

Adquisición y desarrollo del lenguaje musical en la enseñanza formal de la música.
Facultad de Bellas Artes UNLP, Buenos Aires, 2010.

Tener oído: de la dimensión desconocida a las dimensiones reconocidas.

Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (Abril, 2010). *Tener oído: de la dimensión desconocida a las dimensiones reconocidas. Adquisición y desarrollo del lenguaje musical en la enseñanza formal de la música. Facultad de Bellas Artes UNLP, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/11>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puga/Vpz>

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>.

TENER OÍDO: DE LA DIMENSIÓN DESCONOCIDA A LAS DIMENSIONES RECONOCIDAS

Favio Shifres

Universidad Nacional de La Plata – Escuela de Arte Leopoldo Marechal

Al hablar de saber un lenguaje se alude en general a las capacidades de, significar, imaginar, articular enunciados y reconocerlos como propios del idioma, además de crear enunciados nuevos admisibles en ese lenguaje. Sin embargo, en nuestra cultura saber música implica operar más o menos concientemente con al menos algunas de las categorías de la teoría musical -principalmente aquellas que se vinculan directamente con la escritura. Esa supremacía de la teoría musical que la modernidad ha privilegiado fija las bases de la denominada audición estructural que se establece como modo de involucrarse con la música escuchándola que goza de gran prestigio social y se muestra como un indicador académico del "buen músico". Así, la profesionalización del músico pasa por intentos sistemáticos por orientar ese tipo de escucha. Además de las enormes dificultades que se encuentran en la experiencia de este proceso, a menudo se generan situaciones paradójales que dan cuenta de las contradicciones entre ambas acepciones de saber expuestas. Por ejemplo, personas con capacidades notables para producir enunciados musicales nuevos y admisibles en un determinado idioma musical, tienen fuertes dificultades para operar con aquellas categorías teóricas.

En este trabajo argumento que la supremacía de la audición estructural se basa en la carencia de un metalenguaje para dar cuenta de la adquisición de esos saberes. Se piensa la teoría musical, y por transición la escritura musical como el metalenguaje disponible, siendo ésta una de las razones principales por las que la profesionalización musical está aferrada a ellos. Sin embargo, propongo aquí que ni el metalenguaje teórico ni la escritura musical resultan exitosos para dar cuenta del dominio del lenguaje musical porque no alcanzan tres puntos clave de la experiencia musical: (i) su naturaleza temporal; (ii) su naturaleza afectiva; y (iii) su naturaleza intersubjetiva. Discuto cada uno de estos puntos sugiriendo líneas para su incorporación en la formación musical que al mismo tiempo permitan tender puentes con los aspectos de la audición estructural que resultan verdaderamente relevantes para el desarrollo musical.

PUNTOS DE PARTIDA

Se entiende por *saber un lenguaje* al desempeño desenvuelto en significar, imaginar, articular enunciados y reconocerlos como propios del idioma, además de crear enunciados nuevos admisibles en ese lenguaje. Un hablante competente además es capaz de llevar a cabo todo eso de manera adecuada al contexto en el que está inmerso adaptando su producción lingüística a las circunstancias y propósitos actuales (Luque y Cerino, 2009). Esta competencia también abarca la capacidad del hablante para emitir juicios acerca de su propia lengua (Cabré, 2001)

Como asumimos que la música es un lenguaje, podríamos aplicar esa misma noción de experticia (Sloboda, 1991). Sin embargo, a excepción de ciertos ámbitos disciplinares muy reducidos, tales como la etnomusicología, la psicología de la música y los estudios culturales en música, generalmente este criterio de competencia no es considerado. Por el contrario, difícilmente se pueda encontrar alguna idea diferente de la tan arraigada en nuestra cultura de que *saber música* implica operar más o menos concientemente con al menos algunas de las categorías de la teoría musical, principalmente aquellas que se vinculan directamente con la escritura musical.

