with a focus on Csikszentmihalyi's Flow Theory. We accomplish between 2014 and 2016, a study whose aim was to investigate the presence of elements that lead children to the "flow experience" in education music classes and in musical instruments lessons. The methodology used was a survey conducted in two specific contexts. The study included 48 children aged 8 to 12 years. Data collection was obtained by means of a questionnaire to gather general data about children and check the presence of elements which may lead to flow. A five point Likert scale evaluated the presence of indicators of flow: (1) Motivation; (2) Concentration; (3) Feeling of competence / confidence; (4) Clear goals; and (5) Satisfaction / joy. The results indicated that the music education classes were more motivating than the musical instrument lessons; many participants had opportunities to experience flow in their musical practices; teacher has a key role to engage, to motivate and, possibly, to help students to experience the flow in his musical activities.

Key Words:

Flow Theory, motivation, musical practice.

ROSANE CARDOSO DE ARAÚJO, FLÁVIA DE ANDRADE CAMPOS Y CÉLIA REGINA VIEIRA DE ALBUQUERQUE BANZOLI

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

rosane_caraujo@yahoo.com.br

Artículo de investigación

Práctica musical infantil y Teoría del Flujo: dos entrevistas en contexto brasileiro

Resumen

En este artículo brindamos un informe de un estudio de la práctica musical de niños con énfasis en la Teoría del Flujo de Csikszentmihalyi. Realizamos entre 2014 y 2016 un estudio que tuvo como objetivo investigar la presencia de elementos que condujeran a los niños a una ‘experiencia de flujo’ en las clases de educación musical y en las lecciones de ejecución instrumental. La metodología utilizada consistió en la administración de una encuesta llevada a cabo en ambos contextos de práctica musical. Participaron en el estudio 48 niños de entre 8 y 12 años de edad. Los datos fueron recolectados mediante un cuestionario que recogió información general acerca de los niños y corroboró la presencia de elementos que podían conducir al flujo. Mediante una escala Likert de cinco grados se evaluó la presencia de los siguientes indicadores de flujo: (1) Motivación; (2) Concentración; (3) Sentimiento de competencia/confianza; (4) Metas claras; y (5) Satisfacción / placer. Los resultados indicaron que las clases de educación musical fueron más motivantes que las clases de instrumento; muchos participantes tuvieron oportunidades de experimentar flujo en sus prácticas musicales; el maestro juega un rol para motivar, comprometer, y posiblemente, ayudar a los estudiantes a experimentar el flujo en sus actividades musicales

Palabras Clave

Teoría del Flujo, motivación, práctica musical.

A motivação, segundo Reeve (2006) está relacionada aos processos que atribuem energia e direção ao comportamento humano. Para este autor, existem muitos espectros nos estudos contemporâneos da motivação que possibilitam o entendimento do processo motivacional a partir de diferentes perspectivas: cultural (ou cognitivo-social), comportamental, fisiológica/neurológica, cognitiva, evolucionária, humanista e psicanalítica. Neste sentido, os estudos sobre a motivação no contexto musical têm sido foco de interesse de muitos pesquisadores, professores e músicos, como meio de compreender os processos de envolvimento do sujeito com a música. Dentre os diversos trabalhos sobre música e motivação podemos citar os estudos de O'Neill & McPherson (2002); McPherson & McCormick (2006); Ritchie & Williamon (2011); McPherson & Renwick (2011); McPherson & Zimmerman (2002); Custodero (2005, 2006); Addressi, et alii (2006); Araújo e Pickler (2008); Cereser e Hentschke (2009); Araújo & Andrade (2011); Cereser (2011); Stocchero (2012); Araújo (2013); Gonçalves (2013), dentre outros.

Segundo Bzuneck (2009) muitos professores têm se preocupado a respeito das questões motivacionais de seus alunos para buscar formas de motivar estudantes que demonstram desinteresse pelas atividades escolares e que, conseqüentemente, apresentam um baixo rendimento escolar. Nas situações de ensino e aprendizagem musical, não só se busca melhorar a motivação dos alunos com baixo rendimento, mas também a intensificação de processos motivacionais já existentes. Esta preocupação em otimizar o processo motivacional de estudantes e músicos pode ser orientada por meio de diferentes teorias sobre a motivação, dentre as quais se encontra a “Teoria do Fluxo” (Flow Theory) de Csikszentmihaly (1990, 1992,1999).

Na “Teoria do Fluxo” Csikszentmihaly focaliza especialmente a qualidade do processo de envolvimento do indivíduo com a atividade realizada. Segundo o autor a “experiência de fluxo” é um estado em que o indivíduo entra em absoluto envolvimento numa determinada atividade e encontra plena satisfação na mesma, perdendo a noção do tempo e desligando-se de outras situações do seu cotidiano, focalizando totalmente sua atenção na atividade realizada:

O fluxo geralmente é relatado quando uma pessoa está realizando sua atividade favorita – jardinagem, ouvir música, jogar boliche, cozinhar uma boa refeição. Ele também ocorre quando estamos dirigindo, quando conversamos com amigos e com uma freqüência surpreendente durante o trabalho. (Csikszentmihalyi, 1999, p. 40).

Csikszentmihalyi (1999) aponta a motivação intrínseca e os componentes afetivos da motivação como fatores que geram o estado de fluxo. Assim, quando o indivíduo está motivado intrinsecamente e realiza a atividade sem interesse de recompensas externas, mas pelo próprio prazer e satisfação, ele desenvolve uma

personalidade autotélica. Segundo o autor, a expressão autotélica tem origem de dois radicais gregos: “*auto* (relativo ao indivíduo) e *telos* (meta, finalidade)” (ibid.).

O estado do fluxo, denominado também de experiência máxima, não é algo fácil de ser alcançado pois pode exigir um alto nível de atividade física ou mental. Para que o fluxo ocorra é necessário que o indivíduo organize suas metas, mantenha a concentração na atividade realizada e o equilíbrio entre suas habilidades pessoais e os desafios a serem cumpridos. Se os desafios forem muito além da capacidade do indivíduo, isso acarretará um sentimento de frustração, ansiedade, preocupação; e se os desafios forem muito inferiores às suas habilidades, conseqüentemente ocorrerá o tédio, apatia e desinteresse.

De acordo com Csikszentmihalyi (1999), existem alguns conteúdos que acompanham a experiência do fluxo, como as metas claras, o *feedback* imediato, as emoções e as operações mentais. Primeiramente, o indivíduo deve estabelecer algumas metas para que haja uma plena concentração na atividade que será realizada. As metas claras são elementos que auxiliam o indivíduo a manter o foco na atividade (Csikszentmihalyi, 1999) já a concentração é a principal operação mental que proporciona a atenção extrema. O *feedback* imediato, isto é, a percepção sobre o próprio desempenho, incentiva o indivíduo a compreender se está conseguindo alcançar seus objetivos, e a emoção positiva acompanha a atividade gerando satisfação e prazer ao indivíduo ao observar sua própria performance (Csikszentmihalyi, 1999).

Considerando os conteúdos apontados por Csikszentmihalyi (1999) como elementos que conduzem ao fluxo e conseqüentemente proporcionam motivação, realizamos entre 2014 e 2016 uma pesquisa cujo objetivo geral foi investigar a presença de elementos que conduzem crianças à experiência do fluxo nas aulas de musicalização e de prática de instrumentos musicais. A pesquisa foi realizada no Grupo PROFCEM (Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical), grupo registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e certificado pela Universidade Federal do Paraná (Brasil).

A metodologia utilizada foi o estudo de levantamento (*survey*), realizado em contextos específicos: (1) numa escola de dança onde as crianças tinham aulas de musicalização infantil (aulas de iniciação musical) e (2) em três escolas onde as crianças tinham aulas coletivas de instrumento musical. Participaram do estudo 48 crianças com idade entre 8 e 12 anos. Para coletar os dados dos diferentes contextos, foram realizados dois *surveys*. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário adaptado de um estudo anterior realizado por Araújo e Andrade (2013).

Metodologia

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa foram realizados dois Estudos de Levantamento (*survey*). De acordo com Gil (2000) e Babbie (1999), o método *Survey* permite verificar dados sobre o comportamento de determinado grupo, por meio de interrogação direta.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário com base no questionário previamente elaborado por Araújo e Andrade (2013). Estas autoras elaboraram escala tipo *Likert* sobre a Teoria do Fluxo, que foi testada, validada e aplicada a um total de 47 adolescentes em estudo anterior.

Na presente pesquisa o questionário de Araújo e Andrade (2013) foi adaptado para uso com crianças. O questionário foi dividido em duas partes: na primeira se buscou obter dados gerais das crianças e na segunda parte se buscou verificar os elementos que podem conduzir ao fluxo. Por meio da utilização de escala *Likert* de cinco pontos foi selecionada do questionário original uma questão para cada uma das categorias do fluxo possíveis de serem observadas ou vivenciadas nas aulas de música. As categorias foram definidas *a priori*:

- A. Motivação;
- B. Concentração;
- C. Sentimento de competência/autoconfiança;
- D. Metas claras;
- E. Satisfação/alegria.

As crianças deveriam responder quanto se sentiam capazes ou o quanto vivenciavam as situações propostas (sobre motivação, concentração, sentimento de autoconfiança, metas claras e satisfação), indicando a intensidade na escala *Likert* que variava entre 5 opções: “*sempre, quase sempre, de vez em quando, raramente ou nunca*”.

Resultados

Survey n. 1

Os participantes da primeira *Survey* foram crianças de 8 a 12 anos de uma escola de Dança de Curitiba (Brasil). Participaram do estudo 13 (n=13) crianças. Pelo número de participantes, consideramos este levantamento como uma *survey* de pequeno porte (Babbie, 1999).

Todas as crianças participavam de uma aula de musicalização (iniciação musical). Segundo Penna, musicalização é o “ato ou processo de musicalizar” (Penna,

2010, p. 30), e não é algo que deve ser trabalhado apenas com crianças, mas pode ser ensinado também a adolescentes, jovens, adultos e idosos. A musicalização não tem como objetivo verificar o nível de talento musical do aluno, mas desenvolver a percepção, sensibilidade musical, desenvolvimento motor e cognitivo, entre outras habilidades.

Os resultados das questões elaboradas com a escala *likert* sobre os componentes do fluxo foram sintetizadas nos itens abaixo:

- A. **Motivação para aula de musicalização:** A primeira questão da escala era sobre a motivação dos alunos para participar das aulas de musicalização. Nesta questão, todos os alunos (13 alunos = 100%) responderam que estavam “sempre” motivados indicando o alto nível de motivação dos participantes.
- B. **Concentração:** A segunda questão era sobre a atenção e concentração nas atividades da aula. Do total de 13 alunos, 03 alunos (23%) responderam que se mantinham concentrados “quase sempre” enquanto 10 alunos (77%) indicaram que “sempre” estavam concentrados (ver gráfico 1).

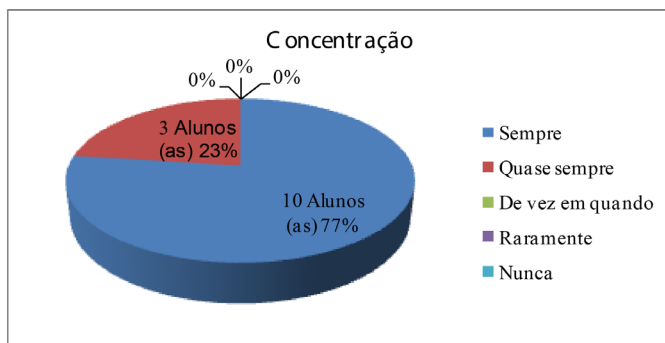


Gráfico 1: Concentração nas aulas de musicalização – Survey 1.

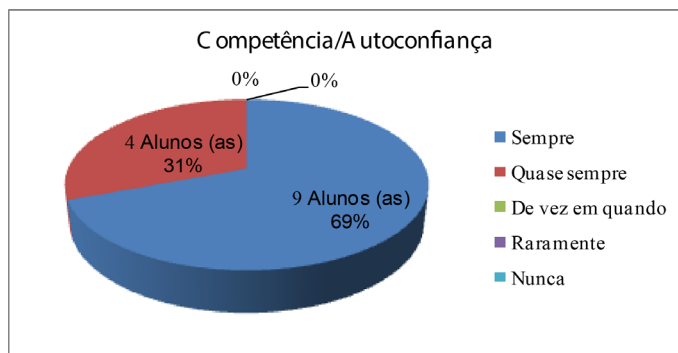


Gráfico 2: Competência/Autoconfiança – Survey 1.

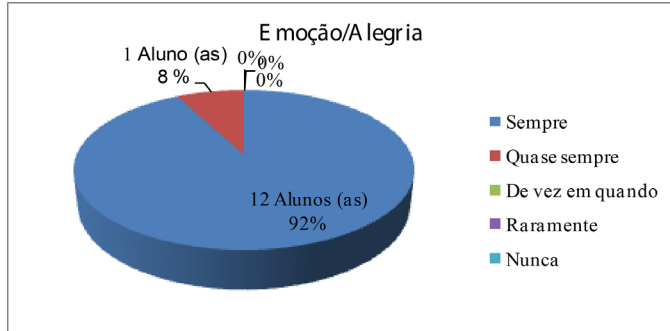


Gráfico 3: Satisfação/Alegria – Survey 1.

- C. **Sentimento de competência/autoconfiança:** A terceira questão era sobre a confiança dos alunos em suas capacidades para realizarem as atividades da aula de musicalização. Nesta questão, 09 alunos (69%) responderam que se sentiam “sempre” confiantes para realizar as atividades propostas nas aulas e 04 alunos (31%) acham que “quase sempre” estavam confiantes (ver gráfico 2).
- D. **Metas claras:** Na quarta questão todos os participantes (13 = 100%) afirmaram que “sempre” conseguiam entender as orientações da professora quando a mesma explicava os exercícios.
- E. **Satisfação/Alegria com as atividades:** Por fim na última questão, sobre a emoção dos alunos ao realizarem as atividades das aulas de musicalização, 12 participantes (92%) indicaram estar “sempre” contentes ao realizar as atividades e 01 aluno (8%) avaliou que “quase sempre” sentia-se contente na realização das atividades propostas em aula (ver gráfico 3).

Survey n.2

O segundo levantamento foi realizado com 35 crianças (n=35) com idade entre 8 e 11 anos, que participam de aulas coletivas de diferentes instrumentos musicais de uma escola municipal da cidade de Curitiba (Brasil), e de duas escolas municipais de São José dos Pinhais (região metropolitana de Curitiba). Os instrumentos executados pelas crianças eram violino, violoncelo, flauta doce, violão e percussão (agogô, bumbo e tambor).

- A. **Motivação para aula de instrumento musical:** Os dados da primeira questão da escala indicaram a motivação geral dos alunos para as aulas de instrumentos musicais. Os resultados mostram que 63% dos participantes assinalaram “sempre” estar motivados (ver gráfico 4).

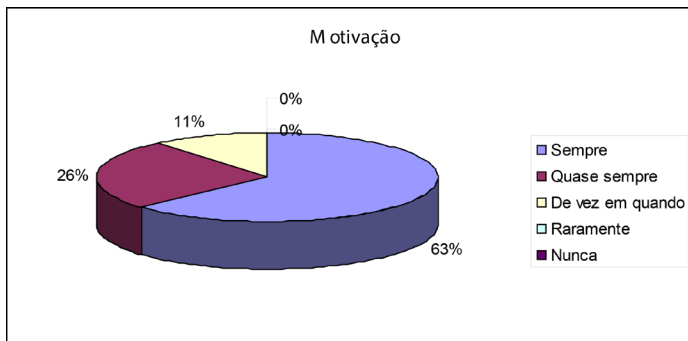


Gráfico 4: Motivação para aulas de instrumento - Survey 2.

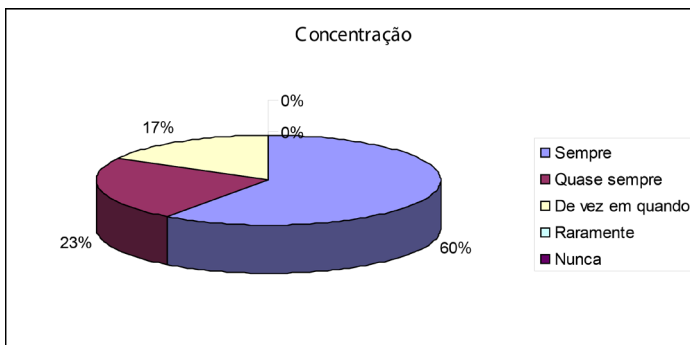


Gráfico 5: Concentração nas aulas de instrumento - Survey 2.

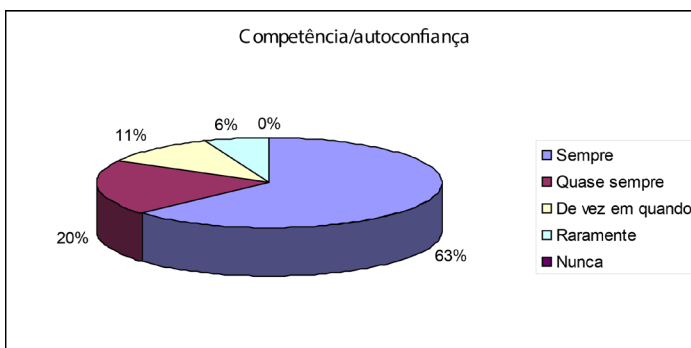


Gráfico 6: Competência/Autoconfiança - Survey 2.

- B. **Concentração:** O percentual dos alunos “sempre” concentrados durante as aulas de instrumento musical foi de 60%, enquanto 23% dos alunos responderam que “quase sempre” estavam concentrados (ver gráfico 5).
- C. **Sentimento de competência/autoconfiança:** O percentual dos alunos que indicaram “sempre” sentir-se com competência/autoconfiança para a realização das tarefas durante as aulas de instrumento musical foi de 63%, enquanto 20% indicaram “quase sempre” (ver gráfico 6).
- D. **Metas claras:** Na questão sobre metas claras, 17% dos participantes explicitaram que “raramente” entendiam bem as orientações dos professores nas aulas de instrumento ou mesmo que sabiam claramente o que deveriam realizar nas atividades. Os alunos que “sempre” entendem as metas foram 43%; os que “quase sempre” as compreendem foram 34%; e os que entendem “de vez em quando” foram 6% (ver gráfico 7).

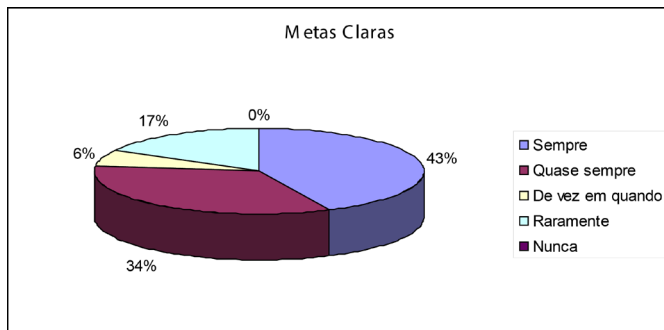


Gráfico 7: Metas claras – Survey 2.

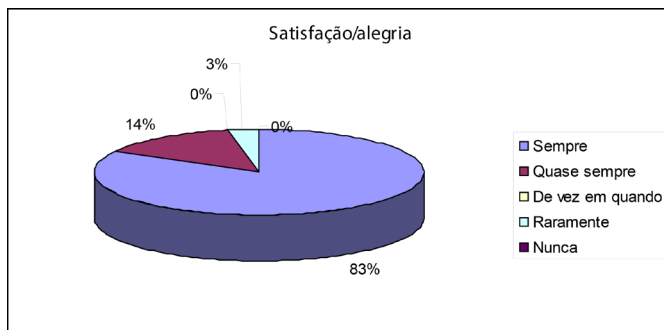


Gráfico 8: Satisfação /Alegria – Survey 2.

- E. **Emoção/Alegria com as atividades:** Por fim o percentual dos alunos que sentiam “sempre” satisfação/alegria com os resultados da realização das tarefas foi de 83% e os que “quase sempre” estavam satisfeitos foram 14%. Nesta questão 3% indicaram “raramente” sentir prazer/alegria com suas práticas musicais (ver gráfico 8).

Transversalização das duas surveys

Ao analisarmos os resultados dos dois levantamentos pudemos observar algumas semelhanças entre os dois estudos e algumas discrepâncias que são apontadas na tabela abaixo (ver tabela 1):

| | SURVEY 1 – Aulas de musicalização | SURVEY 2 – Aulas de instrumento musical |
|---|-----------------------------------|---|
| Motivação | 100% “sempre” | 63% “sempre” |
| Concentração | 77% “sempre” | 60% “sempre” |
| Sentimento de competência/ auto-confiança | 69% “sempre” | 63% “sempre” |
| Metas Claras | 100% “sempre” | 43% “sempre” |
| Emoção | 92% “sempre” | 83% “sempre” |

Tabela 1: Comparação nas porcentagens “sempre” – Survey1 e Survey 2

| RESUMO - Grupo 1 x Grupo 2 | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------|-------------|--------------|------------------|----------------------|------------------|
| <i>Grupo</i> | <i>Contagem</i> | <i>Soma</i> | <i>Média</i> | <i>Variância</i> | <i>Desvio Padrão</i> | |
| Grupo 1 | 5 | 4,384616 | 0,8769232 | 0,019526588 | 0,139737569 | |
| Grupo 2 | 5 | 3,11428 | 0,622856 | 0,020163249 | 0,141997356 | |
| ANOVA | | | | | | |
| <i>Fonte da variação</i> | <i>SQ</i> | <i>gl</i> | <i>MQ</i> | <i>F</i> | <i>valor-P</i> | <i>F crítico</i> |
| Entre grupos | 0,161375355 | 1 | 0,161375355 | 8,131822496 | 0,02142513 | 5,317656 |
| Dentro dos grupos | 0,158759349 | 8 | 0,019844919 | | | |
| Total | 0,320134704 | 9 | | | | |

Tabela 2: Comparação entre grupos e ANOVA

| | GRUPO1 | | GRUPO 2 | |
|-----------|--------|---------------|---------|---------------|
| | Média | Desvio padrão | Média | Desvio padrão |
| Questão 1 | 1 | 0 | 0,6285 | 0,4902 |
| Questão 2 | 0,7692 | 0,4385 | 0,6 | 0,4970 |
| Questão 3 | 0,6923 | 0,4803 | 0,6285 | 0,4902 |
| Questão 4 | 1 | 0 | 0,4285 | 0,5021 |
| Questão 5 | 0,9230 | 0,2773 | 0,8285 | 0,3823 |

Tabela 3: Cálculo de desvio padrão por grupo

Também foi realizada uma análise de variância entre os dados obtidos pelo grupo 1 (13 crianças) com os dados obtidos no grupo 2 (35 crianças). A análise de variância ($F = 8,1318$; $P=0,02142513$) gerou um valor de P menor de 0.05 ($p < 0.05$). Tal resultado indicou que foram encontradas diferenças significativas entre os resultados obtidos nos dois grupos (ver tabelas 2 e 3):

Ao verificarmos os resultados podemos perceber que os resultados do estudo 1 (*survey 1*) possuem valores mais elevados que o estudo 2 (*survey 2*). O estudo 1 foi realizado no contexto de uma aula de musicalização, cuja característica principal é a realização de atividades musicais muitas vezes de caráter lúdico envolvendo desafios e brincadeiras, por meio do uso de movimentos corporais, jogos, improvisação, apreciação, etc. Assim consideramos em nossas análises que o contexto das aulas de musicalização de fato pode favorecer para que ocorra um ambiente mais motivador para as crianças do que o contexto da aula instrumental, conforme observamos no resultado da categoria “motivação”. No entanto acreditamos que é função do professor buscar soluções para uma maior motivação no ambiente das aulas de instrumento. Segundo Bzuneck (2009) quando o aluno encontra significado ou importância nas atividades prescritas, ele terá motivação para ação. Assim, compete ao professor estimular os alunos através de atividades motivadoras e que gerem satisfação, para que o mesmo possa demonstrar interesse pessoal no processo de aprendizagem.

Ao analisarmos a segunda categoria “concentração” percebemos que em ambos os estudos a concentração estava presente na maioria dos estudantes e este é um fator decisivo para gerar o “estado de fluxo”. De acordo com Csikszentmihalyi (1999, p.38), “(...) uma pessoa no fluxo está completamente concentrada”. Segundo o autor, quando o indivíduo está em fluxo não tem espaço na sua consciência para nenhuma outra informação, portanto mantém o foco apenas na atividade realizada.

A terceira categoria de análise foi relativa ao sentimento de “competência e autoconfiança”. Nesta categoria novamente observamos que a maior parte dos estudantes nos dois estudos demonstrou vivenciar esta experiência. Os resultados

da presente categoria indicam que as tarefas exercidas pelos alunos devem ser de caráter estimulante pois influenciam diretamente na motivação dos mesmos. Entretanto, segundo Csikszentmihalyi (1992) as atividades precisam manter um equilíbrio entre as habilidades dos indivíduos e os desafios a serem cumpridos para não abalar a motivação. Csikszentmihalyi (1999) explica que o fluxo é importante porque torna o momento presente mais agradável e porque cria autoconfiança que permite desenvolver capacidades e fazer contribuições significativas. Assim ao vivenciar o sentimento de competência e ao fortalecer a sua autoconfiança, o indivíduo pode desenvolver uma personalidade autotélica.

A quarta categoria de análise foi relativa à compreensão por meio de “metas claras”. Nesta categoria foi possível perceber uma discrepância entre os estudos, pois enquanto que no primeiro contexto (das aulas de musicalização) 100% dos alunos indicaram que compreendiam bem as orientações dos professores, entendendo claramente as metas que deveriam atingir, no segundo estudo esta porcentagem caiu para 43% indicando que no contexto das aulas de instrumento musical algum problema de comunicação entre alunos e professores poderia estar ocorrendo. Segundo Csikszentmihalyi (1999), para que o fluxo aconteça é necessário ter as metas claras, ter o entendimento do que foi solicitado, pois com isso é possível focar na tarefa e obter a concentração para que a prática seja realmente significativa e gratificante.

Por fim, a última categoria de análise foi relativa ao sentimento de satisfação e alegria gerado pelo envolvimento na atividade. Os sentimentos de alegria e felicidade são emoções positivas e auxiliam os alunos a manterem a motivação no processo de aprendizagem. Se os indivíduos estiverem envolvidos e concentrados com as atividades musicais realizadas, sentindo satisfação com as mesmas, poderão entrar no estado do fluxo.

Conclusão

Os dados analisados com esta pesquisa mostraram resultados significativos sobre a motivação dos alunos em relação às aulas de musicalização e aulas de instrumento musical e as possibilidades das crianças vivenciarem a experiência de fluxo. De acordo com os resultados obtidos pode-se afirmar que as crianças do grupo 1 apresentavam valores altos para os indicativos do fluxo (categorias) e por este motivo possuíam mais condições de vivenciar, com maior frequência, experiências de fluxo em suas práticas musicais, em comparação com as crianças do grupo 2. As crianças do grupo 2, por sua vez, obtiveram valores mais altos principalmente nos indicativos do fluxo relativos às questões 1, 3 e 5 (*motivação, sentimento de competência e emoção*), enquanto que nas questões 2 e 4 (*concentração e metas*) os valores foram menores. Assim, a comparação entre os grupos, especialmente por meio da Análise de Variância ($F = 8,1318; P=0,02142513$) confirmou que entre

os grupos foram encontradas diferenças significativas nos respectivos resultados. A pesquisa também serviu para confirmar que a escala *Likert* utilizada possibilitou a análise individual de elementos que podem proporcionar a experiência de fluxo.

Os resultados do presente estudo também servem para reforçar a hipótese sobre a relação entre os elementos que geram o fluxo e a motivação. Observamos que quanto mais os elementos que proporcionam o estado de fluxo estão presentes na prática musical das crianças, maior é a motivação dos mesmos para aprender música.

