

SACCoM (Buenos Aires).

Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música.

Favio Shifres y Romina Herrera.

Cita:

Favio Shifres y Romina Herrera (2010). *Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música*. Buenos Aires: SACCoM.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/124>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puga/t9g>

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>.



**ADQUISICIÓN Y
DESARROLLO DEL
LENGUAJE MUSICAL EN
LA ENSEÑANZA
FORMAL DE LA MÚSICA**

**ASPECTOS EDUCACIONALES,
PSICOLÓGICOS Y MUSICOLÓGICOS
(Actas de un Seminario)**

Editadas por

Favio Shifres y Romina Herrera

2010

ADQUISICIÓN Y DESARROLLO
DEL LENGUAJE MUSICAL EN
LA ENSEÑANZA FORMAL DE
LA MÚSICA

*ASPECTOS EDUCACIONALES, PSICOLÓGICOS Y
MUSICOLÓGICOS*

FAVIO SHIFRES Y ROMINA HERRERA
EDITORES

COMISIÓN CONSULTIVA DE INVESTIGACIONES EN ARTE ZIAP2
CÁTEDRA DE EDUCACIÓN AUDITIVA (UNLP)

EDICIONES SACCOM – BUENOS AIRES
SOCIEDAD ARGENTINA PARA LAS CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA

SACCoM, Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, Buenos Aires (C1425FOF)
© 2010 para los autores de los capítulos
© 2010 de la recopilación para los Editores y SACCoM

ISBN 978-987-98750-7-0

Seminario “Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música”
Organizador: Favio Shifres, con la coordinación general de Marcela Gasparini.

Seminario organizado por

Comisión Consultiva de Investigaciones en Arte ZIAP2

En conexión con

Cátedra de Educación Auditiva (UNLP)

(Proyecto: El Oído Musical: definición y desarrollo desde una perspectiva intersubjetiva, situada, corporeizada y multimodal – B223)

Con la colaboración de

Escuela de Arte Leopoldo Marechal

Y el auspicio de

SACCoM

Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música

ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE MUSICAL EN LA ENSEÑANZA FORMAL DE LA MÚSICA

ASPECTOS EDUCACIONALES, PSICOLÓGICOS Y MUSICOLÓGICOS

SEMINARIO

ORGANIZADOR

Favio Shifres (ZIAP 2 – Universidad Nacional de La Plata)

COLABORADORES

Elena Alfonso (ZIAP 2)

María Victoria Assinnato (Universidad Nacional de La Plata)

María Inés Burcet (Universidad Nacional de La Plata)

Eduardo Deluca (Conservatorio Julián Aguirre)

Gabriela Fols (Conservatorio Julián Aguirre)

Gabriel Guido (Escuela de Arte Leopoldo Marechal)

Romina Herrera (Universidad Nacional de La Plata)

Pilar Holguín Tovar (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia)

María de la Paz Jacquier (Universidad Nacional de La Plata)

Ivana López (Escuela de Arte Leopoldo Marechal)

Mónica Lorenti (Escuela de Arte Leopoldo Marechal)

Raúl Minsburg (Universidad Nacional de Lanús)

Alejandro Pereira Ghiena (Universidad Nacional de La Plata)

Gustavo Vargas (Escuela de Arte Leopoldo Marechal)

Vilma Wagner (Universidad Nacional de La Plata)

Edith Wilhem (Conservatorio Julián Aguirre)

COORDINADOR DEL DEBATE

Orlando Musumeci (Universidad Nacional de Quilmes, Conservatorio Alberto Ginastera)

COORDINADORA GENERAL

Marcela Gasparini (ZIAP 2)

CONTENIDO

ASPECTOS EDUCACIONALES

<i>EL GECEM: UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO CURRICULAR. CUADERNO DE BITÁCORA</i> Mónica Lorenti, Eduardo Deluca, Gabriela Fols, Gabriel Guido, Edith Wilhem y Elena Alfonso	7
<i>INFLUENCIAS Y CONCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN AUDITIVA Y EL SOLFEO EN LA FORMACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA</i> Pilar Holguín Tovar	15
<i>EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MUSICAL A TRAVÉS DE LAS RE-DESCRIPCIONES DE LOS CONTENIDOS DISCURSIVOS.</i> Favio Shifres y Vilma Wagner	23
<i>ALGUNAS PROPUESTAS PARA UN ANÁLISIS MUSICAL AUDITIVO</i> Raúl Minsburg	31
<i>LAS REPRESENTACIONES INTERNAS DE LA ALTURA Y LA ESCRITURA MUSICAL</i> Romina Herrera	37

ASPECTOS MUSICOLÓGICOS

<i>ONTOLOGÍAS DE LA MÚSICA EN LA ENSEÑANZA FORMAL DEL LENGUAJE MUSICAL</i> Ivana López y Gustavo Vargas	43
<i>TENER OÍDO: DE LA DIMENSIÓN DESCONOCIDA A LAS DIMENSIONES RECONOCIDAS</i> Favio Shifres	51
<i>EL ROL DE LA ALFABETIZACIÓN MUSICAL EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE ANÁLISIS POR AUDICIÓN</i> María Inés Burcet	57

ASPECTOS PSICOLÓGICOS

<i>MEDIACIÓN EN LA RECEPCIÓN MUSICAL</i> María Victoria Assinnato	63
<i>EL ROL DEL CUERPO EN EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE MUSICAL. REFLEXIONES ACERCA DEL APORTE DE LA COGNICIÓN CORPOREIZADA</i> María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena	67

EL GECEM: UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO CURRICULAR

CUADERNO DE BITÁCORA

Mónica Lorenti*, Eduardo Deluca**, Gabriela Fols**, Gabriel Guido*,

Edith Wilhelm** y Elena Alfonso***

*Escuela de Arte Leopoldo Marechal

**Conservatorio Julián Aguirre

***Zona de Integración y Articulación Pedagógica N° 2

Una travesía que intenta reflejar los principales temas, acuerdos y acciones desplegados en el marco del proyecto GECEM, Grupo de Estudio Colaborativo sobre la Enseñanza de la Música. Creado en 2006 e integrado por representantes de tres instituciones de formación musical –Conservatorio Juan J. Castro (San Isidro), Conservatorio Julián Aguirre (Lomas de Zamora) y Escuela de Arte Leopoldo Marechal (La Matanza)- focalizó su trabajo en la Formación Básica, constituyéndose en una red interinstitucional de desarrollo profesional colaborativo. El sentido de la formación del GECEM fue la puesta en escrutinio de las prácticas de enseñanza musical y la apertura del diálogo entre el conocimiento práctico y el saber teórico.

La concepción de lenguaje musical sustentada a lo largo de esta travesía es abarcativa: no se limita sólo a la asignatura homónima. Comprende también a los demás espacios de formación del nivel básico: instrumento, instrumento armónico, práctica coral, práctica de conjunto vocal e instrumental y apreciación musical. Esta idea permitió intentar superar la fragmentación entre las distintas asignaturas, en la búsqueda de enfoques pedagógicos más transversales.

Pero al tratarse del análisis de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje musical en contextos de educación formal, es ineludible aludir al entramado de aspectos institucionales, socio-políticos, históricos y culturales que, como los vientos, soles y tempestades, afectan itinerarios y navegaciones.

ORIENTACIONES PARA EL NAVEGANTE

Este cuaderno de bitácora intenta reflejar los principales temas, acuerdos y acciones que se desarrollaron en el marco del proyecto GECEM, Grupo de Estudio Colaborativo sobre la Enseñanza de la Música. Creado en 2006 e integrado por docentes representantes de tres instituciones de formación musical – Conservatorio Juan J. Castro (San Isidro), Conservatorio Julián Aguirre (Lomas de Zamora) y Escuela de Arte Leopoldo Marechal (La Matanza)- focalizó su trabajo en la Formación Básica, constituyéndose en una red interinstitucional de desarrollo profesional colaborativo. Han participado también como invitados el Conservatorio Alberto Ginastera (Morón) y la Escuela Polimodal de Arte (Esteban Echeverría). El sentido de la formación del GECEM fue la puesta en escrutinio de las prácticas de enseñanza musical y la apertura del diálogo entre el conocimiento práctico y el saber teórico.

La concepción de lenguaje musical sustentada a lo largo de esta travesía es abarcativa: no se limita sólo a la asignatura homónima. Comprende también a los demás espacios de formación del nivel básico: instrumento, instrumento armónico, práctica coral, práctica de conjunto vocal e instrumental y apreciación musical. Esta idea nos permitió intentar superar la fragmentación entre las distintas asignaturas, en la búsqueda de enfoques pedagógicos más transversales.

Pero al tratarse del análisis de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje musical en contextos de educación formal, es ineludible aludir al entramado de aspectos institucionales, socio-políticos, históricos y culturales que, como los vientos, soles y tempestades, afectan itinerarios y navegaciones.

CUADERNO DE BITÁCORA

¿Cómo puedo dialogar si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

Paulo Freire

MAYO DE 2006

Primera reunión del GECEM. Acuerdo sobre un principio fundamental en la enseñanza: “Ir de la música al papel y del papel a la música, evitando la descontextualización de las prácticas”. Todos sentimos que habíamos arribado a una verdad de Perogrullo. Sin embargo el conocimiento de la práctica en las aulas y el diálogo con la producción académica demostró que, por más que pareciera perogrullesco, había mucho que trabajar en las instituciones para que la adquisición del lenguaje musical no se apartara del hecho musical. Castoriadis (1994) sale en nuestra ayuda: podemos distinguir en la música dos dimensiones: una conjuntista-identitaria, con elementos, clases, propiedades, relaciones, donde el esquema supremo es la determinación: esto es, el código del lenguaje musical; otra propiamente imaginaria, sig-

nada por la significación, que no puede ser reductible a la determinación lógica. Ambas dimensiones coexisten. Rink (2006) confirma: "La partitura no es 'la música'; la música no está confinada en la partitura.

De lo que se infiere que no resulta provechoso separar asignaturas donde "se hace música" de otras en donde sólo "se escribe y se lee" o "se escucha". ¿Por qué no improvisar en *Apreciación Musical*, poniendo en juego elementos identificados en la *escucha*?

JUNIO-JULIO DE 2006

Comenzamos a discutir acerca del perfil del alumno que egresa de la Formación Básica (FoBa) en Música. Este debate nos lleva a pensar qué características debieran reunir los profesores. De la contrastación entre el currículum prescripto con el real -ejercicio que nos mostró una marcada brecha entre ambos- identificamos la necesidad de capacitación docente en improvisación. Programamos para octubre una jornada de actualización sobre este tema: en cada institución, afortunadamente, tenemos colegas especialistas que nos dan una mano. Sabemos que tenemos que recuperar, especialmente en el ámbito académico, la práctica de la improvisación, tan frecuente en distintos periodos de la historia musical occidental y en la música de otras culturas.

Nos visita la Prof. Adelina Camerata, del Conservatorio Juan José Castro. Expone su trabajo de investigación sobre los planes de estudios de Lenguaje Musical (LM) implementados en el Conservatorio Manuel de Falla (Buenos Aires), en el periodo 1924 a 2004 (Camerata, 2004). Conclusiones de este estudio:

- La enseñanza fragmentada del LM.
- El abordaje de la asignatura LM sin ejecución instrumental, a excepción del canto como agente homologador.
- La disociación entre el pensamiento horizontal y el vertical. Ritmo, armonía y melodía convertidos en compartimentos estancos cada vez más inconexos.
- La realización de ejercicios de lectura sin atención a la expresividad.

Los debates nos llevan a identificar las carencias, las dificultades y a plantear posibles salidas, oportunidades de aprendizaje.

AGOSTO DE 2006

Participan en las reuniones alumnos que cursan los últimos años del Profesorado en Música (orientaciones Instrumento y Educación Musical). Señalan la fractura entre las formaciones Básica y Superior, expresada en la falta de continuidad en la ejercitación de la lectura a primera vista y en la realización de ejercicios de audiopercepción. La demanda de los docentes del Profesorado apunta al análisis armónico, escasamente desarrollado en la FoBa.

Vamos precisando las necesidades y esto nos lleva a qué aspectos deberían abordarse con mayor énfasis en la FoBa. Ellos son:

- La funcionalidad armónica. Su relación con el ritmo y la melodía.
- La improvisación.
- La ejercitación de la lectura sin abandonar la musicalidad.
- La consideración de los registros vocales en la realización de lecturas entonadas.
- El trabajo auditivo atendiendo a las diferentes estrategias que emplean los estudiantes para la resolución de los ejercicios. La importancia de que estos ejercicios sean realmente musicales y no compendios de dificultades sin conexión lógica e imaginaria.¹
- El desarrollo del análisis musical en todas las asignaturas de la FoBa.
- El tratamiento transversal de los temas, articulando el abordaje de los contenidos en los distintos espacios de la FoBa.

SEPTIEMBRE DE 2006

Comenzamos a delinear un primer borrador con las competencias que deberían conformar el perfil del egresado de la FoBa. Para esta tarea, tenemos en cuenta las demandas y requerimientos -relevados a través de encuestas y entrevistas informales a estudiantes y docentes- de las distintas carreras de Formación de Grado: Tecnicaturas y Profesorado de Instrumento, Profesorados de Composición, Dirección Coral, Musicología y Profesorados para los niveles Inicial, EGB y Polimodal. Entendemos que este perfil representa las competencias mínimas que posibilitan encarar con las herramientas suficientes el estudio de las mencionadas carreras. He aquí el primer borrador:

- Poseer capacidad de ejecución instrumental logrando fluidez y continuidad a partir del desarrollo de habilidades técnicas e interpretativas concertando con uno mismo y sobre bandas.
- Escuchar, leer, escribir y tocar a primera vista.
- Capacidad para decodificar discursos musicales llevando a la práctica la imagen sonora previamente creada.
- Conocer y manejar técnicas de improvisación atendiendo a diversos criterios de organización del discurso musical.
- Participar vocal e instrumentalmente en conjunto atendiendo a la rítmica, afinación y demás elementos que hacen al lenguaje musical y al correcto desempeño de los roles en la ejecución grupal.
- Capacidad para organizar las prácticas de estudio.

¹ Al respecto, resulta sumamente valioso el aporte de Orlando Musumeci (2005a)

- Desarrollar el hábito de actuar frente al público.
- Valorar la cultura del esfuerzo como condición necesaria para el progreso.
- Desarrollar el pensamiento crítico en función de mejorar el producto musical empleando diversas estrategias.

Difundimos este borrador a todos los docentes de las instituciones, con el objeto de que realicen aportes.

OCTUBRE A DICIEMBRE DE 2006

Concretamos la primera Jornada de Actualización en Improvisación, coordinada por los profesores Hernán Ríos, Fernando Pugliese y Aníbal Maidana. Son destinatarios los profesores de Lenguaje Musical y Práctica de Conjunto vocal e instrumental. Abordamos los siguientes contenidos:

La iniciación de la práctica instrumental sin lectura; la improvisación instrumental grupal; improvisación sobre la escala de blues; improvisación sobre sistemas de organización tonales y modales.

Dado que en un solo encuentro es imposible desarrollar con profundidad estos temas, pensamos implementar en 2007 un proyecto de actualización que incluya seis jornadas.

Comenzamos a trabajar sobre la selección y secuenciación de contenidos para Lenguaje Musical, comparando las propuestas de cada institución, debatiendo y tratando de articular las mismas en un documento orientador.

Identificamos un aspecto a trabajar con mayor énfasis en todas las asignaturas de la FoBa: la funcionalidad armónica. Intercambiamos bibliografía con relación a este tema: *Armonía funcional*, de Claudio Gabis, *Armonía funcional e improvisación*, de Rodolfo Alchourrón. Para iniciación al piano: métodos Gainza, Yamaha, Peanuts.

FEBRERO DE 2007

Evaluamos cómo funcionó el GECEM en este primer año. Aspectos a mejorar: la comunicación interna del grupo vía correo electrónico (dado que transcurre un mes entre cada reunión). También las acciones de difusión entre los docentes de cada institución.

Respecto a la difusión y proyección áulica de los acuerdos logrados, sabemos que existen variables institucionales que operan generalmente obstaculizando o demorando la circulación de la información y las iniciativas de cambio. Ya en el proyecto que dio origen al GECEM hablábamos del concepto de gramática institucional, introducido por Tyack y Cuban (2001)². Éste es el resultado del entramado de elementos tales como los saberes de la práctica docente, los rituales, la organización del tiempo y del

espacio institucional. Comprendemos que todo cambio en la cultura institucional se produce de manera muy gradual y en pequeñas dimensiones.

Debatimos sobre la tarea de selección y secuenciación de contenidos. Algunos plantean el riesgo de que esta taxonomización conlleve una fragmentación en las prácticas. Concluimos en que clarificar la grilla de contenidos y articularla entre las instituciones no impide un enfoque global en la enseñanza del LM.

Otro acuerdo: la necesidad de que los ejercicios de audio-percepción surjan de obras abordadas o sean compuestos específicamente con criterios musicales. Nos ayuda en esta reflexión el texto de Orlando Musumeci (2005b): *Hacia una educación auditiva humanamente compatible*. La distinción entre conocimiento figurativo (la aprehensión “continua, contextual y global del fenómeno musical”) y conocimiento formal (los aspectos del estímulo musical que pueden ser medidos) nos remite a Castoriadis y su planteo de la coexistencia de las dimensiones imaginaria y conjuntista-identitaria. Lo que significa que nuestras propuestas didácticas tienen que atender a ambas formas de conocimiento, paralelas a estas dimensiones.

MARZO-ABRIL DE 2007

Comenzamos a tratar un aspecto no menor: el perfil del docente de la FoBa. Algunas ideas:

- El compromiso con el ser y hacer del docente.
- Los alumnos destacan la importancia de lo que el docente brinda/enseña y cómo lo transmite.
- El valor de los aspectos comunicacionales, los valores implicados. Lo que se dice y lo que va implícito, que puede reforzar o no lo dicho.

Abordamos dos textos: Pedagogía musical, de Violeta H. de Gainza (4ta parte) y Cultura del profesor y modos de motivar: a la búsqueda de una gramática de los motivos, de Juan A. Huertas (1999).

El aporte de Gainza esclarece la situación respecto a los modelos pedagógico-musicales: actualmente atravesamos una etapa de integración de enfoques, tomando elementos de los métodos tradicionales (Dalcroze, Willems, Martenot, Suzuki, Orff, Kodaly), sumándolos a las pedagogías que impulsan un mayor protagonismo creativo de los estudiantes (Self, Dennis, Paynter, Schafer, Delalande) y considerando la importancia de las manifestaciones del entorno socio-cultural, valorizando en el aprendizaje formal el repertorio popular argentino y latinoamericano.

Por otra parte, la autora nos ofrece un análisis de la educación musical en los conservatorios. Señala, entre otros rasgos, la rigidez en las concepciones y prácticas docentes, la repetición de modelos de enseñanza, la brecha entre teoría y práctica y la falta de apertura a la música contemporánea y popular.

² Vale en este punto citar también a Antonio Viñao (2006), cuyas reflexiones dan una vuelta de tuerca más respecto al concepto de gramática institucional.

En tanto, el texto de Huertas (1999) se detiene en el contenido y formato de los discursos pronunciados en el aula. Señala que

"la calidad de la actuación de un profesor y la motivación que consiga de sus alumnos depende de una serie de factores relevantes como son: la competencia que tenga el profesor en la materia que enseña; las metas que se proponga; la habilidad que tenga para incitar la curiosidad y el interés de sus alumnos; la forma de evaluar los progresos y logros de sus alumnos, etc., etc." (p.68)

Así, adquieren fuerte relevancia los componentes verbales y no verbales de los discursos, de tal modo que los contenidos y formatos de aquello que comunica el profesor influyen en la motivación de sus alumnos.

Luego de estas lecturas y de los intercambios de opiniones, arribamos a las siguientes ideas respecto a la actuación de los docentes:

- Necesidad de una mirada amplia. Dar lugar al cambio de creencias.
- Capacidad de persuasión. Importancia del lenguaje corporal en la comunicación. La gestualidad verbal y no verbal.
- Necesidad de revisión de los modelos didácticos. No existen las verdades absolutas.
- Abandonar la concepción del profesor como alguien que debe saber absolutamente todo. Bajar del pedestal y reconocer aquello que se ignora o se conoce escasamente.
- Rescatar el papel del profesor como "gestor de oportunidades" de aprendizaje.

MAYO A JULIO DE 2007

Continuamos indagando en aspectos que pensamos pueden favorecer la articulación entre los espacios de aprendizaje de la FoBa:

- Revertir la dicotomía obra-contenido en los programas de instrumento.
- Acordar algunos materiales musicales comunes para su abordaje en los distintos espacios de aprendizaje.
- Tener presente que en todo momento se promueve la construcción de mensajes musicales significativos.
- Hacer foco en el hecho musical activo, tanto en docentes como alumnos, dentro y fuera del aula.

Aprovechamos nuestros propios recursos: Fabio Pirolo desarrolla el abordaje de la modulación intrazonal en el tema *Lady be good*, de Benny Goodman, explicando la armonización del mismo. También lo hace con *El gato del vidalero*, siempre desde la perspectiva de la armonía funcional.

AGOSTO A OCTUBRE DE 2007

Delineamos un perfil del docente de la FoBa, que entendemos debería reunir las siguientes características:

- Sentido de pertenencia y compromiso con la institución
- Valoración de la importancia de la actividad musical como ejercicio personal permanente.
- Capacidad para sistematizar, ordenar y organizar la enseñanza.
- Profundo conocimiento de los contenidos a impartir.
- Capacidad para comunicarse y establecer una corriente de afecto y confianza con el alumno.
- Disposición para encarar el hecho de la enseñanza como un desafío personal y profesional.
- Capacidad para entender y atender a los nuevos tiempos de percepción y comprensión de los alumnos.

Queda así armado el primer borrador, que se hará circular en cada institución para ser debatido y sumar aportes.

NOVIEMBRE- DICIEMBRE DE 2007

Trazamos un esquema de acciones para dinamizar el análisis de los documentos del GECM en cada institución: comunicaciones con los profesores del Espacio de la Práctica Docente (de todas las carreras), con Jefes de Área de Formación de Grado y Coordinadores de Postítulo.

La profesora Wilhelm nos relata las conclusiones del trabajo de investigación-acción sobre afinación efectuado en la cátedra Proyecto II. Entre ellas, aparece la necesidad de pedir a los ingresantes a FoBa estudios de audiometría y evaluación de las cuerdas vocales (no excluyente), dándoles el tiempo necesario para su realización. En líneas generales, las conclusiones se orientan a rescatar el uso de la voz cantada a lo largo de toda la formación musical y en todas las asignaturas. Acordamos en la importancia de cantar en las clases de instrumento, por los aportes que brinda esta actividad para el desarrollo del pensamiento musical (Mc Pherson, 2000).

Un proyecto nos entusiasma: la capacitación en Improvisación que se implementará en 2008. Tenemos el presupuesto horario y ya han concluido los concursos para la selección de los docentes capacitadores. Esta es la síntesis de la propuesta:

Se trata de ofrecer a los docentes que se desempeñan en la Formación Básica en Música un espacio que les permita ampliar sus conocimientos y herramientas para el abordaje de la improvisación musical en el trabajo áulico.

Se plantea un despliegue de la Actualización que contempla siete jornadas organizadas a manera de una obra musical con exposición -¿Qué es improvisar?, primera jornada-, desarrollo -la serie Funcionalidad armónica e improvisación, que abarca las siguientes cuatro jornadas- y un re-

torno a la exposición, planteando nuevamente el interrogante ¿Qué es improvisar? para cuyo intento de respuesta los cursantes podrán poner en juego la experiencia adquirida.

FEBRERO-MARZO DE 2008

Nos detenemos en reflexionar sobre un ítem del perfil del docente: *Capacidad para entender y atender a los nuevos tiempos de percepción y comprensión de los alumnos*. Las transformaciones en los medios de circulación de los saberes- por fuera de la escuela y de los libros- impone una re-definición del sujeto de la educación. Como señala Barberó (2003), el alumnado está inmerso en un medioambiente educativo que lo empapa de saberes-mosaico. Frente a ello, las instituciones tienden a atrincherarse en su propio discurso.

Hablamos de nuevos tiempos de percepción y comprensión. Levy (1994) nos aporta un análisis del papel del tiempo y el pensamiento con relación a las culturas oral, escrita e informática. Se distingue así el tiempo circular y el pensamiento situacional, propios de la cultura oral; la cultura escrita instaura una temporalidad lineal y el desarrollo del pensamiento lógico, con la consecuente entronización del conocimiento teórico; finalmente, la cultura informática produce, en su continuo *fluir* de textos, la destrucción de aquella linealidad inaugurando el tiempo puntual, poniendo en relieve el conocimiento operativo.

¿Cómo nos sentimos los docentes frente a estos cambios? Algunas respuestas:

- Indefensos, desamparados ante los cambios (en los alumnos, en la sociedad, en las prescripciones tales como planes de estudios).
- Inseguros ante la modificación de los mandatos históricos, fundacionales.

Estas sensaciones nos llevan muchas veces a reforzar posiciones rígidas ante la necesidad de modificar la propia práctica o a negar el cambio justificándonos con frases como "no va a funcionar", "los chicos no estudian", "esto no pasaba antes", etc.

Todo lo expuesto nos lleva a pensar en la reconstrucción de la autoridad docente. Hilos (sueltos) para ese tejido:

- Reconstruir su propio perfil docente (recursos didácticos, estrategias)
- Lograr la empatía con los alumnos (saberes específicos + saberes comunicativos).
- Recuperar la motivación intrínseca: trabajo docente alejado de la práctica rutinaria; pensar que "se va a hacer música con los alumnos", "voy a musicalizar a los alumnos", redescubrirse como músico-docente.

ABRIL-MAYO DE 2008

Dificultades en la navegación: no se libera el presupuesto destinado a la Actualización en Improvisación, por lo que debemos cancelar la implementación de

este proyecto. Insistimos ante las autoridades, pero se nos aclara que la prioridad en la asignación presupuestaria está centrada en los espacios curriculares y no en los de extensión y capacitación. El nuevo procedimiento de autorización presupuestaria centralizada -aplicado en la jurisdicción provincial- colisiona con la necesaria autonomía institucional para decidir sobre la utilización de un presupuesto ya aprobado en planta funcional.

Nuestro itinerario entonces se orienta hacia otro objetivo: la selección de materiales musicales para el trabajo transversal en los distintos espacios de la FoBa. Para esto, apelamos a los repertorios que se abordan en Instrumento, Práctica de Conjunto Vocal e Instrumental, Práctica Coral, Apreciación Musical y Lenguaje Musical. Concretamos una compilación de materiales que provienen tanto de la tradición académica como de la popular. Lo acompañamos con orientaciones para su tratamiento en las aulas. La propuesta es trabajar algunas obras en común entre las distintas asignaturas, tanto partituras como grabaciones.

A través de los profesores Sandro Benedetto y Silvia Glocer, tomamos contacto con la experiencia desarrollada por María del Carmen Aguilar (1999) y su equipo en la cátedra Introducción al Lenguaje Musical (materia de la Licenciatura en Artes, Universidad de Buenos Aires). Realizamos una jornada de actualización a la que convocamos a los profesores de Lenguaje y Apreciación Musical. En la misma, abordamos el marco teórico de la propuesta y las actividades más relevantes. Vemos que una característica de la percepción es la ambigüedad, que hace que ante la escucha de una misma obra distintas personas perciban organizaciones de frases ligeramente diferentes. Los aspectos del LM que se analizan son: la sintaxis musical, el ritmo, los temas musicales y su construcción a partir de motivos, las funciones formales, los sistemas de relaciones de altura, las texturas y el reconocimiento de timbres.

Del intercambio de experiencias de clase, surgen algunas dificultades e interrogantes:

- A los alumnos les suele ser problemático "despegarse" de la partitura y atender a la percepción.
- Cómo abordar en Apreciación Musical la escucha de obras más extensas y de repertorio académico de los siglos XX y XXI.

Una de las experiencias relatadas consiste en que los alumnos seleccionen música entre la que escuchan habitualmente para analizar los elementos del LM abordados en clase.

Como esta es una bitácora hecha *a posteriori*, nos permite una breve reflexión acerca del canon, en este caso, del canon didáctico musical. Como señala Corrado (2004/2005), los espacios institucionales son decisivos en la conformación y perpetuación de las normas y valores que lo presiden. Pero, al ser una construcción cultural, el canon está sujeto a los vaivenes de los cambios sociales y de las disputas por el

poder simbólico. Incluir un material en el canon implica efectuar sobre el mismo un juicio de valor estético positivo y la decisión de aprovechar (gozar) sus posibilidades didácticas.

JUNIO A AGOSTO DE 2008

A esta altura de la navegación, entendemos necesario retomar el análisis del rol docente, haciendo foco en su perfil de formación. Por esta razón, realizamos un encuentro con profesores del Espacio de la Práctica de distintas instituciones y carreras. Analizamos las competencias que debería reunir el profesor de música que se desempeñe en la FoBa. Entre los presentes es notoria la preocupación por lograr, en términos de Musumeci (2002), “un ambiente de aprendizaje musical amigable”. Reflexionamos sobre las interacciones docente-alumno y el clima de aprendizaje, considerando necesario:

- fortalecer el vínculo docente-estudiante
- atender a los factores que propician un ambiente y clima adecuado de aprendizaje.³
- que el docente sea respetuoso de la individualidad del alumno. Que resalte y valore sus logros.
- lograr la empatía, el respeto a los tiempos de los alumnos.
- reconstruir la autoridad docente.
- estimular las actividades interdisciplinarias y la interrelación entre FoBa y Formación de Grado. Por ejemplo, los alumnos de la carrera de Composición podrían escribir música especialmente destinada a alumnos de FoBa.

Entendemos que los temas abordados en este encuentro deberían incluirse como contenidos en el Espacio de la Práctica Docente de todos los profesores en música.

Como pretendemos seguir estudiando propuestas didácticas que posibiliten una educación musical “cognitivamente amigable”, tomamos contacto con los profesores Raúl Minsburg y Georgina Galfione, docentes de la cátedra Audición y Análisis Musical, de la carrera Audiovisión (Universidad Nacional de Lanús). Realizamos dos jornadas de actualización con la coordinación de ambos.

El planteo del profesor Minsburg (2008), titular de la cátedra, busca “englobar el fenómeno musical en sí mismo sin considerar un determinado estilo ni un determinado periodo histórico, sino enfocándolo desde un punto de vista exclusivamente temático.” (P.3) Se centra en el estudio de la forma y de las funciones discursivas; también en el análisis de las texturas y de las conformaciones características de la música contemporánea. Una característica común con la experiencia desarrollada por María del C. Aguilar

³ Tópicos abordados por María Inés Ferrero y Mónica Martín en el texto: *Estilos de comunicación del profesor de música en situaciones áulicas*, Proyecto de Investigación, Conservatorio de Música Julian Aguirre, Informe periodo 2002-2007.

en la UBA es la prescindencia de la partitura, buscando focalizar el trabajo en la escucha y estimular la memoria musical.

El conocimiento de distintas propuestas de análisis y apreciación musical nos acerca a los fundamentos que las sustentan, entre ellos, los aportes de la teoría de Lerdahl y Jakendoff, cuyo principio central “se basa en que una secuencia de eventos se procesa según un sistema de reglas que constituyen la gramática musical de determinado estilo. Este sistema da lugar a una descripción mental estructurada que representa la forma musical tal como la percibe y la comprende un oyente versado en dicho dialecto musical.” (McAdams, 2006; p. 303) Podemos entender el valor de la intuición musical que pone en juego el oyente en la escucha, considerando su importancia a la hora de diseñar secuencias didácticas.

SEPTIEMBRE-OCTUBRE DE 2008

El intercambio de experiencias de clase nos permite acceder a bibliografía y material grabado que incrementa nuestra “mochila” docente. En las distintas instituciones involucradas en el GECM notamos que, poco a poco, surgen indicios de mayor apertura en el profesorado, manifestados de diversos modos:

- En la valoración de los espacios de encuentro con colegas para intercambiar propuestas, experiencias y capacitarse.
- En la implementación y experimentación en el aula de cambios a partir de los aportes y herramientas socializados en los encuentros, con resultados positivos.
- En una creciente preocupación por fundamentar las prácticas docentes.
- En una mayor disposición para ejercitar la reflexión sobre la propia práctica: el planteo de dudas, el reconocer la necesidad de capacitarse en alguna área del conocimiento musical y pedagógico, la revisión de planes y proyectos didácticos.

