

La Educación Auditiva en la Encrucijada.

Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (Mayo, 2007). *La Educación Auditiva en la Encrucijada. Segundas jornadas internacionales de educación auditiva. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/13>

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



*LA EDUCACIÓN AUDITIVA EN LA ENCRUCIJADA
ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN AUDITIVA EN EL
ESCENARIO DE RECEPCIÓN Y PRODUCCIÓN MUSICAL ACTUAL*

FAVIO SHIFRES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA - ARGENTINA

Introducción

Hace casi quince años atrás me encargaron dar un curso titulado *¿Cómo escuchar música?* El curso estaba “destinado a personas sin conocimientos musicales” y su objetivo principal era el de proporcionar a los asistentes al curso estrategias para una “correcta” recepción de la música académica. Su programa estaba organizado en dos partes: forma y textura respectivamente. Yo esperaba que al terminar el curso los asistentes pudieran por ejemplo identificar la forma sonata al escuchar la obertura de *Don Giovanni* o la forma de rondó al escuchar *Para Elisa*. También se suponía que podrían diferenciar la textura de una fuga de Bach de la de una pieza de carácter de Schumann. La mía no era una tarea original, muchísimas propuestas de este tipo han surgido de una inmensidad de fuentes.

El pensamiento básico que da lugar a este tipo de propuesta es el que ve a la música (en particular a la música académica) como una actividad culturalmente sofisticada cuyas claves de entendimiento son patrimonio de una elite de iniciados. Por ello, en general, cualquier propuesta que “enseña a escuchar música” es vista como un intento de democratización de la cultura, un intento por poner la cultura “al alcance de todos”. Yo lo creía así. Sin embargo hoy asumo que en realidad son un modo de imponer un control hegemónico sobre los modos de escucha que redundan en el alejamiento de mucha gente de ciertos productos culturales que van fortaleciendo progresivamente su tinte elitista. En este artículo voy a argumentar que la misma ideología contribuye a muchos de los problemas de aprendizaje que tienen los estudiantes de música al abordar su *Educación Auditiva*, en particular al vincular la problemática de la lectoescritura al desarrollo de las capacidades auditivo-musicales. Para eso, propongo iniciar un recorrido que combine una mirada histórica de la educación musical profesional con algunas reflexiones acerca de la teoría musical y la psicología de la música. Confío en que esta excursión no sea demasiado extensa y que pueda brindar elementos para comprender mi punto de vista actual ante los problemas de la Educación Auditiva.

Consideraciones iniciales

Prototeoría y representación

La teoría de la música es un esfuerzo epistemológico dirigido a explicar total o parcialmente un fenómeno musical. La Teoría de la Música como disciplina, en realidad, está integrada por numerosísimos abordajes más o menos fragmentarios a los que denominamos Modelos Teóricos (Cook 1987, Dunsby y Witthall 1988). Los modelos teóricos que aluden a la música académica occidental presentan por lo general un alto grado de sofisticación y desarrollo que no todas las especulaciones sobre diversas expresiones musicales han



alcanzado. Sin embargo, cualquier intento de reflexión sobre la música (particularmente sobre su funcionamiento intrínseco) implica algún orden de teorización. Por ejemplo, en el modo en el que una cultura musical construye sus instrumentos musicales se puede ver una cierta teoría que no solamente le permite la construcción de esos instrumentos sino además posibilita describir su música, enseñar sus prácticas y transmitir su conocimiento de una manera particular. En otras palabras siempre que haya reflexión sobre la música existe al menos rudimentariamente la aplicación o el desarrollo de un modelo debido a que cualquier descripción en el lenguaje natural de aquello que ocurre en el lenguaje musical requerirá un cierto nivel de abstracción.

El código de escritura musical occidental no escapa a esta consideración. Es un dispositivo creado por una determinada cultura musical que se basa en formulaciones teóricas, que permite un nivel de descripción de la música y contribuye a la comunicación y la transmisión de la música como bien cultural. La escritura musical expone estructuras modélicas básicas, que tienen un poder descriptivo y explicativo muy limitado que por lo general son utilizadas por modelos más complejos. Comúnmente, tales estructuras básicas gozan de un amplio reconocimiento y se hallan establemente alojadas en el lenguaje natural utilizado para hablar acerca de la música. Ejemplo de éstas son los conceptos de nota, escala, intervalo, acorde, etc.

Estas estructuras teóricas básicas o *prototeóricas* están tan arraigadas en el metalenguaje que han adquirido un estatus cognitivo de percepto: nosotros decimos que *escuchamos o percibimos* las notas, las escalas, los intervalos, etc. sin advertir que en realidad el proceso cognitivo implicado en ello es de alto nivel y requiere de ciertas construcciones prototeóricas. Pongamos como ejemplo la noción de acorde. Nosotros percibimos algunos sonidos sonando en simultaneidad y los escuchamos como acorde. Más aun, si ese acorde se halla en un contexto musical tonal, percibimos un rasgo único y particular: su funcionalidad. Sin embargo una psicología comparada de la música nos podría decir que tal modo de escuchar ese conjunto de sonidos no es universal sino propio de nuestra cultura. En otras culturas ese conjunto de sonidos no constituye un percepto integrado.

La *prototeoría* tiene un valor metalingüístico fundamental. Nos permite describir el fenómeno en sí. Sin los conceptos de *notas, escalas, acordes, intervalos*, etc. no podríamos describir la música de modo que se facilite su transmisión en nuestra cultura. En otros términos, los prototeóricos nos brindan un modo para representar y hacer perdurar la música. La escritura musical es el caso arquetípico de esto. Sin embargo, es posible que no solamente las representaciones externas (como es el caso de la escritura musical) dependan de estos prototeóricos, sino también muchas representaciones internas. De este modo, la prototeoría ha tenido un valor heurístico importantísimo para explicar ciertos procesos psicológicos de la experiencia musical.

