

# LA PARADOJA DEL CANTO EN EL SABER MUSICAL UNIVERSITARIO

---

**Favio Shifres**

Facultad de Bellas Artes (UNLP)  
fshifres@fba.unlp.edu.ar

**María Inés Burcet**

Facultad de Bellas Artes (UNLP)  
educacionauditiva@fba.unlp.edu.ar

**Resumen**

La música es un rasgo ubicuo de la especie humana, y el canto es una capacidad que contribuye a esa ubicuidad, habilitando a todos los individuos a participar de la música de manera directa y corporeizada. Por ello, es visto como paradójico el hecho de que en general los estudiantes universitarios de carreras musicales no hagan uso del canto como recurso cognitivo y expresivo. Este artículo reflexiona sobre tres posibles razones que conducen a esta paradoja. En primer lugar se aborda la noción de comunidad de canto para caracterizar los contextos sociales que configuran los rasgos que la expresión vocal debe tener para ser considerada como un modo de expresión socialmente aceptable. Luego se examina el lugar que el canto tiene en la producción y circulación del conocimiento legitimado en el contexto universitario a la luz de la distinción entre saber cómo y saber qué y su vinculación con las estructuras proposicionales y no proposicionales que pueden configurarlo y conllevarlo. Finalmente se indaga la sobrevaloración de los desempeños individuales en el ámbito universitario por sobre las modalidades de construcción, comunicación y validación social del conocimiento. Se concluye que sobre estas tres dimensiones del problema se generan prejuicios que contribuyen a que los estudiantes tengan una mirada subvalorativa de sus propios desempeños y posibilidades vocales, y por lo tanto no se valgan del canto como un modo de acceso legítimo al conocimiento musical.

**Palabras clave**

Canto - Educación Universitaria - Conocimiento Proposicional y No Proposicional - Participación - Comunidad de Canto

**THE PARADOX OF SINGING IN THE UNIVERSITY MUSICAL KNOWLEDGE**

## Abstract

Music is a ubiquitous feature of the human species, and singing is a skill that contributes to this ubiquity, enabling all individuals to participate in music directly and embodied way. Therefore, it is seen as paradoxical that in general musical college students do not use singing as a cognitive and expressive resource. This article reflects on three possible reasons leading to this paradox. First we address the notion of community singing to characterise the social contexts that configure the features that vocal expression must have to be considered a socially acceptable way of expression. Then we examine the place that singing has in the production and circulation of knowledge legitimated in the university context in the light of the distinction between knowing how and knowing what and its relationship with the propositional and non-propositional structures that can configure and involve it. Finally we inquire the overvaluation of individual performances at the university world above construction, communication and social validation methods of knowledge. It is concluded that on these three dimensions of the problem there are generated prejudices that contribute to students have a undervalued look of their own performance and vocal possibilities, and therefore they don't worth singing as a way of legitimate access to musical knowledge.

## Key-Words:

Singing - University education - Propositional and Non-propositional Knowledge - Participation - Singing Community

.....

## Introducción

En una encuesta realizada recientemente en el ingreso a las carreras de música de una universidad, solamente el 9 % de los estudiantes declaró que cantaba, en respuesta una pregunta acerca de las modalidades a través de las cuales hacían música<sup>1</sup>. Esto acuerda con las observaciones informales que suelen realizar los docentes con estudiantes iniciales en carreras de música según las cuales, éstos suelen valerse poco del canto cuando se trata de expresar una idea o resolver una tarea. Aunque no se disponga de datos precisos no es aventurado pensar que si se extendiese esta encuesta a la población en general el porcentaje de quienes reconocen soler cantar como un modo general de participar en la música sería mucho menor. En el contexto canadiense, por ejemplo, un estudio entre estudiantes universitarios reportó que el 17% de los participantes se consideran a sí mismos como *sordos tonales* (Cuddy *et al.*, 2005) y que por lo tanto no se consideraban capaces de cantar. Los propios autores del trabajo consideran que dicha categoría de *sordos tonales*<sup>2</sup>, de amplio uso en ese contexto cultural entre personas que no tienen instrucción musical formal, es difusa y a menudo indica desde esa misma carencia de instrucción hasta la falta de interés. El uso de esta categoría en las valoracio-

nes sobre el propio desempeño musical podrían ser el resultado más de una subvaloración de la propia habilidad que de un funcionamiento musicalmente anormal. Sin embargo resulta muy llamativo que esa subvaloración provenga incluso de personas que tienen formación musical sistemática: los 100 sujetos que en el estudio mencionado se declararon sordos tonales reunían una media de 3.04 años de formación musical sistemática, en un rango de hasta 20 años de estudio, una cifra que sorprende más si se toma en cuenta que el límite de edad de dicho grupo fue de 26 años (Cuddy et al., 2005). Los investigadores concluyeron al comparar los datos de un test de amusia<sup>3</sup> con las opiniones sobre los propios desempeños musicales que las personas hacían de sí mismas, que tales reportes no son un indicador confiable de la verdadera capacidad musical de ellos. Los resultados de un cuestionario realizado tanto al grupo autoconsiderado sordo tonal como al grupo de sujetos *normales* indicaron que la autoestima respecto de la capacidad musical puede obedecer a múltiples factores. Dos de esos factores aparecieron claramente identificados en el estudio: el primero es su autocalificación de “cantantes pobres” (identifican claramente su capacidad musical, o su oído musical con la dificultad que ellos mismos sienten para cantar), y el segundo es una carencia o falta de interés por la música o exposición a ella. En términos generales los autores concluyeron que las dificultades musicales reales son extremadamente raras, y que pueden provenir más bien de un déficit en la actividad musical efectivamente desarrollada por las personas a lo largo de sus vidas.