Bzuneck (2009, p.150) que afirma que “(...) a interpretação feita por alunos sobre as causas do sucesso ou fracasso escolar influencia sobremaneira a motivação para aprendizagem, as expectativas de sucesso futuro, as emoções e a auto-estima dos mesmos.” Por isso os resultados deste estudo vêm a reforçar a grande responsabilidade do papel do professor na condução das atividades de aprendizagem musical. Destacamos assim a responsabilidade do docente para motivar os alunos e organizar situações de aprendizagem que favoreçam o engajamento das crianças, pois tais situações podem favorecer a vivência de experiências de fluxo, estimular e empenhar cada vez mais os estudantes em suas práticas musicais.

Referências

- Addressi, A. R.; Ferrari, L.; Carlotti, S.; y Pachet, F. (2006). Young children musical experience with a flow machine. En M. Baroni et al. (Eds), *Proceedings of the 9th ICMPC*. Bologna: Bononia University Press.
- Araujo, R. C. (2013). Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. *Percepta*, 1(1), 55-66.
- Araujo, R. C.; y Andrade, M. A. (2011). Experiência de fluxo e prática instrumental: dois estudos de caso. *Revista Da Pesquisa*, 8, 553-563.
- Araujo, R. C.; y Andrade, M. A. (2013). Um estudo sobre motivação para a prática musical de adolescentes com base na teoria do fluxo. *XIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Natal, 2013*. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/ANPPOM2013/Escritos2013/paper/view/2497>.
- Araujo R. C.; y Pickler, L. (2008). Um estudo sobre motivação e estado de fluxo na execução musical. En *Anais do IV Simpósio de Cognição e artes musicais*. Disponível em: http://www.fffch.usp.br/dl/simcam4/anais_simcam4.htm.
- Babbie, E. (1999). *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Bzuneck, J. A. (2009). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. En E. Boruchovitch, E. y J. A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (4 Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Cavalcanti, C. R. P. (2009). *Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos e instrumentistas*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR.
- Cereser, C.M.I. (2011). *As crenças de auto-eficácia de professores de música*. Tesis doctoral inédita. Proto Alegre: UFRGS.
- Cereser, C.M. I.; y Hentschke, L. (2009). A escala de crenças de auto-eficácia dos professores de música para atuar no contexto escolar. En *Anais do XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Londrina: ABEM, 127-136.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *A descoberta do fluxo. Psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Custodero, L. A. (2006). Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. En B. Ilari (Ed.), *Em busca da mente musical* (pp. 381-399). Curitiba: Editora da UFPR.
- Custodero, L. A. (2005). Observable indicators of flow experience: A developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, 7(2), 185-209.
- Gil, A. C. (2000). *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Gonçalves L. S. (2013). *Um estudo sobre crenças de autoeficácia de alunos de percepção musical*. Tesis de maestría inédita. Curitiba, UFPR.
- McPherson, G. E., y McCormick, J. (2006). Self-efficacy and performing music. *Psychology of Music*, 34(3), 321-336.
- McPherson, G. E., y Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 327-347). New York: Oxford University Press, 327-347.
- McPherson, G. E., y Renwick, J. (2011). Self-regulation and mastery of musical skills. En B. Zimmerman y D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 234-248). New York: Routledge.
- O'Neill S.; y McPherson, G. E. (2002). Motivation. En R. Parncutt y G. McPherson (Eds.). *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 31-46). New York: Oxford University Press.
- Penna, M. (2010). *Música (s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina.

Silva, R. R. (2012). *Consciência de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva para o estudo da motivação de professores de piano*. Tesis de maestría inédita. Curitiba: UFPR.

Reeve, J. (2006). *Motivação e Emoção*. Rio de Janeiro: LTC.

Ritchie, L.; y Williamon, A. (2011). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, 39(1), 328-344.

Stocchero, M. A. (2012). *Experiências de fluxo na educação musical: Um estudo sobre motivação*. Tesis de maestría. Curitiba: UFPR.

Biografia de los autores

Rosane Cardoso de Araujo

rosane_caraujo@yahoo.com.br

Professora Associada do Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná (UFPR- Brasil). Pós-doutora em Música pela Università di Bologna (Itália). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado) da UFPR. Bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/ Brasil). Presidente da Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCAM). Gestão 2014-2017. Líder do Grupo de Pesquisa PROFCEM (Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical). Doutorado em Música.

Flávia de Andrade Campos Silva

flavia_a_c@hotmail.com

Mestranda em Música e formada em Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Paraná (UFPR – Brasil). É membro do Grupo de Pesquisa PROFCEM (Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical). Foi bolsista de Iniciação Científica pela Fundação Araucária (Brasil). É professora de musicalização na Escola Alecrim Dourado (Curitiba) e professora de música do ensino básico na Escola Opet (Curitiba).

Célia Regina Vieira de Albuquerque Banzoli

celiabanzoli@hotmail.com

É membro do Grupo de Pesquisa PROFCEM (Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical). Foi bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/ Brasil). É regente de coro e cursa Licenciatura em Música na Universidade Federal do Paraná (UFPR – Brasil). Possui Bacharelado e Licenciatura em Química pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

GEOFFREY BAKER¹ Y ANA LUCÍA FREGA²¹Royal Holloway, University of London²Instituto de Ciencias Sociales y Disciplinas Projectuales, UADE

geoff.baker@rhul.ac.uk

Artículo de investigación

Los reportes del BID sobre El Sistema: Nuevas perspectivas sobre la historia y la historiografía del Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela

Resumen

A lo largo de su historia, el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, mejor conocido como El Sistema, ha sido el punto focal de una narrativa poderosa y encomiástica. No obstante, recientemente han comenzado a surgir más perspectivas críticas del mundo académico. Sin embargo, los investigadores se han enfrentado a una considerable falta de recursos documentales sobre la historia del programa. Por lo tanto, la reaparición de una recopilación de documentos de los años 1996 y 1997 es un hito importante. Las fuentes están ligadas a las gestiones de El Sistema para conseguir financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En este artículo, los documentos están evaluados en orden cronológico y luego analizados con una perspectiva comparativa. Permiten profundizar en las perspectivas diacrónicas sobre el programa, complementando así las historias orales y los reportes de prensa de este periodo. Echan luz sobre la historia de El Sistema al igual que sobre las discusiones actuales sobre este famoso programa de educación musical, verificando estudios recientes que han provocado reacciones fuertes y polarizadas, y ofreciendo una base histórica para la profunda división que existe hoy en día entre las obras escritas por los defensores y los críticos de El Sistema.

Palabras Clave:

El Sistema, BID, educación musical, historia, documentos, perspectiva comparativa.

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. 4. N° 2 (2016) | 54-83

Recibido: 10/08/2016. **Aceptado:** 04/10/2016.

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.4.2751.2

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

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



GEOFFREY BAKER¹ Y ANA LUCÍA FREGA²

¹Royal Holloway, University of London

²Instituto de Ciencias Sociales y Disciplinas Proyectuales, UADE

geoff.baker@rhul.ac.uk

Research paper

The IDB reports on El Sistema: New perspectives on the history and historiography of Venezuela's National System of Youth and Children's Orchestras

Abstract

Over the course of its history, a powerful and eulogistic narrative has evolved around the Venezuelan National System of Youth and Children's Orchestras, better known as El Sistema. Recently, however, more critical perspectives have begun to emerge from the academic sphere. Nevertheless, researchers have faced an acute shortage of documentary resources relating to the program's history. The reappearance of a collection of documents from 1996-97 thus represents an important development. The sources relate to El Sistema's efforts to secure funding from the Inter-American Development Bank (IDB). In this article, these documents are examined in chronological order and then analyzed in comparative perspective. They allow for a deepening of diachronic perspectives on the program, complementing the oral histories and journalistic reports from this period. They shed light on both the history of El Sistema and present-day discussions about this famous music education program, corroborating recent studies that have provoked polarized and high-profile responses, and providing a historical foundation for the stark division found today between the writings of advocates and critics of El Sistema.

Key Words:

El Sistema, IDB, music education, history, documents, comparative perspective.

A lo largo de sus 41 años de historia, el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, mejor conocido como El Sistema, ha sido el punto focal de una narrativa poderosa y encomiástica. Esta narrativa ha sido elaborada por el programa mismo y colaboradores cercanos, tales como el historiador oficial Chefi Borzacchini (2010), admiradores extranjeros del programa como Eric Booth (2008, 2010) y Tricia Tunstall (2012), y un sinnúmero de periodistas de todas partes del mundo. Simon Rattle describió a El Sistema como “lo más importante que está sucediendo en el mundo de la música en cualquier lugar del mundo”, y entre los admiradores de alto perfil del programa se encuentran Claudio Abbado y Plácido Domingo.¹ El fundador del programa, José Antonio Abreu, ha ganado una serie de importantes premios internacionales, y se lo propuso como posible receptor del Premio Nobel de la Paz en 2012.

No obstante, recientemente han comenzado a surgir perspectivas críticas del mundo académico, planteando importantes preguntas sobre la historia oficial (p.ej. Baker 2014, 2016a, 2016b; Logan 2015, 2016; Scripp 2015; Pedroza 2015; Fink 2016). Sin embargo, entre los obstáculos a los que se han enfrentado los investigadores está una considerable falta de recursos documentales sobre la historia de El Sistema. Artículos de periódico de los años 90, citados por Baker (2014), sirvieron de base documental para las reflexiones críticas de músicos venezolanos mayores que el autor recolectó durante su trabajo de campo realizado entre 2010 y 2011, las cuales reflejaron tensiones y problemas que habían sido omitidos en subsiguientes reportes e ignorados por la prensa internacional; pero no existe otro tipo de documentación disponible. El propio archivo de El Sistema no está disponible para investigadores independientes, y no se han podido encontrar otros archivos que pudieran contener más evidencia significativa.

Sin embargo, una recopilación de documentos de El Sistema de los años 1996 y 1997 volvió a salir a la luz recientemente, un hito importante dentro de un campo que ha tenido muy pocas novedades en ese aspecto. Las fuentes, entre las cuales se encuentran cuatro evaluaciones externas, están ligadas a las gestiones de El Sistema para conseguir financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estos esfuerzos finalmente fueron exitosos: el BID otorgó un crédito de Fase I por USD 8 millones en 1998; y otro de Fase II por USD 150 millones en 2008 – uno de los momentos más cruciales de la historia de El Sistema.

Los documentos forman parte del archivo personal de Ana Lucía Frega, la especialista argentina en educación musical. En 1996, Frega fue contratada por el BID para preparar un reporte que ayudaría al banco a evaluar la solicitud de crédito de El Sistema. Además de llevar a cabo su propia investigación, también logró utilizar información proveniente de tres reportes que recientemente habían sido elaborados por otros consultores y documentación proveída tanto por El Sistema

1. <http://elsistemausa.org/el-sistema/venezuela/>.

como por el BID. Mantuvo en su poder estos documentos y estuvieron almacenados durante 19 años hasta que los puso a disposición del autor en abril de 2016.

En este artículo, los documentos serán evaluados en orden cronológico y luego analizados con una perspectiva comparativa, no solo según su relación entre sí, sino que también en relación a estudios que han sido publicados más recientemente. Estos documentos nos permiten profundizar las perspectivas diacrónicas sobre el programa, complementando así las historias orales y los reportes de prensa de este periodo presentados por Baker. También nos ofrecen una base histórica para la profunda división que existe hoy en día entre las obras escritas por los defensores y los críticos de El Sistema.

Lo que es más importante aún es que los datos del archivo de Frega de los años 1996 y 1997 y la información obtenida por Baker en el campo entre 2010 y 2011 pueden ser verificados entre sí, ya que fueron producidos de manera completamente independiente. Este proceso de verificación es importante, ya que los descubrimientos de Baker (2014) provocaron reacciones fuertes y polarizadas: fueron rechazados en los medios por los voceros de El Sistema y sus defensores a nivel internacional, y al mismo tiempo fueron elogiados por muchos académicos de la educación musical.² Hoy en día las fortalezas y debilidades de El Sistema son el foco de un debate cada vez mayor, así que estas nuevas fuentes históricas juegan un rol importante, echando luz sobre la historia de El Sistema al igual que sobre las discusiones actuales sobre uno de los programas de educación musical más famosos y menos entendidos del mundo.

Los reportes de 1996: una visión entusiasta

Las primeras consultoras que evaluaron a El Sistema fueron Emma Garmendia, quien produjo dos reportes (con fechas del 24 de abril y 31 de julio de 1996), y Marisela Hernández y María Teresa Urreiztieta, cuyo estudio tiene fecha de mayo de 1996. Estos documentos presentan una visión de El Sistema que sería completamente familiar para los defensores y fanáticos del programa hoy en día: de hecho, algunos de los elementos del segundo reporte (e incluso algunas frases exactas) se han convertido en parte del discurso oficial del programa y pueden ser encontradas (sin ser citadas) en su sitio web.

Al igual que muchos observadores desde esa fecha, Garmendia se sintió sobrecogida con su contacto con programa:

No hay palabras para expresar el asombro y la emoción que produce escuchar orquestas de cientos de niños y jóvenes de los más pobres estratos sociales, ejecu-

2. Se pueden encontrar más detalles sobre el amplio debate que existe en la prensa y en publicaciones académicas en: <http://es.tocarypensar.com>.

tando e interpretando obras del repertorio de alto nivel musical, con una responsabilidad y seriedad profesional excepcional (Garmendia 1996, p. 1).³

Elogia al programa y su

idea rectora visionaria capaz de transformar la práctica musical en una poderosa manifestación de orden social, que al mismo tiempo permita desarrollar en el niño y el joven, las cualidades espirituales, sensibles e intelectuales imprescindibles para crear vidas útiles y armoniosas” (Garmendia 1996, p. 1).

No obstante, su retórica idealista nunca se ve moderada por un escrutinio crítico ni está apuntalada sobre ningún tipo de evidencia de que efectivamente existan beneficios sociales. El lente crítico del autor está dirigido solo hacia lo que le hace falta al programa – lo cual tiene que estar definido para que El Sistema pueda ser presentado como un potencial receptor de un crédito del BID. La lista de necesidades es larga, e incluye más orquestas, mejores edificios y un repertorio más adecuado. Dos de las recomendaciones que más sobresalen son la necesidad de crear siete centros regionales para descentralizar el programa y la importancia de contratar compositores residentes.

Curiosamente, un documento de los archivos de Frega titulado “Observaciones a los informes preparados por la consultora Emma Garmendia al BID”, el cual es de autor anónimo pero probablemente fue escrito por un empleado del BID, critica los reportes de Garmendia por no haber analizado el método de educación e identificado sus debilidades; ofrecido una propuesta sólida para el fortalecimiento institucional; formulado propuestas para el monitoreo y evaluación de El Sistema; o identificado los riesgos de la operación. Además, indica que los planteamientos estaban fundamentados en las características musicales del programa, obviando lo social. Tal como el reporte definía las actividades, se alejaban las posibilidades de financiamiento del BID. Esto indica que los reportes de Garmendia fueron considerados problemáticos en su momento.

El reporte de Hernández y Urreiztieta es igualmente encomiástico, aunque también es más largo y detallado. Los autores visitaron 12 núcleos y entrevistaron a empleados y estudiantes de El Sistema, aunque al parecer a nadie que (ya) no formaba parte del programa.⁴ Su reporte contiene muchas citas detalladas obtenidas en sus entrevistas.

Una importante característica del reporte es su énfasis en que El Sistema está orientado principalmente hacia los pobres, y representa un mecanismo para salvarlos de las drogas, el alcohol, la prostitución y el crimen. Los autores aseguran que El Sistema está “‘rescatando’ al niño y al joven de una juventud vacía, desorientada, desviada” (Hernández y Urreiztieta 1996, p. 15) – una afirmación que

3. Las referencias a Garmendia provienen de su segundo reporte.

4. Esta es una importante limitación metodológica: véase Baker 2014, 19.

fue incorporada a la visión oficial del programa, y aún es presentada en las mismas palabras en su sitio web veinte años más tarde.⁵ Es importante resaltar, no obstante, que las declaraciones sobre la pobreza y el rescate son realizadas en tercera persona. Ninguno de los entrevistados dijo, “yo fui rescatado de la pobreza”. Todos aquellos que mencionaron este tema contaron una anécdota o emitieron una declaración general. Además, no se presenta ningún tipo de evidencia estadística para respaldar esta supuesta composición demográfica. Es por esto que los fundamentos para estas generalizaciones sobre la pobreza son débiles.

De hecho, el reporte mismo resalta más adelante que “los padres tienen que estar dispuestos a la colaboración continua, para llevar y traer los niños” (Hernández y Urreiztieta 1996, p. 35), e incluso añade que: “son valiosos los aportes de la familia al sistema, ya que en algunos núcleos se cuenta con el apoyo financiero de los padres para pagar el alquiler de la sede y el sueldo de los profesores” (Hernández y Urreiztieta 1996, p. 35). Estas no suenan como familias que están agobiadas por la pobreza o en las que sus hijos se encuentran descuidados de alguna manera.⁶

Los autores enunciaron otra idea que se ha convertido en un elemento central de El Sistema: la orquesta como una sociedad miniatura perfecta o armoniosa. Sin embargo, las autoras presentan un lado disciplinario de esta idea, aparentemente sin darse cuenta, cuando proveen citas que supuestamente respaldan esta noción. El control social deja una huella con las palabras de un director: “Se le enseñan los modales dentro de la orquesta: sentarse derecho, observar al director, guardar silencio... todas las cosas que necesita para su vida personal” (Hernández y Urreiztieta 1996, p. 27). No obstante, es un estudiante quien accidentalmente deja al descubierto el autoritarismo que apuntala el concepto de armonía de El Sistema: “Una orquesta es democrática, aunque siempre hay un dictador, que es el Director; en la música uno no puede ponerse a discutir con los músicos... es la única forma... una orquesta debe ser armónica” (Hernández y Urreiztieta 1996, p. 25).⁷

Si uno de los aspectos más impactantes de este reporte es la falta de pruebas para la sustanciación de sus principales afirmaciones, otro de ellos es el tono con el cual está escrito. Entre las entrevistas citadas no existe ninguna percepción negativa o crítica alguna del programa. Los autores expresan una admiración abierta hacia los líderes del programa, cuyo estilo describen como “flexible, abierto y democrático”,⁸ y en lugar de analizar la retórica del programa, la adoptan, enfatizando la “riqueza espiritual” que la música provee y su supuesta capacidad

5. <http://fundamusical.org.ve/category/el-sistema/mision-y-vision/>. Para una crítica a esta visión, véase Bates 2016 y Baker 2016a.

6. Frega hizo notar en abril de 2016 que los estudiantes que había conocido tenían que pagar por su cuenta por su transporte a Caracas, algo que Baker (2014) también reportó.

7. Véase Baker 2014 y Fink 2016 sobre armonía y El Sistema.

8. Véase Baker 2014, en especial capítulos 1 y 3, para evidencia de que el estilo de liderazgo de El Sistema sería más correctamente descrito como inflexible, cerrado y autocrático.

para superar la pobreza material (Hernández y Urreiztieta 1996, p. 8, p. 1).⁹ Este lenguaje juega un papel central en los discursos de Abreu y sus defensores hasta el día de hoy. A lo que no se parece es al lenguaje académico o al análisis crítico.

Una sola afirmación crítica aparece en todo el reporte: se refiere a los bajos salarios de los profesores y los pagos retrasados a los mismos (Hernández y Urreiztieta 1996, p. 40). Todos los demás problemas que son abordados (muy brevemente) al final de reporte son asociados a una falta de recursos, y por lo tanto son citados para justificar una mayor inversión (en otras palabras, el crédito que El Sistema solicitó al BID). En la visión de los autores, el programa no tiene ninguna falla intrínseca; todos los problemas que mencionan pueden ser solucionados con más dinero.

Es así que los autores reproducen dentro de la evaluación lo que Robert Fink (2016) identifica como la ideología de la armonía de Abreu, un campo no dialéctico en donde la disonancia y la tensión productiva no existen. No hay ninguna distinción entre la teoría y la práctica, ni entre el discurso de los consultores y el del programa. No se observa distancia crítica alguna, y no existe un contrapunto de opiniones divergentes. Al igual que los halagadores textos en inglés que aparecieron más de una década después, este reporte es más un encomio romántico que una evaluación crítica.

Este reporte plantea dudas sobre su metodología, ya que está basado en entrevistas con músicos, a los cuales cita detalladamente, pero estas conversaciones tienen muy poco parecido con las conversaciones que tienen en privado los músicos clásicos en Venezuela o en otras partes del mundo. Veinte años después, es imposible saber si los entrevistadores, a través de sus preguntas o con su enfoque general, ejercieron algún tipo de influencia para que sus entrevistados dieran respuestas “correctas” o simplemente editaron todas las respuestas “equivocadas”. Pero sea cual sea la razón, una parte importante del panorama estaba oculta, y fue solo al año siguiente que se hizo visible.

Los reportes de 1997: nubes en el horizonte

Aparentemente insatisfechos con los dos reportes presentados en 1996, el BID contrató a dos nuevas consultoras con mayor conocimiento relevante. Así fue que dos nuevos reportes fueron realizados en 1997, el primero por Eva Estrada y el segundo por Ana Lucía Frega. El primero, al igual que el de Hernández y Urreiztieta, se basa en entrevistas realizadas con músicos de diversos núcleos e incluye citas de sus respuestas. A diferencia de los anteriores, este reporte contiene transcripciones más largas de las entrevistas, se incluyeron también ex músicos del programa, y las perspectivas críticas son evidentes. Lo que es más interesante es que las críticas provienen tanto de quienes en ese entonces eran empleados del

9. Véase Baker 2014 y 2016a para una crítica de esta formulación.

programa como de aquellos que lo habían dejado. Es así que la participación en el programa no era sinónimo de identificación con el mismo; de hecho, el reporte resalta un sentido de resignación e incluso resistencia activa entre los profesores y músicos de El Sistema. La brecha entre la evaluación de Estrada y las del año anterior es asombrosa.

Mientras que los primeros autores habían escrito muchas afirmaciones generales sobre El Sistema y la pobreza, Estrada examina muy en detalle los antecedentes socio-económicos y las condiciones actuales de sus 18 entrevistados, de los cuales todos habían sido parte de El Sistema en algún momento. Tres de ellos se describieron a sí mismos como de clase media-alta; once como clase media; tres como clase media-baja; y uno como clase baja. Los padres de los nueve miembros actuales eran casi todos profesionales, y el padre de único músico de “clase baja” era médico. Esta imagen tiene correlación con la proposición de Baker (2014, pp. 93-95) de que la mayoría de los niños podrían ser descritos como de clase media o media-baja, y no así como muy necesitados o de los más pobres de Venezuela. No solo no había evidencia de este supuesto enfoque en los pobres, sino que Estrada también concluye que “en ninguno de los dos grupos se observaron cambios significativos entre el status social de procedencia y el adquirido” (Estrada 1997, p. 21). En otras palabras, no encontró evidencia alguna de que El Sistema promovía la movilidad social.

La idea romántica de la orquesta como una armoniosa sociedad modelo y fuente de riqueza espiritual tampoco sobrevive al escrutinio crítico de Estrada – más bien, esta imagen está muy lejos de la que sus entrevistados pintaron. Muchos ingresaban a El Sistema con estas ideas, pero en la mayoría de los casos, las altas expectativas, el entusiasmo inicial y las conexiones afectivas tarde o temprano se veían reemplazados por desilusión y resignación. Como indica Estrada, con el paso del tiempo “los individuos perciben contradicción entre los valores declarados y las prácticas del sistema” (1997, p. 6), y entienden el comportamiento de algunos de sus compañeros no tanto como un reflejo de los valores originarios sino como una adecuación a la práctica cotidiana:

algunos de los entrevistados expresan el haber desarrollado una capacidad de permanecer y crecer dentro del sistema sin la expectativa de recibir retroalimentación orientada, con desconfianza tanto de compañeros, como de autoridades, [...] y a veces con cierta resignación (Estrada 1997, p. 6)

Según uno de sus entrevistados: “creí en valores muy sólidos, que fue doloroso descubrir que no existían” (Estrada 1997, p. 27).¹⁰ Otro de ellos explicó que:

me impresionaba muchísimo que el mundo musical pudiera ser tanto o peor que lo

10. Todas las citas de los entrevistados de Estrada fueron tomadas de las transcripciones en el apéndice de su reporte. La paginación del apéndice empieza otra vez con 1.

que se veía en las calles, yo pensaba que un mundo de gente sensible iba a ser una cosa muy atrayente, interesantísima, con grandes expectativas y vi mucha crueldad, mucha ruindad, desidia, ignorancia y esas cosas a mí me aterraron en principio (Estrada 1997, p. 5).

Pese a todo el idealismo y el sentido de novedad que traían consigo los primeros días, en el largo plazo, El Sistema terminaba reproduciendo algunos de los aspectos más negativos de la educación y profesión de la música clásica.

Estrada resaltó varias respuestas, las cuales incluían comentarios como

el retraimiento personal, evitando en la medida de lo posible las relaciones profundas tanto con personas como con las actividades cotidianas de la institución, y, en lo profesional, cumpliendo con lo mínimo necesario para garantizar la fuente de ingreso (y) la búsqueda de formación profesional en otros ámbitos no involucrándose afectivamente con ninguna de las actividades del sistema (Estrada 1997, p. 6).

Sus entrevistados, luego de largos periodos de tiempo con El Sistema, sentían que sus valores provenían de ellos mismos y no así del programa, y criticaban el estilo pedagógico y organizacional de la institución. Según Estrada,

se hace énfasis en la pérdida de tiempo, en el esfuerzo excesivo dirigido sólo al montaje de repertorio orquestal, a costa de la educación general y la formación especializada, además de propiciar conductas en los estudiantes actitudes contrarias a aquellos valores (Estrada 1997, p. 13).

Estrada nos ofrece una ventana a un mundo que parece mucho más realista que los románticos reportes del año anterior, gracias a su estrecho paralelismo tanto con estudios académicos como con relatos anecdóticos de la profesión orquestal.¹¹ De hecho, en base a su reporte se podría concluir que cualquier beneficio social surgido de la participación en El Sistema tuvo lugar *pese* a las prácticas del programa y no así *gracias* a las mismas, las cuales entran en contradicción con los nobles valores a los que se asocia el mundo orquestal por parte de los músicos cuando comienzan su educación.

Más adelante en su reporte, Estrada plantea su argumento en términos un poco diferentes, permitiendo así otra interpretación. Los entrevistados hablan de un cuerpo de valores positivos que fue internalizado y compartido desde el principio. Pero casi todos (16 de 18 entrevistados) alegan que “a esos valores se le imprime un sentido que no trasciende más allá del mero hacer para que el repertorio salga. La organización, el estilo pedagógico, la administración del personal, están en función de que la orquesta suene” (Estrada 1997, p. 23). También afirman que

11. Véase Faulkner 1973, Levine y Levine 1996, y Cottrell 2004, y de manera más anecdótica, <http://www.theguardian.com/lifeandstyle/2016/apr/09/what-im-really-thinking-orchestral-musician>.

“se generan problemas de interrelación personal y profesional debido a actitudes que responden a una interpretación errónea de aquellos valores” (Estrada 1997, p. 23).

Este análisis apunta a un defecto fundamental en la filosofía de El Sistema, la cual asume que existe una relación directa entre los valores sociales y musicales, principalmente la armonía. De hecho, según sugieren los entrevistados por Estrada, no sólo están los músicos, los empleados y los líderes lejos de estar cantando el mismo himno en perfecta unión, como quiere hacer creer la propaganda institucional, sino que El Sistema incluso limita la expansión de valores sociales positivos más allá del mundo musical a través de su enfoque casi exclusivo en el sonido orquestal. En realidad, los músicos a menudo experimentan una *discordia* social que surge de la búsqueda de esta armonía musical, y esto sucede debido a características sistémicas del programa y no así debido a simples deficiencias del mismo.