Los elementos prototeóricos habitan todos los dominios de conocimiento y son los responsables de que podamos establecer un contacto con la realidad que nos circunda en cuanto a esos dominios. Por ejemplo, cuando en el dominio de la física intuitiva medimos una distancia lo hacemos basándonos en una teoría física muy primitiva que da cuenta de que las unidades que tomamos en un patrón (digamos por ejemplo los cm. de una regla) *representan* distancias en el objeto de la realidad que medimos, que esas unidades tienen propiedades aritméticas determinadas (se pueden sumar, multiplicar, etc.) así como otras consideraciones teóricas. Lógicamente, estas consideraciones teóricas están tan instaladas en la cultura que las usamos sin



conciencia de su naturaleza. Lo hacemos así porque estos elementos prototeóricos nos sirven para *medir la realidad*. Los elementos prototeóricos de la música no escapan a esta función. Son dispositivos que utilizamos para realizar una *medición objetiva* de la realidad y representarla de algún modo.

Objetivismo y subjetivismo en la Educación Auditiva

El realismo es una posición filosófica que sostiene que las entidades asociadas a un determinado dominio del discurso son reales. En particular, el realismo objetivista, implica que tales entidades poseen propiedades que son objetivas, es decir que son “*independientes de las actitudes epistémicas y de las afirmaciones acerca de ellas*” (Kistler 2003, p. 370). El realismo objetivista asume que hay una realidad fija que es independiente de la mente “*con símbolos arbitrarios que adquieren significado al mapearse directamente sobre esa realidad objetiva*” (Johnson 1987, p. xxii). En otros términos, el realismo objetivista asume que la realidad está en el objeto independiente, es una realidad que trasciende las limitaciones humanas, y que por lo tanto su conocimiento es por descubrimiento. Las categorías y los conceptos por los cuales entendemos el mundo se corresponden con propiedades inherentes y relaciones de los objetos (Lakoff y Johnson 1980). En este marco la única realidad es aquella que es susceptible de ser explicada *objetivamente*. Esta perspectiva filosófica ha sido fundamental para el establecimiento de la ciencia moderna. Ésta descubre la realidad y se vale para su comprensión principalmente de estrategias de *medición* de esa realidad. De ahí que la idea de medición esté casi axiomáticamente asociada a la comprensión en el campo del realismo objetivista.

El planteo epistemológico de la musicología moderna a través de los modelos de análisis musical está fuertemente enraizado en el realismo objetivista. De acuerdo con esto existe una obra musical que es independiente de la mente que la experimenta y que puede ser escrutada objetivamente. Para ello es necesario que se puedan establecer modos de *medirla* y los modelos de análisis proporcionan ni más ni menos que eso: un modo de medir esa realidad. En este marco, la partitura musical es un *mapa directo* (para seguir con las palabras de Johnson) de la obra musical que tiene realidad objetiva. Las notas, las figuras, etc. son elementos prototeóricos que sirven para la medición y la representación de esa realidad objetiva.

Es interesante notar como en la transición del siglo XIX al XX coincide el desarrollo de las disciplinas del campo de las humanidades bajo la normativa de paradigmas más afines a la ciencia con el surgimiento de una musicología que busca escrutar la obra de arte como un hecho del mundo que tiene realidad objetiva. Así, los modelos de análisis que hasta ese entonces habían sido más bien modelos normativos de la actividad compositiva, se tornan en modelos explicativos de esa realidad. La práctica analítica de la musicología tradicional descansa en un texto musical fijo (generalmente la partitura) como un todo o en partes, incluso alterando su propia linealidad (Dell'Antonio 2004)

Esta mirada objetivista alcanza 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 a partir de la década del los '60 y en particular a partir del movimiento de la denominada *Tecnología Educativa*. La Educación Auditiva se afianza como disciplina en ese escenario. Antes que eso, el desarrollo del oído musical era un aspecto de la musicalidad que no entraba dentro de las preocupaciones pedagógicas. Las personas tenían oído o no, y esa era un rasgo que definía su



musicalidad intrínseca. De este modo la Educación Auditiva tiene un fundamento fuertemente objetivista. La música es un objeto del mundo objetivo que puede ser escudriñado auditivamente de manera objetiva. Esta es la base de lo que la musicología postmoderna denomina *audición estructural* (Subotnik 1996), de acuerdo a la cual el significado musical se halla “dentro de” la estructura musical. A partir de allí, el examen auditivo de la música consiste, entonces, en la realización de mediciones del objeto, a través del uso de los prototeóricos que se tienen a mano: notas y figuras, compases e intervalos, escalas y acordes, etc. Como la música es inmaterial, la escritura musical, la partitura brinda el marco de *fisicalidad* necesario para objetivar esa realidad. La audición estructural requiere de un objeto musical que pueda ser leído en su despliegue lineal orgánico: el texto (Dell’Antonio 2004)

De este modo, los múltiples enfoques pedagógicos de Educación Auditiva son estrategias para la medición de la realidad musical objetiva materializada en la partitura en los términos de los prototeóricos. De acuerdo a esto, la escritura musical que es un dispositivo metalingüístico para transmitir y conservar algunos aspectos del lenguaje musical y de las obras de arte elaboradas a partir de ese lenguaje comienza a confundirse con el lenguaje en sí mismo. Tanto es así, que en muchos medios, aprender la lectoescritura musical es sinónimo de aprender el lenguaje musical y del desarrollo auditivo.¹

Finalmente digamos que el realismo objetivista juzga la realidad en términos de valores de verdad. Desde esta perspectiva cualquier medición de la realidad es siempre verdadera o falsa. En otras palabras, las categorías que inventamos para escrutar la realidad siempre son susceptibles de entenderse en esos términos. Por ejemplo, en el campo de la teoría musical, la categoría *intervalo* que da cuenta de la relación entre dos alturas nos permite decir si cuando escuchamos una sucesión de dos alturas es verdadero o es falso afirmar que configuran un intervalo, digamos por ejemplo, de quinta justa.