El itinerario ahora nos lleva a conocer cómo se enfoca la enseñanza del LM en la Escuela de Música Popular de Avellaneda. Contamos con la participación del profesor Ricardo Cantore (2008), quien además de dictar la asignatura Lenguaje Musical, es Jefe de Área de la FoBa. Su propuesta didáctica parte del mismo diagnóstico al que arribáramos al comienzo de nuestro trabajo en el GECM: la enseñanza fragmentada del LM, desvinculando las dimensiones rítmica, armónica y melódica. Se trata, entonces, de revertir la tendencia estudiando las relaciones entre estos conceptos y analizando cómo determinadas estructuras y patrones fueron utilizados por músicos de distintas épocas y estilos. Por lo tanto, el material de estudio abarca en obras tanto del repertorio académico como del popular. El método incluye actividades de audición y análisis, producción y composición.

NOVIEMBRE-DICIEMBRE DE 2008

Ponemos proa hacia un aspecto enunciado en el perfil de egresado de la FoBa:

Capacidad para organizar las prácticas de estudio.

Analizamos qué acciones del docente pueden favorecer el desarrollo de las estrategias metacognitivas del estudiante, esta vez haciendo foco especialmente en instrumento e instrumento armónico. Enunciamos algunas de ellas:

- Asesorar al alumno y a su familia sobre cómo conformar un ambiente apropiado para el estudio.
- Promover la escucha y lectura global de la obra como pasos previos al estudio más pormenorizado.
- Trabajar con el alumno en el diseño de una secuencia de estudio (distribución del material y del tiempo)
- Abordar las posibles formas de resolver dificultades. Estimular la iniciativa del alumno en la elección de la estrategia adecuada.
- Favorecer en el estudiante el ejercicio de la autoevaluación.

Tenemos acceso al texto escrito por Mónica Zubczuk (S/D), profesora de piano del Conservatorio "Julián Aguirre", destinado a sus alumnos. Zubczuk señala tres aspectos a considerar en el estudio de un instrumento: el corporal, el auditivo y el emocional. Los tres deben estar presentes, ya que si la interpretación se realiza en un clima de tensión, con una carga emocional negativa, de poco valdrá haber trabajado la relajación muscular. La imaginación desempeña un papel importante en la audición interna de la obra: genera una imagen sonora grabada en la mente que funciona como referente a la hora de escucharse tocar.

El creciente desarrollo de una didáctica de la enseñanza del instrumento que atienda al bienestar del alumno afortunadamente nos aleja de la pedagogía implícita que, en palabras de Bourdieu y Passeron (1996),

"exige del discípulo o del aprendiz la identificación con la persona 'total' del maestro o del 'oficial' más experimentado, a costa de una verdadera renuncia de sí mismo."

Es precisamente el carácter implícito de la enseñanza lo que garantiza la tendencia a la autoreproducción del modelo pedagógico.

FEBRERO A JUNIO DE 2009

Nos ocupamos de Instrumento armónico; sucede que observamos enfoques muy disímiles en este espacio: desde quienes priorizan la elaboración de arreglos, pasando por quienes trabajan mayormente con partituras, hasta aquellos que prescinden por completo de ellas. Realizamos varios encuentros en los que se

socializan las metodologías empleadas y abrimos el debate en función de acordar los contenidos más relevantes. Esta es la síntesis de los acuerdos:

- Análisis armónico- funcional atendiendo al contexto de la obra
- Enlaces de acordes y cadencias
- Diferentes tipos de acompañamiento
- Transporte
- Acompañamiento armónico del propio canto y del de los otros
- Ídem, acompañando a otro/s ejecutante/s
- Creación de arreglos (con o sin registro escrito)

Sostenemos la necesidad de "transversalizar" los contenidos, de modo que se aborden también en los demás espacios de la FoBa.

El análisis y la reflexión sobre lo que ocurre en las aulas nos pone frente a un tema relevante en el debate didáctico: la naturaleza del conocimiento práctico de los docentes. Más que un único tipo de saber, se trata de una conjugación de saberes teóricos y principios de acción:

"El conocimiento práctico no es el que reemplaza al 'conocimiento teórico' o sea, no compensa una carencia. Tampoco es la huella deformada que queda luego del contacto de los legos con el conocimiento científico. [...] El conocimiento práctico es un nivel necesario y específico de conocimiento propio de los contextos de acción." (Feldman, 2004; pp.85-86)

Rescatamos, entonces, su valor dado que como docentes operamos en contextos situados y situacionales.

FINAL (PROVISORIO) DE LA NAVEGACIÓN

La escritura del cuaderno de bitácora -extemporánea, el verdadero diario de navegación reside en las actas del GECEM- resultó una tarea de análisis retrospectivo que permite reafirmar el valor de la reflexión cooperativa y la revisión de principios de acción en espacios de reunión que nos provean cierto distanciamiento de las urgencias de la práctica cotidiana. Frente al inmovilismo que suele atribuirse a docentes e instituciones educativas, preferimos pensar en la figura del docente como intelectual transformador, capaz de cuestionar el orden dado; y pensar en las instituciones educativas como espacios que "encierran en su movimiento todas las paradojas de la vida social" (Fernández, 2002). Sabemos que la reflexión sobre las prácticas toca cuestiones estructurales: la cultura de cada institución, las tradiciones y rutinas establecidas, las ideologías e historias docentes. Por eso, también sabemos que las mejoras en la enseñanza se van logrando de manera muy lenta. Pero se

logran. Estamos lanzados a las procelosas aguas: no hay posibilidad para el inmovilismo.

TRIPULANTES

Han participado en el GECM:

Por el Conservatorio "Juan José Castro", San Isidro: Cristina Bauer, Inés Fauré, Analía Bas.

Por la Escuela de Arte "Leopoldo Marechal", La Matanza: Mónica Lorenti, Juan Manuel Arrimondi, Alejandro Fernández, Sandro Benedetto, Gabriel Guido, Fabio Pirolo (¡siempre te recordaremos!)

Por el Conservatorio "Julián Aguirre", Banfield: Patricia Robles, Eduardo Deluca, Gabriela Fols, Edith Wilhelm (Coordinación pedagógica)

Por el Equipo Técnico-Pedagógico de la ZIAP 2: Elena Alfonso

REFERENCIAS

- Aguilar, M. del C.; et al. (1999). *Análisis auditivo de la música*. Buenos Aires, Edición de los autores.
- Barberó, J. M. (2003). Saberes hoy: Diseminaciones, Competencias y Transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°32.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Editorial Laia-Fontamara.
- Camerata, A. (2004). *Una mirada crítica de la enseñanza del Lenguaje Musical en el Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla desde 1927 a 2004*. Tesina para la Licenciatura en Enseñanza de la Música. Universidad CAECE.
- Cantore, R. (2008). *El lenguaje de la música*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- Castoriadis, C. (1994). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Corrado, O. (2004/2005). Canon, hegemonía y experiencia estética: algunas reflexiones. *Revista Argentina de Musicología*. N° 5,6.
- Feldman, D. (2004) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires, Aique.
- Fernández, L. (2002). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Paidós.
- Huertas, J. A. (1999). Cultura del profesor y modos de motivar: a la búsqueda de una gramática de los motivos. En J. I. Pozo y C. Monereo (Ed.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Santillana.
- Levy, P. (1994). La oralidad primaria, la escritura y la informática. Tecnologías intelectuales y formas de conocimiento. *David y Goliat*.
- McAdams, S. (2006). La psicología cognitiva de la música. En R. Llinás y P. Churchland (Eds.) *El continuum mente cerebro. Procesos sensoriales*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos.
- McPherson, G. (2000). Investigación de las habilidades requeridas para tocar un instrumento musical. *Boletín de Investigación Educativo-Musical*, N° 19.
- Minsburg, R. (2008). *Audición y análisis musical II*. Lanús, UNLa.
- Musumeci, O. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible. En <http://www.sacom.org.ar/secciones/segunda/SesionesTematicas/Musumeci.htm>
- Musumeci, O. (2005a). Hacia una educación auditiva humanamente compatible: "¿Sufriste mucho con mi dictado?". En *Actas de las 1ras Jornadas de Educación Auditiva*, La Plata, Facultad de Bellas Artes, UNLP.
- Musumeci, O. (2005b). Hacia una educación auditiva humanamente compatible. *Eufonía* 34, 44-59.
- Rink, J. (2006). *La interpretación musical*. Madrid, Alianza Editorial.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas pública*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Viñao, A. (2006) *Sistemas escolares, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata.
- Zubczuk, M. (S/D). *Cátedra de piano*, Material de circulación interna, Conservatorio Julián Aguirre.

INFLUENCIAS Y CONCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN AUDITIVA Y EL SOLFEO EN LA FORMACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Pilar Jovanna Holguín Tovar

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

El texto que a continuación se presenta propone una descripción y breve análisis de dos aspectos de la construcción actual de la idea de lo que debe ser la formación del oído y el solfeo dentro de las instituciones encargadas de la profesionalización en música. Estos aspectos se refieren, en primer lugar, a las influencias musicales y extramusicales que a lo largo de la historia de la conformación de los programas de música de las universidades de Colombia, trasladan diversos enfoques didácticos provenientes de Europa que se insertan y mimetizan en los planes de estudio de dichas asignaturas. Para lograr este propósito se hace necesario indagar en la historia de la conformación de los programas profesionales, sus expectativas y las diferentes escuelas que se tomaron como referencia para la construcción y documentación metodológica de sus planes de estudio y en lo posible, de las asignaturas a las que les corresponde el desarrollo del oído musical y la lectura. El referente central de este trabajo es el método soviético que llegó a Colombia por medio de su implementación en la ciudad de Tunja en los años 80's. Dentro del acercamiento al mismo, se expondrán los aspectos que influyeron en su elaboración, el ideal de la música dentro de esta sociedad y su traslado al país para evaluar aspectos como la asimilación en nuestros contextos además de su vigencia en la educación superior en el presente. Los hallazgos permitirán evidenciar la relación entre educación auditiva, solfeo y el pensamiento de lo que significa la palabra música.

ANTECEDENTES

El origen de la práctica de la lectura musical fue generada por Guido d'Arezzo en el siglo IX d.C. como lo consigna la historia de la música en occidente, su sistema ha perdurado a través de los tiempos y se conoce como *solmización*. Hasta el siglo XVI este fue el único método usado ya que con la aparición de los accidentes que constituirían las tonalidades se fue relegando, como lo comenta Romero (2008): "El sistema guidoniano funcionó hasta el siglo XVI, en el que el creciente uso del cromatismo lo hizo inviable". El mismo autor hace referencia a que en el siglo XVII, con el desarrollo del *bel canto* en Italia, se escribieron diferentes tratados que tuvieron como objetivo el perfeccionamiento y virtuosismo del canto; esta situación hizo que los *solfeggi* fueran difíciles de cantar con las sílabas que d'Arezzo ideó y se cantaron con una vocal, pero esto no impidió su difusión en Europa (Romero 2008).

Hacia finales del siglo XVIII se crea el Conservatorio de París en 1795. En esta institución surge el solfeo como una asignatura del plan de estudios "consolidándose como un sistema de enseñanza necesario para la formación musical profesional" (Romero 2008). Con la asignatura solfeo en el sistema curricular se crearon diversos métodos de lectura que tuvieron como parámetro el desarrollo de la complejidad melódico-rítmica y formal en sus ejercicios.

Estos procesos se van extendiendo a distintos países en el siglo XIX, como es el caso de Inglaterra con el sistema ideado por John Corwen basado en el método de la *tónica do* de Sara Glover. En Alemania se profundizó en los enfoques pedagógicos de la enseñanza de los diferentes elementos de la música. Los músicos americanos emprenden sus estudios superiores en diversas instituciones europeas y al finali-

zar su estadía, comienzan a plantear enfoques pedagógicos para abordar lo aprendido y ubicarlo en sus lugares de origen¹. Este es el caso de Arthur Heacox quién planteó los términos de entrenamiento auditivo para ubicar lo referente al desarrollo del oído musical.

Concluyendo este breve recorrido por la historia occidental se puede observar que hubo dos corrientes marcadas, la primera relacionada con los estudios del *solfeo* que se proponían el desarrollo de la habilidad del canto por medio de diferentes y graduales ejercicios melódicos y rítmicos que en un comienzo no incluyen la metodología de estudio (s.XVII-XIX). La segunda corriente se relaciona con el *entrenamiento auditivo* en el que para desarrollar la percepción integral de la música se involucran los diferentes elementos estructurales de la misma en pro de la formación del oído. Al parecer y teniendo en cuenta lo descrito anteriormente pareciera que el acto de solfejar y escuchar son habilidades distintas pero indispensablemente recíprocas.

El autor propone otro tipo de influencias que marcan la construcción de lo concerniente a la educación auditiva y vocal, y *es la influencia determinada por el grupo de docentes que enseña este tipo de prácticas, que se relaciona directamente con el país en el que se desarrolló su educación musical profesional*. En los albores de la formación profesional en música en algunos países de América Latina, este se convertirá en uno de los factores determinantes en los diseños metodológicos de estas asignaturas y en la construcción del mismo modelo educativo de cada institución.

¹ Esta situación se convierte en una constante a lo largo de la historia de nuestras universidades, aún en la actualidad. El subrayado es mío.

EDUCACIÓN MUSICAL SUPERIOR EN COLOMBIA

En Bogotá se creó el primer centro de educación musical denominado Academia Nacional de Música en 1882. Luego de diferentes sucesos políticos, en el año de 1910 toma la dirección Guillermo Uribe Holguín ex alumno de la Academia y propone el cambio de nombre de la institución. El nuevo Conservatorio Nacional, adoptó dentro de su reforma del plan de estudios “currículos semejantes a los de la Schola Cantorum de París” (Romero 2008, p. 144), Uribe Holguín permaneció hasta 1935 y según lo descrito por Bermúdez y Duque, dentro del grupo de profesores se encontraron músicos italianos (Romero, 2008).

Lo anterior indica que la asignatura *solfeo* fue incorporada al currículo del Conservatorio Nacional adscrito posteriormente a la Universidad Nacional de Colombia en el año de 1936. Teniendo en cuenta esto se puede evidenciar que posiblemente los textos usados y los enfoques didácticos fueron los planteados en la primera parte de este trabajo, desde lo desarrollado por las escuelas francesa, italiana y alemana. Aunque no se encuentra ningún documento que describa cuáles fueron aquellos libros o métodos utilizados para la enseñanza de la lectura musical.

Mientras se incorporaba el Conservatorio Nacional en la universidad, se desarrolló la creación de otros Conservatorios² en el país pero sin la posibilidad de titular profesionalmente a los estudiantes que ingresaban allí para perfeccionar su técnica instrumental e integrar las agrupaciones orquestales. En la década de los años 60 se crean lentamente otros programas superiores en música³ y es en la década de los años 80 que comienzan a gestarse las demás carreras universitarias que actualmente existen en el país. En esta última década llegó la metodología proveniente de un país muy distante que influyó profundamente en la construcción de los ideales de la música y sus objetivos en la profesionalización, a continuación se darán a conocer algunos de los aspectos de este sistema.

TRADICIONES HEREDADAS: LA UNIÓN SOVIÉTICA

Los sistemas de enseñanza europeos se implantaron en nuestros conservatorios latinoamericanos, pero en la ciudad de Tunja el estudio de la música se realizó a partir de otro modelo heredado: el soviético y es justamente en 1980 cuando a la Academia Boyacense de Música llega el maestro Jorge Zorro Sánchez y

transforma la institución en la Escuela Superior de Música de Tunja incluyendo dentro de su enseñanza los textos y métodos de la URSS. Varias generaciones fueron formadas bajo este modelo de instrucción y lo que se recuerda es todo un completo sistema de enseñanza de la lectura musical, el contrapunto, la armonía y los dictados tomando como referencia el piano.

Son diversos los factores que continuaron promoviendo el proceso de apropiación metodológica de la Unión Soviética ya que las diferentes actividades de cooperación fortalecieron las relaciones entre los dos países (Federación Rusa, S/D). Las facilidades existentes para realizar estudios en esta nación por parte de los colombianos, al igual que la intención de la URSS de apoyo y apertura a los países latinoamericanos nutrieron el proceso; pero el modelo de enseñanza musical soviético parte a su vez de los factores político-sociales que durante casi un siglo fundamentaron la base de su desarrollo socio-cultural.

EL PROYECTO POLÍTICO-CULTURAL Y LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LA URSS

Durante la dinastía Romanov todo tipo de educación fue impartida a la nobleza y el arte oficial fue importado de Alemania, Italia y Francia, países donde a su vez se formaron los compositores de Rusia. Las canciones populares no tenían cabida en este sistema, pues se le consideró una categoría menor, aunque las guerras napoleónicas propiciaron el patriotismo y el uso de composiciones de inspiración folclórica pero no del todo aceptadas (Fresdelval, S/D). Los cambios políticos y sociales ocurridos luego de 1918 transformaron las ideas de educación y cultura en quienes rigieron el destino de la URSS, pues el objetivo era educar a todo un pueblo en medio del hambre y la guerra.

Respecto a la enseñanza de la música en 1918 con el programa *La escuela del trabajo único y sus planes de estudio aproximados*, se diseñó un capítulo para la enseñanza de la música en el que se cambió la concepción de la sección *Canto*, ya que según Kabalevsky, en la época zarista la música formaba parte de la materia principal denominada *La historia santa* que solo preparaba los coros de las iglesias dentro de la educación religiosa y moral acorde con los dictámenes de la sociedad (Kabalevsky, 1988). En el nuevo plan cambió la acepción y se amplió a '*Canto(música)*'.

En el régimen soviético, la música posee connotaciones estéticas y espirituales ya que es un medio de expresión y unión de la cultura rusa: “El arte pertenece al pueblo” (Kabalevsky, 1988, p. 8). Sujomlinsky lo expresa así:

“La música es el medio más prodigioso, más sutil de captación del individuo para la bondad, la belleza, el humanismo. [...] la música despierta en el hombre la visión de lo elevado, lo sublime, lo bello; y no solo el mundo circundante, sino

² Los Conservatorios posteriores a la creación al Conservatorio Nacional fueron el Conservatorio del Tolima y el de Popayán.

³ Se tiene referencia de la Universidad pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia

también en sí mismo. La música es un potente medio de autoeducación." (Sujomlinsky, 1975, p. 238).

Así mismo la educación musical coincide con los conceptos anteriores: "El objetivo de la enseñanza de la música en la escuela es hacer surgir en los alumnos el lado espiritual de su personalidad" (Kabalevsky, 1988, p.3) y se propone el conocimiento de la música popular y la literatura musical occidental por medio del canto y la lectura para conocerla, cantarla e interpretarla. Esto quiere decir que la asignatura *Música* se convierte en un arte complejo que requiere de diversas habilidades aparte del canto.

EL DESARROLLO DEL CANTO Y EL OÍDO

Dentro de la investigación sobre el solfeo y la formación auditiva, fue posible encontrar algunos textos que mencionan el tema. Kabalevsky describe:

"En el sistema de educación musical profesional cada elemento musical con sus formas de estudio particulares se convierte en una materia más o menos independiente: el solfeo, la teoría musical, la historia de la música, la literatura musical, la improvisación, la composición, el canto coral, el uso de un instrumento musical, etc. Todas esas materias están agrupadas para formar ciclos que corresponden a la especialización futura del alumno: ejecutante, teórico, historiador, compositor" (Kabalevsky 1988, p.34).

La cita anterior corrobora lo expresado por los ex alumnos colombianos egresados de las universidades soviéticas que hace relación con programas curriculares contruidos para intérpretes, teóricos, historiadores, compositores y directores; estos pénsum distintos abordaban de manera diferente el dictado musical y el solfeo de acuerdo con los requerimientos de la especialización por ejemplo aquellos que afrontaban ejercicios de solfeo y de dictado de mayor dificultad eran los directores, compositores y teóricos.

Sobre el tema de la educación superior el artículo *El oído estilístico. Una visión sobre el desarrollo del oído musical* escrito por Svetlana Bouckhctaber⁴ plantea que para poder *percibir* toda la información musical proveniente de la historia se requiere "poseer un oído musical altamente desarrollado, flexible y sagaz, *conectado con toda la fenomenología histórico-musical*" (Bouckhctaber 2008, p. 117, énfasis agregado). Argumenta, posteriormente que el solfeo es una disciplina de gran responsabilidad en cuanto a la formación musical ya que desarrolla el oído en el nivel profesional y aclara su propia connotación de la palabra solfeo:

"En diferentes institutos o conservatorios esta materia es llamada de varias maneras, EMB (estudio musical básico), gramática musical, nociones de percepción, etc., en este artículo nos referiremos a ella conservando la antigua nominación de solfeo. Expresión que no se refería a una sola actividad como el canto, por ejemplo, sino que abarcaba todas las formas de ejercitación en la clase de música" (Bouckhctaber 2008, p. 126).

Plantea para el desarrollo del curso el que "no se aborden los conocimientos teóricos en abstracto sino que estos estén ligados al repertorio musical de Occidente y a la actividad práctica del intérprete" (Bouckhctaber, 2008, p. 188). Como fundamento en la construcción del curso de solfeo propone *el estilo* para el desarrollo del oído musical, esto quiere decir que cada época histórica determina unas estructuras musicales propias y se requiere que el estudiante las conozca y reconozca para poder prepararse para un dictado realizado a "la manera" de cualquier periodo musical. Sugiere para el desarrollo del oído estilístico que "su formación esté presente en todas la estrategias metodológicas tradicionales de la clase: dictados, entrenamiento auditivo, vocalización de fragmentos a una o más voces y demás" (Bouckhctaber, 2008, p.118). Lo anterior debe evidenciarse en la transcripción de los dictados y la comprensión lingüística de los estilos por parte de los estudiantes.

La autora también posee un texto sobre la formación del oído interno en niños (Bouckhctaber, 1995) y allí confirma nuevamente que el solfeo se relaciona con el desarrollo del oído musical y en particular comenta que el oído interno está compuesto por especificidades que se catalogan en: oído melódico, oído armónico, oído arquitectónico integral y oído absoluto-relativo. En el escrito se exponen las características de cada uno y las sugerencias propuestas para desarrollarlo a partir de la memoria, la lectura y el conocimiento de la tonalidad.

Lo expuesto anteriormente puede otorgar la posibilidad de un acercamiento a lo que originó y se propuso el método de enseñanza soviético, brindando la posibilidad de corroborar los postulados con los programas de las materias, los textos y la didáctica trasladada al país. Con el conocimiento somero de los diferentes factores e influencias que incidieron en las construcciones de este modelo, a continuación se considerarán los aspectos trascendentes dentro del país receptor.

⁴ Docente de los programas de música de la Universidad del Valle-Colombia.

IMPLICANCIAS: BREVE ANÁLISIS DEL MÉTODO SOVIÉTICO EN COLOMBIA

Jorge Zorro Sánchez logró implementar los manuales producidos en el régimen soviético para la enseñanza del desarrollo auditivo, la lectura, la armonía y la literatura de la música, además de los estudios sobre la tonalidad que hasta ese momento eran desconocidos. Los efectos que tuvo durante su implementación en la primera etapa fueron: el aumento en la exigencia en el estudio de los alumnos ya que estos textos requieren tener desarrolladas ciertas habilidades pianísticas, oído absoluto, el dominio de la lectura y entonación, conjuntamente con la memoria dentro de un mismo ejercicio de solfeo.

Al no existir un proceso de transición entre lo que se realizaba anteriormente y esta nueva forma de aprender música, focalizada en el privilegio de oídos absolutos, altas dotes pianísticas, la veneración por la música erudita y el desdén por la música colom-

biana o popular, generó posiciones encontradas en los alumnos ya que la idea preconcebida sobre este arte cambió radicalmente. Al analizar los conceptos propuestos o posiblemente traducidos por Bouckhchtaber con algunos de los libros empleados para el solfeo y el desarrollo auditivo se pueden determinar varias concepciones y relaciones sobre la música:

1. *Concepciones de la educación auditiva y el solfeo subordinadas a la teoría o musicología:* esto quiere decir que los dictados son diseñados para corroborar los esquemas teóricos. Obsérvese este postulado en el planteamiento del desarrollo del oído estilístico. Al respecto Zorro Sánchez (2008) señala: “La teoría, sin embargo, se vio fortalecida fundamentalmente bajo una didáctica en la cual prevaleció la formación auditiva mientras que el análisis formal dio cabida a un análisis de tipo filosófico dentro de la dialéctica histórica que fundamentaría una nueva musicología como ciencia de reflexiones sociales y que permitiría validar y contextualizar la historia como nueva ciencia.”

Раздел II (Л№ 19—26)

ОКРУЖЕНИЕ ДИАТОНИЧЕСКИХ СТУПЕНЕЙ ЛАДА ХРОМАТИЧЕСКИМИ ПРИЛЕГАЮЩИМИ ЗВУКАМИ

УПРАЖНЕНИЯ, ПОМОГАЮЩИЕ УСВОЕНИЮ ТРУДНОСТЕЙ ДАННОГО РАЗДЕЛА

Петь в разных тональностях мажора и минора:

Figura 1. Ejercicios de solfeo del libro de Ostrovsky sobre el uso de cromatismos y sensibles secundarias dentro de la tonalidad.

2. *Concepciones sobre la música como texto:* la realización de dictados por medio del piano que van completando su estructura y la evaluación

de los mismos determinada por la correcta transcripción

Figura 4. Tres ejercicios de solfeo del libro de Kalmikoff: el primero es una pieza rusa, el segundo es una canción de Glinka y el tercero es una pieza bielorusa

Lo anterior significó la hibridación entre las diferentes ideologías sobre música y educación musical vividas por aquellos músicos de origen colombiano que terminaron sus estudios profesionales en la URSS y que a su retorno llegaron con parejas músicos soviéticos que se asentaron a lo largo del país e ingresaron a los nacientes programas de educación superior, encontrando un contexto cultural, social y musical totalmente diferente. Algunas de las concepciones que se pueden determinar de esta hibridación alrededor de la música se centran en *el ideal de genio como referente*. Obsérvese:

El reto formulado por el humanismo socialista pretendió llevar la cultura y la educación básica a los más recónditos escenarios de la naciente Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. Esto obligó a una permanente reflexión de orden pedagógico; por ello, no es de extrañar *la aparición de mentes geniales* que, conscientes del rol social y de su responsabilidad histórica inculcada a través del socialismo humanista, lograron romper paradigmas occidentales y permitieron el acceso del pueblo a la cultura, saliendo del oscurantismo. [...] Esto creó condiciones excepcionales para que al interior de los conservatorios, que permanecieron alejados del positivismo epistemológico que da prelación a las ciencias fácticas, se crearan nuevas síntesis de significatividad didáctica de cuyos resultados dio *fé* la historia produciendo artistas y *genios*⁵ de grandes dimensiones (Shostakovich, Khachaturian, Sviatoslav Richter, Emil Gilels, Tatiana Nicolaieva, Kiril Kondrashin, Yuri Timerkanov, David Oistrakh, Mstislav Rostropovich, Mihail Pletniyov, Evgeny Kissin, entre otros), aunque no por ello per-

⁵ El subrayado es mío.

manecieron ajenos al paradigma solístico heredado del siglo XIX (Zorro Sánchez 2008).

La segunda centrada en el postulado de una *educación musical encaminada a la formación del instrumentista virtuoso*, desconociendo la profesionalización en música del docente de música. Zorro Sánchez ratifica la hipótesis:

Con el objeto de sobrevivir en el mercado ocupacional y el avance de la tecnología, muchas universidades se vieron en la necesidad de crear programas que pudieran financiar la educación instrumental, lo que dio origen a una *distorsión de la oferta de programas en música no orientados a la formación de músicos profesionales ejecutantes y virtuosos instrumentistas requeridos* por las orquestas profesionales colombianas y la actividad artística profesional. Otros programas aparecieron en el marco universitario pero sin el interés y compromiso institucional de manera que *nunca pudieron lograr objetivos de altos estándares académicos* y tampoco un soporte de infraestructura importante⁶. (Zorro Sánchez 2008)

Al confrontar los postulados y el propósito de la educación musical soviética junto con la historia de la implementación del método en Colombia se puede determinar que los importadores del método crearon sus propios conceptos e ideales de la música y por ende de la educación musical. El método soviético, hasta donde se ha podido investigar, no tuvo como objetivo el crear y educar genios o virtuosos, por el contrario su interés estaba en generalizar todo tipo de educación para crear una gran cultura soviética que, en el caso de la música, se fundamentó en el co-

⁶ El subrayado es mío.

nocimiento y apropiación de la música occidental y la música tradicional.

En la educación auditiva y el solfeo, esta apropiación se realizó con la creación de métodos que brindaron paso a paso el manual del maestro basado en un sistema determinado por la teoría con un enfoque objetivista. Estos manuales continúan vigentes en las diferentes universidades donde se encuentran extranjeros provenientes de los antiguos territorios de la Unión Soviética, colombianos formados en Rusia y los egresados educados dentro de este sistema. Hasta ahora esa tradición no se ha reflexionado de acuerdo con las necesidades del contexto colombiano.

Esto se debe posiblemente al desconocimiento de las bases epistemológicas que determinaron la enseñanza soviética y al mismo sistema político en donde se originó el método que no permitía ningún tipo de discusión sobre el mismo. En el caso de Colombia se requiere hacer una evaluación de su pertinencia respecto de la experiencia musical previa de los estudiantes y los paradigmas que sobre la música posea la institución de educación superior, ya que la forma de desarrollar el método continúa fomentando el modelo conservatorio en la educación musical. Lo anterior sin desconocer que la misma sistematicidad de los manuales soviéticos, brindan herramientas didácticas para comprender los elementos teóricos de la música necesarios durante la formación profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Bermúdez, E. (Duque, E. A.). (2000) *Historia de la Música en Santafé y Bogotá 1538-1938*. Bogotá: Fundación Música.
- Bouckhhtaber, S. (1995) *Desarrollo del oído musical interno en los niños*. Cali: Ediciones Instituto departamental de bellas artes.
- Bouckhhtaber, S. (2008) El oído estilístico. Una visión sobre el desarrollo del oído musical. *Revista Entreates* .7.
- Cui, C. (1947) *La música en Rusia*. Buenos Aires: Editorial Espasa-Escalpe.
- Federación Rusa (S/D): Relaciones ruso-colombianas: una ojeada a la historia. Disponible en internet en: <http://www.colombia.mid.ru/rel.html> Consultado 27 de marzo de 2010, 11:00 a.m.
- Fresdelval (S/D). Disponible en internet en: <http://www.fresdelval.co> Consultado 20 de marzo de 2010, 10:00 p.m.
- Kabalevsky, D. (1988) *Un compositor habla de educación musical*. Barcelona: Editorial Teide.
- Kalmikoff, ¿? . (1972). *Solfeo a una voz*. Moscú: Editorial Música.
- Ladujin, N. (1972) *Dictados*. Moscú: Editorial Música.
- Ostrovsky, A. (1968) *Solfeo*. Moscú: Editorial Música.
- Romero, G. (2008) *Solfeo y Entrenamiento Auditivo: una aproximación histórica*. Artículo publicado en la Revista Musical Catalana, N° 281.
- Sujomlinsky, V. (1975) *Pensamiento pedagógico*. Moscú: Editorial Progreso.
- Zorro Sánchez, J. (2008) Orígenes y desarrollo de la educación superior musical en Colombia. *Musiké, Revista del conservatorio de música de Puerto Rico*. Vol.1

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MUSICAL A TRAVÉS DE LAS RE-DESCRIPCIONES DE LOS CONTENIDOS DISCURSIVOS

Favio Shifres y Vilma Wagner
Universidad Nacional de La Plata

El aprendizaje de la música, particularmente en la formación especializada, se basa en la réplica del modelo como paradigma metodológico preeminente. Este paradigma sostiene, en ese contexto, que el aprendiz adquiere conocimientos del tipo de "saber cómo" cuando logra reproducir ciertas propiedades del modelo. La supremacía del texto en la formación musical profesional asume un isomorfismo entre lo que suena y lo que se ve en el texto. De tal modo, la noción de réplica, en relación a la interfaz sonido-texto, se refiere a la captura de las propiedades fundamentales de un fenómeno en una modalidad representacional (por ejemplo un evento musical sonando) y su aplicación a un fenómeno en la otra modalidad (por ejemplo un evento escrito en la partitura). El dictado musical, como recurso privilegiado en la formación de los músicos profesionales, tiene un profundo anclaje en este modelo. Sin embargo, en este campo, el paradigma asume que las propiedades fundamentales del modelo dependen de las categorías de escritura. De tal forma, en el dictado se busca que el estudiante logre replicar la partitura que dio origen a la ejecución que escuchó, ampliando virtualmente la interfaz a texto-sonido-texto.