En contraposición a la romántica retórica sobre la orquesta, los músicos critican a El Sistema por su excesivo enfoque en este conjunto, perjudicando al entrenamiento musical. Lamentan lo cerrado e inflexible de la vida y profesión musical que está tan dominada por la orquesta, lo que termina teniendo un impacto negativo en tantos buenos músicos. En las palabras de uno de ellos,

el músico tiene muchas cosas que hacer, es tan amplio, que a veces creo que es un sistema que ha llevado a algo único a la música, la ha reducido en cuanto a expectativas posibles de desempeño y eso creo que ha alejado a mucha gente (Estrada 1997, p. 38).

También hablan sobre las dinámicas negativas dentro de la orquesta, tales como la competitividad, el favoritismo, la deshonestidad, la hipocresía y la traición. No es de sorprender que esto lleve a divisiones sociales y tensiones dentro de la esfera de El Sistema, además de crear músicos notablemente descontentos. Uno de ellos dijo: “[h]e visto mucha dispersión, desorganización en el trabajo, improvisación quizá arbitrariedad y me he sentido en un sistema que me ha explotado bastante” (Estrada 1997, p. 26). Otro añadió: “el que está más atrás del que tiene el poder es el que tiene el beneficio, sin necesariamente merecerlo” (Estrada 1997, p. 29). Un tercero dijo: “Lo que pensaba que tenía que ser un músico no es la realidad [...], hay envidia y batalla sangrienta por resaltar”. Como resultado, “antes era más abierta y comunicativa, ahora soy recelosa, menos espontánea, hay hipocresía, traición” (Estrada 1997, p. 27).

Un miembro de la Orquesta Sinfónica Juvenil Simón Bolívar dio un testimonio muy detallado:

uno de mis traumas en esa institución es la imposibilidad de integrarme a la sociedad de ellos, siempre me he sentido aislado y yo veo que en general no soy solo yo, todos los músicos allá son aislados, van por grupitos (Estrada 1997, p. 29).

Habló de perder el valor de la proactividad y la iniciativa y describió una dinámica de grupo que se les imprimió

basada en el desorden, en la improvisación en una indisciplina orquestal pero que más allá de ello lleva a sus integrantes a no tener un pensamiento crítico sino a ser profundamente emocionales y entonces de esa manera yo veo que se puede gobernar mucho (Estrada 1997, p. 29).

Concluyó, “estamos en la orquesta por la necesidad del trabajo y muchas veces se hace por la necesidad del dinero, entonces es muy triste, cuando la remuneración es sólo monetaria y no existen otro tipo de satisfacciones” (Estrada 1997, p. 29).

Mientras que Hernández y Urreiztieta (1996) describen el estilo de los líderes de El Sistema como “flexible, abierto y democrático”, los entrevistados por Estrada alegan la existencia de manipulación y explotación desde la cima. Uno de ellos opina que

en el caso de la orquesta que es una empresa de servicios el capital humano se la trata como una máquina (...) en cuanto a cómo se maneja la programación nos sentimos como unos peones de ajedrez, nos ponen donde ellos quieren y en el momento uno tiene que ser absolutamente incondicional (Estrada 1997, p. 30).

Otro dice que: “a nivel psicológico te manipulan, te ultrajan... el problema es cómo ganar la beca...” (Estrada 1997, p. 21). Un tercero añade que:

la meritocracia en el sistema no existe, en todo caso se premia al que se porta mal, y cosas buenas que ocurren nadie dicen nada, básicamente porque entiendo que al sistema le conviene cierto punto de ignorancia en nosotros para poder manejarnos y eso les garantiza la permanencia nuestra en determinado sitio y el que nos puedan manipular”.¹²

Existen quejas recurrentes sobre una falta de guía o límites en relación al comportamiento de los músicos. Los entrevistados hablan sobre una esfera institucional desordenada en la que todo es admisible. Vale la pena recalcar que estos músicos venezolanos no idealizan al desorden, algo totalmente opuesto a la posición de los defensores norteamericanos del programa que surgieron aproximadamente una década después, quienes tienden a caracterizarlo como una encantadora peculiaridad local. Estrada descubrió que existía una “insatisfacción debida a una dinámica de trabajo que se califica como improvisada, desordenada y tremendamente exigente en cuanto a cantidad de esfuerzo” (Estrada 1997, p. 4). Un músico indicó

12. Este testimonio aparece en el Anexo II del reporte de Frega (1997a), el que no lleva números de página. Es una copia de un testimonio recopilado por Estrada (el original se perdió).

que “cada quien hacía un poco lo que le daba la gana, una persona no estudiaba y ascendía dentro de la orquesta, se obtenían favores, una serie de cosas desagradables” (Estrada 1997, p. 26). Otro de ellos aseguró que:

el sistema no te permite ser autocrítico, es complaciente, te permite incurrir en todas las faltas posibles sin ningún tipo de control [...], o sea tu caes en todos los errores posibles y tu mantienes el mismo estatus [...]

tu tienes que imponer pautas, ciertos límites [...] y me refiero a todo tipo de límites, musicales, morales, económicos que no los hay en la Orquesta Juvenil y cuando tu no tienes esos límites estás perdido. (Estrada 1997, p. 23)

Dada la fama que El Sistema adquirió a lo largo de los siguientes veinte años, siendo adoptado (por lo menos en nombre) y adaptado en decenas de países alrededor del mundo, resulta sorprendente la cantidad de músicos actuales y pasados del programa que critican la educación musical que ofrece. La describen como una línea de producción, enfocada en la cantidad en lugar de la calidad, forzando a los niños a encajar en un molde orquestal. En relación a esto, uno de ellos dijo: “Estábamos produciendo músicos como churros y esas producciones en serie no son lo que el país necesita... un país que está en las condiciones que está el nuestro, necesita algo más que un tipo que toque bien violín” (Estrada 1997, p. 21).

Identifican a la dominación, la humillación y el abuso como características de la pedagogía práctica de El Sistema y resaltan la sobrecarga de trabajo y lo limitado de la instrucción, la cual no tiene elementos intelectuales ni críticos. Estrada observa que:

El esfuerzo pedagógico, como la actividad en general de la orquesta se concentra estrictamente en la obtención de un producto inmediato: la ejecución de la parte correspondiente en cada caso y aparentemente no aborda otras instancias técnicas, de sentido estético y musical que permitan elaborar un concepto del quehacer musical más allá de lo meramente ejecucional orquestal” (Estrada 1997, p. 4).

Como lo dijo uno de los entrevistados, “todos creemos que el error que hubo básicamente fue en educación, teníamos motivación [...] pero, no había el apoyo educativo” (Estrada 1997, p. 28). Otro indicó que

el objetivo para aquel entonces era llenar a Caracas de orquestas, a Maracay de Orquestas y así sucesivamente por el sistema de orquestas, en aquel entonces no se cumplía los objetivos de verdad que era el desarrollo intelectual y técnico del instrumentista (Estrada 1997, p. 27).

Este músico lamenta la falta de calidad educativa que acompañaba al precipitado esfuerzo de crear orquestas. Otro entrevistado aseguró que: “el sonido de

las orquesta[s] es obtenido a través de estrategias traumáticas, que representan un costo en lo psicológico, lo afectivo” (Estrada 1997, p. 38). Una y otra vez, la orquesta es presentada como un problema, no como una solución: “a mi parece que no se formaba un artista en la orquesta, la orquesta no enseña a tocar un instrumento, no enseña a pensar como trabajar con un instrumento” (Estrada 1997, p. 5). Este músico buscó el apoyo de un profesor que no era de El Sistema y que era “muy crítico y yo tenía que llegar a mi casa a analizar a resolver problemas, el profesor me explicaba, me decía como estudiar y resolver problemas y la orquesta contradecía todo lo que era el trabajo casero” (Estrada 1997, p. 5).

Uno de los entrevistados habló sobre las prácticas laborales extremas en el famoso núcleo en La Rinconada:

los niños tenían que trabajar los fines de semana desde la mañana hasta la tarde, tarde, cuando hay concierto esto es horrible faltan hasta el colegio y todo porque tienen ensayo en las mañanas, en época de exámenes sábados y domingos, los encierran [...], entonces claro están aislados, eso es trabajo de mañana, tarde y noche.¹³

Este músico habla del horario intensivo de El Sistema como algo irracional y un ejemplo de la incapacidad de aprender a encontrar el camino más sencillo: si se forma a los estudiantes para que piensen de manera crítica y que trabajen adecuadamente, se pueden volver más eficientes y productivos, pero El Sistema no va por esa ruta.

Uno de los músicos habla sobre la emotiva historia de su educación musical. Al comienzo, El Sistema le pareció interesante y agradable, por lo que decidió tomarlo más en serio y mudarse a Caracas:

lamentablemente uno se da cuenta de que perdió mucho tiempo divirtiéndose y de que no hubo nadie que te dijera hasta donde debía llegar la diversión y donde tenías que estudiar en serio y nos pasó a muchísimos, muchísimos de mi generación [...], que nos dimos cuenta que habíamos perdido muchos años y que no habíamos estudiado en serio porque el mismo sistema, no es que te permitía que perdieras el tiempo sino te hacía, te obligaba a perder ese tiempo, porque no había un orden, no había un sistema (Estrada 1997, p. 19).

En 14 de los 18 entrevistados, “la situación ha provocado conflicto interno, en primer lugar, por la vinculación afectiva que se establece con el Sistema y en segundo lugar porque contradice las expectativas de desarrollo profesional y personal” (Estrada 1997, p. 22). Varios de ellos terminaron definiéndose en contra de El Sistema en lugar de identificarse con él, describiendo a sus prácticas educativas actuales como lo opuesto a lo pregonado por el programa. Uno de ellos dice:

13. Este testimonio aparece en el Anexo II del reporte de Frega (1997a).

Aprendí a tener fuerza y valor porque muchas veces es muy injusto y muy desordenado, también he aprendido a no ser tan desordenada como es el sistema y ahora que doy clases, trato de no cometer los mismos errores que han cometido con nosotros (Estrada 1997, p. 25).

Otro dice que:

cada día repito menos el estilo con el que me enseñaron, [he] logrado un contacto con mis alumnos en el que la comunicación es un intercambio real de sentimientos, emociones, conocimientos, inquietudes y no un arma de poder para humillarlos y dominarlos (Estrada 1997, p. 17).

Un tercero lo resume de manera concisa: El Sistema “me sirvió de modelo de lo que no se debe hacer pedagógicamente” (Estrada 1997, p. 34).

Los músicos también critican el olvido de la educación general dentro de El Sistema, dado que pocos músicos obtienen un título universitario o un diploma de un conservatorio, y algunos incluso ni siquiera llegan a completar la escuela. Un músico afirmó:

muchos compañeros no tienen bachillerato completo, incluso tenemos figuras directivas que ni siquiera tienen la primaria, y tienen puestos altos, [la educación] es como un antivalor (...) cualquiera que habla de aspectos específicos del hacer música, un fraseo, etc, es considerado despectivamente como un sabelotodo y el señor que fue y se empolló unos libros y viene y suelta la observación es tildado de ridículo (Estrada 1997, p. 38).

Este tipo de declaraciones hacen eco al testimonio de Luigi Mazzocchi sobre su experiencia como estudiante en el programa. Él escuchó a uno de los directores decir: “¿para que se molestan con ir a la escuela? Lo que necesitan es esto [El Sistema]. [...] ¿Para qué necesitan un diploma de una escuela primaria o secundaria, cuando lo único necesario es tocar nuestros instrumentos?” (Scripp 2015, p. 23).

Finalmente, un tema frecuente de discusión, y uno que se conecta con la única crítica de Hernández y Urreiztieta (mencionada arriba), es el dinero. La imagen es algo contradictoria, ya que importantes sumas de dinero circulaban dentro del programa, algo que llevaba a que los músicos compitieran entre sí para ganarse becas y otros beneficios, pero al mismo tiempo y por lo general los profesores eran mal pagados. Pareciera ser que lo que le faltaba al programa no eran recursos, sino mecanismos para distribuirlos de manera justa y transparente. El resultado de esto fue, una vez más, descontento.

Un músico habló positivamente sobre el inicio de su carrera en El Sistema, pero “cuando empezó a haber la parte del dinero, los niveles, ahora este gana tanto, este tanto, ocurrió como una separación y ya la gente actuaba diferente”

(Estrada 1997, p. 25). Otro indicó que: “lo de las becas me desmoralizó, era carnavalesco, la gente peleaba por eso y olvidaba el objetivo musical” (Estrada 1997, p. 25). Un tercero añadió:

todo lo bueno y lo malo que hay en mi como músico proviene del sistema y quizá eso es un poco la rebeldía... buscar que no se cometan con otros los errores que se cometieron con nosotros... claro todavía vemos que se cometen igual o peor porque hay mucho dinero de por medio (Estrada 1997, p. 40).

Y aun así, “nos pagaban una miseria como profesores, nadie quería ir a trabajar allá, prácticamente íbamos a trabajar gratis en la Rinconada” (Estrada 1997, p. 34).

Estrada concluye su reporte con algunas propuestas. Reconoce que los entrevistados valoran el modelo de El Sistema como algo importante en la historia musical y social del país. Sin embargo, su fundación “ha requerido muchas veces sacrificar la calidad por la cantidad, el esfuerzo pausado y racional por la necesidad de resultados inmediatos”, por lo cual ahora “se impone la necesidad de consolidar con criterios gerenciales, administrativos y educacionales basados en la calidad y la eficiencia. El brindar acceso no es suficiente si no se acompaña de herramientas para que sea provechoso” (Estrada 1997, p. 26).

Propone la modificación del modelo de enseñanza y aprendizaje de El Sistema para promover

el desarrollo y uso eficiente de las capacidades intelectuales, habilidades y destrezas específicas de la música, la conciencia del proceso y el pensamiento creativo en función [del] planteamiento y resolución de problemas, una actitud crítica consigo mismo y con el entorno que se concrete en participación activa en su proceso formativo (Estrada 1997, p. 26).

Urge una reconsideración sobre como la instrucción orquestal podría funcionar y sobre el preponderante rol que juega en el programa, y se enfoca en la necesidad de revisar las pedagogías y metodologías; contratar y/o entrenar a pedagogos; elaborar un plan de estudio que permita a los estudiantes desarrollar una amplia gama de habilidades; y evaluar correctamente los resultados.

En la misma época, el BID contrató a Ana Lucía Frega, quien había escrito dos libros (1972, 1978) y una disertación doctoral (1997b) sobre el tema de las estrategias de enseñanza comparativas, para que estudiara a El Sistema durante un año, incluyendo cuatro visitas a varios sitios en Venezuela. Concluyó su reporte el 15 de agosto de 1997. Su evaluación dedicó menos espacio a la presentación de datos primarios y más a una consideración detallada de las características sistémicas y a la formulación de sugerencias para mejoras.¹⁴ En nuestras conversaciones

14. Frega tuvo una reunión larga con Estrada y incorporó diez de las entrevistas de Estrada como Anexo II. Confirmó que las dos consultoras tenían visiones parecidas de El Sistema.

en abril de 2016, Frega recordó haberse sorprendido por la falta de un sistema pedagógico en El Sistema. Era imposible hablar sobre un método de El Sistema, ya que en todos los lugares en donde estuvo encontró a profesores de música que estaban haciendo cosas diferentes, y sus preguntas rara vez recibían respuestas consistentes. Mientras que Hernández y Urreiztieta (1996, 5) habían asegurado haber observado una metodología que era “novedosa” y “original”, Frega – quien tenía mucha experiencia precisamente en esta área – no logró encontrar ningún método consistente.

Su reporte resaltó que El Sistema se definía a sí mismo en contraposición a la educación tradicional de conservatorio, pero hasta entonces no había podido generar una alternativa clara. De hecho, ella notó que la naturaleza marcadamente piramidal de la organización, la cual era altamente selectiva a nivel local, regional y nacional, estaba lejos de ser novedosa (y claramente entraba en conflicto con la adopción de un discurso de inclusión social). No obstante, Frega sí identificó algunas características relativamente consistentes. Una de ellas era un enfoque conservador en lo que se refiere al repertorio: su extenso estudio demostró que la mayor parte de la música tocada por las orquestas nacionales juveniles e infantiles eran parte de un pequeño grupo de obras maestras europeas. El repertorio de la orquesta Simón Bolívar era repetitivo, con muy poca música contemporánea, y el repertorio de la orquesta infantil más todavía, siendo descrito como “caminando en círculos” (Frega 1997a, p. 22). No obstante, observó que estas obras tenían “una importancia estratégica y de espectáculo” (Frega 1997a, p. 22), presagiando brevemente el argumento de Baker (2014) de que el programa pedagógico de El Sistema está determinado por una “política de impacto”, en la cual una demostración espectacular para fines estratégicos es la prioridad más importante, y no así un pensamiento educativo riguroso. Según las ideas contemporáneas sobre los objetivos y el significado de la educación musical, también indicó que la actividad musical incluía el escuchar, apreciar, interpretar y crear, pero El Sistema estaba enfocado casi de manera exclusiva en tan solo la tercera de esas actividades.

Las propuestas de Frega surgieron lógicamente de su análisis crítico. En lo que respecta a la enseñanza, propuso una consolidación metodológica y una sistematización didáctica. Esto implicaría más entrenamiento para los directores y profesores de los núcleos. También recomendó la creación de un grupo permanente para llevar a cabo una investigación constante en esta área. En esencia, dio un impulso a El Sistema para que creara un método de educación musical genuino.

En relación al repertorio, propuso un programa para compositores residentes (algo que Garmendia también había sugerido el año anterior), el cual ayudaría a promover la creación musical y también poner a los intérpretes en contacto regular con los creadores. Recomendó que se interpretara más música de América Latina, urgiendo que se creara un curso internacional sobre este repertorio y se realizara una exploración sistemática de la música desde 1945. También sugirió que la música folclórica y popular debía jugar un rol más importante, y en tér-

minos generales, instó a que el programa adoptara una visión más amplia de la educación musical.

Discusión

Al comenzar la comparación de estos cuatro reportes entre sí, vemos que los documentos de 1996 presentan una visión sorprendentemente diferente de El Sistema a la de los reportes del año posterior. Pero esto no se trata de un simple caso de conclusiones distintas: con solo una excepción, los reportes de 1996 omiten por completo descripciones o análisis crítico de las debilidades del programa, tales como fueron expresadas en detalle por los entrevistados por Estrada. Otros elementos que tampoco están presentes en los dos primeros reportes son una investigación rigurosa y evidencias sólidas para respaldar las declaraciones generalizadas y entusiastas sobre los tremendos beneficios sociales del programa. De hecho, Frega escribió comentarios en las copias de estos reportes en 1997, y frases como “*¿existe alguna evidencia de esto?*” aparecen de forma frecuente en los márgenes. La supuesta prevalencia de niños desamparados en el programa no está respaldada por ningún tipo de información estadística, y la ausencia de por lo menos una voz de este sector social entre las decenas de entrevistados que fueron citados en los cuatro reportes plantea importantes dudas. El estudio de Estrada provee las pruebas más detalladas y robustas, y con ellas contradice las perspectivas impresionistas de los primeros reportes, indicando que casi todos sus entrevistados eran de clase media y no existía movilidad social. Así es que el valor de los documentos de 1996 como evaluaciones queda muy en duda.

El tamaño del programa es otro punto que se pone en tela de juicio gracias a documentos incluidos en el archivo personal de Frega y que fueron provistos en su mayoría por El Sistema mismo. Según el “Censo de Beneficiarios del Sistema de Orquestas 1996-1997”, el programa contaba con 8.589 participantes y 111 orquestas en 1996. El Apéndice 3 del reporte de Garmendia, el cual data del mismo año, provee una cifra muy cercana – 108 – en relación al número de orquestas, pero el Apéndice 4 indica que existían 76.110 participantes en el presupuesto del programa para 1995. La variancia entre los datos oficiales por un factor de casi diez es imposible de ignorar. Lo que es más sorprendente es que otro documento, la transcripción de la narración de un documental sobre El Sistema, titulado “Video: Orquestas Juveniles e Infantiles Venezolanas”, indica que en 1996 había 110.000 participantes en orquestas y 45.000 en coros, arrojando una cifra que es casi veinte veces mayor que el propio censo de El Sistema en ese mismo año. Dado que gran parte de la fama del programa y su financiamiento proviene de su supuesto tamaño, este tipo de descabelladas variaciones en los datos plantea serios interrogantes.¹⁵

15. El tema del número variable, y en ocasiones improbable, de participantes ha sido planteado en

Otro aspecto interesante de los reportes es el balance entre lo musical y lo social. Para 1996, el programa ya estaba asegurando tener a la acción social como elemento fundamental, pero las afirmaciones sobre lo social – las realizadas tanto por el programa mismo como por sus evaluadoras en 1996 – son notables por ser vagas e idealistas. A lo largo de ambos reportes y la documentación adjunta, el detalle está casi todo relacionado a las actividades musicales; se le presta muy poca atención sobre si o cómo los beneficios sociales realmente ocurren.

Por ejemplo, El Sistema produjo un documento en julio de 1996 titulado “Informaciones Requeridas para la Preparación del Proyecto: Programa preventivo a la marginalidad infantil y juvenil”. El documento indica que: “*Es importante destacar que el carácter social del programa es el norte del proceso*” (“Informaciones” 1996, p. 2). Sin embargo, sus contenidos (tanto en relación a sus actividades actuales como a sus planes a futuro) están enfocados casi por completo en temas musicales. Hay un par de declaraciones generales sobre como la música tiene un gran impacto social en los niños, pero el reporte no muestra interés alguno en los detalles sobre cómo funcionaría este proceso, a que obstáculos se enfrentaría, si es que algunas prácticas tienen efectos más grandes que otras o sobre cómo se podría mejorar el impacto social a través de estudios sobre el programa y posteriores mejoras al mismo. Simplemente se espera que importantes beneficios sociales sucedan como una consecuencia automática de la actividad musical. Esta creencia desmesurada y romántica en “el poder de la música” ha sido ampliamente cuestionado por muchos estudios posteriores (ver, por ejemplo, Bowman, 2009; Gould, 2009; Bergh y Sloboda, 2010; Bradley, 2015; Matthews, 2015).

Las mismas características pueden ser encontradas en otro documento de 1996, titulado “Bases para un Programa de Apoyo Institucional del Banco Interamericano de Desarrollo destinado a la Red Nacional de las Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela”.¹⁶ En la introducción general, el proyecto es descrito en términos del rescate de personas jóvenes y la creación de “un vasto Proyecto Social para la juventud y la niñez en condiciones de pobreza, abandono y marginalidad” (“Bases”, p. 8). El lenguaje utilizado es notable: “la forja de un espíritu solidario y fraterno”, “el cultivo de los altísimos valores éticos y estéticos vinculados al quehacer musical” (“Bases”, p. 2-3). Pese a esto, no sólo no se presenta evidencia de la condición socio-económica de los participantes del programa, sino que las propuestas concretas para las cuales El Sistema solicitó financiamiento del BID están relacionadas a temas musicales tales como recursos audio visuales, la organización de cursos intensivos, la importación de profesores del exterior y el pago de becas; no existe ninguna mención de los objetivos o las prácticas sociales en la solicitud de financiamiento misma. Nuevamente, simple-

repetidas ocasiones por Baker en los últimos años: por ejemplo, véase Baker 2014, 92-93 y <http://es.tocarypensar.com/blog/qu-tan-grande-es-el-sistema>.

16. Este documento fue enviado el 14-04-1996 por Abreu.

mente toma por sentado que la inversión en recursos y actividades musicales producirá beneficios sociales; no se ofrece explicación alguna. En resumen, lo social estaba presente en la *visión* de El Sistema a esas alturas, pero estaba prácticamente ausente en sus *prácticas* actuales o aquellas propuestas para el futuro, y faltaban evidencias y explicaciones de los efectos sociales del entrenamiento musical que ofrecía el programa.¹⁷

Si la comparación sincrónica es provechosa, también es la diacrónica. Las concordancias entre los reportes de 1997 y el estudio de Baker (2014) son tan amplias que una lista completa resultaría demasiado larga. En breve, Baker también explora temas como la evidencia contradictoria sobre el tamaño del programa y la condición socio-económica de sus participantes; la brecha entre las ideas sociales y las prácticas musicales; la simultánea prevalencia y silenciamiento de las críticas internas, a menudo dirigidas a las dinámicas organizacionales e interpersonales negativas; la orquesta como un modelo musical y social problemático; la cuestionable calidad de la educación musical, con su limitado enfoque y métodos disciplinarios; la falta de atención a la educación y el desarrollo intelectual más amplios; y los marcados desbalances en la distribución de recursos y los salarios de los músicos. Dado que el libro fue publicado sin el conocimiento de los reportes, los documentos anteriores validan las conclusiones del libro de manera sustancial e independiente. Lo opuesto también es cierto: aunque la muestra de Estrada no era grande, la replicación de sus descubrimientos casi una década y media después, a través de una investigación más larga y con una muestra más grande, indica que éstos eran sólidos. Además, Frega corroboró la investigación de Estrada, mientras que Larry Scripp (2015) verificó las conclusiones de Baker. La múltiple y mutua validación de estos estudios elimina cualquier duda que existía sobre la representatividad de los datos y corrobora las conclusiones críticas de varios académicos desde el 2014.

Aunque la intención no es la de producir una amplia lista de paralelos, revisaremos algunas conexiones entre los reportes de 1996 y 1997 y el estudio de Baker. Uno de los principales argumentos de Baker estaba relacionado a las grandes brechas entre la teoría y la práctica de El Sistema. Un ejemplo interesante está relacionado a la paradoja de la disciplina. Por un lado, se podría decir que la disciplina es el valor central del programa, en términos tanto de su visión oficial como de los beneficios que los participantes aseguran obtener de su entrenamiento orquestal (véase Baker 2014, 190-202). Por otro lado, los participantes a menudo describen y lamentan una falta de disciplina en el programa y la cultura de caos que resulta de ello (las entrevistas de Estrada presentan varios ejemplos). Esta contradicción parece ser ignorada en gran medida tanto por músicos como por otros observadores. Se pueden encontrar otras contradicciones similares en los reportes y otros documentos: están llenos de afirmaciones sobre la extraordinaria capacidad de El

17. Esta brecha entre *visión* y *práctica* tiene precedentes en la educación musical: véase Gramit 2002.

Sistema para producir armonía, solidaridad, beneficios académicos y otros, pero los entrevistados por Estrada (al igual que por Baker) revelan que existe mucho descontento, competencia y músicos profesionales con instrucción intelectual deficiente. El comparar y contrastar a los cuatro reportes refuerza la conclusión de Baker de que muchos de los beneficios teóricos de El Sistema solo se hacen realidad de forma parcial, como mucho, en la práctica. Los reportes revelan que existían importantes discrepancias entre la retórica y los resultados muchos años antes de que Baker las hiciera públicas.

Los reportes también proveen un respaldo sustancial al argumento de Baker de que el financiamiento del BID otorgado a El Sistema – que en la actualidad alcanza los \$160 millones de dólares – nunca estuvo basado en evidencia sólida de que el programa (a) esté dirigido de manera efectiva a los más pobres y desamparados de la sociedad venezolana, y (b) tenga los impactos sociales que asegure tener. Más bien, la base para este apoyo institucional (y de hecho todo el apoyo que ha recibido El Sistema) consiste en una retórica positiva, generada por un nexo del proyecto mismo, sus admiradores y políticos oportunistas. Al juzgar por el reciclaje de partes clave de su texto en los siguientes veinte años, el reporte de Hernández y Urreiztieta parece haber sido especialmente influyente, pero vale la pena destacar una vez más que sus afirmaciones sobre los milagrosos efectos sociales están basadas en reportes propios, elaborados por lo general por líderes y empleados del programa, al igual que la elisión de sus características problemáticas. Los problemas metodológicos con este tipo de enfoque no son difíciles de identificar (véase Bergh y Sloboda 2010). También asume que los músicos y administradores pueden simplemente intuir los efectos sociales de la música, algo que parece ser dudoso, ya que las declaraciones generales sobre los beneficios sociales entran en conflicto con muchos estudios académicos y reportes anecdóticos de la educación musical clásica y la profesión orquestal, y son socavadas por estudios recientes que han venido a cuestionar los beneficios psicosociales de la instrucción musical tradicional en grupos grandes (p.ej. Croke, Smyth y McFerran, 2016). La fama y el financiamiento de El Sistema han sido construidas sobre la base que los efectos positivos de un programa como este son cuestión de sentido común, pero una creencia como esa parece ser dudosa desde una perspectiva académica.

