

# **Ontología de la Música en la Educación Auditiva. Los modos de existencia musical que sustentan las prácticas de enseñanza y las estrategias de aprendizaje.**

Gustavo Vargas, Favio Shifres y Ivana López.

Cita:

Gustavo Vargas, Favio Shifres y Ivana López (Mayo, 2007). *Ontología de la Música en la Educación Auditiva. Los modos de existencia musical que sustentan las prácticas de enseñanza y las estrategias de aprendizaje. II Jornadas internacionales de Educación Auditiva. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/150>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puga/0Kx>

# ONTOLOGÍA DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN AUDITIVA

## Los modos de existencia musical que sustentan las prácticas de enseñanza y las estrategias de aprendizaje

GUSTAVO VARGAS, FAVIO SHIFRES E IVANA LÓPEZ

*ESCUELA DE ARTE LEOPOLDO MARECHAL – LA MATANZA*

*PROVINCIA DE BUENOS AIRES - ARGENTINA*

### Introducción

Los maestros de música enseñan música. Los estudiantes de música aprenden música. Estas afirmaciones son tan obvias que resulta casi impensable que puedan entrañar algún problema que atañe a la educación musical en general, o a la educación auditiva en particular. Sin embargo tal aparente verdad de Perogrullo nos enfrenta a uno de los nudos problemáticos de la educación musical actual que reside en su ontología.

Aunque filósofos y musicólogos han discutido por milenios acerca de qué es la música, parecería que estas categorías estuvieran relativamente claras en el sentido común de la gente. El lenguaje en la vida cotidiana está plagado de expresiones que apuntan directamente a los problemas de la ontología musical: *"Esto no es música!", "yo no sé música, toco de oído", "antes solo sabía rasgear la guitarra, ahora aprendí a tocarla por música"*. Todas ellas reflejan diferentes concepciones acerca de la música que pueden entenderse justamente como *modos de existencia* de la música.

Aun en el campo académico conviven múltiples consideraciones acerca de los modos por los cuales la música existe. Por ejemplo, en 1991, Federico Monjeau escribía en un editorial de una prestigiosa revista "de teorías y técnicas musicales": *"Si bien la música, por naturaleza, se resiste a una traducción al lenguaje articulado, condenarla al mundo del espectáculo puede parecerse a excluirla del mundo de las ideas"* (p. 1). En esta afirmación aparecen claramente dos modos de existencia que parecen oponerse: la música existe como objeto (para la contemplación) y la música existe como idea (explícitamente entendida aquí en un sentido lógico como proposición susceptible de ser sometida a operaciones lógicas).

A lo largo de la historia, cada momento histórico ha supuesto un determinado modo de existencia para la música que orientó el pensamiento, la praxis y la producción musical de cada contexto. En tal sentido Nicholas Cook (2003) ha sugerido que la musicología moderna, fuertemente enraizada en la filología del siglo XIX, definió un estatus ontológico de la música en tanto texto. Este modo de existencia es el que probablemente rige la formación musical académica de occidente, cuya institución paradigmática, el *Conservatorio*, alcanzó una organización sólida y perdurable hacia la segunda mitad del ese siglo, marcando el camino del hacer musical académico a lo largo de todo el siglo XX. La oposición que Cook propuso entre música como texto y música como ejecución, es entonces una muestra de los conflictos entre modos de existencia musical que cada contexto histórico produce. Esto quiere decir que cada contexto histórico no solamente atribuye un modo de existencia

determinado a la música (Krausz 1993) sino puede eventualmente dar lugar a más de uno, que pueden coexistir independientemente o entrar en tensión entre ellos.

En particular, la oposición entre texto y actuación ya había sido tratada desde la antigüedad. Aristóteles (*Poética*) mostró como la tragedia es una forma de arte cuya existencia es capaz de adquirir diferentes aspectos. La tragedia existe en el escenario pero también existe en el texto al que se puede acceder. Pero, más interesantemente, Aristóteles dio cuenta de cómo a través de los diferentes modos de existencia es posible acceder a la complejidad del fenómeno artístico, contribuyendo a su significado. De manera similar, los modos de existencia de la música que en la modernidad se encaraman en una compleja red de tensiones, también permiten la configuración de significados particulares. Por ejemplo, los músicos tienen la experiencia de cómo el ver una partitura (en detalles mínimos, como pueden ser la posición de una plica, el modo de escribir una enarmonía, etc.) puede abrir nuevos discernimientos acerca de la obra. Así, como en la tragedia, el texto genera significados propios.