La música, del mismo modo que el lenguaje, es un conspicuo rasgo humano (Mithen, 2005; Dissanayake, 2014). Los seres humanos, a lo largo de toda la historia de la especie y a lo ancho de todas las sociedades humanas se han comunicado con sus congéneres, regulado sus estados internos en forma individual, co-regulado sus afectos con los otros, y encontrado fruición y placer *en* la música durante toda sus vidas (Tropea et al., 2014). La música, en tanto sonido humanamente organizado (Blacking, 1974) comienza con la habilidad del hombre para cantar y persiste a través de ella. Existe evidencia de que el canto, examinado a través del sistema de fonación humana, es anterior al habla, y probablemente haya sido una de sus condiciones de posibilidad (Frayer y Nicolay, 1999). Existe evidencia de que la competencia del canto es un rasgo distribuido normalmente en la población (Dalla Bella et al., 2007), y que solamente un porcentaje menor, alrededor de un 10%, presentaría deficiencia reales para controlar la emisión vocal de manera de

garantizar una entonación ajustada a la intencionalidad, un déficit que los autores señalan como *sordera tonal puramente vocal*. Así, sería posible afirmar:

“...que el canto en la población general es más preciso y extendido de lo que en realidad se cree. Una persona promedio es capaz de entonar una melodía casi tan competentemente como un cantante profesional. Este resultado es consistente con la idea de que el canto es una habilidad básica que se desarrolla en la mayoría de los individuos, lo que les permite participar en actividades musicales. En resumen, el canto parece ser tan natural como hablar con el valor añadido de promover la cohesión social y la coordinación de actividades a nivel de grupo” (Dalla Bella *et al.*, 2007, p.1188).

Si bien los pocos estudios existentes alrededor de la competencia general para el canto son limitados, y no existen trabajos que permitan caracterizar dicha competencia en grupos sociales diferentes a los sectores de clase media universitaria de sociedades urbanas en los países más industrializados, se destaca el hecho de que las mayores diferencias reales encontradas en el desempeño vocal entre personas que cantan ocasionalmente en sus vidas de manera informal y cantantes profesionales, pueden encontrarse en la *calidad vocal*, esto es, en la composición espectral del sonido, que se vincula con los diferentes tipos de emisión vocal y de técnicas desarrolladas para ello, antes que en la justeza en la afinación de la altura (tal como esta puede ser analizada conforme la frecuencia fundamental de los sonidos vocálicos (Sundberg, 1999; Dalla Bella *et al.*, 2007).

Pero también es interesante destacar que cuando los investigadores les pidieron a los *cantantes ocasionales* (las personas a las que les pidieron que cantaran pero que no se consideran a sí mismas como competentes para el canto) que cantaran espontáneamente lo hicieron a un tempo más rápido que aquellos que se consideran más competentes y que al pedirles que canten a un tempo más lento lo hicieron con una entonación mucho más ajustada. Esto revela una *actitud* que podría entenderse como desinteresada o incluso reactiva hacia el canto que podría estar operando en contra del desarrollo de la competencia. Es un indicio significativo de una posible forma de *autoexclusión* de estas personas del canto tanto como habilidad personal como modo de vínculo social.

La música, tan importante en la vida de las personas para vincularse con los demás, regular los estados internos y proporcionarse situaciones placenteras, depende hoy en día mucho menos que antaño de las propias posibilidades de producirla. El desarrollo de los medios tecnológicos y las comunicaciones,

ha posibilitado el aumento en la distribución y consumo de música. Como explica Marc Leman (2008) hoy la música está disponible en inmensas cantidades, con sólo clicar unas pocas veces en el mouse. El acceso a la música ya no depende ni siquiera de acceder al lugar de su ejecución. Los medios de reproducción y las oportunidades para acceder a la música se multiplican: los niños pequeños tienen juguetes que producen música y pueden buscar en un celular una canción antes de aprender a leer y escribir. Los adolescentes “bajan” sus temas preferidos y los escuchan en infinidad de situaciones: mientras viajan en el colectivo o caminan por las calles o hacen actividad física. Así, las oportunidades para escuchar música son cada vez más variadas.

No obstante, al mismo tiempo, las personas participan cantando en diversas situaciones: ya sea en recitales coreando sus temas preferidos, en la cancha arengando a su equipo, en la iglesia alabando a sus dioses, en una fiesta homenajando o en un acto patrio (al entonar un himno o una marcha) manifestando el orgullo patriótico. Estas situaciones resultan bastante habituales, y parecen tener algunos puntos de encuentro. En todos los casos se trata de un canto colectivo, donde hay un repertorio conocido y compartido por la comunidad de participantes, donde existe un contexto particular en el cual se desarrolla esa participación y la misma cobra sentido. Se comparte una intencionalidad manifiesta (arengar, homenajear, alabar, manifestarse). Pero, además, en estas situaciones las personas suelen participar de modo espontáneo y nadie se excluye de esa por no saber cantar.

