

Problemas del acercamiento semiótico al aprendizaje de la música: Imbricación semiótica-hermenéutica.

Carbajal Vaca, Irma Susana.

Cita:

Carbajal Vaca, Irma Susana (2009). *Problemas del acercamiento semiótico al aprendizaje de la música: Imbricación semiótica-hermenéutica*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, Ver..

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/irma.susana.carbajal.vaca/37>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pvM9/dwA>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

PROBLEMAS DEL ACERCAMIENTO SEMIÓTICO AL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA: IMBRICACIÓN SEMIÓTICA-HERMENÉUTICA

IRMA SUSANA CARBAJAL VACA

RESUMEN:

En este trabajo se presentan algunos problemas teórico-metodológicos implicados en el estudio de los significados musicales. Se analiza el problema de imbricación disciplinar, especialmente entre la semiótica y la hermenéutica (S-H). Apoyados en las propuestas teóricas de Duval, Peirce y Cárdenas Castillo, actualmente se trabaja en la construcción de un modelo de acercamiento semiótico que contribuya a comprender cómo se generan las primeras representaciones musicales. Se necesita pues una herramienta que ayude a sistematizar los contenidos musicales y extramusicales para comprender el proceso de significación. Como evidencia de la imbricación S-H se expone un ejemplo práctico del proceso de enseñanza-aprendizaje musical (E-AM) mediado por una pequeña pieza para piano compuesta por la autora de este trabajo.

PALABRAS CLAVE: música, semiótica, representaciones, hermenéutica, piano.

INTRODUCCIÓN

La música se ha definido de modo general como el arte de las musas; por su matemática interna, como el placer inconsciente de contar (Leibnitz); por su grado de generalidad, como lenguaje universal (Schopenhauer); por su fuerza expresiva, como el lenguaje del sentimiento (Langer). Cada definición refleja significaciones de naturaleza distinta, lo que abre posibilidades de acercamiento desde disciplinas diversas. La pedagogía musical se centra en comprender el

acceso a la música (Schatt, 2007:32). Schatt¹ identificó cinco maneras: (1) la semiótica, (2) la hermenéutica, (3) la fenomenológica, (4) la psicológica y (5) la comunicativo-constructivista (Schatt, 2007:39-48). En el proceso E-AM estas disciplinas aparecen imbricadas. ¿Cómo se establecen los límites entre lo semiótico y lo hermenéutico? ¿De qué manera está implicada la psicología y la semiótica? ¿Es posible aislar la recepción estética de otras disciplinas? Analizaremos el primer cuestionamiento.

COMPRENSIÓN MUSICAL

Al hablar de ‘pensamiento musical’ debemos diferenciar entre cantar, tararear una melodía, escuchar una sinfonía, analizar una obra o afianzarse en sus fundamentos históricos. Schatt distingue aquí dos formas de pensamiento: (1) pensar **en** música mediante *representaciones musicales* y (2) pensar **acerca de** la música mediante *representaciones lingüísticas* (Schatt, 2007:32-37). El objetivo pedagógico es que el alumno genere representaciones musicales; pero, ¿qué significa comprender musicalmente? y ¿cómo se generan tales representaciones?

Para Gruhn² “comprender significa reconocer algo como algo” (Gruhn, 2005: 25), lo que presupone una función interpretativo-experiencial de la conciencia que ha desarrollado esquemas mentales llamados representaciones (Gruhn, 2005:25).

La clasificación de las formas de pensamiento podría parecer una obviedad; sin embargo, la historia ha evidenciado la confusión sobre los significados musicales: (1) la música no significa, (2) su significado está en la forma, (3) la

¹ (1948-) Profesor de pedagogía y didáctica musicales en la *Folkwang-Hochschule Essen*, Alemania.

² Pedagogo musical alemán, investigador de los fundamentos neurológicos del pensamiento musical.

música es la expresión de la emoción. La tercera concepción se ampara en que la mayoría de la gente satisface únicamente funciones emocionales, no cognoscitivas (Kopiez, 2006:190-192); hecho verificable por la exitosa industria musical pese al desinterés del sistema educativo por desarrollar habilidades como la entonación y lectoescritura musical. Esto desemboca en una comprensión musical desde representaciones limitadas.

Socialmente es penoso no comprender la lengua materna, no saber escribir o hacer cuentas aritméticas, pero incomprender la música no es un defecto (Schatt, 2007:40). Para Schatt la comprensión musical es el resultado de la *acción* del sujeto. Creemos que construir el camino para conseguirla es un objetivo educativo realizable mediante estrategias pedagógicas adecuadas. En esta empresa es indispensable que los docentes identifiquemos las representaciones implicadas que, como veremos a continuación, no son sólo *musicales* y *lingüísticas* sino múltiples e imbricadas.