A pesar de que ciertos conflictos entre los modos de existencia de la música parecen transitar diferentes espacios históricos, lo que para una época es *la naturaleza* de la música puede ser muy diferente a lo que es para otra época. Esto dificulta la comprensión del estatus ontológico que la música puede haber tenido en otra época (Krausz 1993). Por ejemplo, en el conflicto entre música como texto y música como ejecución la naturaleza misma de texto y/o ejecución presenta variaciones de acuerdo al contexto en el que se lo esté tratando. Al respecto, Bojan Bujic (1993) explica que la concepción de música durante el siglo XIX, ha estado centrada en el momento de la ejecución, mientras que la notación era considerada como un "estado preparatorio", un modo potencial de existencia. Para Bujic ambas ontologías podrían aparecer cronológicamente intercambiadas durante esta época que ninguna nueva dimensión del problema emergería. El texto, la partitura, es aquí algo que se sitúa cronológicamente entre los procesos de Composición y de Ejecución. De este modo, esta ontología se caracteriza no solamente por una forma particular de soporte físico (la escritura sobre el papel) sino también por su función dentro del proceso musical general (la función de mediar entre el momento de la composición y el momento de la ejecución). Nótese que la música como objeto físico (partitura) forma parte así de la música como proceso. Esta combinación de rasgos se desarticula en otros contextos. La partitura ocupa un rol en el proceso musical general en las vanguardias del siglo XX (al menos desde el primer Stravinsky hasta el Serialismo Integral) que puede ser anterior a la composición misma, siendo parte de la heurística de la composición (Deliège 2000, Mountain 2001). De manera similar en el contexto de la Educación Auditiva contemporánea, aquella que ocupa a los docentes de la formación musical académica, la partitura tiene la misma forma física pero ocupa un lugar diferente. Ya no es el que media entre la composición y la ejecución, sino que es un dispositivo metalingüístico utilizado para dar cuenta del entendimiento del lenguaje musical (Vargas, López y Shifres 2007).

Las diferencias ontológicas acerca de la música que tienen lugar en contextos contemporáneos se caracterizan por proceder de perspectivas ideológicas, sociales y culturales diversas. De este modo podemos hablar de modos de existencia musical referidos a contextos de alcance más localizado. Tales contextos se pueden suscitar en el seno de una clase, de una institución, de un grupo social y/o

generacional, etc. A partir de ellos, las prácticas musicales particulares estarían ligadas a las "ideas de música" particulares.

Por ejemplo, en un trabajo anterior (López, Shifres y Vargas 2005) investigamos las concepciones implícitas acerca de la música que un grupo de profesores de educación auditiva dejaban ver a través de sus ideas explícitas con respecto tanto al desempeño de los estudiantes como de sus propias prácticas pedagógicas. En ese estudio basado en entrevistas, encontramos que los maestros entrevistados comprendían modos de existencia de la música diferentes. Para algunos, la música es el texto, la música es tal y como se la escribe en la partitura. Por el contrario, para otros, la música es actuación, es ejecución. Ese estudio también permitió demostrar la validez de las categorías utilizadas para el análisis de ambas dimensiones. Es decir que se pudo constatar que las ideas que los maestros pueden explicitar sobre la actuación de los estudiantes y sobre el modo que organizan sus propias prácticas están dando cuenta de cual es el estatus ontológico de música que tienen en mente.

A pesar de que nuestro trabajo, debido a la inclinación particular que suponíamos en los maestros de Educación Auditiva (por la incumbencia de la asignatura), se centró en la dicotomía música como texto vs. música como ejecución, es posible pensar que los mismos contextos académicos involucren otros modos de existencia musical. Al respecto resulta particularmente relevante a la actividad de los conservatorios la mención a la ontología de la música que surge en la cosmovisión platónica. Al referirse a la música instrumental, Platón (*Phaedo* 86a-e) considera a la música como una suerte de potencial, de alma, de un cuerpo que es el instrumento. Esto remite directamente a la existencia *corporeizada* de la música, en particular a una de las dos facetas de análisis de este modo de existencia. Esta perspectiva es la que vincula la naturaleza de la música con los problemas técnicos de la producción y los aspectos ergonómicos de los instrumentos. Por ejemplo, la primera generación de compositores pianistas del romanticismo *inventó un sonido musical* que emerge directamente de las particularidades técnicas del instrumento, y por ende, no es posible entender el significado completo de su música en su contexto, sin entender el problema de *la mano sobre el teclado*. La idea de música que dejan ver muchas obras de Chopin y Liszt puede estar directamente relacionado a esto, del mismo modo que la música de Vivaldi puede significar lo mismo respecto del barroco y el violín. Para decirlo crudamente: una tercera ontología, además de las dos que conformaron nuestro estudio anterior (la música sonando, y la música escrita), es la música en el movimiento de la mano (los brazos, el cuerpo, etc.) en relación con la forma particular de tocar cada instrumento.

Pero además, una segunda faceta del modo de existencia musical ligado al movimiento involucra aquellos movimientos explícitos o implícitos no vinculados a la producción. Esta línea, que está en sintonía con las corrientes actuales que indagan en la cognición y el significado corporeizado de la experiencia (Johnson 1987, Lakoff y Johnson 1999), encuentra sus antecedentes en los teóricos musicales del renacimiento. Para Nicolaus Burtius (Bologna 1487), "*como la aritmética es la proporción de los números, y la geometría de las dimensiones, y la astrología de los movimientos, dimensiones y distancias de los cuerpos pesados, así la música es el movimiento de los sonidos*" (citado por Bujic 1993, p.133). Resulta interesante ver como en la tradición racionalista que sostiene el cuadrivio

(aritmética, geometría, astronomía y música), se introduce el movimiento para justificar la inclusión de la música en él. Se podría decir que en la misma línea se encuentra Hanslick (1854), quien al desvincular el significado musical de cualquier referencia figurativa, retoma la idea Hegeliana de que "la música tiene que ver con el movimiento interno del alma" (Hegel 1818), aferrándose a la noción de movimiento para la producción de significado musical.

