

Transformaciones discursivas en el desarrollo de las habilidades auditivas Imaginación versus réplica.

Favio Shifres y Vilma Wagner.

Cita:

Favio Shifres y Vilma Wagner (2015). *Transformaciones discursivas en el desarrollo de las habilidades auditivas Imaginación versus réplica*. En *El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos. Teoría e Investigación*. La Plata (Argentina): GITeV - Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/192>

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

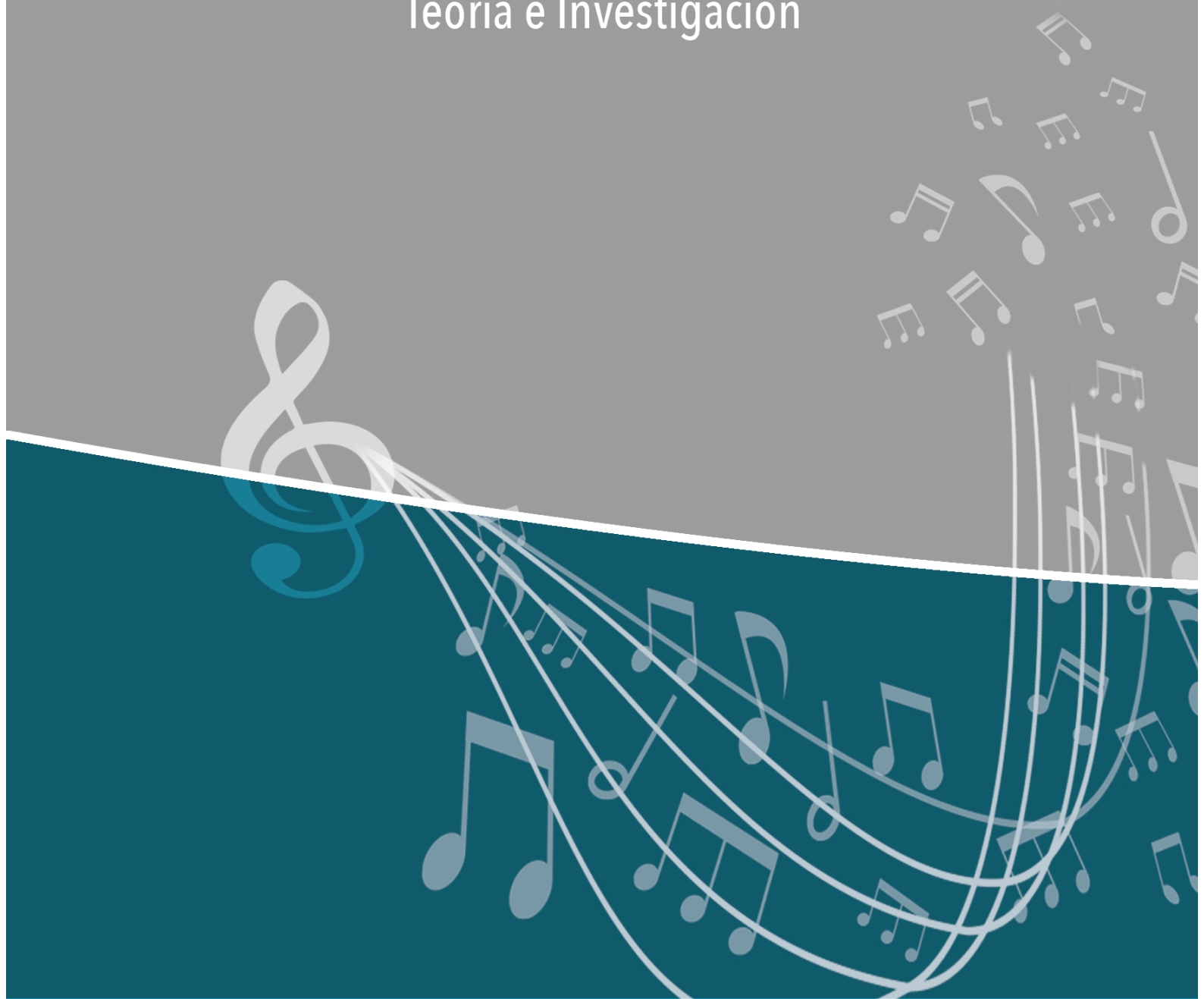


Favio Shifres y Pilar Holguín Tovar

2

EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES AUDITIVAS DE LOS MÚSICOS

Teoría e Investigación



EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES AUDITIVAS DE LOS MÚSICOS

Teoría e Investigación

El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos : teoría e investigación / Favio Shifres ... [et.al.]; edición literaria a cargo de Favio Shifres y Pilar Holguin Tovar. - 1a ed. - La Plata: GITEV - Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal, 2015. - (Serie Cognición Musical / Isabel C. Martínez y Favio Shifres [Eds.])
E-Book.- (Serie Cognición Musical / Isabel C. Martínez y Favio Shifres [Eds.])
ISBN 978-987-45524-1-9
1. Psicología Cognitiva. 2. Música. I. Shifres , Favio II. Shifres , Favio , ed. lit. III. Holguin Tovar, Pilar, ed. lit.
CDD 153



Editorial del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical

Facultad de Bellas Artes - Universidad Nacional de La Plata

Sitio web: www.gitev.com.ar

Correo electrónico: info@gitev.com.ar

Diseño y diagramación: DCV Verónica Di Rago

Queda hecho el depósito que marca la ley 11723. Reservados todos los derechos. “*El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos. Teoría e investigación*” es propiedad de los autores.

No se permite la reproducción total o parcial, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del autor. Su infracción está penada por las leyes 11723 y 25446.-

Primera edición: marzo de 2015.

EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES AUDITIVAS DE LOS MÚSICOS

Teoría e Investigación

Favio Shifres y Pilar Holguín Tovar [Eds.]

