

La didáctica musical entre la primera y la tercera persona: hacia una perspectiva de segunda persona en la formación de músicos profesionales¹

Pilar Jovanna Holguín Tovar

Isabel Cecilia Martínez

¹ Este es un artículo de reflexión producto de los proyectos de investigación: *Aproximación a la hermenéutica: definición y aplicación*, desarrollado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; *La corporeidad de la mente musical: hacia una definición de su estatus en el estudio de la ontogénesis, la percepción y la performance de la música*, desarrollado en la Universidad Nacional de la Plata (Argentina); y el proyecto *Musicalidad comunicativa en las artes temporales y la infancia temprana*, adscrito a la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de la Argentina.



Resumen

En este trabajo nos proponemos discutir algunas cuestiones ontológicas y epistemológicas de la enseñanza musical que muestran los paradigmas predominantes de la formación musical a nivel superior, para proponer una nueva perspectiva didáctica con base en las tesis de la cognición musical corporeizada, que considera el tránsito desde el solipsismo hacia la intersubjetividad. El texto está organizado en tres partes: en la primera se aborda críticamente la cuestión ontológica de la enseñanza tradicional de la música; en la segunda se desarrolla el argumento del cambio epistemológico en la formación musical; y en la tercera se proponen algunos aportes de nuevas formas de asumir la educación musical, en las que se incluye una nueva concepción de sujeto y su relación con los otros como parte fundamental del proceso de aprendizaje.

Palabras clave: educación musical; epistemología de la enseñanza musical; cognición musical corporeizada; musicalidad comunicativa; educación decolonial.

Musical Didactics between the First and the Third Person: Towards a Second Person Perspective in the Education of Professional Musicians

Abstract

In this work we aim to discuss some ontological and epistemological problems of musical education that show the predominant paradigms of music training at a higher level, in order to propose a new didactic perspective based on the thesis of embodied music cognition, which considers the transit from solipsism to intersubjectivity. The paper is organized in three parts: in the first part, we approach the ontological question of the traditional teaching of music from a critical point of view; in the second part, we develop the argument of the epistemological change in music education; and in the third part, we propose some contributions of other ways of assuming musical education, including a new conception of the subject and its relationship with others, as a fundamental part of the learning process.

Keywords: musical education; epistemology of musical education; embodied music cognition; communicative musicality; decolonial education.

A didática musical entre a primeira e terceira pessoa: para uma perspectiva de segunda pessoa na formação de músicos profissionais

Resumo

Neste trabalho visamos discutir algumas questões ontológicas e epistemológicas do ensino musical que evidenciam os paradigmas predominantes da formação musical a nível superior, para propor uma nova perspectiva didática com base na tese da cognição musical corporizada, que considera o trânsito de o solipsismo à intersubjetividade. O texto está organizado em três partes: na primeira, aborda-se criticamente a questão ontológica do ensino tradicional da música; na segunda, desenvolve-se o argumento da mudança epistemológica na formação musical; e na terceira são propostas algumas contribuições de novas formas de assumir a educação musical, nas que é incluída uma nova concepção do sujeito e sua relação com os outros como parte fundamental do processo de aprendizagem.

Palavras chave: educação musical; epistemologia do ensino musical; cognição musical corporizada; musicalidade comunicativa; educação decolonial.

Introducción: ontología y colonialidad en la enseñanza de la música en América Latina

La transmisión del conocimiento musical en Occidente se desarrolló a lo largo de varios siglos, casi diecinueve, sobre la base de la tradición, lo cual quiere decir que se realizó por medio de la imitación —por parte de los aprendices— de la práctica demostrativa de los maestros, que mantuvieron la forma de enseñanza de generación en generación. Esto ocurrió tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la educación no formal; la diferencia radicó en que en la educación especializada que surgió con la creación de los conservatorios de música se establecieron ontologías diferentes acerca de la música y acerca del concepto de músico. Es generalizada la idea del músico como intérprete, a pesar de que ya en la Edad Media y el Renacimiento los músicos realizaban varias actividades aparte de la interpretación musical propiamente dicha; sin embargo, en la mayoría de los textos se define al músico como aquel que interpreta un instrumento. Bennett (2010) resalta que Lionel Salter, en la guía musical que escribió en 1963, contempla múltiples funciones y campos de acción del músico diferentes al interpretativo, entre otras, la de director y creador —en la que incluye a profesores, examinadores y adjudicadores—, erudito y crítico, pero concluye que el rol asignado está siempre relacionado con la actividad de tocar un instrumento.

El concepto cultural actual de músico se configuró a partir de los desarrollos ocurridos en el siglo XVIII: desde entonces la carrera del músico fue determinada por los músicos virtuosos que, a su vez, se dedicaron a la composición, con lo cual establecieron cánones performativos y compositivos simultáneamente. Algunos de estos músicos con alto desempeño en estos dos campos se dedicaron a enseñar su técnica, y dentro de la cultura centroeuropea este ideal se establece alrededor de las figuras geniales que son veneradas en los centros de enseñanza profesional de la música: los conservatorios. El conservatorio surge alrededor de los siglos XV y XVI, y está vinculado directamente con monasterios o conventos donde se atiende y educa a niños o jóvenes sin recursos o huérfanos a los que se les enseña un oficio, y a interpretar un instrumento o a cantar para intervenir en los oficios religiosos o para servir a algún noble. Según Aguirre conservatorio es un término que reúne varios significados como el de “conservar” a las comunidades desvalidas además de “la ‘conservación’ del legado de la música sacra a través de su enseñanza, de la labor de los copistas, [y] del resguardo físico de los repertorios” (2005, s.d).