De todo lo anterior se desprende que las descripciones que la audición estructural (asentada en el concepto de la obra musical como texto) realiza por medio del uso del código de lectoescritura, quedan fuertemente atada la noción modernista de *fidelidad*. De acuerdo con esta, lo importante es el modo en el que la descripción es *fiel* a un original. Éste puede ser el texto original, o un texto surgido de interpretaciones teóricas originales de la experiencia musical². Por esta razón, en la Educación Auditiva, las diferencias entre la partitura original y cualquier tipo de representación emergente son consideradas un error en el proceso

¹ Esta vinculación entre la escritura musical y la experiencia de audición en general es una imposición de una perspectiva de la recepción musical ligada al oído absoluto. El oído absoluto consiste en la habilidad para denominar las alturas (en los términos acuñados por la prototeoría) sobre bases absolutas en vez de referenciales, es decir sin acudir a ningún tipo de punto de referencia (Butler 1992). Es posible afirmar que los poseedores de oído experimentan la altura musical en términos de los prototeóricos sobre los que se basa la escritura de las alturas. Pero para el resto de las personas, y aun para aquellos que tienen oído absoluto, en lo que se refiere a otros componentes de la estructura musical, difícilmente se pueda generalizar espontáneamente esta afinidad entre experiencia y código gráfico. A pesar de la brecha existente entre experiencia musical y escritura, lo cierto es que, en general, quienes nos dedicamos a la educación auditiva, tenemos como tarea, también desarrollar las capacidades de manejo del código gráfico musical. Por ello, todo intento de reconsiderar aspectos de la ontología de la escucha musical y del desarrollo de la musicalidad a través de habilidades de audición tendrá que tener en cuenta un rol para la lectoescritura.

² Esta noción de *fidelidad* es la misma que rige en el ámbito de la ejecución musical que promete *lealtad* a los supuestos deseos del compositor, o las normativas de un estilo. También es posible rastrearla en la adhesión a los métodos de transcripción utilizados en el campo etnomusicológico. Es decir que es un concepto musicológico general que se extiende más allá del campo de la Educación Auditiva.



de aprendizaje. La Educación Auditiva está, en este sentido, sometida a fuertes cánones musicológicos tradicionales.

Aunque no esté muy aceptada en el campo de la Educación Auditiva, en la vereda opuesta al objetivismo tenemos la idea de subjetividad, que da cuenta de que para muchas de nuestras acciones cotidianas nos conformamos con un conocimiento privado, no compartido, del mundo, a través del cual obramos. En general el dominio expresivo y estético suele estar alineado con esta mirada. La idea básica de esta perspectiva es que la realidad está en nuestros sentimientos y emociones, que son circunstancias internas, en vez de en los objetos del mundo. De tal modo, la realidad subjetiva es incomunicable.

Para la mayoría de las personas en nuestra sociedad³ la música es un campo cultural en el que priman este tipo de consideraciones. Sin embargo, en el campo de la música institucionalizada, la experiencia subjetiva es desvalorizada. De este modo cualquier experiencia musical que se desvincule del objeto y se centre en el sujeto, es considerada como de menor valor. En general el conocimiento, está vinculado a lo objetivo, por lo que la subjetividad es casi tomada como una señal de desconocimiento o incultura.

Psicología de la Música y el fundamento de la Educación Musical objetivista

La psicología cognitiva de la música emergió del mismo ambiente cultural. En ese sentido, adscribe claramente a la ciencia cognitiva clásica que constituye una muestra elocuente del realismo objetivista. Para la psicología cognitiva de la música la clave de la comprensión musical se puede encontrar en un adecuado examen de la estructura musical. Durante sus inicios, la psicología experimental de la música representó un conjunto de emprendimientos empíricos vinculados por un lado a los problemas psicoacústicos y por otro a teorías básicas de la percepción humana (en particular la Gestalt). Pero luego supo encontrar en la prototeoría musical, inicialmente, y en teorías objetivistas más sofisticadas, más adelante, un fundamento teórico que la proyectó como disciplina científica independiente. De esta manera, así como la prototeoría ha sido muy importante para el desarrollo de la educación musical moderna, lo ha sido para el avance de la psicología de la música. La experiencia musical pasó a ser indagada de acuerdo a las categorías que emergen de la teoría musical: melodía, ritmo, alturas, intervalos, etc. (Deutsch 1999) La metáfora de la mente computacional encontró en estas categorías un terreno fértil para el desarrollo de sus hipótesis más generales. De este modo, la primera etapa de la Psicología Cognitiva de la Música tendió a validar los conceptos prototeóricos tales como intervalos (Deutsch 1992), patrones rítmicos y estructura métrica (Lee 1991), contorno melódico (Dowling 1994), tonalidades (Krumhansl 1990) y a indagar sus fundamentos ontogenéticos (Trehub 2003). Más adelante selló una alianza con la musicología dando lugar a una musicología cognitiva o una ciencia cognitiva de la música (Lerdahl y Jackendoff 1983, Serafine 1988, Narmour 1990, 1992, Deliege 1987, Krumhansl 1995, Temperley 2001, Lerdahl 2001, entre otros).