Esta acepción particular de *saber* que se aplica a la música de manera diferente que al lenguaje, aparece así muy ligado a la idea de *saber es poder hablar*

*acerca de*¹. No obstante, desde la antigüedad se ha asumido que es difícil hablar acerca de la música. Los músicos son elocuentes en ello al recurrir a cantar o tocar, es decir a *hacer* música, cuando se les pide que hablen de ella. Algunos pensadores consideran la imposibilidad de usar las palabras para hablar de la música: el lenguaje natural parece no alcanzar a explicar el lenguaje musical. Por ello se dice que la música no tiene *metalenguaje*.

Al explicar o simplemente referirnos a un hecho del lenguaje estamos produciendo un *metalenguaje* (Cobley, 2001). En un metalenguaje un evento lingüístico se refiere a sí mismo para explicarlo. Este es el origen de la intuición de que sólo la música puede hablar acerca de la música. Pero, al mismo tiempo, la música se niega a constituirse en un discurso erudito acerca de ella misma por el modo en que esquivada toda referencialidad ¿Cómo puede hacer un discurso que no sabemos a qué se refiere para convertirse en metalenguaje? De este modo, el metalenguaje es *la dimensión desconocida* de la música.

Es posible que, a falta de un metalenguaje, las categorías descriptivas de la música acuñadas por la teoría musical, y su correlato en el sistema de escritura musical, se hayan establecido como expresiones metalingüísticas ampliamente aceptadas por la co-

¹ Esta cuestión remite a las conocidas dicotomías del campo de la filosofía de la mente, entre *saber proposicional* y *no proposicional*, o entre *saber qué* y *saber cómo*, o entre *contenido conceptual* y *no conceptual*,

munidad epistémica. Hablamos de ellas como *expresiones metalingüísticas* porque sin llegar a ser metalenguaje en sentido estricto, son enunciados que cumplen la función de referirse al lenguaje. Así, los musicólogos usan las categorías teóricas y la escritura musical para hablar acerca de la música, de modo que el dominio del metalenguaje fue convirtiéndose paulatinamente en el dominio de la música, en el conocimiento musical autorizado.

Así, el dominio de las categorías de la teoría musical y la escritura ostentó en la modernidad un estatus diferencial respecto de otros modos de conocimiento. Esta supremacía de la teoría musical fijó las bases de la denominada *audición estructural* (Subotnik 1996, Dell'Antonio 2004) que se establece como modo de involucrarse con la música escuchándola que goza de gran prestigio social – los textos y cursos de “Aprenda a escuchar música” son ejemplo de ese prestigio (Machlis, 1999; Aguilar, 2002)- y se muestra como un indicador académico del “buen músico” (Karpinsky 2000, Hallam 1998). Básicamente, la audición estructural es un tipo de audición idealizada orientada a la producción de respuestas en términos de la estructura musical tal como ésta es descripta por la teoría musical. La *audición estructural*, es una noción de fuerte arraigo positivista. Su carácter *moderno* no radica tanto en las categorías de las que se vale, sino más bien en su pretensión de mirada científica del fenómeno musical. Esta mirada considera a la música como un objeto del mundo que se nos presenta para ser contemplado (escuchado) y comprendido a través de un sistema teórico erudito (científico). De este modo, supone que al examinar la música de acuerdo a tales estructuras tenemos una medida objetiva de sus atributos. La *audición estructural* ha tenido una poderosa influencia en las múltiples disciplinas musicales. Por ejemplo, la musicología se ha ocupado de indagar el fenómeno musical y transmitir sus hallazgos siguiendo esta idea. Pero es en el campo de la pedagogía donde su predominio ha tenido consecuencias desfavorables. Toda la educación musical en occidente, pero en particular la profesionalización del músico pasa por intentos sistemáticos por orientar ese tipo de escucha destacándola como un rasgo de privilegiado de musicalidad. *Tener oído* es señalado por músicos y no músicos como un atributo *sine qua non* de la excelencia musical (Willems, 1940/1985; Sebastiani y Malbrán, 2003; Anta *et al.*, 2003; Larrubia *et al.*, 2004) que implica claramente dominar la *Audición Estructural* (Aguilar 1978; Malbrán *et al.*, 1994; Karpinski, 2000). Sin embargo, son numerosas las personas que se enfrentan a una gran frustración por no alcanzar el desarrollo deseado para brindar, a partir de la audición musical, el tipo de respuestas estructurales esperadas. Pero, además de enormes dificultades en este desarrollo, la predilección académica por la audición estructural como rasgo de musicalidad a menudo da lugar a situaciones paradójales que exponen las contradiccio-

nes entre los dos significados de *saber* que se mencionaron arriba. Típicamente, personas con capacidades notables, por ejemplo, para producir enunciados musicales nuevos y admisibles en un determinado idioma musical, tienen fuertes dificultades para operar con aquellas categorías teóricas.