TRANSFORMACIONES DISCURSIVAS EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES AUDITIVAS

Imaginación versus réplica

Favio Shifres y Vilma Wagner

MÚSICA, EDUCACIÓN E IMITACIÓN

Existen numerosos y novedosos métodos y propuestas didácticas para el aprendizaje de la música en instituciones especializadas. En muchos de ellos, una marca saliente es una vieja característica de formas didácticas más antiguas característicamente vinculada a la producción de formas artísticas: la conducta orientada a dicha producción puede modelarse a través de la imitación. El paradigma pedagógico basado en la mimesis se ha visto como considerablemente compatible con el desarrollo artístico en general y es ampliamente sostenido en la tradición de la educación musical profesional en particular. Basta repasar muchas de las más tradicionales propuestas didácticas para instrumentos musicales, para identificar la moción de que el aprendizaje tiene lugar a través de la imitación cuidadosa de un modelo. Por ejemplo, un maestro de instrumento puede tocar una pieza o un fragmento pidiéndole al discípulo que “escuche atentamente” cómo tiene que sonar su propia ejecución. El discípulo entonces procura imitar ese producto orientando hacia esa meta sus acciones. Otras veces el maestro le dice que “para resolver ese pasaje es necesario colocar la mano de tal forma” y el discípulo trata de imitar concienzudamente ese proceso. La imitación no se orienta aquí al producto sino a los medios para obtenerlo. Del mismo modo, el modelo puede ser una combinación de producto y medios para alcanzarlo.

Este paradigma pedagógico se basa entonces en la obtención de una *réplica*. En tanto procedente de formas de producción artesanal, este paradigma es observado particularmente en la enseñanza de las disciplinas artísticas en virtud de la naturaleza procedimental de los contenidos que se aprenden (*saber hacer*). De tal modo, aunque el propósito final del proceso de enseñanza artística 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. La noción de imitación ligada a la educación está presente en el pensamiento occidental desde antaño. Ya Platón proponía que los jóvenes debían aprender esencialmente a través de la imitación (Gebauer y Wulf 1995). Así, en la cosmovisión educativa de Platón la mimesis implica la igualación del modelo y se constituye en la meta de la educación. Esta noción de educación como *producción de similitud* es central en el paradigma de imitación. Justamente la producción de similitud surge como uno de los valores de la música en el modelo educativo clásico porque

“...la mimesis en la música no es simple imitación de las cosas sino más bien una imitación de la vida misma, capaz de elevar el alma una vez más a la armonía del universo. Esta es la razón por la cual (la música) es la más poderosa de las artes, como Aristides Quintilianus destaca ‘por realiza su mimesis no a través de una percepción sensorial sino a través de muchas’” (Mathiesen 1999, p. 544)

Por cierto, no es necesario que el modelo esté vehiculizado por la figura del maestro. Con frecuencia el modelo es alguna ejecución reconocida (uno busca “tocar como tal artista”); a veces es toda una tradición interpretativa (“el *Don Giovanni* se canta así” es un argumento frecuente para presentar el modelo); también puede ser un conjunto de pautas abstractas establecidas por algún canon musicológico (“en este estilo, este tipo de estructura musical se resuelve de esta manera” también se esgrime a menudo). Pero la mayor parte de las veces el modelo es en realidad el conjunto de todas estos imperativos, conformando un arquetipo implícito que estando en la mente del maestro el discípulo va ajustando casi *a ciegas* a través de las indicaciones

que toma de él, hasta que finalmente recibe su 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 de tal ideal.

Específicamente en el campo del desarrollo de las habilidades auditivas, el paradigma de imitación se pone de manifiesto también en la práctica del dictado musical. En muchos enfoques, esta práctica acompaña el aprendizaje de la escritura musical. Presupone que el desarrollo del oído musical se desenvuelve paralelamente al dominio de la notación musical, determinando que, aunque las competencias lectoras sean demandadas y desarrolladas en otras prácticas musicales, tales como la práctica instrumental, hoy en día, el dictado musical, es considerado por excelencia la práctica que tiene a su cargo el desarrollo del dominio del código convencional para la notación de la música.

Así, en el campo de la formación musical formal este paradigma va más allá de la producción artística en sí, y se adentra en los conocimientos propedéuticos y la conformación del pensamiento propio. No obstante este avance tiene algunos problemas epistemológicos que merecen ser atendidos. En primer lugar vale la pena considerar que la noción de réplica es, desde el punto de vista psicológico, francamente problemática como derivada de la dificultad de establecer la condición de *idénticos* entre estímulos perceptuales. Por ejemplo, Mullensiefen y Frieler (2004) diseñaron un modelo computacional de similitud melódica. Para validarlo llevaron a cabo una serie de experimentos que, debido a la naturaleza de la tarea experimental los obligó a formular una serie de criterios restrictivos para el reclutamiento de los participantes. Estos criterios incluían que las personas participantes de los experimentos pudieran (i) mantener sus propios juicios de similitud a lo largo del tiempo (es decir no cambiar sus valoraciones relativas al grado de similitud entre pares de melodías de la toma de una muestra a otra), y (ii) considerar los estímulos estructuralmente idénticos como altamente similares. Notablemente de una población de 82 estudiantes de musicología (supuestamente una población altamente entrenada) solamente 23 pudieron cumplir con ambos requisitos. Esto quiere decir que la mayoría de las personas no recurren a la noción de réplica para establecer identidades entre estímulos musicales.