Una debilidad en el programa que parece ser constante a lo largo del tiempo es el tema del dinero. Por un lado, los músicos que se encuentran en la punta de la pirámide – en especial la orquesta Simón Bolívar – reciben altos salarios, lo que lleva a una competencia considerable por lugares y tensiones interpersonales e intra-institucionales.¹⁸ Por otro lado, los profesores corrientes por lo general reciben salarios bajos, y a menudo se les paga tarde. Esta característica fue identificada en 1996-1997, y en 2010-2011 (véase Baker, 2014, en especial pp. 150-153), y es

18. Faulkner (1973) analiza las tensiones que encontró entre “colegas rivales”, que es como se refiere a los músicos orquestales profesionales.

más notable que nunca en 2016.¹⁹ Es así que esto podría considerarse como un elemento sistémico del programa y no así una simple falla temporal. El “modelo de negocios” que le ha permitido al programa expandirse de forma tan dramática se basa en la explotación de profesores mal pagados, quienes a menudo se encuentran trabajando por horas, sin contratos permanentes y con muy pocos o ningún beneficio. La expansión que tanto ha impresionado al mundo ha llegado a costa de sus empleados y actuales estudiantes, produciendo precariedad, inestabilidad y desigualdad en la enseñanza en todo nivel.

Finalmente, es impresionante ver como la polarización en las publicaciones actuales sobre El Sistema, con admiradores y académicos en campos opuestos y llegando a conclusiones dramáticamente distintas, fue presagiada por las profundas divisiones entre los cuatro reportes elaborados entre 1996 y 1997. Han existido visiones radicalmente opuestas sobre El Sistema durante por lo menos veinte años, socavando las alegaciones de los defensores internacionales del programa que las críticas actuales (y en especial el libro de Baker) están basadas en datos aislados, extremos o incluso fraudulentos. La oleada de críticas académicas desde el año 2014, las cuales parecían ser un fenómeno nuevo, en realidad solo retomó las riendas críticas que habían estado presentes desde los primeros estudios. Ha habido una cara opuesta a la historia milagrosa de El Sistema desde un principio, pero estuvo oculta por muchos años, sobreviviendo simplemente a través de entradas de blog ocasionales en *Aporrea* o *La Otra Cara del Sistema*.²⁰ Esto nos plantea importantes preguntas: ¿por qué es que tantos observadores no pudieron darse cuenta de los antiguos y serios problemas de El Sistema (o reportarlos)? ¿Por qué es que las visiones románticas del programa ganaron tanta tracción, poniendo de lado a las perspectivas realistas que eran evidentes en los testimonios de músicos? ¿Por qué es que las complejidades y las tensiones productivas de los reportes de 1997 desaparecieron del esquema, dejando solo la simplista historia milagrosa que tanto le gusta a la prensa mundial hoy en día? ¿Por qué, en resumen, triunfaron los reportes más débiles sobre los más sólidos, haciendo así que desapareciera la mitad de la historia? Este tipo de preguntas son imposibles de contestar en la actualidad, aunque errores metodológicos, sesgo del observador y presiones institucionales son posibles explicaciones. Sean cual sean las razones, la corroboración entre Estrada, Frega, Baker y Scripp elimina cualquier duda razonable de que El Sistema ha demostrado tener serias fallas, y el no haber reportado estas debilidades en los reportes de 1996 y en publicaciones favorables más recientes de Booth, Tunstall y otros, socava la validez de estas fuentes más optimistas.

19. Reportes anecdóticos sugieren que la posición económica de la mayoría de los músicos de El Sistema ha caído considerablemente junto con el resto de la economía en los seis años posteriores al estudio de campo de Baker, y que como consecuencia muchos músicos están buscando como irse de Venezuela.

20. www.aporrea.org; <http://laotracaradelsistema.blogspot.co.uk>.

Conclusiones

A leer estos documentos de casi dos décadas atrás, los lectores que están acostumbrados a la encomiosa narrativa oficial sobre El Sistema puede que se sorprendan por el número de fallas que el programa mostraba en el punto medio de su historia. Por otro lado, para aquellos que tienen un conocimiento más profundo del programa, es posible que les impacte ver como tan pocos de los problemas que fueron identificados por los participantes y las propuestas realizadas por las evaluadoras han sido abordadas desde entonces. El Sistema ha recibido mucha atención internacional debido a su longevidad y tamaño, pero muy pocos han notado su rigidez y resistencia al cambio. De muchas maneras, El Sistema se ha mantenido congelado en el tiempo, pese a las superficiales señales de cambio que traen consigo una expansión constante. La resistencia al cambio pareciera ser una característica que define a El Sistema, la cual era evidente incluso veinte años atrás (Estrada, 1997, p. 5). Esta característica no debería ser ninguna sorpresa considerando que el programa ha sido liderado por el mismo “caudillo cultural” conservador (Silva-Ferrer 2014, p. 115) desde su concepción en 1975.

Si analizamos las propuestas de Frega, por ejemplo, la consolidación metodológica y la sistematización didáctica no se llevaron a cabo de manera significativa. Más de una década después, Abreu fue muy abierto sobre esto: “No existe ningún ‘sistema’”, dijo. ‘No tengo escrúpulos al decir esto’” (citado en Tunstall 2012, p. 174). La capacitación de profesores continuó siendo muy limitada, y si se estaban llevando a cabo estudios sobre éste tema, no había señales de los mismos en el campo entre el 2010 y el 2011. El programa de compositores residentes (algo sugerido también por Garmendia) nunca se creó; la música contemporánea, la música artística latinoamericana y la música folclórica y popular aún jugaban un rol marginal en 2010, cuando Baker empezó su trabajo de campo; y los músicos seguían criticando al limitado enfoque hacia la educación musical de El Sistema. No fue sino hasta el 2011 que El Sistema finalmente creó un programa de música venezolana, Alma Llanera.

Algo que resulta incluso más impactante es que El Sistema no logró alcanzar el objetivo principal de los dos créditos más grandes que le otorgó el BID – la construcción de siete nuevos centros regionales. Según el autor anónimo de “Observaciones a los informes”:

el edificio sede en Caracas sería pertinente sólo si va acompañado de los Centros Regionales, por lo que la creación y fortalecimiento de los Centros Regionales debería ser una de las tareas que con mayor énfasis afronte la Fundación.

De hecho, solo se construyó la sede central y no así los centros regionales – y un crédito posterior de la Corporación Andina de Fomento (CAF) fue utilizado para construir una *segunda* sede central al lado de la primera en Caracas. Es así

que el resultado de los créditos del BID es precisamente lo opuesto a la intención detrás de ellos: lejos de descentralizar, El Sistema ha utilizado el dinero para convertirse en una organización incluso más profundamente centralizada.

Si observamos los últimos veinte años bajo el lente del BID, sus evaluaciones y sus créditos, tenemos una imagen muy distinta a la pintada por la narrativa oficial. Varias de las propuestas clave de las evaluadoras ni siquiera llegaron a ser incorporadas en el contrato del primer crédito del BID; el segundo y mucho más grande crédito fue otorgado sin que se hubiera avanzado significativamente hacia los objetivos del primero (Baker 2014, p. 268-271); y hoy en día, muy poco de la visión original del BID se ha llevado a la práctica – mucho menos las propuestas de las consultoras. El dramático crecimiento del programa y de sus gastos en el periodo en cuestión es innegable, pero desde la perspectiva de las evaluaciones, las propuestas y los resultados, los fracasos son más evidentes que los logros, y esta no es una situación que hable bien ni de El Sistema ni del BID.

Los créditos del BID han tenido un impacto mínimo en los principales problemas identificados tanto por participantes como por consultoras en 1997 – incluso en los sueldos y condiciones laborales de los profesores. En 2010-11 los músicos de El Sistema se quejaban de las mismas cosas que en ese entonces. Existe muy poca evidencia de que los problemas *sistémicos* hayan sido reconocidos, abordados o resueltos. Al contrario, a través de los mecanismos de mecenazgo del programa, los problemas *individuales* a veces son resueltos con un metafórico gesto de la batuta del director, y ocasionalmente se toman medidas *simbólicas*, como la creación de unos grupos de música popular en el conservatorio de El Sistema en Caracas, a menudo acompañadas de bombos y platillos por parte de la oficina de prensa del programa.

No obstante, ni la incapacidad para mejorar la infraestructura regional y abordar los problemas sistémicos, ni la inhabilidad para adaptarse a los avances internacionales en las corrientes de educación musical, han tenido un impacto sustancial en la reputación global del programa. Al contrario, una narrativa hegemónica sobre El Sistema como el “milagro musical venezolano” se ha desarrollado en las últimas dos décadas. Aunque los cuatro reportes de 1996 y 1997 arrojaron una serie de resultados mixtos, solo las evaluaciones positivas se convirtieron en la ortodoxia, pese a que existe evidencia que en su momento el BID no los consideraba confiables. Al mismo tiempo, las evaluaciones críticas más rigurosas de 1997 prácticamente no dejaron ninguna huella en el discurso público sobre El Sistema. Es por esto que la narrativa actual se basa menos en un éxito demostrable y más en una estrategia de marketing extremadamente efectiva y en un control de la información que ha tenido muchísimo éxito en opacar las experiencias claramente contradictorias de los músicos, las reflexiones críticas de las consultoras y la inhabilidad del programa de alcanzar los objetivos que él mismo plantea. Esto, de cierta manera, es el verdadero milagro de El Sistema: como un programa de instrucción musical conservador e inflexible, con una serie de problemas claramente

identificables y un pobre historial en el abordaje de los mismos, se convirtió en un símbolo globalmente reconocido de revolución y éxito educativo.

Escritores y admiradores extranjeros han aportado a esta situación. Lo que Estrada y Frega encontraron fue un Sistema sin sistema, y al igual que sus entrevistados, no quedaron impresionadas por lo que esto significaba: la falta de un método pedagógico consistente y cuidadosamente elaborado, y una desorganización institucional que tenía un impacto negativo en muchos de sus participantes. Sin embargo, este aspecto fundamental ha sido idealizado desde entonces por escritores no académicos como Tunstall, quien considera a “un sistema que no es un sistema” y frases como “ser, no ser todavía” (Tunstall 2012, p. 175-176) como koanes zen – cargadas de un significado positivo que el maestro (Abreu) entiende y que el novato (el devoto extranjero) debe tratar de descifrar. De esta forma, el caos y la impotencia que muchos músicos de El Sistema experimentan es transmutada en orden (un orden oscuro y misterioso que los admiradores del programa tratan de definir, pero nunca logran hacerlo), listo para ser consumido por ansiosas audiencias y medios de prensa de todo el mundo.

Detrás de este triunfo de marketing se encuentra Abreu, el arquetípico mago del “estado mágico” venezolano (Coronil 1997), dejando atónitas a las audiencias globales con una serie de lo que parecen ser milagros, financiados con la venta de petróleo (Baker, 2014; Fink, 2016). La evidencia de este embrujo se encuentra en la exitosa propagación de una narrativa que, a la luz del día, debería suscitar cierto escepticismo. ¿Cuántos músicos orquestales profesionales, o personas que han pasado largos periodos de tiempo cerca de ellos o leído estudios académicos sobre ellos, realmente piensan que la orquesta es “un modelo para una sociedad global ideal” (Lee, 2012), como asegura Gustavo Dudamel, o que el tocar en un grupo de este tipo lleva inexorablemente a la armonía social? Al observar como Venezuela ha descendido al caos en los últimos años, coincidiendo con el espectacular crecimiento de El Sistema, ¿es realmente racional creer que el programa es un poderoso motor para el orden social? Sin lugar a dudas, esta romántica narrativa sigue cautivando la imaginación del público en todo el mundo, en donde el hechizo de Abreu está lejos de romperse; pero es necesario que los investigadores académicos traten a esta narrativa de marketing de manera más crítica y tomen en consideración las complejidades y problemas del programa, las cuales emergieron brevemente en 1997, solo para volver a desaparecer – al menos del mundo académico – hasta el 2014.

Los documentos presentados en este artículo no solo representan una contribución única al estudio de El Sistema, sino que también plantean más preguntas sobre el alcance internacional y la hegemonía de esta institución. Los programas de El Sistema se han consolidado en decenas de países en la última década, tomando como sus cimientos la idea de que el modelo venezolano es un éxito extraordinario e irrefutable. El Sistema se ha convertido en una importante fuerza internacional en la educación musical y el desarrollo social, por lo menos en temas

de perfil y publicidad; es, por ejemplo, el único programa que tiene su propio Grupo de Interés Especial dentro de la Sociedad Internacional para la Educación Musical. Pero ahora que las recientes críticas académicas han sido fortalecidas con la evidencia documental de la presencia de fallas sistémicas que han sido presentadas aquí, es hora de que los académicos y los que diseñan políticas públicas culturales reconsideren la entusiasta adopción de El Sistema alrededor del mundo.²¹ Es crucial resaltar que los músicos entrevistados por Estrada en 1997 y Baker entre 2010 y 2011 no veían los defectos del programa como algo accidental – el resultado de una incompetencia benigna – sino más bien como algo deliberado, utilizando palabras como explotación, manipulación, dominación y humillación. Es por eso que El Sistema es una base problemática y controversial para un movimiento global de “acción social por la música.”

Coda

En 2011 el BID comisionó el estudio más grande y exhaustivo de El Sistema hasta la fecha, con un costo de un millón de dólares. El primer reporte fue publicado cinco años después (Aleman et al., 2016).²² Se estimó que la tasa de pobreza entre los niños de El Sistema era de 16,7%, mientras que la tasa en los estados en los que vivían era de 46,5%. Aún se necesita investigar más para confirmar que la muestra experimental es representativa de todos los aspirantes al programa, ya que la intención del estudio no era la de determinar la tasa de pobreza dentro de El Sistema. No obstante, este es el estudio más riguroso hasta la fecha, y casi 3000 niños de 16 núcleos en 5 estados constituyen una muestra amplia y significativa de los participantes de El Sistema. Los autores reconocieron que el estudio “resalta las dificultades de realizar intervenciones dirigidas a grupos vulnerables de niños en el contexto de un programa social voluntario.”

En cuanto a los efectos, el estudio midió 26 variables distribuidas en cuatro categorías: habilidades auto-regulatorias, comportamiento, habilidades y conexiones pro-sociales, y habilidades cognitivas. Solo se encontraron dos resultados significativos: en el auto-control y en las dificultades comportamentales reportados por los niños. No se encontraron efectos significativos en 24 de las 26 variables.

El estudio del BID siembra más dudas sobre las conclusiones optimistas de los reportes de 1996 sobre la población atendida por el programa y los efectos producidos en ella – conclusiones que se convirtieron en la narrativa oficial de El Sistema. Por el contrario, apoya las visiones más equívocas expresadas en los reportes de 1997 y los argumentos presentados en estudios académicos más re-

21. Este replanteamiento crítico ya se está llevando a cabo en el mundo académico: véase, por ejemplo, Allan et al 2010, Borchert 2012, Rimmer et al 2014, Logan 2015, 2016, Bull 2016, Dobson 2016, Fink 2016 y Rosabal-Coto 2016.

22. Para un análisis crítico de este estudio véase <http://es.tocarypensar.com/blog/estudio-del-bid-pone-en-duda-los-logros-de-el-sistema-en-temas-de-inclusin-y-transformacin-social>.

cientes. Esperemos que el estudio del BID y la evidencia que hemos presentado sobre investigaciones anteriores abran un debate más amplio sobre este programa musical de fama global.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- (1996). Bases para un Programa de Apoyo Institucional del Banco Interamericano de Desarrollo destinado a la Red Nacional de las Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela.
- Estrada, E. (1997). Diagnóstico y Caracterización de la Situación del Modelo Enseñanza/ Aprendizaje del Sistema de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. Caracas.
- Frega, A. L. (1997a). Diagnóstico y Caracterización de la situación actual del Modelo de Enseñanza – Aprendizaje del Sistema de Orquestas Preinfantiles, Infantiles y Juveniles de Venezuela.
- (1996). Informaciones Requeridas para la Preparación del Proyecto Programa preventivo a la marginalidad infantil y juvenil. Caracas: Fundación del Estado Para la Orquesta Nacional Juvenil.
- Garmendia, E. (1996). Apoyo a las Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles de Venezuela. Informe preliminar No. 2.
- Hernández, M. y Urreiztieta V., M. T. (1996). Significación Social del Sistema de Orquestas Preinfantiles, Infantiles y Juveniles de Venezuela.
- Observaciones a los informes preparados por la consultora Emma Garmendía al BID. [s.f.]
- Unidad Ejecutora de Proyectos. [s.f.] Censo de Beneficiarios del Sistema de Orquestas 1996-1997: Informe metodológico y resultados.
- Video: Orquestas Juveniles e Infantiles Venezolanas. [s.f.]

Fuentes secundarias

- Alemán, X., Duryea, S., Guerra, N.G. et al. (2016). The effects of musical training on child development: A randomized trial of *El Sistema* in Venezuela. *Prevention Science*. doi:10.1007/s11121-016-0727-3
- Allan, J., Moran, N., Duffy, C. y Loening, G. (2010). Knowledge exchange with Sistema Scotland. *Journal of Education Policy*, 14(4), 335–347. doi: 10.1080/02680931003646196

- Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's youth*. New York: Oxford University Press.
- Baker, G. (2016a). Editorial introduction: El Sistema in critical perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 10–32. act.maydaygroup.org/articles/Baker15_1.pdf.
- Baker, G. (2016b). Citizens or subjects? El Sistema in critical perspective. En D. Elliott, M. Silverman y W. Bowman (Eds.), *Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis* (pp. 313-338). New York: Oxford University Press.
- Bates, V.C. (2016). Foreword: How can music educators address poverty and inequality? *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 1–9. act.maydaygroup.org/articles/Bates15_1.pdf.
- Bergh, A. y Sloboda, J. (2010). Music and art in conflict transformation: A review. *Music and Arts in Action*, 2(2), 2–18. <http://musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/conflicttransformation>.
- Booth, E. (2008). Thoughts on seeing El Sistema. http://www.americanorchestras.org/images/stories/lld_pdf/elsistema_Booth.pdf.
- Booth, E. (2010). El Sistema's open secrets. <http://convention.artsusa.org/sites/default/files/pdfs/Elsistemasecrets.pdf>.
- Borchert, G. (2012). *Sistema Scotland: A critical inquiry into the implementation of the El Sistema model in Raploch*. Tesis de Maestría inédita, Department of Music, University of Glasgow.
- Borzacchini, C. (2010). *Venezuela en el cielo de los escenarios*. Caracas: Fundación Banca-ribe.
- Bowman, W. D. (2009). No one true way: Music education without redemptive truth. En T. Regelski y T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times: Guiding Visions for Practice* (pp. 3-15). Dordrecht: Springer.
- Bradley, D. (2015). Hidden in plain sight: Race and racism in music education. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 190-203). New York: Oxford University Press.
- Bull, A. (2016). El Sistema as a bourgeois social project: Class, gender, and Victorian values. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 120–53. act.maydaygroup.org/articles/Bull15_1.pdf.
- Coronil, F. (1997). *The magical state: Nature, money, and modernity in Venezuela*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cottrell, S. (2004). *Professional music-making in London: Ethnography and experience*. Aldershot: Ashgate.

- Crooke, A. H. D., Smyth, P. y McFerran, K. S. (2016). The psychosocial benefits of school music: reviewing policy claims. *The Journal of Music Research Online*, 7. <http://www.jmro.org.au/index.php/mca2/article/view/157/48>.
- Dobson, N. (2016). Hatching plans: Pedagogy and discourse within an El Sistema-inspired program. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 89–119. act.maydaygroup.org/articles/Dobson15_1.pdf.
- Faulkner, R. (1973). Career concerns and mobility motivations of orchestra musicians. *Sociological Quarterly*, 14(3), 334–349. www.jstor.org/stable/4105682.
- Fink, R. (2016). Resurrection symphony: El Sistema as ideology in Venezuela and Los Angeles. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 33–57. act.maydaygroup.org/articles/Fink15_1.pdf.
- Frega, A. L. (1972). *Música y Educación: Objetivos y Metodología*. Buenos Aires: Editorial Daian.
- Frega, A. L. (1978). *Música para Maestros*. Buenos Aires: Editorial Marymar.
- Frega, A. L. (1997b). *Metodología Comparada de la Educación Musical*. Buenos Aires: CIEM [Centro de Investigación Educativa Musical] del Collegium Musicum de Buenos Aires.
- Gould, E. (2009). Disorientations of desire: Music education queer. En T. Regelski y T. Gates (Eds.), *Music education for changing times: Guiding visions for practice* (pp. 59-71). Dordrecht: Springer.
- Gramit, D. (2002). *Cultivating music: The aspirations, interests, and limits of German musical culture, 1770–1848*. Berkeley: University of California Press.
- Lee, C. (2012). Bravo, Gustavo! How Maestro Dudamel Is Saving Classical Music. *Newsweek*, 6 febrero. <http://europe.newsweek.com/bravo-gustavo-how-maestro-dudamel-saving-classical-music-65809>. (página visitada el 01-09-2016)
- Levine, S. y Levine, R. (1996). Why they're not smiling: Stress and discontent in the orchestra workplace. *Harmony*, 2, 15–25. http://esm.rochester.edu/iml/prjc/poly/wp-content/uploads/2012/02/Stress_Discontent_Levine.pdf.
- Logan, O. (2015). Doing well in the eyes of capital: Cultural transformation from Venezuela to Scotland. En J-A. McNeish, A. Borchgrevink y O. Logan (Eds.), *Contested powers: The politics of energy and development* (pp. 216-253). London: Zed Books.
- Logan, O. (2016). Lifting the veil: A realist critique of Sistema's upwardly mobile path. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 58–88. act.maydaygroup.org/articles/Logan15_1.pdf.
- Matthews, R. (2015). Beyond toleration – facing the other. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp.

- 238-249). New York: Oxford University Press.
- Pedroza, L. (2015). Of orchestras, mythos, and the idealization of symphonic practice: The *Orquesta Sinfónica de Venezuela* in the (collateral) history of *El Sistema*. *Latin American Music Review*, 36(1), 68-93. doi: 10.7560/LAMR36103.
- Rimmer, M., Street, J., y Phillips, T. (2014). Understanding the cultural value of In Harmony-Sistema England. Arts & Humanities Research Council/University of East Anglia. https://ueaeprints.uea.ac.uk/50664/4/Rimmer_et_al_2014_Understanding_the_Cultural_Value_of_In_Harmony_Sistema_England_final_.pdf.
- Rosabal-Coto, G. (2016). Costa Rica's SINEM: A perspective from postcolonial institutional ethnography. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 154-87. act.maydaygroup.org/articles/RosabalCoto15_1.pdf.
- Scripp, L. (2015). The need to testify: A Venezuelan musician's critique of El Sistema and his call for reform. <http://www.researchgate.net/publication/285598399>. (página visitada el 01-09-2016)
- Silva-Ferrer, M. (2014). *El cuerpo dócil de la cultura: Poder, cultura y comunicación en la Venezuela de Chávez*. Frankfurt: Vervuert Verlagsges.
- Tunstall, T. (2012). *Changing lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music*. New York: W. W. Norton.

Biografía de los autores

Geoffrey Baker

geoff.baker@rhul.ac.uk

Geoffrey Baker es Catedrático en el Departamento de Música en Royal Holloway, Universidad de Londres, y Director del Instituto de Investigación Musical. Entre sus libros se incluyen *Imposing Harmony: Music and Society in Colonial Cuzco* (Duke University Press, 2008), que ganó el premio Robert Stevenson de la Sociedad Musicológica de los Estados Unidos; *Buena Vista in the Club: Rap, Reggaetón, and Revolution in Havana* (Duke University Press, 2011); y *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth* (Oxford University Press, 2014). Fue co-investigador del proyecto "Growing Into Music" del programa Beyond Text del Consejo de Investigación en Artes y Humanidades (AHRC) del Reino Unido, por medio del que hizo una serie de películas sobre el aprendizaje musical infantil en Cuba y Venezuela (www.growingintomusic.co.uk), así como investigador asociado del proyecto del Consejo Europeo de Investigación (ERC) titulado "Music, Digitisation, Mediation: Towards Interdisciplinary Music Studies."

Ana Lucía Frega

analuciafrega@yahoo.com.ar

Ana Lucía Frega es investigadora en el Instituto de Ciencias Sociales y Disciplinas Projectuales, UADE. Es Académica Nacional de Educación de la R. Argentina. Es la autora de más de 60 libros en español y inglés. Tiene capítulos en español, inglés, portugués y francés en diversas publicaciones con foco en la historia de la educación musical y la creatividad en la educación musical. Es ISME Honorary Life Member, Miembro Honorario del CAMU (Consejo Argentino de la Música) y Miembro Honorario de ADOMU (Asociación de Docentes de Música de la R. Argentina).

GUILLERMO ROSABAL-COTO

Universidad de Costa Rica

guillermo.rosabal@ucr.ac.cr

Artículo de investigación

La versión de “El Sistema” en Costa Rica: Una perspectiva desde la etnografía postcolonial institucional¹

Resumen

En este artículo sugiero que el SINEM — la versión costarricense de El Sistema venezolano — articula un discurso de desarrollo que legitima políticas neoliberales que rigen el mercado internacional del siglo XXI, en el cual Costa Rica figura solamente como un subalterno. Planteo que tal articulación contribuye a perpetuar nociones y prácticas que se fundaron en el período colonial y que han sostenido el imaginario de la identidad nacional costarricense desde el siglo XIX. Para demostrarlo, llevo a cabo un análisis teórico por medio de la etnografía postcolonial institucional.

Palabras Clave:

postcolonialismo, neocolonialismo, etnografía postcolonial institucional, educación musical en Costa Rica, SINEM

1. Este artículo es una adaptación de una versión anterior publicada en idioma Inglés:

Rosabal-Coto, G. (2016). Costa Rica's SINEM: A perspective from postcolonial institutional ethnography. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 154–87.

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. 4. N° 2 (2016) | 84-111

Recibido: 29/09/2016. **Aceptado:** 07/11/2016.

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.4.2868.2

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

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



GUILLERMO ROSABAL-COTO

Universidad de Costa Rica

guillermo.rosabal@ucr.ac.cr

Research paper

Costa Rica's SINEM: A perspective from postcolonial institutional ethnography

Abstract

In this article I suggest that SINEM — the Costa Rican version of Venezuela's El Sistema — articulates a development discourse which legitimates neoliberal policies that govern the twenty-first-century international market, in which Costa Rica figures only as a subaltern. I contend that such articulation contributes to perpetuating notions and practices that are based in the colonial period and have sustained the imagination of Costa Rican national identity since the nineteenth century. To this end, I undertake a theoretical analysis through postcolonial institutional ethnography.

Key Words:

postcolonialism, neocolonialism, postcolonial institutional ethnography, musical education in Costa Rica, SINEM.