En este trabajo se cuestiona: (i) que esas categorías sean las más relevantes para la comprensión del fenómeno musical a través de la audición; y (ii) que el paradigma de réplica pueda dar cuenta de la comprensión de los atributos musicales estructurales que tienen lugar en la obra escuchada. Básicamente se sostiene que la noción de réplica es una construcción cultural que depende del concepto de obra musical que cada cultura musical esgrime, de modo que la réplica evento-sonoro/texto puede ser eficiente en el desarrollo del lenguaje musical solamente en un extremadamente limitado universo musical. Por el contrario, un enfoque de aprendizaje musical que extienda las fronteras de dicho universo requerirá un paradigma diferente. Se propone aquí la noción de "transformación" proveniente de los estudios en comprensión literaria para reconsiderar el paradigma en cuestión. Se discuten aspectos de su caracterización y se proponen ideas para su validación y evaluación.

FUNDAMENTOS

En la enseñanza especializada de la música, el paradigma pedagógico de imitación es ampliamente sostenido (Berry 1989). De acuerdo con este paradigma el aprendizaje tiene lugar a través de la imitación cuidadosa de un modelo. Por ejemplo, un maestro de instrumento puede tocar una pieza o fragmento pidiéndole al discípulo que "escuche atentamente" cómo tiene que sonar su propia ejecución. El discípulo entonces procura imitar ese producto. Otras veces el maestro le dice "para resolver ese pasaje es necesario colocar la mano de tal forma" y el discípulo trata de imitar concienzudamente ese proceso. El modelo puede también ser una combinación de producto y proceso. Además, por cierto, no es necesario que el modelo esté personificado en el maestro. El modelo puede ser alguna ejecución reconocida; una tradición interpretativa ("en la ópera, esto se canta así" es un argumento frecuente para presentar el modelo); la abstracción de pautas establecidas por algún canon musicológico ("en este estilo, este tipo de estructura musical se resuelve de esta manera" también se esgrime a menudo); y también, muy frecuentemente, el conjunto de todas estas imperativas, conformando un modelo mental que permanece en la mente del maestro y el discípulo va ajustando casi *a ciegas* a través de las indicaciones que recibe de él, hasta que recibe el visto bueno, cuando, aun sin saberlo, alcanzó una réplica aceptable de ese modelo, es decir cuando logró capturar en su propia producción las propiedades más importantes del modelo.

En este paradigma, la meta es entonces la obtención de una *réplica*. Este paradigma no es, por supuesto, patrimonio solamente de la enseñanza de la música. Se lo observa sobre todo en la enseñanza de aquellas disciplinas consideradas *artes*, en el sentido de que sus contenidos consisten en un *saber hacer*. Aunque el propósito final del proceso de enseñanza sea alcanzar la autonomía creativa del discípulo, no es extraño que, al menos en alguna etapa o algún aspecto del aprendizaje, éste pase indefectiblemente por el paradigma de imitación.

En la música este paradigma abarca muchas áreas del pensamiento musical. Particularmente en el campo de la enseñanza del lenguaje musical, el paradigma de imitación es abordado a través de la práctica del dictado musical. Ésta práctica suele acompañar el aprendizaje de la escritura musical. Presupone que el desarrollo del oído musical se desenvuelve paralelamente al dominio de la escritura musical. De este modo, aunque las competencias lectoras sean demandadas y desarrolladas en otras prácticas, tales como la práctica instrumental, hoy en día, el dictado musical, es considerado la práctica que tiene a su cargo el desarrollo del dominio del código convencional de escritura.

La aplicación al campo del dictado musical del paradigma de imitación con la *réplica* como resultado supone un isomorfismo entre las formas sonoras y las formas escritas, establecido a lo largo de aprendizaje del código escrito. Así, "lo que suena de este modo, se escribe de esta forma". La supremacía del texto en la formación musical profesional contribuye a que este

isomorfismo se instale definitivamente y por lo tanto la convención que le dio origen deja de ser evidente: pasamos de “escuchar un patrón rítmico y escribirlo con negras y corcheas”, a directamente “escuchar negras y corcheas”. A partir de esta supresión de la regla de escritura en el establecimiento de una relación perceptual se refuerza la interfaz texto-sonido, de tal modo que se pierde de vista que se trata de dos modalidades perceptuales diferentes. En este contexto la réplica se logra cuando se capturan propiedades fundamentales de un fenómeno en una modalidad representacional (por ejemplo una nota escrita en el texto) y se las traslada y aplica a un fenómeno en la otra modalidad (por ejemplo un sonido cantado). Particularmente en el dictado musical el paradigma asume que las propiedades fundamentales del modelo dependen de las categorías de escritura. De tal forma, se busca que el discípulo logre replicar la partitura que dio origen a la ejecución que escuchó, ampliando virtualmente la interfaz a texto-sonido-texto. Es decir, primero hay una réplica partitura-ejecución (llevada a cabo por el maestro) y luego otra réplica (ejecución-partitura) llevada a cabo por el discípulo. En este proceso, todo lo que no sea volcado en la “partitura” no tiene importancia, debido a que no hay forma de que aquellos atributos musicales que no se escriben formen parte de la réplica. De este modo, el dictado suprime aspectos capitales de la experiencia musical como sus factores emocionales y expresivos.

La idea de la copia de un modelo y la realización de la réplica tiene su base en el realismo objetivista sobre el que se ha montado todo el aparato musicológico y pedagógico musical a lo largo del siglo XX. Desde este punto de vista, la realidad es fija e independiente de la mente que la procesa. El significado de la experiencia surge a partir de atribuir símbolos arbitrarios a esa realidad objetiva (Johnson 1987). De este modo la realidad está en un objeto que es independiente y trasciende las limitaciones cognitivas humanas. El conocimiento entonces se *descubre*, y las categorías que permiten organizar ese conocimiento del mundo se corresponden con propiedades inherentes y relaciones de los objetos (Lakoff y Johnson 1980). En este marco la única realidad es aquella que puede ser explicada *objetivamente*. Esta perspectiva filosófica ha sido fundamental para el establecimiento de la ciencia moderna. En ella el conocimiento de la realidad se basa fundamentalmente en la *medición* a través de múltiples estrategias. Casi axiomáticamente si no hay medición no hay conocimiento de la realidad. En el campo del desarrollo del lenguaje el dictado es claramente una estrategia de medición, y las categorías de la escritura son las categorías objetivas que permiten mapear la experiencia.

Sin embargo, existen propuestas que avanzan en señalar posibles alternativas de desarrollo de las capacidades musicales por fuera de los lineamientos

del Realismo Objetivista (Martínez 2005, Shifres 2007). Estas propuestas tienden a considerar la perspectiva del realismo experiencial como base para desarrollar las capacidades musicales que no contradigan aspectos subjetivos puestos en juego en la experiencia musical. Aunque el desarrollo de esta mirada epistemológica excede el marco de este trabajo, se puede decir aquí que uno de los aportes más significativos de esta perspectiva es la idea de que la escucha musical no es una medición objetiva de la realidad sino que contempla una serie de factores tales como la imaginación y el pensamiento metafórico los que contribuyen a la práctica de significado de esa realidad musical.

El paradigma de imitación tiene otras importantes consecuencias para el desarrollo del lenguaje musical en la formación especializada. Sienta las bases para la valoración del desarrollo de capacidades auditivas atomistas orientadas al reconocimiento y denominación de componentes prototeóricos (Shifres 2007) –por ejemplo la identificación de unidades discursivas subsémicas, tales como los intervalos melódicos, acordes, o células rítmicas. El dominio auditivo de tales componentes mínimos permite alcanzar la réplica construida *ladrillo por ladrillo*. El producto se reasegura de este modo, y la réplica puede ser confiable en cuanto a su exactitud. Esto es algo similar a cuando se copian dibujos usando el procedimiento de cuadrícula. El procedimiento garantiza una réplica fiel. Pero, sin embargo, es posible que el copista no tenga conciencia de lo que está copiando y por lo tanto no alcance a comprenderlo. Uno puede copiar fielmente un texto escrito en un idioma desconocido. Incluso, conociendo algunas reglas fonéticas (de naturaleza atomista también, similarmente el reconocimiento auditivo de estos atributos elementales de la música), puede llegar a escribir al dictado un texto a cuyo contenido semántico no tenga acceso. Así, el dictado y la réplica parecen no alcanzar para desarrollar la comprensión por audición del fenómeno musical.

Por ello, en este trabajo nos proponemos cuestionar la asunción de que las categorías que encuentran un correlato directo en la partitura sean las más relevantes para la comprensión del fenómeno musical a través de la audición. Como consecuencia de esto, la crítica llega al paradigma de imitación aplicado al desarrollo del lenguaje musical. En tal sentido intentamos mostrar que ese paradigma no logra promover ni dar cuenta de la comprensión de los atributos musicales estructurales que tienen lugar en la *obra escuchada*.

APORTE PRINCIPAL

LA NOCIÓN DE TRASFORMACIÓN

En el habla, al escuchar un enunciado se activan en el oyente mecanismos de comprensión de diferentes niveles de organización de dicho enunciado. En el nivel fonético, por ejemplo, el oyente puede detectar cada uno de los componentes fónicos (fonemas) de la cadena oral. Sin embargo, como se sugirió arriba, el entendimiento de esta secuencia de fonemas, es decir la comprensión del nivel fonético, no implica la comprensión semántica del enunciado. Así, aunque uno pueda replicar un enunciado con gran precisión desde el punto de vista fonético no necesariamente alcanza a comprender el contenido semántico del enunciado. En este caso, al no existir una comprensión de nivel semántico, la posibilidad de operar con el enunciado, por parte del oyente-hablante se restringe forzosamente a la réplica. Es decir que el hablante en este caso podrá dar cuenta del enunciado original solamente si se lo replica punto a punto. El nivel semántico incluye el nivel fonético, y el sintáctico, pero además permite elaborar los significados de esas estructuras. Cuantos más se reconocen los significados, la comunicación del enunciado comprendido puede prescindir más del nivel fonético. Pongamos como ejemplo a una persona que escuchó el enunciado “la casa está cerrada” y le quiere comunicar a otra qué es lo que escuchó. Si dice “la tasa se aterrada” se advierte que hay ciertos componentes fonéticos (pocos) que no corresponden al modelo. Hay muy pequeñas diferencias fonéticas: alguna sustitución de fonemas, alguna permutación y también elisión. Es una réplica fonética bastante fiel. Pero evidentemente la persona no entendió el enunciado. En cambio si dice “cerraron la casa”, es evidente que entendió mucho más cabalmente el enunciado original, aunque su enunciado no replique fonéticamente al original. Nótese que si el sujeto está forzado a producir una réplica fonética del enunciado, su atención estará dirigida justamente al nivel fonético y casi espontáneamente descuidará los otros niveles de comprensión (sintáctico y semántico). Aunque en la lengua materna nos resulta casi imposible no atender a estos otros niveles, este sesgo se ve frecuentemente cuando estamos aprendiendo una lengua extranjera. Es por ello que los emprendimientos didácticos en este campo suelen dirigirse a que el que está aprendiendo pueda concentrarse no solamente en el nivel fonético, sino que aborde también los otros niveles. La estrategia de “escuche y cuente *con sus palabras*” tiende a esto. Al pedirle al estudiante que utilice *sus palabras*, se lo está alentando a establecer relaciones por encima del nivel fonético.

La réplica también es cuestionada en los estudios sobre oralidad. Colombres (1997; 2003), sostiene que una transcripción literal de un relato oral carece de valor porque pierde aspectos fundamentales que hacen de esa cadena lingüística un fenómeno estético. De manera interesante el autor sugiere que para lograr capturar los detalles estéticos de la composición literaria, el transcriptor debe *intervenir*. Así

la transcripción podrá mostrar pequeñas *intervenciones* que la alejan de la literalidad mecánica como garantía de fidelidad al original pero que aportan a la construcción de sentido – estético – de la transcripción. Es decir, la transcripción no es vista meramente como una herramienta científica (de medición del fenómeno) sino como un material para la elaboración estética de los significados transmitidos.

Ciertamente, la producción de significado a nivel semántico utiliza una serie de otros recursos más allá del mapeo con la cadena fónica. En particular, en relación a la producción de sentido literario, algunos pensadores sugieren que el texto ficcional no copia una realidad exterior ya existente sino que crea una nueva realidad, de este modo su objeto es el propio texto (Iser, 1978; Eco, 1992). Al establecerse por definición como indeterminado en lo relativo a la realidad a la que remite, el texto de ficción invita al lector a participar activamente (a través de su imaginación) en la práctica de significado. Es interesante establecer un paralelo entre esta mirada del texto ficcional y la musicología del significado que sugiere que los significados musicales son inmanentes (véase Meyer 1956, Monelle, 1992). La práctica de significado musical entonces se ve enriquecida por la actitud imaginativa del oyente. El oyente (como el lector de ficción) participa de la producción de sentido. Porque no existe una realidad objetiva por fuera del acto de escucha mismo a la que tenga que remitirse.

Así, siguiendo a Bruner (1986) es posible pensar que la audición de música brinda al oyente los tres aspectos claves que le permiten producir significado con la guía de la estructura musical: (i) la *presuposición*, los eventos son tomadas como significados implícitos; (ii) la *subjetivificación*, esos significados remiten no a una verdad acerca de la realidad sino que son tomados como una mirada de esa realidad; y (iii) la *perspectiva múltiple*, los hechos pueden ser vistos desde múltiples perspectivas (y por ende ejecutados de múltiples maneras). A través de esto, el oyente *subjuntiviza* la realidad, es decir que la realidad es lo posible, lo deseado. Así, la obra musical proyecta aspectos estructurales como parte de la realidad y los presenta de manera *subjuntiva*. La obra se presenta al oyente como una transformación de esa realidad subjuntiva. El oyente se *hace cargo* de las transformaciones, les asigna significado, las captura y las usa y transforma en sus propios enunciados de acuerdo a su propia perspectiva cultural de esa realidad. No se trata entonces de una realidad *impuesta* desde afuera, sino que es *creada* de acuerdo a necesidades propias que surgen del balance entre *el afuera* y *el adentro*. A partir de estas ideas Bruner le hizo leer un relato a un lector y al día siguiente le pidió que lo narre con sus propias palabras. La extensión de este relato fue considerablemente menor que el original. A partir de él, Bruner observó que el “modo” (subjuntivo) se mantenía y que había transformaciones de los enunciados que aparecían principal-

mente como supresiones. Estas supresiones permitían al lector agudizar, nivelar y asimilar los elementos del relato. Además destacó que el lector cuenta la historia de una manera que sugiere una actitud omnisciente sobre todo lo que sucede. Así, las transformaciones no pierden el sentido del relato: el modo se mantiene, la esencia del relato también.

De este modo, una diferencia con el modelo puede significar un modo de comprender imaginativamente ese modelo. En el campo del desarrollo de las habilidades de audición musical, esto podría querer decir que los desvíos en la replicación pueden dar cuenta de una comprensión imaginativa de la realidad creada desde la propia perspectiva cultural del oyente. No se trata entonces de una realidad impuesta desde afuera, sino que creada de acuerdo a necesidades propias que surgen del balance entre el afuera y el adentro.

ALGUNAS EVIDENCIAS EN EL CAMPO MUSICAL

A través de una serie de trabajos empíricos se buscó caracterizar el concepto de transformación como indicador de la comprensión musical y la práctica imaginativa de significados. En dirección a esto, Romina Herrera y Vilma Wagner (2009) examinaron 50 transcripciones de la melodía de una canción llevadas a cabo por estudiantes de un curso de Educación Auditiva, luego de seis audiciones consecutivas de la grabación correspondiente. Para ello contaron y describieron las desviaciones entre las transcripciones y una transcripción modélica. Se les pedía a los sujetos además que explicaran como era la relación de las secciones (AABA) como un indicador de la comprensión de relaciones más globales. Las transcripciones dieron cuenta en general de dichas relaciones globales. De tal modo, los sujetos que dijeron que la forma musical de la melodía era AABA y presentaron desviaciones respecto del modelo en la sección A, fueron consistentes con esas desviaciones a lo largo de las tres apariciones de la sección. Es decir que los sujetos se apropiaron de esa transformación, sobre la base de una propuesta global *verosímil*. Sin embargo, aquellos sujetos que dieron otras respuestas (por ejemplo AABA') notablemente realizaron transformaciones que se ajustaron en A' al modelo original. Es decir que aunque fueron acercándose en el nivel fonético al original, su apropiación de la transformación en las secciones A ya estaba sólidamente establecida. Además se observó en términos generales que las desviaciones tendieron a afectar más a las notas de paso (que eran reemplazadas por notas reales) que a las notas reales. Asimismo, la mayor parte de las desviaciones tendían a aparecer sobre el cierre de las unidades formales, en las que el sentido de cadencia se mantenía más allá de las diferencias. Así, puede decirse que los sujetos comprendían el final, jerarquizaban esa cualidad del pasaje (la de la función de cierre) por sobre otras y lo

interpretaban imaginativamente más que literalmente. Pero tal vez lo más interesante es que encontraron una suerte de preferencia por la sección a transformar. Así, lo sujetos que se desviaron en A tendieron a no mostrar desviaciones en B y viceversa. De esta manera la cuestión de las desviaciones se separa de una lectura simplista del problema en términos de *dificultad* para transcribir. De acuerdo a esta lectura, si una parte es objetivamente más fácil va a tender a ser más literal. Suponiendo que A fuera considerada más fácil, no hay razón para suponer que el que transcribió literalmente B no pudiera hacer lo mismo con A, y viceversa. Las autoras sostienen que estos resultados son compatibles con la idea de transformación entendida –en términos Brunerianos– como una desviación *verosímil*, que da cuenta de la práctica de significado más que de la pretensión de réplica.

Se puede especular que el oyente-transcriptor *se apropia* de la transformación usándola en sus respuestas como parte de su práctica de significado según la propia perspectiva cultural de su realidad musical. Esto se aprecia con claridad en el ámbito de la ejecución musical. Por ejemplo, una misma composición puede dar lugar a muchísimas ejecuciones todas las cuales mantienen la identidad de la obra. Los grados de libertad que estas desviaciones expresivas tienen para no perder la identidad de la obra dependen de múltiples factores, en particular la cultura de pertenencia de la ejecución y del oyente (Shifres 2008). Cuando la cultura musical es oral, posiblemente estos grados de libertad sean mayores. Según Aharonian (1990) el *tema* de una obra corresponde a aquello que el oyente no deja de reconocer por más que sea presentado de otra manera. Así, las desviaciones no podrán atentar contra lo medular de ese tema. La tensión entre la *interpretación-arreglo* y la *interpretación-ejecución* (Madoery, 2000) permite que en ciertos estilos musicales el ejecutante actúe sobre ciertos atributos que otros estilos le tienen vedado. La melodía suele ser transformada con fines expresivos en muchos estilos de la música popular, por ejemplo. Sin embargo, en la música académica, en general el ejecutante opera expresivamente sobre otros atributos (típicamente tempo y dinámica). De este modo, se plantea el interrogante de si cualquier tipo de desviación puede ser entendida como resultado de la escucha imaginativa.

La incumbencia cultural de la noción de réplica en relación a la identidad de una pieza musical puede entenderse también desde el punto de vista psicológico. Al respecto, en un original experimento Elisa Gómez Pérez (2006) demostró que las transformaciones que los oyentes realizan a partir de los atributos que capturan en la escucha, están dando cuenta del significado que les asignan en el contexto de sus propias experiencias y expectativas culturales. El estudio fue realizado con veinte músicos clásicos y veinte músicos flamencos, distribuidos en cinco ca-

denas de transmisión de músicos clásicos y cinco cadenas de músicos flamencos de 4 músicos cada una. La cadena debía *pasarse* dos melodías de un miembro a otro. Se usaron dos melodías, una clásica y otra flamenca. A los participantes se les proporcionaba papel en blanco (no papel pautado para evitar el inducir a los clásicos a su uso inmediato como soporte de pentagramas) y lápiz. El primero escuchaba las melodías de una grabación y se la enseñaba, al día siguiente, al segundo; el segundo la memorizaba y se la enseñaba, al día siguiente, al tercero y éste se la enseñaba finalmente, al día siguiente, al cuarto, quien tenía que finalmente grabarla de memoria también al día siguiente. La autora observó que los mensajes de la tradición flamenca fueron afectados en la reproducción serial de los clásicos por las formas de mediación de la tradición clásica, obteniéndose un producto convencionalizado, esto es, ajustado a los patrones estéticos de la tradición clásica. Lo mismo sucedió con los mensajes de la tradición clásica en las cadenas de músicos flamencos, que perdieron progresivamente sus marcadores estéticos para asimilarse a los flamencos. Así la autora afirma que "una serie de pequeñas y sucesivas transformaciones inconscientes hacen del mensaje inicial un producto distinto pero aceptado en el nuevo grupo, fruto de las costumbres, normas y modos de hacer que funcionan en el mismo" (p 103).

Avanzando en el estudio de las formas de validación de las diferencias para que estas puedan ser consideradas como transformaciones o re-descripciones de los contenidos y no simples errores de escritura Wagner (2010) se propuso estudiar la topología y la morfología de las desviaciones en las transcripciones melódicas realizadas por estudiantes y las desviaciones expresivas de intérpretes consagrados, considerando este como un indicador de verosimilitud de tales desviaciones. Para ello relacionó las desviaciones en ambos tipos de explicitaciones (las transcripciones de los estudiantes y las ejecuciones de los intérpretes) con un análisis en términos de la estructura tonal de la pieza en cuestión (siguiendo la teoría de Lerdahl y Jackendoff 1983). El trabajo abordó el análisis de una chacarera en términos de la *reducción del lapso temporal* de Lerdahl y Jackendoff de nivel de superficie y de nivel medio, y estudió en relación a él, 3 transcripciones de la melodía y 3 ejecuciones registradas en grabaciones comerciales de la pieza. Los resultados mostraron que las diferencias entre los intérpretes profesionales y los estudiantes no eran de cantidad de desviaciones. Algunos intérpretes presentaron tantas desviaciones como las que se observaban en las transcripciones. Las diferencias observadas eran más topológicas que morfológicas, es decir que se vinculaban más a dónde tenían lugar las desviaciones que a la forma de esas desviaciones – básicamente la dimensión y la direccionalidad del intervalo de la desviación.

Asimismo se verificó que el análisis estructural de la pieza podía dar cuenta de la topología de las desviaciones validadas. Los profesionales tendieron claramente a mantener estables las notas estructurales, mucho más en el nivel más profundo de la reducción estructural que en el nivel más superficial. De este modo se conjeturó que la presencia de notas modificadas respecto de la melodía original, no presupone un alejamiento real a esa melodía. Así por ejemplo un estudiante y un profesional presentaron el mismo número de desviaciones, sin embargo el estudiante modificó un 17% de notas de la reducción de superficie y un 8% de las notas del nivel medio, mientras que el profesional desvió solamente el 4% de la reducción de superficie y ninguna nota de la reducción de base media. De este modo, la verosimilitud de las desviaciones, es posible de ser evaluada a través del contraste de éstas con ciertos parámetros estructurales (aquí la *reducción del lapso temporal*). En otros términos, una desviación podría entenderse como transformación (es decir un cambio que no altera la identidad de la obra, que conserva sus atributos estructurales, que se puede entender como el resultado de la práctica de significado sobre dichas estructuras) en la medida que no socaba los cimientos estructurales de la melodía.

Como pudo observarse, los cantantes profesionales hacen uso inconsciente de esa jerarquización de algunas notas por sobre otras y se "permiten" modificar-transformar la melodía sin afectar las notas estructurales. En cambio, los estudiantes mostraron conductas más erráticas al respecto. De este modo, algunas respuestas pueden ser tomadas como transformaciones mientras que otras deberían ser consideradas como meros errores.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos propuesto que la noción de réplica sobre la que se basa el paradigma pedagógico hegemónico en la enseñanza musical especializada es en realidad una construcción cultural que depende del concepto de obra musical que cada cultura musical esgrime, de modo que la réplica evento sonoro-texto puede ser eficiente en el desarrollo del lenguaje musical solamente en un extremadamente limitado universo musical. Además, desde la perspectiva psicológica, la realización de una réplica no alcanza para dar cuenta del entendimiento. Si el desarrollo de la audición musical tiene como objetivo favorecer dicho entendimiento, el paradigma de imitación resulta claramente insuficiente.

En orden a superar esas deficiencias se propuso la posibilidad de abordar la enseñanza del lenguaje musical de forma que en vez de asentarse en el realismo objetivista contemple instancias de indagación de la realidad imaginativa y metafórica. En el marco de ese nuevo paradigma, la noción de *trans-*

formación proveniente de los estudios en comprensión literaria puede resultar de gran utilidad para reconsiderar tanto los aspectos epistemológicos como metodológicos que dominan la enseñanza de la música.

La noción de *transformación* permite superar la noción de réplica y utilizar la transcripción como un modo de *crear* enunciados que puedan dar cuenta de los significados de la experiencia musical que van más allá del nivel fonético o –más adecuadamente– prototeórico. Así, las diferencias entre original y transcripción pueden ser vistas como indicadores de la comprensión de aspectos que van más allá de aquellos que pueden ser objetivamente mapeados en la partitura.

Sin dudas, aceptar las transformaciones implica para la Educación Auditiva un gran desafío hermenéutico. A través de esa actividad interpretacional el maestro podrá evaluar en qué medida la transformación da cuenta de la comprensión o de la incompreensión de la pieza musical. En este trabajo presentamos cierta evidencia que abre algunas líneas de indagación para validar las transformaciones. Se vio que la localización de las desviaciones en relación a la estructura de reducción del intervalo temporal (Lerdahl y Jackendoff 1983) podía brindar algunos criterios para tal validación. Sin embargo, es posible que las transformaciones como tales encuentren su validación en relación no solamente a aspectos estructurales de la música (tales como es que se estudió) sino también a aspectos contextuales, culturales y personales. El hecho de que la identidad de la obra sea dependiente de la cultura musical en la que tiene lugar hace pensar que es necesario tener en cuenta dicho contexto. Los datos presentados aquí en relación a las actuaciones de ejecutantes reconocidos del tipo de música estudiada, sugieren que la búsqueda de esos criterios debe orientarse particularmente de acuerdo a cada tipo de música. En tal sentido hace falta mucha más investigación para dar con dichos criterios de validación.

El dictado y la réplica como estrategia generalizada (muchas veces única) de desarrollo del lenguaje musical deja fuera del proceso factores fundamentales tales como la imaginación. Como lo han propuesto George Lakoff y Mark Johnson (1999) La imaginación es un modo de conocer que implica admitir que la realidad no es totalmente externa. Como lo sugirió Bruner (1986) verificamos esa realidad imaginativa por su verosimilitud. Así, comprende la realidad implica considerar las relaciones *convincientes* entre sus componentes. La música parece muy afín a este modo de entender la realidad. La escucha imaginativa ha sido propuesta como un modo de entender la pertinencia cognitiva de ciertos modelos analíticos (Cook 1990). Para que esta escucha imaginativa pueda desarrollarse es necesario que el oyente pueda entender las múltiples relaciones que tienen lugar entre los enunciados musicales que escucha.

Por el contrario, la tradición del dictado, la réplica y la identificación de prototeóricos, atenta contra la posibilidad de una práctica de significado imaginativa. Como docentes tenemos que dejar de pretender que las respuestas de los estudiantes sean réplicas de la realidad y comprender que ellas son muestras imaginativas de los modos de comprenderla.

REFERENCIAS

- Aharonian, C. (1990). Direccionalidad sociocultural y concepto de versión en mesomúsica. Presentado en V Jornadas Argentinas de Musicología y IV Conferencia Anual de la Asociación Argentina de Musicología. Bs. As.
- Berry, W. (1989). *Musical Structure and Performance*. Boston: Yale University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds* [Realidad Mental y Mundos Posibles. Los Actos de la Imaginación que Dan Sentido a la Experiencia (B. López, trans.) Barcelona: Gedisa, 2004]. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Colombres, A. (1997) Celebración del lenguaje. Hacia una teoría intercultural de la literatura. Buenos Aires, Ediciones del Sol.
- Colombres, A. (2003) Literatura Popular Bonaerense. Volumen 1: Literatura Breve. Buenos Aires, Editorial Calálogos S.R.L.
- Eco, U. (1992). *Interpretation and Overinterpretation* [Interpretación y Sobreinterpretación (J. G. López Guix, trans.), Cambridge: Cambridge University Press, 1995], Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez Pérez, E. (2006) Procesos de convencionalización de mensajes musicales en las tradiciones clásica y flamenca. En Shifres, F. y Vargas, G. (Eds) (2006) Sonido, Imagen y Movimiento en la Experiencia Musical. Buenos Aires: SACCoM, pp. 99-105.
- Herrera, R. y Wagner, V. (2009). Una ejecución, diferentes transcripciones. En *Actas de la VIII Reunión de SACCOM*. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.
- Iser, W. (1978). *The Art of Reading*. Baltimore, John Hopkins University Press.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the mind. The bodily basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983) *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Madoery, D. (2000). Los procedimientos de producción musical en Música Popular. *Revista del Instituto Superior de Música de la U.N.L.* **Nro. 7**, 76- 93
- Martínez, I. C. (2005). La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música. In F. Shifres (ed.), *Actas de las 1ras Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA. UNLP, 47-72.
- Meyer, L. B. (1956) *Emotion and Meaning in Music* Chicago: The University Press.
- Monelle, R. (1992). *Linguistics and Semiotics in Music*. Chur: Harwood academic publishers.

Shifres, F. (2007) "La educación auditiva en la encrucijada. Algunas reflexiones sobre la Educación Auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual". En las actas de las Segundas Jornadas de Educación Auditiva.

Shifres, F. (2008). *Cognitivism. Alternative perspectives on the communication of musical structure through performances*. Disertación Doctoral. Roehampton University.

Wagner, V. (2010). Transformaciones y estructura melódica. Un abordaje a partir de la ejecución y la transcripción. Trabajo aceptado para su presentación en la IX Reunión de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, Bahía Blanca, 14 y 15 de Mayo.

ALGUNAS PROPUESTAS PARA UN ANÁLISIS MUSICAL AUDITIVO

Raúl Minsburg

Universidad Nacional de Lanús

En esta breve exposición comentaré el trabajo realizado en las materias Audición y Análisis Musical, en sus dos niveles, dictadas en la Licenciatura en Audiovisión de la Universidad Nacional de Lanús. Esta carrera de grado tiene la particularidad de no requerir conocimientos musicales previos para su ingreso así como tampoco se busca formarlos como músicos. Por lo tanto al no desarrollarse como intérpretes o compositores, lo que buscamos en estas materias es nada más y nada menos que desarrollar la audición, la escucha.

El primer nivel de la materia tiene dos objetivos fundamentales, el estudio de la forma y el estudio de las funciones discursivas mientras que los contenidos mínimos de Audición y Análisis Musical II podemos sintetizarlos en dos grandes bloques interrelacionados: el estudio de las texturas y el de las configuraciones texturales características de la música contemporánea. A su vez, adoptamos como metodología una "triple perspectiva": por un lado la histórica, por otro la temática y por último un análisis enfocado desde el grado creciente de complejidad.