Este trabajo se propone reflexionar sobre las posibles causas del fracaso del uso exclusivo de este metalenguaje, basado en el lenguaje de la teoría musical y en la lectoescritura y por ende la imposición de la audición estructural, como medida de experticia musical en las etapas iniciales de la profesionalización musical.

CONTRIBUCIÓN

METALENGUAJE TEORÍA Y OÍDO

La teoría musical tal como la conocemos hoy está vinculada a la noción de *Teoría Práctica*, es decir aquella teoría que es necesaria para normalizar una determinada praxis. La teoría práctica de la música fue desarrollada a lo largo de los siglos para regular la praxis de los ejecutantes (*cantores*) y los compositores (Wason, 2002). De tal modo, ya desde su origen, la teoría musical es tomada como prescriptiva más que como descriptiva. En este estado, la teoría explica patrones de comportamiento generalizables siendo el desarrollo del oído vinculado a esa perspectiva, una suerte de estrategia de validación de hipótesis. A través del oído obtenemos evidencia empírica acerca de las hipótesis de análisis teórico. Por ello se puede decir que la audición estructural impone un modo de escuchar.

Pero, por esto mismo, esos análisis llevados a cabo para desarrollar el *oído* no abarcan todo lo que hacemos con y a través de nuestro oído en la experiencia musical. Es necesaria, entonces, una perspectiva de análisis y, en consecuencia, de desarrollo del oído que apunte no tanto a validar las hipótesis de la teoría práctica y especulativa y derivar patrones normativos de práctica composicional sino más bien a ganar comprensión de cómo el individuo interactúa con las particularidades de la obra de arte. En otras palabras, qué conocimiento de la obra musical, de su funcionamiento en la interacción con el oyente, éste necesita obtener para predecir su comportamiento, y comprometerse cognitivamente con ella (a través de la memoria, expectativa, ejecución, interpretación, modos de contar, etc.).

Del amplísimo abanico de tales conocimientos propongo tres dimensiones de la experiencia musical que son capitales y que no han encontrado lugar en las expresiones metalingüísticas teóricas. Ellas describen: (i) lo emocional, (iii) lo intersubjetivo, y (i) lo temporal.

LO EMOCIONAL

Los aspectos emocionales de la música son tal vez los de mayor impacto en la experiencia. La música puede representar emociones, pero también suscitarlas (Juslin, 2005). Sin embargo, debido a que los rasgos emocionales no forman parte de la escritura, la emoción ha sido desterrada de las descripciones estructurales. Como la emoción no puede ser descripta objetivamente a través de la escritura musical, la emoción no forma parte de la experiencia musical y por ende del oído que interviene en esa experiencia. Sin embargo, la música produce efectos emocionales de todos modos (Scherer y Zentner, 2001). La respuesta emocional es básica y primaria, por lo tanto es imposible dejarla de lado.

En tal sentido, un enfoque auditivo superior de la *Audición Estructural*, lejos de ignorarlo, procurará comprender, describir y dilucidar ese impacto. Las aplicaciones pedagógicas de la *Audición Estructural* tienden a que el oyente no se comprometa afectivamente con la música, desnaturalizando así la manera más conspicua de involucrarse en la música. Esto trae importantes desventajas a nivel cognitivo, como por ejemplo incidir negativamente sobre la memoria (Martin y Metha, 1997; Balch *et al.*, 1999). La respuesta emocional a la música no es una actividad inferencial a través de la cual se accede al contenido emocional que conlleva la música. Por el contrario, uno puede inferir una intención, una actitud, e incluso un concepto a partir del registro corporal de una determinada emoción (Damasio, 1994). Ese registro depende de una serie de factores que, por supuesto, exceden la estructura musical. Sin embargo, como lo señalan Scherer y Zentner (2001) es importante escudriñar el peso que estos factores pueden tener en la respuesta obtenida.