Entonces, si las posibilidades de acceder a la música se multiplican, y las personas suelen participar cantando en diversas situaciones, ¿qué ocurre en el contexto de la universidad que la mayoría de los estudiantes se autoexcluyen en las tareas de participar cantando aduciendo que no tienen experiencia en ello? ¿Cómo entender el hecho de que un estudiante de una carrera de música no cante? Podría ser considerado equivalente a que un estudiante de una carrera de literatura no hable, en el sentido de no tener ejercicio de la lengua. Esta circunstancia nos resulta altamente paradójica por lo que en este trabajo nos proponemos abrir algunos ejes para su estudio. Para ello nos concentramos en la paradoja en el ámbito específico de los estudios universitarios y proponemos un análisis inicial de tres aspectos diferentes que hacen tanto a los problemas pedagógicos como epistemológicos de la educación superior en conjunción con las cuestiones general del canto en la sociedad actual.

## Comunidad de canto y autoexclusión académica

Los seres humanos disponemos de diversos sistemas expresivos. La voz cantada es uno de ellos. Pero las personas no están aisladas sino que pertenecen a grupos sociales que determinan, entre otras cosas, el modo y la función de uso de esos sistemas expresivos. Con esta idea en mente, Stanley Fish (1980) propuso que los medidos literarios (discursivos, narrativos, prosódicos, etc.) de los que disponemos para expresar nuestras ideas y estados internos están condicionados por el grupo socio-literario de pertenencia al que denominó *comunidad interpretativa*. Conforme esta idea, el uso que hacemos del lenguaje, tanto para expresar nuestras ideas como para interpretar las de los otros depende de la comunidad interpretativa a la que pertenecemos, que comparte supuestos sobre la literatura, el lenguaje y los elementos que los constituye. Es decir que el sentido de la experiencia literaria es construido socialmente. La comunidad interpretativa asume qué es buena y qué es mala literatura, y además cuáles son los valores que permiten esa distinción. Además, la comunidad interpretativa determina los usos de la literatura, esto es, cuándo, cómo y para qué leer.

En el mismo sentido, podemos pensar que los usos y funciones del canto como medio de expresión directa están subordinados a los grupos sociales de pertenencia u, homologando la expresión de Fish, a *comunidades de canto*. Según esta idea diferentes grupos sociales<sup>4</sup> poseen diferentes necesidades y estrategias de ejecución vocal y dan lugar a diferentes comunidades de recepción (valoración) de las expresiones cantadas. Las comunidades de canto estarían dando cuenta no solamente de las elecciones relativas a la modalidad de canto sino además de los repertorios y los vínculos musicales presentes en cada una de esas elecciones. Cada comunidad presentaría sus propias estrategias para la participación o sus propios modos de construcción del conocimiento. Recíprocamente, cada comunidad de canto adjudica un valor determinado al canto como medio de comunicación entre las personas que lo constituyen con relación a los contenidos que deben comunicarse. Por ejemplo, una comunidad de canto muy característica es la hinchada de fútbol. En la hinchada se canta de una manera particular con una finalidad particular. Cantar adecuadamente en la hinchada, depende de consideraciones muy diferentes a lo que es cantar adecuadamente en el coro de la iglesia o en la banda de heavy metal. Los contenidos que se comunican allí son diferentes de modo que el canto mismo desempeña una función diferente. Por esta razón

es posible cantar el Himno Nacional en el estadio de un modo muy diferente al que lo cantaríamos en un acto escolar. El canto en tal comunidad, tiene una función determinada: ecualiza los estados internos, vincula a las personas uniéndolas en un sentir compartido, y al mismo tiempo favorece la comunicación dentro del grupo y del grupo con el afuera. Las protestas contra un árbitro que favorece al equipo contrario no serían tan efectivamente dirigidas si cada miembro de la tribuna gritara su propia consigna: el canto común y sincrónico permite que se escuche más fuerte y claramente. Asimismo, el contexto físico y social permite y/o favorece el cumplimiento de esas funciones: los estadios posibilitan una cierta resonancia, la ubicación de las personas en la tribuna, el contacto visual, el acceso acústico de cada individuo al entorno, determinan un tipo de participación. Este tipo de participación no es solo vocal, sino que una cantidad de otros factores (corporales, kinéticos, visuales, etc.) están contribuyendo a la experiencia.

Cada comunidad de canto distribuye entre sus miembros roles específicos. Así como en la hinchada lo importante es que todos canten (“*El que no canta es...*” del equipo contrario; “*¡Vamos!*”, “*¡Canten!*”) en otras comunidades los roles aparecen bien diferenciados. Esta diferenciación de roles implica que algunos miembros van a cantar mientras otros tienen otros roles (dirigir, tareas logísticas, escuchar). La especialización de los roles implica competencias más sofisticadas y por lo tanto menos compartidas. Por ejemplo, en una comunidad coral, alrededor de un Coro de Cámara se espera que el repertorio de piezas musicales determinado sea interpretado de acuerdo con ciertos modelos, que se establezcan determinados vínculos entre sus participantes, que el canto en sí tenga lugar en ciertos contextos, con entornos intervenidos para ese fin (se consideran aspectos como la vestimenta que utilizarán, la ubicación de los participantes en la locación, la iluminación, un programa, etc.). Todo ello caracteriza a esa comunidad de canto con un perfil particular. En esta comunidad, el rol de canto activo es ejercido por personas que han desarrollado particularmente su habilidad vocal. Esta habilidad es lo que acredita que el participante es apto para desempeñarse en ese rol diferencial.