³ Al hablar de “nuestra sociedad” me refiero a las culturas urbanas occidentales u occidentalizadas, y particularmente dentro de este contexto a los niveles socioeconómicos medio y medio alto.



Este desarrollo de la Psicología de la Música resultó más que seductor para la pedagogía de la Educación Auditiva. La disciplina realiza con esto un gran salto: pasa de ser un cúmulo de experiencias y propuestas pedagógicas más o menos sistemáticas, basadas en la experiencia personal a constituirse en una disciplina académica con un fundamento científico. Al mismo tiempo este fundamento da lugar a un desarrollo más profundo de las propuestas pedagógicas. De esta alianza salió fortalecida la perspectiva objetivista: educación auditiva y psicología de la música manejan las mismas categorías y los mismos principios objetivistas. Y en ambos casos, la escritura musical sigue siendo el marco regulador, ambas disciplinas piensan sus problemas en términos de las categorías de la lectoescritura. La teoría es el marco desde el cual pensar la música (Malbrán 2004).

Creo que este es el estado actual de la educación auditiva. En estos términos podríamos definir a la especialidad como un ámbito en el cual se ponen en práctica estrategias para orientar la escucha musical en términos de teorías musicales (o modelos de análisis musical) basadas en la noción de texto musical y en teorías psicológicas que se hallan fuertemente relacionadas a aquellas teorías musicales. Aquí la escritura ocupa un lugar más intercedido. Las representaciones gráficas de la escritura ya no son *las* representaciones, sino que se atiende a las representaciones mentales tal como las describe la psicología cognitiva de la música y luego se las relaciona con aquellas representaciones gráficas (Shifres 2004).

Sin embargo, la tensión que por siempre ha existido entre el campo de la teoría y de la praxis musicales está dando cuenta de que la música, como fenómeno altamente complejo, sitúa su significado y su entendimiento más allá de cualquier forma de conocimiento que pueda adquirir un formato proposicional. Por ello, muchas veces tenemos la impresión de que, por ejemplo, un ejecutante que puede mapear *objetivamente* un texto musical en una ejecución no comprende cabalmente la pieza. O, por el contrario, que alguien pueda expresar una idea musical magistralmente tocando, por ejemplo, aunque no guarde *fidelidad* al texto o no pueda dar cuenta de su propia acción en términos proposicionales. Esto nos lleva a explorar otros modos de entender la música superando la dicotomía *objetividad-subjetividad*, que representa un conflicto típicamente modernista, a la luz de indagar en una perspectiva postmoderna de la audición musical.

Aporte Principal

Otro modo de entender la experiencia musical

Como una síntesis a la dialéctica objetivismo-subjetivismo algunos filósofos hablan del experiencialismo (Putnam 1981). A diferencia del realismo objetivista que propone una realidad externa (razón por la cual se dice que es una mirada externalista), el realismo experiencial postula una visión internalista de la realidad en la que no solamente los procesos perceptuales y las operaciones lógicas efectuadas sobre los productos de estos procesos sino también la imaginación resultan importantes para la construcción del conocimiento. La tesis central de Putnam es que el sujeto también es parte de la realidad y por lo tanto no puede estar ausente en cualquier interpretación de ella.

“En el realismo metafísico el mundo consiste en un tipo de totalidad fija de objetos independientes de la mente. Hay sólo una verdadera y completa descripción de ‘el modo en que el mundo es’. [Por el contrario] la verdad, desde un punto de vista internalista, es un tipo de aceptabilidad racional



(idealizada) – algún tipo de coherencia ideal entre nuestras creencias y las creencias de los otros, y con nuestras experiencias tal como dichas experiencias se representan en nuestro sistema de creencias – y no un tipo de correspondencia con ‘estados de cosas’ independientes de la mente” (Putnam 1981; pp. 49-50).

Como vemos, para la perspectiva internalista del experiencialismo la idea de realidad no está restringida a relaciones entre símbolos y objetos exteriores sino que está íntimamente vinculada a nuestra condición de individuos sociales cuya existencia tiene lugar en el ambiente de la cultura.

El experiencialismo propone que la construcción de significado depende de la naturaleza tanto de los organismos pensantes y comunicativos, como de sus experiencias. De este modo el significado de la experiencia emerge de la relación del sujeto con la experiencia en su conjunto (Lakoff y Johnson 1980).

“El objetivismo se equivoca en el hecho de que entender, y la verdad en consecuencia, es algo necesariamente relativo a nuestro sistema conceptual cultural y no puede ser enmarcado en ningún sistema conceptual absoluto o neutral (...) El subjetivismo, por su parte, niega específicamente que nuestra comprensión, incluso nuestra comprensión más imaginativa se de en términos de un sistema conceptual que está fundamentado en nuestro funcionamiento dentro de nuestro ambiente físico y cultural” (Lakoff y Johnson 1980, p.237)

En la constitución de la experiencia interna ciertos elementos resultan esenciales. En particular la metáfora, entendida en un sentido amplio, no retórico, como un modo de comprender un fenómeno situado en un determinado dominio del conocimiento en términos de otro dominio que nos resulta más conocido (Lakoff y Johnson 1980). Este entendimiento surge de una operación cognitiva denominada *mapeo transdominio*. En particular, de acuerdo a Lawrence Zbikowski (2002), el mapeo transdominio juega un par de roles fundamentales en la comprensión musical: (i) proporciona modos de conectar los conceptos musicales con conceptos propios de otros dominios; (ii) sienta las bases para comprender aspectos del fenómeno musical que resultan difíciles de explicar en términos de nuestras experiencias cotidianas. Esto se refiere particularmente a la posibilidad de correlacionar el dominio musical con el dominio del espacio físico y el gesto, un dominio importantísimo en la experiencia musical. De este modo, por ejemplo, la conceptualización del dominio de las alturas en términos de orientación vertical estaría fuertemente vinculada a este proceso de mapeo transdominio.