Estas instituciones evolucionan, se convierten en centros de instrucción musical y mantienen el segundo propósito relacionado con la conservación de la música y la transmisión de los repertorios de la idea de música que allí se enseña. En el siglo XIX hay una necesidad cultural del virtuosismo de los ejecutantes que poco a poco desarrollan la interpretación experta por medio de la técnica (Shifres, 2010) y la técnica en el instrumento está mediada por la partitura (Musumeci, 2002). Los conservatorios se consolidan así como una organización académico-social que posee una estructura cerrada, prácticas autopreservantes basadas en el individualismo, y una determinación del comportamiento de los individuos que interactúan basados en un sistema social jerárquico (Holguín, 2012). Lo anterior acontece debido a que en el siglo XIX se demanda más de la ejecución; el concierto se establece para recrear la música y de este modo se determina el imaginario del ejecutante, a quien se adjudica el rol de traducir y presentar al compositor. El individuo se forma para ser ejecutante y a partir del aprendizaje adquirido en el conservatorio, el instrumentista pasa del empirismo hacia la experticia por medio de la técnica, proceso en el que se le demandan altas habilidades cognitivas, como la memoria y la lectura (Shifres, 2010).

Esta instauración de cánones afecta la estructura social que sustenta el conservatorio, ya que la organización social estará mediada ahora por la asignación de roles que implican un determinado poder en la estructura. Los roles son excluyentes y se sostienen a partir de una idea de alto nivel de experticia en el desarrollo de una sola habilidad, que se aparta de la idea medieval del músico polifacético o multimodal; esta característica de configuración institucional se puede ilustrar en el hecho de que los compositores son aquellos que, exclusivamente, pueden crear (Musumeci y Shifres, 2000).

El sistema social del conservatorio no solo se torna excluyente a partir de las jerarquías establecidas por las habilidades que deben desarrollar los especialistas de cada instrumento y los compositores: es excluyente también por el valor que se le otorga al individualismo artístico que tiene como objetivo, en primer lugar, el logro de un alto nivel de competitividad, y, en segundo lugar, la construcción de una reputación individual determinada por la excelencia (Kingsbury, 1988). Este tipo de concepciones afectó los principios educativos que rigen la educación musical, especialmente en la formación profesional, ya que, desde una perspectiva racionalista, el hacer música se piensa como un conjunto de actividades solipsistas de un sujeto. No solamente el modelo de enseñanza que se desarrolla en el conservatorio desde el siglo XVII brinda el escenario para la generación de esta ideología, sino que también contribuye a su gestación la tendencia estética que, en el siglo XX, plantea que no

existe la objetividad en el mundo de las emociones, debido a que estas últimas son la resultante de las experiencias de primera persona (Shifres, 2012).

El conservatorio, al tener una conformación definida, estratificada y organizada, genera unas ontologías de la música que, como se señaló, se han mantenido y transmitido durante varios siglos. Para Bohlman (2010), estas ontologías se establecen por medio de la práctica musical, pero al ser la música un dominio al que generalmente se le atribuye la condición metafísica de objeto, las ontologías de práctica adquieren propiedades objetivas. De las doce ontologías propuestas por Bohlman, se identifican con la estructura jerárquica del conservatorio tres: la primera es “La Música” que representa el carácter sublime, el establecimiento de que existe una sola y verdadera música, la que es mantenida por una comunidad reducida y selecta. La segunda es la música como ciencia, que busca demostrar el carácter científico y objetivista de su estudio, y la tercera, a la que Bohlman denomina “en las notas/fuera de las notas” postula que la música surge desde la notación y se organiza a partir de esta.

Este modelo de transmisión de conocimiento se sostiene por la relación directa que se establece entre la música y el texto musical, afianzada a lo largo del siglo XX por medio del conservatorio (Shifres, Vargas y López, 2007). Musumeci (2002) describe que la educación en general evolucionó hacia una perspectiva constructivista pero que en el caso de la educación musical esto no ha sido posible ya que las pedagogías musicales de algunos autores del siglo XX (como Kodaly y Orff, entre otros) carecen de una fuerte fundamentación teórica y su implementación se centra, de forma dependiente y determinante, en la acción de los agentes que intervienen en el aprendizaje, sean estos docentes o estudiantes, o en los tipos de materiales mediante los cuales tiene lugar la implementación de la enseñanza. En esta concepción de la enseñanza queda implícito un modelo de sociedad que al manifestarse de esta forma en el aula de enseñanza no representa todas las ontologías de las manifestaciones musicales sociales, ni tampoco representa a otras formas posibles de enseñar la música. Este modelo adscribe a una perspectiva que ha sido dominante, excluyente y colonialista, porque juzga a los músicos y a su producción a partir de estos cánones.