Si la música puede entenderse como movimiento, entonces el movimiento puede entenderse como música, o al menos contribuir a la comprensión de la música. En un trabajo reciente (Vargas, López y Shifres 2007) indagamos el uso de movimientos explícitos de los estudiantes en la tarea de transcripción de melodías. Para ello observamos a estudiantes transcribiendo melodías en el contexto de clases de Educación Auditiva, llevada a cabo por los maestros que habíamos entrevistado en el trabajo anterior (López, Shifres y Vargas 2005). En esa ocasión pudimos ver que aunque el movimiento, a través de patrones de acción estereotipados y altamente codificados, forma parte de las estrategias docentes, cuando los estudiantes operan libremente en la tarea de transcripción tienden a no incorporar ningún tipo de movimiento como contribuyendo a la resolución de su tarea. Se especuló con una posible vinculación entre el movimiento corporal como recurso para la resolución de la tarea de transcribir una melodía y una concepción de la música como actuación por parte del docente. Esta especulación surgió del hecho de que sólo los estudiantes del docente identificado con tal perspectiva ontológica hicieron uso de recursos cinéticos en la transcripción. Por su parte, los estudiantes de los cursos a cargo de los maestros con ideas más ligadas a la música como texto, parecieron ignorar todo tipo de movimiento que no fuera el necesario para completar la partitura. Se hipotetizó que tal vinculación podría estar mediada por las estrategias pedagógicas desplegadas por los docentes como vehículo implícito de circulación de las concepciones acerca de la música de cada docente.

El presente trabajo busca avanzar en el pensamiento de los docentes acerca los modos de existencia de la música, no ya a través de sus discursos sino a través del despliegue de sus estrategias didácticas. Para ello se busca aplicar el mismo sistema de categorías de análisis que el que se aplicó para el estudio por entrevistas (López, Shifres y Vargas 2005). De este modo se intenta estudiar las vinculaciones entre las ideas acerca de los modos de existencia de la música que los maestros tienen y las estrategias que eligen para la enseñanza.

La idea de focalizar las estrategias pedagógicas apunta a estudiar la circulación de las concepciones acerca de los modos de existencia musical en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. En tal sentido es posible afirmar que esta relación tiene un carácter social, dado que tiene lugar en el intercambio entre personas. La enseñanza existe porque el aprendizaje ocurre. Sin embargo esta dependencia es ontológica y no causal, de modo que no necesariamente se aprende aquello que se pretendió enseñar. Pero aunque puedan diferir tanto en sus contenidos como en sus objetivos, enseñanza y aprendizaje confluyen inexorablemente en el escenario de las acciones o actividades que quienes enseñan comparten con quienes aprenden.

De acuerdo a Leóntiev "... la actividad [...] presupone no sólo las acciones de un solo individuo tomado aisladamente, sino también sus acciones en las condiciones

*de la actividad de otras personas, es decir, presupone cierta actividad conjunta"* (Citado por Davidov 1983, p. 253). Una actividad se compone de una necesidad, un motivo, una finalidad y condiciones para obtener la finalidad. Entre sus componentes se ejercerían transformaciones mutuas. Caracterizar estos componentes y transformaciones sirve para examinar clases concretas de actividades, por lo que podemos utilizarla como categoría de análisis para la actividad de enseñanza y aprendizaje, entendida ésta como un sistema de actividad, un sistema de relaciones entre individuos históricamente condicionados y sus entornos más próximos organizados culturalmente.

En el presente trabajo, por tanto, se presenta en primer término el análisis de las estrategias de enseñanza desplegada por los profesores de Educación Auditiva que habían respondido a las entrevista del trabajo anterior (López, Shifres, Vargas 2005) y se vinculan luego con las acciones exhibidas por sus estudiantes en la transcripción de melodías de acuerdo a lo reportado en el otro estudio previo (Vargas, López y Shifres 2007). Finalmente se discuten las vinculaciones halladas a la luz de las concepciones acerca de la música que los maestros permitieron observar en el primer estudio. De este modo se pretende avanzar en el conocimiento de los modos de transmisión de creencias acerca de los modos de existencia musical.

## **Metodología**

### **Sujetos**

Tres docentes en ejercicio de la enseñanza en la asignatura Lenguaje Musical (D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub> y D<sub>3</sub>) de una escuela de formación de músicos profesionales de la Provincia de Buenos Aires participaron de este estudio.

