

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

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

Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (Abril, 2010). *EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MUSICAL A TRAVÉS DE LAS RE-DESCRIPCIONES DE LOS CONTENIDOS DISCURSIVOS*. Adquisición y desarrollo del lenguaje musical en la enseñanza formal de la música. Facultad de Bellas Artes UNLP, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/147>

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

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>.

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 escucho. Si dice “la tasa es 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 fundamenta-

les 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 principalmente 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, los 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 *cadena 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 *transformación* 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 imagi-

nativa 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.