HERMENÉUTICA

La hermenéutica significa arte y teoría de la interpretación de textos, pero también su *explicación, significación y traducción* (Ferraris, 2000, Rittelmeyer y Parmentier, 2006). Gadamer concibió la hermenéutica como la labor de “transferencia desde un mundo a otro [...] desde el mundo de una lengua extraña al mundo de la lengua propia” (Gadamer, 1992:95). Heidegger y Gadamer desarrollaron el concepto *Verstehen* –comprender– no sólo como *método* sino como condición fundamental en las ciencias humanísticas (Brockhaus, 2003). Para Gadamer *Verstehen* no significa sólo entender el sentido subjetivo de la relación *autor-obra*, sino integrar los acontecimientos transferidos del pasado al presente; considera que en el acto de interpretar se cruzan varios *horizontes*: el intérprete relaciona el objeto simbólico con su contexto cultural, en el cual significa algo. Ese significado tendrá *sentido* para el intérprete mediante

la historia de su propia formación (Bender, 2003). El interés hermenéutico se sintetiza en la *interpretación del sentido* de los textos: ¿Qué quieren decir los autores? ¿Qué significan los textos? ¿Qué objetivo se perseguía en determinados contextos sociohistóricos? ¿Qué motivó las construcciones? (Rittelmeyer y Parmentier, 2006:1). Hablar de hermenéutica pedagógica conduce a interpretar al autor, cuya *intención* responde a objetivos pedagógicos determinados. En el ámbito musical, corresponderá a la interpretación del *sentido* de cada compositor.

SEMIÓTICA

Nuestro primer acercamiento a la semiótica fue mediante el texto “Hacia una semiótica de la Educación” (Cárdenas Castillo³, 2002), enfocado en el surgimiento de representaciones en el proceso E-A desde formas de comunicación no lingüísticas.

Los estudios semióticos no son homogéneos; la distinción más relevante es la contraposición de las perspectivas *lingüística -semiología-*, y la *lógica -semiótica-* postulada como una teoría general de los signos que analiza “la dimensión signifiicante de todo hecho” (Sercovich en Peirce, 1986:12). Otra distinción es la oposición entre naturalistas y culturalistas (Figura 1): los naturalistas implementan tratamientos no culturalistas y no lingüísticos en los procesos sociocomunicativos; analizan los sistemas de comunicación animal como “desarrollos a partir de posibilidades anteriores al lenguaje (Riba, 1990:73), critican que los estudios semióticos se estanquen en el antropocentrismo nieguen “los antecedentes prehumanos, esterilizándose al limitarse a los productos humanos convencionales” (Prodi en Riba, 1990:46). Para los culturalistas -semiología de Barthes y semiótica de Eco- “el lenguaje es el

³ Investigadora de la Universidad de Guadalajara y del Departamento de Educación y Valores del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México.

interpretante general de todos los sistemas de signos” (Riba, 1990:86). La semiótica es una “metodología de la práctica de los signos” (Eco, 2005:35) producto de convenciones culturales.

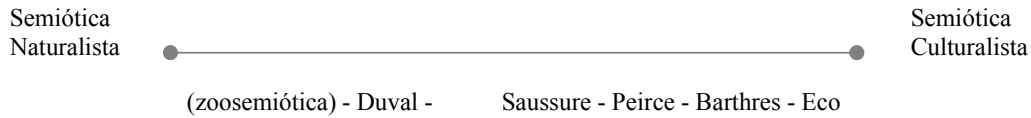


Figura 1

Cárdenas Castillo, analiza las perspectivas de Duval⁴, Peirce⁵ y Eco⁶, y propone la conciliación para liberar los estudios semióticos del cerco antropocéntrico.

Para Duval la *semiosis* –aprehensión de una representación semiótica– es condicionante de la *noesis* –aprehensión conceptual de un objeto–.

Para Cárdenas Castillo el conocimiento es una actividad de todas las especies vivientes, por lo que las representaciones no son forzosamente conceptuales –lingüísticas– (Cárdenas Castillo, 2002:29).

Peirce fundamenta su teoría semiótica en la relación triádica entre el *representamen*, el *objeto* y el *interpretante* y establece tres tricotomías de los signos en relación de *primeridad*, *segundidad* y *terceridad* (Peirce, 1986:46). Sostiene que el surgimiento de nuevas nociones es el resultado de una actividad comparativa en relación de *segundidad* con el objeto y que la relación de *terceridad* abre paso a nuevas nociones (Cárdenas Castillo, 2002:32). Para Cárdenas Castillo el acto *comparativo* no es suficiente. Un momento previo a la cultura sería el encuentro

⁴ Investigador de la Universidad del Litoral y director de la academia de Lille, Francia y pertenece al Instituto de Investigaciones en Educación Matemática de Estrasburgo (IREM).