El objetivo final es que al concluir de cursar las dos materias puedan realizar una síntesis de ambas y, en el mejor de los casos, que también incluyan los conocimientos adquiridos en otras asignaturas, particularmente "Organología". Si bien, mediante el uso de un criterio didáctico secuenciado y gradual, separamos y aislamos ciertos elementos constitutivos del lenguaje musical, al momento de escuchar todos ellos conviven y así se nos presentan a nuestra audición.

OBERTURA

En primer lugar me gustaría decir dos o tres palabras sobre mí. Quiero subrayar el "mi", ya que me voy a referir exclusivamente a mi persona y no a mi currículum, trayectoria o lo que sea. Me parece necesario hacerlo porque lo que quiero contar, creo que está íntimamente relacionado con mi forma de trabajar en clase en las materias que dicto.

Mi vínculo con la música empezó a muy temprana edad, no podría precisar a cual y menos en qué fecha, de una manera absolutamente espontánea: escuchando.

Desde el primer momento sentí un gran placer al escuchar música y quizás haya sido por eso, entre otras cosas, que empecé a estudiar. La guitarra fue mi primer instrumento. Al poco tiempo de embarcarme en esos estudios...el oído me deparó una sorpresa, una nueva fuente de placer: las canciones que escuchaba antes de haber comenzado a estudiar, mágica y misteriosamente me empezaban a sonar distintas; me daba cuenta que había mucho más para escuchar de lo que había percibido en un primer momento, lo cual me resultó absolutamente fascinante.

Posteriormente, aunque para ser más preciso debería decir unos cuantos años después, empecé lentamente a componer, a hacer música, utilizando algunas herramientas tecnológicas y haciendo algo que está muy cercano a lo que se suele llamar música electroacústica. ¿Qué fue lo que me atrajo de este tipo de música? Por un lado la facilidad para escuchar en el momento las ideas que estaba intentando desarrollar, cosa que no suele pasar dentro de la música instrumental, y por otro la posibilidad de poder realizar no solamente mis propios sonidos sino también la de construir mis propias texturas con ellos o mi propia forma.

Al mismo tiempo fui desarrollando un cierto modo de trabajar muy sencillo, que posteriormente y a partir de distintas charlas me di cuenta que era un modo compartido con otros colegas: trabajar y escuchar. Por momentos soy el que hace, pero en otros momentos soy el que escucha, el que dice "a ver qué está haciendo éste...". A partir de esas escuchas tomo decisiones y elijo qué es lo que queda, qué saco, qué retoco, qué corrijo o cambio. Como en mi niñez, sigo escuchando y disfrutando. Y algunas conclusiones, al menos sobre mí mismo, pude ir sacando de esta modesta experiencia: nunca dejé de escuchar música y, a medida que fui creciendo en mi acercamiento a la música (de otros tipos de crecimientos es mejor no hablar aquí), mientras más escucho, más disfruto.

Ahora... a veces me pregunto: ¿estas experiencias son intransferibles? ¿se puede enseñar a escuchar música? ¿y a disfrutar? ¿una será consecuencia de la otra?

CONTEXTO ARMÓNICO

Con esta vivencia personal comienzo el dictado de las clases en la Universidad Nacional de Lanús, en la materia Audición y Análisis Musical en sus dos niveles. Estas materias corresponden a la Licenciatura en Audiovisión, carrera de grado perteneciente al Departamento de Humanidades y Artes, que tiene la siguiente estructuración: dos orientaciones con título intermedio de técnico (en sonido y grabación y en postproducción audiovisual) que luego se unifican para completar la licenciatura. Pero además tiene la particularidad de ser prácticamente la única carrera en el país que forma a sus estudiantes en el manejo de las tecnologías del campo audiovisual, pero al mismo tiempo brinda una formación en los lenguajes

que componen este campo; es decir el lenguaje musical y el audiovisual.

Esto se desarrolla en la currícula en diversas materias como, además de las mencionadas, Audio-perceptiva, Organología, Lenguaje Audiovisual o Estéticas Sonoras Contemporáneas. A su vez, no es requisito para su ingreso el poseer conocimientos musicales previos así como tampoco se espera que egresen como músicos. La propuesta es que desarrollen ciertas competencias en ambos lenguajes para que su trabajo con la tecnología no se limite al manejo de determinados equipos o software. Por lo tanto no me surgieron muchas dudas al momento de decidir qué hacer en una materia como Audición y Análisis Musical. Si no van a tocar un instrumento, ni tampoco componer, lo que quedaba era nada más y nada menos que desarrollar la audición, la escucha. Y por otro lado pensé que el análisis que se hiciese en clase, siguiendo el nombre de la materia, sea un análisis auditivo y no basado en la lectura de una partitura. Ahora, si bien estaría claro en una primera instancia el objetivo general de la materia, faltarían delimitar los contenidos, la metodología de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, algo especialmente importante en una institución educativa universitaria en donde los estudiantes deben responder por los contenidos dictados, es decir, ser evaluados.

No quiero dejar de aclarar antes de seguir adelante, que tanto los contenidos como la metodología con los que trabajo en la actualidad en estas dos materias, son el resultado de un trabajo de aproximadamente diez años llenos de reflexiones críticas y autocríticas, diálogos con los alumnos y, muy especialmente, el valioso aporte de dos personas que han trabajado conmigo a la par: Melina Bonfiglio en una primera instancia y posteriormente Georgina Galfione, hasta el día de hoy, y espero que hasta el de mañana también.

PRIMER TEMA

El primer nivel de la materia tiene dos objetivos fundamentales, el estudio de la forma y el estudio de las funciones discursivas. Es necesario puntualizar que esta materia se imparte para los alumnos de ambas orientaciones, con lo cual había que buscar un eje que fuera de utilidad tanto para alumnos con una mayor inclinación por la imagen como para los que la tuviesen por el sonido. No cabe duda que un punto de encuentro que tiene la música con el arte audiovisual, sea cine, video, animación, etc., es que ambos lenguajes son temporales. Es necesario cierto tiempo para que las ideas musicales o audiovisuales se expongan, se desarrollen y, por otro lado, sean percibidas.

Elegido el "qué", falta el "cómo". Básicamente adoptamos una "triple perspectiva": por un lado la histórica, por otro la temática y por último un análisis

enfocado desde el grado creciente de complejidad. Pero démosle cierto tiempo a cada uno de estos puntos.

DESARROLLO

Comenzamos el estudio de la forma en el clasicismo, período de consolidación de formas fuertes, pero hacemos dos menciones previas importantes. En primer lugar abordamos la *forma en base al texto*, es decir la canción. Esto lo hacemos con el objetivo de que puedan introducirse en la idea de *motivo* porque ni bien escuchamos algunas canciones, cuya forma basada en estrofa y estribillo pueden seguir y comprender sin dificultad, pasamos a escuchar música instrumental de tipo popular, como el jazz por ejemplo, cuyo tema tiene características melódicas y rítmicas similares al de una canción. A partir de ahí nos introducimos de lleno en el período clásico, no sin hacer algunas referencias al barroco para que puedan hacer una mínima comparación estilística lo cual les permite entender un poco mejor el período a estudiar. En este momento estamos listos para comenzar el estudio de la forma en el período clásico, cuya estructuración se basa por lo general en la presentación de un motivo y sus variaciones.

Hay que tener presente que el abordaje de este tipo de música suele resultarles muy difícil a los estudiantes por múltiples razones: falta de hábito de escuchar música, de escuchar con cierta atención y no como música de fondo, y un desconocimiento muy grande de la mayor parte de las manifestaciones artísticas, no sólo musicales, del pasado. Por eso es que partimos de la canción, que ellos conocen bien, con la que vinculamos la música del Clasicismo, demostrando cómo la presencia de un tema cantable es un recurso utilizado en ambos tipos de música. Además tratamos de señalar la estructuración dramática, por llamarlo de alguna manera, de las obras escuchadas. Por ejemplo en la forma sonata, comparamos los temas presentados con personajes, y las variaciones con los diferentes acontecimientos que atraviesan a lo largo del relato.

Por otro lado hacemos especial énfasis en dos actitudes o habilidades imprescindibles a la hora de comprender cualquier relato: recordar lo que ya se escuchó e intentar predecir lo que va a continuar. Esto último suelen tomarlo con cierto escepticismo, pero prontamente señalamos que es una actividad que hacen mucho más frecuentemente de lo que ellos creen. Sin ese intento de predecir, jamás les sorprendería un final inesperado en una película. Y eso lo comparamos con ciertas situaciones musicales, como por ejemplo cuando Beethoven retarda la presentación de una reexposición prolongando una cadencia o jugando con ciertos contrastes de intensidad tan habituales en su música.

Una vez que recorrimos el Clasicismo seguimos adelante con el Romanticismo, no sin antes hacer la aclaración de que la nuestra no es una clase de historia de la música. Hay muchas obras y compositores que quedarán fuera de nuestros contenidos. Lo que elegimos para el dictado de la cátedra son aquellas obras que más claramente pueden reflejar la forma en cada período.

En el Romanticismo vemos como diferencia fundamental con el movimiento anterior el inicio de un periodo con formas "libres", aclarando que por libre entendemos aquella estructuración formal que no se repite de manera similar en otras obras. Y la vez observamos el debilitamiento de las formas provenientes de clasicismo, debido entre otras cosas al inicio del debilitamiento de la tónica, por el uso de mayores disonancias entre otros recursos. No podemos dejar de mencionar la importancia que va adquiriendo el timbre en este momento, en donde observamos que hay obras que son compuestas para determinado instrumento y nada más que para ese instrumento, sin admitir transcripciones: una obra como la "Sinfonía Fantástica" de Berlioz perdería su esencia si es transcrita para piano, ocurriendo lo mismo en sentido contrario con muchas obras pianísticas de Chopin.

Aquí empezamos a hacer notar algo de gran importancia vinculado a uno de los vértice de la triple perspectiva que mencionamos antes: el motivo comienza a ser menos cantable, debido a los recursos instrumentales en juego, e inevitablemente esto nos hace más difícil la percepción del mismo y, por tanto, la percepción de la forma. Con lo cual el grado creciente de complejidad con el que estructuramos la materia, lo vinculamos a la ausencia cada vez mayor de un motivo melódico cantable, hecho que será particularmente notorio en los estilos posteriores como el impresionismo y el atonalismo.

En estos dos últimos casos buscamos la comprensión de la forma utilizando todos los recursos sonoros posibles dentro del ámbito de la música instrumental, mostrando cómo cada sección tiene un particular uso de la intensidad, del modo de ejecución de los instrumentos, del registro, de la velocidad, de la rítmica, configurando todo esto una totalidad que contrasta o cambia con la sección siguiente, con lo cual los estamos introduciendo una introducción a la noción de estructura, noción fuerte en la música del siglo veinte.

Es en este momento cuando hacemos especial énfasis en la siguiente idea: siempre hay una determinada forma en las distintas obras musicales. A veces la reconocemos más fácilmente, como en el período clásico-romántico frente a un motivo melódico, y a veces no, como en el atonalismo y su atematismo. El problema seleccionar el tipo de recursos o estrategias de los que disponemos como oyentes cuando nos enfrentamos con música que no trabaja con "aquello que esperábamos": ¿la descartamos

como música? ¿Me esfuerzo en buscar aquello que no existe? ¿O, simplemente, trato de entender que recursos utilizó el autor para contarme su historia musical?

TRANSICIÓN

La llegada al atonalismo nos sirve también para hacer un cambio de estrategia a partir de ciertas preguntas iniciales ¿cómo concluye una obra atonal al no recurrir al conocido procedimiento de reexponer el tema y reafirmar la tónica? ¿Cómo nos damos cuenta que la obra concluye y no que se interrumpe? Con estas preguntas básicas comenzamos a ver que algunos recursos pueden funcionar como conclusivos sin apelar al uso de una clásica resolución en la tónica. Estos pueden ser: una determinada repetición en un contexto de ausencia de repeticiones, un descenso general tanto en el registro como en la intensidad y en la densidad, o una serie de notas largas por poner sólo algunos ejemplos. A partir de estos planteos comenzamos a hablar de *funciones discursivas* como exposición, conclusión, elaboración e introducción pero desde una perspectiva temática, es decir analizamos distintos tipos de presentaciones, elaboraciones y/o conclusiones en distintos periodos históricos tratando de establecer qué tienen en común o de diferente según cada momento elegido.

Es evidente que este tipo de enfoque lo podemos hacer sólo en este momento, ya al fin de cuatrimestre, cuando ya han aprendido ciertos recursos y procedimientos propios de cada estilo y por tanto los pueden reconocer y ubicarse históricamente.

Además nos resulta necesario que se vayan habituando a este tipo de enfoque, por temas, porque es el que utilizamos en el segundo nivel de la materia.

SEGUNDO TEMA

Los contenidos mínimos de Audición y Análisis Musical II podemos sintetizarlos en dos grandes bloques interrelacionados: el estudio de las texturas y el de las estructuras, entendiendo por esto último las configuraciones texturales características de la música contemporánea. Como acabamos de mencionar el enfoque en este caso es netamente temático. Cada tipo de textura es abordada en profundidad y los ejemplos son elegidos acorde al tema que se esté desarrollando en clase, dejando de lado el criterio historicista anterior. Pero seguimos abordando esta temática de acuerdo a un grado creciente de complejidad. ¿A que nos referimos con complejidad en este caso? A la cantidad de voces y a la diversidad de funciones. Vamos a explayarnos un poco más.

ELABORACIÓN

Antes de continuar no puedo dejar de hacer referencia a ciertas dificultades con las que me encontré a la hora de preparar los contenidos de esta materia. A la hora de buscar bibliografía constaté que generalmente las texturas musicales no se encuentran estudiadas en profundidad y suele haber una descripción muy general al mencionar las distintas situaciones de simultaneidad. Por poner un ejemplo, cuando se habla de homofonía (melodía acompañada) no se distinguen los diferentes tipos de acompañamientos utilizados en los distintos estilos musicales: desde una melodía, acompañada por una caja chayera en una baguala hasta las canciones de Mahler con un denso acompañamiento orquestal. Si bien podemos admitir que tienen algunos elementos en común, especialmente la preeminencia de una voz principal, ambas situaciones son completamente distintas en cuanto a la cantidad de voces intervinientes y las funciones que desempeñan. También hemos observado otras ambigüedades terminológicas como la que diferencia heterofonía de contrapunto libre. O inclusive ciertas diferencias en cuanto al significado de la palabra textura en sí (Minsburg, en prensa).

Una vez hechas estas observaciones comenzamos nuestro trabajo pero con la decisión tomada de no proponer nuevas terminologías, sino trabajar con las que se suelen usar en el lenguaje musical, tratando de profundizar y revisar cada paso. Puntualizamos además que esta clasificación la realizamos con fines exclusivamente didácticos, proponiendo un grado creciente de dificultad, como ya hemos señalado, basándonos en la cantidad y en la función de cada uno de los elementos en juego. Por supuesto hay que tener en cuenta que en la gran mayoría de las obras musicales, o en las canciones con cierta complejidad, no nos vamos a encontrar con uno, sino con muchos tipos de acompañamientos o texturas. E inclusive puede ocurrir que nos encontremos con obras musicales cuya textura no concuerde cien por cien con la clasificación propuesta. En ese caso no tenemos que forzar la obra a una clasificación que concuerde con los casos estudiados sino re-pensar o re-definir lo aprendido. Los hechos estéticos muchas veces se caracterizan por cierta ambigüedad que se resiste a ser sistematizada.

Partimos desde la monodia *Monodia o Monofonía* a la que definimos como *una sola línea melódica sin acompañamiento*. En esta clase de textura puede haber varios instrumentos o voces que ejecutarán simultáneamente al unísono.¹ También se puede considerar como Monodia al unísono de varias voces octavadas, por supuesto sin acompañamiento. Distin-

guimos tres tipos básicos de monodia, teniendo en cuenta su independencia de una posible base armónica, ya que sabemos que, al menos dentro del sistema tonal, toda melodía lleva implícita una armonía.

- a) Los *Cantos Gregorianos*, que no eran concebidos para tener acompañamiento. Al ser un coro al unísono de voces masculinas, estamos en presencia de una monodia con una densidad, un volumen y un timbre, distinta de la del solista.
- b) Ciertas obras para instrumentos melódicos solistas, como por ejemplo las "Suites para Cello de Bach", generan la sensación de poseer base armónica por los cambios en el registro (Minsburg, S/Da). Las notas más graves acentuadas quedan resonando con sus propios armónicos y van generando de esta forma la armonía. Si uno quisiera acompañar estas piezas con una armonía, ésta ya se encuentra previamente trazada, está implícita.

En algunas ocasiones, cuando este cambio de registro se efectúa con cierta regularidad o rapidez, genera una sensación de estar escuchando dos voces, una aguda y otra grave. Obviamente el límite a esta "polifonía de un instrumento" va a estar dada por las características mismas de ejecución de dicho instrumento: estas dos voces difícilmente puedan superponerse, y si lo llegan a hacer es por muy poco tiempo. Y por supuesto también va a depender de la interpretación que estemos escuchando.

- c) Los *Cantos a Capella* habituales en mucha música popular, permiten mayores posibilidades de juego o mayor ambigüedad a la hora de concebir una armonía; ya que una sola voz humana no posee un registro tan amplio como para auto-delimitarse una base armónica.

No quiero dejar de hacer notar un hecho por demás evidente: ya desde el comienzo, y apenas dando el primer paso, nos encontramos con que no todo es tan simple como parecía...

Seguimos con la *Textura Homofónica o Melodía acompañada* a la que definimos como *una línea melódica principal con acompañamiento*. Vemos que en este tipo de textura hay una sola línea melódica principal y el resto de las voces juegan un rol de acompañamiento. Asimismo, no dejamos de hacer un breve recorrido acerca del porqué percibimos una melodía como principal, qué elementos contribuyen a esta diferenciación, o por qué ciertos elementos cumplen una función de acompañamiento (Minsburg, S/Db).

Planteado esto, comenzamos a ver los distintos tipos de acompañamiento con el mismo criterio de seguir un grado creciente de complejidad. En este sentido distinguimos *acompañamiento armónico*, con algunas variantes como acordes rasgueados, arpeggiados, quebrados y plaqué, de *acompañamiento melódico* ya que la percepción de dos o más melodías plantea un nivel mayor de complejidad. Las líneas melódico-rítmicas que se presentan en estos casos son

¹ Aquí se nos presenta la primer dificultad: en todos los libros sobre música, se analiza la monodia dentro de los distintos tipos de textura. Entonces ¿es válido decir que la textura "es una relación vertical"?

secundarias, no tienen la misma jerarquía que la melodía principal. Realizamos la audición de algunas situaciones de melodías simples y repetitivas, como el uso de un *riff* en determinadas canciones para llegar a situaciones de mayor desarrollo melódico. Inmediatamente después continuamos con melodías ubicadas por lo general en registro grave, cuya diferencia de registro con la melodía principal facilita la percepción de ambas. Las denominamos como:

a) *Ostinato* al que definimos como una idea melódica o rítmica que se repite constantemente. Lo consideramos una situación donde el bajo ya se desprende de su rol puramente armónico y empieza a tener su propio diseño melódico.

b) *Walking* definido como una melodía con un ritmo prácticamente constante, que se podría imaginar como marcado en negras o corcheas, característico del contrabajo en el Jazz, que va tocando notas fundamentales y de paso (diatónicas o cromáticas) entre los distintos acordes, para unirlos y crear una melodía constante rítmicamente y cambiante melódicamente.

Pasamos por último a melodías que no estén necesariamente en el registro grave, viendo el *acompañamiento semi-contrapuntístico o polifónico*. Se trata de varias líneas melódicas secundarias que mantienen entre sí una relación polifónica, es decir que ninguna de ellas supera en jerarquía a las demás, sino que conviven en contrapunto, acompañando a una melodía principal. Recalamos permanentemente que mientras haya una voz principal siempre estamos en la textura homofónica, aunque podríamos decir que este tipo de acompañamiento está en el límite, o mejor dicho en un punto de intersección, entre la Homofonía y la Polifonía.

Este recorrido concluye con la Polifonía que definimos como dos o más voces independientes melódicamente pero relacionadas entre sí por otro aspecto, (como la armonía en la música tonal, la serie en el dodecafonismo, etc.) Se trata de varias voces simultáneas, todas de igual jerarquía, sin una melodía principal. Aquí vemos los distintos tipos de contrapunto, diferenciando entre imitativo y libre, llegando hasta lo que consideramos el límite para la percepción auditiva, entre tres o cuatro voces. Creemos, y esto lo experimentamos también en clase, que un oído medianamente entrenado puede seguir con facilidad hasta tres voces si están claramente diferenciadas rítmica y melódicamente, como ocurre en la música polifónica en general. Este límite se puede ampliar en el caso de haber una melodía acompañada siempre y cuando las funciones de las voces secundarias intervinientes estén claramente delimitadas en función de la voz principal.

Llegado a este punto comenzamos a desarrollar un cambio en la *estrategia auditiva*. Al igual que en el primer nivel, cuando ya comenzaron a percibir la forma claramente en el estilo clásico y romántico siguiendo las variaciones temáticas, estrategia audi-

tiva que tiene que abandonar cuando comenzamos a escuchar atonalismo, hacemos un especial hincapie en no forzar el hecho artístico, la música, a nuestros hábitos auditivos. O dicho de manera más sencilla: a no buscar aquello que no está, sintiendo enojo o insatisfacción por no hallarlo, sino en tratar de entender qué es lo que hay, cuál es la idea musical, de qué me están hablando, en definitiva.

La estrategia auditiva a la que apuntamos en este momento se relaciona con lo siguiente: lo que suele ocurrir al enfrentarnos con texturas de este tipo de complejidad, con gran cantidad de elementos, es que percibimos formaciones sonoras que en lugar de definirse nota por nota, por ejemplo por el uso de determinado tipo de contrapunto, se caracterizan por cualidades globales, comunes a todos sus elementos. En esos casos no escuchamos un número de voces en diferentes roles concretos sino distintas *configuraciones*, donde el material sonoro se organiza de acuerdo a diversos criterios selectivos que el autor eligió para agrupar ese conjunto de sonidos en una misma sección.

Pero además, esto ocurre no solamente por nuestra imposibilidad de recibir determinada cantidad de información simultáneamente, sino que también lo hacemos muy frecuentemente por hábito, sin tener una clara conciencia de ello, debido al aprendizaje que hemos realizado en nuestra vida cotidiana y que está predeterminado por nuestra experiencia. Por ejemplo, cuando decimos “escucho el sonido del bosque, de la selva, o del tráfico” estamos encerrando en una sola palabra, en un concepto, una multiplicidad de sonidos que solamente con una escucha atenta y consciente -o mediante el registro en un determinado soporte y escuchando reiteradamente las diversas fuentes, o sea practicando una verdadera *escucha reducida*², podemos llegar a discriminar.

Este es el núcleo de la idea: la noción de grupo, configuración o estructura, sería entonces la de un conjunto que no se deja disociar y en donde no hay un elemento principal, como en el caso de la melodía acompañada, ni relaciones de tipo contrapuntísticas, como en el caso de la polifonía; escuchamos un agrupamiento de partes diferenciadas que perceptualmente conforman un todo. Por lo tanto estamos frente a una situación en donde tenemos que desarrollar un tipo de percepción que privilegie el sentimiento de totalidad, de unidad gestáltica, y en donde tenemos que encontrar el tipo de relaciones que se establecen entre los diversos elementos que componen determinado grupo.

Llegados a este punto, es donde se produce el momento más rico porque esta idea de configuración

² Concepto desarrollado por Pierre Schaeffer en su Tratado de los Objetos Musicales, que consiste básicamente en desarrollar un tipo de escucha que se centra en el sonido en sí mismo, dejando de lado la causa que lo genera.

o estructura está indisolublemente ligada a la forma. Describimos una determinada configuración de acuerdo a su gestualidad, por ejemplo, y al describir la estructura siguiente, con otro tipo de gestualidad, vamos construyendo la forma de la obra y también su particular textura.

El objetivo es que puedan realizar una síntesis de las dos materias y, en el mejor de los casos, que también incluyan los conocimientos adquiridos en otras asignaturas, particularmente "Organología". Si bien, mediante el uso de un criterio didáctico secuenciado y gradual, separamos y aislamos ciertos elementos constitutivos del lenguaje musical, al momento de escuchar todos ellos conviven y así se nos presentan a nuestra audición.

BREVE CODA

Lo que terminamos de describir apunta fundamentalmente a los contenidos. Podemos agregar que ambas materias van acompañadas de un cierto corpus bibliográfico, mucho más extenso en el nivel I que en el nivel II, que incluye autores reconocidos, como Charles Rosen o Pierre Boulez, otros menos conocidos y material producido por la cátedra en forma de apuntes de clase, capítulos de libros, traducciones y síntesis de otros autores, etc.

De la misma forma cada cursada tiene un CD con ejemplos que son analizados en clase, y que al tenerlos grabados los pueden volver a escuchar en su casa para repasar o estudiar. Asimismo creamos grupo de correo electrónico, en un primer momento para circular con facilidad información de las cátedras, pero tenemos la intención de incorporar, como material optativo, la cada vez mayor cantidad de sitios online con contenidos musicales de carácter didáctico.

FINAL ABIERTO

Faltaría hacer una breve reflexión sobre un tema delicado: los resultados obtenidos. Como ocurre en toda institución educativa, los alumnos pueden aprobar con un rango determinado de notas, que en este caso es de cuatro a diez, lo cual constituye un rango bastante amplio. Esto generó que hayamos tomado ciertas decisiones acerca de qué contenidos necesita

saber un alumno para obtener un cuatro, y así sucesivamente. Debido a las dificultades mencionadas más arriba, falta de hábito de escuchar música, gran desconocimiento de la mayor parte de las manifestaciones artísticas, a las que también podemos agregar la falta de hábito de la lectura y de estudio, es que esta materia les resulta particularmente difícil.

Por supuesto que nos cuidamos de recalcar esta situación desde el primer día, aclarando que "el que avisa...avisa", pero lamentablemente una determinada cantidad de alumnos cree que se puede aprobar leyendo, no estudiando, la carpeta y los apuntes unos días antes del examen, cosa que obviamente no ocurre. También creen que esta materia se estudia solamente leyendo y obvian la audición, que es el punto central, y a la cual abonan los textos escritos. Lamentablemente es menor el número de alumnos que toma las riendas del estudio con más seriedad.

Pero esto está vinculado con lo administrativo, con el requisito académico de aprobar parciales y finales. Nosotros decimos siempre que si logramos despertar el interés en alguno de ellos por conocer más obras de un determinado compositor o de un determinado estilo, o al menos lograr en ellos cierta apertura auditiva, nos damos plenamente por satisfechos. Y efectivamente esto ha ocurrido en más de una oportunidad.

Hay veces que ha tomado cierto tiempo, pero son muchos los alumnos que se me han acercado a hablar con posterioridad a la cursada, para contarme que les llevó cierto tiempo "hacer el clic" pero que estaban empezando a entender muchas cosas que vieron con nosotros y a escuchar más. En ese momento encontramos la mayor satisfacción: cuando colaboramos a formar, como decía John Cage, unas "Happy new ears".

REFERENCIAS

- Minsburg, R. (en prensa). Percepción de la simultaneidad en Música electroacústica.-Ediciones de la Unla.
- Minsburg, R. (S/Da) Las texturas musicales y su problemática para la percepción auditiva. En S. Espinosa (Comp.) *Escritos sobre Audiovisión: Lenguajes, Tecnologías, Producciones*. Lanús, Ediciones de la Unla.
- Minsburg, R. (S/Db). *Estudio de las Texturas Musicales. Apunte de Clase*. Lanús, Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Lanús.

LAS REPRESENTACIONES INTERNAS DE LA ALTURA Y LA ESCRITURA MUSICAL

Romina Herrera

Universidad Nacional de La Plata

La enseñanza académica de la música y su escritura se centran fuertemente en el parámetro altura del sonido. Discriminar cambios en la altura es un fenómeno psicoacústico, pero se lo trata como si fuese un fenómeno físico/objetivo. Con el dominio de la lectoescritura, ésta se constituye en una suerte de equipamiento transparente; lo que contribuye a considerar que la partitura es la música; y que la música se escucha como se escribe. Históricamente se ha establecido que el modo de aprender música es homogéneo. Pero según los resultados de investigaciones recientes, las representaciones de la altura previas al aprendizaje sistemático de la música no hacen uso del eje vertical del mismo modo en que lo propone la escritura. Las representaciones metafóricas internas de la altura (utilizando el esquema-imagen verticalidad) se construirían en un proceso de dos etapas: en la primera se desarrollarían representaciones globales, mientras que las orientaciones específicas se desarrollarían más tarde.

En parte, son las características intrínsecas del sistema de escritura las que, durante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, van modelando las representaciones internas del sonido. Desde la perspectiva de la cognición corporeizada, hay diferentes actividades musicales que proporcionan una experiencia corporal que promovería la conformación de esquema-imágenes donde la orientación es contraria a la propuesta por la escritura.

En el caso de las personas ciegas, el proceso de construcción de estas representaciones se ve obstaculizado porque la musicografía Braille no utiliza la disposición en el eje vertical de las notas. En la medida en que dicha "herramienta" se diferencia en un aspecto central (la representación de la altura) de la utilizada en el desarrollo habitual de las clases, no sólo se convierte en una exigencia para las personas ciegas tener conocimiento del tipo de representaciones utilizadas en el código en tinta, sino que también se transforma en un elemento "desintegrador". Se propone discutir el rol de la escritura en la conformación de las representaciones internas; con el objeto de considerar su incidencia en la integración de personas que no pueden tener el mismo acceso a ella.

El presente trabajo presenta y analiza posibles relaciones entre la altura musical y su escritura, de acuerdo con teorías desarrolladas en el marco de la psicología cognitiva, con el objetivo de promover la discusión acerca de los modos de enseñanza homogéneos, en general, y de la inclusión de alumnos con deficiencia visual o ceguera en los ámbitos formales de enseñanza musical, en particular.

interviene la acción recíproca de cuatro factores: las características personales de quien aprende, las actividades que realiza, los materiales de los que se vale para el aprendizaje y la tarea que se lleva a cabo con dicho material. En este trabajo, volveremos especialmente sobre el aspecto de las características personales de quien aprende, y el de los materiales utilizados, considerando a la escritura como uno de ellos.

LA PARTITURA Y LA ENSEÑANZA FORMAL DE LA MÚSICA

La altura del sonido es uno de los parámetros privilegiados en la música de occidente. La preponderancia de este parámetro del sonido por sobre otros puede observarse en el desarrollo histórico de las teorías musicales y de la escritura. En la actualidad, la partitura juega un rol principal en la mayoría de los ámbitos académicos de estudio musical, desconociendo que la misma es sólo un dispositivo metalingüístico para transmitir y conservar algunos aspectos del lenguaje musical. Tanto es así que comienza a confundirse con el lenguaje (la música) en sí mismo; a tal punto que en muchos ámbitos conocer la lectoescritura musical es sinónimo de conocer el lenguaje musical y de poseer desarrollo auditivo (Shifres 2009).

De acuerdo con Poggioli (citado en Vargas *et al.* 2007), en la adquisición de conocimiento musical

PERCEPCIÓN DE LA ALTURA

Discriminar cambios en la altura es un fenómeno psicoacústico, sin embargo suele referirse a él como si se tratase de un fenómeno físico/objetivo. La percepción de la altura no es un registro exacto de la frecuencia de un sonido, elementos tales como la amplitud del mismo, el espectro armónico o la forma de onda pueden influir en ella. Tal es así que incluso podemos percibir una altura de sonido que no está presente en términos de frecuencia: un sonido que contiene componentes espectrales de 200 Hz, 300 Hz, 400 Hz, 500 Hz vibrará con un período de 10 milisegundos, que es la frecuencia de la fundamental ausente que será percibida. Tanto la información acerca de la repetición temporal de los sonidos como de los componentes espectrales intervienen en la percepción de la altura (Yost, 2009).