En América Latina hubo acontecimientos históricos que a partir de la colonización implantaron ontologías que no tenían nada que ver con lo que fue la música prehispánica. La mezcla racial originada por la Conquista permitió también la mezcla de diferentes formas de hacer y aprender la música que, como fue expuesto, generaron una jerarquización relacionada con los parámetros del vencedor más que con la naturaleza sociocultural de la práctica musical entendida como experiencia estética. Nettl (1985) plantea que las características atribuidas a la música folclórica (funcional) y a la música culta (contemplativa) no necesariamente se cumplen y que ambas tienen una función estética, al igual que el acompañamiento musical de las actividades sociales de cada cultura.

La diferencia sustancial entre las expresiones artísticas en Latinoamérica se dio a partir del empleo de las categorías del lenguaje y la escritura, y su relación con la idea de civilización. En este sentido la escritura se encuentra opuesta a la oralidad y esto quiere decir que aquel que domina la escritura es “evolucionado” mientras que aquel que transmite su conocimiento de forma oral es “primitivo”. Este tipo de división hace parte de la estigmatización y el poder (Ochoa, 2009) establecidos por la colonialidad del saber y del ser. Maldonado Torres (2004), en su texto *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*, plantea que así como existe una colonialidad del poder establecida por la interrelación entre la explotación y la dominación, también existe una colonialidad del saber que tiene que ver con la epistemología, la producción de conocimiento y su reproducción en regímenes de ideología colonial. Así mismo, surge una colonialidad del ser que tiene que ver con la experiencia vivida dentro de la colonización y su impacto en el lenguaje (p. 130). El autor establece que esta idea de colonialidad es diferente a lo que se concibe por colonialismo, entendido en relación con aspectos de índole política económica de verticalidad entre el poderoso y el dominado.

En el proceso de desarrollo de la práctica musical se observa que también en América Latina hubo una colonialidad del poder musical (Shifres y Holguín, 2015). La enseñanza de la música desde sus inicios cumplió este mismo propósito: difundir la ideología a través de la enseñanza del canon (Barreiro y Rojas, 1986), específicamente con la lectura musical¹. La creación de los conservatorios de música en Europa durante los siglos XVIII y XIX generó un modelo de enseñanza profesional que también se trasladó a Latinoamérica junto con los textos y su idiosincrasia. A fines del siglo XIX y XX se crean los primeros conservatorios, los cuales hacen parte de una nueva migración, que en este caso es de latinoamericanos que estudian en dichos centros europeos y gestan la creación de la institución musical al regreso a sus países de origen. El objetivo de los conservatorios es tomar el mismo currículo del Conservatorio de París e implementarlo fielmente para formalizar la instrucción musical y de nuevo establecer la jerarquía de los siglos anteriores (Bermúdez, 2000).

Para estos músicos, al igual que en siglos anteriores, la idea de música se relacionó con el dominio de la notación musical, la partitura y, por lo tanto, la predominancia del método como factor esencial en el aprendizaje. Lo anterior denota un significado que se le atribuye a la música y está relacionado con la partitura y, por ende, las habilidades musicales se miden en relación con este; la transcripción y la lectura serán entonces indispensables para desarrollar las altísimas

¹ Existen crónicas que narran sobre la enseñanza de la lectura musical a los indígenas para que pudiesen asimilar el evangelio (Béhague, 1983; Feraud, 1980).

habilidades interpretativas que deberá poseer el intérprete. El intérprete es quien domina el lenguaje musical desde la lectura de la partitura, generándose otra clasificación en los músicos: los letrados (“evolucionados”) y los iletrados (“primitivos”). Este modelo generó que el lenguaje musical escrito fuese indispensable para hacer música y para crearla, con el propósito de incrementar su complejidad en este sistema de enseñanza-aprendizaje (Musumeci, 2000). El desarrollo de las habilidades auditivas estuvo sujeto a una idea de oído musical que se sustentaba en métodos creados para este propósito, que no tenían mayor relación con el hecho musical en tanto acto social. El desarrollo del oído se apoyó en postulados que se organizaron según la cantidad de elementos teóricos como sinónimo de desarrollo de habilidades complejas (Musumeci, 1998). A continuación, se exponen algunos de los aspectos que caracterizaron y caracterizan la formación musical con el propósito de realizar un balance y una primera evaluación sobre cuáles son las perspectivas para asumir una nueva alternativa de educación musical que involucre los modos de ser y las expresiones propias de nuestros ambientes socioculturales de América Latina.

¿Cambios en la enseñanza del desarrollo de habilidades musicales?