“SINEM” son las iniciales con las que se conoce al Sistema Nacional de Educación Musical de Costa Rica.¹ El Ministerio de Planificación y Política Económica estableció esta institución en el marco general de un plan nacional de desarrollo orientado hacia: a) la reducción de la pobreza y la desigualdad; b) el crecimiento de la economía y el empleo; y c) el combate del incremento en la criminalidad, tráfico de estupefacientes, adicción a las drogas y la inseguridad ciudadana, entre otras metas (Ministerio de Planificación y Política Económica, 2007). De acuerdo con la Ley de Creación del SINEM (véase Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2010), su misión es transformar las vidas de niños y jóvenes a nivel nacional, especialmente en regiones subdesarrolladas y comunidades socialmente vulnerables, por medio de los siguientes objetivos:

- A. Crear y desarrollar escuelas de música y programas de educación musical a lo largo del país.
- B. Proveer a la población costarricense — especialmente niños, niñas y adolescentes — la oportunidad de acceso a programas orquestales y otros programas musicales dirigidos a la promoción humana.
- C. Utilizar la educación musical como herramienta para el desarrollo humano de poblaciones de alto riesgo, para poder inculcar destrezas, habilidades mentales y actitudes que permitan mejorar la convivencia y las relaciones interpersonales.
- D. Descubrir talentos en la población infantil y juvenil, que les permitan desarrollarse en el ámbito musical.
- E. Llevar la educación musical a regiones del país que han comenzado a usarla como herramienta o instrumento laboral para el futuro.
- F. Abrir programas musicales en áreas que sufren de indicadores sociales negativos, tales como la pobreza, la deserción escolar y la adicción a las drogas; estos programas se llamarán “de acción social-musical,” e involucrarán a niños y niñas, así como varios ensambles.
- G. Brindar educación artística y cultural a niños, niñas y jóvenes fuera del área metropolitana del país, fomentando la calidad humana y la producción artística.

La Ley de Creación del SINEM establece los siguientes valores fundacionales interrelacionados, como trasfondo a las metas institucionales arriba expuestas: a) equidad de oportunidades educativas para las personas de todas las clases sociales, b) inclusión de poblaciones en riesgo, c) solidaridad por medio de la educación de

1. Véase el sitio web oficial del SINEM: <http://www.sinem.go.cr/>

bajo costo, d) disciplina por medio de inculcar responsabilidad, trabajo en equipo y puntualidad, y e) respeto en las relaciones interpersonales.

A pesar de que no está directamente establecido en la Ley de Creación, es de todos conocido que la misión, visión, valores y prácticas del SINEM se moldean considerablemente a la luz de la *Fundación Musical Simón Bolívar* de Venezuela (como se le conoce formalmente a “El Sistema” hoy en día). Como se puede observar en el sitio web oficial de la Fundación, el SINEM aparece entre los proyectos inspirados en El Sistema, en más de cuarenta países.² El Sistema se presenta como un modelo de paz y progreso, consagrado al rescate pedagógico, ocupacional y ético de la infancia y la juventud, mediante la instrucción y la práctica colectiva de la música”, con particular atención a “la capacitación, prevención y recuperación de los grupos más vulnerables del país, tanto por sus características etarias como por su situación socioeconómica³.

Dentro de este programa venezolano, las orquestas y coros supuestamente se convierten en “escuelas de vida social y personal, donde se cultivan aptitudes y actitudes positivas, valores éticos, estéticos y espirituales.” Dentro de estos ensambles, “los músicos desarrollan la autoestima, la seguridad personal y la socialización; adquieren disciplina y hábitos de estudio; aprenden a ser perseverantes, practican el sentido de la sana competitividad y del liderazgo... (y) trabajan constantemente por el logro de metas y por la excelencia.” Al final, los estudiantes “conviven con sus pares en un ambiente de tolerancia y de solidaridad, al tiempo que crecen estimulados por una cultura de paz.”⁴

El SINEM atiende alrededor de siete mil estudiantes a nivel nacional, dentro del rango de 7 a 18 años (Picado Gattgens, 2012). Mientras que parece que se busca la inclusión, principalmente por medio de estudios musicales de bajo o mínimo costo, el ingreso se obtiene por audición, con el uso de pruebas en ritmo, coordinación y destrezas de lectura musical. El SINEM opera por medio de tres tipos diferentes de programas:

- Nueve escuelas de música, localizadas principalmente en áreas pobladas. Cada una admite aproximadamente entre 350 y 600 estudiantes.
- Veinte programas orquestales. Son más pequeños en comparación con las escuelas de música; cada uno incluye entre 80 y 250 estudiantes. Los programas orquestales pretenden consolidar orquestas sinfónicas infantiles y

2. La lista abarca los siguientes países en varios continentes y subcontinentes: a) Norteamérica (Canadá y Estados Unidos); b) América Latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Jamaica, México, Panamá, Perú, Puerto Rico y Uruguay); c) África (Angola, Kenia, Sudáfrica y Uganda), d) Europa (Armenia, Inglaterra, Francia, Groenlandia, Italia, Portugal, Escocia, España, Suecia y Turquía); e) Asia (India, Japón, Filipinas, Corea del Sur, Taiwán y Vietnam) y f) Oceanía (Australia y Nueva Zelanda). Véase <http://fundamusal.org/ve/category/elsistema/el-sistema-en-el-mundo>.

3. <http://fundamusal.org/ve/category/el-sistema/mision-y-vision/>

4. <http://fundamusal.org/ve/category/el-sistema/el-sistema-en-el-mundo>

juveniles en áreas de alto riesgo social, usualmente distantes de las áreas urbanas principales y más desarrolladas.

- Varios programas llamados “especiales,” que atienden estudiantes cuyas condiciones físicas, emocionales, o sociales requieren atención especial. Estos programas llegan hasta hospitales, hospicios de huérfanos y centros de rehabilitación.

Desde su fundación, el SINEM ha sido financiado mayormente por el gobierno costarricense y ostenta el estatus de organización sin fines de lucro. El presupuesto gubernamental anual de SINEM ronda aproximadamente 4.8 millones de dólares. Ser una organización sin fines de lucro no ha evitado que el SINEM se beneficie de fondos internacionales. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), una institución multinacional y “*el prestamista principal del desarrollo*” en la región latinoamericana y del Caribe (Nelson, 2000, p. 405), financió una evaluación de un año de un programa piloto del SINEM en un distrito pobre y socialmente vulnerable, en 2011. El proyecto del BID buscaba comprender el impacto relativo de la instrucción musical sobre los indicadores de eficiencia del sistema educativo, el desempeño académico de los estudiantes del SINEM, y la calidad de vida de niños, niñas y jóvenes pobres y vulnerables. Se llevó a cabo en un distrito urbano marginal, asociado al tráfico de drogas y la adicción, el hurto y otros problemas sociales. Casi toda su población se gana la vida en el sector terciario (p.e., limpieza, construcción, ventas y servicio al cliente). El reporte del proyecto identificó varias fallas académicas, administrativas, financieras e infraestructurales en el programa piloto de SINEM, aunque concluyó, en términos generales y de manera optimista, que el programa orquestal tuvo éxito en contribuir a la transformación de los estudiantes de estrato socioeconómico bajo, en un contexto urbano, en individuos más responsables, comprometidos, capaces de convivir en situaciones de diversidad étnica y socioeconómica (Picado Gattgens, 2012). El BID mandó la creación de una biblioteca musical para el proyecto, así como asistencia de consultores de la Fundación Music4One, y talleres con personal de la Universidad de Vanderbilt, antes que el estudio iniciara.⁵

Además de la investigación del BID, arriba mencionada, no hay prácticamente estudios que fundamenten la supuesta efectividad del SINEM en prevenir la violencia o salvar a niños, niñas y jóvenes de una vida social de marginalidad, al menos al momento de realización del presente artículo. Mientras que Brenes Villalobos, Brenes Montoya y Abarca Molina (2012) concuerdan con Picado Gattgens (2012) y concluyen que el SINEM tiene un impacto positivo en la vida de los estudiantes, presentan principalmente un cúmulo de percepciones de estudiantes,

5. Esta fundación coreana se dedica a “trabajar con niños y sus comunidades a nivel mundial para que alcancen su máximo potencial por medio de la música y la educación musical,” bajo la filosofía de que “la promoción de la música fomenta conexiones y construye confianza entre las personas” (musicforone.org). El SINEM es una institución asociada, de acuerdo con el sitio web de la fundación.

padres, familiares, la comunidad y autoridades institucionales, acerca del programa, emocionalmente cargadas, prácticamente sin ningún análisis. Un estudio diferente acerca de las prácticas pedagógicas del SINEM (Arguedas Quesada, 2014) se enfoca en cómo el subprograma de necesidades especiales podría o no cumplir con la legislación sobre derechos humanos. Me referiré a todos estos estudios posteriormente.

Retos desde el postcolonialismo

Baker (2012, 2014) argumenta que El Sistema parece adoptar de manera acrítica un discurso de salvación de las masas populares sin educación, que sirvió de guía a gran parte de la escolarización musical de la Europa del siglo XIX, como parte del proyecto de la consolidación del capitalismo. Este autor nos recuerda que en varios países occidentales la instrucción musical masiva “fue vista como modo de mantener a los obreros alejados de las tabernas, por lo tanto aumentando su productividad, y disminuyendo las posibilidades de que discutieran ideas revolucionarias” (Baker, 2012, p. 3). Siguiendo una línea de pensamiento similar, Gould (2012) examina el ejemplo del canto coral (heredado de la tradición coral británica) y la audición musical en los Estados Unidos. Para Gould, tal instrucción musical sirvió para educar a aquellos grupos que se pensaba necesitaban mejorar — la clase obrera, los inmigrantes, y los niños y niñas escolares — en destrezas de lectura musical. En general, la “buena música” estaba dirigida a mejorar el carácter moral e inculcar el orgullo nacional. El último escrito de Christopher Small (2010) expande este argumento en relación con las metas de productividad del capitalismo: La agenda de la educación musical formal de Occidente ha sido incorporar a los estudiantes “dentro del tejido de conocimiento, creencia, y costumbre” y enseñar los valores de “puntualidad, obediencia, tolerancia al aburrimiento y la estandarización” (p. 285).

Soy un investigador social postcolonial. Abordo temas de la educación musical desde una perspectiva que mira de cerca las condiciones materiales del colonialismo que han dado forma a prácticas sociales en mi contexto geo cultural, desde la conquista y colonización españolas hace cinco siglos (véase Rosabal-Coto, 2016, en prensa). Desde esta perspectiva, me parece problemático que el SINEM, así como decenas de programas alrededor del mundo, copien la lógica de prácticas de educación musical del siglo XIX — control y mejoramiento de las clases marginales — reflejadas por El Sistema. Como Baker (2014) lo enfatiza, el reavivamiento de esta lógica en Venezuela no ha sido sistemática y críticamente analizado, o sujeto a debate público. En segundo lugar, me pregunto si el BID no se aprovecha de un gobierno que cree en las prácticas de música de arte occidental como una forma de salvar a las masas.

Debemos ser conscientes de que el objetivo principal del BID es estimular la

gobernanza y modernización de la sociedad civil en los países latinoamericanos y del Caribe. La modernización “visualiza la cooperación entre gobiernos regionales y el BID para consolidar la democracia, (y) fortalecer las instituciones democráticas” (p. 405). Se espera que los gobiernos regionales se comprometan a realizar acciones democráticas para promover “los derechos de los pueblos indígenas, los derechos humanos, la reducción de la violencia, la reducción del uso y tráfico de drogas, y una ‘cultura de paz’” (Rosenberg y Stein, 1995, p. 91–94). Sin embargo, el otro lado de la moneda es que se concibe a tales países como subalternos, por medio de la etiqueta “*países en desarrollo*”, y se les somete a políticas y préstamos que a menudo reflejan las prioridades de los gobiernos en el norte global (Nelson, 2000). Aunque las metas del BID parezcan positivas, las estrategias del Banco no son inmunes a la crítica.⁶

La limitada evidencia sobre los logros de las metas del SINEM inspiradas en la misión, visión y valores de El Sistema — como las propone el gobierno — y su estrecha relación con el BID, se tornan más intrigantes si miramos las declaraciones públicas del gobierno en los medios, acerca del rol del SINEM. Veamos el siguiente ejemplo:

Cada día, un ejército de más de 10,000 niños y jóvenes de Costa Rica salen de sus humildes casas con sus armas bajo el brazo: violines, flautas y la firme convicción de superarse a sí mismos, transformar la realidad de su familia, su comunidad y su país.

Esta pomposa afirmación abre una nota de prensa del antiguo Ministro de Cultura y Juventud, acerca de la legitimidad social del SINEM (Obregón, 2014). El contexto de esta emotiva nota fue el clima nacional de consternación a causa del brutal asesinato de dos jóvenes novios, estudiantes del SINEM, en manos de un joven delincuente. A la luz del aumento en la violencia a nivel nacional (véase Rico, 2006), representado por este terrible hecho, el Ministro declara que el SINEM se ha convertido en “*nuestra mejor herramienta para la prevención del delito y la violencia*” (énfasis añadido), debido a su papel crucial en el fortalecimiento de “los valores fundamentales de convivencia humana.” En virtud del poder que se le atribuye a las prácticas musicales, el Ministro de Cultura planteó que no solamente es necesario, sino también posible, prevenir tal grado de violencia, si Costa Rica fuera capaz de producir “más músicos que delincuentes, (ofrecer) más instrumentos que armas y (producir) más artistas que asesinos” (p. 15).

Como músico, educador y académico costarricense, me preocupa que la imagen gubernamental del SINEM — en este y otros medios de comunicación — se base en la manipulación de emociones, en lugar de evidencia seria basada en la investigación, tanto en torno a la violencia, como a las prácticas de instrucción

6. Véase también Logan (2016).

musical. Huhn (2009) arguye que “hay una notable sensacionalización de la violencia y el crimen en los medios de comunicación masiva en Costa Rica” y que los costarricenses pueden no estar preparados para reconocer el nivel de violencia en el país. “El discurso público sobre la violencia y el crimen llevan a la confusión y el pánico en Costa Rica porque entra en conflicto con la identidad colectiva de la comunidad costarricense imaginada” como personas pacíficas (p. 787) — un fenómeno sociocultural intrínsecamente ligado a la educación (incluyendo la educación musical), como lo discutiré en detalle más adelante. En este sentido, concuerdo con la preocupación de Baker (2014) en cuanto a cómo las personas a menudo entienden El Sistema en una forma idealizada, romántica, partiendo “de una creencia valorada hacia las razones para crearla” (Cook, 2003, p. 254, citado en Baker, 2014, p. 4). De acuerdo con Baker, la emoción “domina virtualmente cualquier intento por analizar El Sistema,” de manera que “El Sistema parece repeler el análisis racional” (4). Se podría decir lo mismo sobre el SINEM.

La narrativa de redención del SINEM había sido previamente enunciada por el Ministerio de Cultura y Juventud, por medio de una estética emotiva, en un corto documental televisivo titulado ¡Un instrumento para todos! Una cámara “camina” detrás de estudiantes ejemplares del SINEM, mientras ellos se desplazan entre su familia, la escuela y sus actividades musicales, en un país obviamente pobre. La cámara enfoca de cerca cuadros de la vida diaria que revelan las muy simples vidas de estudiantes esforzados. Las explicaciones de autoridades gubernamentales y del SINEM acerca de la importancia social de este programa y sus metas, sirven como trasfondo sonoro a estas imágenes. Es muy fácil ver la asombrosa similitud entre la narrativa y estética visual de este filme con las de *Tocar y Luchar*, un celebrado documental de Alberto Arvelo, antiguo estudiante de El Sistema.⁷ Este filme muestra la lucha cotidiana de varios niños venezolanos pobres, en casa, en clase, en ensayo y en concierto, retratados como dedicados pupilos o antiguos estudiantes exitosos de El Sistema.⁸

En consonancia con mi problematización postcolonial de las metas, visión y valores del SINEM, como las han transmitido las representaciones oficiales y su relación con la agenda del BID, me parece injustificable e irresponsable hacer uso de una noción universalista de la música, emocionalmente cargada, como una fórmula infalible para superar los retos materiales y sociales que se pueden rastrear a procesos neocoloniales de desigualdad económica. Considero que es un error importante ignorar que la violencia y la delincuencia están significativamente arraigadas a estos procesos, como lo plantearé en la siguiente discusión. Pero más importante, es que la música y la educación musical en Costa Rica han estado íntimamente ligadas a tales prácticas colonialistas. Podríamos entonces considerar

7. Véase también Fink (2016).

8. El filme se basa en testimonios de figuras prominentes de la música de arte, como Simon Rattle, Claudio Abbado y Plácido Domingo, quienes respaldan sin reservas y se entusiasman con este proyecto de instrucción orquestal masiva.

que la instrucción musical de masas es parte del problema estructural, más que la solución, como el Ministro de Cultura y Juventud considera. A la luz de estos problemas, pretendo trazar importantes relaciones colonialistas entre el discurso que el SINEM inculca en el imaginario costarricense y las realidades macro, materiales y simbólicas, que coordinan este discurso como práctica social.

Consideraciones teóricas y metodológicas

Mi análisis se basa en el estudio macro sociológico de redes de aprendizaje musical en la vida de nueve maestros de música en Costa Rica, por medio de un enfoque teórico/metodológico que desarrollé y llamo *etnografía postcolonial institucional* (véase Rosabal-Coto, 2016).⁹ Este enfoque es un modelo multinivel que establece relaciones entre las realidades de los participantes y: a) teorías y conceptos del pensamiento postcolonial latinoamericano (p.e., Castro-Gómez, 2008; Dussel, 1995; Mignolo, 1995, 2000, 2003, 2007, 2010; Quijano, 2000, 2007a, 2007b); b) la práctica teorizada de investigación social conocida como etnografía institucional (Smith, 1987, 1999/2004, 2000, 2005; Campbell y Gregor, 2004; DeVault, 1996); y c) conexiones contextuales con el colonialismo y postcolonialismo en Costa Rica. El pensamiento postcolonial latinoamericano fija la mirada en cómo el eurocentrismo epistemológico, junto con su epistemología científica y religiosa y sistema-mundo asociado a la modernidad, crearon lo que se puede llamar un *subalterno* en lo que es ahora América Latina (Mignolo, 2010; Quijano, 2000; véase Rosabal-Coto, 2014). Esto se llevó a cabo por medio de un discurso de superioridad étnica de los europeos, basado en un diferencial fenotípico y estructuras biológicas, en otras palabras, por encima y más allá del origen geográfico.

La etnografía institucional aborda cómo las personas adquieren prácticas sociales sin ser conscientes de ello, por propósitos menos relevantes para sus mundos micro locales, que para las estructuras macro sociales que organizan lo que hacen en su vida cotidiana. Tiene el potencial de problematizar y descolonizar los discursos y prácticas institucionales, que han sido deliberadamente coordinados con estándares profesionales, expectativas familiares, o normas organizacionales que moldean la enseñanza, las políticas, o el financiamiento en los contextos educativos en la sociedad capitalista contemporánea. Como se verá más adelante, tales discursos y prácticas tienen el potencial de invisibilizar o colonizar los mundos interactivos empíricos de los aprendices, como ellos los experimentan (Rosabal-Coto, 2016).

A la luz del pensamiento postcolonial, y en mi propia experiencia como estudiante de conservatorio y docente colonizado, durante muchos años traté con maestros de música que en el pasado compartieron conmigo historias de dislocación en relación con prácticas de música de arte occidental. Bajo el lente de la

9. Véase también Rosabal-Coto (2014).

ontología de la etnografía institucional, los consideré expertos en sus experiencias cotidianas con la música, en sus pensamientos, sensaciones y decisiones, al interactuar con otras personas en escenarios informales y formales de aprendizaje musical.

Recopilé datos por medio de: (a) entrevistas individuales y grupo focal, (b) observación participante, y (c) análisis de artefactos que compartieron los participantes. Usé los datos para armar historias de vida de aprendizaje musical de los participantes. La metodología de la etnografía institucional me estimuló a comenzar el análisis empíricamente en las experiencias cotidianas de los participantes, y más específicamente, en qué y cómo piensan, sienten, planean y toman decisiones los actores sociales en relación con el aprendizaje musical. Por lo tanto, en esta primera fase de análisis, intenté escudriñar las acciones de las personas como las vivieron y reflexionaron, más que verlas a través del lente de discursos o categorías teóricas.

En la segunda fase de análisis, identifiqué la posición o ubicación desde la cual los participantes enunciaron sus experiencias de socialización por medio del aprendizaje musical, que la etnografía institucional llama *standpoint* (punto de vista). Este último se desarrolla empíricamente, y es moldeado por redes de interacción que se superponen (familia, escuela y mercado, entre otras). Esto significa que la organización de los recursos corporales de los aprendices están “arraigados en las necesidades y valores de yoes empíricos de aprendices musicales y los muchos actores sociales involucrados” (Rosabal-Coto 2016, p. 204). En este contexto, el *standpoint* es postcolonial, porque las experiencias forman parte de prácticas colonialistas y neocolonialistas en educación, música y educación musical en Costa Rica (véase Rosabal-Coto, 2016). El *standpoint* comprende “la energía física, sensaciones, pensamiento, autoimagen y expectativas, sujetas a supresión interactivamente desde lo local y particular, como sitio de conocimiento” (p. 163). Es así como la identificación y análisis del *standpoint* trascienden simples rasgos, como género, raza, bagaje educativo, ocupación, u otros descriptores abstractos, que pueden reducir la experiencia a meras categorías.

A continuación, identifiqué teóricamente descoyuntura o dislocación en las redes de aprendizaje micro (local) de los maestros — una especie de rompecabezas que requiere resolución en las realidades de los participantes en el estudio. Consiste en las formas que a ellos se les construye como subalternos inferiores (p. e., irrelevantes, ilegítimos, impensables y descartables) en la socialización musical, en formas que no necesariamente lo perciben (véase Rodríguez-Silva, 2012). Establecí conexiones entre tal dislocación y procesos de socialización macro coordinados por la mediación de textos (p.e., nociones, conceptos, prácticas, o procesos), que son armados a nivel macro para organizar lo que los aprendices hacen en sus redes cotidianas de aprendizaje musical. Los textos son prácticas “*que producen situaciones o eventos locales estandarizados que corresponden al texto estandarizado*” (Smith, 2000, p. 1147). Los textos se convierten en materiales en formas que pueden ser

replicadas — desde categorías abstractas, hasta impresos, formatos electrónicos, y así sucesivamente — y pueden así fortalecer la estabilidad y replicabilidad de la organización de una institución. La materialidad o replicabilidad de un texto le permite “*mostrarse en forma idéntica sea quien sea que lea, escuche, o vea, en su ser corporal*” (Smith 2005, p. 166). Los textos conectan a las personas con otras personas, produciendo relaciones sociales translocales en tiempo y espacio, por medio de textos que están presentes en sus vidas diarias (DeVault, 2006, 2013; Smith, 1987, 1999/2004, 2005, 2006b; Turner, 2006). De particular interés para la investigación postcolonial en contextos institucionales es el hecho de que por medio de la mediación textual, el conocimiento discursivo y el poder se unen sistemáticamente en la socialización diaria, sin que las personas se den cuenta de ello (véase André-Bechely, 2005; Campbell y Gregor, 2004; McCoy, 1998; DeVault, 2006; Gerrard y Farrell, 2013; Smith, 2005, 2006b).

Implicaciones desde la etnografía postcolonial institucional

Los hallazgos de mi estudio de etnografía postcolonial institucional sugieren que los aprendices musicales en Costa Rica a menudo pueden ser construidos como subalternos inferiores cuando articulan los siguientes textos asociados a capacidad (en forma de comentarios, instrucciones y prácticas pedagógicas), previamente establecidos por estructuras colonialistas (tales como gobierno, educación o el mercado): (1) rasgos o identidad incorrectos, (2) recursos materiales o económicos insuficientes, (3) capacidad corporal insuficiente, o (4) bagaje insuficiente en música de arte occidental. Se socializa a los aprendices musicales para convertirlos en: (a) músicos artistas occidentales cultos, (b) ciudadanos modernos y civilizados, o (c) mano de obra desarrollada para el mercado global. Teóricamente, se puede entender la construcción de este subalterno como continuidad de la lógica de la colonialidad que sostuvo el control y subyugación de los cuerpos e imaginarios de los pueblos amerindios hace cinco siglos. Este proceso se basó en el estereotipo de superioridad cultural del europeo — el ideal de progreso y civilización. Esta sostuvo la transmisión de una identidad nacional costarricense imaginada, blanca, europea, iluminista, por medio de la música de arte y la enseñanza musical escolar, iniciando en el siglo XIX, y esta idea prevalece hoy día en la forma de un discurso de desarrollo que organiza el aprendizaje musical formal en formas que sirven a los intereses del mercado global. SINEM podría verse como una de las muchas redes donde se coordina el aprendizaje musical bajo la lógica de la colonialidad. Llegué a esta conclusión luego que analicé cómo las nociones y prácticas institucionales organizaban qué se hacía, con quién(es), con cuáles recursos, y con cuáles propósitos, en el aprendizaje musical de un participante que estaba relacionado con SINEM: Raúl.¹⁰ Él fue estudiante del SINEM y era

10. “Raúl” es un seudónimo.

maestro en uno de sus programas al momento del estudio. Mi análisis se enfocó en cómo las nociones de música y aprendizaje que organizaban la socialización del aprendizaje musical de Raúl dentro del SINEM, reafirmaban nociones y prácticas que podían trazarse hasta la colonización de Amerindia (incluyendo Costa Rica) por el imperio español, y renovaban la europeización cultural de Costa Rica luego de que se convirtió en nación independiente. Como Raúl fue el único participante que compartió su experiencia en relación con el SINEM, aquí sugiero algunas relaciones teóricas entre la mediación textual de las prácticas educativas en la Costa Rica postcolonial — a la luz de mis hallazgos de la etnografía postcolonial institucional (Rosabal-Coto, 2016) — y los tres estudios sobre el SINEM mencionados anteriormente (Brenes Villalobos, Brenes Montoya y Abarca Molina, 2012; Picado Gattgens, 2012; Arguedas Quesada, 2014). Enmarco estas relaciones en una perspectiva macro, dentro de los mismos períodos de colonialismo/colonización que expongo en mi estudio de etnografía postcolonial institucional (Rosabal-Coto, 2016). Como me apoyo en otros estudios, y no en mi propia etnografía sobre aprendices del SINEM, no es mi intención aquí argumentar de forma definitiva con respecto al SINEM, sino más bien reflexionar en torno a problemas que merecen ser considerados e investigados más extensamente.

Neocolonialismo y el discurso macro de desarrollo

De acuerdo con el relato de aprendizaje musical de Raúl, el SINEM parece crear un espacio simbólico alrededor del trabajo duro y concienzudo en pos de un logro artístico. Raúl también cuenta que en este programa se sintió como si fuera parte de una familia, contrario al ambiente más impersonal o más competitivo de los ensambles musicales profesionales. En general, su percepción concuerda con los hallazgos del estudio del BID. Los estudiantes miembros de una orquesta disfrutaban conocer nuevas personas de diferentes clases sociales y nacionalidades, así como hacer amistad, mientras participan de una actividad colectiva. Por medio del entrenamiento musical, también parecen haber adquirido un acentuado sentido de responsabilidad e independencia, y un deseo por auto mejorar. El resultado se manifiesta en su socialización en el hogar y el centro educativo: Son más capaces en el manejo de horarios, distribución del tiempo, compromiso con tareas escolares, son obedientes a sus padres, y cuidan de sí mismos. Sin embargo, estos cambios no son consistentes ni definitivos (Brenes Villalobos, Brenes Montoya y Abarca Molina, 2012). Numerosos participantes en el estudio piloto del BID narraron un vínculo estrecho con su instrumento musical, equivalente al de una amistad estrecha. El ser capaces de cursar estudios instrumentales y aprender a leer y tocar música escrita parece haber generado sentimientos de orgullo y valor social en los estudiantes y sus familiares. Este capital simbólico les otorga acceso a una actividad que les aleja de las calles y las drogas, y brinda oportunidades para progresar. La culminación de tal actividad, luego de un año de entrenamiento, fue

un concierto público en el cual afinaban sus instrumentos y tocaron obras con un director.