Nuestras experiencias físicas primigenias, aquellas que nos sitúan en un espacio físico y que nos proporcionan las nociones de atrás y adelante, arriba y abajo, horizontalidad y verticalidad, camino y meta, etc. organizan, de acuerdo a esto, gran parte de nuestra comprensión del mundo, incluida nuestra comprensión de la música. En ese sentido, el lenguaje para referirnos a muchos componentes musicales, que hace uso de expresiones orientacionales, no es solamente un recurso retórico, sino que encierra un lazo de comprensión fundamental entre el dominio musical y el dominio físico del espacio.

En el transcurso de nuestro desarrollo tanto individual, como de especie y cultura hemos adquirido ese conocimiento del dominio físico a través de nuestras experiencias corporales (Johnson 1987). Este es un punto crucial para entender la diferencia entre el realismo objetivista, y su derivación en la psicología



cognitiva, que supone una mente separada del cuerpo, y el realismo experiencial, en el que la experiencia física es crucial y por lo tanto entiende la cognición como llevada a cabo por una totalidad *cerebro-mente-cuerpo*. Esta idea de cognición corporeizada captura muchas intuiciones que los músicos tenemos acerca de cómo entendemos la música (Salgado 1999, Zbikowski 2002) porque brinda una explicación a los modos de conocimiento no proposicional que en el dominio musical parecen cruciales (Stubbley 1992). En otros términos da lugar a los modos de comprender la música de los que solamente podemos dar cuenta tocando, escuchando, moviéndonos, etc. pero no hablando, o utilizando otros códigos lógico-formales de comunicación musical (como puede ser la escritura).

Existe un cuerpo creciente de evidencia empírica que da cuenta del modo en el que entendemos ciertas particularidades de la música en términos de estructuras abstractas, denominadas *esquemas-imagen* que son el resultado de aquellas experiencia primigenias del dominio físico y que sirven como dominio de llegada en el proceso de mapeo transdominio (Johnson y Larson 2003, Larson 2005, Martínez 2006)

Además de la inclusión del cuerpo en la cognición, la perspectiva del realismo experiencial considera a la imaginación y el pensamiento metafórico (como un modo de entender un hecho de un dominio del conocimiento en términos de otro dominio) como actividades importantes en la comprensión relacional del mundo, esto es no la imaginación aislada de los hechos del mundo, como lo postula la mirada subjetivista. En otros términos, el modo en el que los hechos del mundo adquieren significado para nosotros no es independiente de su estructura, ni de la organización del contexto en el que ellos se dan, ni de nuestra propia imaginación. En ese sentido la imaginación juega un rol central en la cognición musical. De acuerdo a Isabel Martínez (2005) la imaginación se activa para atribuir significado a la música, pero la música “*como una forma de actividad humana, está embebida de las cualidades que hacen posible la transferencia de conocimiento entre diferentes dominios de la experiencia*” (p. 50). El lenguaje que utilizamos para conceptualizar cuestiones musicales refleja la trascendencia de la modalidad metafórica e imaginativa en la teorización musical

Apuntes para una renovación de la Educación Auditiva

Hemos visto que tradicionalmente la educación del oído musical, tal como es abordada en la formación musical profesional es de una profunda adscripción objetivista. Para ella, entender la música implica *objetivarla*. Y para esto proporciona técnicas y herramientas para *medir* una realidad objetiva que es independiente de la experiencia del sujeto. Estas mediciones se realizan en términos de los dispositivos prototeóricos que en la mayoría de los casos se ven reflejados en los diferentes atributos de la escritura musical. La musicología basada en el análisis musical y la psicología cognitiva de la música brindan el soporte teórico para estas prácticas, soporte que a menudo es considerado como prescriptivo del modo de audición que modeliza la perspectiva objetivista, la *audición estructural*. Así se da por sentado que escuchar música en términos estructurales, esto es medirla, describirla y *dibujarla* de acuerdo a las reglas del código de escritura, de la manera más fiel posible al modelo considerado, da cuenta de la comprensión musical.

Sin embargo, tenemos suficiente evidencia anecdótica para suponer que existen otros modos de comprender la música. Esto se pone de manifiesto en el modo en el que personas que no pueden realizar las descripciones antes mencionadas, pueden, sin embargo, componer, tocar, recordar y utilizar información relevante relativa



a la música. En otros términos, existen otros ámbitos de significación musical, que la educación auditiva deja de lado y que son claves para el cabal entendimiento de la música

Entiendo entonces que el enfoque de la Educación Auditiva basado en el objetivismo y el mito de la *audición estructural*, que se manifiesta a través de un papel preponderante de la lectoescritura resulta en principio

- 1) *autoritario*, porque supone que existe un único modo de entender la realidad, que ese modo es el que está prescripto por la teoría (o prototeoría) musical, que dicho conocimiento puede ser juzgado en términos de verdad, y que dicha verdad se recuesta en la noción de *fidelidad* al modelo y ajuste al canon;
- 2) *ineficaz*, porque quiebra la conexión que existe entre la experiencia musical cotidiana y el conocimiento musical formalizado por la teoría, de modo de impedir, más que facilitar, el acceso a dicha formalización (de la que la escritura musical es parte importantísima); y
- 3) *fragmentario*, porque supone el examen de solamente aquellos aspectos de la experiencia musical que pueden ser capturados por el texto y el análisis musical tradicional como modos exclusivos de recolección de información musical. De este modo deja fuera de consideración aspectos fundamentales de la comunicación musical que a menudo son patrimonio de la transmisión oral en el seno de la cultura, entre muchas otras cuestiones (cuestiones que, por su parte, también reviste una importancia sustancial para el hacer musical en el seno de la cultura.)