⁵ (1839-1914), matemático, fundador de la semiótica moderna, de la lógica relacional y del pragmatismo.

⁶ Investigador, escritor y filósofo italiano (1932-). Pensador contemporáneo de la comunicación.

de un hombre primitivo con un mamut; ambos pudieron experimentar diversos encuentros y notar sus diferencias físicas, pero su *interacción* –en ausencia de enunciados lingüísticos– es la que generó las *representaciones semióticas* que derivaron en nociones de agresividad, peligro o alimento (Cárdenas Castillo, 2002:34).

Pese a la pretensión culturalista de Eco, Cárdenas Castillo rescata elementos que colocarían al autor en una visión más conciliadora. Eco señala la falta de interés en los tratamientos filosóficos del conocimiento “por los momentos previos del proceso, es decir, aquellos que condicionan la percepción y que permiten pasar de ésta a la interpretación; en otras palabras, aquellos que dan como resultado la representación” (Cárdenas Castillo, 2002:30). Para Eco la *imaginación*, como producto de la *fantasía*, es un elemento indispensable en el tratamiento semiótico (Cárdenas Castillo, 2002:31).

Cárdenas Castillo considera que la primera representación no surge del *significado* y *significante*, sino del *sentido*, que es la unidad en donde hay rasgos del objeto, características del sujeto, elementos del entorno y “marcas” emocionales provocadas por la interacción (Cárdenas Castillo, 2002:36). La importancia de conciliar la visión culturalista radica en la necesidad humana de *negociación*. Para que exista un entendimiento entre una colectividad, las representaciones habrán de ser *intersubjetivas*, es decir, no pueden estancarse en la individualidad (Cárdenas Castillo, 2002:36).

SEMIÓTICA MUSICAL

En el sentido de Sercovich, una semiótica de la música sería la disciplina que estudia los significados de los *hechos musicales*. El interés por exponer el problema de imbricación S-H surgió por la dificultad para las perspectivas.

Nattiez, por ejemplo, mira la música desde (1) los procesos compositivos, (2) las estructuras del objeto y (3) las estrategias perceptivas (Wolffer, 1999b:5); se

interesa por la especificidad de estilos, las obras y las culturas; considera lícito reaccionar intuitiva y contemplativamente ante la música para intentar comprenderla estéticamente. Para Nattiez la *semiología* pretende dar cuenta del *fenómeno de envío* generado a partir de cualquier objeto creado por el ser humano (Wolffer, 1999a:28); considera que en la música de tradición oral, por carecer de partitura, se tiene que acudir al repertorio mental y a los *fenómenos semánticos del contexto ritual*, lo que involucra las dimensiones estructuralista y culturalista y una tercera presentada en su *modelo semiológico múltiple*. Pretende explicar el fenómeno musical desde la diversidad ensamblando todos los elementos posibles para alcanzar una *concepción global del fenómeno musical*. Estos elementos darán pie a las estrategias perceptivas, pero reconoce que por más amplio que sea, sólo se tendrá una concepción parcial (Wolffer, 1999b:16). Asevera que su propuesta se adhiere a la de Jean Molino, para quien “la música es lo sonoro entendido y organizado por una cultura”, pero añade que la música “es lo sonoro organizado, pero sin una semántica organizada sintácticamente” (Wolffer, 1999a:29-30). Para Nattiez el significado se encuentra en las notas, los acordes, el ritmo “pero no se organizan sintácticamente como en el lenguaje” (Wolffer, 1999a:29-30).

Encontramos los siguientes problemas:

- El fenómeno de *envío* nos remite a la *intencionalidad* de los compositores, cuestión eminentemente hermenéutica.
- El término *semiología* encajona a Nattiez en la perspectiva lingüístico-culturalista; lo inmoviliza porque su modelo es factible únicamente para quienes dominan el sistema semiótico musical tonal y su representación gráfica. Independientemente de que la música tenga una representación gráfica o no, existe una representación acústica primigenia. Su propuesta no contribuye a comprender cómo se generan las primeras representaciones musicales.