En otras comunidades, como la de la hinchada, tal diferenciación de roles no existe. Por el contrario, la participación igualitaria es el elemento que congrega. En esta categoría se pueden ubicar ciertas comunidades vinculadas a celebraciones religiosas de algunos credos que propician el canto y la participación en él como un medio para celebrar aspectos de la vida, rendir

culto a la divinidad, fortalecer la relación del hombre con el cosmos o con la naturaleza, entre otros fines. En estas celebraciones se desarrollan diferentes modos de interacción, existe un repertorio compartido adquirido a través de modalidades propias de circulación de ese conocimiento e intervienen en diferente medida aspectos del entorno físico y social como vestimenta o las características del lugar. En este caso, la comunidad se define por el énfasis en la participación en la producción vocal. Lo importante aquí es cantar, participar, aportar su propia voz a la voz de la comunidad como un todo.

En los ejemplos mencionados, el coro, la hinchada y la congregación religiosa, las funciones y usos del canto son diferentes y esas diferencias se reflejan en diferentes estructuras de roles hacia el interior de la comunidad. Ahora bien, ¿qué es lo que ocurre cuando esas funciones y usos, con sus concomitantes estructuras de roles y modalidades de producción vocal no logran ser visualizados por los participantes o son ambiguos? En respuesta a este interrogante es posible hipotetizar que una determinada estructura se configura como dominante y subsume a las otras.

Veamos un ejemplo. El pastor Kenny Lamm (2014), consultor de la adoración y la música para la Convención Bautista de Carolina de Norte, se lamentó en un artículo reciente de que “las personas ya no cantan en la alabanza” (s/p). Su detallado análisis de la situación localiza el problema en la *espectacularización* de la adoración. Las nuevas tecnologías (de amplificación del sonido, de disponibilidad de los textos y las músicas, de iluminación, de desarrollo vocal, entre otras) han ido estableciendo una diferenciación de roles dentro de la congregación (comunidad de canto) entre los participantes que son destacados por el uso de micrófonos y luces, que además poseen una técnica vocal que les permite cantar a lo largo de un registro más extenso, tienen acceso a más repertorio, y en general dedican más tiempo de su vida a la preparación de las canciones, y el resto de la congregación. Así estos últimos van progresivamente autoestimándose como *público*, en oposición a los primeros que aparecen como el *espectáculo*. Los participantes no se escuchan a sí mismos ni a las personas que tienen más próximas, por lo que gradualmente asumen que “no se espera que ellos canten” (s/p). En otros términos, Lamm está advirtiendo sobre la ambigüedad en la definición de la comunidad de canto. La estructura de una comunidad de tipo espectacular se impone por sobre la de una de tipo participativo. Las formas de canto que se asignan son más complejas, y el grueso de la congregación se va excluyendo



de participar cantando, limitándose a escuchar. Ante la ambigüedad, las personas van respondiendo subordinándose a lo que aparece como dominante. Es posible que ante tal ambigüedad, esas personas se consideren a sí mismas como *no-cantantes*, dado que en el encuadre más espectacular ellos no jugarían ese rol.

Del mismo modo, las personas al pasar de un encuadre a otro pueden tener dificultad para estimar cuál es el rol que le toca jugar en una determinada comunidad con la que no está familiarizada. De este manera, para una persona puede ser difícil considerar que su propia experiencia de canto en un determinado encuadre (pongamos por caso en la hinchada de fútbol) pueda ser considerado como una experiencia válida para sustentar su desempeño en otra comunidad.

Aunque los estudiantes visualicen sus prácticas de canto podría ser que el ámbito universitario los inhibiera de adjudicarles un valor heurístico, tanto por los repertorios como por las modalidades de emisión vocal y los contextos sociales en los que tienen lugar. En tal sentido, cantar *como en la cancha* o *como en la iglesia* implica en cierto modo traer a las aulas el contexto de la cancha o de la iglesia. Si por alguna razón, el estudiante ocultara esa pertenencia social, estaría contribuyendo a que su propia experiencia del canto se desvalorice, no solamente para los demás sino inclusive para sí mismo. De este modo, aun cuando un estudiante puede participar activamente en una comunidad de canto como las mencionadas antes, esa habilidad y experiencia de canto no parece cobrar valor en sí misma.

El imaginario alrededor de qué es lo que en la Universidad se considera *cantar* puede favorecer esa desvalorización. En los ámbitos de enseñanza formal de la música, la experticia implica tanto la adquisición de una técnica específica a la cual se accede mediante la práctica sostenida como el dominio de la lectura en el pentagrama y el conocimiento de cierto repertorio *académico*. En síntesis, es posible que los estudiantes no identifiquen sus formas de cantar como las formas *socialmente* habilitadas para hacerlo, y menos aun en los ámbitos académicos. Sus elecciones de canto vinculadas al repertorio como así también las comunidades en las que esas prácticas tienen lugar obrarían en perjuicio de reconocerles un valor heurístico en su experiencia musical, y a favor de su negación.

Queda pendiente una caracterización de lo que sería la comunidad de canto en el ámbito universitario y en particular en las carreras de formación

musical. Para ello es necesario indagar en primer término las funciones que desempeña la voz cantada en el contexto académico. La próxima sección busca avanzar en esa dirección. La sección siguiente, por su parte, reflexiona sobre las formas de utilizar la voz cantada, atendiendo particularmente al encuadre social en el que tiene lugar ese uso. En especial se aborda la distinción entre canto individual y canto comunitario.

## **El canto y los modos de conocimiento académicos**

Las artes en general, y la música en particular, ingresaron al sistema universitario a partir de la implementación del modelo universitario *corporativo*, que busca ampliar las bases productivas del sistema económico global y reconoce el lugar que las artes tienen en él (Castro Gómez, 2007). Hasta entonces, y más allá del rol que las artes jugaran en la sociedad y en el campo de la reflexión social y filosófica, la formación artística estuvo básicamente guiada por la noción de *Thecné*. En ese sentido, las academias de arte, así como los conservatorio (estos vinculados a las artes temporales) nacieron y se desarrollaron como ámbitos para la enseñanza del *buen hacer* artístico. Recién al amparo de la atención de la universidad por ese tipo de saber, las artes se ubicaron dentro del conjunto de contenidos universitarios.