Pero la percepción de altura no sólo está influenciada por las variables en el fenómeno físico,

sino principalmente por procesos cognitivos. En la percepción de la altura intervienen dos procesos cognitivos: (i) mecanismos sensoriales que gobiernan cómo se traduce la energía física del sonido en el ambiente a los impulsos eléctricos utilizados por el cerebro (proceso "bottom-up"); y (ii) mecanismos perceptuales cognitivos que gobiernan cómo identificamos e interpretamos los sonidos (proceso "top-down") (Loebach *et al.*, 2009).

En el proceso "bottom-up", el cerebro extrae rasgos básicos de la música, usando una red neuronal especializada que descompone la señal original en información acerca de la altura, el timbre, la ubicación espacial, intensidad, reverberación ambiental, duración de tonos, y el tiempo de inicio para diferentes sonidos (y para diferentes componentes de los sonidos complejos). Estas operaciones son llevadas a cabo en paralelo por circuitos neuronales que computan estos valores y que pueden operar independientemente: el circuito para la altura no necesita esperar que el circuito de duraciones termine para poder realizar sus cálculos.

El proceso "top-down" integra la información de esos rasgos mientras que son extraídos en el proceso "bottom-up" y establece predicciones acerca de lo que seguirá a continuación. Estas expectativas "top-down" pueden causar que percibamos falsamente cosas a través de algún replanteo del circuito en los procesadores "bottom-up". Esto es en parte la base neuronal del fenómeno de cierre y otras ilusiones. Los procesos "top-down" y "bottom-up" se informan el uno al otro en forma constante. Al mismo tiempo que los rasgos están siendo analizados individualmente, también están siendo integrados en un todo perceptual (Levitin, 2006).

Por último, y no menos importante, son las limitaciones culturales. La mayoría de las culturas hacen uso de escalas que dividen la octava en 5, 6 o 7 categorías de alturas y establecen jerarquías en relación a la tónica (Dowling, 2009). Estas categorías determinan límites para el procesamiento cognitivo de la altura.

COGNICIÓN CORPOREIZADA (EMBODIMENT)

Los enfoques teóricos de las Ciencias Cognitivas de Segunda Generación proponen que la construcción del conocimiento está atravesada por las características propias del sujeto y del entorno, pero depende fundamentalmente de la particular interacción de estos en la experiencia. Esta noción contemporánea de cognición corporeizada se opone a la postura de las teorías cognitivistas tradicionales que ven a la mente como un aparato para manipular símbolos y como tal, que se ocupa de las normativas formales y los procesos por los que los símbolos representan

adecuadamente el mundo (Clark, 2008). En la concepción tradicional cuerpo y mente son dos realidades que, si bien interactúan, no obstante están escindidas, de modo que la mente opera independientemente del cuerpo, del contexto y de las dinámicas culturales en las estas operaciones ocurren. En cambio, desde la perspectiva de la cognición corporeizada, el cuerpo juega un rol preponderante, no ahora como un mero mediador-transmisor entre el interior del sujeto y el medio, sino como el sitio donde se construye esta vivencia. En el marco de la cognición corporeizada, se han desarrollado teorías para explicar la forma en la que utilizamos la experiencia directa con el mundo físico para comprender otros fenómenos de naturaleza más abstracta. Dentro de ellas, las metáforas conceptuales y los esquemas-imagen proponen una explicación al modo en que entendemos la altura del sonido.

REPRESENTACIÓN INTERNA DE LA ALTURA.

METÁFORAS CONCEPTUALES Y ESQUEMAS-IMAGEN

Partiendo del análisis del lenguaje natural Lakoff y Johnson (1980, 1999) plantean que utilizamos el procedimiento de la metáfora no sólo como recurso literario, sino como un modo de transferir significados entre distintos dominios del conocimiento. Este tipo de metáfora, *la metáfora conceptual*, es de naturaleza imaginativa y comienza con la activación de ciertos *esquemas-imágenes* (esquemas abstractos, de naturaleza gestáltica). Estos *esquemas-imágenes* son el resultado de un proceso de interacción de nuestro cuerpo con el mundo físico y con otros cuerpos, y están especialmente vinculados a las relaciones físicas, espaciales y temporales. Una vez configurados en la mente, los esquemas-imágenes se constituyen en vehículos que utilizamos para interpretar la realidad. Para que las proyecciones metafóricas sean posibles es necesario que existan similitudes entre las topografías del nuevo dominio de la experiencia (de naturaleza más abstracta) con el dominio primario de la experiencia corporal.

La comprensión de la música estaría sembrada de procesos de proyección metafórica, donde las *metáforas orientacionales* jugarían un rol fundamental (Marínez, 2005; Martínez y Anta, 2008): pensemos en los siguientes esquemas-imágenes: (i) verticalidad, por ejemplo al decir *la melodía sube, la nota más alta, caer a tierra*; (ii) adelante-atrás y las expresiones *la melodía retorna, volver a la primera frase*; y (iii) origen-camino-meta, que puede encontrarse en *resolver en la tónica, comienza en modo menor y termina en el relativo mayor*. Siguiendo esta corriente, encontra-

mos un cuerpo importante de investigaciones (Zbikowski, 2002; Larson, 2004; Martínez 2008; Jacquier 2009; Kohn y Eitan, 2009; Pereira Ghiena, 2009, Herrera, 2009) que indagan la presencia de estos procesos de proyección metafórica en la comprensión de la música.

Los trabajos realizados con niños por Kohn y Eitan (2009) muestran que tales procesos estarían instalados en la cognición desde edades tempranas y aludiendo a diferentes parámetros musicales. Las representaciones metafóricas internas de la altura (utilizando el esquema imagen verticalidad) se construirían en un proceso de dos etapas: en la primera se desarrollarían representaciones globales, mientras que las orientaciones específicas se desarrollarían más tarde.

ALTURA Y VERTICALIDAD, UNA RELACIÓN CON ALTIBAJOS

Las metáforas conceptuales básicas se constituyen en tanto las experiencias primarias son establecidas fuertemente como patrones (sin contradicciones). El concepto de altura musical, sobre una determinada dirección y en un sentido unívoco, se basa en una serie de metáforas conceptuales corporeizadas: (a) la música es movimiento, (b) las alturas son puntos en un espacio, (c) los intervalos son distancias entre esos puntos, (d) la variación de altura del sonido es movimiento, y (e) agudo es arriba, grave es abajo. Las dos primeras están bien instaladas, mientras que la última es sumamente ambigua. ¿A qué se debe esa ambigüedad? A diferencia de la conformación de patrones de actividad mental como *bueno es arriba, malo es abajo*, en las experiencias con la altura dichos patrones no son del todo fuertemente establecidos por las experiencias primarias (Shifres y Herrera 2009). Ciertas actividades musicales proporcionan una experiencia corporal que promovería la conformación de esquemas imágenes donde la orientación es contraria a la propuesta por la escritura. Pensemos en el movimiento que realiza la mano izquierda de un violonchelista tocando una escala desde el grave hacia el agudo: se *desplaza bajando* por el mástil; o en la mano derecha de los guitarristas que se *desplaza hacia abajo* en un *arpeggio ascendente*. Y la experiencia de ejecución en los teclados utiliza el plano horizontal, casi del mismo modo podría pensarse en instrumentos tales como la flauta travesa, o el violín. Estas experiencias incidirían en que la metáfora no terminara de conformarse. No se conforman la asociación entre el esquema-imagen de sustento y el concepto (en este caso *agudo es arriba, grave es abajo*).

ROL DE LA ESCRITURA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES INTERNAS DE LA ALTURA

Si ciertas actividades musicales proporcionan una experiencia corporal donde la orientación puesta en juego en la metáfora "*agudo es arriba, grave es abajo*" es contraria a la propuesta por la escritura; cabría preguntarse entonces cómo es que se configura la representación interna de la altura en estos casos.

Por un lado podría pensarse que, aunque esté presente el "modo de ejecución", captaríamos la energía física que percibimos del sonido en relación al movimiento interno al que ésta remite (Leman, 2008). Pero por otra parte, son las características intrínsecas del sistema de escritura las que, durante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, van modelando las representaciones internas del sonido. En el análisis de la relación entre escritura y lenguaje, Olson (1997) dice que los sistemas de escritura proporcionan un modelo conceptual del lenguaje, y que éste se adquiere en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. "(...) lo que el sujeto hace al transcribir no es solamente el reflejo de cómo *entendió* sino también parte de la plan *para entender*" (Vargas *et al.*, 2007).

MENTE EXTENDIDA

Partiendo del enfoque de la cognición corporeizada, Andy Clark y David Chalmers (1998) proponen que la mente humana excede los límites no sólo ya de todo lo que ocurre en el cerebro, sino que del propio cuerpo humano para extenderse en el mundo. En *La mente extendida*, proponen como tesis que existen sistemas de cópula entre el organismo humano en vinculación con una entidad externa que, a partir de una interacción de doble vía, gobiernan el comportamiento del mismo modo en que la cognición lo hace normalmente, aunque no se halle completamente en la cabeza. Describen este proceso como el externalismo activo, y clarifican el rol activo que tienen estos elementos "extra-cuerpo" planteando que si son removidos del sistema, la competencia del comportamiento decae, tal cual como si removiéramos una parte del cerebro. "La mente humana, mirada desde esta perspectiva, emerge como una interfase del cerebro, el cuerpo, y el mundo material y social" (Clark, 2008). Esta forma de entender la mente humana proporciona un interesante enfoque para repensar el modo en que construimos el conocimiento, y el rol que tienen dispositivos culturales tales como las teorías musicales y la escritura musical.

Según López Cano (2009) la escritura es, sin lugar a dudas, parte de la mente extendida. A partir de ella, se conforman recursos de mente extendida tales como gráficos, esquemas formales y códigos de comunicación.

Para Clark (2008), con el tiempo y con práctica desarrollamos suficiente fluidez corporal de tal modo que el mismo mundo pasa a ser un reservorio de nuestras acciones corporales. El cuerpo y otros objetos que usamos, se convierten en “equipamiento transparente”, donde el foco de la atención está puesto en la tarea que queremos desarrollar. Al firmar un documento, tanto la lapicera como la mano que la sujetan son equipamiento transparente.

Extendiendo esta idea de equipamiento, podemos considerar que la lectoescritura musical, al momento en que se domina con fluidez, se constituye en una suerte de equipamiento transparente; lo que contribuye a que los músicos académicos consideren que la partitura es la música; y que la música se escucha como se escribe.

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA MÚSICA

Históricamente se ha establecido que el modo de aprender música es homogéneo. Pero según los resultados de investigaciones recientes, las representaciones de la altura previas al aprendizaje sistemático de la música no hacen uso del eje vertical del mismo modo en que lo propone la escritura. La igualdad en educación hace referencia a tanto a las posibilidades de acceso a la educación, como a no establecer discriminaciones por sexo, religión, estatus económico, etc. En relación a las personas involucradas en dicho proceso, no considerar las características y necesidades particulares de cada uno es una forma de “desigualdad”. Todos deben ser considerados igualmente, pero de acuerdo a sus necesidades y características particulares. ¿Qué pasa entonces con aquellos alumnos que se acercan al aprendizaje formal de la música con una representación interna de la altura diferente a la propuesta por el sistema de escritura? En parte vimos que la misma incorporación de la escritura como una herramienta puede facilitar dicho proceso. Pero, ¿qué ocurre en el caso de las personas que utilizan la musicografía Braille como herramienta de escritura de la música?

En lo referente a la incorporación de alumnos con deficiencia visual en el ámbito universitario, hay una tendencia hacia la inclusión en reemplazo de la integración. Por integración se entiende por compartir un mismo espacio y funcionar junto con los otros, aunque este funcionar requiera de ciertos apoyos o adaptaciones especiales. La inclusión se da cuando la selección de actividades y métodos *no requiere de adaptaciones especiales*, sino que el alumno con dis-

capacidad visual puede acceder al mismo material que sus compañeros. A partir de dicha tendencia, habría una hipótesis de la desaparición de los colegios especiales, pero más allá de la hipótesis para la educación en general, en el ámbito de la enseñanza musical esto es una realidad: no existen “conservatorios especiales”.

MUSICOGRAFÍA BRAILLE

Que todas las personas ciegas leen Braille es un prejuicio bastante extendido. La mayoría de las personas ciegas no dominan fluidamente la lectura del Braille, porque la mayoría de quienes pierden la vista no lo hacen en la infancia temprana. Aprender a leer de adulto es más difícil que de niño, y esta dificultad se ve incrementada por aprender a leer a través de un sentido que no era el habitual, el tacto. Con el envejecimiento, la frecuencia de las deficiencias visuales aumenta; y una de las causas más comunes de la ceguera que es la diabetes, habitualmente está acompañada por neuropatías y reducción de la sensibilidad táctil (Heller, 2009). Aprender musicografía Braille implica desarrollar la lectura Braille. Entonces, ¿qué es *el Braille* y cómo se relaciona con la escritura musical?

En primer lugar hay que decir que el Braille no es el lenguaje de los ciegos, sino un sistema de lectoescritura en relieve. Consiste en una matriz de seis puntos distribuidos en un rectángulo con dos columnas verticales de tres puntos cada una. Es un sistema porque a partir de esta matriz o signo generador, se obtienen 63 combinaciones (la ausencia de puntos no se contempla) que permiten construir diferentes alfabetos, el código matemático, la simbología científica y el código del lenguaje musical conocido como musicografía Braille.

La musicografía Braille se basa para la representación de la altura en los signos del alfabeto: se utilizan las letras d, e, f, g, h, i y j para representar las notas musicales do, re, mi, fa, sol, la y si respectivamente. A diferencia de la escritura en pentagrama, estas notas se presentan en una línea: sin ningún tipo de utilización del eje vertical espacial en su presentación. Si consideramos que el nombre de las notas no es suficiente para representar la altura del sonido, y que la escritura tradicional hace uso de una ubicación espacial para ello, valiéndose de un conocido sistema de referencia, *el pentagrama*; ¿cómo se resuelve esto en la musicografía?. Con la adición de un signo de octava antepuesto a las notas, que indica en qué registro absoluto se encuentran las notas que le siguen, y que tiene ciertas reglas para su uso.

Como consecuencia de ello, la idea de un contorno melódico se constituye en una abstracción sin el soporte físico de la escritura. Incluso sin el conocimiento de las convenciones de la escritura musical, cualquier lector vidente sin conocimientos de la escri-

tura musical que siga las “pelotitas” (las cabezas de las notas) en una lectura de izquierda a derecha puede “informarse” del contorno de la melodía, un recorrido que “baja y sube”. Un lector de Braille no vidente sin el conocimiento musical específico no puede obtener ninguna información del contorno a través de una partitura Braille.

Por otra parte, hay que considerar que el desarrollo del sistema de escritura musical estuvo acompañado del desarrollo de una teoría que define cuáles son los elementos componentes de la música y cómo se organizan; así como conceptualizaciones que permiten teorizar acerca de estas relaciones. Las verbalizaciones que se hacen en función de la partitura misma en el contexto de las clases de música son otro foco problemático en presencia de partituras en los dos formatos. La presentación de elementos tales como los acordes, las claves, las armaduras de claves, los intervalos se presentan de forma muy disímil en una y otra; y todos ellos hacen uso de la representación de la altura.

DISCUSIÓN

A diferencia del desarrollo de la escritura musical en tinta, la musicografía Braille tuvo su desarrollo como forma de “traducir” la partitura en tinta. Desvinculada en su origen de la ontología sonora de la música, la partitura Braille propone nuevas convenciones para representar cierta información contenida en la partitura visual. Esta desvinculación respecto del sonido tiene como resultado que ciertos componentes de la representación espacial en el papel se pierdan, como la utilización del eje vertical para la representación de la altura. Pero si esta representación no es sólo una forma convencionalizada de codificar la altura sino que por el contrario, está íntimamente vinculada a la forma en que comprendemos el sonido, y además funciona como parte de la mente extendida para reforzar el la proyección metafórica “*arriba es agudo, abajo es grave*”; entonces la representación de la música en Braille va más allá de sustituir una convención por otra. Está privando al estudiante del refuerzo del embodiment presente en esa metáfora conceptual, y al dispositivo de lectoescritura de un elemento intuitivo importante para su uso.

De tal modo, la musicografía braille sería sustancialmente diferente de la musicografía tradicional. Para los enfoques de la enseñanza de la música más actuales, representar la música en una partitura no es simplemente traducir de una modalidad a otra, sino que constituye un esfuerzo por capturar la experiencia musical para ser comunicada en un formato más afín a los formatos de las representaciones internas estándares (Shifres, 2004). Por consiguiente, el aprendizaje de la lectoescritura musical en Braille conllevaría un grado de complejidad y dificultad mayor al aprendizaje de la lectoescritura musical en

tinta, lo que determinaría para las personas usuarias de Braille un acceso más difícil al estudio de la música en los ámbitos académicos.

REFERENCIAS

- Chalmers D. J. F. y Clark, A. (1998) *The Extended Mind*. En: <http://consc.net/papers/extended.html>
- Clark, A. (2008) *Supersizing the mind. Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. Oxford University Press.
- Dowling, J. (2009) *Melody Perception*. Encyclopedia of Perception. SAGE Publications. En: http://www.sage-reference.com/perception/Article_n190.html. (Descargado el 07/04/2010)
- Heller, M. A. (2009) *Braille*. Encyclopedia of Perception. SAGE Publications. En: http://www.sage-reference.com/perception/Article_n76.html (Descargado el 07/04/2010)
- Herrera, R. (2009) Representación metafórica de la altura del sonido en personas ciegas: estudio de la metáfora espacial en el plano vertical. En Dutto, S.; Asís, P. (Ed.). *Actas de la VIII Reunión de SACCoM*. Editorial Universitaria Villa María. Córdoba. CD, pdf N° 11
- Jacquier, M. (2009) La comprensión Metafórica del Tiempo Musical en la Educación Auditiva. En Dutto, S.; Asís, P. (Ed.). *Actas de la VIII Reunión de SACCoM*. Editorial Universitaria Villa María. Córdoba. CD, pdf N°14.
- Kohn, D y Eitan, Z. (2009) Musical Parameters and Children's Movement Responses. En Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009) Jyväskylä, Finland.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999) *Philosophy in the flesh*. New York. Basic Books.
- Larson, S. (2004) Musical forces and melodic expectations: comparing computers models and experimental results. *Music Perception*, 21,4, 457-498.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA y Londres: The MIT Press.
- Levitin, D.J. (2006) *This is your brain on music: the science of human obsesión*. New York: Dutton Adult (Penguin)
- Loebach, J. L.; Conway, C. M. y Pisoni, D. B. (2009) *Audition: Cognitive Influences*. Encyclopedia of Perception. SAGE Publications. En: http://www.sage-reference.com/perception/Article_n50.html. (Descargado el 07/04/2010)
- López Cano, R. (2009) Música, cuerpo, mente extendida y experiencia artística: la gesticulación de Keith Jarrett en su Tokyo '84 Encore. Conferencia presentada en la VIII Reunión anual de la SACCoM; *La experiencia artística y la cognición musical*, 25 y 26 de Junio de 2009. En: <http://www.lopezcano.net> (Descargado el 04/01/2010)
- Martínez, I.C. (2005) La Audición Imaginativa y el Pensamiento Metafórico en la Música. En F. Shifres (Ed.). *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata. CEA Ediciones, pp. 47-72.
- Martínez, I. C. (2008). *Cognición Enactiva y mente corporeizada: el componente imaginativo y metafórico de la audición musical*. *Número Monográfico sobre Psico-*

- logía de la música. Estudios de Psicología*, 29, pp. 31-48.
- Martínez, I.C.; Anta, F. (2008). Procesos de Mapeo Transdominio en la percepción de la música atonal. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Objetividad - Subjetividad y Música (Actas de la VII Reunión de SACCoM)*. Escuela de Música UNR, Santa Fé: SACCoM, pp. 181-185.
- Olson, D. R. (1997) La escritura y la mente. En James V. Wertsch, Pablo del Río y Amelia Álvarez (Eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Pereira Ghiena, A. (2009) El gesto manual en la tarea de lectura entonada a primera vista. En Dutto, S.; Asís, P. (Ed.). *Actas de la VIII Reunión de SACCoM*. Editorial Universitaria Villa María. Córdoba. CD, pdf N°14.
- Vargas, G.; López, I. y Shifres, F. (2007). Modalidades en las Estrategias de la Transcripción Melódica. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano (Actas de la VI Reunión de SACCoM)*. Concepción del Uruguay: SACCoM, pp. 67-73.
- Shifres, F. (2004) Contribuciones de la Teoría Musical y la Psicología Cognitiva de la Música al Desarrollo Auditivo de los Músicos Profesionales. *I Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales Universidad Nacional de La Plata*. Fac.de Bellas Artes.
- Shifres, F. (2009) El desarrollo del oído musical en la formación musical especializada desde una perspectiva cognitiva intersubjetiva, situada, corporeizada, y multimodal. Proyecto de Investigación Acreditado en la FBA-UNLP (B 223)
- Shifres, F. y Herrera, R. (2009) Representación de la altura musical y Verticalidad: ¿proyección metafórica o convención social?. Exposición presentada en el Primer encuentro en Psicología de la Música y Psicología del Desarrollo. *La perspectiva "Evo-Desa" en el enlace Música-Cultura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: SACCoM. 19 de noviembre de 2009.
- Yost, W. A. (2009) Audition: Pitch Perception. *Encyclopedia of Perception*. SAGE Publications. En: http://www.sage-reference.com/perception/Article_n53.html. (Descargado el 07/04/2010)
- Zbikowski, L. M. (2002). *Conceptualizing Music. Cognitive Structure, Theory and Analysis*. Oxford: University Press

ONTOLOGÍAS DE LA MÚSICA EN LA ENSEÑANZA FORMAL DEL LENGUAJE MUSICAL

Ivana López y Gustavo Vargas
Escuela de Arte Leopoldo Marechal

Las disciplinas musicales en el ámbito académico suponen cierto estatus ontológico de la música, ciertos supuestos básicos acerca de su naturaleza como objeto de estudio. Estas ontologías, que emergen de las relaciones cotidianas que se ejercen a través de las prácticas de la música, reflejan aspectos psicológicos, culturales y sociales del modo en el que tienen lugar estas prácticas. Así, en un mismo contexto cultural, social o individual pueden coexistir varias de ellas, ser independientes unas de otras o entrar en conflicto.

Las ontologías de la música que han orientado tanto el pensamiento como la praxis y la producción musical de un lugar y una época. En nuestro contexto es posible identificar diversas ontologías de la música. Así, entre otros, se concibe la música en tanto arte, como una de las "Bellas Artes", como ciencia, como lenguaje, como sistema de signos, como cognición, como ritual, como industria cultural, como ejecución, como movimiento, como texto. Esta última es probablemente la ontología hegemónica en la formación musical académica de occidente. La oposición ontológica entre música como texto y música como ejecución sintetiza muchos de los conflictos de la formación musical. También aunque en menor medida, se hace visible una tercera ontología, la de la música como movimiento, a través del repertorio de recursos que utilizan los docentes para la enseñanza de la lecto escritura, y de los alumnos durante las transcripciones. Este trabajo sintetiza y discute una serie de investigaciones en las que hemos observado que las concepciones de los docentes de lenguaje musical sobre la enseñanza y sobre sus alumnos son derivadas de la concepción de Música que poseen, modelizando sus prácticas y configurando tanto el pensamiento como el modo de actuar de sus estudiantes (al menos en el contexto institucional). De este modo, las instituciones transmiten, más allá de los contenidos específicos, una concepción ontológica particular que supedita tanto la enseñanza como el aprendizaje y la práctica musical. Asimismo muchas de las dificultades a menudo observadas en el campo de la enseñanza del lenguaje musical se vinculan a las características de las ontologías puestas en juego durante el desarrollo de las clases.

INTRODUCCIÓN

El interés del hombre para encontrar respuestas al problema del ser comenzó, si no antes, con la metafísica griega que dio origen a la ontología como la búsqueda de la comprensión general del ser en tanto tal. Este sentido clásico de entender el término ontología se vio cuestionado cuando Heidegger (1923) la presenta como aquello que hace referencia a nuestra interpretación de lo que significa ser humano. En esta línea de pensamiento, cuando pensamos la ontología de algo, hacemos referencia a nuestras interpretaciones de las dimensiones constituyentes que todos compartimos. Echeverría (1995) postula que todo aquello que decimos o hacemos siempre revela cierta comprensión de lo que es posible para los seres humanos y por lo tanto, una ontología ligada a una determinada interpretación de lo que significa ser humano. De acuerdo con Echeverría "cada planteamiento hecho por un observador nos habla del tipo de observador que ese observador considera que es" (1995; p. 19).

La música en tanto actividad humana no es ajena a estas consideraciones. Particularmente las disciplinas musicales en el ámbito académico suponen cierto estatus ontológico de la música, ciertos supuestos básicos acerca de su naturaleza como objeto de estudio. Estas ontologías, que emergen de las relaciones cotidianas que se ejercen a través de las prácticas de la música, reflejan aspectos psicológicos, culturales y sociales del modo en el que tienen lugar

estas prácticas. Así, en un mismo contexto cultural, social o individual pueden coexistir varias de ellas, ser independientes unas de otras o entrar en conflicto (Krausz, 1993). Como está implicado el pensamiento, el asunto de si la música es algo para pensar o hacer, es un ejemplo de búsqueda ontológica con incumbencia psicológica. En tanto que lo cultural y social se refiere al sistema de valores que compromete cada idea que tenemos acerca de la música. Pensar si la música es algo sofisticado dentro de la cultura o es algo que modifica el estatus de las personas en la cultura, en el grupo social, etc. serían ejemplos de la perspectiva cultural y social. Inclusive, como sostiene Turino (2008) estas perspectivas pueden conjugarse cuando se presenta la importancia que tiene la música para que la gente se comprenda a sí misma y a sus identidades, para la formación y sustento de los grupos y para la comunicación espiritual y emocional.

La problemática que plantea la ontología en la música es uno de los puntos de interés y discusiones entre filósofos y músicos durante milenios, discusiones que también son posibles de ser identificadas en la vida cotidiana. Expresiones del tipo: "yo no sé música, toco de oído", "antes solo sabía rasguear la guitarra, ahora aprendí a tocarla por música", "tocá un compás" o "esto es MUSICA con mayúsculas", reflejan diferentes concepciones acerca de la música que pueden entenderse justamente como modos de existencia de la misma. Estas ontologías remiten a las distintas construcciones que realizan los seres huma-

nos, a partir de sus experiencias, y que se constituyen en distintas interpretaciones y significados que le otorgan a una misma palabra: música.

Recorriendo la historia de occidente es posible reconocer determinados modos de existencia para la música que han orientado tanto el pensamiento como la praxis y la producción musical de un lugar y una época. En nuestro contexto es posible identificar diversas ontologías de la música. Así, entre otros, se concibe la música en tanto arte, como una de las “Bellas Artes”, como ciencia, como lenguaje, como sistema de signos, como cognición, como ritual, como industria cultural, como ejecución, como movimiento, como texto. Cada una de ellas se caracterizan por proceder de perspectivas ideológicas, sociales y culturales diversas, dando lugar al surgimiento de modos de existencia musical en contextos más localizados: en una clase, una institución, un grupo social, etc.

Si nos circunscribimos a las instituciones de formación musical, la música como texto es probablemente la ontología hegemónica, que en oposición a la música como ejecución, sintetiza muchos de los conflictos que tienen lugar en las instituciones de formación musical. También, aunque en menor medida, a través del repertorio de recursos que utilizan los docentes para la enseñanza de la lecto escritura, y de los alumnos durante las transcripciones se hace visible una tercera ontología, la de la música como movimiento.

MÚSICA COMO TEXTO Y COMO EJECUCIÓN

La música no solo existe como objeto físico en el texto por el cual accedemos a ella sino también como evento cuando la escuchamos sonando. En esta dirección, Cook (2003) se refiere a la ontología de la música como texto en oposición a la música como ejecución. En los ámbitos de formación musical profesional (conservatorios, escuelas de música, etc.) se observa que se privilegia a la lecto-escritura como la única manera de acceso al fenómeno musical. Una creencia muy fuerte en estos lugares es considerar que saber música es equivalente a saber leer y escribir la música. Sin embargo, en los últimos años, los aportes de la psicología cognitiva de la música han dado evidencias acerca de que el conocimiento que a todas las personas nos permite interactuar con la música de los ambientes culturales de pertenencia se adquiere implícitamente fuera de las instancias de formación específicas musicales (Sloboda, 1985, Serafine, 1988, Krumhansl, 1990). Es decir que no depende del dominio del código de lecto escritura musical.

Ver la música como texto implica que el objeto de conocimiento es lo que queda escrito. Desde esta perspectiva se le atribuye una realidad perceptual auditiva a rasgos de la escritura: “escuchar una corchea” o “tocar un compás”, por ejemplo. Siguiendo a Shifres (2005), en relación con un problema típico de escritura como el compás, decimos por caso “esta

obra está en 2/4”, mientras que una expresión más acertada sería “esta partitura está en 2/4” o “esta obra está escrita en 2/4”. Desde esta perspectiva se encuentra naturalizado en los ámbitos profesionales pensar técnicamente la música en los términos en los que se la escribe.

La música como texto desconoce el aspecto fundamental de la música que es sonando en tiempo real en tanto arte interpretativa, como un arte de la actuación (Cook, 2003). En esta dirección, Schönberg al referirse al ejecutante señala que éste es “totalmente innecesario excepto en tanto sus interpretaciones hacen comprensibles la música a una desafortunada audiencia que no es lo suficientemente capaz de leer en el impreso” (citado por Newlin, 1980; p. 164).

El texto musical, tiene un tiempo que no es necesariamente el tiempo real, y la comprensión de su organización sintáctica no necesariamente es lineal. Presupone que ciertas características de la estructura musical están hipercodificadas (Eco, 1977) en la escritura, y desconoce las limitaciones de la escritura musical convencional, ya que esta es solo una de las diferentes formas posibles tanto de dar cuenta tanto de lo comprendido al escuchar (Pereira Ghienna y Jacquier, 2007), como de representar gráficamente la música (Musumeci, 2007). Son muchas las expresiones de la vida cotidianas que dan cuenta de esta ontología: “*qué bien que toca, y pensar que no sabe nada de música*” o “*yo aprendí a tocar de oído, no por música*” son algunos de los ejemplos de ello.

Por el contrario, entender a la música como actuación implica concebir que el significado se concreta en acto. Es decir al escuchar, interpretar o componer música y no a través de la escritura. El significado ocurre entonces cuando operamos con el sonido. La música como ejecución implica el considerar la construcción de significados a través del acto mismo de ejecución, otorgando un sentido a lo musical que incluye lo contextual y lo cultural. Desde este posicionamiento, la obra no cobra existencia sino a través de sus realizaciones. Se caracteriza por considerar la música sobre dos dimensiones: la sonora y la temporal, donde la partitura es vista como un “guión” que permite reorientar las relaciones entre notación y ejecución, y donde la obra es el “vehículo y oportunidad” para desplegar las ejecuciones. Así, la música como texto solo representa un aspecto de este sentido amplio (Cook, 2003).

Por su parte, Nattiez (1987) sostiene que la música es mucho más que un texto escrito compuesto de meras estructuras o configuraciones, ya que se conforma con los procedimientos que le dieron origen, actos compositivos, y lo que ella misma origina, actos de interpretación y de percepción. Entre estas dos dimensiones Nattiez (1987) distingue el nivel neutro que se corresponde con la realidad material de la obra, la partitura. Sin embargo el nivel neutro

que identifica este autor –la partitura– es el que sigue prevaleciendo en la formación académica.

Cook (2003) sostiene que la música como texto puede encontrar su origen en la concepción musicológica, de origen decimonónico, que fuera modelada sobre la filología. De acuerdo con Shifres (2007), el amplio reconocimiento que tiene el código de lecto escritura en los ámbitos académicos se deriva de la influencia de la musicología que se basa en el análisis de textos musicales como herramienta. Esta disciplina, al igual que otras ciencias modernas que se basaron en el realismo objetivista como postura filosófica, necesitó realizar mediciones para poder establecerse como tal. El realismo objetivista postula que la realidad está en el objeto independientemente del significado que pueda otorgarle la experiencia humana. En tal sentido para este tipo de musicología, la realidad musical está en la partitura más allá de la mente que la procesa. La partitura a través de las notas, las figuras y demás atributos de escritura se convierte en el único dispositivo observable a través del cual es posible establecer mediciones. Shifres (2007) sostiene que esta mirada objetivista alcanzó todos los recovecos de la actividad musical a lo largo del siglo XX, desde la composición en las vanguardias del período de entreguerras, pasando por la ejecución a partir de la posguerra hasta la educación musical.