Una vez que recolecté evidencia archivística y datos etnográficos para sustentar el relato de Raúl, descubrí que los estudiantes deben pasar por el conocido y selectivo mecanismo de la música de arte occidental de las audiciones, para convertirse en miembros de una orquesta del SINEM. Es interesante notar que de acuerdo con Brenes Villalobos, Brenes Montoya y Abarca Molina (2012), se dio un significativo grado de deserción durante el año que tuvo lugar el programa orquestal piloto. Ingresaron setenta niños y niñas, pero solamente 29 llegaron al final. Las investigadoras establecieron causalidad entre la deserción y las pobres condiciones de infraestructura, la inestabilidad en la nómina de maestros y las situaciones particulares de las familias. No establecen conexiones con estilos específicos de enseñanza o ensayo, mecanismos de reclutamiento, u otros procesos institucionales que podrían potencialmente haber impactado la deserción. En su estudio etnográfico acerca de El Sistema, Baker (2014) sugiere que hay muchísimas causas que pueden motivar a que los estudiantes abandonen este tipo de programas, incluyendo la incapacidad de la familia para asegurar la asistencia regular y puntual del niño o niña, o maniobrar ante los obstáculos burocráticos. Además, la socialización excluyente en torno a jerarquías (rango, paga y obligaciones) en el contexto de las orquestas venezolanas “asegura que se le recuerde continuamente su baja condición a los músicos más débiles” (p. 183), y esto puede conducir a decepción, frustración, y finalmente, deserción.

Parece que el SINEM adiestra jóvenes de clase media y baja como futuros trabajadores obedientes. Baker (2014) critica este objetivo en relación con El Sistema. Cuestionando la afirmación de su fundador José Antonio Abreu, de que “la orquesta es el único grupo que se une con el único propósito de concertar,” Baker resalta la efectividad de la orquesta convencional “en la subordinación de múltiples puntos de vista por parte de la visión singular de su líder.” Cuando este último es “un individuo carismático, poderoso,” como suele ser el caso en Venezuela, “éste se asegura que las narrativas que emerjan a través de la orquesta sean dictadas en lugar de negociadas” (p. 204). La obediencia es necesaria para la reproducción del orden capitalista, el cual se basa en acumulación, eficiencia y productividad, así como en el éxito de las políticas del mercado global en un país en desarrollo. El hecho de que el BID haya financiado parcialmente una evaluación de un proyecto del SINEM respalda la idea de que el SINEM entrena una mano de obra obediente requerida por los inversionistas y compañías transnacionales, principalmente del norte.

Esta visión puede considerarse una expresión de neocolonialismo, una forma de colonización que podemos rastrear hasta la década de los ochenta, cuando muchos gobiernos postcoloniales fueron crecientemente incapaces de lidiar con la enorme deuda externa y dominación económica extranjera (véase Sousa Santos, 2010; Mignolo, 2007). América Latina, África, y algunas regiones en Asia y el Me-

dio Oriente habían sido ya concebidas como destinos exóticos subcontinentales con recursos naturales y mano de obra barata, que le daban la bienvenida a viajeros e inversionistas. Los Estados Unidos y otros países industrializados pretendían atraer a estos países “atrasados” dentro del sistema comercial occidental, con el propósito de obtener su materia prima abundante y barata, así como sus recursos naturales y humanos. Articularon el discurso de desarrollo, de la mano con la modernización o globalización. Tal discurso asegura resolver problemas estructurales como el hambre y la pobreza. Propone estrategias atractivas, como los préstamos y la cooperación, pero en realidad no consigue sus promesas, tales como la prosperidad o la paz mundial (Souza Silva, 2011).

Para los años ochenta, Costa Rica, junto con otros países, se convirtió en un objetivo de implantación de política económica del Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial, y la Casa Blanca. En el caso de Costa Rica, el gobierno comienza a implementar los llamados *planes de ajuste estructural*, dirigidos a poner en orden las finanzas, de acuerdo con las exigencias del FMI, el cual proveía financiamiento a una nación altamente endeudada (Cuevas Molina, 2006).

Souza Silva (2011) explica que este discurso de desarrollo actualiza el discurso de civilización que organizó la explotación y colonización de América Latina y el Caribe que comenzó en 1492. Se proclamó que la civilización era el único camino natural y progresivo hacia la perfección social y política, desde la perspectiva de la epistemología y ontología europea del siglo XVI (Mignolo, 2007). Europa se encontraba al fin del itinerario de la civilización, pero sentía la obligación moral de guiar a los imperfectos — los primitivos, salvajes y bárbaros — en el largo camino a un estado superior de progreso. Ser civilizado significaba que uno tenía que sentir, pensar, hacer, ser y hablar como los superiores (europeos). También conllevaba tomar parte, con gratitud, de un camino construido por ellos, siguiendo sus órdenes, y reemplazando el imaginario propio con el suyo (Souza Silva, 2011). Por esto es que la colonización sería una de las funciones más nobles de las sociedades que habían alcanzado un alto grado de civilización. La idea de civilización adquirió legitimidad por medio del Tratado de Tordesillas, firmado conjuntamente por la Iglesia Católica y los imperios español y portugués en 1494. En este tratado se halla la semilla de la premisa rousseauiana de que la raza superior tiene el derecho a dominar, mientras que las razas inferiores tenían que ser conquistadas y sometidas a través de la violencia física y simbólica, y tenían que aprender que tenían la obligación de obedecer (Rousseau, 1762). Como la idea de progreso por medio de la civilización, que justificó la colonización del Atlántico cinco siglos atrás, perdió credibilidad luego de la masacre con la bomba atómica en Hiroshima y Nagasaki, el discurso de desarrollo sirvió para perpetuar el discurso de civilización en el siglo XX (Souza Silva, 2011).

En consonancia con el discurso de desarrollo, el neocolonialismo implica relaciones económicas y políticas desiguales entre los países menos y más desarrollados, formuladas alrededor de la agenda de los últimos. Tales relaciones se basan

en la política neoliberal que a menudo involucra tratados de libre comercio para hacer el intercambio comercial más “equitativo” (libre de impuestos) y competitivo entre las pequeñas economías latinoamericanas y las de los países desarrollados (Sousa Santos, 2010). Se ha descrito el resultado de la política neoliberal en América Latina como “menos crecimiento, desindustrialización, concentración de la riqueza, y empleo inestable” (Ibarra, 2011, p. 238).

Es evidente el impacto del neocolonialismo en la educación primaria y secundaria en Costa Rica en la atención y recursos destinados a proveer considerable espacio para enseñar inglés como segundo idioma, computación y otras asignaturas relevantes al desarrollo de las metas de desarrollo corporativo. Además, el Banco Mundial presta una gran parte del presupuesto para las universidades públicas. Cada cinco años, se revisan y negocian las condiciones de este financiamiento, usualmente a la luz de nuevas demandas corporativas. Y más recientemente, en la educación musical, tenemos el SINEM.

Es útil acá un breve ejemplo de la retórica del mercado neoliberal en el contexto costarricense. Veamos el ejemplo del logo oficial de la marca país “Costa Rica,” lanzada en 2013 (ver figura 1)



Figura 1. Imagen propiedad de esencialcostarica.com

La función de *Esencial Costa Rica*, como texto, es la de mediar en las negociaciones y campañas comerciales internacionales para atraer turismo e inversiones. El gobierno costarricense encargó este logo a la compañía publicitaria Future Brand, responsable de la imagen más reciente de American Airlines. El costo del logo fue de US \$650,000. El logo es fundamental en una campaña publicitaria basada en una noción universalista de la identidad colectiva costarricense. Tal

identidad es una herramienta gubernamental estratégica para ayudar a que el país adquiriera legitimidad en una búsqueda por ser competitivo y más desarrollado dentro del mercado global. Se presenta a “los costarricenses” como alfabetizados, talentosos, hospitalarios, pacíficos y esforzados. Se enorgullecen en vivir en un país verde y conservacionista, y en una nación democrática. Sin embargo, tal identidad no es reciente. Su surgimiento se remonta a un amplio proyecto político a inicios del siglo XIX: la imposición de una comunidad nacional imaginada, basada en estructuras políticas e ideológicas eurocéntricas, que perseguían el control social (véase Sojo, 2009).

Europeización cultural: La identidad nacional costarricense como colonización desde adentro

Bajo la influencia de la ideología liberal, basada en el lema “orden y progreso”, y las experiencias de consolidación de estados europeos como Alemania e Italia, las élites burguesas de las naciones recientemente independientes de América Latina se vieron a sí mismas como herederas del sistema político y cultura europeos, incluyendo la doctrina del liberalismo y el discurso del iluminismo (véase Bignall, 2010; Mignolo, 2007).¹¹ Añoraban convertirse en ciudadanos racionales, autónomos, limpios, educados, patrióticos, civilizados, que actúan por interés propio, y observan la ley de una nación desarrollada a imagen de Europa (Álvarez, 2006).

Una élite costarricense, liderada por intelectuales del llamado Grupo del Olimpo, diseminó y promovió una visión de un sistema político consensual, libre de conflictos, organizado alrededor de la unidad territorial de *la nación*. Esta estructura organizacional ideal representaba una unidad cultural de ciudadanos homogéneamente identificados e iguales. Convertirse en ciudadano significaba que uno era un miembro digno de una tradición civilizada al dejar atrás ambientes y formas bárbaras de vida. Por ejemplo, uno tenía que acoger la vida ordenada y productiva, coordinada por un horario en el lugar de trabajo, y no por el alba o cualquier otro fenómeno natural inherente a la organización rural o de la aldea (Cuevas Molina, 2006). Dentro de esta visión, los acontecimientos y progresos *reales* tenían lugar en Europa — o sea, fuera del escenario local de los nuevos pueblos independientes (Souza Silva, 2011).

La “comunidad nacional” se basó en rasgos geo culturales que fueron escogidos y articulados por intelectuales como tradición o pasado *significativo* (Cuevas Molina, 2006). Se imaginaron una democracia rural mítica, colonial, comprendida de pequeños y medianos productores agrícolas — principalmente cafetaleros — quienes, como propietarios de tierra, eran considerados grupo fundamental en la historia de la nación. Esta tradición declaró las raíces blancas, europeas del pueblo

11. La burguesía costarricense fue capaz de acceder a la cultura superior europea cuando Costa Rica ingresó al comercio mundial como pequeño productor y exportador de café.

costarricense.¹² La población en general fue “blanqueada” y tergiversada como homogénea. Por ejemplo, los amerindios fueron transformados en una nueva categoría para hacer la transición: ladinos.¹³ A los mestizos — mezcla de descendientes europeos e indígenas — se les llamó “blancos” (Álvarez, 2006). Esta mezcla racial fue idealizada como fuerza democratizadora. Sin embargo, en la práctica, sirvió para suprimir la oposición a la supremacía blanca (véase Rodríguez-Silva, 2012). La articulación deliberada de la categoría política *nación* naturalizó las fronteras raciales y territoriales impuestas durante la colonización española (véase Bignall, 2010). Vale la pena recordar que este proceso conllevó el sometimiento de las estructuras sociales, políticas, económicas y de la cultura (incluyendo las prácticas musicales) de los pueblos autóctonos prehispánicos. Esta colonización se sostuvo mediante una relación servil a través de la cual la población nativa estaba obligada a proveer de productos y mano de obra a los conquistadores — llamada *encomienda* — y la conversión masiva y forzada al catolicismo. La articulación de la doctrina liberal y su noción textual de ciudadanía permitió la asimilación de los individuos bajo una medida común de naturaleza esencial y neutral, que permanecía indiferente a la pertenencia a grupos y preocupaciones individuales (Bignall, 2010). Esto contribuyó a la dominación continua de grupos sociales subordinados bajo una estrategia preventiva de control social (véase Hobsbawm, 1983/2000; Molina y Palmer, 2003).

Educación musical e identidad nacional

El estado costarricense emprendió un proyecto educativo — menos costoso que el uso de recursos militares — para inculcar la aceptación de un sistema nacional de normas para el estado liberal costarricense (Álvarez, 2006). Primeramente, las reformas educativas entre 1885 y 1889 institucionalizaron la educación pública secular y universal (véase Fischel, 1990; Molina y Palmer, 2003). En segundo lugar, se implementó un programa masivo que enseñaba los principios de higiene, especialmente a la población rural y clase trabajadora. Tenía sentido que el estado buscara una pureza racial y limpieza de la población para favorecer la productividad y salud de la economía, cruciales para alcanzar la modernidad (Molina y Palmer, 2003). En general, estos proyectos implicaron la imposición de modales, hábitos y moral a través de una serie de tareas disciplinadas sobre el cuerpo, para poder delimitar y controlar la frontera entre ciudadanía dentro de la civilización y la modernidad (véase González Stephan, 2001).

El estado costarricense difundió la identidad nacional primordialmente a través de textos y símbolos como la bandera nacional, el escudo nacional, los héroes

12. Coincidentemente, una parte considerable de la población era étnicamente homogénea — pero no racialmente — porque compartían una cultura española/católica.

13. En este contexto geo cultural, ladino denota un individuo que habla español, que no pertenecía a la élite nacida en España ni a la población indígena.

nacionales, el himno nacional y otros himnos patrios.¹⁴ Estos símbolos también fueron divulgados por medio de la filosofía, historiografía, artes, literatura, educación pública, e instrucción musical escolar (véase Carvajal, 2013, 2011; Molina y Palmer, 2004). Le ofrecían a las masas un rol épico como protagonistas de una historia nacional, la cual era recreada día a día en las escuelas públicas, periódicos y plazas a lo largo del país. Al servicio del proyecto de identidad del estado-nación, la instrucción musical escolar, ya establecida en la educación pública en 1849, fue fundamental para inculcar la identidad nacional imaginada, valiéndose del potencial de la música para transmitir mensajes revestidos de melodías atractivas, y para influenciar a los individuos y su carácter. La música en la educación pública se centró mayormente en el canto de los himnos patrios y canciones para producir sentimientos morales y cívicos asociados con los valores humanistas y democráticos del ideal francés de república. Enseñar canciones sería un medio para inculcar amor a la patria y la disposición para estudiar, y llevar a cabo acciones virtuosas y nobles (véase Vargas Cullell, 2004). A partir de entonces, este repertorio ha servido para agrupar a los futuros ciudadanos en un sitio simbólico caracterizado por la estabilidad y la comunidad (Rosabal-Coto, 2014; véase Bohlman, 2011).¹⁵

La instrucción en música de arte europea fue oficialmente institucionalizada en la década de 1890, cuando el estado costarricense decide financiar una escuela nacional de música, con el propósito de formar instrumentistas y establecer la primera orquesta sinfónica en el país. A fines del siglo XIX, la música de arte europea ya figuraba en presentaciones de teatro y poesía en teatros, clubes y hogares de élite, y acompañaba actividades tales como filmes, bailes, deportes y picnics. Los pequeños ensambles de salón tocaban más que nada música en estilo europeo: arreglos de ópera, opereta y zarzuela, así como marchas, valeses, mazurkas y otra música de danza. Surgieron también más proyectos de instrucción musical públicos y privados en ese entonces y la primera mitad del siglo XX, tales como modestos conservatorios, sociedades filarmónicas, academias de música, y conciertos y ensambles de música de cámara, casi todos ellos de efímera duración (Rosabal-Coto, en prensa; Vargas Cullell, 2004).

Como lo explica el pensador postcolonial Castro-Gómez (2008), todos los sectores inmersos en una sociedad colonial tienden a aspirar a una blanquitud imaginaria producto de un discurso de pureza racial. Esto ocurre porque tanto colonizadores como colonizados desean disfrutar el poder colonial. Ser blanco no significa tener un color de piel específico, sino participar de "un imaginario cultural constituido por creencias religiosas, formas de vestir, costumbres, y ... formas

14. Estos últimos se refieren a "himnos, marchas, canciones o fanfarrias usadas como símbolos patrióticos oficiales" (Grove Music Online. Oxford Music Online). La aplicación del término inglés *anthem* a tal pieza se hace recurrente a inicios del siglo XIX. Sin embargo, en español la costumbre es usar "himno", correspondiente literalmente al inglés *hymn*.

15. En Rosabal-Coto (2016) realizo un análisis más detallado el proyecto de identidad nacional, en relación con la dinámica de la europeización cultural.

de producir y divulgar el conocimiento,” todo lo cual se convierte en “un signo de estatus social, una forma de adquirir, acumular, y transmitir capital simbólico” (p. 282; véase también Quijano, 1992).

De acuerdo con Frantz Fanon (1967), los individuos burgueses en las naciones postcoloniales recién independizadas permanecen colonizados psicológicamente porque aspiran a la blanquitud, a pesar de que nunca lleguen a ser blancos. Estos individuos también “impusieron sus propias aspiraciones a la gran mayoría de las personas, reemplazando el gobierno colonial con sus propias formas de dominación, vigilancia, y coerción” (Rizvi, Lingard y Lavia, 2006, p. 251). Es precisamente de acuerdo con el argumento de Fanon, que planteo que cuando una élite inculca la identidad nacional por un proyecto político que actualiza las antiguas estructuras coloniales, esto puede ser considerado una *recolonización desde adentro*.

El SINEM: El valor neocolonial de la educación musical

Niños y jóvenes en riesgo social dedican su tiempo, energía física y psíquica, y expectativas, a la ejecución de la música de arte occidental orquestal, una práctica hegemónica institucionalizada desde la europeización cultural en Costa Rica. Es necesario que los estudiantes se sometan a las prácticas y valores del arte occidental, y estén agradecidos por ello. En otras palabras, deben convertirse en lo que Foucault (1977) llamó “*cuerpos dóciles*” (véase también Vaugeois, 2009; Souza Silva, 2011). Si se esfuerzan lo suficiente y estudian la música, siguen al director, escuchan y cooperan con sus pares en secciones y ensambles, en pos de la meta de tocar obras musicales, incrementarán su valor social, convirtiéndose en héroes, herederos, o representantes de la cultura blanca, superior europea (véase Koza 2003). Al final, si son capaces de aprovechar este legado, habrán tenido éxito en convertirse en ciudadanos modernos, civilizados y desarrollados.

La dinámica anterior difiere un poco de la construcción del ciudadano culto, racional y autónomo por medio de la memorización de himnos patrios y canciones, como se estableció con las reformas liberales en el siglo XIX. En el periodo neoliberal, emerge una nueva forma de colonización desde adentro. Como institución neocolonial, el SINEM no coloniza un espacio geográfico — coloniza cuerpos (aunque, como nos lo advierte la teoría de la etnografía institucional, quienes participan en tales procesos institucionales usualmente no son conscientes de la coordinación de su trabajo por las agendas enraizadas en estructuras macro). Los aprendices musicales someten sus recursos corporales a una institución que reproduce una tradición artística hegemónica. Esta tradición celebra la música como objeto sonoro creado por un compositor (Small, 1987). Explora, afirma, o celebra relaciones que tienen que ver más con emprendimientos artísticos occidentales, que con las relaciones que estos aprendices exploran, afirman, o celebran en sus emprendimientos musicales vernáculos (véase Small, 2010). Brenes Villalobos,

Brenes Montoya y Abarca Molina (2012) mencionan que los estudiantes tienen un rico espacio de entretenimiento informal, principalmente a través de la televisión. Este es un mundo local que los aprendices llevan a la instrucción musical, pero que las prácticas tradicionales de música de arte occidental ignoran constantemente. Además, de acuerdo con los hallazgos de Arguedas Quesada (2014), los programas del SINEM que ella investigó parecían implementar modelos pedagógicos bastante tradicionales, los cuales no abordan el espectro completo de necesidades de aprendizaje, como lo pide la literatura internacional de derechos humanos. Estos hallazgos sugieren otras formas en que los aprendices musicales podrían ser sutilmente tratados como subalternos, que requieren tratamientos correctivos o pedagógicos, concordantes con el discurso de desarrollo ya discutido.

Para concluir esta discusión, se puede decir que el SINEM produce un individuo capaz de sostener un orden social predominante, que fue imaginado previamente por élites políticas o económicas fuera del mundo vernáculo del individuo, como el proyecto de identidad nacional en la Costa Rica del siglo XIX. Este proceso de neo colonización renueva la agenda de convertir a los individuos en ciudadanos civilizados en función de las metas de la modernidad y el capitalismo. Paradójicamente, mientras que el SINEM afirma que hace ciudadanos más capaces de formar un nuevo orden social, tal proyecto se lleva a cabo en una sociedad que despliega creciente desigualdad en varias formas: delincuencia, inseguridad, urbanización, empobrecimiento y menos acceso a bienes, alimentación, servicios de salud y educación (Ledesma, 2002; Molina y Palmer, 2005).

Reflexión final: Una alternativa a la colonización por medio de la educación musical

Existe, sin embargo, un currículo de educación musical a nivel público en Costa Rica, digno de breve discusión aquí. También propone abordar problemas sociales en la Costa Rica postcolonial, como la creciente pobreza y la violencia, pero difiere considerablemente del SINEM, con su fundamentación en la cultura hegemónica de arte occidental, y su meta de educar homogéneamente a los trabajadores para los procesos de comercio global. Forma parte de una reforma curricular iniciada por el Ministerio de Educación Pública en 2008, llamada Ética, Estética, y Ciudadanía. La reforma busca involucrar a los estudiantes en el diálogo, la cooperación y la negociación mediante el aprendizaje y la socialización, “en las cuales el conocimiento lo construyen los mismos estudiantes por medio de la investigación, involucramiento activo, reflexión y crítica, e interacción cercana con su comunidad,” bajo el lema “Aprender a elegir; aprender a convivir” (Rosabal-Coto, 2010, p. 57). Pretende educar a los futuros ciudadanos “quienes no solamente son socialmente conscientes, pero también capaces de tomar decisiones individuales y colectivas, y de participar en relaciones sociales sanas” (p. 58).

El currículo de música es constructivista. Se espera que los procesos de aprendizaje y evaluación propuestos por el currículo brinden un espacio colectivo donde los estudiantes “exploren, escuchen, y den fe de sus ejecuciones y las de otros, por medio de la audición, ejecución, dirección, composición, arreglo, e improvisación” (p. 63). Las actividades incluyen la experimentación con movimiento corporal y baile, actuación y dirección, entre otras, y los estudiantes hacen uso de los instrumentos y medios musicales a los que tienen acceso en sus comunidades. Estas prácticas están íntimamente ligadas al desarrollo de los siguientes valores: autoconocimiento, pensamiento crítico, liderazgo, responsabilidad, respeto por la diversidad, solidaridad y creatividad. El estudiantado tiene la oportunidad de explorar, expresar, y compartir “reacciones, percepciones, sensaciones y emociones en relación con los sonidos y las músicas que escuchan o bailan, tocan, componen, o investigan” durante o después de estas actividades (p. 69). El valor práctico del currículo yace en su meta de estimular al estudiantado a “examinar quiénes son, cómo, y por qué, dentro de un espacio musical vivo, donde las interacciones personales y los emprendimientos musicales adquieren una significativa intensidad” (p. 75).

Sugiero que sería útil mirar más de cerca este currículo para poder estimular una reflexión más profunda acerca de modelos de instrucción musical como el SINEM. Baker (2014) señala que este currículo

muestra la confluencia de varias corrientes — pedagogía crítica latinoamericana de los setenta en adelante, investigación más reciente en educación y justicia social, los nuevos movimientos sociales en la región — en una visión coherente y contemporánea de la educación musical latinoamericana y acción social por medio de la música. (p. 314)

Prosigue diciendo que cuando se confronta El Sistema con este currículo, “la ideología y prácticas del primero se miran conservadoras y obsoletas, y sin embargo es el modelo venezolano y no el ejemplo costarricense el que es alabado y copiado alrededor del mundo” (p. 314). Esto es de particular interés para Costa Rica y los países postcoloniales, no industrializados, porque el arte, la cultura y las estructuras educativas e ideologías continúan guiando a los individuos — generalmente sin que ellos lo sepan — a aspirar a convertirse en modernos, civilizados, o desarrollados, a la luz de ontologías y epistemologías coloniales. El programa costarricense de educación pública muestra cómo es posible brindar educación musical institucionalizada que ponga al centro el agente estudiantil y su contexto geocultural, y promueva el aprendizaje auto dirigido en relación con una amplia gama de músicas y prácticas musicales — desde las músicas que les rodean en sus comunidades, otras tradiciones musicales locales, hasta música de arte occidental. También es importante enfatizar la necesidad de reflexionar más amplia y constantemente acerca de si los antiguos sistemas de educación musical europeos

emulados por El Sistema solo contribuyen a perpetuar estructuras e ideologías coloniales, bajo del disfraz de una macro estructura disciplinaria (véase Baker, 2012), buscando producir individuos que calcen con el consumo y reproduzcan el capitalismo, más que hacerse responsables del bagaje sociocultural y necesidades de aprendices musicales y ciudadanos en formación. Tal reflexión es esencial si queremos descolonizar aquellos modelos homogeneizantes y los imaginarios que los sustentan.

Agradecimientos

Este artículo fue posible gracias al apoyo del Instituto de Investigación en Arte (IIArte) de la Universidad de Costa Rica. El autor agradece a los evaluadores de la revista ACT, quienes brindaron realimentación y valiosas ideas para su revisión. El autor agradece particularmente a Deborah Bradley, por su ayuda y estímulo.

Referencias

- Álvarez, R. (2006). *The relationship between processes of national state consolidation and the development and expansion of systems of public education during the nineteenth century in Central America: Nicaragua and Costa Rica in comparison*. Tesis doctoral inédita, Universidad of Columbia.
- André-Bechely, L. (2005). Public school choice at the intersection of voluntary integration and not-so-good neighborhood schools: Lessons from parents' experiences. *Educational Administration Quarterly*, 41(2), 267-305.
- Arguedas Quesada, C. (2014). Los programas especiales del SINEM, su modelo pedagógico, las necesidades e intereses de sus estudiantes y el enfoque de derechos humanos. Análisis y sugerencias. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (2), 1-31.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. 2010. *Ley de Creación del SINEM, Ley número 8894*. <http://www.sinem.go.cr/index.php/transparencia/ley>
- Arvelo, A. (Dir.) (2005). *Tocar y luchar*. [Filme]. Explorart Films.
- Baker, G. (2014). *El Sistema. Orchestrating Venezuela's youth*. Nueva York: Oxford University Press.
- Baker, G. (2012). *Venezuela's El Sistema: Myths, metaphors and realities*. Ponencia presentada en la Conferencia de la Sociedad de Etnomusicología, Nueva Orleans.
- Bevir, M. (Ed.) (2010). *Encyclopedia of political theory*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

- Bignall, S. (2010). Post colonialism. En M. Bevir (Ed.), *Encyclopedia of political theory*, (pp. 1088–1095). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Blackburn, R. y Bonilla, H. (Eds.) (1992). *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Bohlmán, P. V. (2011). When migration ends, when music ceases. *Music & Arts in Action*, 3(3), 148–165.
- Brenes Villalobos, G., Brenes Montoya, M., y Abarca Molina, K. (2012). *Impacto social del establecimiento de una orquesta infantil en la comunidad de León XIII*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica.
- Campbell, M. y Gregor, F. (2004). *Mapping social relations: A primer in doing institutional ethnography*. Ontario, Canadá: Garamond Press.
- Carvajal, M. I. (2013). *El Himno Patriótico al 15 de setiembre en el imaginario costarricense*. San José, Costa Rica: EUCR.
- Carvajal, M. I. (2011). Construcción imaginaria de Costa Rica en textos históricos e himnos. *Revista Herencia*, 24(1–2), s/p. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/herencia/article/view/1553/1553>
- Castro-Gómez, S. (2008). (Post) coloniality for dummies: Latin American perspectives on modernity, coloniality, and the geopolitics of knowledge. En M. Moraña, E. Dussel y C. A. Jáuregui (Eds.), *Coloniality at large: Latin America and the postcolonial debate* (pp. 249–261). Durham / Londres: Duke University Press.
- Cook, N. (2003). Writing on music or axes to grind: Road rage and musical community. *Music Education Research*, 5(3), 249–261.
- Cuevas Molina, R. (2006). *Identidad y cultura en Centroamérica*. San José, Costa Rica: EUCR.
- DeVault, M. (2013). Institutional ethnography: A feminist sociology of institutional power. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, 42, 332–340.
- DeVault, M. (2006). Introduction: What is institutional ethnography? *Social Problems*, 53(3), 294–298.
- DeVault, M. (1996). Talking back to sociology: Distinctive contributions of feminist methodology. *Annual Review of Sociology*, 22, 29–50.
- Dussel, E. (1995). *The invention of the Americas: Eclipse of the “other” and the myth of modernity*. Nueva York: Continuum.
- Esencial Costa Rica. <http://esencialcostarica.com/>
- Fanon, F. (1967). *Black skin. White masks*. Londres: Pluto Press.