En segundo lugar, 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. Este principio de isomorfismo se va estableciendo fuertemente en el pensamiento y en la retórica del estudiante a lo largo de su aprendizaje, de manera tal que “lo que suena de este modo, se escribe de esta forma”, sin tener en cuenta un cúmulo de variables que intervienen en la determinación de las representaciones notacionales de la música que van más allá de las asociaciones con lo perceptible. El sistema notacional tradicional se halla fuertemente establecido en lo relativo a la música académica occidental (a lo largo de cuya historia se fue desarrollando). Por esta razón, como lo señala Colombres (1997) el propio desarrollo del sistema llega a privilegiar la percepción visual del mensaje. 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 “escuchar negras y corcheas” directamente. 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, sin considerar que las categorías de la notación musical se circunscriben a un recorte parcial de atributos musicales que en muchos casos deja por fuera muchas de esas propiedades fundamentales (Burcet en este volumen). 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 susceptible de ser plasmado 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 tales como sus factores emocionales y expresivos (Burchet, en este volumen; Shifres en este volumen).

La factibilidad de la copia de un modelo y la realización de la réplica se sustenta 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 cognoscitivas humanas. El conocimiento entonces *se descubre*, y las categorías que permiten organizar ese conocimiento del mundo se corresponden con propiedades inherentes de los objetos y relaciones entre ellos (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, ha influido notablemente en la pedagogía musical y en la musicología que le sirve de base. En ellas el conocimiento de la realidad se basa fundamentalmente en la *medición de atributos* a través de múltiples estrategias. Casi axiomáticamente si no hay medición no hay conocimiento de la realidad. Los abordajes de entrenamiento auditivo, como formas privilegiadas de desarrollo de las habilidades de audición, son un ejemplo de ello. En ellos, el estudiante se forma en la aplicación de categorías de medición de la realidad musical (tales como intervalos, acordes, funciones armónicas, etc.) y para ellos entonces conocer una obra musical significa poder dar cuenta de esas mediciones (por ejemplo describir una secuencia de intervalos, acordes o funciones armónicas). Como recurso privilegiado del 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.

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 habilidades auditivas atomistas orientadas al reconocimiento y denominación de com-

ponentes 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 resulta de gran utilidad para la construcción de la réplica que se va armando *ladrillo por ladrillo*. A través de esta estrategia de *agregación* puntual de elementos para el armado del modelo terminado (López y Vargas en este volumen) el producto final se reasegura, de modo de que la réplica puede ser confiable en cuanto a su exactitud. Esto es algo similar a cuando se copian dibujos usando el procedimiento de cuadrícula. Este 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, aunque el dictado, precisamente por su formato escrito, admite la réplica (Colombres 1997), está claro que no alcanza 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*. Sin embargo, proponemos una mirada alternativa de las prácticas habituales relativas al desarrollo de las habilidades auditivas (fundamentalmente la transcripción de melodías) que permita valorar los aspectos afectivos e imaginativos de la escucha musical. Para esto en primer lugar desarrollaremos un análisis crítico de la relación asumida en general entre dominio lectoescritor y dominio auditivo, destacando el alcance de la notación musical en el proceso de desarrollo de las habilidades auditivas. Dicha crítica nos llevará a proponer otro marco teórico para comprender la relación notación-audición, el del realismo experiencial. A continuación, y basa-

dos en estudios sobre comprensión literaria, propondremos la noción de *transformación* como central para brindar un espacio al pensamiento imaginativo en el transcurso de dicho proceso. Luego presentaremos evidencia empírica recogida a través de un conjunto de estudios realizados tendientes a demostrar la existencia de la transformación como mecanismo psicológico y su validación musicológica. Finalmente extraemos algunas conclusiones que pueden tener implicancias en el campo educacional específico.

NOTACIÓN Y COMPRENSIÓN MUSICAL

A pesar del fuerte predicamento del realismo objetivista en las propuestas de desarrollo de las habilidades auditivas existen ciertos desarrollos metodológicos que sugieren la posibilidad de desenvolvimiento musical sistemático más allá de los límites teóricos que impone la noción de medición (Martínez 2005, Shifres 2007). Estos abordajes 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 alcance de este capítulo, 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 que contribuyen a la práctica de significado de esa realidad musical.

En ese contexto, una partitura ya no es una réplica de una realidad objetiva externa al sujeto, sino que es un artefacto que tiene básicamente dos funciones. Por un lado permite comunicar ideas que el oyente constituye en torno a la experiencia musical, es decir que se convierte en un dispositivo para comunicar aspectos del pensamiento musical, y particularmente aquello que puede ser considerado como *comprensión musical*. Se dice que en ese sentido la partitura es un *modo de comunicar la comprensión musical* (Pereira Ghiena y Jacquier 2007), es decir una suerte de artefacto metalingüístico en el sentido de que permite hablar acerca del lenguaje musical en términos proposicionales. Por el otro lado, la partitura puede entenderse como un dispositivo metacognitivo, es decir un instrumento que le permite al sujeto reflexionar sobre la propia

experiencia musical, identificar relaciones entre sus componentes, y explicitar conocimiento puesto en juego durante dicha experiencia.

En ninguno de los dos casos la partitura es capaz de plasmar todos los componentes de la experiencia musical. La música se presenta al oyente como un mensaje oral y la utilización de una representación escrita para cifrar ese mensaje genera una relación entre ambos formatos que es, por definición, problemática. De acuerdo con Colombres (1997) la tensión entre los sistemas de comunicación oral y escrito determina la supremacía de uno sobre otro. “Al parecer, ambas formas (...) no han podido aún coexistir en una situación de igualdad, desarrollando ambas la plenitud de sus recursos y enriqueciéndose mutuamente” (p.70). La consideración de la partitura como dispositivo metalingüístico y metacognitivo le asigna un estatus particular que no pretende privilegiar a los componentes visuales por sobre los sonoros. De este modo, la partitura resultante escapa a la crítica etnomusicológica relativa a la anotación de la música. Esta crítica destaca que el sistema de notación privilegia ciertos atributos de la música que adquieren supremacía en las culturas musicales alfabetizadas. Sin embargo, es utilizada también en relación a un cúmulo importante de música correspondiente a culturas musicales semialfabetizadas y/o ágrafas. Estas músicas privilegian otros atributos musicales, y relativizan ciertos componentes que la notación petrifica. El caso de las alturas musicales de la melodía es un ejemplo de esto. La música académica de occidente, fuertemente basada en la notación, privilegia la altura como rasgo de identidad de la melodía. Sin embargo esa prerrogativa no se observa en otras músicas que sí destacan rasgos tales como ritmo, claves métricas, timbres, textos, etc.