MÚSICA COMO MOVIMIENTO

La ejecución instrumental, junto con la lecto escritura, es la otra actividad que tradicionalmente cobra mayor importancia entre las que se desarrollan en los Conservatorios. Al referirse a la música instrumental, Platón (Phaedo 86a-e) la considera como una suerte de potencial, de alma, de un cuerpo que es el instrumento. Da lugar a reconocer la existencia corporeizada de la música, en tanto la música es en el movimiento de las manos, los brazos, el cuerpo, en relación con la forma particular de tocar cada instrumento. Pero también es posible considerar una segunda existencia de la música como movimiento, que involucra aquellos acciones, explícitas o implícitas, que cobran existencia y que no se vinculan directamente a la producción instrumental. Esta ontología permite una perspectiva diferente de la descripción musical, que propicia que la gente se relacione con la música directamente en términos corporales dejando de lado las descripciones proposicionales, ampliando de esta forma la visión de lo que significa la comunicación musical. La importancia de este último aspecto está en relación directa con la cognición enactiva (López Cano, 2004) y con el significado corporeizado de la experiencia (Johnson, 1987; Lakoff y Johnson, 1999).

Para la cognición enactiva, la cognición es acción originada en un cuerpo. El conocimiento involucra todos los recursos del ser humano y se genera por interacción entre los contextos biológicos, psicológicos y culturales del sujeto donde el punto de referen-

cia es la propia estructura sensorio – motriz. Supone un sujeto activo de la percepción, en la que interviene su propia historia corporeizada y donde la *“mente forma parte del cuerpo y éste de aquella”* (López Cano, 2004). Desde esta perspectiva, la comprensión musical estaría mediada por acciones que involucran la percepción y la acción, la mente y el cuerpo como unidad, de tal forma que comprender la música resulta ser un proceso transmodal (Shifres, 2006).

La comprensión de la música tiende a ser considerada cada vez más como el resultado de la concurrencia de estímulos y de procesos que involucran diferentes modalidades perceptuales. En particular, la cognición corporeizada involucra la información proveniente del propio cuerpo. Los procesos kinestésicos (vinculados al movimiento corporal) y de propiocepción han sido considerados en diferentes aspectos relacionados a la comprensión musical (Galvao y Kemp, 1999). Ambos procesos aluden al conocimiento resultante de la recepción de estimulación proveniente del propio cuerpo. Los métodos de enseñanza, desarrollados durante el siglo XX en forma intuitiva por músicos – pedagogos como Dalcroze, Kodaly y Suzuki, han incorporado dentro de sus propuestas el movimiento corporal en relación al aprendizaje musical. Seguir el movimiento melódico o representar la altura de los sonidos con quiromanía son recursos de enseñanza habitualmente usados en las clases de lenguaje musical. En ellos el movimiento se presenta *“como mapeando las estructuras musicales de acuerdo a como estas son escritas”* (Vargas et al., 2007a) y no como parte constituyente del proceso de comprensión de la música (Vargas et al., 2007b)

LA TRANSCRIPCIÓN DE MELODÍAS Y LAS ONTOLOGÍAS MUSICALES

Diferentes estudios llevados a cabo en el ámbito de la enseñanza del lenguaje musical en una institución que forma músicos profesionales nos ha permitido observar que las concepciones acerca de la música modelizan y configuran el pensamiento y modo de actuar de profesores y alumnos. De esta manera, las instituciones transmiten, más allá de los contenidos específicos, una concepción ontológica particular que supedita tanto la enseñanza como el aprendizaje y la práctica musical. Asimismo nos permite aventurar que muchas de las dificultades a menudo observadas en el campo de la enseñanza del lenguaje musical se vinculan a las características de las ontologías puestas en juego durante el desarrollo de las clases.

ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y TRANSMISIÓN DE ONTOLOGÍAS

LAS CONFIGURACIONES DE LOS DOCENTES

Para comenzar a abordar el problema de las ontologías musicales se encaró un estudio con el propósito de validar un sistema de categorías referidas al pensamiento docente y a través de las mismas identificar si es posible advertir sus concepciones acerca de la música (López *et al.*, 2005). Para ello se llevaron a cabo entrevistas con profesores de lenguaje musical que se focalizaron, por un lado en cuestiones de la enseñanza tales como los recursos y materiales utilizados en las clases, las estrategias didácticas y los contenidos, y por otro lado, en cuestiones referidas a los alumnos tales como experiencia previa, esfuerzo característico, interés por la asignatura, tarea y otros alumnos. Los datos obtenidos permitieron observar que: (i) las categorías propuestas permitían dar cuenta de las distintas ontologías, y (ii) que las concepciones de los docentes de lenguaje musical sobre la enseñanza y sobre sus alumnos establecían una relación dialéctica con la concepción de Música que poseían, en tanto texto o ejecución. Por ejemplo uno de los docentes al referirse a la aplicación de estrategias didácticas señala que: *"las lecturas rítmicas las hacemos de adelante para atrás"*. Indicación que deja en clara evidencia una mayor preocupación por el código más que por la discursividad de la música. Al referirse a los contenidos otro docente señala: *"hay que empezar del cero total, desde el puntito en la segunda línea para la clave"*. Afirmación que también deja en evidencia una preocupación mayor por la escritura más que por la música sonando. Sin embargo otro docente al referirse a las estrategias didácticas señala que: *"creo que no hay que segmentar el discurso, al segmentar el dictado no estamos favoreciendo el discurso musical, se pierde el sentido formal de la frase melódica"*. Esta afirmación en oposición a las anteriores da cuenta de una concepción discursiva de la música.

Para continuar con el estudio de las ontologías musicales un estudio posterior (Vargas *et al.*, 2007b) observó si estas concepciones que aparecían en el discurso de los docentes se correspondían con su accionar en el aula. En esta oportunidad se buscó avanzar ya no desde lo que decían los docentes acerca de sus prácticas y de los alumnos, sino a través de lo que ellos mismos hacían en términos de las estrategias que desplegaron en la clase. Para ello, se filmó a los tres docentes que habían sido entrevistados, durante el desarrollo de clases que tenían como objetivo la transcripción de una melodía. Las filmaciones se analizaron en términos de la selección de materiales, las rutinas y guiones de acción desplegadas, las concepciones subyacentes acerca del aprendizaje, el rol que se adjudicaban los mismos docentes en el desarrollo de la clase, el lugar que ocupaba la lecto escritura y la selección de contenidos. De dicho análisis surge nuevamente la existencia de la ontología de la música como texto y la música como ejecu-

ción. Una clara evidencia de estas concepciones se pone de manifiesto en la selección de los materiales para la transcripción. Quienes demostraron una concepción vinculada a la música como texto propusieron materiales que fueron concebidos o alterados para la tarea en tanto que quienes pusieron en evidencia una concepción discursiva de la música seleccionaron un estímulo real en una ejecución real. Es decir una obra ecológicamente válida, donde ningún rasgo estructural aparecía excesivamente reiterado, y con coherencia discursiva.

Las estrategias docentes también brindaron claros indicios acerca de las concepciones que subyacen en las prácticas. La sola repetición de los estímulos sin focalizar en ningún aspecto discursivo así como las intervenciones habladas en términos de la escritura musical se basa en la concepción de la música como texto. Por ejemplo para esta concepción, los problemas de identificación métrica se resuelven cuando la respuesta se dirige al modo de escritura: *"¿Está en dos cuartos o cuatro cuartos?"* Del mismo modo, el problema de las alturas se vincula al nombre de las notas y no a las relaciones tonales: *"cantemos sol-do"*, en vez de dominante-tónica. Por el contrario quienes demostraron una concepción discursiva de la música propusieron acciones para memorizar la melodía que se centraron en los mismos aspectos discursivos: *"escuchamos la canción a ver cuántas frases, cuántas partes esta melodía tiene, cuántas podemos identificar"*, *"vamos a ver ahora cómo son entre sí estas partes, si son parecidas, iguales..."* De esta forma, el análisis de la estructura de agrupamiento o la búsqueda de diferencias y similitudes entre las mismas, dan cuenta de una preocupación del docente que pone el foco no en las cuestiones de escritura sino que está centrada en la música sonando.

La selección de los contenidos también apareció en estrecha relación con los elementos del código de escritura, donde la secuencia de dificultad de contenidos aparece ligada a criterios cuantitativos: *"sólo tres notas"*, *"una célula rítmica nueva"*. Esto implica suponer progresiva complejización intrínseca de los elementos: *"cuatro alturas es más complejo que tres"*, *"corchea con puntillo es más complejo que corchea"*, asociada, nuevamente, en términos de la escritura. Para confirmar la validez de esta hipótesis se propuso, en un nuevo estudio (López y Vargas, 2009) que docentes de distintas cátedras de Lenguaje Musical I de la misma institución, evaluaran si el nivel de dificultad de una obra (*Vois sur ton Chemin* de B. Coulais de la banda musical de la película *Los Coristas*) era apropiada para que los alumnos de ese nivel realizaran una transcripción melódica. Para ello se les entregó tanto la pista grabada como la partitura. En forma unánime, y sin recurrir a la audición de la pista grabada, la consideraron acertada. Los alumnos realizaron la transcripción de la melodía principal en forma individual. A posteriori las transcripciones fueron categorizadas por tres docentes de la institu-

ción que dictan la asignatura de Lenguaje Musical, en tres grupos de acuerdo al éxito alcanzado en la resolución de la tarea. Los resultados obtenidos en la transcripción no se corresponden con las expectativas docentes en cuanto a la posibilidad de los alumnos de realizar la tarea: sólo cuatro de catorce lograron realizarla "con mayor éxito". Esto parece confirmar que los docentes al momento de seleccionar los materiales de enseñanza no tienen en cuenta las características discursivas para evaluar las dificultades de transcripción. Es decir, se basan en la información de carácter más superficial de la partitura sin considerar los diferentes componentes estructurales de la música sonando. Para la concepción discursiva en cambio, la selección de contenidos y su secuencia de dificultad, tuvo en cuenta problemáticas estructurales, por lo que se estaría centrando en un nivel *relacional* del lenguaje musical, minimizando los problemas de la escritura en términos del código convencional.

En síntesis, el despliegue de las estrategias didácticas permitió ver dos tendencias diferentes en el modo de considerar la música. En un caso la estrategia es concebida como un plan que focaliza en los problemas de la escritura musical donde el discurso musical aparece cristalizado, cercenado y despojado de su configuración temporal original dando lugar a la ontología de la música como texto. En otro caso las estrategias se centran en los problemas de las relaciones estructurales de la música donde la unidad, continuidad y fluidez del discurso aparece como un rasgo importante dando lugar a la ontología de la música como ejecución.

Durante el análisis de las filmaciones se observó la aparición reiterada de acciones que involucraban el cuerpo y el movimiento en el espacio, realizadas tanto por los docentes como propiciadas por ellos para que sean realizadas por sus alumnos. Es así como se registraron acciones tales como dibujar ascensos y descensos en el aire con las manos siguiendo el contorno melódico, realizar quironimia de la melodía mientras cantaban, percutir niveles de pulsación, cantar, tararear, etc. dando lugar a la aparición de una tercera ontología en las clases de Lenguaje Musical: la música como movimiento.

LAS CONFIGURACIONES DE LOS ALUMNOS

El primer estudio planteado en relación a la música como movimiento (Vargas *et al.*, 2007a), se centró en las acciones explícitas desplegadas por tres alumnos, uno de cada una de las clases en las que fueron observados los docentes, durante la transcripción de las melodías propuestas por los propios docentes y presentadas con las estrategias antes mencionadas. Se pretendió indagar preliminarmente si las acciones explícitas utilizadas por los tres sujetos en la transcripción melódica cumplían un rol en términos de contribuir en el proceso de comprensión para la re-

solución de la escritura. En este sentido se observaron las respuestas escritas, cantadas y los recursos gestuales y visuales desplegados por los sujetos durante la tarea. Se especuló que era posible identificar acciones que sean más usadas o que resulten más ventajosas que otras para diferentes sujetos en pos de resolver la transcripción. Los resultados arrojaron que los estudiantes cuyos docentes concebían la música como discurso fueron los que mayor repertorio de estrategias utilizaron durante la transcripción. Por ejemplo, se observó que (i) simultáneamente a la transcripción tararearon mientras escribían; (ii) antecediendo a la transcripción, marcaron el tiempo con gestos, percutieron ritmos sobre la mesa, realizaron movimientos sobre el papel esbozando la idea a escribir; y (iii) al finalizar la transcripción cantaron señalando lo escrito con el dedo y señalar lo escrito con el lápiz. Contrariamente a este enfoque los estudiantes cuyas propuestas docentes parecieran adherir a una concepción de música como texto no utilizaron acciones simultáneas ni anticipando a la transcripción, solo se observó que señalaron con el lápiz lo escrito sin cantar. En este último caso parecería que todo aquello que no formaba parte de la acción de escritura propiamente dicha no podía ser vislumbrado como parte del proceso de transcripción.

Es importante destacar que a pesar de lo observado en los estudiantes, los docentes habían hecho uso de recursos gestuales durante la presentación de los estímulos a transcribir. Esto daría cuenta de que algunas acciones, consideradas a menudo refuerzos parecen perder significación en el contexto de la tarea de transcripción, probablemente por adoptarse de manera estereotipada sin que el sujeto pueda establecer una clara asociación entre el estímulo escuchado, el refuerzo y la respuesta esperada.

Al intentar relacionar las estrategias de los estudiantes con las estrategias didácticas utilizadas por cada uno de sus profesores, se pudo derivar una correspondencia estrecha entre las ideas de los docentes con su accionar en el aula y de ahí con el hacer de los estudiantes. Esta vinculación se pudo visualizar en la siguiente tabla 1.

MÚSICA COMO MOVIMIENTO Y COGNICIÓN

El proceso de transcripción de una melodía involucra al oyente en la realización de diferentes acciones tales como cantar, percutir ritmos, realizar gestos, movimientos corporales para representar el contorno de la melodía y/o esbozar movimientos sobre el plano de escritura entre otras. En el transcurso de resolución de la tarea, estas acciones parecieran no tener un propósito fijado con antelación por parte del oyente y sin embargo pueden estar contribuyendo en la cognición. En este sentido es que en otro estudio que continuó indagando el rol que desempeñan las acciones explícitas realizadas por los sujetos para comprender la estructura musical y luego poder escribirla (Vargas y López 2008), se buscó:

Tabla 1. Dos modos de existencia de la música en la comparación de las concepciones docentes acerca de la música, y las estrategias docentes y las estrategias de los estudiantes para la transcripción melódica (Vargas et al. 2007b)

	Opiniones docentes acerca de la enseñanza y las actuaciones de los estudiantes. (López, Shifres y Vargas 2005)	Estrategias docentes para la transcripción de melodías. (Vargas, López y Shifres 2007b)	Estrategias de los estudiantes en la transcripción de melodías. (Vargas, López y Shifres 2007a)
Música como ejecución	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Uso de recursos de acuerdo a la validez ecológica ❖ Organización de las actividades conforme la organización discursiva de los recursos musicales ❖ Revisión de los contenidos a la luz de problemáticas ajenas a la lectoescritura ❖ Atención a aspectos relacionales y discursivos de la música ❖ Metalenguaje referido a relaciones estructurales 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Obra musical de repertorio ❖ Estímulo grabado ejecutado para ser presentado como espectáculo (en toda su complejidad) ❖ Atención a los rasgos discursivos del estímulo. ❖ Consignas de acción disparadoras de procesos metacognitivos relativos al discurso musical ❖ Rol docente versátil. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Transcripción acorde a la estructura de agrupamiento. ❖ Uso de signos estructurales de la escritura. Preparación y completamiento de la escritura. ❖ Estrategias de alto nivel de complejidad. Transcribe unidades poliádicas organizadas en patrones con pautas de preparación y monitorea (comprueba) lo ya escrito. ❖ Uso de acciones sincrónicas a la escritura (tararear y cantar) y mayor variedad de acciones en general. ❖ Uso de acciones de revisión y anticipación a la escritura.
Música como texto	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Uso de bibliografía ordenada de acuerdo a atributos del lenguaje (ritmo, melodía, etc.) por separado. ❖ Preferencia por el tratamiento <i>elemental</i> de los atributos del lenguaje ❖ Metalenguaje pleno de expresiones vinculadas a la lectoescritura ❖ Diseño de actividades que no contemplan las variables discursivas. ❖ El conocimiento de la lectoescritura es considerado el conocimiento musical 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estímulos adaptados y/o concebidos especialmente para la tarea. ❖ Ejecución en teclado sin acompañamiento y alteración deliberada de los rasgos de ejecución. ❖ Atención a la “presencia” de los rasgos a entrenar. ❖ Consignas de acción de “repetición mecánica”. ❖ Rol docente limitado a presentar el estímulo y monitorear la respuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Transcripción por <i>agregación</i> (nota a nota), sin atender signos estructurales. ❖ Estrategias de bajo nivel de complejidad. Transcribe unidades monádicas integradas por agregación sin pautas de preparación y controla solo valiéndose de un recurso externo. ❖ Ausencia de acciones sincrónicas a la escritura a excepción de seguir lo escrito con la punta del lápiz (acción de menor compromiso corporal entre otras posibles). ❖ Uso de acciones de revisión de lo escrito.

- (i) describir las acciones explícitas realizadas por catorce sujetos durante el proceso de transcripción de una melodía común para todos ellos sin intervención docente (auto administrada)
- (ii) observar la frecuencia de uso de estas acciones y los momentos en las que fueron utilizadas, vinculándolas con el proceso de escritura propiamente dicho y (iii) relacionar estas acciones con el éxito obtenido en la transcripción melódica.

- Se pudo establecer que:
- i. el tipo de acción y su frecuencia de uso se relacionaban estrechamente tanto con el tipo de problema a resolver, como con las características de los sujetos. Se observó que en la totalidad del grupo existió una preponderancia de acciones que involucran la utilización del plano gráfico (la totalidad de los sujetos), luego aquellas acciones que involucran la ejecución rítmico-métrica, siendo las menos usadas las acciones de ejecución melódica seguidas por las que involucran la

utilización de planos en el espacio. Los sujetos en los que se pudo observar que utilizaron mayor cantidad de acciones permitió establecer que eran acciones relacionadas con la ejecución melódica las de mayor preponderancia, seguidas por las referidas a la utilización del plano gráfico y en última instancia las relacionadas con la ejecución rítmico métrica. Estos sujetos recurrieron sistemáticamente a acciones vinculadas con la ejecución rítmico métrica para resolver cuestiones relacionadas con la determinación del compás y las figuras; a acciones vinculadas con las ejecuciones melódicas para resolver cuestiones relacionadas con las alturas y, a la utilización del plano gráfico para monitorear su propia producción.

- ii. es posible relacionar el uso de las acciones explícitas durante el proceso de transcripción con los resultados obtenidos. Para el grupo que realizó mayor cantidad de acciones durante la transcripción, éstas podrían estar cumpliendo un rol importante en el proceso de transcripción.
- iii. si bien pudo establecerse cómo determinado tipo de acciones se vinculaban con la resolución de problemáticas específicas de carácter general (por ej. las acciones referidas a la ejecución vocal para abordar la melodía, o las acciones referidas a la ejecución rítmico métrica para determinar el compás) no se pudo establecer este tipo de vinculación entre las acciones y los componentes estructurales más profundos y particulares de la obra. Es que independientemente del tipo particular de dificultad a resolver, los alumnos recurrían a la misma acción en los distintos casos. Por ejemplo, la resolución de la transcripción de una segunda unidad formal, más extensa y con encadenamientos elípticos aunque con los mismos diseños melódicos que la primera, resultó de mayor dificultad. Esto no se vio reflejado en el uso del tipo de acciones que realizaron los sujetos, ya que fueron las mismas en los dos casos. De la misma forma, si bien los sujetos recurrían a acciones vinculadas con la ejecución rítmico-métrica para resolver la parte que se caracterizaba por mayor variedad rítmica y por valores derivados de la división, en ningún momento se observó acciones que tiendan a particularizarse en esta problemática. Esto pareciera corresponderse con: (i) la comprensión de la estructura musical que tienen los sujetos, dado que si no tienen en cuenta los componentes estructurales de la obra sería lógico pensar que las acciones no van a variar de acuerdo con el estímulo y con (ii) las acciones estereotipadas que suelen presentar los docentes y que se encuentran desvinculadas de la comprensión del estímulo musical.

CONCLUSIONES

Los datos obtenidos a través de los diferentes estudios que se llevaron a cabo nos permiten sostener que la música como texto, como ejecución y como movimiento son modos de existencia de la música que conviven y condicionan las prácticas musicales propuestas por los docentes en el seno de las clases de Lenguaje Musical. Estas ontologías a su vez tienen un correlato en el pensamiento y el accionar de los alumnos. En este sentido, una encuesta realizada por López, Shifres y Vargas (2006) reveló que los estudiantes aunque en sus prácticas cotidianas consideran más la música como ejecución, al ingresar a las instituciones formales esperan encontrar un conocimiento musical vinculado claramente al modo de existencia de la música como texto. Así no resulta sorprendente que el estatus de la música como texto esté tan fuertemente arraigado en las instituciones al punto de subordinar todo el aprendizaje al aprendizaje de la lectoescritura.

Existe evidencia suficiente de la necesidad de que tanto las problemáticas presentadas desde las concepciones docentes y sus prácticas como aquellas ligadas al aprendizaje, sean objeto de una revisión y una nueva definición. El primer paso para ello es poder hacer consciente las teorías implícitas que sustentan los docentes en el “decir” y en el “hacer”, y reconocer su impacto tanto en su labor diaria como en la modelización del aprendizaje de sus alumnos. Es necesario replantearse las metas de la materia, que debieran priorizar la comprensión de las estructuras que gobiernan la organización del lenguaje musical desde una perspectiva perceptual y expresiva para posteriormente y como consecuencia de ello presentar los problemas de escritura. Repensar los contenidos tal como están planteados actualmente, en los que se focaliza casi exclusivamente en cuestiones de la lecto escritura musical, para considerar los aspectos discursivos de la música. Valorar, propiciar y jerarquizar las acciones explícitas que realizan los sujetos al momento de resolver una transcripción melódica, en tanto existe evidencia de que las mismas resultan eficaces para el éxito en la transcripción melódica. Será necesario pensar la lecto escritura musical no como un fin en sí mismo sino como una herramienta para traducir lo que se escucha y un instrumento que contribuye a la comprensión musical. Un cambio de enfoque también debería comprometer la utilización de música con validez ecológica, punto de partida y de llegada de la asignatura entendida verdaderamente como lenguaje.

Si podemos validar que las ontologías musicales de los docentes se relacionan en forma directa con el pensamiento y las acciones de sus alumnos, constituyéndose éstos en “herederos” de las concepciones acerca de la música de sus maestros, entonces es posible suponer que muchas de las dificultades a menudo descritas en el campo de la enseñanza del

lenguaje musical se vinculan a las mismas concepciones sustentadas por los docentes. De ser así, la posibilidad de que los alumnos puedan acceder a estrategias más sofisticadas de enseñanza será posible si se produce un cambio en la concepción ontológica y epistemológica de la música.

REFERENCIAS

- Eco, U. (1977) *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen
- Echeverría R., (1995) *Ontología del Lenguaje*, Santiago de Chile: Lom Ediciones
- Galvao, A. y Kemp, A (1999). Kinaesthesia and Instrumental Music Instruction: some implications. *Psychology of Music*, **27**, 129-137.
- Heidegger, M. (1923) *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*, Trad.al español Jaime Aspiunza Elguezabal, 2008. Madrid: Alianza
- Johnson, M. (1987). *The Body in the mind. The bodily basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago y Londres. University of Chicago Press.
- Krausz, M. (1993) Introduction. En Michael Krausz (Ed.) *The Interpretation of Music. Philosophical Essays*. Oxford: Clarendon Press, pp. 1-6.
- Krumhansl, C. (1990) *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Oxford: University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- López Cano, R. (2004). Elementos para el estudio semiótico de la cognición musical. Teorías cognitivas, esquemas, tipos cognitivos y procesos de categorización. En <http://www.eumus.edu.uy/amus/lopezcano/articulo2.html> (Página consultada el 23-2-2010).
- López, I. Vargas, G. (2009). Las relaciones entre componentes musicales estructurales y la transcripción de una melodía. En Dutto, S. y Asís Ferri, P. (Comp.) *Actas de la VIII Reunión Anual de Saccóm*, Villa María: Ediuvm.
- Lopez, I., Shifres, F. y Vargas, G. (2005). La enseñanza del lenguaje musical y las concepciones acerca de la música. En Shifres, F. (Ed.) *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: UNLP.
- Lopez, I., Shifres, F. y Vargas, G. (2006). El entorno musical cotidiano en la formación del soporte cognitivo musical. En Jacquier, M. y Ghiena A. (Eds.) *Actas de la V Reunión Anual de Saccóm*, Buenos Aires: SACCoM,
- Musumeci, O. (2005): Hacia una Educación Auditiva Humanamente Compatible. En F. Shifres (Ed.) *Actas de la I Jornada de Educación Auditiva*. La Plata: Facultad de Bellas Artes, UNLP.
- Musumeci, O. (2007): Adiós al dictado musical: propuestas cognitivas para una educación humanamente compatible utilizando música real. En M. Espejo (Ed.) *Actas de la II Jornada de Educación Auditiva*. Tunja: Facultad de Ciencias de la Educación, Uptc
- Nattiez, J. (1990). *Música y discurso. Hacia una semiología de la música*. New Jersey, Princeton University Press.
- Newlin, D. (1980) *Schoenberg rememered: Diaries and recollection (1938-76)*. New York: Pendragon Press
- Pereira Ghiena y Jacquier (2007). Diferentes modos de comunicar la comprensión musical. En *Actas del Congreso Músicos en Congreso Puntos de llegada y puntos de partida en la Educación Musical*. Santa Fe: Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral.
- Platón (Trans 1962) Phaedo, (transl. C. Rowe) Cambridge. Cambridge University Press.
- Serafine, M. L. (1988). *Music as cognition*. New York: Columbia University Press.
- Shifres, F. (2005) La noción de música como ejecución en la decisión de las intervenciones didácticas en la Educación auditiva. En F. Shifres (Ed.) *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata. CEA.
- Shifres, F. (2006). Comprensión transmodal de la expresión musical. En Shifres, F. y Vargas, G. (Eds) (2006) *Sonido, Imagen y Movimiento en la Experiencia Musical. (Actas de la V Reunión de SACCoM)* Buenos Aires: SACCoM, pp. 157-177.
- Shifres, F. (2007): La educación auditiva en la encrucijada. Algunas reflexiones sobre la educación auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual. En M. Espejo (Ed.) *Actas de la II Jornada de Educación Auditiva*. Tunja: Facultad de Ciencias de la Educación, Uptc.
- Sloboda J. (1985). *The musical mind*. Oxford. University Press.
- Sullivan, Y. y Cantwell, R. (1999). The Planning Behaviours of Musicians Engaging Traditional and Non-Traditional Scores. *Psychology of Music*, **27**, pp. 245-266.
- Turino, T. (2008) *Music as Social Life*, University of Chicago: Editorial Board
- Vargas G. y López, I. (2008). Las acciones explícitas que acompañan el proceso de transcripción de melodías. En M. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Ed.). *Actas de la VII Reunión de SACCoM*. Rosario: Escuela de Música, FHyA, UNR.
- Vargas, G.; Lopez, I. y Shifres, F. (2007a). Modalidades en las estrategias de transcripción melódica. En M. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Ed.). *Actas de la VI Reunión de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- Vargas, G.; Lopez, I. y Shifres, F. (2007b) Ontología de la música en la educación auditiva. En M. Espejo (Ed.) *Actas de la II Jornada de Educación Auditiva*. Tunja: Facultad de Ciencias de la Educación, Uptc.

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 paradójicas 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 superador 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 (Coocke, 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 cualidad 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.

EL ROL DE LA ALFABETIZACIÓN MUSICAL EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE ANÁLISIS POR AUDICIÓN

María Inés Burcet

Universidad Nacional de La Plata

A lo largo de la historia de la música, los sistemas de escritura han capturado diferentes aspectos del fenómeno musical. Las categorías utilizadas para registrar por escrito la música fueron cambiando con relación a los aspectos de la música que se querían representar y a las funciones que estos sistemas necesitaban cumplir. Si bien la escritura musical surgió con el fin de contribuir a la memoria y como consecuencia de ello, facilitó la transmisión del patrimonio cultural, hacia el siglo XVII la escritura musical, ya consolidada en occidente como el modo preferencial de registro, transmisión y producción de la música culta, generó un enorme impacto sobre la estructura del conocimiento.

En el ámbito de la educación formal, el desarrollo de habilidades auditivas se ha basado fuertemente en las categorías que la escritura hizo explícitas, tomando como objeto de estudio la representación escrita de la música, y dejando de lado la música misma. Así, los signos de escritura se han considerado como altamente compatibles con las propiedades y relaciones inherentes a la música.

En este trabajo se cuestiona el rol que las categorías de escritura han asumido en la selección de contenidos de estudio para el desarrollo de habilidades de audición. Se plantea que las categorías que propone la escritura resultarían lógicas para quienes sus experiencias musicales se han desarrollado desde la lectura y por lo tanto tienen consolidado un pensamiento musical alfabetizado; pero resultarían categorías arbitrarias para quienes sus experiencias musicales se han basado fundamentalmente en la audición o imitación y por lo tanto han desarrollado un pensamiento oral de la música.

LA ESCRITURA MUSICAL

A lo largo de la historia de la música, los sistemas de escritura han capturado diferentes rasgos del fenómeno musical. La escritura que se desarrolló entre los siglos VIII y XI, consistían en una serie de signos denominados neumas, que se ubicaban sobre el texto de la pieza musical e indicaban patrones de ascenso y descenso de la melodía. Los neumas proporcionaban cierta información sobre la direccionalidad del diseño melódico pero no especificaban la altura de inicio o finalización de esos patrones, ni la cantidad de sonidos que abarcaba el ascenso o descenso. Tampoco hacían alusión a las duraciones ni a las acentuaciones rítmicas. La información que proporcionaba este tipo de escritura no era suficiente para lograr la autonomía de la partitura respecto de la música que se quería interpretar, por lo tanto era necesario conocer la pieza para poder interpretarla. La escritura neumática funcionaba como información mnemotécnica válida sólo para quienes conocían previamente la pieza. Este modo de escritura estaba a mitad de camino entre la práctica de transmisión oral y la práctica de transmisión escrita y era congruente con la concepción medieval de los signos.

Hacia el siglo XII, los neumas empezaron a precisar ciertos aspectos de la melodía incorporando puntos (cuadrados) y líneas para representar gráficamente algunas alturas. Estas grafías, si bien proporcionaron información más detallada vinculada a las alturas que conformaban el diseño melódico, aun requerían del conocimiento de la pieza por parte del ejecutante. La partitura conseguía mayor autonomía

pero los aspectos representados no eran suficientes para comunicar y registrar la pieza.

A partir del siglo XIII las unidades de escritura, que representaban alturas, adquirieron diferente forma de acuerdo a su duración. La notación incorporó una nueva dimensión de la música representando ahora aspectos temporalmente mensurables. Más tarde aparecieron las líneas divisorias de compás y algunas indicaciones de tempo. Hacia el siglo XVIII se incorporaron a la partitura signos para indicar variaciones de tempo y cambios de dinámica, y estos signos fueron haciéndose cada vez más precisos. La partitura consolidó su estatus a tal punto que, a partir del siglo XVII la verdadera música era la escrita.