Profundizando en esta genealogía es posible comprender que en Occidente, el conocimiento vinculado al arte ha estado legitimado durante siglos como un *saber hacer* (*know how*), como diferente de un *saber que* (*know that*). Esto se basa principalmente en el hecho de que el *saber que* es asumido como proposicional, es decir como un conocimiento que es posible articular y comunicar en forma de proposiciones lógicas y/o lingüísticas. En las artes, esta división marca la diferencia entre *saber música* (en el sentido de *saber hacer música*, como *saber pintar*, *saber actuar*, *saber bailar*, *saber esculpir*, etc.) y *saber acerca de la música* (por ejemplo saber historia de la música, saber de composiciones y compositores, saber teoría musical, etc.). El primero es claramente un saber *procedimental* y *no proposicional*. Esta asociación ha ido emparentando esos términos, de modo que para muchos conocimiento procedimental y conocimiento no proposicional son sinónimos (así como conocimiento conceptual y conocimiento proposicional). Sin embargo es importante advertir que una vez más que no lo son. En ese sentido Eleonor Stublely (1992) propuso hace décadas, la noción de *modos de conocimiento musical* destacando básicamente tres: la ejecución, la composición y la audición, como modos *no proposiciona-*

les. Aunque su trabajo no profundizó en la naturaleza conceptual del conocimiento que dichos modos de conocer pueden conllevar, sus definiciones y ejemplificaciones muestran que claramente pueden entenderse así. Trabajos posteriores han mostrado que el conocimiento musical es más abarcador que el conocimiento procedimental comprometido en la ejecución de música. En la construcción de ese conocimiento, el canto es ampliamente reconocido como básico (Cox 2011). Autores como Lawrence Zbikowsky (2002) Jana Saslaw (1996) e Isabel C. Martínez (2007) han reconocido que ciertos conceptos musicales son construidos y comunicados en términos no lingüísticos. Así, existe claramente un conocimiento no proposicional que es un *saber que*. Por ejemplo, conocer la tónica de una composición, no solamente implica *saber reconocer* la tónica y *poder cantarla*. En ese caso se trataría, en efecto, de un *saber cómo*. Saber la tónica es un conocimiento no proposicional aun cuando se trate de un *saber que*, es por ello que se puede tener la experiencia de una desestabilización de esa tónica y el arribo a una nueva tónica.

Por su parte, la consideración de que el *saber que* se articula en términos proposicionales, da lugar a la idea de que el canto no pueda ser considerado como un medio para articular saberes que excedan el propio *saber cantar*. Dicho de otro modo, la idea de que los conceptos son siempre proposicionales, convierte a un vehículo no lingüístico ni lógico formal en inviable como modo de formación, articulación y comunicación conceptual.

En ese marco, el propio sistema universitario, legitima modos de conocer proposicionales en desmedro de otros que son valorados solamente en tanto implican un saber procedimental. Como resultado de esto, por ejemplo, es posible *hablar* sobre un determinado problema musical, como por ejemplo el análisis de una obra o la evolución de una forma musical. Pero no es posible *cantar acerca* de ello. La experiencia de los músicos cuestiona esta asunción. Por ejemplo, Mónica Valles (en prensa) adjudica un rol importante a la voz entonada en los procesos de construcción de conocimiento musical y su comunicación. Básicamente muestra cómo el pensamiento acerca de un dilema interpretativo es articulado en el canto, y además cómo ciertas formas no lingüísticas de producción vocal sirven para la comunicación de dicho conocimiento.

Toda esta cadena de prejuicios acerca del conocimiento y su naturaleza, y el canto (el canto como *saber cómo*, el *saber que* solamente articulado en términos lingüísticos, etc.) dan lugar a que al hablar de *saber cantar* pensemos en

el saber especializado del cantante y no tengamos en cuenta un saber básico y general como el que señalan los estudios filo-ontogenéticos comentados en la primera sección. Esto se debe a que en el campo del arte los saberes instrumentales (procedimentales), son vistos como el objetivo central de toda la educación artística. Así, por ejemplo, si le preguntan a cualquier persona si sabe bailar o dibujar, probablemente contestará que no, porque nunca estudió dibujo o danza. Sin embargo, todos podemos expresarnos a través del movimiento o de marcas realizadas sobre un plano. En otros términos, todos disponemos de los recursos cognitivos para eso, e incluso, mucho más habitualmente de lo que consideraríamos al ponernos a pensar en ello, hacemos uso de tales recursos en nuestra vida cotidiana en general y en instancias de construcción y comunicación de conocimiento en particular.

### **El saber legitimado es el saber individual**

Cuando somos interrogados acerca de qué podemos hacer, pensamos casi exclusivamente en lo que podemos resolver de manera autónoma, como sujetos aislados. Una buena parte del conocimiento que tenemos lo hemos construido en la interacción con los otros. Sin embargo, a menudo, consideramos que tenemos ese conocimiento, cuando nuestras conductas individuales y aisladas pueden dar cuenta de ello. Así, aunque en el contexto de la universidad, y en la educación en general, solemos cada vez más admitir que la construcción de conocimiento es (o puede ser) participativa, el conocimiento en sí es legitimado cuando es considerado como un saber individual. Así, aunque reconozcamos el valor heurístico de las prácticas grupales en educación nos empecinamos como docentes en evaluar los desempeños individuales (Ferrero y Martín 2011).