### **Procedimiento**

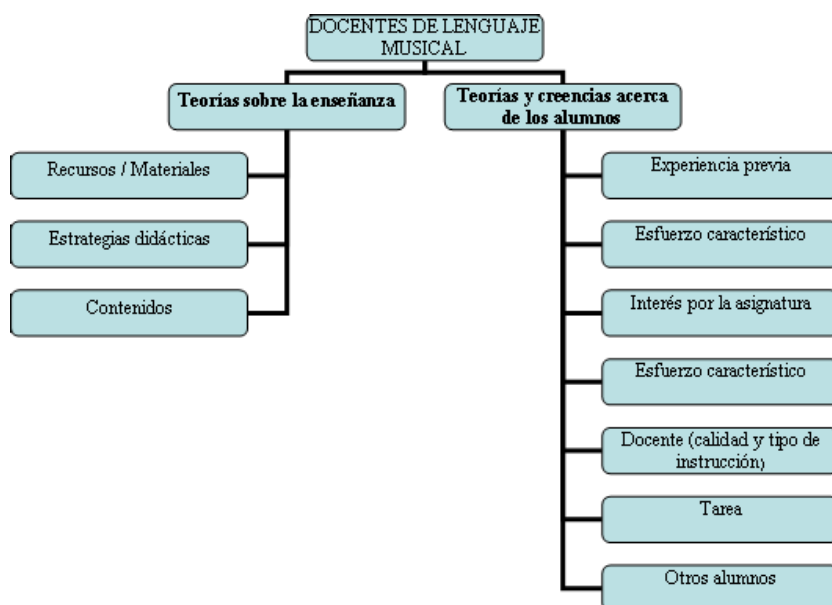
Los sujetos fueron filmados en sendas clases que tenían el objetivo de transcribir una melodía. Las clases fueron filmadas al final del ciclo lectivo. Se utilizó una filmadora digital y la filmación fue realizada directamente por los investigadores. Se filmaron las acciones propuestas por cada profesor desde el comienzo de la clase en tanto la presentación de la melodía propuesta para la transcripción como las acciones para la memorización de las mismas.

Las filmaciones fueron transcritas y analizadas en términos de las estrategias docentes utilizadas. Para el análisis se utilizaron las categorías utilizadas en un trabajo anterior (López, Shifres y Vargas 2005), que alude a tres dimensiones que son componentes del proceso didáctico: recursos y materiales, estrategias didácticas y contenidos.

## **Resultados y Discusión**

Las tres filmaciones fueron transcritas y analizadas de acuerdo al sistema de categorías que aparece en la figura 1 (utilizado en López, Shifres y Vargas 2005). Debido a que el objeto de estudio era el conjunto de acciones del docente se

focalizó el análisis de acuerdo a lo relativo a las Teorías de la Enseñanza (rama izquierda en la figura 1) y se profundizó dicho análisis de acuerdo a las modificaciones y subcategorías mostradas en la figura 2.



**Figura 1.** Categorías de análisis utilizadas por López, Shifres y Vargas (2005)

De todos los rasgos analizados se presentan, en forma de relato, una apretada síntesis de aquellos que, por su pertinencia y relevancia, contribuyen a una discusión sobre los modos de existencia de la música.

## Recursos y materiales

### 1. Selección de material

Se refiere a las características de las melodías propuestas para la transcripción. De ellas se describen (i) el origen del material (qué tipo de obra es, de donde proviene, repertorio, etc.) y (ii) sus características estructurales.

Las melodías utilizadas para la transcripción fueron seleccionadas por los docentes a cargo de cada curso. Las tres propuestas plantearon la transcripción de sonidos diatónicos en la tonalidad de Do Mayor. La estructura métrica de las tres propuestas fue pié binario en metro dos.

D<sub>1</sub> utilizó un fragmento instrumental de repertorio infantil (Figura 3.1). D<sub>2</sub> propuso una melodía instrumental de 9 compases compuesta por él sobre la base de los sonidos del acorde de tónica en ámbito de octava cuyas unidades formales abarcan 4+2+3 compases respectivamente, sin ninguna elaboración motivica. Dichas unidades no se encadenan de manera fluida, y no se equilibran ni en su extensión ni en su diseño melódico y rítmico (Figura 3.2). Por su parte D<sub>3</sub> propuso una melodía completa del repertorio tradicional infantil, en una ejecución grabada por un conjunto profesional (Figura 3.3).