Este modelo de enseñanza, el modelo conservatorio, supone que el aspirante ideal debe haber desarrollado habilidades en los campos de la audición, la ejecución y la teorización de la música previamente a su ingreso al programa profesional; posiblemente, la vinculación entre la teoría musical y la enseñanza de las habilidades lectoras, auditivas y comprensivas se haya planteado, según la evolución de la musicología en la historia, como la base epistemológica para el desarrollo de los cursos de solfeo y formación auditiva dentro de este modelo (Shifres, 2007). Esta relación entre la teoría y el desarrollo de las habilidades de lectura y audición que exige el modelo conservatorio es lo que el estudiante debe poseer al ingresar a la formación profesional según la ideología de la institución y sus profesores; pero en el caso de América Latina, donde abunda una diversidad de formas de práctica y de aprendizaje de la música previas a la admisión de los estudiantes a la academia, necesariamente cambia o entra en conflicto el paradigma del ingresante ideal preestablecido.

La relación directa entre el individuo y su contexto genera significados hacia la música y hacia las prácticas musicales que rodean su desarrollo. Esto queda evidenciado en la influencia directa del entorno en la ideología, y en el desarrollo de habilidades y experiencias en y con la música que parten de la enculturación (Jorgensen, 1997). La elaboración de este significado produce un conocimiento que no requiere una profundización en los métodos o textos de las disciplinas, al cual se lo designa como “conocimiento protodisciplinar”. El origen de dicho conocimiento se encuentra entonces en las prácticas comunes o hábitos que son producidos en el contexto de las conversaciones ocurridas en la comunicación con los otros, y a raíz de la atención prestada a las prácticas que realizan “otras” personas con mayor experticia, que las acercan o les generan una aproximación a la disciplina (Gardner y Boix-Mansilla, 1994)².

Así, la educación de conservatorio no fue influenciada por las diferentes teorías del aprendizaje ni menos aún por las concepciones de conocimiento y de experiencia que se desarrollaron durante el siglo XX en los campos de la filosofía del conocimiento, y en especial de la psicología de la música. Estudios recientes demuestran que estos enfoques pueden contribuir a la fundamentación de los procesos de formación en este arte, y transforman así los paradigmas que separan lo referente a la música de los estudios sobre el comportamiento y el aprendizaje humano. Estos nuevos postulados conllevaron al replanteamiento de algunos paradigmas de la educación que estaban sustentados por el conductismo; entre ellos estaba el rol del maestro que solamente presentaba estímulos y estaba a la espera de una respuesta. De lo anterior se infirió que el estudiante, los contenidos y el contexto fueran factores determinantes a la hora de contemplar un ambiente de enseñanza-aprendizaje (Musumeci, 2002). A continuación, se expondrán algunas de las perspectivas teóricas que se pueden tener en cuenta para la fundamentación epistemológica de la educación musical en los niveles profesionales.

La inclusión de la segunda persona en la reflexión acerca de la formación musical

Repensar la pedagogía de la formación musical, tomando en cuenta una perspectiva de experiencia, lleva a considerar en el análisis de la relación entre docentes y alumnos una diversidad de aspectos que no han formado parte de la epistemología tradicional del profesor, puesto que, predominantemente, esta se ha desarrollado con bases en el enfoque objetivista del texto musical y en la alienación subjetivista del modelo conservatorio. En el giro epistemológico que proponemos nos referimos en particular a cimentar una pedagogía musical en el contexto de la segunda persona (Reddy y Morris, 2004; Martínez, Ordás, Alimenti y Peluffo, 2015; Martínez, 2016a; Gomila, 2002) y a estimar los beneficios que de ella pueden obtenerse si la enseñanza es pensada como una ontología de acción *junto con* el otro. El programa de la segunda persona tiene bases en el programa de la cognición

² Es decir que un individuo con pleno conocimiento de los cantos o de la interpretación de un instrumento lega a otros individuos estas expresiones musicales para que permanezcan vivas en la comunidad, y de algún modo la habilidad cognitiva de esta incipiente metodología educativa se origina en la imitación.

corporeizada e implica revisar la separación cartesiana entre la mente y el cuerpo para considerar, en cambio, una dimensión continua de la experiencia, que comprende el involucramiento de la persona en su integridad mente-cuerpo-entorno sociocultural.

Una educación musical que incluya al otro y a su experiencia en el diseño del dispositivo pedagógico-didáctico supone la generación de situaciones de aprendizaje en las que la mediación docente proveerá condiciones apropiadas para la construcción del conocimiento musical con arreglo a una serie de temas, a saber:

1. El diseño y realización de prácticas musicales que atiendan —en los diferentes estadios de la formación— a una identificación más genuina entre el aprendizaje de la música y los contextos reales de la práctica musical, lo que nos lleva a considerar la naturaleza social y culturalmente situada de la experiencia musical.
2. La gestación de contextos áulicos de *practicum* reflexivo (Schön, 1987) donde las interacciones cara a cara entre los profesores y los alumnos, y entre los mismos alumnos, se conviertan en el espacio prioritario para la efectivización de una actividad reflexiva acerca de la música, cuyo desarrollo esté motorizado *por* y centrado *en y sobre* la acción. En este contexto, la actitud mediadora del docente/profesor/tutor/maestro tendrá como función balancear permanentemente la relación entre el saber erudito, el contenido seleccionado para ser enseñado, y el saber que efectivamente se aprende y enseña (Litwin, 1997), para poder así articular los aportes de las distintas subjetividades en el proceso de construcción del conocimiento y construir puentes entre la teoría y la práctica.
3. El reconocimiento del valor que tiene para el diseño del proyecto pedagógico-didáctico el hecho de que las unidades de análisis para la enseñanza y el aprendizaje de la música deben guardar una vinculación directa con las unidades de análisis de la experiencia de los aprendices. Este es un problema de reciente identificación que ha nacido al calor de la interpelación crítica del modelo de enseñanza aludido y del programa cognitivo-musical de segunda generación, que postula que la experiencia musical que se manifiesta en las prácticas de la audición, la composición —sea esta escrita o producida en tiempo real en contextos de improvisación musical—, la ejecución y la reflexión acerca de la música es de índole multimodal; el problema se encuentra actualmente en estudio en algunos ámbitos de investigación dentro del campo de la psicología corporeizada de la música y la formación musical, interesados en acortar la brecha entre las prácticas musicales de los estudiantes y el *syllabus* formativo ofrecido por la academia (Martínez y Valles, 2015; Martínez y Anta, 2008; Pérez y Martínez, 2015; Martínez y Epele, 2012).
4. El desarrollo de una epistemología de la intervención didáctica cuya finalidad principal sea la implementación de una enseñanza que elimine radicalmente concepciones de vieja data naturalizadas como verdades inmanentes e indubitables en la ontología del modelo conservatorio, algunas de las cuales han sido señaladas en la primera parte del presente trabajo. Queremos aludir en particular a tres de las principales y las vamos a presentar como polaridades, a saber: 1) la tensión entre el ejercicio del estudio y la situación del concierto, construida en la formación de los instrumentistas sobre la base de la enajenación entre los diferentes espacios de la práctica; 2) la predominancia del oído absoluto por sobre el oído relativo como condición ineludible para la predicción del éxito en la carrera musical; y 3) la evaluación del desempeño del aprendiz sobre la base de un metaobjetivo del solista virtuoso, que actúa como el parámetro mediante el cual se confronta y castiga al aprendiz desde el recorrido inicial de la formación instrumental, lo que genera la sensación de que nunca es suficiente el logro alcanzado. Por el contrario, el aprendizaje musical debería tener lugar bajo condiciones ecológicas que favorezcan el desarrollo de la expresión personal e interpersonal en el camino emprendido,

por medio de o a través de la práctica musical. Las citadas concepciones de índole estigmatizadora en la formación musical tradicional contribuyeron y contribuyen aún hoy, junto a otras, a generar un abismo entre la práctica musical real y la identidad de los estudiantes como músicos. La investigación de la problemática identitaria de los estudiantes de música es de reciente data y reviste interés en relación con las concepciones que los estudiantes van desarrollando en el tránsito por el *syllabus* de la formación musical (Salazar Hakim, Castillo García, Agudelo Valencia y Martínez, 2015).

El currículum oculto —que subyace en la objetualización de la música, materializada en el texto musical— mantiene la dicotomía de la música “como texto” (esto es, de la obra musical situada en la partitura), y le atribuye poder por sobre la práctica de la música “como acto” (Taruskin, 1995), la cual debe necesariamente someterse a la dominación de la primera. Aún en el siglo xx la mayoría de las estéticas musicales académicas —como las construidas sobre la idea de indeterminación— mantiene la predominancia del texto como regulador de la libertad del acto, y relega las diversas prácticas de la oralidad musical a un lugar de inferioridad, situándolas por afuera de la música “seria”. Al desconocer el valor de la musicalidad desarrollada por los estudiantes por afuera de la academia —adquirida en los contextos sociales de los diferentes ambientes de práctica—, esta concepción de la formación musical produce una brecha entre ambos tipos de práctica, lo que genera una tensión que caracteriza la ontología de la música “verdadera” (a la que se hace corresponder con el así denominado arte musical) versus la no música o la música que se hace corresponder a las así denominadas prácticas musicales “menores”. Este es un fenómeno multicausal que tiene profusas implicancias en el modelo de la formación musical profesional y cuyas características se han identificado en la primera parte del presente artículo.

El concepto de obra musical sobre el que se basa el modelo tradicional de enseñanza toma forma desde fines del siglo xviii en el mundo académico de Occidente. A partir de ese momento se elaboraron en el campo musicológico normas estilísticas y principios analíticos con el fin de establecer una normativa, imponiendo regulaciones al texto musical en los aspectos relativos a la notación y a la performance, esto es, regulando la práctica de la composición y, por extensión, su obediencia en la ejecución. Y es a partir del siglo xix que las obras musicales, entendidas como productos *autocontenidos* en el texto —resultantes de la práctica de la composición— se convierten en la principal fuente para la construcción de sentido en la performance instrumental y vocal, conceptos que, como se ha señalado arriba, mantienen su vigencia hasta la actualidad (Martínez, 2016b).