Por ejemplo, de acuerdo con Karpinski (2000) “la identificación de intervalos es tal vez la más ubicua de todas las actividades atomistas de entrenamiento auditivo” (p. 52). Un componente importante en la caracterización del intervalo es la disonancia, una noción afectiva. Si bien, la disonancia depende de ciertas variables físicas, en realidad, es una respuesta emocional culturalmente dependiente a dichas cualidades físicas. La tendencia objetivista de la audición estructural procurará medir objetivamente los intervalos para identificarlos con alguna de las categorías disponibles. A través de ese procedimiento no es difícil, por ejemplo, confundir una séptima de una octava (algo bastante común entre los estudiantes). Sin embargo, esta confusión es menos plausible si se tiene en cuenta ese contenido emocional. Por supuesto que tal respuesta emocional aun en relación a un evento tan atomizado se construye en un contexto de interacción y por ende se requiere la consideración de los diferentes componentes que afectan dicho contexto. Para enfrentar este problema, la perspectiva objetivista, en vez de considerar dichos factores, decidió desconocerlos.

Una dificultad para establecer algún tipo de correspondencia con la información afectiva tiene que ver con el hecho de que, aunque existe abundante evidencia respecto de la consistencia en la atribución emocional a la música por parte de los oyentes, no existe un trabajo teórico ni empírico que permita establecer un exhaustivo mapeo emoción-estructura². Surge aquí, probablemente, un problema de incompatibilidad entre las unidades de la teoría, y las candidatas a unidades del sentido emocional (lo que Scherer y Zentner llaman “episodio emocional”). Es posible que la organización de unidades de la teoría (extensión, categorías analíticas, etc.) no tenga nada que ver con las organizaciones supraestructurales capaces de comunicar emociones inferidas de manera consistente. Por ejemplo, al leer una novela, uno es capaz de inferir una emoción intencionada. Sin embargo, no es posible determinar en qué elementos estructurales se encuentra esa emoción: ¿se da en el léxico, en la sintaxis, en la semántica de ciertas palabras? Probablemente sea una combinación de todo eso, pero que a la hora de entenderla como un todo no funciona el análisis de las partes. Existe allí algún tipo de propiedad emergente que no está todavía suficientemente estudiada.

LO INTERSUBJETIVO

Como se dijo, la musicología objetivista de mediados del siglo XX, se interesó e impulsó fuertemente la teoría musical. Sin embargo no se detuvo a reflexionar sobre los procesos de producción musical. De este modo, privilegió los aspectos estructurales de la música por considerarlos los únicos susceptibles de una mirada objetiva. La *nueva musicología* (Clayton *et al.* 2003, Cook y Everist 1999), influida por los estudios culturales y la etnomusicología ha comenzado a reconocer los elementos sociales y culturales como propios de la música misma, y no solamente en tanto elementos contenidos en las estructuras musicales (como lo sugirió tempranamente Adorno, 1958). Como lo señalan John Shepherd y Peter Wicke (1997) “esta tendencia puede ser trazada en el modo en el cual el énfasis tradicional sobre el positivismo que ha caracterizado el estudio de la música desde finales de los cincuenta ha derivado en la cuestión de la relación entre los procesos musicales y los procesos de la subjetividad siendo estudiosa y a menudo conscientemente evitada” (p.8). Así se deja de pensar a la obra musical como un objeto autónomo, que tiene una existencia independientemente de los acontecimientos sociales. Por el contrario la obra musical incluye inevitablemente un acto social en su realización e integra un sistema en el que diferentes actores (compositor, ejecutantes, oyentes) contribuyen a su realización (Small, 1998). El oyente, entonces no es el

² A pesar de los intentos tanto desde el campo de la musicología (Cooke, 1959) como de la psicología (Sloboda, 1992)

último eslabón de una cadena comunicacional que comienza en el compositor, sino que es un nodo más en una compleja red de relaciones intersubjetivas que conforma la experiencia musical.