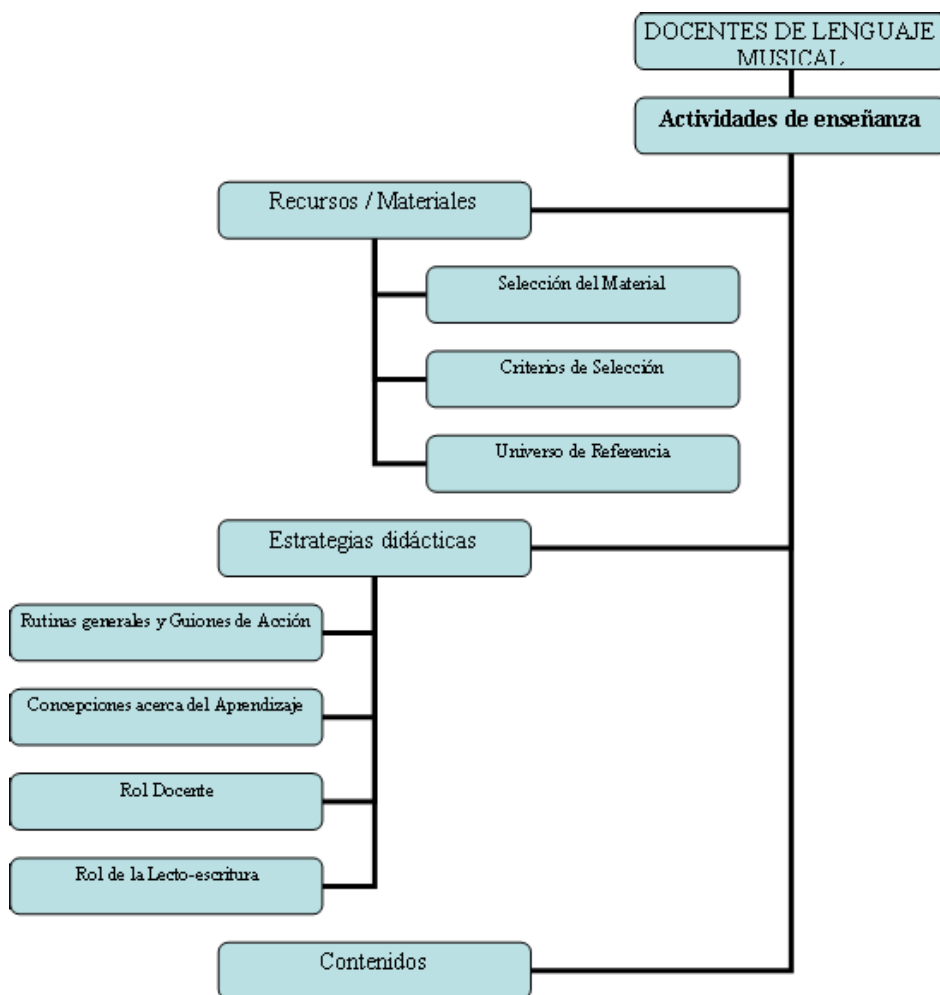
### 2. Criterios de selección

Es una interpretación que se hace sobre las selecciones que el docente en efecto realizó. Se describen los indicadores observados que permiten hipotetizar las

causas de la elección del material utilizado en la muestra.

D<sub>1</sub> y D<sub>2</sub> utilizaron materiales que fueron concebidos o especialmente alterados para adecuarlos a la tarea de transcripción. "La rítmica está puesta a propósito... una célula que podría ocasionar dificultad para la transcripción" declaró D<sub>1</sub> reiteradamente. La idea de que el dispositivo fue originado a tal fin se refuerza con la acción que D<sub>1</sub> realizó a continuación: ejecutó la melodía a un tempo más lento, acentuando especialmente las células con puntillo. Por otro lado, las modificaciones incorporadas alteraron también la extensión. De la melodía original utilizó solamente seis compases, de los cuales los dos primeros corresponden a parte del antecedente y los cuatro restantes al consecuente de la melodía original.

D<sub>2</sub> Comenzó la clase presentando un diseño sobre la base de los sonidos del acorde de tónica. Coincidentemente el material seleccionado está completamente basado en dicho rasgo sin ningún tipo de atención a las características discursivas de la melodía. Durante todo el proceso de presentación y memorización de la melodía enfatizó la característica acórdica de la misma (a través de reiteraciones para ajustar la afinación y de varias remisiones al acorde desplegado) sin atender a ningún rasgo formal discursivo.



**Figura 2.** Desarrollo de las categorías correspondientes a la dimensión Enseñanza del sistema utilizado por López, Shifres y Vargas (2005)

Por el contrario D<sub>3</sub> presentó un estímulo *real* en una ejecución *real*. En tal sentido, ningún rasgo estructural aparece excesivamente reiterado en perjuicio de la



continuidad o coherencia discursiva. Asimismo, las acciones desplegadas por  $D_3$  para la memorización de la melodía se centraron en aspectos discursivos y en la aprehensión de la totalidad.



**Figura 3.** Melodías utilizadas para la transcripción por  $D_1$ ,  $D_2$  y  $D_3$  respectivamente

### 3. Universo de referencia

*Se refiere al contexto mayor todo el material que tiene a su disposición*

Debido a que los docentes fueron observados solamente en una ocasión, es muy aventurado hipotetizar acerca de los universos de referencia. Sin embargo, parecería que los tres docentes reflejan posiciones diferentes respecto del material. Para el  $D_2$ , el material es el dispositivo didáctico *ad hoc*, por el contrario para  $D_3$ , la estrategia de enseñanza se dispone alrededor de materiales *ecológicamente válidos*. En una posición intermedia parece estar  $D_1$ , tomando motivos musicales preexistentes, pero presentándolos, modificándolos y arreglándolos de acuerdo a preconcepciones de su estrategia didáctica (por ejemplo: la melodía sin acompañamiento, la modificación del ritmo para ajustarse al contenido a ser enseñado, etc.)