En la ontología de la música, en la que el texto musical tiene un valor de verdad, la segunda persona adquiriría, en el mejor de los casos, la entidad de un “agente virtual”, la *personae* del compositor (Robinson, 2005; Leman, 2008), cuya intención debería rastrearse mediante el escudriñamiento analítico de la partitura y la obediencia debida a su contenido. Para el modelo de la música como texto, entonces, la lectura instrumental y el análisis del texto musical permiten al ejecutante vincularse con dicha intención. Sin embargo, el compositor de la obra escrita, en tanto persona, está separado de la persona que realiza la práctica concreta de la actualización de su obra mediante la ejecución, y las limitantes del texto musical resultan insuficientes para comunicar aspectos del sentido personal del compositor en la interpretación musical en tanto práctica situada. Esta limitante de sentido musical en la práctica de la interpretación de la música del pasado ha dado lugar al surgimiento de corrientes de investigación —entre ellas se





destaca la de la autenticidad en la ejecución (Le Huray, 1990)— que buscan conocer aspectos de la práctica musical y del sentido personal no evidenciados en el texto. Así también es de conocimiento público que en algunos ambientes de práctica musical académica contemporánea se intenta reducir la brecha entre compositor e intérpretes mediante la creación e interpretación conjunta de obras musicales.

Desde una perspectiva de la música como acto, la segunda persona puede constituirse en una fuente valiosa para la construcción de sentido en la formación musical si se piensa —como se dijo al principio de la segunda parte del artículo— la práctica musical como una ontología de estar junto con el otro:

Un problema de los modelos pedagógicos en la formación musical del nivel superior es que basan sus constructos casi exclusivamente en el contenido proposicional de la disciplina: en esta ontología objetivista del conocimiento musical, las descripciones de tercera persona acerca de la música como práctica se basan más en conceptos relativos al texto musical que en el análisis de las configuraciones y perfiles dinámicos emergentes de la experiencia subjetiva y de la práctica musical misma. (Martínez et al., 2015, p. 23).

Nos referimos aquí a que las interacciones cara a cara con el maestro y con los otros aprendices son susceptibles de proporcionar un contexto de significado que puede cumplir una función integradora de la práctica en las triangulaciones posibles entre maestro-alumno-texto, o maestro-alumno-práctica. Para poder modelizar estos conceptos en la pedagogía de la formación musical es necesario transformar la observación de los otros, tradicionalmente entendida como de tercera persona, en una observación que promueva la atención conjunta propia de la segunda persona. Así, por ejemplo, si tomamos el registro en video de una clase de instrumento como motivo de análisis con fin de elaborar un dispositivo didáctico para la observación de la segunda persona, podríamos identificar la ocurrencia de una intensa actividad multimodal y multisensorial entre los participantes, en la que se ponen en juego capacidades visuales, auditivas, kinéticas, verbales y gestuales que integran las acciones de interacción entre maestro y aprendices. Vemos así que en el contexto interactivo de segunda persona, en el que tradicionalmente se “entendería” a la ejecución instrumental como el modo de conocimiento excluyente, emergen varios modos de conocimiento musical: la audición, la ejecución, y la reflexión en y acerca de la acción (Stubley, 1992). Vemos también que la identificación y valoración de la audición, en tanto parte inherente a las acciones de ejecución en dicho entorno de enseñanza-aprendizaje, da lugar a la observación del modo en que los ejecutantes producen articulaciones corporales que se encuentran mediadas por la capacidad regulatoria que dicho modo de conocimiento les provee. Mediante la observación mutua de los movimientos y gestos, y la audición de las formas sonoras resultantes, ejecutantes y profesores obtienen claves multimodales que median el proceso de construcción del aprendizaje. La diferencia entre un contexto de enseñanza en el que se trabaja sobre la base exclusiva de la tercera persona representada por el maestro en tanto observador “externo” de las acciones de ejecución del estudiante y uno en que la construcción del conocimiento musical se basa en las interacciones cara a cara que caracterizan a la segunda persona estriba en que, en el primer caso, el monitoreo externo es entendido como una evaluación permanente de la ejecución, en tanto producción por parte del alumno, de una superficie musical textual que guarda una distancia relativa con el “modelo ideal” que solo el maestro conoce y puede proporcionar; en cambio en la segunda, la observación mutua de las acciones sonoro-kinéticas, sentimientos, conceptos, parlamentos, miradas, gestos, entre otros, que conforman el contexto de la práctica intersubjetiva que soportan la comunicación entre los actores, convierten los conceptos musicales en conceptos corporeizados y a la reflexión sobre la práctica en ontologías de reflexión-acción (Martínez et al., 2015; Martínez y Valles, 2015):

Si bien los planteos de la corporeidad en la nueva pedagogía musical reconocen las limitaciones ontológicas y epistemológicas señaladas, y se realizan esfuerzos para incorporar las ontologías de acción en el método, el currículum oculto —basado en el modelo de la música como texto, en la concepción solipsista del aprendizaje y en la idea del otro como caja negra— mantiene en las concepciones de alumnos y profesores el abismo epistémico entre quien enseña y quien aprende, filtrando la dimensión de la segunda persona como un espacio potencial de reflexión. (Martínez et al., 2015, p. 15).