Sin embargo, en la práctica, muchísimas cosas que sabemos tienen sentido porque las hacemos con otros. Cualquiera sabe expresar su afecto en un abrazo, pero ese saber, no tiene sentido si no abraza a otro, si no lo hace con otro, a menos que ese conocimiento esté siendo utilizado en un contexto representacional, como lo hace un mimo, con la finalidad estética de que esa conducta sea contemplada como objeto artístico.

Muchos estudios en filogénesis de la música (véase Wallin, Merker y Brown 2000, Merker 1999/2000), dan cuenta de que la capacidad humana del canto pudo haber tenido su origen en respuesta conjunta de los individuos de un grupo a ciertas condiciones ambientales que ejercieron presión selectiva. Esto

querría decir que nosotros gozamos de la capacidad de cantar porque cantar juntos es una instancia primaria en la que esa capacidad tiene sentido. En la vida cotidiana, tiene sentido cantar en numerosas situaciones porque ese cantar es relacional, es decir que está directamente comprometido en el modo en el que establecemos nuestras relaciones con los otros y en la naturaleza de ellas.

El enfoque enactivo de la cognición social, propuesto por Hanne De Jaeger y Ezequiel Di Paolo (2007, 2012; Di Paolo, 2016), examina cómo la interacción afecta la construcción de sentido, es decir, cómo los fenómenos intencionales son modulados por patrones de coordinación, rupturas y separaciones entre las personas que están interactuando. De tal modo, la construcción de sentido es vista como participativa. Por esta razón, el sentido de nuestra práctica de canto es, en la mayor parte de las situaciones en el que las personas *no-cantantes* la realizan, relacional y cargada de afecto. Es justamente esa carga afectiva lo que destacan los investigadores como central en el vínculo que la práctica social del sentido de la experiencia facilita entre cognición y afecto. De acuerdo con estos autores, existen razones y evidencias para suponer que en ciertos tipos de práctica de sentido las interacciones son más centrales que los razonamientos abstractos. Un ejemplo de esto en el campo que nos interesa aquí, podemos encontrarlo en el canto de la hinchada. La hinchada suena siempre más afinada que cada uno de los individuos que la componen. Una explicación apresurada diría que ello se debe a que *en el conjunto no se advierten o se enmascaran las diferencias individuales*. Sin embargo, no conocemos las diferencias individuales, porque el resultado es siempre el todo y porque, en cualquier caso, ellas no tienen sentido por separado. Numerosos estudios en otros campos, desde una perspectiva de la cognición situada (véase por ejemplo Clark, 1997) nos llevarían a suponer que cada uno de los miembros de la hinchada cantando juntos en la cancha no canta igual que si cantaran por separado. Claramente el sentido tonal del canto es construido a través de la práctica y co-regulado en la interacción.

En la tradición de la educación musical, el canto colectivo ha sido visto, en ocasiones, como una instancia posterior al canto individual. De ahí, por ejemplo, que se tomen pruebas individuales para entrar a un coro. La participación en situaciones de canto colectivo, sería considerada desde esta perspectiva un factor contextual, es decir, una circunstancia que afecta periféricamente la práctica de sentido. Inversamente, en otros casos, el canto colectivo es visto como una condición de posibilidad para la construcción

de sentido. Así, se propicia el canto colectivo como una instancia inicial en el desarrollo de la habilidad del canto. En esa línea se puede suponer que los niños más pequeños necesitarían cantar inicialmente en conjunto para luego ir adquiriendo autonomía y poder cantar solos. Sin embargo, en muy pocas ocasiones podemos observar que la educación musical considere al canto como una experiencia *constitutivamente* social, esto es, un tipo de práctica que no tiene sentido de manera individual. Sin embargo, para la mayoría de las personas que cantan en el estadio, en el recital de su artista favorito, en una manifestación pública para identificarse con quienes comparte una idea política, o en una celebración religiosa, cantar solo no tiene sentido.

La práctica de sentido participativa opera sobre el tiempo real de los acontecimientos, es decir que los comportamientos individuales implicados se van ajustando conforme se va realizando la práctica y no dependen tanto de las indicaciones previas o posteriores a la misma. Por esa razón cada momento de esa experiencia es diferente en términos del modo en el que sentimos que lo que estamos haciendo es contingente o no con el todo. Lo importante en ese desempeño es cómo somos capaces de coordinar y correlacionar nuestras acciones (Di Paolo, 2016) con el conjunto de los participantes. Asimismo, la participación depende directamente de los estados afectivos de los participantes. En ella importa la expresividad del otro, y cada participante sostiene su propio comportamiento en virtud del compromiso con esa expresividad. Si estos elementos no están, el desempeño individual carece de sentido y pierde los rasgos que lo caracterizan.

Por todas estas razones, el *saber cantar individual* como modelo asumido de *saber cantar* es insuficiente. Si un cantante lírico fuera a alentar a su equipo de fútbol a la cancha cantando como interpreta a *Sigfrido* en la ópera, ¿podríamos sostener que su desempeño es adecuado? La idea del saber individual como una instancia superadora del saber participativo es, sin dudas, un rasgo sesgado por la cosmovisión de la modernidad occidental, que a menudo no alcanza para explicar toda la realidad. Concomitantemente, su sobrevaloración en el ámbito universitario, obedece al mismo sesgo y se vislumbra claramente como una causa de exclusión (y auto-exclusión) de los estudiantes.