En su libro *El mundo sobre el papel*, David Olson (1998) describe el impacto que la escritura del lenguaje verbal tuvo en diferentes ámbitos durante ese período:

“podemos ver el éxito que han tenido los artistas y escritores del S. XVII en su intento de llevar el mundo al papel examinando la evolución de las representaciones en cinco dominios: las pinturas representacionales del arte holandés, la representación del mundo en mapas, la representación del movimiento físico en notaciones matemáticas, la representación de especies botánicas y la representación de acontecimientos imaginarios en la ficción. Estos casos ilustran el espectacular impacto sobre la estructura del conocimiento y, por lo tanto, sobre los modos de pensar cuando se comienza a examinar el mundo prestando explícita atención a los modos de representarlo” (p.223)

Si bien el autor mencionado no hace alusión a la música, resulta posible considerar que el sistema de escritura musical generó un gran impacto en la música. La escritura musical permitió registrar no sólo qué debía tocarse sino también cómo había que hacerlo. A partir de entonces, la partitura logró una mayor autonomía.

El sistema de escritura musical podría considerarse como una serie de intentos progresivos hacia la representación explícita de todos los aspectos del fenómeno musical, o al menos todos aquellos que resultaban, en cada período histórico, indispensables para ser comunicados. Así, las categorías utilizadas en las diferentes notaciones cambiaron históricamente en relación a los aspectos de la música que se querían representar y a las funciones que estos sistemas debían cumplir. Las partituras reunieron una creciente cantidad de detalles que se incorporaron a la escritura como consecuencia de una creciente cantidad de variables de la música que comenzaron a hacerse explícitas.

Si bien la notación musical surgió como un modo de registrar gráficamente la música con el fin de alivianar la memoria, y permitió la transmisión de todo un patrimonio cultural, hacia el siglo XVIII el sistema de escritura se estableció como el modo de representación preferencial y privilegiado de hacer y de pensar la música, perfilando un modelo de música y de músico. Un modelo de músico que puede acceder a la obra musical solamente a partir de la lectura y un modelo de música para la cual la partitura es su privilegiado modo de existencia.

LA ESCRITURA MUSICAL Y EL DESARROLLO AUDITIVO

Los aspectos del fenómeno musical que se hicieron explícitos mediante la escritura musical, no sólo conformaron las categorías del sistema de escritura convencional sino también las categorías para pensar y analizar la música especialmente en los ámbitos académicos.

El desarrollo de habilidades auditivas se ha basado fuertemente en las categorías de la escritura musical. El análisis por audición, tiene como propósito desarrollar habilidades que permitan efectuar un correlato entre la escritura y la experiencia musical, específicamente entre la lectoescritura musical y la percepción musical. Y en este intento de buscar un correlato, las categorías de análisis que han sido tradicionalmente tomadas refieren a notas, figuras, compases, etc.

Numerosos estudios de la tradición cognitivo-estructuralista de la psicología de la música sostienen que la representación mental de la música se basa en las mismas categorías teóricas que se ponen en juego y sustentan la escritura. En tal sentido, por ejemplo,

Carol Krumhansl (1990) sostiene que las representaciones mentales son congruentes con las categorías de la teoría de la música (intervalo, acorde, etc.). En este contexto las categorías y los conceptos por los cuales se analiza auditivamente la música se corresponden con los signos de escritura que son considerados como altamente compatibles con las propiedades y relaciones inherentes a la música misma.

Eric Havelock (1998) sostiene que el ser humano, por naturaleza, no es escritor ni lector sino hablante y oyente; y considera que la escritura es un "fenómeno advenedizo, un ejercicio artificial, una obra de la cultura y no de la naturaleza, impuesta al hombre natural" (p. 37). Si consideramos a la escritura musical en el sentido que plantea Havelock, parecería difícil de sostener que sea el modo de representar mentalmente la música; más bien parecería un modo "artificial".

Andrew Ellis y Andrew Young (1992) consideran a la escritura -alfabética- como un sistema de comunicación donde las unidades de la escritura corresponden a unidades del lenguaje oral y sólo indirectamente a objetos, ideas o conceptos. Por su parte, Marshall McLuhan describe a la escritura del habla de un modo similar y posible de considerarse para la escritura musical, "mediante un signo desprovisto de sentido ligado a un sonido desprovisto de sentido, hemos construido la forma y el sentido del hombre occidental" (citado por Olson 1998, p. 25). Mientras que, en el lenguaje hablado, a cada sonido (fonema) le corresponde una letra escrita (grafema), en el lenguaje musical la correspondencia entre la unidad del discurso y la unidad de escritura se da al nivel de la nota, correspondiéndole a cada nota articulada en una pieza musical, una nota escrita. Así, la escritura musical requiere de una segmentación del discurso en unidades que, al igual que los fonemas, carecen de sentido en sí mismas. En el lenguaje verbal, diferentes estudios realizados con analfabetos (Scholes y Willis, 1991; Read, Zhang, Nie y Ding, 1986) han demostrado que es el conocimiento del alfabeto el que vuelve concientes los fonemas y que, quienes no han estado familiarizados con un alfabeto, no escuchan los fonemas. Es decir que, parecería que es el desarrollo de experiencias musicales (como puede ser el aprendizaje de un instrumento) desde la escritura musical lo que vuelve concientes las unidades de escritura, es decir las notas.

Este trabajo cuestiona el rol que las categorías de escritura han asumido en la selección de contenidos de estudio para el desarrollo de habilidades de audición. Se plantea que las categorías que propone la escritura resultarían lógicas para quienes sus experiencias musicales se han desarrollado desde la lectura y por lo tanto tienen consolidado un pensamiento musical alfabetizado; pero resultarían categorías arbitrarias para quienes sus experiencias musicales se han basado fundamentalmente en la audi-

ción o imitación y por lo tanto han desarrollado un pensamiento oral de la música.

PRINCIPALES APORTES

Como se dijo antes, las categorías y los conceptos por los cuales se analiza auditivamente la música en los ámbitos académicos se corresponden con las categorías derivadas de la escritura. Por ejemplo, el compás es un concepto teórico derivado de la escritura. Podemos observar o contar la cantidad de compases en una partitura pero no escuchamos compases en una pieza musical. Podemos identificar pulsos y acentuaciones que forman parte de la estructura métrica y es esa información perceptual la que luego traducimos a la escritura utilizando un numerador, un denominador y las barras de compás.

Estas categorías de análisis resultan accesibles especialmente para quienes han desarrollado experiencias musicales conjuntamente con el aprendizaje de la escritura musical y por lo tanto, han asociado los signos de escritura a sus unidades de acción. Para Olson (1998) "la conciencia de la estructura lingüística es un producto del sistema de escritura, no una condición previa para su desarrollo" (p 92) De un modo similar, la conciencia de la estructura musical podría entenderse como una consecuencia del sistema de escritura y no como su condición previa.

Las asignaturas que abordan problemas de audición, tradicionalmente han planteado la selección y ordenamiento de sus contenidos de estudio en relación con la demanda cognitiva que el concepto teórico involucra, en lugar de estimar la demanda cognitiva que la habilidad para identificarlo por audición requiere. Por ejemplo, en los programas de estudio, es frecuente encontrar que, la cantidad de alteraciones en clave es un indicador de dificultad melódica, y así, las primeras melodías presentan tonalidades con menos alteraciones en clave. El supuesto que subyace a esta consideración es que, resulta más accesible escribir una melodía en RE Mayor que en FA# Mayor, pero ¿qué ocurre desde la audición? ¿Es la cantidad de alteraciones un factor que incida en nuestra percepción de la melodía? Más bien es una problemática particular de la escritura.

En un estudio previo (Burcet y Jacquier, 2007) se presentaron algunas dificultades que plantea la escritura rítmica en las instancias iniciales del aprendizaje de la escritura. Específicamente cuando la información proveniente de las experiencias internas rivaliza con la proveniente de las convenciones de escritura. En estos casos la persona se ve inclinada a construir formalizaciones personales que carecen de valor comunicacional y por lo tanto resultan descañonadas para la adquisición de la lectoescritura musical. Por ejemplo, en la escritura rítmica, los grupos se organizan de acuerdo a la estructura métrica (de a dos corcheas si el pie es binario, o de a tres corcheas

si el pie es ternario), sin embargo los agrupamientos perceptuales mínimos, sobre todo cuando el tipo de comienzo es anacrúsico, suelen organizarse de otro modo. Así, para traducir a la escritura un ritmo, muchas veces es preciso separar lo que la percepción agrupa o agrupar lo que la percepción separa. Este tipo de rivalidad perceptual (oído-vista) se muestra de manera explícita sobre todo en etapas iniciales del desarrollo de habilidades de escritura, cuando el aprendizaje del código convencional se realiza en desfase a la práctica de ejecución musical.

Las categorías de escritura impuestas como categorías para la audición parecerían funcionar mejor en el pensamiento musical previamente alfabetizado, es decir, en aquellas personas que han construido una interfase entre la escritura y la experiencia musical. Olson (1998) afirma que "para los alfabetizados, el habla parece compuesta por una secuencia de fonemas representada por las letras del alfabeto" (p.11), en el mismo sentido podríamos considerar que, para las personas musicalmente alfabetizadas, la música parece compuesta por una secuencia de sonidos representados por las notas musicales. Pero ¿Cuáles serían las unidades que espontáneamente identifican las personas no alfabetizadas?

Un estudio preliminar (Burcet, en prensa) analizó la incidencia del conocimiento del código de lectoescritura en la tarea de contar notas en fragmentos melódicos. Se solicitó a un grupo de estudiantes iniciales adultos, que contaran la cantidad de sonidos articulados en fragmentos melódicos previamente memorizados. Los resultados arrojaron diferencias significativas entre las repuestas proporcionadas por los sujetos con y sin conocimiento de la lectoescritura musical. El estudio permitió considerar que, quienes han desarrollado experiencias musicales iniciales vinculadas con el código de escritura musical convencional, ya sea porque han construido sus prácticas de ejecución desde la lectura o porque han accedido al aprendizaje del código en algún momento temprano de su desarrollo musical, han construido sus experiencias musicales desde la agregación y combinación de unidades escritas (notas), por lo tanto para estos sujetos segmentar la melodía en esas unidades surge espontáneamente. Mientras que, quienes han desarrollado experiencias musicales a partir de prácticas basadas en la audición, la nota, no constituye una entidad de acceso directo.

Así, la escritura musical requiere de una segmentación del discurso en unidades que, al igual que los fonemas, carecen de sentido en sí mismas. Para escribir música es necesario identificar cada una de estas unidades (notas) y manipularlas. Esta habilidad es denominada, en el lenguaje hablado, *conciencia fonética*.

La conciencia fonética, es definida por Cunningham, como la "habilidad para oír, identificar, producir y manipular los sonidos individuales (fonemas) del lenguaje hablado" (citado por Calero y Pérez

1993, p.42). La conciencia fonética, parecería ser un gran predictor para estimar logros de lectura y escritura. Diferentes estudios permitieron advertir que las habilidades de segmentación oral no se adquieren espontáneamente en el curso del desarrollo cognitivo del ser humano. Por el contrario, es necesaria una intervención específica, que para la mayoría de las personas se desarrolla al aprender a leer y escribir en un sistema de escritura alfabética (Morais, Cary, Alegría y Bertelson 1979). Para Jesús Alegría (1980) “el ser humano no llega espontáneamente a descubrir la estructura fonética de la lengua. Para que esto ocurra, una intervención externa es indispensable y esa intervención es generalmente el hecho de tener que aprender a leer en un sistema alfabético” (pág. 91). Es decir que no es suficiente para un iletrado el contacto con el lenguaje oral para desarrollar su conciencia fonética. Es necesaria una intervención externa para comprender que las palabras tienen una conformación segmental.

Favorecer la conciencia fonética parecería manifestarse como un requisito para aprender a leer y escribir, tanto el lenguaje hablado como así también el lenguaje musical. Sin embargo, para el desarrollo de habilidades auditivas, en los enfoques tradicionales, no sólo este contenido no se presenta como una habilidad en sí misma sino que parecería considerarse como requisito para desarrollar otros contenidos. Por ejemplo para el análisis melódico, el contenido inicial suele ser “melodía por grado conjunto” descontando que la habilidad para identificar cada una de las unidades de la melodía es una habilidad resuelta. Posiblemente esto pueda considerarse así en los músicos alfabetizados pero no para los músicos que desarrollaron prácticas desde la audición o utilizaron otros códigos como los cifrados.

Deberíamos preguntarnos entonces, para desarrollar habilidades de audición: ¿cual es el objeto de estudio? ¿la música o la partitura?

En relación al lenguaje verbal, Saussure (1916/1983) señaló: “el objeto lingüístico no se define mediante la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada: la forma hablada constituye por sí misma el objeto” (pp.23-24) Al igual que la teoría lingüística, la teoría de la música debería estudiar la música por sí misma, así como el desarrollo de la audición tomando como objeto de estudio la música y no su representación escrita. En el mismo sentido Joel Lester (1995) sostiene que el análisis de la música debería realizarse desde la ejecución y no desde la partitura. Para Olson (1998) “aprender a leer cualquier escritura es encontrar o detectar aspectos de la propia estructura lingüística implícita que puede ser mapeada o representada por esa estructura” (p.110) Considerando esta idea, las disciplinas que tienen como objetivo desarrollar habilidades de audición y toman las categorías de la escritura estarían “enseñando a leer” más que “enseñando a escuchar”.

El sistema de escritura convencional deja de lado muchos aspectos que son relevantes para la experiencia musical porque no ha sido concebido como un modo de representación de la experiencia musical. Tal como sostiene Olson (1998), por primera vez muchos investigadores están pensando en lo impensable: ¿es posible que la cultura escrita esté sobreestimada? (p.33)

CONCLUSIÓN

Las disciplinas que han abordado los problemas vinculados a la audición musical han tomado como objeto de estudio todo aquello que tiene una posibilidad de medición objetiva y que, por lo tanto, tiene un signo que lo represente, descuidando los aspectos de la experiencia que no han sido capturados por la escritura musical convencional. Pero además han descuidado la naturaleza de la experiencia musical previa de los sujetos, los métodos de entrenamiento auditivo han estado diseñados para aplicarse en personas musicalmente alfabetizadas, entendiendo por personas musicalmente alfabetizadas aquellas que han construido sus prácticas musicales (por ejemplo el aprendizaje de un instrumento) desde la lectura, y por lo tanto han vinculado los signos de escritura a unidades de acción.

El sistema de escritura musical actual, si bien captura numerosos aspectos del fenómeno musical, no es una representación completa de la música y menos aun de la experiencia musical, ejemplo de ello es la variedad de interpretaciones a las que puede dar lugar una partitura (tal vez de manera similar a como ocurría con la escritura neumática) Este sistema de escritura permitió representar detalladamente aquellos aspectos necesarios para comunicar la música entre los siglos XVII y XIX, sin embargo, a partir del siglo XX los compositores incorporaron un sinnúmero de signos para ampliar sus posibilidades. El modo en que utilizaron la escritura los compositores del siglo XX pone de manifiesto la incapacidad del sistema de escritura para capturar todas las variables de la música, entonces, si el sistema de escritura no logra representar la música del siglo XX ¿por qué debería ser capaz de representar nuestras experiencias de audición? Y, en tal sentido, ¿por qué la escritura debería proporcionarnos las categorías para pensar la música?

En acuerdo con Greenfield (1983)

“deberíamos librarnos de una vez y para siempre de la visión etnocéntrica y arrogante de que una simple tecnología basta para crear en sus usuarios un conjunto de procesos cognitivos típicos, por no decir superiores” (p.219)

REFERENCIAS

- Alegría, J. (1980). Por un enfoque psicolingüístico de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, **29**, 55-68.
- Burcet, M.I. (en prensa) La naturaleza de la experiencia musical y la habilidad para identificar el número de notas de una melodía. En *Actas de la IX Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- Burcet, M.I. y Jacquier, M.P. (2006) El agrupamiento perceptual en conflicto con el código de escritura *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*, pp.87-93. Tunja, Colombia. UPTC.
- Calero A. y Pérez R. (1993) Segmentación del habla y adquisición de la lectura. *CL&E*, **18**, 431-53.
- Ellis. A. W., Young, A. W. (1992). *Neuropsicología cognitiva humana*. Madrid: Masson.
- Greenfield, P.M. (1983) Review of 'The psychology of literacy', by Sylvia Scribner and Michel Cole. *Harvard Educational Review*, **53**, 216-220.
- Havelock, E. (1998). La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna. En D. R. Olson y N. Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, pp. 25-46. Barcelona: Gedisa.
- Krumhansl, C. L. (1990). *Cognitive foundations of musical pitch*. New York: Oxford University Press.
- Lester, J. (1995). Performance and Analysis: Interaction and Interpretation. En J. Rink (Ed.). *The Practice of Performance. Studies in musical interpretation*, pp. 197-216. Cambridge: University Press.
- Morais, J., Cary, L., Alegría, J. y Bertelson, P. (1979) Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, **7**, 323-331.
- Olson, D. R. (1998) *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa
- Read, C.A.; Zhang, Y.; Nie, H. y Ding, B. (1986) The ability to manipulate speech rounds depends on knowing alphabetic reading, *Cognition*, **24**, 31-44.
- Saussure, F. de (1983). *Course in general linguistics*. Londres, Duckworth (texto original publicado en 1916) [*Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada, 1952]
- Scholes, R.J. y Willis, B.J. (1998) Los lingüistas, la cultura escrita y la intensionalidad del hombre occidental de Marshall McLuhan. En D. R. Olson y N. Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, pp. 203-222 Barcelona: Gedisa.

MEDIACIÓN EN LA RECEPCIÓN MUSICAL

María Victoria Assinnato
Universidad Nacional de La Plata

La audición de una obra musical provoca en el oyente la activación de un conjunto de procesos que le permiten comprender de algún modo el fenómeno sonoro. La comprensión por audición implica una escucha activa, abarcando tanto a la audición analítica como a la afectiva; y desplegada a través de diferentes tipos de operaciones perceptivas y cognitivas. Los distintos tipos de escucha y las operaciones que se suscitan se ven influenciados por los conocimientos previos y se integran en un continuo temporal. Es posible decir que, en su conjunto, conforman habilidades de recepción que hacen posible la significación durante la escucha, a través de un proceso denominado audioperceptivo. Sin embargo el proceso audioperceptivo completo involucra también habilidades de verbalización y, argumentamos aquí, de ejecución musical que se encontrarían a mitad de camino entre la comprensión auditiva (o significación) y la verbalización. La pregunta de si estos procesos se construyen sobre la base de un mismo conocimiento o se definen a partir de conocimientos diferentes no está resuelta. Existe evidencia para pensar la audición y la ejecución musical como dominios específicos, pero está claro que la verbalización, de acuerdo a este marco teórico no puede entenderse como específica de dominio. Por ello, siguiendo a Karmiloff Smith (1994), intentaremos explicar que audición, y ejecución y verbalización pueden ser pensadas como fases del desarrollo relativamente independientes caracterizadas por la intervención de microdominios. Esto implicará que se puede establecer un camino que va de lo más implícito hasta las formas más explícitas metalingüísticas (la verbalización) pasando por lo instancias de explicitación lingüísticas (la ejecución). Dicho de otro modo, tanto la audición como la ejecución musical aluden a un dominio general musical compuesto por estados dependientes pero que gozan de cierta autonomía. Además, se dirige la discusión en torno a cierta evidencia empírica encontrada al respecto, con especial énfasis en la improvisación musical ubicada dentro del grupo de las habilidades de recepción.

FUNDAMENTACIÓN

La audición de una obra musical provoca en el oyente la activación de un conjunto de procesos que le permiten comprender de algún modo el fenómeno sonoro. Una obra musical puede utilizarse en ciertas ocasiones como “música de fondo” pero la comprensión por audición implica mucho más. Incluye una escucha activa, abarcando la audición tanto analítica como afectiva, puestas en juego en diferentes tipos de operaciones perceptivas y cognitivas. Para Hallam (1998) el acto activo de la escucha lleva implícito una evaluación de la música que se desprende de la conjunción de estos dos tipos de audición. A través de la audición analítica se pueden realizar valoraciones sobre los componentes estructurales del lenguaje musical (melodía, armonización, estructura métrica, instrumentación, textura) mientras que desde la escucha afectiva se derivan estados emocionales causados por la música, que además permiten especular sobre el devenir musical. Ambas son igualmente relevantes durante el proceso de comprensión auditiva del oyente. En otras palabras, es posible ofrecer una explicación apoyada en conceptualizaciones propuestas por la teoría musical que no descuide por eso la significación emocional para el oyente, porque de este modo deberíamos considerarla incompleta. La teoría puede funcionar como auxilio en la explicación de la experiencia auditiva. Los distintos tipos de escucha y las operaciones que se suscitan se ven influenciados por los conocimientos previos y se integran en el flujo temporal. Es posible decir que, en su conjunto, conforman habilidades de recepción que

hacen posible la significación durante la escucha, a través de un proceso denominado audioperceptivo. Sin embargo el proceso audioperceptivo completo involucra también habilidades de verbalización y, argumentamos aquí, de ejecución musical, que se encontrarían a mitad de camino entre la comprensión auditiva (o significación) y la verbalización. Por ejemplo, retomando la idea de audición como evaluación de Hallam (1998), pensemos en el rol de la audición en el contexto de una clase de instrumento. Allí, escuchar supone un proceso – con una evaluación implícita – que le permitirá al alumno ajustar su ejecución. En este contexto la evaluación es más bien una valoración que funciona a modo de advertencia continua mientras el individuo ejecuta la pieza. En este sentido se sostiene que la ejecución podría ser entendida como un punto intermedio en el camino desde que el sujeto comprende a través de la audición hasta que puede verbalizar aquello que comprendió. En principio, verbalización remite al conocimiento que puede ser expresado verbalmente (Karmiloff Smith 1994) mientras que comprensión auditiva alcanza solamente al conocimiento no-proposicional. Sin embargo, la pregunta de si estos procesos se construyen sobre la base de un mismo conocimiento o se definen a partir de conocimientos diferentes no está resuelta. Aunque existe evidencia para pensar la audición y la ejecución musical como dominios específicos, está claro que la verbalización, de acuerdo a este marco teórico no puede entenderse como específica de dominio.

Uno de los objetivos generales en la Educación Audioperceptiva se vincula con la comprensión auditiva de los atributos estructurales de la música. El

proceso audioperceptivo involucra la producción musical sobre la base del asentamiento de las habilidades de recepción musical (Cátedra de Educación Auditiva – UNLP, 2007). En dicho proceso, los docentes habitualmente proporcionan a los alumnos diferentes tipos de actividades de ejecución vocal e instrumental que incluyen la lectura musical, la pre-composición, la improvisación y la imitación. Una vez efectuadas las actividades, los docentes pueden (i) inferir a través ellas el nivel de comprensión auditiva que los estudiantes han logrado y (ii) solicitar una transcripción de la música con la que se ha trabajado utilizando el código convencional de escritura musical. Como dijimos anteriormente, en el desarrollo audioperceptivo se utilizan actividades de ejecución con el fin de lograr la comprensión auditiva del oyente. Para graficar esta situación, pensemos por ejemplo en el proceso de adquisición de una lengua extranjera y en el tipo de actividades que se ponen en juego para tal objetivo: en la enseñanza de un idioma, existen tres capacidades bien diferenciadas: hablar, leer y escribir (Molina 1998). Posiblemente, cada habilidad posee características propias, conlleva una modalidad de trabajo particular e involucra una porción de conocimiento. Sin embargo, más allá de que se presenten separadas, cada una de ellas contribuye en diferente medida al resto, promoviendo un dominio superior de la habilidad. Traducido al campo musical, de aquí se desprenden dos ideas: la primera es que la comprensión auditiva implicaría no solamente escuchar, sino que intervendrían también acciones tales como ejecutar y transcribir. Justamente, aquí intentamos averiguar si la ejecución (en el caso particular de la improvisación) interviene y de ser así, cómo interviene. Además nos proponemos explicar cómo audición, ejecución y verbalización podrían constituirse como fases dentro del desarrollo de comprensión auditiva. La segunda idea remite directamente a un caso particular de ejecución: la improvisación, entendida como una instancia de comunicación musical, paralelizando al uso de nuestro lenguaje hablado conversacional. Al hablar hacemos uso de diferentes estructuras ya adquiridas, que van modificándose a medida que lo creemos conveniente para proseguir con la conversación. Se especula con que la improvisación puede ser un proceso similar, ya que en el acto de improvisar procedemos con estructuras previamente aprendidas, combinándolas y variándolas, de acuerdo a nuestros intereses y posibilidades. En esta dirección, algunos autores se han ocupado de estudiar los procesos cognitivos que subyacen a la improvisación musical (Pressing, 1988, Kenny y Gellrich, 2002), destacando que en el transcurso de la ejecución improvisada, los individuos operan con un conocimiento de base – actualizado mediante la práctica – y un referente, brindado por el contexto musical y socio-cultural en el que se desarrolla la performance. Aportan a esta cuestión los avances de la teoría computacional de Johnson-Laird (1991), que

revelan que las prácticas improvisadas tienen su origen en la selección y combinación de materiales pre-existentes, reguladas por un conjunto de criterios que aplican los individuos al improvisar. Sin embargo, en los ámbitos de educación musical se ha puesto el acento en el leer y escribir; pero no en improvisar, tomado aquí como “hablar musicalmente” (Molina, 1998). Desde un punto de vista pedagógico la improvisación puede ser entendida como (i) mediador en la recepción musical, (ii) fin composicional en tanto proceso de reelaboración y variación de elementos previamente aprendidos y (iii) recurso metacognitivo que permite dar cuenta de la comprensión musical (Pereira Ghiena y Jacquier, 2007).

APORTES PRINCIPALES

El modelo de redescipción representacional (MRR) formulado por Karmiloff Smith (1994) intenta explicar cómo las representaciones pueden, a través de un proceso reiterativo de redescipción de representacional, hacerse progresivamente más manipulables y flexibles. El MRR es cíclico ya que la información existente se rerrepresenta y queda así a disposición de otras partes del sistema, lo que significa que “la información que se encuentra implícita en la mente llega a convertirse en conocimiento explícito para la mente” (Karmiloff Smith 1994, p. 37), primero dentro de un dominio y luego a lo largo de diferentes dominios: esto es posible gracias a las relaciones intra e interdominios. El proceso de redescipción representacional sucede en forma recurrente admitiendo la presencia de microdominios y de diferentes formatos de representación. Consiste en “recodificar la información almacenada en un formato o código representacional pasándola a otro distinto” (Karmiloff Smith 1994, p. 43). Incluye tres fases recurrentes: en la fase 1, la información es recibida desde medio y se alcanza al final la maestría conductual, traducida en la capacidad de operar con las conductas en cualquier microdominio. La fase 2, está gobernada por la dinámica interna y la 3, implica el equilibrio entre las anteriores. A su vez, en cada fase pueden representarse y rerrepresentarse los conocimientos en distintos niveles, desde el nivel implícito, pasando por diferentes niveles de explicitud, concluyendo en la verbalización. En términos musicales, esto implicaría que se puede establecer un camino que va de lo más implícito (al comienzo del proceso) hasta las formas más explícitas metalingüísticas (la verbalización) pasando por instancias de explicitación lingüísticas (la ejecución). Todos ellos conforman un ciclo repetitivo en los diferentes microdominios a lo largo del desarrollo. Como resultado, coexisten en la mente “múltiples representaciones del mismo conocimiento, con distintos niveles de detalle y explicitud” (Karmiloff Smith 1994, p. 42). Intentaremos explicar entonces

que audición, y ejecución y verbalización pueden ser pensadas como fases del desarrollo relativamente independientes caracterizadas por la intervención de microdominios. Para ello examinamos evidencia empírica relativa a diferentes actividades de mediación durante la recepción musical, especialmente la improvisación musical y la discutimos en términos del MRR.

IMPROVISACIÓN Y LECTURA EN LA MEDIACIÓN DE LA RECEPCIÓN CON ESTUDIANTES DE NIVEL INICIAL

En un estudio basado en la hipótesis del compromiso de la audición en la performance improvisada, se analizaron transcripciones efectuadas por estudiantes de música de nivel de inicial luego de una actividad mediadora de improvisación (Assinnato, 2009). El objetivo principal fue entonces indagar el rol de la improvisación para la habilidad de transcribir melodías. Para ello se compararon las transcripciones obtenidas de tres grupos. Dos de ellos realizaban una actividad de mediación diferente previa a la transcripción: un grupo improvisaba (según restricciones impuestas), otro grupo leía una partitura (con las mismas restricciones del grupo anterior); ambos realizaban la tarea sobre banda grabada. El tercer grupo (control) no efectuaba ninguna tarea mediadora. En suma, en este estudio las tendencias mostraron que la improvisación – como actividad en la mediación – podría ejercer cierta influencia en la comprensión de la forma musical, en tanto que la lectura favorecería la de los componentes de alturas y ritmo. Las diferencias encontradas en las transcripciones podrían sugerir en principio que (i) que la actividad propuesta como mediadora en el proceso de audición debe guardar cierto grado de familiarización para con los sujetos que la llevan a cabo, lo que repercute en (ii) el nivel de pericia con que resuelven dicha tarea, que de otro modo, más que funcionar como mediador en realidad produce (iii) un consumo mayor de recursos de cognitivos. Por ejemplo, podríamos señalar que la utilización de la memoria es una suerte de factor común entre las tareas de improvisación y de transcripción, y tal vez podría verse desfavorecida esta última debido a la demanda de memoria implicada también en la primera. Cabe destacar que los estudiantes que resolvieron esta prueba contaban un nivel de familiarización mayor en tareas de lectura melódica en comparación con tareas de improvisación, por lo que podría pensarse que quienes improvisaron no alcanzaron el nivel para establecer las relaciones entre el conocimiento de base utilizado en la improvisación implicado en la posterior transcripción.

IMPROVISACIÓN, LECTURA E IMITACIÓN COMO ACTIVIDADES MEDIADORAS EN EL PROCESO AUDIOPERCEPTIVO

Se realizó una prueba piloto utilizando un test en el que se propuso a los participantes efectuar una tarea de ejecución previa a un proceso de audición (Silva y Assinnato, en prensa). Se buscaba estudiar la incidencia de diferentes tipos de ejecuciones antepuestas a una tarea de transcripción melódica y analizar sus posibles vinculaciones con ciertos componentes del lenguaje musical en particular – tales como melodía y la forma musical – puestos en juego en la transcripción melódica. Las actividades de mediación fueron lectura, improvisación e imitación cantada (grupo control de baja demanda cognitiva). Las tareas de improvisación y lectura fueron resueltas en líneas generales satisfactoriamente. No fue así para el caso de la imitación en tanto que la misma impulsó casi a la memorización de la melodía a imitar. Del mismo modo que en el experimento anterior es posible considerar que la lectura favoreció la comprensión auditiva de la melodía, en tanto que la improvisación contribuyó a la de la forma. De este estudio se desprende la necesidad de explorar otras actividades mediadoras que no involucren en forma directa a la memoria. Por ejemplo, la ejecución de una obra ensayada, en vez de la imitación, ya que una tarea de este tipo permitiría trabajar con algo que fue previamente memorizado.