Al involucrarse emocionalmente con la otra subjetividad, en la modalidad propia de la segunda persona, se transforma o reinterpreta —en términos de Reddy y Morris (2004, p. 648)— la relación de distancia entre “yo y el otro” para convertirse en “vos y yo”, o en “nosotros” dentro de la ontología de acción:

Al observar, por ejemplo, cómo profesor y alumno escuchan juntos se identifica un espacio ampliado de práctica de significado, que incluye el espacio personal, el espacio ambiental sonoro y el espacio intersubjetivo, con la intencionalidad corpórea y la forma vital emergentes en cada momento presente. (Martínez et al., 2015, p. 24).

Reflexiones finales: estar con el otro o el tránsito desde una ontología solipsista hacia una ontología intersubjetiva en la formación musical

Es probable que la respuesta al dilema acerca del modo en que podemos movernos desde la ontología solipsista del modelo conservatorio hacia una ontología intersubjetiva que valore a la segunda persona y siente bases para el desarrollo de una formación musical más ecológica se encuentre en la recuperación —en el contexto de la formación musical— de las bases de la musicalidad comunicativa temprana. Nos referimos con esto a las experiencias intersubjetivas entre adultos y bebés que se desarrollan tempranamente en la vida, en las que se comparten acciones de sonido y movimiento en el tiempo (Malloch y Trevarthen, 2008; Español, 2014; Martínez, 2014). En dichas prácticas se pretende que docentes y alumnos compartan intersubjetivamente las narrativas temporales propias de cada ontología de acción según el modo de conocimiento musical involucrado, sea este la audición musical en el contexto de una clase de educación auditiva, la performance individual o grupal en una clase de instrumento o de música de cámara, el análisis estilístico grupal en un curso de historia de la música, entre otros; todas estas acciones, al desplegarse en el tiempo, construyen narrativas emergentes de la intersubjetividad. La atención a la práctica musical real, situada, y el desarrollo de niveles de percepción consciente en el profesor y en el alumno a medida que tiene lugar el proceso de enseñanza/práctica, como resultado de la observación de la propia acción y de las acciones de los estudiantes, junto con la reflexión acerca de la propia práctica, transformarán un modelo punitivo de evaluación continua en un modelo de construcción de sentido mediante la práctica: en este modelo el significado está más en la acción que en la conceptualización de la acción. En la ontología de acción se pone en tensión la idea de música como acción versus la música como idea o como concepto y su instanciación en el código escrito. Los conceptos son de base corporeizada y surgen de la experiencia de la práctica de la música misma.