- Fink, R. (2016). Resurrection Symphony: El Sistema as ideology in Venezuela and Los Angeles. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 33–57. http://act.maydaygroup.org/articles/Fink15_1.pdf
- Fischel, A. (1990). *Consenso y represión: una interpretación sociopolítica de la educación costarricense*. San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Nueva York: Vintage Books.
- Fundación Musical Simón Bolívar. <http://fundamusical.org.ve/>
- Gerrard, J. y Farrell, L. (2013). ‘Peopling’ curriculum policy production: researching educational governance through institutional ethnography and Bourdieuan field analysis. *Journal of Education Policy*, 28(1), 1–20.
- González Stephan, B. (2001). The teaching machine for the wild citizen. En I. Rodríguez (Ed.), *The Latin American subaltern studies reader* (pp. 313-340). Durham / Londres: Duke University Press.
- Gould, E. (2012). Uprooting music education pedagogies and curricula: Becoming-musician and the Deleuzian refrain. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(1), 75–86.
- Gould, E., Countryman, J., Morton, C. y Stewart Rose, L. (Eds.) (2009). *Exploring social justice. How music education might matter*. Ontario, Canada: Canadian Music Educators’ Association.
- Hobsbawm, E. (1983/2000). Introduction: Inventing Traditions. En E. Hobsbawm y T. O. Ranger (Eds.), *The invention of tradition* (pp. 1-14). Nueva York: Cambridge University Press.
- Huhn, S. (2009). A history of nonviolence? The social construction of Costa Rican peaceful identity. *Social Identities*, 15(6), 787–810.
- Ibarra, D. (2011). O neoliberalismo na America Latina. *Revista de Economia Política*, 31(2), 238–248.
- Koza, J. E. (2003). *Stepping across. Four interdisciplinary studies of education and cultural politics*. Nueva York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Ledesma, J. R. (2002). Latin America: A different reality. *Higher Education in Europe*, 27(4), 467–474.

- Logan, O. (2016). Lifting the veil: A realist critique of Sistema's upwardly mobile path. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 58–88. http://act.maydaygroup.org/articles/Logan15_1.pdf
- McCoy, L. (1998). 'What the deans know': Cost accounting and the restructuring of post-secondary education. *Human Studies*, 21(4), 395–418.
- Mignolo, W. D. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina. Herida colonial y la opción decolonial*. España: Gedisa.
- Mignolo, W. D. (2003). *The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization*. Michigan: University of Michigan Press.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs. Coloniality, subaltern knowledge and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Mignolo, W. D. (1995). Afterword: Human understanding and (Latin) American interests: The politics and sensibilities of geocultural locations. *Poetics Today*, 16(1), 171–214.
- Ministerio de Planificación y Política Económica. 2007. *Plan nacional de desarrollo "Jorge Manuel Dengo Obregón"*. San José, Costa Rica: MIDEPLAN.
- Molina, I. y Palmer, S. (2005). *Costa Rica del siglo XX al XXI: Historia de una sociedad*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Molina, I. y Palmer, S. (2003). *Educando a Costa Rica: Alfabetización popular, formación docente y género, 1880-1950*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Molina, I. y Palmer, S. (Eds.). (2004). *Héroes al gusto y libros de moda: sociedad y cambio social en Costa Rica, 1750-1900*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Music for One Foundation. <http://musicforone.org/>
- National anthems. (s.f.) *Grove Music Online. Oxford Music Online*. http://ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login?url=http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/art%20icle_citations/grove/music/19602?q=national+anthems&search=quick&pos=1&%20_start=1
- Nelson, P. J. (2000). Whose civil society? Whose governance? Decision-making and practice in the new agenda at the Inter-American Development Bank and the World Bank. *Global Governance*, 5(4), 405–431.
- Obregón, M. (2014). Sebastián y Valeria. *La Nación*, enero 26.

- Picado Gattgens, X. (2012). *Consultoría para evaluación externa del Proyecto Fortalecimiento y Evaluación del SINEM*. Informe Ejecutivo.
- Quijano, A. (2007a). Coloniality, modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21(23), 168–178.
- Quijano, A. (2007b). Questioning race. *Socialism and Democracy*, 21(1), 45–53.
- Quijano, A. (2000a). Coloniality of power, Eurocentrism and Latin America. *Nepantla, Views from South*, 1(3), 533–89.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. En R. Blackburn y H. Bonilla (Eds.), *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas* (pp. 437-447). Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Rico, J. M. (2006). *(In)Seguridad ciudadana en Costa Rica: Balance de la situación*. San José, Costa Rica: PNUD.
- Rizvi, F., Lingard, B., y Lavia, J. (2006). Post-colonialism and education: Negotiating a contested terrain. *Pedagogy, Culture and Society*, 14(3), 249–262.
- Rodriguez-Silva, I. (2012). *Silencing race: Disentangling blackness, colonialism, and national identities in Puerto Rico*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Rosabal-Coto, G. (2016). *Music learning in Costa Rica: A postcolonial institutional ethnography*. Helsinki: University of the Arts Helsinki.
- Rosabal-Coto, G. (en prensa). Costa Rica. En R. Torres-Santos (Ed.), *Music education in the Caribbean and Latin America: A comprehensive guide*. Nueva York: Rowman and Littlefield.
- Rosabal-Coto, G. (2014). “I did it my way!” A case of resistance to coloniality in music education learning and socialization. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 155–187.
- Rosabal-Coto, G. (2010). Music education for social change in the secondary schools of Costa Rica. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9(3), 54–81.
- Rosenberg, R. y Stein, S. (1995). The Latin American and Caribbean Commission on Development and Environment, our common agenda for the Americas. En R. Rosenberg y S. Stein (Eds.), *Advancing the Miami Process: Civil society and the Summit of the Americas* (pp. 73–110). Miami: North South Center.
- Rousseau, J. J. (1762). The social contract, or principles of political right (G. D. H. Cole, Trad.). Disponible en: <https://www.marxists.org/reference/subject/economics/rousseau/social-contract/index.htm>
- SINEM. 2011. ¡Un instrumento para todos! <http://www.amivideo.tv/index.php/es/sinem>

- Small, C. (2010). Afterword. En R. Wright (Ed.), *Sociology of music education* (pp. 283-290). Aldershot: Ashgate.
- Small, C. (1987). *Music of the common tongue: Survival and celebration in African American music*. Londres, Reino Unido: Calder.
- Smith, D. E. (2006a). *Institutional ethnography as practice*. Nueva York: Rowman and Littlefield.
- Smith, D. E. (2006b). Incorporating tests into ethnographic practice. En D. E. Smith (Ed.), *Institutional ethnography as practice* (pp. 65–88). Nueva York: Rowman and Littlefield.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography. A sociology for people*. Maryland: Altamira.
- Smith, D. E. (2000). Schooling for inequality. *Signs*, 25(4), 1147–1151.
- Smith, D. E. (1999/2004). The ruling relations. En D. E. Smith (Ed.), *Writing the social: Critique, theory and investigations* (pp. 73–95). Toronto, Ontario: University of Toronto Press.
- Smith, D. E. (1987). *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. Toronto, Ontario: University of Toronto Press.
- Sojo, C. (2009). *Igualitarios. La construcción social de la desigualdad en Costa Rica*. San José, Costa Rica: FLACSO.
- Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Souza Silva, J. (2011). *Hacia el 'Día después del desarrollo.' Descolonizar la comunicación y la educación para construir comunidades felices con modos de vida sostenibles*. Parahíba, Brasil: Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica.
- Turner, S. M. (2006). Mapping institutions as work and texts. En D. E. Smith (Ed.), *Institutional ethnography as practice* (pp. 139–162). Nueva York: Rowman and Littlefield.
- Vargas Cullell, M. C. (2004). *De las fanfarrias a las salas de concierto: Música en Costa Rica 1840-1940*. San José, Costa Rica: EUCR.
- Vaugeois, L. (2009). Music as a practice of social justice. En E. Gould, J. Countryman, C. Morton y L. S. Rose (Eds.), *Exploring social justice. How music education might matter* (pp. 2-22). Ontario, Canada: Canadian Music Educators' Association.

Biografía del autor

Guillermo Rosabal-Coto

guillermo.rosabal@ucr.ac.cr

Doctor en Música por la Academia Sibelius/Universidad de las Artes Helsinki; Máster en Educación Musical con énfasis en educación coral por la Universidad de Brandon; Bachiller en Música con énfasis en fagot por la Universidad de Costa Rica. Guillermo Rosabal-Coto combina la docencia universitaria en música y educación con la investigación, la cual difunde en medios y comunidades profesionales internacionales. Sus investigaciones más recientes tienen un arraigo sociológico y abordan la socialización en ámbitos de aprendizaje musical formal, no formal, e informal, desde las perspectivas de género y el pensamiento postcolonial y decolonial latinoamericano. Ha presentado ponencias y formado parte de paneles internacionales en congresos y simposios de educación musical, investigación narrativa, etnomusicología, sociología, e historia cultural, en Brasil, China, Costa Rica, Estados Unidos, Finlandia, Inglaterra, y Noruega. Cuenta con publicaciones en revistas como *Gender, Education, Music and Society*, *Canadian Journal of Music Education*, *Musiikkikasvatus* (Revista Finlandesa de Educación Musical) y *Action, Criticism and Theory in Music Education*, de la cual también es miembro del comité editorial. Ha sido consultor y capacitador en educación artística y musical para los ministerios de educación y cultura de Costa Rica, así como para las organizaciones no gubernamentales UNICEF, UNESCO, PNUD, y OEL.



Reseñas

MARÍA MARCHIANO

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

maria.marchiano@hotmail.com

Reseña de libro

Un modelo corporeizado de interacción expresiva con la música

Reseña de:

Leman, Marc (2016). *The Expressive Moment. How Interaction (with Music) Shapes Human Empowerment*. Massachusetts: The MIT Press, 251 pp. ISBN 9780262034937.

El estudio sistematizado sobre la experiencia del ser humano con la música es de larga data. La idea de la existencia de una mente musical surge con la psicología de la música a mediados del siglo XIX (Fernández y Casas, 2016), que en la segunda década del siglo pasado es sepultada por la concepción mecanicista del programa conductista que niega o reduce los procesos mentales a su mínima expresión. Desde 1960 se desarrolla un nuevo modelo cognitivista que compara el funcionamiento de la mente humana con el procesamiento de la información de una computadora, definido por mecanismos “desde arriba” (*top-down*) que dan lugar a la construcción de representaciones mentales de base lingüística (Pozo, 1989). Alrededor de 1980 surgen las ciencias cognitivas hoy denominadas clásicas que estudian la experiencia musical desde un enfoque objetivista sin tener en cuenta ni el contexto ni el rol del cuerpo en la interacción (Martínez, 2014). A este panorama se suma una década después la perspectiva evolucionista, que considera la función de la música en el aprendizaje del manejo de las incertidumbres de la vida en sociedad y debate sobre su origen biológico (profundo, centrado en el vínculo entre los rasgos acústicos estructurales del sonido y los afectos y motivaciones humanos) y cultural (más superficial, que explica su heterogeneidad, sus múl-

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. 4. N° 2 (2016) | 113-120

Recibido: 04/10/2016. Aceptado: 21/10/2016.



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/>

tiples valoraciones y su apariencia de intencionalidad) (Cross, 2010). Finalmente, sobre el cambio de milenio el interés de las ciencias cognitivas viró hacia el rol del cuerpo, en contraposición (enfoque corporeizado radical) o en colaboración con las representaciones mentales (DiPaolo y Thompson, 2014), y hacia la acción y la intención, retomando ideas del pragmatismo filosófico al postular que la cognición puede ser comprendida en sí misma como una forma de enacción que nos permite “actuar significativamente” un mundo (*enact*) y no como una creadora de modelos posibles a partir de los que luego se actúa (Engel, 2010).

Este breve paneo del panorama de las ciencias cognitivas tiene el objetivo de refrescar sus intereses y posturas generales para encuadrar la trayectoria del pensamiento de Marc Leman en *El momento expresivo* y contextualizar su apropiación de algunos conceptos e ideas de estos enfoques que sintetizaré en este artículo de reseña.

Desde sus inicios, Leman ha sido un exponente fundamental del enfoque ecológico de la cognición musical corporeizada, concibiendo al cuerpo como un mediador entre el ambiente y la formación del significado (Leman, 2011) y estudiando el involucramiento del cuerpo en diversas actividades: la escucha corporeizada, las articulaciones expresivas de los instrumentistas, la alineación del cuerpo con la música en actividades cotidianas, los movimientos espontáneos de baile, las posibilidades multimodales de consulta de música por parte de usuarios a través de tecnologías de mediación, entre otros. En *El momento expresivo* Leman se encarga por un lado de situar su pensamiento de la corporalidad en la interacción con la música bajo un enfoque enactivo y comunicativo, y por el otro de articular sus ideas ligadas a la segunda generación de las ciencias cognitivas con nociones de modelos clásicos que parecían abandonados y que acá aparecen sumamente resignificados. El libro tiene el objetivo de definir los principios y las causas del empoderamiento que genera la música en el ser humano, estudiando los procesos pre-reflexivos rápidos y dinámicos de la interacción musical. Leman propone considerar las representaciones conscientes y el pensamiento cognitivo lingüístico como una extensión de los mecanismos sensorio-motores que definen y determinan las interacciones corporeizadas.

Leman define al *momento expresivo* como “el punto crítico en el que respondemos rápidamente ante una situación” (p. ix). El capítulo 1 introduce el concepto de interacción, definido desde un enfoque pragmático: las interacciones del ser humano con su entorno mantienen su curso gracias a mecanismos corporales y gestos expresivos que marcan una instancia reactiva inmediata y pre-reflexiva, oponiéndose a la idea de exclusividad de los modelos predictivos internos que involucran procesos cognitivos mentales en la construcción del proceso interactivo y que marcan una instancia reflexiva basada en estructuras semánticas. La interacción musical es expresiva porque el sistema sensorio-motor captura las posibilida-

des de acción (*affordances*)¹ percibidas corporizadamente en el entorno, que inducen a actuar de determinadas formas. Las acciones reactivas que generan inician la interacción y permiten entablar la comunicación. La expresión es una cualidad del movimiento humano que intenta provocar una respuesta expresiva (gestos, actitudes y matices de las articulaciones motoras), y su estudio implica una búsqueda sobre las formas de establecer los significados y no sobre los significados mismos.

En los capítulos 2, 3 y 4 se profundiza sobre el contexto y los elementos que componen la interacción expresiva con la música.

El capítulo 2 permite una comprensión cabal del enfoque pragmático, cristalizado en un modelo de comunicación para el intercambio de información musical que transforma y profundiza el modelo semántico de emisor-mensaje-receptor. El problema central que Leman identifica en el traslado del modelo clásico de comunicación al campo musical es la naturaleza lingüístico-proposicional del mensaje, cuya codificación y decodificación implica una instancia de conceptualización semántica que contradice la instantaneidad del procesamiento durante las interacciones expresivas con la música y que exige concebirla como un discurso que carga un significado. El modelo pragmático, en cambio, propone estudiar la comunicación desde la base misma de la interacción. Su éxito es el resultado del involucramiento de los agentes en la experiencia musical en tiempo real y se establece por un bucle de la información entre patrones (energía sonora, movimientos, activaciones cerebrales) y estados intencionales (metas de acción que tienen la intención de generar un resultado determinado). El emisor codifica ideas musicales y estados intencionales en patrones de movimiento, que en el caso del músico generan patrones musicales. El receptor decodifica esos patrones musicales en estados intencionales o en ideas musicales a través de patrones de movimiento. Estos roles son intercambiados continuamente durante la interacción dependiendo de la dirección de la información: un agente es emisor cuando codifica y receptor cuando decodifica. El bucle se origina en posibilidades de acción codificadas en los patrones musicales, que inducen movimientos sensorio-motores particulares ligados a las características estructurales de la energía sonora. Esas acciones reactivas generan determinados resultados sensoriales percibidos por el agente en el curso de la interacción, cuya asociación repetida crea patrones cerebrales que dan lugar a los *esquemas sensorio-motores* que permiten la predicción. Este modelo de comunicación es el marco en el que se realizan las interacciones musicales y es profundizado a lo largo del libro.

El capítulo 3 estudia la sensibilidad humana a las posibilidades expresivas de acción del entorno, regulada por el *sistema expresivo humano*. Para Leman la expresión tiene un origen tanto biológico como cultural. Como signo biológico es un

1. La complejidad del concepto de *affordances* dificulta su traducción directa al español. Según el enactivismo, las *affordances* son “oportunidades para articular y poner la articulación en relación a nuestras disposiciones expresivas disponibles” (Leman, 2016, p. 3).

mecanismo innato basado en reflejos de atracción y repulsión que no precisa de un procesamiento mental para ser percibido como tal y que despierta una urgencia de interacción. El aprendizaje de estas respuestas gestuales naturales codifica e internaliza la expresión en forma de esquemas sensorio-motores, convirtiéndola en un signo cultural y generando una expresión común compartida por la población que permite la adaptación de los individuos a los entornos sociales. Las características comunes del sistema expresivo en una población generan patrones de movimiento similares entre sus miembros, generando similitudes tanto entre las respuestas expresivas espontáneas a la música como entre los mecanismos-espejo expresivos de la percepción corporeizada (que decodifican las posibilidades de acción expresivas del flujo sonoro) y los de los movimientos expresivos del músico (codificación expresiva). Además, Leman establece un vínculo entre la intención en la codificación de la expresión de un intérprete musical, su plan de acción para realizarla y los movimientos expresivos que la generan.

En el capítulo 4 Leman define a la música como el resultado de la interacción entre los patrones de sonido y su procesamiento basada en dos mecanismos. El mecanismo de procesamiento “desde abajo” (*bottom-up*) trabaja con la *organización* interna disponible en los patrones de sonido, que emerge ante el sistema expresivo humano y da lugar a la percepción de objetos sonoros globales. Esta *emergencia* de los patrones sonoros surge por la necesidad del hombre de transformar la complejidad del entorno en unidades posibles de manejar que Leman define, desde una postura enactiva, en términos de metas de acción, convirtiendo el patrón sonoro en un patrón intencional percibido por su funcionalidad para la acción. Esta dinámica entre organización y emergencia de los patrones sonoros es lo que permite la predicción del flujo sonoro. El procesamiento “desde arriba” es una instancia de mediación construida sobre comportamientos aprendidos (la atención, el movimiento, el conocimiento y la emoción) que involucra modelos predictivos que le dan más peso a ciertos canales sensoriales que a otros. Estos mediadores compartidos socialmente contribuyen en la selección de organizaciones sonoras (inherentes a la organización interna y externa de los patrones de energía acústica) que determinan el entorno cultural común de una población o *repertorio*.

Entre los capítulos 5 y 8 se estudia el comportamiento de la estructura cognitiva definida como *arquitectura cognitivo-motivacional* con el objetivo de descifrar el efecto empoderador de la música resultante de las dinámicas de interacción.

Los capítulos 5 y 6 abordan los procesos cognitivos que manejan las propiedades estructurales y predictivas de los patrones expresivos.

El capítulo 5 analiza la sincronía interactiva (*entrainment*), considerando a los patrones recurrentes que marcan la emergencia de un beat en la música y al comportamiento repetitivo humano como ritmos oscilatorios. El cuerpo humano posee una resonancia motora (un rango de frecuencias de oscilación en el que el ritmo oscilatorio es más fuerte) que es reinyectada en el repertorio en forma de tempos musicales, convirtiéndose en posibilidades de acción que los individuos

de una población perciben en la música como emergencias al poder alinear fácilmente sus movimientos por la disposición natural de su sistema motor. Esta sincronización entre los movimientos humanos y los ritmos musicales constituye un sistema de oscilación rítmica acoplada que da lugar a la sincronía interactiva. Leman diferencia tres mecanismos sensoriomotores: *encontrar el beat* implica el establecimiento de un esquema sensorio-motor que prediga el flujo musical, *mantener el beat* es más sencillo porque el esquema ya establecido se usa como referencia para pequeños ajustes, y *ser el beat* implica un alineamiento de la música al movimiento humano (posible con tecnologías de mediación). La sincronía interactiva es un componente importante de la interacción con la música porque genera un efecto de satisfacción (agencia) como resultado de la sensación de control dada por la predicción correcta del tempo, aporta al empoderamiento dado que la sincronización disminuye el costo de energía, y tiene un valor biológico en tanto permite una relación estable con el entorno.

En el capítulo 6 Leman explica el mecanismo que permite la anticipación del flujo expresivo de patrones musicales: el *modelo predictivo*, cuya unidad de análisis son los esquemas sensorio-motores creados por la activación temporal simultánea de las zonas cerebrales vinculadas a comandos motores y resultados sensoriales percibidos, estableciendo un bucle entre acción y percepción. Leman distingue entre dos mecanismos: el *modelo de predicción inverso* (encargado de proveer comandos motores que generen los resultados sensoriales deseados y de comparar la predicción de la respuesta esperada con la respuesta real percibida, usando los errores de predicción para adaptar el modelo para futuras interacciones) y el *modelo de predicción hacia adelante* (que simula de patrones de movimiento aún no realizados, permitiendo anticipar sus resultados sensoriales). En la interacción musical ambos modelos se fusionan dando lugar a un *modelo híbrido*, en el que la automatización de las acciones que generan tanto patrones sonoros, alineaciones o expresiones de lapsos temporales breves (basada en el modelo “hacia adelante”²) permite el aprovechamiento de recursos cognitivos (basados en el proceso de retroalimentación del modelo inverso en tiempo real) para el monitoreo de expresiones temporalmente extensas. Leman define tres niveles de expresión constituyentes del patrón musical: la articulación, la co-articulación (ambos susceptibles de ser simulados y automatizados) y los arcos largos de expresión (posibles sólo a través de la retroalimentación).

En los capítulos 7 y 8 se profundiza el análisis del polo motivacional del proceso interactivo.

El capítulo 7 introduce la idea de *alineación expresiva* como *homeostasis* o loop cognitivo-motivacional: un proceso de transición continua entre el procesamiento del entorno y los estados intencionales, energéticos y afectivos internos que genera gestos expresivos en alineación con patrones musicales (perspectiva subjetiva)

2. *Forward model* en el original.

y que corre la mirada de la simple coincidencia de patrones (perspectiva objetiva, por ejemplo de la sincronía interactiva). Leman establece tres vínculos entre formas específicas de procesamiento y estados. Por un lado, el estado de *agencia* es el resultado de la predicción intencional de patrones sonoros que da lugar a un sentimiento de control y de satisfacción ante la fiabilidad de la maquinaria predictiva, generando un afecto pro-social ante el potencial uso del mecanismo para predecir el comportamiento de las personas. Por otro lado, el esfuerzo físico mantiene la alineación y se vincula con la agencia (reduciendo la percepción del esfuerzo al redireccionar la atención lejos de la propiocepción) dando lugar a un estado de excitación (*arousal*). Por último, la expresividad de los patrones musicales puede modular el esfuerzo físico: músicas con efectos activadores aumentan la cantidad de energía de una acción y músicas con efecto relajante la disminuyen, estableciéndose una transferencia de la energía sónica a la motora que conduce a la excitación.

En el capítulo 8 Leman desarrolla la hipótesis de que la interacción con la música es recompensada positivamente y que hay vínculos específicos entre los componentes de la interacción y los tipos de recompensa regulados por los procesos motivacionales. La predicción sensorio-motora está ligada a la agencia y el esfuerzo físico a la excitación, como se explicó anteriormente. La expresión está asociada a una valencia positiva y tiene efectos pro-sociales: la paleta emocional del repertorio permite la comunicación expresiva entre los miembros de una población. El efecto de recompensa que motiva a la interacción con la música está dado por la concurrencia de una excitación tranquila, una valencia positiva y una sensación de control. El ser humano posee un *sistema de recompensa* que permite predecir la recompensa de un estímulo determinado a través del modelo predictivo, lo que hace que las recompensas potenciales generen un efecto motivador (aunque es posible que el aprendizaje sensorio-motor disminuya su efecto placentero).

Leman cierra el libro en el capítulo 9 con dos tópicos. En primer lugar, analiza y proyecta las posibilidades de interacción expresiva de las tecnologías de mediación musical. Y en segundo lugar concluye que la predicción de patrones musicales, motores e intencionales no siempre es evidente o tiene una única interpretación. El enfrentamiento a esa indeterminación presente en la música durante la interacción expresiva implica aprender a lidiar con ciertas incertidumbres que pueden trasladarse a otros campos de la vida.

Las particularidades que toma el enfoque corporeizado de Leman han sido cuestionadas por algunas voces críticas que señalan que la idea de cuerpo como mediador, la división entre acción y percepción y el lugar central que ocupan los mecanismos-espejo entre sonido y gesto (Schiavio, 2014; Geeves y Sutton, 2014) suponen una dicotomía que contradice los principios de la cognición corporeizada. Si bien estos análisis son válidos, la idea de una comunión constitutiva e inseparable entre cuerpo y cognición y entre acción y percepción no ha dado

lugar a un estudio de la experiencia musical profundo, específico y sistemático el desarrollado por Leman en *El momento expresivo*, cuyas aplicaciones van desde la enseñanza de instrumentos musicales hasta el desarrollo de tecnologías de mediación musical. La encrucijada es epistemológica: las unidades de análisis definidas y mensurables distorsionan la complejidad del mundo, pero el intento de conservar su pureza, evitando las categorías que permiten su investigación, nos mantiene apartados de la realidad y nos obliga a conformarnos con interpretaciones teóricas o hipotéticas.

Las dimensiones expresivas analizadas y medidas en los estudios reseñados en el libro son la articulación, la intensidad, algunos aspectos en relación al timbre y al tempo (*timing*) y los movimientos que codifican o decodifican esos patrones musicales. La expresión aparece como aquello que acompaña a ciertas características musicales estables (melodía, ritmo y armonía) y a las acciones que generan el sonido. Si bien hay muchas músicas y contextos de interacción que se desarrollan sobre este tipo de escenario (los estudios de Leman examinan la expresión en músicas clásico-románticas, en el jazz y en música Guqin), en otras prácticas musicales el componente expresivo puede tener otras peculiaridades: ¿cuáles son los movimientos expresivos de un músico cuyo instrumento es la computadora y cómo se codifican en la música? ¿dónde se encuentra la expresión musical en una cuerda de candombe? Habrá que evaluar si hay aspectos del modelo general propuesto por Leman que necesiten profundizarse o reformularse en función de las particularidades de cada contexto musical, definiendo ante todo en qué consisten sus aspectos expresivos.

Estas observaciones no descartan ni niegan los ambiciosos objetivos de Leman: la creación de varios modelos generales que explican diferentes aspectos de la experiencia musical (el comunicativo, el predictivo, el biológico, el sociocultural, el motivacional), la descripción del origen de la cultura desde un enfoque biológico y corporizado pero también comunicativo y social, y la organización bajo el paradigma enactivo de muchas ideas de la cognición corporeizada que permanecían desarticuladas. En resumen, *El momento expresivo* constituye un aporte valioso y controversial a las ciencias cognitivas de la música que aborda de forma integral los temas centrales del debate actual.