-
- Utiliza contradictoriamente los conceptos lingüísticos porque acepta y niega la estructura musical como generadora de significado. No podemos negar que la música se organiza en estructuras –relaciones sonoras concretas– que culturalmente poseen una etiqueta lingüística para reconocerlas: *tango, vals, rock...*
 - Aunque Nattiez destaca complejidad del fenómeno musical, ésta no sólo compete a las músicas de tradición oral. La complejidad semiótica es una necesidad de todas las músicas, con o sin representación gráfica.

Otros trabajos menores han centrado su interés en comprender un momento en el proceso semiótico. Casas y Pozo (2008) analizan las partituras en la enseñanza de música como *sistemas de representación externa* que facilitan la adquisición del conocimiento (Casas y Pozo, 2008:50). Destacan la ausencia de modelos teóricos que detallen los procesos cognoscitivos implicados en el aprendizaje de la música. Dado que las partituras demandan del sujeto una gama de habilidades procedimentales, su propuesta involucra tres *niveles de pensamiento* jerarquizados y supeditados al uso de las partituras (Casas y Pozo, 2008:58): (1) Reconocimiento de la *'información' explícita*: desciframiento superficial de diez elementos⁷ en el papel. (2) Lectura de la *'información' implícita*: identificación de patrones, tendencias y relaciones. (3) Las *relaciones conceptuales*: análisis global de la estructura relacionado con el marco de referencia. Sin este nivel sólo se logra un aprendizaje reproductivo y repetitivo, “una interpretación musical impersonal o mecánica” (Casas y Pozo, 2008:54-55).

Encontramos los siguientes problemas:

⁷ Título, Compositor, Tempo, Ritmo, Altura, Dinámica, Fraseo, Digitación, Trastes (guitarra), Texto de canciones.

-
- El concepto *información* es conflictivo en el ámbito musical. En una partitura puede existir información lingüística: autor, fechas, título, dedicatoria, pero los demás elementos verbales, numéricos y figurativos son representaciones gráficas de las acústicas y no 'información'. Duval enfatiza que no debemos confundir el objeto (música) con sus distintas representaciones.
 - Se asume el dominio del sistema de representación gráfica de la música y no hay evidencia del dominio previo de otros sistemas semióticos (acústico y motriz).
 - La comprensión musical no puede iniciar con representaciones gráficas de representaciones acústicas ausentes.
 - No se puede generalizar una jerarquía en la comprensión puesto que cada sujeto utiliza sus representaciones semióticas disponibles.
 - No se puede asumir que los elementos gráficos del primer nivel sean superficiales porque es evidente la complejidad: *título y letra de las canciones* (SS lingüístico); *compositor* (SS histórico-estilístico); *digitación y articulación* (SS motriz); *dinámica y fraseo* (SS expresivo y motriz); *altura* (SS tonal); *tempo, ritmo, compás y duración* (representación proporcional que puede ser imitativa, intuitiva o matemática).
 - La lectoescritura musical es una competencia 'independiente' del desarrollo de las representaciones musicales acústicas. Comprendemos un tango al reconocerlo, al bailarlo, al ejecutarlo o al componerlo, incluso sin llegar a su representación en papel.
 - La práctica musical nunca podrá ser impersonal porque las primeras representaciones son individuales. Lo que se califica como *ejecución mecánica* es resultado de comprensiones mediadas por uno

o dos registros semióticos (*motriz y visual*). El sujeto comprende sólo lo que le permiten sus registros disponibles. El reto pedagógico es la movilización de otros registros semióticos para que la comprensión sea intersubjetiva, compleja y estética.

IMBRICACIÓN

El acceso a las representaciones en el registro musical no es inmediato, depende de la movilización de otros registros. Siguiendo a Duval, la música puede ser analizada mediante sus formas *musicales de expresión*, pero también mediante sus formas *de expresión extramusical*.

Ejemplo:

Una obra musical puede aludir a algún evento de la realidad, como el movimiento de un animal para generar una *representación visual* que conduzca a una *motriz* y posteriormente, a una *auditiva*. 'El Saltamontes' (figura 2 y video) es una pieza para alumnos de piano que evidencia este fenómeno. La *intención* de la autora es motivar el desplazamiento mediante la analogía de 'saltos'.