La idea positivista de experiencia musical solipsista alimenta la demanda de una repuesta objetiva, porque la objetividad se convierte en el único modo de comunicación. La perspectiva objetivista no podía hacer lugar a aquellos componentes no estructurales, por no ser susceptibles de una medición objetiva y por ende por no ser comunicables. Por ello valoró los aspectos mensurables a través de la teoría, y confinó al resto a una enorme caja de cuestiones *extra musicales*. La nueva musicología, por el contrario, repiensa la noción de componentes *musicales* y *extra musicales* de la experiencia, porque es la experiencia misma la sustancia de la obra musical.

En esta revalorización, la reformulación de algunos paradigmas psicológicos ha contribuido notablemente. En primer lugar está el cuestionamiento a la idea de comunicación como una cadena unidireccional que va de un emisor hacia un receptor (Shannon y Weaver, 1949) comenzó a ser reemplazada por la idea de una comunión intersubjetiva en la los contenidos pueden circular en múltiples direcciones (Shanker y King, 2002; Trevarthen, 1998; 1999/2000). En segundo lugar figura la idea de que el contenido de la comunicación no está siempre codificado en un mensaje, sino que puede compartirse directamente a través del compromiso directo en los sujetos en la energía física que la música implica (Leman, 2008).

Las consecuencias directas de esto, en las prácticas pedagógicas, en relación al desarrollo del oído musical son al menos dos: En primer lugar se cuestiona la dicotomía entre *musical* y *extra musical*, entre objetivo y subjetivo dando lugar a todos los sujetos de la experiencia en la conformación del significado. En segundo lugar, es posible valorar formas de comunicación que no sean verbalmente codificadas, para dar cuenta de la experiencia musical. Por ejemplo, la interacción entre el canto de un estudiante y el gesto de otro puede ser una expresión clara del entendimiento no sólo de aspectos melódicos de la música que estén construyendo, sino también de aspectos dinámicos y expresivos (afectivos).

La dimensión intersubjetiva de la audición está inextricablemente enlazada con la dimensión emocional. A través de la empatía emocional, las reacciones del otro en la interacción, el modo en que se mueve, toca, canta, etc. producen indicios que actúan inmediatamente sobre las emociones, pero también sobre la intencionalidad del otro. Esto tiene implicancias directas sobre la comunicación que está teniendo lugar. Por ejemplo, es reconocido que cuando estamos comunicándonos en una lengua que no dominamos lo suficiente, ver a la persona que habla nos permite capturar indicios en su comportamiento que son importantes para entender lo que está diciendo.

Del mismo modo el compromiso directo con la ejecución musical en el contexto de interacción introduce nuevos componentes que pueden ser descriptos como parte de la música que está teniendo lugar.

LO TEMPORAL

El enlace intersubjetivo y el registro del estado emocional, dependen absolutamente del desenvolvimiento temporal de la experiencia musical. La música se desarrolla en el tiempo, y el registro emocional y comunicacional de la experiencia varía momento a momento de ese transcurrir. Las respuestas emocional han sido tradicionalmente rechazadas como descripciones de la experiencia musical, además de por las razones esgrimidas arriba, porque las herramientas disponibles para caracterizarlas en general son estáticas y dan cuenta solamente de instancias a lo largo del tiempo. Aunque la musicología ha desarrollado abundantemente el tema del tiempo en la música, las herramientas descriptivas de las que dispone en la actualidad y, particularmente, los dispositivos disponibles para tales descripciones en el sistema de escritura son por demás insuficientes para dar cuenta del devenir de la música

La psicología de la música, asimismo, no ha podido contribuir más que con el estudio de procesos cognitivos reactivos (atención), retroactivos (memoria) y proactivos (expectación) para explicar como la mente se orienta en la experiencia musical hacia el presente, el pasado y el futuro respectivamente (Reybrouck, 2004). Ambas disciplinas entonces, recurrieron a dar cuenta del tiempo a través de ventanas temporales. Así, las descripciones teóricas sobre el transcurrir del tiempo en la música congela el contenido de las ventanas temporales. El análisis de la estructura de agrupamiento es un ejemplo de este proceder.