Sin embargo, este cambio de función de la partitura, pasando de ser *el mensaje* a ser un dispositivo al servicio del mensaje, no la exige de otras complicaciones. Es interesante advertir que ambas funciones (metacognitiva y metalingüística) implican un doble cambio de formato: (i) de lo que ocurre en el plano sonoro (cuya prioridad es temporal) a lo que se constituye en un formato gráfico (cuya prioridad es espacial); y (ii) de lo no proposicional a lo proposicional. El traslado de lo oral a lo escrito es complejo particularmente en el campo musical (Burchet, en este volumen), y una mirada expe-

riencialista no puede asumir un mapeo completo que derive en la réplica porque deja afuera a la propia experiencia, da lugar a una suerte de *laguna experiencial* que conlleva un vacío de significado . Para pensar esa laguna, pongamos un ejemplo. 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 réplicas totales o parciales. 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. Cuanto mejor se puedan reconocer los significados, la comunicación del enunciado comprendido podrá 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 el 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 frecuente-

mente 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 como recurso para la comprensión es también cuestionada en los estudios sobre oralidad. Colombres (2003), sostiene que una transcripción literal de un relato oral carece de valor porque pierde aspectos fundamentales que hacen de esa cadena lingüística un fenómeno estético. De manera interesante el autor sugiere que para lograr capturar los detalles estéticos de la composición literaria, el transcriptor debe *intervenir*. Así se dará la paradoja de que la transcripción pueda mostrar pequeñas *intervenciones* que la alejen de la literalidad mecánica como garantía de fidelidad al original, aportando 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.

TRANSFORMANDO LA PARTITURA

La producción de significado a nivel semántico tiene lugar a partir de la utilización una serie de recursos que por supuesto superan el simple mapeo de 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.

Es precisamente la actitud imaginativa del oyente la que le permite considerar a la obra musical escuchada como una narración que le proporciona un modo particular de conocer, comprender y conformar la experiencia musical que tiene el potencial de dar sentido a la música (Pederson 1996). La escucha musical, seguiría así una tendencia cognitiva por medio de la cual abordamos todos los dominios de la experiencia: la narrativa. No son pocos los estudiosos que creen que la narrativa no sólo organiza las cosas que nos han pasado sino también la vida misma (Forsey 2003, Turner 1996, Bruner 1991). La música como modelo de la temporalidad humana es candidata especial a ser experimentada de tal modo. La organización temporal que surge de la disposición intrínseca de los enunciados musicales sería la plataforma sobre la que se despliega la imaginación musical (narrativa). Entonces, si como dice Iser (citado por Bruner 1986) “*el lector recibe (la narración) componiéndola*” (p.36), entonces podríamos aventurar que el oyente recibe la pieza musical componiéndola. De hecho, los mecanismos de transmisión oral de la música dan cuenta del rol composicional del oyente. Aunque este rol es negado en las culturas musicales alfabetizadas, porque es la partitura la que asume el control de la transmisión del contenido musical, el mecanismo psicológico del oyente no puede ser abolido por ello. El oyente sigue pensando musicalmente de ese modo, aunque la partitura imponga restricciones a esa libertad composicional que éste se atribuye. Los grados de libertad composicional en la escucha musical se aplican a diferentes atributos según sea la cultura musical involucrada. La cultura musical alfabetizada de occidente ha tendido a reducirlos en cuanto a los atributos musicales que están capturados en la notación, especialmente en relación a la altura musical. De este modo, el oyente no tendría libertad interpretativa sobre ese atributo. En otras palabras, esta cultura musical alfabetizada le impone al oyente que escuche las alturas que están anotadas como única escucha aceptable. Por esta razón, el desarrollo de las habilidades auditivas se ha centrado en los procesos a través de los cuales el oyente captura *literalmente* los atributos musicales que están escritos en la partitura, de acuerdo a las restriccio-

nes que la propia notación impone. No obstante, el oyente debe hacer un esfuerzo considerable para no intervenir como intuitivamente lo haría.

Si desde una mirada experiencialista nos liberamos de esta imposición es posible entender más profundamente los modos en los que el oyente *interviene* en la obra escuchada como parte de su entendimiento de la misma. Si para desarrollar habilidades auditivas nos desprendemos de la noción de réplica, podremos avanzar sobre una noción de *comprensión* que abarque la operatoria de esa intervención, esto es una noción de comprensión que atienda a cómo el oyente opera con la estructura musical considerando en qué medida esa intervención es coherente y relevante para dicha estructura musical.

Los estudios en comprensión literaria pueden ser útiles para acercarnos a la descripción de dicha operatoria. Bruner (1986) describió los rasgos salientes del pensamiento que posibilitan la intervención interpretativa en el texto. Si tomamos las ideas de Bruner y las aplicamos a la interpretación de la música a través de la escucha es posible pensar que la audición de música provoca en el oyente esos rasgos de pensamiento (aplicados a la música) que le permitirían producir significado valiéndose de la estructura musical como guía para evitar cualquier significación arbitraria o forzada. Estos aspectos son:

(i) el desencadenamiento de la *presuposición*. A través de ésta el oyente asume que lo relevante no es lo literal, sino aquello que el mismo puede construir con los indicios que la estructura le brinda. Por lo tanto no es la audición punto a punto lo más importante sino la identificación de esos componentes estructurales que sirven como indicios. La *presuposición* le permite al oyente liberarse de la literalidad, y operar con lo que sí captura. Por ejemplo si una frase musical finaliza en la tónica en un movimiento que desciende desde la dominante como se muestra el panel superior de la figura 7.1, estos son los indicios estructurales importantes. El oyente *presupone* esto e interpreta el giro melódico como se muestra en el panel inferior de la misma figura.