## **Consideraciones finales**

A lo largo de este trabajo hemos propuesto algunas reflexiones alrededor del valor de verdad que la estimación que los estudiantes universitarios de

carreras musicales tienen sobre sus propios desempeños vocales. Estas estimaciones están fuertemente impregnadas de prejuicios que identifican el cantar con el dominio de una cierta técnica vocal, la realización del canto en determinados contextos, el ejercicio vocal como exclusivamente dirigido a objetivos de exhibición artística, alrededor de ciertos repertorios, e incluso su vinculación con un conjunto de otros conocimientos (teórico-musicales, lectoescritura musical, entre otros).

Estos prejuicios no son solamente patrimonio de los estudiantes que deben responder si cantan en un cuestionario a la entrada de la universidad, para el que imaginan un a un profesor que los mira desde el otro lado del escritorio por sobre sus anteojos interrogándolos de manera intimidatoria: *¿vos cantás?*. Alcanzan también muchos ámbitos académicos. Por ejemplo, en el abordaje de problemas del canto, llevado a cabo en clases de canto, iniciación musical o lenguaje musical, en los cuales se asume que un tratamiento individual es mejor, que cantar ciertas cosas simples es más fácil, etc.

Siguiendo a Dalla Bella (2015) podríamos decir que muchos de los problemas existentes para el estudio científico de los problemas del canto, se aplican también al campo pedagógico. Por ejemplo, carecemos de una definición adecuada de qué es el canto defectuoso. Porque, como hemos visto, dichos criterios son contingentes, dependen del contexto de ejecución y de recepción del canto así como de su objeto. Como consecuencia de esto, carecemos de estrategias de evaluación y validación de los desempeños cantados. En ese sentido no siempre una tarea de canto releva la complejidad de la habilidad por lo que un desempeño considerado incorrecto relativo a una actividad puede adecuarse a los requerimientos de otro tipo de tarea. En lo que concierne a esto, las investigaciones en el área también resultan problemáticas. Muchas de ellas se basan en la evaluación de los desempeños vocales por parte de un panel de expertos. Esto presupone que hay una mirada experta que determina qué es un buen desempeño. Por el contrario, un buen desempeño vocal va a ser siempre estimado con relación a un contexto que lo recibe. Por lo tanto un experto para evaluarlo, será quien esté altamente consustanciado con dicho contexto, sus necesidades, su historia, etc. De este modo, es fácil observar que la calificación de *incompetente* que los propios estudiantes se adjudican no está al alcance de ellos mismos, ya que todavía no conocen (sino que solamente presuponen) con relación a qué contexto ellos deberían autoevaluarse.

Como docentes, entonces, nos cabe a nosotros la responsabilidad de poner en valor el dominio del canto que los estudiantes traen en atención a los múltiples usos que se espera que hagan de él en el desarrollo de sus carreras musicales. Esta puesta en valor les evitará asumirse como *tabula rasa* y los eximirá del esfuerzo de *olvidar o desaprender* sus propios hábitos y valores vinculados al canto, poniéndolos, por el contrario, al servicio de su futuro musical.

## Notas

(1) Encuesta realizada a comienzos de 2015 en la Facultad de Bellas Artes - Universidad Nacional de La Plata. Datos de circulación interna, inéditos.

(2) La *sordera tonal* ha sido definida y estudiada en términos de habilidades *auditivas* pobres. Este abordaje es característico de una concepción de la psicología de la música que tiende a escindir, en acuerdo con una perspectiva clásica de la psicología cognitiva, los procesos de percepción de la acción. Desde una perspectiva enactiva esta distinción interpela acerca de los supuestos en los que dichos estudios se basan y, por lo tanto, respecto de las hipótesis propuestas y los métodos empleados para su verificación. Aunque el tratamiento de esta cuestión excede ampliamente el alcance de este trabajo, se considera oportuno tener en mente estas observación para una valoración más adecuada a nuestro contexto cultural, en general, y universitario, en particular, así como de la perspectiva epistemológica de los estudios que se mencionan aquí como antecedentes.

(3) El estudio mencionado utilizó el MBEA (Batería de Evaluación de Amusia de Montreal, en su sigla en inglés), desarrollada por Isabel Peretz y sus colegas (2003) para evaluar la amusia congénita. Esta disfunción se refiere a una discapacidad selectivamente musical a lo largo del ciclo vital que no es explicada por bajo cociente intelectual, impedimentos de audición o carencia de instrucción musical. Es interesante señalar que los estudios en estos temas abordan el problema exclusivamente desde la audición. En ellos los sujetos siempre escuchan estímulos y elaboran juicios de similitud como indicador de su habilidad de discriminación de atributos. De este modo, no se considera la habilidad performativa

(4) Es importante advertir que no se trata de clases sociales sino de grupos que comparten actividades, intereses, ocupaciones, valores, y/u objetivos particulares en un momento determinado.

## Referencias bibliográficas

Bella, S. D. (2015). Defining poor-pitch singing: A problem of measurement and sensitivity. *Music Perception*, 32(3), 272–282. doi:10.1525/MP.2015.32.3.272

Blacking, J. (1974). *How musical is man?* Seattle and London: University of Washington Press.

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 79-91.