Si bien la escritura musical posee modos de representar aspectos temporales – métrica y ritmos – estas representaciones están siempre supeditadas a la sujeción a categorías – las de la *musica mensurabilis* (Cohen, 2002; Fuller, 2002) – que no necesariamente reflejan el flujo del tiempo en la experiencia. De este modo el tratamiento tradicional que se le da a los aspectos temporales en los programas de formación del oído musical se limita a encorsetar el tiempo de la experiencia en esas categorías conocidas, que permiten una suerte de acercamiento *cuantitativo* –por brindar criterios de medición– a la comprensión del tiempo. Ellas no alcanzan a establecer cómo procedemos en la experiencia a la demarcación del tiempo, y cómo se integra el presente, el pasado y el futuro en la representación del paso del tiempo. Es decir un acercamiento *cuantitativo* a la explicación del tiempo. Cómo lo señala Mark Reybrouck (2004) procesar la música implica elaborar la transición entre presentación y representación. La estrategia de reconstruir la dinámica temporal del todo a partir de la demarcación del tiempo puede ser insuficiente: algunos filó-

sofos coinciden en considerar que pensar el tiempo como una concatenación de elementos discretos deja de lado el carácter dinámico y cinético de su continuidad y desarrollo en el que el presente se mezcla con el futuro y el pasado en una unidad orgánica (Reybrouck, 2004)

En la formación del oído musical se trabaja con ese criterio de demarcación y medición del tiempo. Para ello se recurre a representaciones de un tiempo proyectado en un plano pasado. Al representar la cuarta dimensión (la del tiempo) en el espacio de dos (el plano), la calidad de su devenir se pierde en las proyecciones realizadas. De este modo, ese tiempo representado no permite dar cuenta del devenir, por ejemplo, de los contenidos expresivos en general (emocionales, dinámicos, cinéticos, etc.). Una Educación Auditiva que contemple el aspecto cualitativo del tiempo en la experiencia musical debería procurar mantener la calidad del tiempo en las actividades de comprensión. Para esto se debería atender la concordancia entre el fluir temporal de la música y el fluir temporal de las repuestas que se buscan. En un extremo esto implicaría, por ejemplo, transcribir en tiempo real, es decir lograr recuperar el tiempo del discurso en la acción de transcripción. Pero en el medio hay alternativas más accesibles, tales como graficar en tiempo real con movimientos, o dibujos, etc.

En ese sentido, el uso del cuerpo, y el consecuente registro corporal de la experiencia (como secuencia de acción, más que como secuencia de unidades escritas) resultan más espontáneos y pueden servir para mediar con representaciones en el plano más abstractas.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

En este trabajo intenté mostrar que el uso de la escritura musical y las categorías de la teoría musical como metalenguaje resulta insuficiente capturar todos los aspectos de la experiencia musical que son significativo en las etapas iniciales del desarrollo musical. Estos aspectos son probablemente los más relevantes para el registro somato-mental de la experiencia y la posibilidad subsecuente de operar sobre ella y comunicarla.

De ahí es que se propuso buscar nuevas formas de metalenguaje o expresiones metalingüísticas que sean capaces de disputarle aunque sea en el contexto de la formación inicial la supremacía a los metalenguajes instituidos.

La supremacía de la Audición Estructural se basa en el mal entendido de considerar sus categorías como categorías naturales. Al pensar las categorías teóricas como categorías naturales, *resulta natural* escuchar de acuerdo a esas categorías. Por ejemplo, Karpinsky (2000) sugiere diferenciar la idea de “pensar en música” de la de “pensar sobre música” y sos-

tiene que la habilidad de audición musical descansa en la primera. Estas dos ideas exponen la dicotomía lenguaje-metalenguaje. El objeto de conocimiento en ambas es la música, sin embargo, en una la mente opera lingüísticamente mientras que en la otra lo hace *metalingüísticamente*. Sin embargo luego, esta pedagogía requiere que el estudiante articule sus respuestas en términos teóricos asumiéndolos como naturales (lingüísticos). De tal modo, los procesos cognitivos se reifican en las respuestas teóricas y lo de “pensar en música” suena más a slogan que a objetivo de enseñanza.