(ii) la *subjetificación*, esos significados remiten no a una verdad acerca de la realidad sino que son tomados como una mirada de esa realidad. A través de la *subjetificación* el oyente-intérprete “se



Figura 7.1. Modelo (panel superior) y transcripción a partir de la presuposición de relevancia de información estructural: cadencia final y descenso dominante-tónica (panel inferior).

hace cargo” de la interpretación que realiza, es decir que asume que no es una realidad incólumne lo que está mostrando, sino una mirada sobre ella. Por ejemplo, al escuchar una frase musical ejecutada con un amplio rubato, el oyente que quiere anotar la frase, reduce las desviaciones expresivas a una forma de notación particular. La escritura sobresimplificada del ritmo de la frase (en relación a la complejidad temporal que esa frase en efecto exhibe) no le impide al oyente (transcriptor) leer lo que escribió con rasgos expresivos propios.

(iii) la *perspectiva múltiple* se vincula al reconocimiento de que los hechos pueden ser vistos desde múltiples perspectivas (y por ende ejecutados de múltiples maneras) y que por lo tanto “interpretaciones diferentes” pueden corresponder a los mismos hechos. De este modo un oyente puede escuchar diferentes superficies musicales y reconocer que son interpretaciones diferentes de una misma realidad que es a su vez capaz de plasmar a través de su propia interpretación. Así, un oyente puede comprender y transcribir una melodía a partir de escucharla en diferentes ejecuciones.

Siguiendo la idea de Bruner y aplicándola a la escucha musical, 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 posibilidad de esa realidad

subjuntiva. El oyente se *hace cargo* de las transformaciones de su interpretación, les asigna significado, las captura y las usa. Reconoce las transformaciones 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*.

Es interesante observar que Bruner habla de la subjuntivización como el proceso por el cual el lector puede ponderar, jerarquizar, igualar y asimilar los elementos del relato. El oyente de música, por su parte, al intervenir en el objeto musical escuchado opera sobre sus atributos estructurales del mismo modo. Su ejecución, entonces, permite apreciar todas esas operaciones que devienen en significados particulares. El oyente (como el lector de Bruner) es un escudriñador omnisciente de la pieza musical, de modo que el resultado de su interpretación no proviene de la *agregación* de elementos (por ejemplo, escribir una nota después de otra) sino de su ponderación del todo escuchado, aunque ambos resultados puedan tomar la misma apariencia (esto es, transcripciones idénticas, por ejemplo).

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. De este modo, esta mirada reconoce también la impronta que el conocimiento previo del oyente deja en la interpretación que realiza.

LA TRANSFORMACIÓN: VALIDEZ PSICOLÓGICA Y MUSICOLÓGICA

Como se mencionó arriba, la noción de transformación tal como se la ha presentado aquí es en ciertos contextos altamente compatible con la ejecución musical en general, en tanto se trata de un acto interpretativo. Claramente, el ejecutante *se apropia* de una transformación (interpretación) usándola en sus ejecuciones como parte de su práctica de significado según la propia perspectiva cultural de su realidad musical. Por ejemplo, una misma composición puede dar lugar a muchí-

simas ejecuciones todas las cuales mantienen la identidad de la obra. Como se explicó antes, los grados de libertad transformacional dentro de los límites de la ontología de la obra musical dependen de múltiples factores, en particular la cultura de pertenencia de la ejecución y del oyente (Shifres 2008). También se dijo que cuando la cultura musical es oral, seguramente estos grados de libertad son 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 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* 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 por último, 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)

La validación cultural de la transformación (en oposición a la réplica) brinda un soporte tanto epistemológico como ideológico para su consideración en el proceso de desarrollo de las habilidades de audición. Sin embargo, no alcanza para definir su pertinencia tanto en términos psicológicos como educacionales. En orden a avanzar en ese conocimiento, a través de una serie de trabajos empíricos hemos trabajado en una caracterización del concepto de transformación como indicador de la comprensión musical y de la práctica imaginativa de significados. Se trata de definir qué condiciones deberían cumplir las transformaciones observadas en las transcripciones de melodías para ser consideradas como descripciones de los contenidos estructurales interpretados de la melodía y no como meros *errores de codificación* en la escritura. Así, buscamos ciertas pautas de aceptabilidad de la transformación sobre la base de mostrar su sistematicidad a partir de (i) el establecimiento de vinculaciones entre los rasgos de la transcripción y el contexto cultural de pertenencia considerando los desempeños que son culturalmente aceptados, (ii) la relación de las transformaciones con la estructura intrínseca de la melodía (particularmente la estructura jerárquica del componente melódico armónico), (iii) la permanencia y consistencia de las transformaciones a lo largo del tiempo como modo de descartar cambios accidentales o temporales no intencionales, y (iv) la incidencia de la acción y el efecto de anotar la música en la interpretación anotada.