El conjunto de acciones y composiciones seleccionadas por los docentes parece indicar que los recursos y materiales revelan dos posiciones diferentes. La primera, representada por  $D_1$  y  $D_2$ , pone el énfasis en los rasgos estructurales descriptos en términos de la problemática de la escritura (do, mi, sol; corchea con puntillo + semicorchea; etc.). Así, una vez seleccionado tal problemática de escritura, tanto la composición (o arreglo) como las acciones que las ponen en juego, giran en torno de tales rasgos. Así,  $D_1$  por ejemplo pone el énfasis explícito en dichos rasgos, mientras que  $D_2$  pone el énfasis de manera más implícita a través de las observaciones para la ejecución, las reiteraciones y las vinculaciones con las acciones complementarias (por ejemplo, cantar el acorde). Por su parte  $D_3$  parece más preocupado para las características discursivas del estímulo en lugar de algún rasgo signo del código de lectoescritura.

## Estrategias didácticas

### *1. Rutinas y guiones de acción*

D<sub>1</sub> y D<sub>2</sub> presentaron la melodía para transcribir tocándola en un teclado sin acompañamiento armónico. D<sub>1</sub> hizo percutir diferentes niveles métricos tocando cinco fragmentos incompletos y tres veces la melodía completa. Hizo cantar dos veces más y llamó la atención acerca de la célula rítmica problemática. Volvió a tocar la melodía exagerando la ejecución del ritmo en cuestión. Y pidió que los alumnos cantaran y percutieran el ritmo dos veces seguidas. En general la melodía fue presentada y memorizada así, tras numerosas repeticiones mayormente parciales con particular énfasis en los rasgos de escritura problemática. No solamente la extensión de la melodías fue permanentemente alterada sino también la dinámica y el tempo. Ninguna acción fue dirigida hacia alguna estrategia de metacognición a partir de las reiteradas repeticiones. Del mismo modo no existieron comentarios acerca de aspectos estructurales, todos los comentarios verbales se dirigieron a destacar aspectos del código gráfico.

La preocupación de D<sub>2</sub> por el código gráfico fue menos explícita verbalmente. Pero sus acciones pidiéndole a los estudiantes (i) que permanentemente hicieran quironimia, (ii) que atendieran a la justeza de la ejecución de las notas del acorde, (iii) que atendieran a las duraciones estrictas de las notas largas, revelan también una preocupación por los rasgos de la escritura (por ejemplo la diferencia entre negra y silencio, y blanca). Del mismo modo el énfasis dinámico puesto en una nota en tiempo fuerte, para señalar el comienzo anacrúsico de una composición que en realidad no sonaba como tal, da cuenta de la preocupación por replicar un modelo escrito que no se sostenía desde la audición. Del mismo modo su atención estuvo puesta siempre sobre los detalles más que sobre el todo: en ningún momento los estudiantes cantaron o escucharon las 3 unidades seguidas integrando un todo, y todas las reiteraciones apuntaron a ajustar la ejecución del acorde.

Por su parte D<sub>3</sub> comenzó la actividad proponiendo escuchar dos veces la grabación completa de la canción sin especificar ninguna otra consigna. Las posteriores audiciones (siete en total, tres de la melodía completa y cuatro ciertos fragmentos) alternaron con consignas y comentarios que propiciaban la actividad metacognitiva a partir de la audición. Las consignas tendieron a describir aspectos estructurales tales como la forma y la métrica. El trabajo con la obra completa, el análisis de la estructura de agrupamiento y de las diferencias y similitudes entre las mismas dan cuenta de una preocupación del docente que pone el foco en cuestiones de escritura sino que está centrada en los aspectos discursivos de la obra.

### *2. Concepciones acerca del aprendizaje*

D<sub>1</sub> y D<sub>2</sub> centraron su estrategia en la repetición sin modificar los contextos de significación entre repeticiones. En tal sentido D<sub>2</sub> propuso actividades sin hacer partícipes a los alumnos del porqué. Las partes fueron presentadas siempre por separado lo que revela el supuesto de que los estudiantes pueden integrar lo memorizado a partir solamente de la reiteración de las partes. Su principal interés estuvo puesto en el ajuste de la afinación como un requisito fundamental para la comprensión correcta de la melodía. Así, el aprendizaje parece ser el resultado de la asociación de elementos. Ni para D<sub>1</sub> ni para D<sub>2</sub> la armonía fue un componente importante en el aprendizaje de la melodía.

D<sub>3</sub> en cambio, utilizó el análisis del discurso musical como estrategia para el aprendizaje focalizando distintos aspectos estructurales a lo largo de las sucesivas repeticiones de la obra: "*escuchamos la canción a ver cuántas frases, cuántas partes esta melodía tiene, cuántas podemos identificar*", "*vamos a ver ahora cómo son entre se estas partes, si son parecidas, iguales...*". Generalmente antepuso una introducción con I-V-I. De este modo es posible decir que para D<sub>3</sub> la producción de sentido de los elementos de la obra tiene lugar a partir de la interrelación sistémica de estos elementos abordados como un todo.