La asunción de las categorías teóricas como naturales fue reforzada por la psicología cognitiva de la música que instaló la idea de que la música se escucha en términos de ciertas categorías teóricas (notas, intervalos, etc.). El viraje del paradigma cognitivista clásico hacia otros que involucran la extensión de la mente al cuerpo y el entorno (Gomila y Calvo, 2008), y el reemplazo del modelo comunicacional clásico por otros que contemplan otras vías y formatos para la circulación de contenidos (Shanker y King, 2002) permite encontrar otros modos de suponer el funcionamiento de la mente. Junto a estos cambios, los cambios en las concepciones musicológicas que van desde la pretensión objetivista de mediados de siglo a los enfoques inclusores de la diversidad musical y la amplitud de la capacidad musical, abren el camino para reformular tanto la tradición pedagógica en la formación del oído musical como el conjunto de valores y creencias que la sustentan

En ese sentido, el gran desafío de la educación auditiva es trascender el cuestionamiento a los metalenguajes, hacerse cargo de ellos en todos los aspectos que sean necesarios para garantizar el desarrollo de la comunicación y la comprensión de la experiencia musical, rescatando otras teorías importantes que tienen (o han tenido) poder descriptivo de la música y que no tienen incumbencia estructural – como la *Affektenlehre* o el análisis hermenéutico – y generando metodologías que no priven a los estudiantes de las categorías que verdaderamente pueden ser consideradas como categorías naturales por anteceder a toda reflexión teórica. Para eso será necesario generar nuevos metalenguajes (tal vez incluso haciendo uso de enunciados lingüísticos) en los que los componentes dinámicos de la música sean incluidos de manera creativa y semánticamente pertinente.

REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (1958). *Philosophie der Neuen Musik* [Filosofía de la Nueva Música (A.L. Bixio, trans.) Buenos Aires: SUR, 1966]. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt GmbH.
- Aguilar, M. del C. (1978). *Método para leer y escribir música a partir de la percepción*. Buenos Aires: M del C Aguilar ed.