En dirección a esto, Herrera y Wagner (2009) examinaron 50 transcripciones de la melodía de una canción llevadas a cabo por estudiantes de un curso universitario de desarrollo de habilidades auditivas, luego de seis audiciones consecutivas de la grabación correspondiente. Para ello contaron y describieron las desviaciones entre las transcripciones y una transcripción modélica. Le pidieron a los sujetos, además, que explicaran cómo era la forma musical en cuanto a la relación entre las secciones (la estructura de la pieza era AABA) como un indicador de la comprensión de relaciones más globales. Las transcripciones resultantes dieron cuenta en general de las relaciones globales que los sujetos declaraban. 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 tendieron 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 estudiantes comprendieron el final, jerarquizaron esa cualidad del pasaje (la de la función de cierre) por sobre otras y lo interpretaron imaginativa más que literalmente. Pero tal vez lo más interesante es que encontraron una suerte de preferencia por la sección a transformar. Así, los estudiantes 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.

Siguiendo la línea de indagación de la naturaleza interpretativa de la transformación como validación de la diferencia respecto del modelo 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 a estas últimas como un indicador de verosimilitud dependiente de la cultura 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.

En otro estudio (Shifres *et al.* 2011), con el objeto de indagar la permanencia y consistencia de los cambios, le solicitamos a 40 estudiantes de un curso inicial de desarrollo de habilidades auditivas que escucharan la misma pieza del estudio de Wagner (2010), que la cantaran, luego que la escribieran y finalmente que la volvieran a cantar. Así, a partir de la audición del estímulo obtuvimos 3 respuestas: dos de ellas cantadas (respuestas 1 y 3) y la otra escrita (respuesta 2). Usando un modelo teórico de similitud de melodías (*Modelo Correlacional de Similitud Melódico* de Martínez y Shifres (2000)) analizamos la relación entre las tres respuestas. El modelo se basa en el establecimiento de una correlación entre las series numéricas que surgen de convertir cada nota de una melodía en un número que representa su distancia (en cantidad de semitonos) y su posición relativa (superior o inferior) respecto de una nota referencial (en este caso la tónica). Los resultados indicaron que en promedio las 3 respuestas fueron significativamente similares al modelo y no presentaron diferencias significativas entre ellas. Sin embargo, las respuestas 3 fueron más variadas (la respuesta 3 obtuvo una media de desviaciones estándar para cada una de las notas significativamente superior a las correspondientes a las respuestas 1 y 2), indicando que a lo largo del proceso las respuestas se van transformando de manera variada de sujeto en sujeto.



Figura 7.2. Contorno melódico del modelo y contorno virtual del factor principal (panel superior); cuatro partituras: modelo y tres transformaciones siguiendo cada punto clave del contorno virtual (panel inferior). Ver explicación en el texto

De manera interesante un análisis factorial de las respuestas reveló que el mayor porcentaje (86,77%) de esa variabilidad era explicado por un único factor. Es decir que no existían muchas maneras de transformar la melodía sino más bien una sola. La figura 7.2 muestra los valores estandarizados para ese factor y los valores del modelo de modo que brinda una representación de ambos contornos melódicos. Se observan tres puntos localizados en las transformaciones de dichos contornos. Esto indica que hay puntos privilegiados para la realización de transformaciones, y en relación a esos puntos existen también rasgos morfológicos privilegiados. Este resultado es coherente con el análisis de Wagner (2010) de las ejecuciones de los cantantes profesionales. El panel inferior de la figura 7.2 muestra la partitura del modelo y tres transformaciones de la melodía hipotetizadas a partir de las localizaciones y las formas de los contornos melódicos identificadas en el factor extraído.

El estudio también permitió ver que los estudiantes mostraban comportamientos disímiles a lo largo de las tres respuestas. Así mientras

algunos se ajustaban progresivamente al modelo a lo largo de las tres respuestas, otros se alejaban. Este dato es interesante porque permite apreciar el efecto de anotar la melodía, ya que lo que media entre las respuestas cantadas es la tarea de anotación. De este modo se pudo constatar que cuando la respuesta anotada se ajustaba más al modelo que la respuesta cantada anterior, la respuesta cantada posterior era más ajustada. Se puede decir entonces que la anotación de la melodía mejora la ejecución cantada en la respuesta 3. Pero, por el contrario, cuando la respuesta escrita era menos similar al modelo, la respuesta cantada final tendía a diferenciarse aún más del modelo. Así, parece que la anotación de la melodía resulta crucial para fijar una imagen del modelo, que se acerca o se aleja del modelo real, según tal anotación se ajusta o no a dicho modelo.

Finalmente se calculó la correlación parcial entre las respuestas cuando estas correlaciones son controladas por los valores del modelo. Este coeficiente podría interpretarse como una medida de la similitud que guardan las respuestas en cuanto a las diferencias que tienen respecto del modelo. Dicho de otro modo, cuánto se parecen en aquello en lo que difieren del modelo. Esta medida resulta particularmente interesante porque permite decir si las diferencias observadas de una respuesta respecto del modelo son consistentes, es decir si se mantienen de la respuesta 1 a la 2, de la 2 a la 3 y/o de la 1 a la 3. El coeficiente de correlación parcial indicaría entonces cuánto se conserva una transformación. Así se puede decir si el sujeto *se hace cargo* de la transformación. De los 40 participantes solamente 2 mostraron que los cambios que aparecen en su primera respuesta cantada no eran sostenidos hasta la segunda respuesta cantada. Se pudo decir entonces que esos 2 estudiantes *no se hicieron cargo* de esa transformación inicial. De los restantes 38 participantes, 17 mostraron que las transformaciones que introducen en la primera respuesta cantada son mantenidas en la siguiente respuesta cantada aunque no estén del todo plasmadas por escrito. Finalmente los 21 participantes restantes mostraron una tendencia por la cual la transformación introducida en la respuesta escrita se mantenía en la respuesta oral siguiente. De ahí se derivó la existencia de dos grupos aleatoriamente distribuidos: un grupo con sujetos que son más sensibles a la transcripción, es decir que aquello