En consecuencia, propongo comenzar a revisar los fundamentos y prácticas de la Educación Auditiva. No obstante esta es una tarea más que difícil. No solamente por la dificultad que reviste cualquier tipo de reconsideración teórica o práctica sino también porque la gran paradoja de la Educación Auditiva es que es un campo disciplinar que se supone que *enseña a escuchar* haciéndose cargo de la lectoescritura, que, como hemos visto entra en colisión con muchos de los modos de escucha. Sin embargo, algo se puede hacer. A continuación propongo algunas líneas de acción.

Valorizar la música como ejecución

La audición estructural se basa en la práctica analítica. Y la práctica analítica descansa en la noción de música como un texto fijo que puede ser leído de múltiples maneras. La práctica analítica, por tanto, carece de la experiencia temporal. Esta carencia priva a la experiencia en sí de la posibilidad de construir el significado en la configuración del tiempo (Ricoeur 1985), pero por el otro puede proporcionar cierta información que la audición no brinda. En un trabajo anterior (Shifres 2005) indagamos en el modo en el que la configuración del tiempo puede dar lugar a la recolección de diferente información. Allí constatamos la influencia de la organización temporal en tareas de recuerdo que resultan vitales en el contexto de la Educación Auditiva.

Una alternativa para superar la noción tan arraigada de música como texto, es la de música como ejecución (Cook 2003). Esto lleva a pensar en cada ejecución como la obra musical en sí. Por lo cual, cada ejecución tendrá atributos estructurales propios de los que emergerá el significado que el oyente podrá atribuirle.



Al mismo tiempo, la ejecución, como modo de conocimiento musical, brinda la posibilidad de reeditar las experiencias corporales que permitan la significación. Una significación que se realizará en la acción. Por ello, es importante considerar la ejecución como una expresión del entendimiento que el estudiante tiene de la música. En otros términos, puede ser no solamente un modo de entender, sino también un modo de *dar a entender* la música.

Contrariamente a la idea de música como texto, la música como ejecución no puede prescindir de su estructura temporal y de su completitud. En tal sentido, un fragmento no podrá ser significado del mismo modo que el todo. La obra musical como totalidad será vista, por tanto, de manera diferente a la concatenación de sus fragmentos. De ahí la necesidad de considerar la totalidad de la pieza como una apariencia típica de la música (en vez de la presentación de sucesivos fragmentos).

Valorizar la imaginación y la creación

Como hemos señalado, decir que la imaginación es un modo de conocer implica admitir que la realidad no es totalmente externa. Al aceptar la imaginación como modo de conocer debemos profundizar en sus procedimientos de verificación. De acuerdo con Jerome Bruner (1986) existen dos modalidades de pensamiento: un pensamiento lógico (como los que habitan el campo del análisis musical) se verifica por su valor de verdad y un pensamiento imaginativo que convencerá por su verosimilitud y su belleza.⁴ Para esto será necesario que el oyente pueda entender relaciones causales entre los enunciados (musicales) que escucha. La tradición del entrenamiento auditivo atiende más bien a los elementos como unidades discretas más allá de una preocupación genuina por encontrar relaciones causales.⁵

La idea de *réplica* tal como es trabajada en la Educación Auditiva, atenta contra la comprensión imaginativa. Es decir que no se puede pretender que las respuestas de los estudiantes sean réplicas de la realidad sino que sean muestras imaginativas de los modos de comprenderla. Siguiendo a Bruner (1986) (quién a su vez sigue a Iser y Todorov) es posible pensar que en la audición de música (entendida desde una perspectiva postmoderna, más allá de la *audición estructural*) brinda al oyente los tres aspectos claves que le permiten producir significado con la guía de la estructura musical⁶: (i) la *presuposición*, los eventos son tomados 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 (subjuntivo en el sentido de posibilidad, de deseo, de

⁴ Bruner propone, en realidad, que el pensamiento imaginativo persuade por su similitud con la vida. Sin embargo, la verosimilitud de una obra musical se apoya, como se dijo, en la configuración del tiempo, pero también en otras consideraciones de índole estética. En otros términos una obra de arte no tiene que convencer de su semejanza con la vida (como lo propone Bruner) sino de su belleza. La verosimilitud en este caso es vista no solamente como un asunto de causalidad lógica, sino que implica el establecimiento de relaciones causales a múltiples niveles (incluso no proposicionales, propias del lenguaje artístico)

⁵ La idea de secuenciar la dificultad de la transcripción melódica, por ejemplo, de acuerdo a la extensión de los estímulos es una muestra de esto. En una perspectiva preocupada por la búsqueda de relaciones un criterio de progresión de dificultad sería el tipo de relaciones causales, la saliencia de las mismas, etc. en vez de la cantidad de elementos discretos que tiene la secuencia.

⁶ Nótese que no se trata de una significación subjetiva desvinculada de la realidad.



realidad no consumada). La obra musical proyecta aspectos estructurales como parte de la realidad (sólo una parte de la realidad, ya que pueden entrar en consideración muchos otros factores) y los presenta de manera *subjuntiva*. Es decir que la obra se presenta como transformaciones que hacen que la realidad no sea *indicativa, explícita* sino *subjuntiva, posible*. 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*. 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.