- Aguilar, M. del C. (2002). *Aprender a Escuchar Música*. Madrid: Visor/Machado.
- Anta, F.; Flamenco, J.; González Scotti, V.; Jacquier, M. de la P.; Peña, M.; Rey, D.; Rezzónico, M. E.; Ripa Alsina, M. (2003) Los Músicos de Rock y sus juicios acerca de las habilidades musicales. Trabajo presentado en el *ENIAD 2003*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, octubre de 2003.
- Balch, W.; Myers, D. M. y Papotto, C. (1999). Dimensions of mood in mood-dependent memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, **25**, 70-83.
- Cabré, M. T. (2001) Fundamentos de Lingüística en Logopedia. En Jordi Peña-Casanova (Ed.) *Manual de Logopedia*. 3ra Edición, pp. 87-110. Barcelona: Elsevier. Masson
- Clayton, M; Herbert, T. y Middleton, R (Eds.) (2003) *The Cultural Study of Music*. New York and London: Routledge.
- Cobley, P. (2001). *The Routledge Companion to Semiotics and Linguistics*. Londres y Nueva York, Routledge.
- Cohen, D. (2002). Notes, scales, and modes in the earlier Middle Ages. En T. Christensen (Ed.) *The Cambridge History of Western Music Theory*, pp. 307-363. Cambridge: University Press.
- Cook, N. y Everist, M. (Eds.) (1999) *Rethinking Music*. Oxford: University Press.
- Cooke, D. (1959). *The Language of Music*. Londres. Oxford University Press.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Nueva York. G. P. Putnam's Sons.
- Dell'Antonio, A. (2004) Introduction: Beyond Structural Listening?. En A. Dell'Antonio (ed.) *Beyond Structural Listening? Postmodern Modes of Hearing*, pp. 1-12. Berkeley: University of California Press.
- Fuller, S. (2002). Organun –*discantus-contrapunctus* in the Middle Ages. En T. Christensen (Ed.) *The Cambridge History of Western Music Theory*, pp. 477-502. Cambridge: University Press.
- Gomila, T. y Calvo, P. (2008). Directions for an embodied cognitive science: toward an integrated approach. En P. Calvo y T. Gomila (Ed.) *Handbook of cognitive science. An embodied approach*, pp. 1-25. San Diego: Elsevier Ltd.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching. A Practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.
- Juslin, P. N. (2005). From mimesis to catharsis: expression, perception, and induction of emotion in music. En D. Meill, R. MacDonald and D. Hargreaves (eds.), *Musical Communication*, pp. 85-115. Oxford: Oxford University Press.
- Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition. The Development of Listening, Reading and Performing Skills in College-Level Musicians*. New York: Oxford University Press.
- Larrubia, M.; Piacentini, A.; Schroh, V.; Soler, M. y Wagner, V. (2004) Músicos de jazz: sus consideraciones acerca de las habilidades musicales. En *Actas de las I Jornadas de investigación en disciplinas artísticas y proyectuales*. La Plata – UNLP.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA y Londres: The MIT Press.
- Luque, L. y Cerino, C. (2009). Competencias lingüísticas en educación a distancia. Relato de experiencia del Ciclo de Nivelación de la Facultad de Psicología (2004-2008). *Publicación de la UNC*. En <http://www.saa.unc.edu.ar/PROED/experiencias/pdf-res-extensos/Competencias%20linguisticas%20en%20educacion%20a%20distancia.pdf/view> . (Página visitada el 7-4-2010)
- Machlis, J. (1999). *The enjoyment of music. 8th edition*. New York: W W Norton & Co Inc.
- Malbrán, S; Martínez, C. y Segalerba, G. (1994). *Audiolibro I*. La Plata: Ed. Las Musas.
- Martin, M. A. y Metha, A. (1998). Recall of early childhood memories through musical mood induction. *Arts and Psychotherapy*, **25**, 447-454.
- Reybrouck, M. (2004). Music cognition, semiotics and the experience of time: Ontosemantical and epistemological claims. *Journal of New Music Research*, **vol. 33 No. 4**, 411-428.
- Scherer, K. R. y Zentner, M. R. (2001) Emotional effects of music: Production rules. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.) *Music and Emotion. Theory and Research*, pp.361-392. Oxford: University Press.
- Sebastiani, A. y Malbrán, S. (2003). Las Habilidades Musicales "Clave": Un estudio con músicos de orquesta. En I. C. Martínez y C. Mauleón (Eds). *Música y Ciencia. El rol de la Cultura y la Educación en el Desarrollo de la Cognición Musical*. La Plata: SACCoM. CD-Rom.
- Shanker, S. G. y King, B. J. (2002). The emergence of a new paradigm in ape language research. *Behavioral and Brain Sciences*, **25 (5)**, 605-620.
- Shannon, C. E. y Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, University of Illinois.
- Shepherd, J. y Wicke, P. (1997). *Music and Cultural Theory*. Malden, MA: Polity Press.
- Sloboda, J. A. (1991). Musical expertise. En K. A. Ericsson y J. Smith (Eds.) *Toward a General Theory of Expertise*, pp. Cambridge: University Press.
- Sloboda, J. A. (1992). Empirical Studies of Emotional Response to Music. En M. R. Jones y S. Holleran (Eds.) *Cognitive Bases of Musical Communication*, pp. 33-46. Washington: American Psychological Association.
- Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Hanover and London: Wesleyan University Press.
- Subotnik, R. R (1996) *Deconstructive Variations: Music and Reason in Western Society*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of intersubjectivity. En S. Bråten (ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, pp.15-46. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1999/2000). Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musica Scientie*, **Special Issue**, 155-213.
- Wason, R. W. (2002). *Musica Practica: music theory as pedagogy*. En Thomas. Christensen (Ed.) *The Cambridge History of Western Music Theory*, pp. 46-77. Cambridge: University Press.
- Willems, E. (1940/1985). *L'Oreille Musicale. La Préparation Auditive de l'Enfant. (5° Edition)* [M. C. Medina (Trad). 2001. *El Oído Musical. La Preparación Auditiva del Niño*. Barcelona. Paidós Educador]. Friburgo. Editions Pro Musical.