que hacen por escrito *les modifica* la idea o les fija una determinada idea de la melodía, y luego lo trasladan a la respuesta oral y otro grupo de sujetos que parecen ser insensibles a lo que escriben de modo de mantener la respuesta oral independientemente de las modificaciones que plasmaron por escrito. Es posible decir que en este último grupo, las diferencias en la respuesta escrita son de notación propiamente dichas más que de interpretación. Mientras que en el primer grupo las diferencias son más de interpretación que de notación. Así se puede considerar las diferencias con el modelo como: (i) transformación de la idea musical en sí, (ii) error en la codificación (transcripción). En el primer grupo las respuestas dan cuenta claramente de la incidencia de la propia escritura musical en la configuración de las representaciones internas de la canción y el modo en el que el conocimiento teórico ligado a ella contribuye a la imaginación durante la escucha. En tal sentido la notación musical puede estar contribuyendo, o perturbando la representación mental de la pieza al menos en sujetos de poca experiencia musical sistemática. El proceso de transcripción de la idea original tiende a *fijar* los atributos que forman parte de la notación. En esta fijación, la idea musical integral se cosifica. Así, ciertos parámetros (tales como la afinación, que corresponde a la identificación de las categorías de altura dentro de una determinada escala musical) se ajustaron notablemente en la segunda ejecución.

CONSIDERACIONES FINALES

Aunque muchas veces permanece encubierto, el paradigma de imitación sigue siendo hegemónico en la enseñanza musical especializada. Este paradigma se sostiene sobre una paradoja. Su principal pilar es la noción de *réplica*, pero esta noción es en realidad una construcción cultural que depende del alcance que en cada cultura musical tienen los atributos identitarios de la obra musical. Así, una cultura musical puede identificar diferencias en donde otra percibe igualdades. De este modo, la noción de réplica aplicada a la relación evento sonoro-representación gráfica es un marco extremadamente endeble para sostener un desarrollo de las habilidades auditivas que no sea psicológicamente contraintuitivo, musicológicamente etnocéntrico y educacionalmente sesgado (véase p.159). La eficiencia del desarrollo de las habilidades

auditivas atadas a este paradigma se circunscribe a un extremadamente limitado universo musical relacionado con las formas alfabetizadas de pensamiento musical. Posiblemente por esta razón muchos estudiantes que pasan con éxito los cursos tradicionales de Lenguaje Musical, fracasan en hacer uso de las habilidades auditivas en la cotidianidad de su vida musical, cuando esta avanza sobre otras músicas, y recíprocamente, muchas personas que fracasan en esos mismos cursos, tienen desempeños altamente competentes en relación a sus habilidades auditivas en sus actuaciones habituales.

Además, el paradigma de imitación presenta debilidades importantes que pueden entenderse a nivel psicológico. Hemos visto que la realización de una réplica no alcanza para dar cuenta del entendimiento. Si el desarrollo de la audición musical tiene como objetivo favorecer la comprensión musical, el paradigma de imitación resulta claramente insuficiente. Sumado a esto, hasta donde alcanza nuestro conocimiento, no existe aun suficiente evidencia que pueda sostener la idea de réplica en la base del entendimiento musical.

Por el contrario, poder operar con las estructuras del lenguaje en la interpretación de lo que escuchamos parece ser la clave de una habilidad auditiva versátil y permanente. Por ello, en la tarea de superar las limitaciones de este encuadre se propuso examinar una habilidad auditiva considerada típica por el paradigma hegemónico, la transcripción de melodías, desde otra mirada. Así, abandonando los principios objetivistas sobre los que reposa la noción de réplica encontramos en el realismo experiencial las bases para comprender de qué modo el oyente puede intervenir creativamente en la obra escuchada en vez de *medirla objetivamente* para comprenderla. Contrariamente a la medición, esta visión alternativa deja un lugar preponderante a la indagación metafórica e imaginativa de la realidad. En el marco de ese nuevo paradigma, la noción de *transformación* proveniente de los estudios en comprensión literaria surge de manera casi natural para reconsiderar tanto los aspectos epistemológicos como metodológicos que dominan la enseñanza de la música.

La incorporación de la idea de transformación en el desarrollo de las habilidades auditivas implican el abandono de la estrategia de producción de similitud involucrando otro tipo mecanismos de producción

de sentido que involucren más facetas de la compleja experiencia musical. La noción de *transformación* al tiempo que permite superar la noción de réplica, conduce a 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 apropiación por parte del oyente de los rasgos estructurales comprendidos, muchas veces yendo más allá de aquellos que pueden ser objetivamente mapeados en la partitura.

Entre los aspectos musicales que la práctica de dictado tradicional desdibuja se encuentra el de la temporalidad. La escucha relevante es la que permite jerarquizar los componentes estructurales que permiten hacer la interpretación. Esta jerarquización no *derrocha* recursos cognitivos en retener, almacenar, recuperar y descodificar detalles intrascendentes permitiendo concentrar esos recursos en la identificación y significación de los aspectos estructural y subjetivamente más relevantes para la producción de sentido. Se gana entonces en tiempo y organización de la escucha, que ya no se construye *por agregación* nota a nota, sino desde la organización mental del fenómeno musical como un todo. De esta manera, la música como un todo, tal como se presenta en la vida real, es el propio dispositivo didáctico, de manera que cualquier escucha cotidiana es entonces una situación de aprendizaje.