Referencias

- Aguirre, M. E. (2005). Los conservatorios de música: historias olvidadas. *Correo del maestro*, (104), s.d.
- Bareiro, R., y Rojas, M. (1986). La expresión estética, arte popular y folclore. Arte culto. En L. Zea, *América Latina en sus ideas* (pp. 446-466). México: Siglo veintiuno.
- Béghague, G. (1983). La música en América Latina. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Benett, D. (2010). *La música clásica como profesión: pasado, presente y estrategias para el futuro*. Barcelona: Grao.
- Bermúdez, E. (2000). *Historia de la música en Santa Fe y Bogotá 1538-1938*. Bogotá: Fundación Música.
- Bohlan, P. V. (2010). Ontologies of music. En N. Cook y M. Everist, *Rethinking music* (pp. 17-34). Nueva York: Oxford University Press.
- Español, S. (comp.) (2014). *Psicología de la música y psicología del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad comunicativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernaud, A. (1980). Realidad y utopía en la educación musical. En I. Aretz, *América Latina en su música* (págs. 271-285). México: UNESCO Siglo XXI
- Gardner, H. y Boix-Mansilla, V. (1994). Enseñar para la comprensión en las disciplinas –y más allá de ellas. *Teachers College Record*, 96(2), s.d.
- Gomila, A. (2002). La perspectiva de segunda persona de la atribución mental. *Azafea. Revista de Filosofía*, 124-138.
- Holguín, P. J. (2012). Perspectivas de los ingresantes de los programas profesionales: Conocimiento previo, concepciones y expectativas sobre la música y la educación auditiva. *Actas II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música* (pp. 43-52). Buenos Aires: Sociedad Argentina de Ciencias Cognitivas de la Música.
- Jorgensen, E. R. (1997). *In search of music education. Urbana*. Illinois: University of Illinois Press.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent, and performance: A conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press.
- Le Huray, P. (1990). *Authenticity in performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leman, M. (2008). *Embodied music cognition and mediation technology*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Maldonado Torres, N. (2004, mayo). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Malloch, S. y Trevarthen, C. (2008). *Communicative musicality*. Oxford: Oxford University Press.
- Martínez, I. C. (2016a). Cognición musical corporeizada y educación musical: Claves para pensar el giro epistemológico en el estudio de la experiencia musical. *Conferencia dictada en el IV Encuentro de investigadores en psicología del desarrollo y educación*. La Plata: UNLP, Facultad de Psicología.
- Martínez, I. C. (2016b). La audición y el análisis de las obras musicales y los modos de conocer, sentir y comprender la música en acción. En I. C. Martínez y M. Valles (coords.), *Audición musical en acción y pensamiento* (pp. 5-8). La Plata: EDULP.
- Martínez, I. C. y Valles, M. (2015). La mimesis instrumental en tareas de transcripción melódica. En *Anais do XI SIMCAM - Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais* (pp. 203-211). Pirenópolis, Brasil: ABCM.
- Martínez, I. C., Ordás, M. A., Alimenti Bel, D. y Peluffo, S. (2015). Entre vos y yo. La inclusión de la segunda persona en la reflexión acerca de la práctica docente musical en el nivel superior. En F. Shiffres (ed.), *VI Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación Musical Profesional* (pp. 22-23). La Plata: UNLP, Facultad de Bellas Artes.
- Martínez, I. C. y Anta, J. F. (2008). Cognición enactiva y pedagogía musical: lectura corporal y análisis declarativo de la estructura musical en una clase de instrumento. *Estudios de Psicología*, 29(1), 71-80.
- Martínez, I. C. (2014). La base corporeizada del significado musical. En S. Español (comp.), *Psicología de la música y psicología del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad comunicativa* (pp. 71-110). Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, I. C. y Epele, J. (2012). ¿Cómo se construye la experiencia intermodal del movimiento y la música en la danza? Relaciones de coherencia en la performance y en la recepción de música y movimiento. *Cuadernos de música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 7(2), 65-83.
- Musumeci, O. (1998). ¿Deberíamos cambiar conservatorio por "renovatorio"? hacia un modelo de la idiosincrasia de los conservatorios. *Fundamentos de Educação Musical, Associação Brasileira de Educação Musical, Salvador*, 144-50.
- Musumeci, O. (2000). Una pedagogía musical cognitiva. *Actas de la III Conferencia iberoamericana de investigación musical*. Mar del Plata: Conservatorio de Música Luis Giannone
- Musumeci, O. y Shiffres F. 2000: Recensión del libro: "Música, talento y ejecución: el sistema cultural de un conservatorio" de Henry Kingsbury. *Orpheotron* 6, 99-120.
- Musumeci, O. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente. *Actas de la 2ª Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- Nettl, B. (1985). *Música tradicional de los continentes occidentales*. Madrid: Alianza.
- Ochoa, A. (2009). "Oiga maestro... el que escribe gana". Entre el eurocentrismo y la legitimación de saberes musicales locales. En M. Pardo (ed.), *Música y sociedad en Colombia: traslaciones, legitimaciones e identificaciones* (pp. 232-251). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Pérez, J. y Martínez, I. C. (2015). Interacción en la improvisación jazzística: el análisis de los aspectos rítmicos en el ciclo de percepción-acción. *PERCEPTA - Revista de Cognição Musical*, 2(2), 95-110.
- Reddy, V. y Morris, P. (2004). Participants don't need theories: Knowing minds in engagement. *Theory and Psychology*, 14(5), 647-665.
- Salazar Hakim, G., Castillo García, F. J., Agudelo Valencia, M. del P. y Martínez, M. B. (2015). *Concepciones de las prácticas de audición musical en asignaturas de interpretación instrumental y de composición y arreglos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Robinson, J. (2005). *Deeper than reason. Emotion and its role in literature, music, and art*. Oxford: Clarendon Press.
- Shiffres, F. (2007). La educación auditiva en la encrucijada: algunas reflexiones sobre la educación auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual. *Memorias: II Jornadas internacionales de educación auditiva* (pp. 64-78). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Shiffres, F. (2010). El modelo conservatorio: tradición en innovación en la formación musical. *Conferencia dictada en el Diplomado en desarrollo, pensamiento y enseñanza musical*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Licenciatura en Música.
- Shiffres, F. (2012). Bases para una educación auditiva intersubjetiva. // *Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música* (pp. 67-76). Buenos Aires: Sociedad Argentina de Ciencias Cognitivas de la Música.
- Shiffres, F. y Holguín, P. (2015). Escuchar música al sur del río bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Calle 14*, 10(15), 43-53.
- Shiffres, F., Vargas, G. y López, I. (2007). Ontología de la música en la educación auditiva. *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva* (pp. 53-63). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.
- Stubley, E. V. (1992). *Philosophical foundations. En R. Colwell (ed.), Handbook of research in music teaching and learning. A project of the Music Educators National Conference* (pp. 3-20). Nueva York: Schirmer Books.
- Taruskin, R. (1995). *Text & act. Essays on music and performance*. Oxford: Oxford University Press.

Ph. D. Isabel Cecilia Martínez

Doctora en Psicología de la Música de la Universidad de Roehampton Surrey, Reino Unido. Profesora titular de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Docente investigadora categoría I y directora del Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) de la UNLP.

isabelceciamartinez@gmail.com

isabelmartinez@fba.unlp.edu.ar

MG. Pilar Jovanna Holguín Tovar

Licenciada en Música de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Estudiante del Doctorado en Humanidades y Artes, mención Música, de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Docente del área de teoría musical de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

pilar.holguin@uptc.edu.co

Artículo recibido en noviembre del 2016 y aceptado en diciembre del 2016