- Clark, A. (1997). *Being there*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cox, A. (2011). Embodying Music : Principles of the Mimetic Hypothesis, *17*(2), 1–24.
- Cuddy, L. L., Balkwill, L., Peretz, I., y Holden, R. R. (2005). Musical Difficulties Are Rare A Study of “ Tone Deafness ” among University Students, *324*, 311–324. doi:10.1196/annals.1360.026
- Dalla Bella, S., Giguère, J.-F., y Peretz, I. (2007). Singing proficiency in the general population. *The Journal of the Acoustical Society of America*, *121*(2), 1182–1189. doi:10.1121/1.2427111.
- De Jaegher, H., y Di Paolo, E. (2007). Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, *6*(4), 485–507. doi:10.1007/s11097-007-9076-9
- De Jaegher, H., y Di Paolo, E. (2012). Enactivism is not interactionism. *Frontiers in Human Neuroscience*, *6*(January), 345. doi:10.3389/fnhum.2012.0034
- Di Paolo, E. (2016). Participatory object perception. *Journal of Consciousness Studies*, *23*(5-6), 228-258.
- Dissanayake, E. (2014). Homo Musicus: ¿estamos biológicamente predispuestos para ser musicales? In S. Español (Ed.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 195–2015). Buenos Aires: Paidós.
- Ferrero, M.I y Martín, M. (2011). Las producciones musicales grupales ¿cómo podemos garantizar la evaluación de resultados?. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Editores). *Musicalidad Humana: Debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias socio-culturales. Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música*, Buenos Aires, SACCoM, pp. 407-418.
- Fish, S. E. (1980). *Is there a text in this class?: The authority of interpretive communities*. Harvard University Press.
- Freyer, D. W., y Nicolay, C. (1999). Fossil Evidence for the Origin of Speech Sounds. En N. L. Wallin, B. Merker, y S. Brown (Eds.), *The Origins of Music* (1st ed., pp. 217–234). Cambridge MA: The MIT Press.
- Lamm, K. (2014). “9 razones por las que las personas no cantan en la alabanza”. Extraído de <http://www.thegospelcoalition.org/coalicion/channel/ministry/P260> (sitio visitado el 9/8/2016)
- Leman, M. (2008). *Embodied music cognition and mediation technology*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Martinez, I. (2007). The cognitive reality of prolongational structures in tonal music. Tesis Doctoral inédita. University of Roehampton.
- Merker, B. (1999/2000). Synchronous chorusing and the origins of music. *Musicae Scientiae*, *3*(Special Issue), 59-73.
- Mithen, S. J. (2005). *The singing Neanderthals: The origins of music, language, mind, and body*. Harvard University Press.
- Peretz, I., Champod, S., y Hyde, K. (2003). Varieties of musical disorders: the Montreal Battery of Evaluation of Amusia. *Ann. N. Y. Acad. Sci.* 999: 58–75.

Saslaw, J. (1996). Forces, containers, and paths: The role of body-derived image schemas in the conceptualization of music. *Journal of music theory*, 40(2), 217-243.

Stublely, E. V. (1992). Philosophical Foundations. In C. M. Colwell (Ed.), *Handbook of research in Music Teaching and Learning*". (pp. 3–20). Reston Virginia: Music Educators National Conference - MENC.

Sundberg, J. (1999). The Perception of Singing. In D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music. 2nd edition* (Second Edi., pp. 171–214). San Diego: Academic Press.

Tropea, A. L., Shifres, F., y Massarini, A. (2014). El origen de la musicalidad humana. Alcances y limitaciones de las explicaciones evolutivas. In S. Español (Ed.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 217–260). Buenos Aires: Paidós.

Valles, M. (en prensa). El valor comunicacional de las articulaciones vocales expresiva en contextos de práctica musical compartida. *Epistemos, Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 4 (1).

Wallin, N., Merker, B., y Brown, S. (2000). *The origin of music*. Cambridge MA: The Mit Press

Zbikowski, L. M. (2002). *Conceptualizing music: Cognitive structure, theory, and analysis*. Oxford University Press.

## Bio autores

Favio Shifres (Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical- FBA-UNLP)

Profesor de Música de Cámara y Licenciado en Dirección Orquestal por la Universidad Nacional de La Plata. PhD por la Universidad de Roehampton (Londres) especializado en psicología de la Música. Profesor titular de Educación Auditiva y Educación Musical Comparada de la Universidad Nacional de La Plata - Docente Investigador categoría II. Autor de artículos en revistas de la especialidad, capítulos de libros y libros en temáticas vinculadas a las formas de conocimiento musical, su adquisición, desarrollo, circulación y comunicación. Miembro fundador y ex presidente de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - Editor de la revista *Epistemos* y miembro de comité editorial de varias revistas internacionales de investigación en música y en arte en general.

María Inés Burcet (Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical- FBA-UNLP)

María Inés Burcet, se graduó como Profesora en Educación Musical en la Universidad Nacional de La Plata, recibiendo en 1999 la distinción 'Joaquín V. González' otorgada a los mejores promedios, y como Magister en Psicología de la Música por la misma universidad. Como violinista ha integrado diferentes agrupaciones sinfónicas y de cámara realizando actuaciones en salas de la ciudad de La Plata (Teatro Argentino y Coliseo Podestá) y del interior del país. Se desempeñó como profesor interino de la Asignatura Violín en el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP y actualmente se desempeña como docente-investigador en la Facultad de Bellas Artes (categoría IV). En 2005 obtuvo una beca de Perfeccionamiento en la Investigación, Desarrollo Científico, Tecnológico y Artístico otorgada por la UNLP y en 2013 recibió la beca PROFITE otorgada por el Ministerio de Educación de la

Nación Argentina. Actualmente es presidenta de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Sus principales temáticas de investigación están vinculadas al aprendizaje de la escritura musical.