La noción de transformación permite (o requiere) superar las limitaciones que el paradigma objetivista impone en la educación musical. Particularmente la limitación derivada de la noción de *error*. La idea de que todo lo que se desvía del modelo es un error como resultado del paradigma de imitación. Por ello decimos que aceptar las transformaciones implica para quien conduce el proceso de desarrollo de las habilidades auditivas un gran desafío hermenéutico. El docente se enfrenta a comprender los mecanismos de producción de sentido puestos en juego por sus estudiantes y a interpretar él mismo sus respuestas en términos de *verosimilitud* en vez de *similitud*. A través de esa actividad interpretacional el docente podrá evaluar de qué modo una transformación da cuenta de la identificación y jerarquización de los componentes estructurales de la pieza musical. Hemos visto que los

problemas de la significación musical hacen más difícil esta tarea. Sin embargo, a lo largo de este capítulo mostramos la posibilidad de seguir líneas de indagación para comprender el alcance y la verosimilitud de las transformaciones. Entre otras cosas hemos visto que la localización de las desviaciones en relación a la estructura de reducción del intervalo temporal de la pieza escuchada (Lerdahl y Jackendoff 1983) podía brindar algunos criterios para tal validación. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el sesgo estructuralista de gran parte de las teorías musicales contemporáneas hace que a menudo queden confinadas a los problemas de la música representados en la partitura. Es por ello, que la búsqueda de los criterios de validación de las interpretaciones no puede reducirse a tales aspectos estructurales sino que debe también extenderse a aspectos contextuales, culturales y personales.

Es casi de suyo pensar que si la identidad de la obra es dependiente de la cultura musical en la que tiene lugar sea necesario tener en cuenta dicho contexto. La línea de estudio presentada 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 conocer más detalles de la producción de sentido musical en cada uno de los contextos en los que nos toque actuar.

Pero la atención al contexto no soslaya el interés por el sujeto. 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 Lakoff y Johnson (1999) la imaginación es un modo de conocer que implica admitir que la realidad no es totalmente externa. El rol de la teoría musical, desde esta perspectiva, no es normativo. Por el contrario, como lo propone Cook (1990) la teoría puede ser tomada como un modo para imaginar la música. La realidad imaginativa, como ya lo señalamos, plantea criterios de verificación basados en la verosimilitud (Bruner 1986). Así, comprender la realidad implica considerar las relaciones *convincientes* entre sus componentes. Para que esta escucha imaginativa pueda desarrollarse es necesario que el oyente pueda entender las

múltiples relaciones que tienen lugar entre los enunciados musicales que escucha. Por el contrario, la tradición del dictado, la réplica y la identificación de prototeóricos, atenta contra la posibilidad de una práctica de significado imaginativa. Como docentes tenemos que dejar de pretender que las respuestas de los estudiantes sean réplicas de nuestra realidad y comprender que ellas son muestras imaginativas de los modos de comprender la suya.

Referencias

- Aharonian, C. (1990). Direccionalidad sociocultural y concepto de versión en mesomúsica. Trabajo presentado en V Jornadas Argentinas de Musicología y IV Conferencia Anual de la Asociación Argentina de Musicología. Bs. As.
- 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.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18.1, 1-22.
- 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 Catálogos.
- Cook, N. (1990). *Music, Imagination and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Eco, U. (1992). *Interpretation and Overinterpretation* [*Interpretación y Sobreinterpretación* (J. G. López Guix, trans.), Cambridge: Cambridge University Press, 1995], Cambridge: Cambridge University Press.
- Forsey, J. (2003). Art and identity. Expanding narrative theory. *Philosophy Today*, vol. 47.2, 176-190.
- Gebauer, G. y Wulf, C. (1995). *Mimesis* [*Mimesis: culture, art, society*. Trans.: D. Reneau. Reinbek bei Hamburg: Rowohly Taschenbuch Verlag.] Berkeley y Los Angeles: University of California 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*. Córdoba: Universidad Nacional de Villa María, s/p.
- 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 y Londres: University of Chicago Press.

-
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
 - Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in The Flesh*. New York: Basic Books.
 - Langer, S. (1954). *Philosophy in a New Key*. New York: Harper & Brothers Publishers.
 - Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA: The MIT Press.
 - Mathiesen, T. J. (1999). *Apollo's Lyre: Greek Music and Music Theory in Antiquity and the Middle Ages*. Lincoln: University of Nebraska 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 Iras Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA. UNLP, pp.47-72.
 - Martínez, I.C. y Shifres, F. (2000). Testing models as predictors of the rivalry between structure and surface in the perception of melodies. En C. Woods; G. Luck; R. Brochard; F. Seddon y J.A. Sloboda (eds.) *Proceeding of The Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele University, s/p.
 - 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.
 - Mullensiefen, D. y Frieler, K. (2004). Cognitive adequacy in the measurement of the melodic similarity: Algorithmic vs. human judgment. *Music Query: Methods, Models, and User Studies Computing in Musicology*, **13**, 147-177.
 - Pederson, S. (1996). The methods of musical narratology. *Semiotica*, 110-1/2, 179-196.
 - Pereira Ghiena, A. y Jacquier, M. (2007). Diferentes modos de comunicar la comprensión musical. En F. Pinnola (Ed.) *Actas de Músicos en Congreso: Puntos de llegada y puntos de partida en la Educación Musical*. Santa Fe. UNL, pp. 128-139.
 - Shifres, F. (2007) "La educación auditiva en la encrucijada. Algunas reflexiones sobre la Educación Auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual". En M. Espejo (Ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja, Colombia: UPTC, pp.64-78.
-

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

- Shifres, F., Wagner, V., Martínez, G. y Capponi, A. (2011). Transformaciones melódicas en las representaciones cantadas y escritas de estudiantes iniciales de música. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.) *Musicalidad Humana: Debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio-Culturales*. Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, pp. 691-701.

- Turner, M. (1996). *The Literary Mind*. New York: Oxford University Press.

- Wagner, V. (2010). Transformaciones y estructura melódica. Un abordaje a partir de la ejecución y la transcripción. En L.I. Fillottrani y A.P. Mansilla (Eds.) *Tradición y Diversidad en los Aspectos Psicológicos, Socioculturales y Musicológicos de la Formación Musical*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 314-323.