INCIDENCIA DE LA IMPROVISACIÓN EN LA HABILIDAD DE AUDICIÓN DE ACUERDO AL PENSAMIENTO DE MÚSICOS IMPROVISADORES

Se diseñó una entrevista semiestructurada de tres secciones (performance, teorización y cuestionario) que fue realizada por 21 músicos improvisadores. Durante la primera parte los sujetos improvisaron, luego explicaron cuestiones relativas al alcance del término y a los procedimientos empleados al improvisar y finalmente, estimaron en una escala de 0 a 10 cuanto suponían que la práctica improvisada había influenciado su dominio auditivo de los distintos componentes del lenguaje musical. En general, los músicos opinaron que las prácticas improvisadas podrían estar contribuyendo al desarrollo de la audición, pero esto varía de acuerdo al tipo de instrumento que ejecutan los músicos. Aquellos que tocan instrumentos melódicos, consideraron que su habilidad de improvisación había influenciado notablemente el desarrollo de su habilidad auditiva, en mayor medida para los componentes altura y armonía y en menor medida para ritmo y forma musical. Algunos músicos argumentaron que alturas, ritmo y armonía, podrían ser tres elementos claves para manejar el sistema tonal, indicando que en la ejecución existe entre ellos una interrelación continua y que estos atributos estructurales podrían considerarse

indisolubles. Manifestaron que la separación de los componentes musicales se vincula con la teoría musical de la cultura occidental, pero que tal separación no tiene un correlato en la realidad, pues hacer música encierra una experiencia general que incluye a todos los atributos en forma simultánea. Al respecto, Hallam (1998) sugiere que un improvisador experto sabe cómo sonará una melodía antes de ejecutarla; porque antecede a la ejecución una imagen mental del sonido que es ejecutada casi de inmediato. En cambio, los músicos que tocan instrumentos rítmicos consideraron que la improvisación tiene un nivel de incidencia menor en su habilidad de audición. Esto podría aludir en primer lugar a las características propias de estos instrumentos y a los métodos de aprendizaje con los que se los aborda. Por su parte, aquellos músicos que ejecutan instrumentos armónicos revelaron que la improvisación ha influido altamente el desarrollo de su habilidad auditiva. Destacaron que el dominio de armonía y forma puesto en juego en la improvisación depende de capacidades derivadas del análisis musical, mientras que el dominio de las alturas y el ritmo puede ser considerado más intuitivo, dependiendo de un sentido de coherencia general del discurso que permite operar con las categorías del ritmo y la melodía a nivel sub-personal. Quizás, el componente melódico se relacione más con un tipo de inteligencia corporal, en contraposición a los componentes armónico y formal que podrían tener una relación más directa con lo analítico-mental.

DISCUSIÓN

Tanto la audición como la ejecución musical podrían aludir a un dominio general musical compuesto por estados dependientes pero que gozan de cierta autonomía. Esta última podría reflejarse a través de (i) los distintos formatos en los que se representa la información –vitales para lograr la comprensión– y de (ii) la recurrencia de las re descripciones, en tanto que la dependencia se manifestaría a partir de las distintas fases y niveles que componen el proceso de re descripción representacional (Karmiloff Smith, 1994). En términos musicales, podríamos sugerir que en el proceso audioperceptivo, puntualmente en la etapa de mediación, se da lugar al fortalecimiento de los niveles del proceso: partiendo desde implícito (al inicio del proceso audioperceptivo, se apoya básicamente en la información externa); propiciando niveles diferentes de explicitud (diferentes tipos de ejecución como mediación); finalizando en la verbalización (comprensión auditiva). Así, la ejecución empleada como mediación estaría contribuyendo sobre todo al desarrollo de los niveles de explicitud, es decir a las fases 2 y 3 del proceso. Sin embargo, es relevante destacar que la ejecución debería estar lo suficientemente reglada para no convertirse en un fin en sí

mismo (como sucedió por ejemplo con la imitación en uno de los estudios que anteriormente mencionamos).

Entender la práctica musical como un acto complejo en el que se produce constantemente la interrelación de modalidades –audición y ejecución por ejemplo– nos permite sugerir que la ejecución podría requerir de la audición y del mismo modo, un proceso audioperceptivo eficaz precisaría ineludiblemente la ejecución. Sin embargo, creemos necesario esclarecer qué tipo de ejecuciones colaboran con la audición para consecuentemente ofrecer una mediación apropiada durante la recepción musical.

REFERENCIAS

- Assinnato, M. (2009) El rol de la improvisación en la habilidad de transcribir melodías. En P. Asís y S. Dutto (Eds) Actas de la VIII Reunión Anual de SACCoM. (UNVM. Villa María: Córdoba.
- Assinnato, M. (en prensa) Improvisación experta y su relación con la audición: un estudio basado en entrevistas. IX Reunión Anual de SACCoM. Conservatorio de Música. Bahía Blanca: Buenos Aires.
- Hallam, S. (1998) *Instrumental teaching. A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Chicago: Heinemann Educational Publishers
- Johnson-Laird, N. P. (1991). Jazz improvisation: a theory at the computational Level En P. Howell, R. West and Ian Cross (Eds) *Representing Musical Structure*, pp. 291-325. San Diego, Academic Press.
- Karmiloff Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Versión española de J. Gomez Crespo y M. Nuñez Bernardos. Madrid: Alianza. [*Beyond Modularity. A developmental perspective on Cognitive Science* (1992) Massachusetts: Institute of Technology]
- Molina, E. (1998) La improvisación y el lenguaje musical. Real Conservatorio de Música de Madrid. Revista de la Lista Electronica Europea de Música en la Educación Nº 2. Octubre de 1998. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/molina98a.pdf> (fecha de consulta: 14/04/2010)
- Pereira Ghiena, A. y Jacquier, M. (2007). Diferentes modos de comunicar la comprensión musical. En F. Pínnola (ed.) *Músicos en Congreso. Puntos de llegada y puntos de partida en la Educación Musical*, pp. 128-139. Santa Fé: UNL.
- Pressing, J. (1998). Constreñimientos psicológicos en la destreza y la comunicación improvisatorias. En B. Nettl y M. Russell (Eds). *In the course of the performance*. [En el transcurso de la interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación musical. (B. Zitman, traductor), pp. 51-70. Madrid: Akal 2004] Chicago: The university of Chicago Press,
- Programa de Educación Auditiva I y II (2007) Facultad de Bellas Artes. UNLP.
- Silva, V. y Assinnato, M. (en prensa) La incidencia de la ejecución vocal leída e improvisada en la transcripción melódica ligada a la audición. IX Reunión Anual de SACCoM. Conservatorio de Música. Bahía Blanca.

EL ROL DEL CUERPO EN EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE MUSICAL

REFLEXIONES ACERCA DEL APORTE DE LA COGNICIÓN CORPOREIZADA

María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena

Universidad Nacional de La Plata

La teoría del embodiment se centra en el estudio de la interacción dinámica corporeizada del sujeto con el ambiente, y es a través de esta interacción que construye significados. En este sentido, la cognición no ocurre de forma aislada en el cerebro, sino que surge en la acción del sujeto en el medio, considerando la mente y el cuerpo como una unidad. Las diferentes teorías sobre cognición corporeizada pueden organizarse en dos grupos de acuerdo al tipo de compromiso corporal que estudian. Por un lado, la corporalidad débil alude al compromiso indirecto del cuerpo, es decir a los procesos de imaginación, recuerdo y observación del cuerpo (especialmente del cuerpo en movimiento).

Por otro lado, la corporalidad fuerte involucra un compromiso directo del cuerpo mediante la realización de movimientos explícitos. La educación musical tradicional no ha considerado el rol del cuerpo en la producción de significados musicales, e incluso, en algunos casos ha desalentado la realización de movimientos durante la ejecución de tareas de diferente naturaleza. A partir de estas consideraciones, nos proponemos reflexionar acerca del aporte que realiza la cognición corporeizada en los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje musical y la percepción en la formación académica.

INTRODUCCIÓN

Frecuentemente, la educación musical concibe la comprensión de la música como un proceso que ocurre en la mente del oyente y que es exteriorizado gracias a los conceptos y categorías que nos provee la teoría musical. Sin embargo, este modo de entender el aprendizaje del lenguaje musical deja de lado una amplia gama de prácticas de significado y desestima los posibles modos de comunicar la comprensión musical de los que disponen los estudiantes (Pereira Ghiena y Jacquier 2007). La construcción de significados musicales involucra el contacto que la persona tuvo con la música a lo largo de su vida, a través de diferentes experiencias tales como tocar un instrumento, cantar, bailar o moverse con la música, escuchar, etc. Todo esto forma parte de un conocimiento que puede prescindir de la teoría musical, pero que a la vez puede vincularse con los aspectos teóricos para el estudio de la música, proporcionando un sentido vívido a los significados musicales.

Dentro de este marco, focalizaremos el movimiento corporal como parte de la experiencia musical y el modo en el que ese movimiento modifica, enriquece, y complementa dicha experiencia. Hemos observado que la educación musical formal habitualmente no incluye prácticas de este tipo, e incluso, en algunos casos, desalienta la realización de movimientos durante la ejecución de tareas de diferente naturaleza.

Con el objeto de analizar y reflexionar acerca del rol que tiene el cuerpo en el aprendizaje musical, en primer lugar, presentaremos los postulados más relevantes de la teoría de la cognición corporeizada y sus derivaciones a la explicación de la experiencia de la música; en segundo lugar, expondremos los fundamentos de la inclusión del cuerpo en la educación

musical, basados en una perspectiva experiencialista de la cognición; en tercer lugar, esgrimiremos algunos ejemplos de movimiento corporal explícito vinculado a la comprensión y ejecución musical; en cuarto lugar, debatiremos acerca del movimiento corporal implícito –imaginado, observado, recordado - vinculado a la comprensión y audición musical, especialmente desde la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson. Finalmente, concluiremos este trabajo reseñando los aportes que puede realizar el embodiment a la teoría y la metodología de la enseñanza del lenguaje musical en contextos académicos.

LA COGNICIÓN CORPOREIZADA

La ciencia cognitiva clásica se cimenta en la oposición mente-cuerpo, donde la mente es considerada una entidad etérea y el cuerpo, un soporte material independiente que sólo es funcional y organizativo. Así, los procesos ‘mentales’ (razonamiento, conceptualización abstracta) son considerados procesos cognitivos de *alto orden*, y los *corporales* (percepción, emociones, actividades motoras) corresponden a procesos cognitivos de ‘bajo orden’ (Gibbs 2006; Gomila y Calvo 2008). Para la teoría clásica, las representaciones mentales son un producto de la mente que involucran ideas, conceptos e imágenes mentales representando los objetos del mundo exterior. La cognición se reduce a un procesamiento de la información a modo de un algoritmo, como lo concibe la mirada computacional-representacional de la mente.

No obstante, el post-cognitismo planteó la necesidad de abandonar el modelo anterior, en el que la cognición podría resumirse a una computación abstracta, para pensar en una cognición interactiva, corporeizada y situada (Gomila y Calvo 2008). El

nuevo paradigma de la cognición corporeizada (Gibbs 2006; Johnson 2007; Leman 2008; Lakoff 2008) supone una mente que no está aislada del cuerpo, sino que constituye un todo experiencial; en ese sentido se desarrolla el concepto mente-cuerpo como una unidad. Autores como Damasio, Jeannerod y Singer (citados por Leman 2008) muestran que los avances neurocientíficos aportan evidencia de que ya no puede sostenerse la escisión entre mente y cuerpo planteada por Descartes, sustentando la concepción de una mente corporeizada. De acuerdo con Johnson, *“el significado no reside en nuestro cerebro, no reside en una mente descorporeizada. El significado requiere un cerebro funcional, en un cuerpo vivo que se comprometa con el medio –que es tanto social y cultural, como físico y biológico–.”* (Johnson 2007, p. 152).

Según Clark (2008) el embodiment debe ser considerado como un modo natural de cognición, de acuerdo con nuestra naturaleza de cuerpos pensantes inmersos en un contexto social. En este sentido, la cognición corporeizada no es un modo particular de cognición, sino el modo natural en que comprendemos nuestra experiencia en el mundo.

En síntesis, la teoría del embodiment se centra en el estudio de la interacción dinámica corporeizada del sujeto con el ambiente, y es a través de esta interacción que construye significados (Gomila y Calvo 2008).

Los estudios en cognición musical corporeizada se basan en el supuesto de que existe una relación estrecha entre los rasgos de la música, y el modo en que es experimentada por el sujeto a través de su mente y su cuerpo como un todo indivisible. La experiencia musical tiene un efecto directo en nuestro cuerpo, y esto nos permite construir significados a través de la acción corporal (Leman 2008).

El significado en la música es sentido-experimentado y corporeizado (Johnson 2007):

“... la música es significativa porque puede presentar el flujo de la experiencia y del sentimiento humano y el pensamiento en concreto, en formas corporeizadas, y esto es significativo en su más profundo sentido. Un hecho fundamental acerca de la música es que llama a nuestro sentido vivenciado de la vida” (p. 236).

Leman (2008) propone un *enfoque basado en la acción* que permite dar cuenta de las prácticas de significado musical fundadas en el movimiento corporal. De acuerdo con este enfoque, la música, entendida como *formas sónicas en movimiento*, impacta en nuestro cuerpo y en nuestra mente dando lugar a una significación corporal basada en la realización de acciones subjetivas, que facilitan el compromiso corporal directo con la música. Estas acciones pueden presentar diferentes formas y calidades, pueden ser movimientos espontáneos o planeados, naturales o convencionales, e incluso pueden representar características estructurales de la música.

Siguiendo la idea de Meteyard y Vigliocco (2008) las diferentes teorías sobre cognición corporeizada podrían organizarse en dos grupos de acuerdo al tipo de compromiso corporal que estudian. Por un lado, la corporalidad débil alude al compromiso indirecto del cuerpo, es decir a los procesos de imaginación, recuerdo y observación del cuerpo (especialmente del cuerpo en movimiento). Por otro lado, la corporalidad fuerte involucra un compromiso directo del cuerpo mediante la realización de movimientos explícitos. Más adelante nos detendremos en cada uno de estos dos grupos, brindando algunos ejemplos vinculados a la educación musical.

EL CUERPO EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

La educación musical no se ha ocupado de pensar cuál es el rol del cuerpo en los procesos de comprensión musical. Esto puede observarse, por ejemplo, en la práctica de enseñanza instrumental académica, donde es frecuente que los docentes intenten transmitir posturas determinadas que no perturben los aspectos técnicos eliminando todos aquellos movimientos que no sean necesarios para la producción de sonidos, pero de este modo, podrían restringir la experiencia musical del ejecutante y limitar la comunicación de la expresión musical. Asimismo, en la enseñanza tradicional del lenguaje musical la utilización del movimiento no es más que un recurso didáctico del docente para representar algunos aspectos de la música, por ejemplo, movimientos ascendentes y descendentes de la mano para representar alturas de una escala (quironimia), palmeo del ritmo, etc. Sin embargo, muchas veces este tipo de estrategias no resultan exitosas para la comprensión de la música por parte del estudiante porque resulta desvinculada de su experiencia de la música (Vargas *et al.*, 2007). En general, el análisis auditivo musical ha estado asociado a una actividad mental descorporeizada, basada en la idea de que la comprensión auditiva es un proceso intelectual que ocurre en el cerebro.

Por el contrario, algunos trabajos recientes sobre recepción musical y educación auditiva en el aprendizaje académico de música señalan la importancia de la experiencia musical en la comprensión formal de la música –la música como un significado sentido– (Shifres 2007, 2009). Este enfoque experiencialista de la educación musical rescata la valoración del cuerpo y de las respuestas emocionales, y remarca la noción de música como ejecución. En cuanto a la valoración de las respuestas emocionales, frecuentemente relegadas en el ámbito académico, se considera que son una parte esencial de la experiencia más directa con la música y que reflexionar acerca de ellas permite resignificar la descripción teórica de la música. En lo concerniente a la valoración del

cuerpo, se cree que involucrarse con la audición desde lo corporal implica no sólo comprometerse actitudinalmente sino también vivenciar el significado de la música. Así, se intenta que los estudiantes incorporen las respuestas corporales como estrategias de comprensión: por ejemplo, *cantar* la melodía o los bajos de la obra que se está escuchando, *marcar con movimientos manuales* ascendentes y descendentes el contorno de una melodía, *balancearse* o *acompañar corporalmente* la música como una experiencia del paso del tiempo, *bailar*, *palmeo* algún elemento temporal (pulsaciones, ritmos, ostinatos, etc.). Al mismo tiempo, estas respuestas corporales podrían constituirse en modos de comunicar la comprensión musical que van más allá una respuesta tradicional como es la escritura convencional de la música. En concordancia con esto, la concepción de música como ejecución propone trascender los límites del texto (de la partitura) y del análisis estructural en la explicación del significado musical; esta idea señala que en la vivencia de la música intervienen una multiplicidad de factores, entre los que se cuentan las características temporales propias del acto de ejecución.

CORPORALIDAD FUERTE

Se ha observado que existe una amplia gama de movimientos corporales que son desplegados durante la ejecución musical – movimiento del tronco, cabeza y extremidades, gestos faciales, etc. – y que no forman parte de los movimientos *efectores* o productores de sonidos (Davidson 2001, 2007; Davidson y Salgado Correia 2002; López Cano 2005). En las últimas décadas, numerosos estudios se han ocupado de observar las relaciones entre el movimiento corporal realizado por los ejecutantes, la estructura musical de la obra ejecutada y la significación musical emergente (Davidson 1993, 2001, 2007; Thompson y Luck 2008; Cadoz y Wanderley 2000; Luck, *et al.*, 2009; Toiviainen, *et al.*, 2009). Aun cuando la función del movimiento no efector en la ejecución no esté totalmente resuelta, estos estudios han sugerido que la actividad motora que acompaña la ejecución musical refleja información tanto de la estructura musical de la obra, como de las intenciones expresivas del ejecutante.

En un estudio de caso realizado sobre los movimientos explícitos producidos por la cantante Annie Lennox durante una ejecución, Davidson (2001) encontró diferentes tipos de movimientos corporales: los *adaptativos* ayudan a la autoestimulación del cantante y pueden exhibir características personales y estados internos; los *reguladores* permiten sincronizar y coordinar la ejecución entre los músicos; los *ilustrativos* y *emblemáticos* están destinados a apoyar la narrativa del texto de la canción; y los movimientos de *exhibición* se utilizan para mostrarse o lucirse ante la audiencia, por ejemplo, bailar con los músicos o

acercarse al borde del escenario y pedir al público que palmeo. De acuerdo con Davidson, los movimientos reguladores, ilustrativos y de exhibición están claramente orientados hacia la audiencia o hacia los músicos, mientras que los movimientos adaptativos se orientan hacia el interior del individuo.

En el ámbito de la educación musical formal, los estudiantes de música despliegan una gran cantidad de movimientos corporales cuando realizan tareas vinculadas a la ejecución y a la audición musical. Particularmente, se ha observado que muchos movimientos realizados durante tareas de lectura cantada a primera vista parecen estar vinculados con las características musicales de la melodía leída (Pereira Ghiena 2008, 2009). Por ejemplo, algunos movimientos que acompañaban la ejecución coincidían perfectamente con un nivel de la estructura métrica o con el ritmo de la melodía, otros reflejaban el contorno melódico del fragmento cantado, entre otros. Si bien estos movimientos parecieran ser redundantes e innecesarios para la realización de la tarea, ya que no tienen un rol efector del sonido, podrían estar cumpliendo una *función epistémica*, es decir, mejorando los procesos cognitivos empleados para resolver la tarea, y de este modo, favoreciendo el desempeño de los estudiantes (Pereira Ghiena en prensa). Esta idea permite reconsiderar la función del movimiento corporal observable, y le otorga un rol central al compromiso corporal en los procesos de significación musical. En este sentido, el estudio del movimiento corporal explícito como una manifestación de la interacción entre el cuerpo y la mente podría ayudarnos a comprender el rol del cuerpo en la ejecución y en la audición musical.

UNA CORPORALIDAD DÉBIL

Como señalamos arriba, la corporalidad débil involucra procesos de imaginación, recuerdo y observación del cuerpo y de su movimiento. Wilson (2008) propone la idea de una cognición corporeizada *off-line* para explicar que, por un lado, las acciones corporales no necesariamente están ligadas a lo que demanda una situación determinada, y que, por otro lado, no es imprescindible concretar la acción, sino que podemos pensar-acerca-de una acción en un determinado contexto como una ayuda para el propio razonamiento. De este modo, tener la capacidad de imaginar o de inventar nuevas acciones, sin la necesidad de ejecutarlas, amplifica las posibilidades del pensamiento corporeizado.

De acuerdo con la teoría de la metáfora de Lakoff y Johnson (1980), a partir de nuestra experiencia corporal con el medio configuramos abstracciones (*esquemas-imagen*) que nos permiten comprender el mundo y desenvolvemos en él. Estas configuraciones constituyen la base de nuestra comprensión en términos espaciales, nuestros procesos per-

ceptuales y nuestras actividades motoras (Johnson 2007). La activación de los esquemas imagen da lugar a un proceso metafórico que se denomina *mapeo entre dominios* de la experiencia. Así, empleamos el conocimiento proveniente de un dominio experiencial más conocido –dominio fuente– para estructurar y comprender otro dominio menos conocido –dominio meta– (Lakoff y Johnson 1980; Gibbs 2006; Johnson 2007; Clark 2008; Lakoff 2008). Es decir, estas metáforas basadas en lo corporal tienen un rol fundamental en el pensamiento y razonamiento humanos, pues permiten emplear los conceptos básicos originados en la experiencia corporal para entender otros dominios de la experiencia.

La neurociencia sustenta estas ideas al explicar que existe una información neuro-imaginada donde el planeamiento mental activa determinadas áreas motoras denominadas de *alto orden* aún cuando no hay actividad motora explícita. La mayor parte de los procesos cognitivos de alto orden se basan en una simulación o emulación parcial de procesos sensorio-motores mediante la reactivación de los circuitos neurales que participaron en la acción del cuerpo y en la percepción (López Cano 2005; Johnson 2007; Anderson 2008; Lakoff 2008).

Según Johnson y Larson (citados por Johnson 2007), todo nuestro pensamiento y nuestro razonamiento basados en el movimiento musical y en el espacio musical heredan la lógica interna de las metáforas basadas en lo corporal. Particularmente, la experiencia del paso del tiempo puede ser comprendida metafóricamente como movimiento en el espacio, partiendo de la idea de que nuestro cuerpo interactúa con el medio moviéndose en el espacio. El movimiento y la experiencia de movimiento conforman la base del pensamiento abstracto acerca del tiempo. De allí que la música, como experiencia temporal, pueda ser comprendida según nuestra experiencia espacial (Martínez 2005; Johnson 2007).

En el marco del aprendizaje musical, es interesante observar cómo es exteriorizada la comprensión metafórica de la música a través de expresiones verbales porque da cuenta del mapeo entre dominios de la experiencia. Por ejemplo, cuando los estudiantes intentan dar una explicación de cómo experimentaron el paso del tiempo en la música desde la audición, frecuentemente emplean expresiones como ‘cuando *pasa* la estrofa, cambia el clima’, ‘luego *viene* un tema contrastante’, ‘más *adelante* se percibe una intensificación de la tensión’, ‘al *acercarnos* al final, todo se resuelve’¹. Aquí, el empleo de la metáfora lingüística es significativo porque está basado en metáforas conceptuales originadas en una experiencia corporal (Lakoff 2008). Entonces, el significado musical no es

meramente verbal o lingüístico, sino que es un significado corporeizado (Johnson 2007).

La comprensión metafórica de la música, especialmente del tiempo musical en la experiencia de audición, también se puede propiciar a través de una representación gráfica presentada en el transcurso de la música, pues se pondrían en marcha ciertos esquemas-imagen que permiten entender la sucesión temporal de eventos como una sucesión espacial de los mismos. Entonces, presentar en la clase una estructura de agrupamientos o una línea contorneada (simulando los ascensos y descensos de la melodía, con cambios de grosor de acuerdo a la intensidad, etc.) que vaya apareciendo progresivamente y en concordancia con el tiempo real de la obra, enriquece la experiencia al reforzar visualmente ‘el despliegue del tiempo *en* el espacio’ (Jacquier 2008; en prensa).

En un estudio empírico sobre la incidencia de la imaginación espacial del tiempo en la comprensión temporal de la música, se encontró que tanto la realización del gesto de marcación de compás (compromiso kinético explícito) como la observación de una animación que imitaba ese movimiento corporal (compromiso corporal indirecto) permitieron una mejor comprensión de la temporalidad de la obra musical. El movimiento realizado o percibido activa el proceso metafórico permitiendo la conexión cuerpo-pensamiento (Jacquier 2009).

CONCLUSIONES

Como hemos mencionado, tradicionalmente la educación musical formal no ha tenido en cuenta el rol del cuerpo en el aprendizaje del lenguaje musical, descuidando y reduciendo la posibilidad de construir significados musicales a partir de la experiencia corporal. Sin embargo, los estudios recientes en cognición musical corporeizada brindan un novedoso enfoque que sustentan la inclusión del cuerpo y del movimiento corporal en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música.

Siguiendo esta línea teórica, se ha comenzado a estudiar la incidencia del compromiso corporal directo e indirecto en la comprensión musical. En este sentido, se propone que los movimientos explícitos podrían funcionar, por ejemplo, como acciones que mejoran los procesos cognitivos empleados para resolver tareas de lectura cantada a primera vista, colaborando con la adquisición de esta habilidad que se busca desarrollar en el músico profesional. Asimismo, se postula que la imaginación del movimiento como comprensión metafórica de la música nos permite pensar cómo transcurre el tiempo musical, y comprender auditivamente la temporalidad de una obra. Por todo esto, es deseable que las prácticas de enseñanza del lenguaje musical promuevan actividades que den lugar tanto a la realización de movimientos como a la imaginación y a la evocación de la expe-

¹ Estas expresiones lingüísticas se vinculan especialmente a dos metáforas conceptuales: la metáfora del tiempo en movimiento, y la metáfora del observador en movimiento. Ver Martínez (2005) y Johnson (2007).

riencia de los mismos para que el aprendizaje sea significativo.

Se considera que los movimientos corporales constituyen un modo de comunicar la comprensión musical, y prestar atención a ello es dar lugar a una práctica de significados enriquecida y ampliada, que trasciende los límites de las prácticas educativas que sobrealoran la escritura tradicional de la música como única manera de la que disponen los estudiantes para expresar la comprensión.

Plantear la enseñanza del lenguaje musical desde el enfoque corporeizado permitirá crear un puente entre los conceptos y categorías de la teoría musical y la experiencia de la música más inmediata que tiene el alumno, al mismo tiempo que propiciará mayores posibilidades de que los estudiantes comprendan la música. Por ello es fundamental considerar el movimiento corporal como parte de una experiencia significativa de la música, en tanto modifica, enriquece y complementa dicha experiencia.

REFERENCIAS

- Anderson, M. (2008). Cap. 21: On the grounds of (x)-grounded cognition. En P. Calvo y T. Gomila (Ed.) *Handbook of cognitive science. An embodied approach*. San Diego: Elsevier Ltd. Pp. 423-435.
- Bickhard, M. (2008) Cap. 2: Is embodiment necessary? En P. Calvo y T. Gomila (Ed.) *Handbook of cognitive science. An embodied approach*. San Diego: Elsevier Ltd. Pp. 29-40.
- Cadoz, C., y Wanderley, M. M. (2000). *Gesture - Music*. Paris: IRCAM - Centre Pompidou.
- Clark, A. (2008) Embodiment and explanation. En P. Calvo y T. Gomila (Ed.) *Handbook of cognitive science. An embodied approach*. San Diego: Elsevier Ltd. Pp. 41-58.
- Davidson, J. W. (1993). Visual Perception of Performance Manner in the Movements of Solo Musicians. *Psychology of Music*, **21** (2), pp. 103-113.
- Davidson, J. W. (2001). The role of the body in the production and perception of solo vocal performance: A case study of Annie Lennox. *Musicae Scientiarum*, **V** (2), pp. 235-256.
- Davidson, J. W. (2007). Qualitative insights into the use of expressive body movement in solo piano performance: a case study approach. *Psychology of Music*, **35** (3), pp. 381-401.
- Davidson, J. W. y Salgado Correia, J. (2002). Body movement. En R. Parncutt y G. McPherson (eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*, New York: Oxford University Press, pp. 237-250.
- Gibbs Jr., R. (2006). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gomila, T. y Calvo, P. (2008). Cap. 1: Directions for an embodied cognitive science: toward an integrated approach. En P. Calvo y T. Gomila (Ed.) *Handbook of cognitive science. An embodied approach*. San Diego: Elsevier Ltd. Pp. 1-25.
- Jacquier, M. de la P. (2008). Se puede enseñar a vivenciar de manera narrativa el tiempo musical? En M. Espejo (Ed.) *Actas del I Encuentro Internacional de Investigación en Música*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Pp. 115-120.
- Jacquier, M. de la P. (2009). La comprensión metafórica del tiempo musical en la educación auditiva. En P. Asís y S. Dutto (Comp.) *La experiencia artística y la cognición musical*. Villa María: UNVM. Pp. 1-12.
- Jacquier, M. de la P. (en prensa). Modelos de organización del tiempo musical y educación audioperceptiva. En *Actas de la IX Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the mind. The bodily basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body. Aesthetics of human understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (2008). The neural theory of metaphor. En R. Gibbs Jr. (Ed.) *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 17-38.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge: the MIT Press.
- López Cano, R. (2005). Los cuerpos de la música. Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición. *TRANS Revista Transcultural de Música*, **9**, Art. 8. (En <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/cano2.htm>, consultado 7 de julio de 2009).
- Luck, G.; Saarikallio, S. y Toiviainen, T. (2009). Personality Traits Correlate With Characteristics of Music-Induced Movement. En J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg, P-S. Eerola (Eds.) *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)* Jyväskylä, Finland. URN:NBN:fi:jyu-2009411326, pp. 276-279.
- Martínez, I. (2005). La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música. En F. Shifres (Ed.) *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA Ediciones. pp. 47-72.
- Meteyard, L. y Vigliocco, G. (2008). The role of sensory and motor information in semantic representation: A review. En P. Calvo y T. Gomila (Eds.) *Handbook of cognitive science: An embodied approach*. San Diego: Elsevier. Pp. 293-312.
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. *TRANS Revista Transcultural de Música*, **9**, Art. 10. (En <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/cano2.htm>, consultado 7 de julio de 2009).
- Peñalba, A. (2005). El cuerpo en la música a través de la teoría de la metáfora de Johnson: Análisis crítico y aplicación a la música. *TRANS Revista Transcultural de Música*, **9**, Art. 9. (En <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/cano2.htm>, consultado 7 de julio de 2009).
- Pereira Ghiena, A. (2008). El movimiento corporal y la lectura musical a primera vista. En M. Espejo (Ed.) *Memorias del Primer Encuentro Internacional de Investigaciones en Música*. UPTC. Tunja - Colombia. ISBN 978-958-44-3991-8, pp. 219-228.
- Pereira Ghiena, A. (2009). El gesto manual en la tarea de lectura entonada a primera vista. Algunos aportes para su estudio. En P. Asís y S. Dutto (Comp.) *La Experiencia Artística y la Cognición Musical. Actas de la VIII Reunión Anual de SACCoM*. UNVM. Buenos Aires. SACCoM. ISBN 978-987-1518-37-1

- Pereira Ghiena, A. (en prensa). El gesto corporal como acción epistémica en la lectura cantada a primera vista. En *Actas de la IX Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- Pereira Ghiena, A. y Jacquier, M. (2007). Diferentes modos de comunicar la comprensión musical. En F. Pínnola (Ed.) *Actas de Músicos en Congreso: Puntos de llegada y puntos de partida en la Educación Musical*. Santa Fe. UNL. Pp. 128-139.
- Shifres, F. (2007). La educación auditiva en la encrucijada. Algunas reflexiones sobre la educación auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual. En M. Espejo (Ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: UPTC, pp. 64-78.
- Shifres, F. (2009). Notas para un debate sobre el rol de la Audición Estructural en el desarrollo de las competencias auditivas de los músicos profesionales. En *Actas de Músicos en Congreso 2009. Siglo XXI. Escenarios musicales en la educación*. Pp. 138-148.
- Thompson, M. y Luck, G. (2008) Exploring relationships between expressive and structural elements of music and pianists' gestures. *Proceedings of the fourth Conference on Interdisciplinary Musicology (CIM08)*. Thessaloniki, Greece.
- Toiviainen, P.; Luck, G y Thompson, M (2009). Embodied Metre in Spontaneous Movement to Music. En J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg, P-S. Eerola (Eds.) *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)* Jyväskylä, Finland. URN:NBN:fi:ju-2009411326, pp. 526-530.
- Vargas, G.; López, I. y Shifres, F. (2007) Modalidades en las Estrategias de la Transcripción Melódica. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) *Música y Bienestar Humano (Actas de la VI Reunión de SACCoM)*. Buenos Aires. SACCoM. Pp. 67-73.
- Wilson, M. (2008). Why did we get from there to here? An evolutionary perspective on embodied cognition. En P. Calvo y T. Gomila (Ed.) *Handbook of cognitive science. An embodied approach*. San Diego: Elsevier Ltd. Pp. 375-393.