### 3. Rol Docente

Para D<sub>1</sub> y D<sub>2</sub> uno de los rasgos principales del rol docente en el transcurso de la actividad es el de presentar el estímulo tantas veces y de tantas formas como sea necesario para que los alumnos puedan acceder a su comprensión. Ese objetivo debe lograrse a través de la intervención del docente en sucesivas transformaciones de estímulo, hasta que este adquiere la forma "comprensible". Esto se pone de manifiesto en las acentuaciones externas que realizan, en los cambios de tempi, etc. La atención del docente, y por ende las acciones que se desprenden del monitoreo que ejercen en las acciones de los estudiantes se focalizó siempre en los aspectos de la lectoescritura. Así, D<sub>1</sub> repitió y hizo repetir numerosas veces la célula rítmica "problemática", mientras que D<sub>2</sub> hizo lo propio con las alturas de la tríada de tónica. En general las repeticiones u otras acciones de monitoreo no se acoplaban a consignas de índole metacognitivas. Además ambos docentes brindaron algún tipo de "ejercitación de soporte", tal como hacer cantar el acorde de tónica, marcar diferentes pulsos de la estructura métrica, etc. Concomitantemente con el rol de *expositor* del estímulo, este rol de *ejercitador* se desarrolló sin el apoyo de consignas que alentaran la integración del discurso y la labor metacognitiva. En definitiva el rol docente es concebido en tres acciones: entrenar en actividades afines, presentar los estímulos en sucesivas repeticiones integrales o fragmentarias del estímulo, y detectar errores para determinar cuando las sucesivas repeticiones son suficientes y la extensión de los fragmentos a repetir.

D<sub>3</sub>, por su parte asumió un rol de guía para el análisis, a través de un intercambio mayéutico con los estudiantes. En esa dirección alentó la participación, valoró los aportes y propició la actividad metacognitiva a través de consignas derivadas del monitoreo de las acciones de los estudiantes. No asumió el rol de tocar la melodía por lo que no intervino desde la ejecución modificando la misma. Este rol permite que la ejecución se presente constante a lo largo de todo el proceso.

### 4. Rol de la lectoescritura

Durante toda la actividad D<sub>1</sub> hace explícitos solamente problemas de la escritura musical. Las consignas y las respuestas esperadas son en términos del código convencional más que en términos de estructuras, discursos o contenidos musicales. Por ejemplo, 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 su parte D<sub>2</sub> muestra una preocupación que va más allá de lo escrito. Su insistencia en la afinación ajustada revela que la ejecución es importante, al menos como paso previo a la transcripción. Sin embargo, como no dio lugar a actividades

que tendieran a concebir el estímulo como obra musical, sino como "ejercicio para la transcripción", da cuenta de un interés central en el problema de la escritura más que en la problemática de la comprensión discursiva de la música.

Por el contrario, para  $D_3$  la lecto escritura aparece como un modo de representación de lo comprendido ya que el énfasis en sus intervenciones no está puesto en los modos de escritura sino en el análisis de las relaciones estructurales.

En general, las estrategias didácticas permiten ver dos tendencias diferentes en el modo de considerar la música. La estrategia es concebida en general como un plan que focaliza o bien en los problemas de la escritura musical o bien en los problemas de las relaciones estructurales de la música. En este último caso, la unidad, continuidad y fluidez del discurso aparece como un rasgo importante en todos los componentes de la estrategia. En el primer caso, por el contrario, el discurso musical aparece cristalizado, cercenado y despojado de su configuración temporal original.

## Contenidos

$D_1$  y  $D_2$  aplicaron criterios *cuantitativos* para la selección del contenido ("sólo tres notas", "una célula rítmica *nueva*"). Estos criterios centran la atención de la selección en un nivel *elemental*, de modo que la secuencia se da por una supuesta progresiva complejización intrínseca de los elementos: "cuatro alturas es más complejo que tres", "corchea con puntillo es más complejo que corchea". Es importante destacar que tal complejidad se basa, o al menos está asociada con la complejidad en la escritura. En el caso de  $D_3$  el contenido parece estar seleccionado de acuerdo a problemáticas relacionales por lo que se estaría centrando en un nivel *relacional* del lenguaje musical. En tal sentido la secuencia de contenidos estaría pautada por una creciente complejidad en tales relaciones. Los problemas de la escritura se minimizan al considerar los problemas relacionales.

## Discusión General

Las observaciones de las estrategias docentes sintetizadas en este trabajo dan cuenta básicamente de dos orientaciones didácticas divergentes vinculadas a dos de los modos de existencia musical que se discuten desde un plano filosófico: la música como texto y la música como ejecución. Si bien es posible inferir otros estatus ontológicos en juego en las estrategias analizadas, tales como la música como narración, la música como escenario dramático, ninguno de éstos alcanza a configurarse autónomamente como para caracterizar el accionar de algún docente en particular. Asimismo resulta llamativo que la música como movimiento, un estatus tan vinculado a la problemática performativa y manifiesto en el metalenguaje musicológico y pedagógico, no haya emergido como una alternativa posible entre las formas ontológicas puestas en juego.