Referencias

- Cross, I. (2010). La Música en la Cultura y la Evolución. *Epistemus*, 1(1), 9-19. Recuperado de <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/issue/view/259>.
- Di Paolo, E. A. y Thompson, E. (2014). The enactive approach. En L. Shapiro. (Ed.), *The Routledge handbook of embodied cognition* (pp. 68-78). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

- Engel, A. K. (2010). Directive Minds: How Dynamics Shapes Cognition. En J. Stewart, O. Gapenne, E. A. Di Paolo. (Ed.), *Enaction. Toward a New Paradigm for Cognitive Science* (pp. 219-243). Cambridge, Estados Unidos: The MIT Press.
- Fernández Morante, B. y Casas-Mas, A. (2016). Re-lecturas sobre Wundt y Seashore y nacimiento de AEPMIM. La psicología en la música y con los músicos. *Epistemos*, 4(1), 133-160. doi: 10.21932/epistemos.4.3062.1
- Geeves, A. y Sutton, J. (2014). Embodied Cognition, Perception, and Performance in Music. *Empirical Musicology Review*, 9(3-4), 247-253. doi: 10.18061/emr.v9i3-4.4538
- Leman, M. ([2008] - 2011). *Cognición musical corporeizada y tecnología de la mediación*. [I. C. Martínez, R. Herrera, V. Silva, C. Mauleón, D. Callejas Leiva (trads) Embodied music cognition and mediation technology]. Buenos Aires: SACCoM.
- Martínez, I. C. (2014). La base corporeizada del significado musical. En S. Español, *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad* (pp. 71-110). Buenos Aires (Argentina): Paidós.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Ediciones Morata
- Schiavio, A. (2014). Action. Enaction. Inter(en)action. *Empirical Musicology Review*, 9(3-4), 254-262. doi: 10.18061/emr.v9i3-4.4440

Biografía de la autora

María Marchiano

maria.marchiano@hotmail.com

María Marchiano es Profesora de Música con orientación en Composición egresada de la Facultad de Bellas Artes – UNLP. Desde el año 2014 participa en el proyecto de investigación “Los fenómenos tímbricos como herramienta de estudios de Instrumentación, Estilística y Creación musical” y desempeña tareas docentes en la cátedra Instrumentación y Orquestación de dicha facultad. Formó parte de diversos grupos musicales, entre los que se destacan el colectivo performático Ensemble Mujeres (2013-14) y las bandas Maniquí (2013) y Franca (2014-15), con las que grabó “Liquid Love” y “Franca”, respectivamente. En el 2014 participó de la composición, interpretación y grabación de la música para el cortometraje “Viaje a la Luna” de Georges Méliès, encargada por el Planetario Ciudad de La Plata. Su obra “La Puta” (2013), compuesta y estrenada en el marco del seminario “El saxofón y sus posibilidades técnicas en el contexto de la Música Contemporánea”, fue seleccionada para participar en el “Scanidnavian Saxophone Festival 2013”. Actualmente se encuentra finalizando la Tesis de Grado para la obtención del título de la Licenciatura en Música con orientación en Composición, estudiando la carrera Analista Programador Universitario en la Facultad de Informática – UNLP, y realizando trabajos de investigación en la cátedra de Audioperceptiva 1 y en el Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) en la Facultad de Bellas Artes.

REGINA ANTUNES TEIXEIRA DOS SANTOS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

regina.teixeira@ufrgs.br

Reseña de evento

*O XII Simpósio de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM) no Brasil**Contextualização*

Em maio de 2016, foi realizado a 12ª edição do Simpósio de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM) em Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasil). Trata-se de um fórum científico multidisciplinar dedicado à discussão e reflexão de questões relevantes aos processos e mecanismos cognitivos envolvidos na percepção e produção das artes musicais, sob a perspectiva da pesquisa. Durante o Simpósio são debatidos diversos temas da área da cognição e música, norteados pelos seguintes eixos centrais: cognição musical e desenvolvimento de mente humana; cognição musical e processos criativos; cognição musical e processos perceptivos; cognição musical e ciências da linguagem; cognição musical e saúde; cognição musical e estudos culturais.

O primeiro Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM) foi realizado em Curitiba, em 2005 e foi um evento internacional, contando com a presença de ilustres pesquisadores internacionais e de diversas partes do Brasil. Em 2006, o segundo SIMCAM foi realizado em Curitiba novamente, porém com foco na pesquisa nacional. Foi nesse evento que foi criada a Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCAM). Participaram de sua fundação professores e pesquisadores de diversas instituições de ensino superior brasileiras, sendo que a

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. 4. N° 2 (2016) | 121-130

Recibido: 09/09/2016. **Aceptado:** 30/09/2016.



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/>

primeira presidência foi formada com as professoras Beatriz Ilari e Diana Santiago. Atualmente, a ABCM conta com dois periódicos científicos, a saber: *Cognição & Artes Musicais* e *Percepta*. O 12º SIMCAM em Porto Alegre contou com Conferências, Mesas Redondas, Grupos de Estudos (GE), assim como apresentações de cerca de 80 trabalhos acadêmicos disponibilizados em 73 comunicações orais, além de cerca de 10 pôsteres de estudantes de Iniciação Científica que apresentaram seus trabalhos no lobby do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ao todo foram 155 inscritos: 40 profissionais, 78 estudantes de graduação e pós-graduação e 7 estrangeiros. Além disso, entre palestrantes internacionais e convidados para grupos de estudo (cursos) e mesas, houve a participação de 15 pesquisadores convidados.

A presente resenha propõe-se a fornecer um panorama geral das atividades realizadas no XII SIMCAM, bem como salientar temáticas abordadas pelos palestrantes e pesquisadores nas conferências, mesas redondas e grupos de estudo.

As temáticas apresentadas nas comunicações de pesquisa

Levitin (2008) classificou principais linhas de pesquisa da Psicologia da Música em 10 temáticas, a saber: (i) Percepção e cognição; (ii) desenvolvimento; (iii) performance, planejamento motor e expertise; (iv) avaliação das habilidades musicais; (v) o papel da música no cotidiano; (vi) distúrbios do processamento musical; (vii) estudos comparativos entre culturas; (viii) os efeitos extra-musicais da música; (ix) ensino e aprendizagem musicais (educação musical) e (x) bases biológicas e evolucionárias da música. Duas dessas dez não puderam ser identificadas dentre as temáticas apresentadas no SIMCAM, a saber: estudos comparativos entre culturas e as bases biológicas e evolucionárias da música. As demais oito temáticas encontram-se representadas no gráfico da Figura 1.

De acordo com a Figura 1, as três linhas de pesquisa que apresentaram maior percentual de trabalhos apresentados foram: (i) Ensino e aprendizagem; (ii) Performance, planejamento motor e expertise e (iii) percepção e cognição musical.

A primeira delas (Ensino e aprendizagem musicais) contemplou diversas temáticas relacionadas às estratégias de ensino (incluindo o uso de tecnologias para o ensino), motivação para a autorregulação, autorregulação na aprendizagem, crenças de autoeficácia dos professores e formação de professores. A maioria dos trabalhos envolve pesquisas sustentada pelos procedimentos usualmente empregados nas investigações da Psicologia Sócio-Cognitiva. A segunda temática, Percepção e Cognição, abordou pesquisas envolvendo imagética musical, estratégias cognitivas, cognição incorporada, correlatos neurais de processos cognitivos envolvidos na performance de instrumentistas, cognição musical na musicografia Braille, e as relações entre ouvido interno, representação mental, imagética e prática mental.

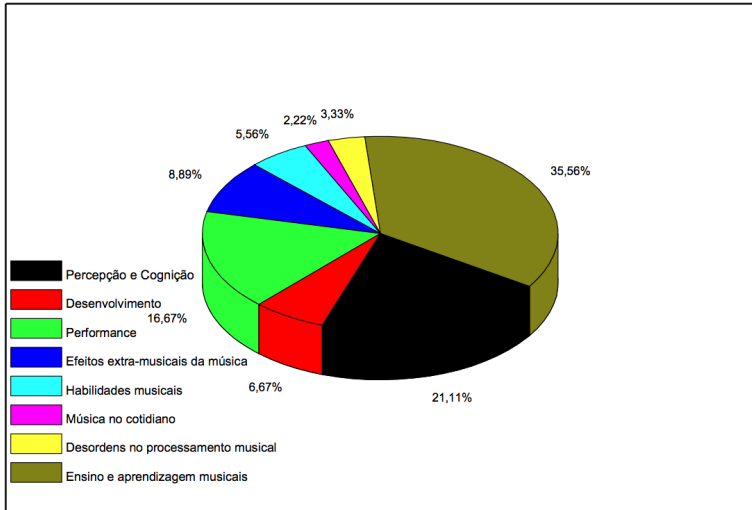


Figura 1. Incidência percentual dos trabalhos apresentados no XII SIMCAM, segundo classificação das linhas de pesquisa da Psicologia da Música propostas por Levitin (2008).

A terceira temática em número de trabalhos apresentados envolveu temas da Performance Musical, tais como autoeficácia e autoregulação na prática instrumental, comunicação de emoções, prática deliberada, aquisição de expertise, interpretação e experiências de palco. Muitos trabalhos investigavam os aspectos peculiares da prática de um dado instrumento, como, por exemplo, a entoação praticada por flautistas profissionais em flautas barrocas e flautas modernas, demonstrando que no primeiro caso, a entoação oscila sempre de maneira próxima ao temperamento justo, enquanto no segundo, a tendência é que a afinação oscile em uma faixa média entre os temperamentos pitagórico e igual (Da Silva e Goldemberg, 2016).

Com relação aos demais temáticas, no tocante desenvolvimento, os trabalhos envolveram pesquisas de criatividade e composição com crianças. Com relação a habilidades musicais, os trabalhos envolveram pesquisas com polirritmia e solfejo. O papel da mídia na formação da identidade musical foi objeto de relato no tópico de Música no cotidiano. Poucos trabalhos trataram de desordens do processamento musical (desenvolvimento de crianças com deficiências cognitivas e a cognição musical de adolescentes com Síndrome de Williams). Os efeitos extramusicaís da música foram focados sobretudo em trabalhos de musicoterapia.

No 12º SIMCAM contamos com a colaboração de três eminentes pesquisadores que trouxeram reflexões das relações entre a Cognição Musical e diversos aspectos da experiência musical: Prof. Dr. Peter Webster da Universidade da Cali-

fornia (EUA), Profa. Dra. Isabel Martinez, da Universidade de La Plata (Argentina) e a Profa. Dra Eugenia Costa-Giomi da Universidade de Ohio (EUA)

Na abertura do simpósio ocorreu a palestra do Prof. Dr. Peter Webster que é professor adjunto na Universidade de Southern California (USC) com expertise em pensamento criativo, avaliação e tecnologia em música. Webster é formado em Educação Musical pela Universidade de Southern Maine, com mestrado e doutorado na Eastman School of Music da Universidade de Rochester. Possui mais de 80 artigos e capítulos de livros sobre tecnologia, práticas de educação musical, e pensamento criativo na música. Ele é um membro do conselho editorial de várias revistas de prestígio e participou como um editor para diversos projetos, incluindo a coedição do *Handbook of Research MENC* publicada pela Oxford University Press (2012). Webster é coautor de *Experiencing Music Technology*, 3ª edição atualizada (Cengage, 2008), um livro de texto padrão usado em cursos universitários introdutórios em tecnologia da música. Ele é o autor de *Measures of Creative Thinking in Music*, que se constitui em ferramentas avaliativas para fomentar atividades e tarefas de improvisação musical.

No XII SIMCAM, sua webconferência intitulada *Seven big ideas*, foi organizada em duas partes: uma primeira na qual foi disponibilizado ao público presente uma apresentação gravada em vídeo e áudio (MP4), enviada previamente e traduzida e legendada (para o português); e uma segunda, destinada a discussões e interação com os participantes. As sete proposições do Prof. Dr. Peter Webster podem ser resumidas nos seguintes tópicos: (1) perseguir uma filosofia de ensino cuidadosamente elaborada, baseada em certo tipo de prospectiva regulada do estudante; (2) formas de incentivar o pensamento criativo, como estímulo tanto para o estudante como para o professor; (3) pensamento polímata, ou seja relacionar, por exemplo, a pedagogia musical com as áreas de teoria musical aplicadas, a história da música e performance musical, pois nada no mundo existe por conta de um estado vácuo; (4) encontrar melhores formas de acessar aprendizado que celebrem níveis mais profundos de cognição musical; (5) expandir nossa visão de quem ensinamos; (6) pensar em questionar o quê ensinamos; (7) pensar com atenção que meios e recursos usamos e são usados na tecnologia. Essa conferência causou impacto entre os congressistas principalmente pelo desafio que nós professores e pesquisadores temos de enfrentar cotidianamente frente às relações de interação com nossos pares, principalmente, no que se refere a alavancar melhores formas de ensinar e aprender, aquilo que o Prof. Webster denominou de construtivismo adaptativo.

No 2º dia do Simpósio, contamos com a conferência da Profa. Dra Isabel Martinez que é doutora em Psicologia da Música pela Universidade de Surrey Roehampton (Reino Unido). Martinez possui licenciatura em Educação Musical e é formada pela Universidade Nacional de La Plata (UNLP), na qual é professora das disciplinas de Metodologia do Profissional e Cursos de Percepção 1 e 2, da Faculdade de Belas Artes da UNLP. Isabel Martinez coordena o Laboratório de Estudo de Experiência Musical (LEEM-FBA-UNLP), liderando uma equipe de

pesquisadores, acadêmicos e estudantes de pós-graduação da UNLP no projeto de pesquisa *La corporeidad de la mente musical*, que investiga a articulação entre ontogênese, a percepção e a performance musical. Martínez é editora da Revista *Epistemus* e membro do conselho editorial de várias publicações acadêmicas internacionais. Martínez é membro fundador e atual presidente da Sociedade Argentina de Ciências Cognitivas da Música (SACCoM). Investiga aspectos da cognição incorporada e pensamento metafórico na música e suas implicações para a teoria e a prática do ensino na formação musical. Ela tem publicado e divulgado sua investigação a nível nacional e internacional.

Em sua conferência, intitulada “Música, cuerpo y significado: El giro epistemológico en el camino hacia el encuentro de la experiencia musical”, Martínez abordou problemas, desafios e possibilidades que circundam a investigação em cognição incorporada em relação a formas de perceber, expressar-se corporalmente. Exemplos comparativos entre ritmos brasileiros e argentinos por participantes desses dois países foram apresentados. Foram discutidas ainda implicações para a elaboração de uma epistemologia musical com bases ecológicas, centrada no desenvolvimento de práticas de significado intersubjetivo e culturalmente situadas, visando abordar aspectos criativos da teoria e prática na formação musical.

No terceiro dia, contou-se com a conferência da Profa. Dra. Eugenia Costa-Giomi, que é atualmente professora de Educação Musical na Ohio State University. Foi coordenadora de Estudos de Pós-Graduação e professora de Música e Aprendizagem Humana e Psicologia do Desenvolvimento na Universidade do Texas-Austin, e professora associada e cadeira de Educação Musical na McGill University, Canadá. Ensinou música em escolas públicas e creches na Argentina, México, Estados Unidos e Canadá e atuou nos conselhos editoriais da JRME, Psicologia da Música, Revista de Musicología Empírica, Musicae Scientia, Sociedade de Música do Colégio, Enseñar Música, Boletín Educativo De Educación Musical e Texas Music Education Research. Foi presidente da Sociedade de Pesquisa em Educação Musical (EUA), da Conferência Internacional de Percepção e Cognição Musical, e do Simpósio Internacional de Pesquisa em Comportamento Musical, dentre outros. Sua temática de pesquisa sobre percepção e cognição da música na primeira infância, aprendizado e desenvolvimento musical e os benefícios da participação musical vem sendo publicada em revistas de pesquisa e aplicação em educação musical e psicologia.

Em sua conferência, intitulada “Sons da primeira infância” ilustrou formas de interação musical de bebês em seu cotidiano (celular, sons de brinquedos, música da televisão, aplicativos digitais, etc), discutindo seu impacto no desenvolvimento da criança. Para a Profa. Dra. Costa-Giome é difícil entender o valor, o uso e os efeitos dessas “novas” experiências de música na vida das crianças mais jovens parecer ser fundamental, tendo em vista que sabemos tão pouco sobre seu ambiente familiar musical. Em sua conferência, a Profa. Dra Costa-Giome apresentou pesquisas recentes sobre paisagens sonoras nos lares investigados com

bebês em seu cotidiano musical, demonstrando assim as oportunidades que as crianças encontram para seu envolvimento e desenvolvimento musical.

No XII SIMCAM, foram disponibilizados cinco Grupos de Estudos (GE) abordando temáticas específicas dedicadas a promover reflexões e discussões sobre os avanços de pesquisas e das proposições teórico-conceituais nas vertentes dos campos de estudos em Cognição Musical, a saber:

1. **Cognição, Música e Musicoterapia** (Ministrante Profa. Clara Márcia Piazzetta (UNESPAR) e Dra. Cláudia Zanini (UFG));
2. **Criação musical e cognição** (Ministrante: Profa. Dra. Sonia Ray (UFG));
3. **Música e teorias da cognição** (Ministrantes: Profa. Dra. Beatriz Raposo de Medeiros (USP) e Luis Felipe Oliveira (UFMS));
4. **Neurociências e performance musical** (Ministrante: Profa. Luciane Cuervo (UFRGS));
5. **Semântica cognitiva e música** (Ministrantes: Prof. Dr. Marcos Nogueira (UFRJ) e Guilherme Bertissolo (UFBA)).

O primeiro deles abordou cognição, música e musicoterapia, trazendo resultados de pesquisas e de atuação da literatura específica, datados 2016, dentro das temáticas de espectro do autista, doenças neurodegenerativas, bem como processos de bem estar e de prevenção de doenças. O segundo grupo de estudo destinou-se à discussão dos fundamentos pedagógicos potenciais para o ensino relacionados à criação musical e cognição, bem como procedimentos metodológicos pertinentes sobre a pesquisa nessa temática. O grupo de estudo destinado à música e teorias da cognição tratou da relação entre representação musical na abordagem cognitivista, no connexionismo e no dinamicismo, questionando-se, a partir dessas teorias de cognição existentes, como se tem tratado os trabalhos de cognição em música no Brasil. O quarto grupo de estudo abordou os aportes da neurociência à performance musical, tais como plasticidade cerebral, regulação de emoções, controle de ansiedade. Finalmente, o grupo de estudo intitulado Semântica Cognitiva e Música discutiu questões relativas ao sentido musical e o desenvolvimento de métodos descritivos na forma musical, no contexto dos processos criativos em música, fundamentados em semântica cognitiva, vinculada à corrente enacionista das ciências cognitivas. Cabe aqui salientar, que a metáfora de mente incorporada não concebe os pensamentos (ou os processos mentais em gerais) como entidades da mente, mas, ao contrário, como pensamentos em termos de ações e interações, distanciando-se do senso comum de representação no sentido cognitivista (Johnson, 2007). Cada Grupo de Estudos contou com cerca de 20 participantes.

Durante XII SIMCAM, contamos também com três mesas redondas direcio-

nadas a debater, a partir de eminentes convidados, temáticas relacionadas a modos de pensamento e formas de cognição, a saber:

1. **Análise musical e os aspectos cognitivos dos sentidos da música.** Palestrantes: Prof. Dr. Rael Gimenes Toffolo (UEM), Prof. Dr. Rodolfo Coelho de Souza (USP) e Prof. Dr. Celso Loureiro Chaves (UFRGS);
2. **Abordagens cognitivas na pesquisa em performance musical.** Palestrantes: Profa. Dra. Maria Bernardete Castelan Póvoas (UDESC), Profa. Dra. Sonia Ray (UFG) e Profa. Dra. Cristina Capparelli Gerling (UFRGS);
3. **Percepção e representação nas interfaces da cognição musical.** Palestrantes: Profa. Dra. Graziela Bortz (UNESP), Prof. Dr. Luis Felipe de Oliveira (UFMS) e Prof. Dr. Marcos Nogueira (UFRJ).

Na primeira mesa redonda acima relacionada com análise musical e cognição, Toffolo discutiu as interrelações entre as diversas linguagens artísticas. Para o pesquisador, é preciso haver um direcionamento dos esforços da ciência cognitiva e também da análise musical para os campos que contemplam os horizontes dessas interrelações (música e artes visuais, por exemplo). Nesse sentido, Toffolo traz o conceito de detecção de invariantes de J.J. Gibson (1979) e sua expansão para a redundância perceptual. Souza, por sua vez, abordou a sinestesia como condição para a linguagem, seja essa verbal ou musical. Conceituando sinestesia como interferências entre sinais no processamento verbal de funções perceptivas, como a indução de cores, saberes que estimulam sons, ou mesmo cores que estimulam cheiros, o pesquisador discutiu, com base nos achados da neurociência, a conjectura que tal resquício sinestésico tenha sido preservado no ser humano devido à vantagem evolutiva de ser uma condição necessária para o desenvolvimento da linguagem. Para Souza, a gênese da linguagem verbal está intimamente ligada ao ritmo da fala, que articula por repetição os movimentos dos músculos do corpo, responsáveis pela emissão vocal. Na música, sinestésias de diversos tipos emergiram ao longo de diversos projetos. Nessa perspectiva, o pesquisador faz relação com o movimento simbolista, por exemplo, que renovou a ópera romântica propondo-a como obra de arte total, que realizaria a conexão sinestésica entre todos os estímulos perceptivos. Loureiro Chaves abordou o processo criativo, sob a perspectiva da crítica genética, abordando processos criativos em composição musical na música de Armando Albuquerque (compositor brasileiro, 1901-1986), a canção de Vitor Ramil (cantor popular brasileiro), como a aproximação a um repertório ainda em formação e a sua própria estética composicional da obra denominada “Estética do frio III”. Assim o pesquisador-compositor enfoca o processo teórico composicional como um processo de investigação teórico-analítico sobre a matéria morta e propõe enfrentar a tomada de decisões tanto na gênese como no processo criativo.

Na mesa redonda dedicada à performance e cognição, Póvoas abordou o des-

empenho músico-instrumental como um processo de interação cognitiva. Para a pesquisadora, a ação instrumental é entendida como um conjunto de meios e processos que determinam o desenvolvimento do desempenho musical. A ação pianística é tratada como um ato de construção cognitiva, dependente de recursos técnico-instrumentais, estratégias de estudo voltadas à construção do objeto sonoro. Ray discutiu a complexidade do papel do avaliador nas atividades musicais. A pesquisadora aponta a falta de padronização na prática avaliativa no Brasil, propondo uma grade conceitual baseada na Psicologia da performance musical. Finalmente, Gerling ilustrou estudos recentes com estudantes e profissionais sobre a redução e controle de stress na performance pianística, tendo em vista a utilização de guias de execução (*performance cues*) de Chaffin e colaboradores (vide, por exemplo, Chaffin, Logan e Begosh, 2009).

Na terceira mesa redonda foi abordada a relação entre percepção e representação nas interfaces da cognição musical. Bortz discutiu a complexidade da percepção musical intervalar fora e dentro de contextos musicais. Nesse sentido, argumenta que a autora toca na gênese da evolução da própria Psicologia da Música, que parte de duas tendências opostas de compreender o fenômeno musical, a saber: *Tonpsychologie* e *Musikpsychologie*. A primeira, proposta por Stumpf, data de 1883, propõe a utilização do método científico na investigação da percepção sonora unindo Psicologia e Psicofísica na compreensão das respostas humanas à música em termos de percepção de consonâncias e dissonâncias. A segunda abordagem, proposta por Kurth em 1931, cujos preceitos fundamentam-se na Psicologia da Gestalt, propõe princípios de observação e investigação mais holísticos para estudos sobre a percepção e a avaliação de complexos padrões melódicos, harmônicos, forma e ritmo como constituintes de uma linguagem da música (Santos, 2012). Bortz ao abordar a questão de percepção de intervalos (isolados) ou no contexto de uma melodia, propõe avaliar e discutir a discriminação isolada e contextual de itens dentro de perspectivas que denomina receptiva e produtiva. Para a pesquisadora, é preciso que se proponha e valide testes capazes de trazer as diferenças e similaridades entre esses dois modos de relações perceptivas e cognitivas na percepção melódica no estudo formal de música. Oliveira trouxe o histórico da representação musical nas ciências cognitivas. O pesquisador debateu sob formas de representação musical, assim como suas funções explicativas. Na história das ciências cognitivas, três abordagens centrais foram pontuadas, saber: (i) o cognitivismo clássico; (ii) o conexionismo e (iii) o dinamicismo. Finalmente, Nogueira, abordou a representação em música como uma questão simbólica, ou seja, um tipo de atividade que se encontra no centro de nossas experiências semânticas e sintáticas. Essa perspectiva do compositor-pesquisador encontra-se dentro da concepção de enatismo, ou seja, a base enacionista vem demonstrando que a experiência é o lugar de toda unidade cognitiva e a percepção é o princípio de toda experiência. Para o pesquisador, perceber é um modo de atuar, ou seja, a percepção é a uma simulação interior da ação e um exercício de antecipação dos

efeitos dessa ação. Nesse sentido, o pesquisador critica o princípio “formalista” com fundamentos idealistas da própria musicologia que acaba trazendo lacunas nas abordagens tradicionais relativas à prática descritiva de uma sintaxe musical.

Ainda como parte da programação, o simpósio contou com três concertos com instrumentistas envolvidos com pesquisa em produção musical, em que comentavam a construção de sua performance.

1. Alexandre Fritzen da Rocha (órgão): Registro em obra organística de Paul Hindemith e o duo a quatro mãos de Maria Bernardete Castelan Póvoas e Luis Cláudio Barros (piano): *Brasiliana 8 e 12 de Osvaldo Lacerda*
2. Lucas Ferreira Piccoli (violão): *O violão brasileiro intimista* e Daniel Vieira (piano): *Sete miniaturas sobre temas populares de Frutuoso Viana*;
3. Vilson Zattera (violão) e José Fornari (composição): *Blackin* (obra para violão acústico e laptop) e duo com Catarina Domenici (piano) e Leonardo Winter (flauta): *Música contemporânea do Rio Grande do Sul para piano e flauta*.

Considerações Finais

A perspectiva enacionista de cognição incorporado foi uma vertente presente nesse XII SIMCAM, tanto nas conferências, nos grupos de estudos, nas mesas redondas e trabalhos apresentados. Tal perspectiva fundamenta-se no argumento de que a cognição musical provém da própria experiência musical e por isso mesmo está atrelada à percepção da ação do sujeito em seu entorno sócio-cultural. Dentre as temáticas, percebe-se que predominam trabalhos vinculados ao ensino e aprendizagem musical, seguidos de percepção e cognição e performance musical.

A cognição musical no Brasil encontra-se ainda em fase de consolidação. No entanto, observa-se um número crescente de profissionais e estudantes que comecem a olhar suas práticas, seja de ensino ou de instrumento musical, com um viés das ciências cognitivas.

Referências Bibliográficas

- Chaffin, R.; Logan, T. R.; y Begosh, K. T. (2009). Performing from memory. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 352-363). Oxford: Oxford University Press.
- Da Silva, C. A. P.; y Goldemberg, R. Análise de entoação praticada por flautistas profissionais: Um estudo de caso a partir de performance da Partita para flauta piano solo, BWV 1031, de J. S. Bach. En *Anais do SIMCAM 12*, Porto Alegre, Brasil.

- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Levitin, D. J. (2007). Psychology of Music. En W. A. Darity (Ed.), *International Encyclopedia of Social Sciences*. New York: Macmillan.
- Santos, R. A. T. (2012). Psicologia da Música: aportes teóricos e metodológicos por mais de um século. *Música em Perspectiva*, 5(1), 65-90.

Biografía de la autora

Regina Antunes Teixeira Dos santos

regina.teixeira@ufrgs.br

Bacharel em Música, com habilitação Piano (UFRGS), obteve o título de Maitre em Educação Musical da Université Toulouse Le Mirail (Toulouse, França). Realizou aperfeiçoamento em piano com Profª. Minako Fujita (Ueno Gakkuen, Tóquio, Japão). Em 2003 concluiu dissertação de Mestrado em Educação Musical da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS) e em 2007, sua tese de doutorado em Educação Musical sob orientação da Profª. Dra. Liane Hentschke junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. No período 2008-2010 realizou pós-doutorado em práticas interpretativas (UFRGS). De 2011 a 2012 foi professora de teclado da FUNDARTE. Atualmente é professora de Psicologia da Música e teclado do Instituto de Artes da UFRGS. Em pesquisa, sua área de atuação concentra-se na interconexão entre performance instrumental, conhecimento musical e estratégias de expressão emocional.

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@sacom.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.