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 incomprensión de la pieza musical.

Valorizar el significado emocional

En reacción a la tradición romántica, el objetivismo ha menospreciado las expresiones de significado emocional de la música. Tanto es así que la musicología de finales del siglo XIX denominaba *análisis amateur* a las explicaciones que incluían algún tipo de expresión o vocabulario alusivo a aspectos emocionales, dramáticos o narrativos (Bent 1987). Por el contrario, una perspectiva experiencialista deberá incluir toda alusión emocional, como parte del bagaje experiencial (no simplemente retórico) que contribuye a la atribución de significado. Existe abundante evidencia conductual y neurológica acerca de el modo en el que la impronta emocional contribuye a la realización de tareas que involucran el recuerdo, la atención y la expectación como caminos hacia la producción de significado (Young y Saver 2001). De modo que despojar a la experiencia musical de su costado emocional es privarla de una de las fuentes de significado más importante. La Educación Auditiva deberá encontrar el modo utilizarlo para favorecer la comprensión de la música en los términos en los que la tiene fijada.

Valorizar la escritura musical como dispositivo metalingüístico

Como hemos visto, la escritura fue ocupando el centro de la escena en la Educación Auditiva. Este proceso no es casual, sino que obedece, como hemos visto al rol que la escritura ha ocupado en la composición moderna (Deliege 2000, Mountain 2001) y en la musicología contemporánea (Cook 2003). Así, la escritura pasó de ser un instrumento para la transmisión del conocimiento musical a ser considerada como el conocimiento musical en sí. La revisión del paradigma objetivista de la Educación Auditiva impone revisar el rol que se le asignó a la lectoescritura. En tal sentido es necesaria reconsiderarla como un dispositivo metalingüístico, esto es, como un modo de dar cuenta de un análisis del lenguaje. Por ello, el conocimiento no radica en la lectoescritura en sí, sino en lo que ella está representando en un determinado momento.

Esto implica, entre otras cosas, abandonar la concepción de la Educación Auditiva en torno a los problemas de la lectoescritura. La gran mayoría de los programas de formación auditiva están organizados de acuerdo a los elementos del código gráfico. Y la realidad es que tanto maestros como estudiantes tienden a



considerarlo no solamente como el foco del aprendizaje sino también como el contenido de la experiencia de audición (Véase Vargas *et al* en este volumen)

Vista como instrumento metalingüístico, la convención de la escritura se actualiza en cada contexto. Esto quiere decir que no existen maneras universales de expresar por escrito lo que se comprende. Por el contrario, cada situación presentará sus propios problemas y sus propias soluciones a esos problemas. Muchos de éstos deberán resolverse al amparo de la transmisión oral, como ha sido a lo largo de la historia de la música.⁷

Consideraciones Finales

La audición estructural es uno de los modos de audición musical. La tradición académica modernista la presentó como *la* manera válida de escuchar música. La idea de *Cómo escuchar música* supone que la audición estructural está por encima de las demás formas de audición. En ese sentido es regresiva: deja afuera a muchos que no la tienen. Todos podemos citar casos de músicos maravillosos que parecen no poder dar cuenta de ella. Yo he tenido estudiantes que no podían *identificar* las armonías de tónica y dominante en el contexto de una obra tonal pero que eran capaces de improvisar, arreglar, recrear, componer, etc. maravillosamente. Seguramente esa *identificación* estaba muy distante del significado que ellos podían asignar a lo que escuchaban. Lo regresivo es suponer que el escribir un número romano indicando I o V es una verdad más contundente que otros tipos de significación.

Sin embargo, el costado más negativo de esta mirada autoritaria de la escucha musical es suponer que aquellos que sí logran traducir la música en los términos teóricos o prototeóricos estipulados y además le asignan un significado en los términos de la lectoescritura convencional *comprenden* la música. Todos también podemos dar cuenta de gente que parece tener un dominio cabal de la lectoescritura y sin embargo sus actuaciones musicales (tocando, componiendo, cantando, etc.) parecerían estar vacías de significado.

En ese sentido, la lectoescritura musical ha sido utilizada como instrumento de poder y ha servido para disimular faltas importantes en una comprensión dinámica y creativa del lenguaje musical. La tarea de revisar los paradigmas de la Educación Auditiva bajo una mirada postmoderna que incluya los modos de recepción actual de la música, no es una tarea fácil. Tenemos que encontrar la manera de contener dichos modos pero sin desconocer la tarea de la adquisición del código de lectoescritura y de las teorías que les permitan a los estudiantes proseguir sus estudios y desarrollar sus habilidades interpretativas, compositivas y técnicas.

La propuesta es propiciar una zona de desarrollo (en el sentido vigotskiano del término) que contemple de manera horizontal los diferentes acercamientos, de modo de construir el conocimiento desde la experiencia, sin desatender las múltiples teorías, pero no como modos de prescribir la escucha sino como formas de organizarla. En esta zona de desarrollo, la imaginación juega un rol esencial y, al mismo tiempo, enfrenta al maestro al desafío de interpretar las transformaciones creativas como evidencia de la comprensión musical.