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

**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

De los estudios anteriores (López, Shifres y Vargas 2005; Vargas, López y Shifres 2007) se puede derivar una correspondencia estrecha entre el pensamiento docente acerca de la música – manifestado a través de las opiniones relativas a la práctica docente y a la actuación de los alumnos – y las estrategias de los estudiantes para resolver la tarea de transcripción de melodías. En otros términos, las creencias de los docentes aparecen reflejadas en las elecciones que hacen los estudiantes para responder a las demandas de los propios docentes. La tabla 1 sintetiza el modo en el que las estrategias de enseñanza pueden constituir el eslabón que media entre aquellas concepciones ontológicas y estas estrategias de aprendizaje. En otros términos, es posible advertir en el análisis y comparación de los datos del presente y los anteriores estudios una línea directa que vincula las ideas con el hacer docente y de ahí con el hacer de los estudiantes. Esto es posible porque las categorías de análisis utilizadas para inferir las teorías implícitas de los docentes, resultaron también válidas para analizar las actuaciones docentes.

De este modo, la música como texto y la música como ejecución parecen ser dos modos de existencia de la música que condicionan tanto la selección de los contenidos como las prácticas musicales en el seno de la institución de enseñanza. Esto da lugar a que ambas ontologías se transmitan a lo largo de las generaciones en el contexto institucional. Al respecto, una encuesta cuyos resultados se presentaron en otro estudio anterior (López, Shifres y Vargas 2006) reveló que los estudiantes esperan encontrar un conocimiento musical en las instituciones vinculado claramente a la al modo de existencia de la música como texto, aunque en sus prácticas cotidianas ellos mismo consideren más la música como ejecución. De este modo se puede ver como la institución logra transmitir más allá de los contenidos específicos, una concepción ontológica particular que supedita tanto el aprendizaje como la praxis musical. 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. En ese sentido sí resulta sorprendente que el modo de existencia de la música como movimiento no emergiera claramente en el contexto de la Educación Auditiva, siendo que la actividad institucional también gira en torno a la problemática técnica de la ejecución de los instrumentos.

Esto está poniendo de manifiesto dos conflictos importantes en el seno de las instituciones. El primero se refiere al divorcio entre los diferentes espacios curriculares. Cada materia se vale de métodos propios ignorando los aportes que pueden realizar las otras. El resultado es una disputa por hegemonía de las perspectivas de cada área, que a la luz de los acontecimientos ha derivado en una entronización de la música como escritura en el ámbito institucional. El segundo se desprende de este, y alude a la hegemonía de una perspectiva racionalista dominada por la transmisión de los enunciados proposicionales en la enseñanza de la música. Esta perspectiva se manifiesta en la ausencia de propuestas y recursos de naturaleza transmodal, de la imaginación y del pensamiento metafórico en las propuestas pedagógicas.

Los resultados comparados aquí dan cuenta de cómo las concepciones acerca de la ontología musical de los maestros no solo configuran el pensamiento de los estudiantes sino que también modelan sus modos actuar (al menos en el contexto institucional). Consideramos que muchas de las dificultades a menudo descritas en el campo de la enseñanza del lenguaje musical se vinculan a esta estrechez

ontológica. Los cambios necesarios, requieren por tanto no simplemente una adecuación de contenidos y metodologías sino una revisión de las concepciones musicales a la luz del rol de la música en la complejidad del mundo contemporáneo.

## Bibliografía

- Aristóteles (Ed. Castellana 2004) *Poética*. (Trad.: S. Albano). Buenos Aires. Gradifco.
- Bujic, B. (1993) Notation and Realization: Musical Performance in Historical Perspective. En M. Krausz (Ed.) *The Interpretation of Music. Philosophical Essays*. Oxford. Clarendon Press, pp. 129-140.
- 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.
- Davidov, V. (1988) *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú. Editorial Progreso.
- Deliège, C. (2000) The music work as discourse an text. *Musicæ Scientiæ*, **Vol. IV No. 2**, pp. 213-225.
- Hanslick, E. (1854 [1947]). *De lo bello en la música*. Buenos Aires. Ricordi.
- Hegel, G. W. (1818 [1975]) *Hegel's Aesthetics Lectures on Fine Art*. Ed por T .M. Knox. Oxford. Clarendon Press.
- 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.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- López, I.; Shifres, F. y Vargas, G. (2005) La enseñanza del Lenguaje Musical y las Concepciones acerca de la Música. *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA Ediciones. p. 239-248.
- López, I.; Shifres, F. y Vargas, G. (2006) Hacia una caracterización de la adquisición del lenguaje musical en el contexto de la Formación Básica de Adultos. Trabajo presentado en la *I JORNADA DE INVESTIGACIÓN ZIAP II. DEA* Provincia de Buenos Aires. Octubre de 2006.
- Monjeau, F. (1991) Más allá del espectáculo. *Lulú, Revista de teorías y técnicas musicales*, **1**, p. 1.
- 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.
- Platón (Trans 1962) *Phaedo*, (transl. C. Rowe) Cambridge. Cambridge University Press.
- Vargas, G.; López, I y Shifres, F. (2007) Modalidades en las estrategias de la transcripción melódica. En M. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) *Música y Bienestar Humano*. Buenos Aires, SACCoM, pp. 67-73.