El Saltamontes
Susana Carbajal

Expresión, arte y lengua

Figura 2

Significaciones en juego:

- Aunque la intención pedagógica no sea explícita se puede relacionar el título de la obra con elementos musicales. Esto es válido en el terreno interpretativo, por lo que la hermenéutica será una herramienta pedagógica para movilizar los registros de representación disponibles.
- Independientemente de la partitura *-representación musical gráfica-* el título de la pieza es una representación lingüística y la imagen visual evocada del salto del saltamontes puede contribuir con la comprensión del desplazamiento *-representación motriz-*.
- La nota final en *staccato*, el salto final, otorga un significado musical conclusivo *-representación estructural*.
- El desplazamiento de la voz superior en intervalos de 4^a y 5^a se centra en la *representación musical acústica*, la cual puede generarse (1) escuchando otras interpretaciones o (2) por interacción directa iniciando con lo más accesible; en este caso, el alumno hace los acordes (no necesariamente con la mano izquierda) mientras el maestro hace la melodía. Para saber *cuántos* acordes debe hacer *-representación matemática-*, el alumno puede usar la partitura *-representación gráfica*. No ‘reconocerá’ las notas pero sí las unidades.
- Posibilidades de motivación a la acción: (1) *auditivamente*: experimentación por ensayo y error hasta que el sonido concuerde con la *representación acústica* almacenada en la memoria, (2) *visualmente*: lugar de las notas en el teclado, (3) *manualmente*: numeración de los dedos (secuencia 5-2, 5-1; 1-5, 2-5), (4) *gráficamente*: la melodía sube o baja en la partitura.

-
- El carácter oscuro que normalmente asocia el niño con la tonalidad (*re menor*) es un *reconocimiento* de su horizonte cultural – *representación estética*–.

REFLEXIONES

Siguiendo a Duval, las interacciones del *Sujeto* con el *Objeto Música* ocurren desde registros semióticos diversos, por lo tanto, existen formas diversas de comprenderlo.

Inferimos que Gruhn nos ofrece una explicación cultural de la música que deja de lado el problema del acceso a la primera representación semiótica musical previa a la cultura. El *reconocimiento* permite el acceso únicamente mediante un proceso comparativo, situación criticada por Cárdenas Castillo en la propuesta de Peirce.

Los análisis semióticos expusimos se centran en la aprehensión conceptual de la música, por lo tanto, es importante comprender ampliamente lo que Cárdenas Castillo definió como *unidades de sentido*.

La propuesta semiótica del aprendizaje de las matemáticas de Duval abre un camino también para la comprensión musical. Aunado a la tipología de los signos de Peirce que muestra que los signos pueden comprenderse por sus cualidades físicas o por su legitimación cultural, nos proponemos comprender sistemáticamente en qué momento interviene cada uno de ellos en el proceso E-AM.

BIBLIOGRAFÍA

Bender, Christiane (2003). "Wissenschaftstheorie und Hermeneutik: Erklären und Verstehen" en *Brockhaus, enciclopedia electrónica*. Mannheim: Bibliographisches Institut & Brockhaus AG.

Brockhaus (s/f). *Enciclopedia electrónica*. Mannheim: Bibliographisches Institut & Brockhaus AG.

-
- Cárdenas Castillo, Cristina (2002). "Hacia una semiótica de la Educación", *Sinéctica* 19, julio-enero. Guadalajara: ITESO, pp. 28-38.
- Casas, Amalia; y Pozo, Juan-Ignacio. (2008). "¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música?" en *Cultura y Educación. El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical*. Vol. 20, núm. 1 marzo, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Duval, Raymond. (1995). "Las funciones discursivas de una lengua", cap. II, en *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizaje intelectual*, traducción de Cristina Cárdenas Castillo, Peter Lang/ Editions scientifiques européennes.
- Duval, Raymond. (1998:) "Registros de representación semiótica y funcionamiento cognoscitivo del pensamiento", *Investigaciones en Matemática Educativa II*. México: Iberoamérica, pp. 173-201.
- Eco, Umberto (2005). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. México. Debolsillo.
- Ferraris, Maurizio (2000). *La Hermenéutica*. México: Alfaguara.
- Gadamer, Hans-Georg (1992). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gruhn, Wilfried (2005). *Der Musikverstand. Neurologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Hildesheim: Georg Olms.
- Kopiez, Reinhard. (2006) "Making Music and Making Sense Through Music. Expressive Performance and communication", en Colwell, Richard (Comp.) *MENC Handbook of musical cognition and development*, Nueva York: Oxford University Press, pp. 189-224.
- Peirce, Charles Sanders (1986). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Riba, Carles (1990). *La comunicación animal: un enfoque zoosemiótico*. Barcelona: Anthropos.
- Rittelmeyer, Christian y Parmentier, Michael (2006). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schatt, Peter W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wolffer, José (1999 a y b). "La música en el espejo de la semiología; entrevista a Jean-Jacques Nattiez", *Pauta, cuadernos de teoría y crítica musical*. Núms 71 y 72 (jul-sept/oct-dic.) CONACULTA/ INBA pp. a 26-38 / b 5-17.