⁷ Aun en los períodos en los que se procuró por todos los medios hipercodificar el sistema de escritura, o en los estilos en los que la escritura aparece como normativa de la composición (como en el serialismo integral)



Referencias

- BENT, I. (1987) *Analysis*. New York, Londres. W.W. Norton & Company
- BRUNER, J. (1986) Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia (*Actual Minds, Possible Worlds*, Trad.: B. López). Barcelona. Gedisa.
- BUTLER, D. (1992). *The Musician's Guide to Perception and Cognition*. New York: Schirmer Books.
- COOK, N. (1987). *A guide to Musical Analysis*. Oxford: University Press.
- COOK, N. (2003). Music as Performance. En M. Clayton, T. Herbert y R. Middleton (Eds). *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction*. New York y Londres: Routledge, pp. 204-214.
- DELIÈGE, C. (2000). The music works as discourse and text. *Musicae Scientiæ*, Vol. IV No. 2, pp. 213-225.
- DELIÈGE, I. (1987). Grouping Conditions in Listening to Music: An Approach to Lerdahl & Jackendoff's Grouping Preference Rules. *Music Perception*, Vol. 4 No. 4, pp. 325-360.
- DELL'ANTONIO, A. (2004) Introduction: Beyond Structural Listening? In Andrew Dell'Antonio (ed). *Beyond Structural Listening? Postmodern Modes of Hearing*. Berkeley: University of California Press, pp. 1-12.
- DEUTSCH, D. (1992). The Tritone Paradox: Implications for the Representation and Communication of Pitch Structures. En M. R. Jones y S. Holleran (Eds.) *Cognitive Bases of Musical Communication*. Washington: American Psychological Association, pp. 115-138.
- DEUTSCH, D. (Ed.) (1999). *The Psychology of Music. Second Edition*. New York: Academic Press.
- DOWLING, W. J. (1994). Melodic Contour in Hearing and Remembering Melodies. En R. Aiello (Ed.) *Musical Perceptions*. Oxford: University Press, pp. 173-190.
- DUNSBY, J. y WITTHALL, A. (1988) *Music Analysis in Theory and Practice*. Londres y Boston: Faber Music.
- 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.
- 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. y LARSON, S. (2003) "Something in the way she moves" - metaphors of musical motion. *Metaphor and symbol*, 18, 2, 63-84.
- KISTLER, M. (2003). Realismo. En Olivier Houdé et al. *Diccionario de Ciencias Cognitivas* [trad.: *Vocabulaire de sciences cognitive*, Carlo Molinari]. Buenos Aires: Amorrurto, 370-371.
- KRUMHANSL, C. L. (1990) *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Oxford: University Press.



- KRUMHANSL, C. L. (1995). Music Psychology and Music Theory: problems and Prospects. *Music Theory Spectrum*, **17**, pp. 53-80.
- LAKOFF, G. y Johnson, M. (1980) *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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*, **Vol. 21, N° 4**, pp. 457-498.
- LEE, C. S. (1991). The Perception of Metrical Structure: Experimental Evidence and a Model. En P. Howell; R. West and I. Cross (Eds.) *Representing Musical Structure*. London: Academic Press, pp. 59-127.
- LERDAHL, F. (2001). *Tonal Pitch Space*. Oxford: University Press.
- LERDAHL, F. y Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- MALBRÁN, S. (2004). *El oído de la mente. Teoría Musical y Cognición*. La Plata: Fundación para la Educación Musical.
- MARTÍNEZ, I. C. (2005) La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música. En F. Shifres *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata CEA, pp. 47-72.
- MARTÍNEZ, I. C. (2006). Audición metafórica de la estructura subyacente. La estructura interrumpida como metáfora de fuerza. En F. Shifres y G. Vargas (Eds.) *Sonido, Imagen y Movimiento en la Experiencia Musical*. Buenos Aires. SACCoM, pp. 147-156.
- MOUNTAIN, R. (2001) Composers and Imagery: Myths and Realities. En R. I. Godoy y H. Jorgensen (eds.) *Musical Imagery*. Lisse. Swets & Zeitlinger, pp 271-288.
- NARMOUR, E. (1990). *The analysis and cognition of basic melodic structures: The implication-realization model*. Chicago: University of Chicago Press.
- NARMOUR, Eugene: (1992). *The analysis and cognition of melodic complexity*, Chicago, University of Chicago Press.
- PUTNAM, H. (1981) *Reason, Truth, and History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICOUER, Paul (1985). *Tiempo y Narración I. La configuración del tiempo en el relato histórico*. [*Temps et récit. I: l'histoire et le récit*, Trad.: A. Neira]. México: Siglo XXI.
- SALGADO CORREIA, J. (1999). Embodied Meaning: All Languages are Ethnic.... *Psychology of Music*, **27**, pp. 96-101.
- SERAFINE, M. L. (1988) *Music as cognition*. New York: Columbia University Press.
- SHIFRES, F. (2004). Contribuciones de la Teoría Musical y la Psicología Cognitiva de la Música al Desarrollo Auditivo de los Músicos Profesionales. En *Actas de las I Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales*. La Plata: UNLP, pp. 527-533.



- 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 Ediciones, pp. 127-139.
- STUBLEY, E. (1992) Philosophical Foundations. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, p. 3-20.
- SUBOTNIK, R. R (1996) *Deconstructive Variations: Music and Reason in Western Society*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- TERMPERLEY, D. (2001). *The cognition of Basic Musical Structures*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- TREHUB, S. (2003). Musical Predispositions in Infancy: an update. En I. Peretz & R. Zatorre (Eds.). *The Cognitive Neuroscience of Music*. Oxford: University Press, pp. 3-20.
- YOUNG, K. y SAVER, J. L. (2001). The Neurology of Narrative. *Substance*, Vol. 30 (1/2), pp. 72-84.
- ZBIKOWSKI, L. M. (2002) *Conceptualizing Music. Cognitive Structure, Theory and Analysis*. Oxford: University Press.