

En Salazar, G., *El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos. Teoría e Investigación*. La Plata (Argentina): GITeV - Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal.

# **Lenguaje musical, metalenguaje y las dimensiones ignoradas en el desarrollo de las habilidades auditivas.**

Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (2015). *Lenguaje musical, metalenguaje y las dimensiones ignoradas en el desarrollo de las habilidades auditivas*. En Salazar, G. *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/199>

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

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

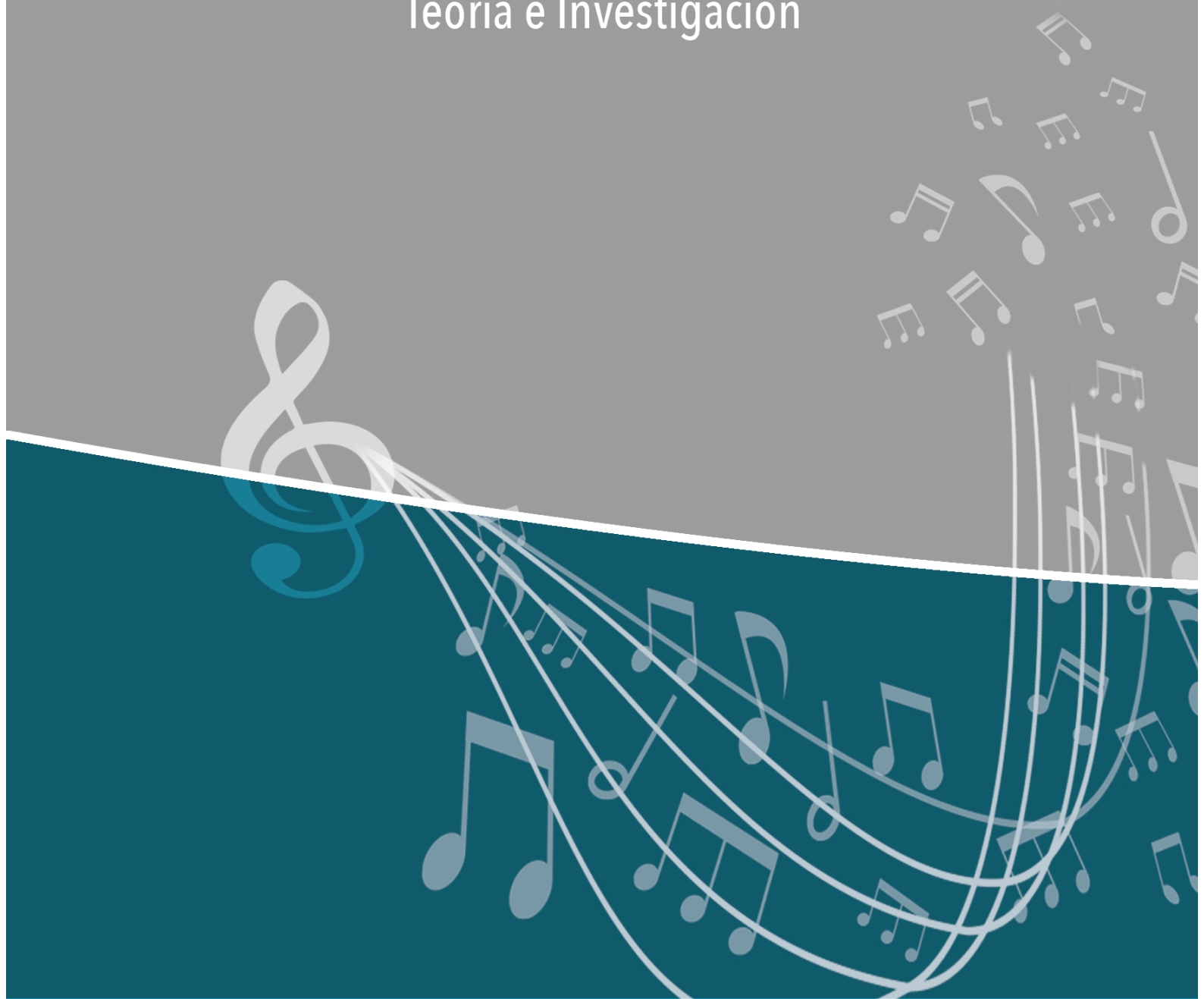


Favio Shifres y Pilar Holguín Tovar

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](http://www.gitev.com.ar)

Correo electrónico: [info@gitev.com.ar](mailto: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.]

# LENGUAJE MUSICAL, METALENGUAJE Y LAS DIMENSIONES IGNORADAS EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES AUDITIVAS

Favio Shifres

### PUNTOS DE PARTIDA

Cuando pensamos en qué es *saber un lenguaje* asumimos que es alcanzar un desempeño desenvuelto en significar, imaginar y articular enunciados en un determinado idioma. Pero además implica reconocer enunciados inauditos como propios de ese lenguaje y crear enunciados nuevos admisibles para él. Un hablante competente asimismo es capaz de llevar a cabo todo eso de manera adecuada al contexto en el que está inmerso adaptando su producción lingüística a las circunstancias y propósitos actuales (Luque y Cerino 2009). Esta competencia también abarca la capacidad del hablante para emitir juicios acerca de su propia lengua (Cabré 2001).

Como asumimos que la música es un lenguaje, podríamos aplicar esa misma noción de experticia. Para Sloboda (1991) encontrar una definición de pericia musical que satisfaga los intereses psicológicos implica poder dar cuenta de los mecanismos psicológicos que estén al alcance de cualquier persona:

“Es difícil para mí escapar a la conclusión de que deberíamos abandonar la idea de que la pericia es algo especial y raro... Hacerse un experto... constituye el proceso por el cual la pericia “intrínseca” se conecta con el mundo exterior” (Sloboda 1991, p.155).

---

Sin embargo, a excepción de ciertos ámbitos disciplinares muy reducidos, tales como la etnomusicología y los estudios culturales en música, generalmente este criterio amplio (de raíz lingüística y cognitivista) de competencia no es considerado. La psicología cognitiva de la música de algún modo ha cuestionado el concepto folk de experticia, al mostrar que una buena parte de las diferencias en los desempeños auditivo-musicales de las personas son en realidad diferencias de acceso a cierto vocabulario específico (Cuddy y Uppitis 1992). Sin embargo, por presentar un corpus de estudios relativamente atomizado en relación a habilidades parciales en torno al hacer musical no ha podido contribuir aun a una definición global de pericia musical que pueda dar lugar a una única respuesta como un todo a la pregunta de qué es saber música en esos términos psicológicos. Concomitantemente, se hace aun difícil desplazar la idea tan arraigada en nuestra cultura de que *saber música* implica operar más o menos concientemente con al menos algunas de las categorías de la teoría musical, principalmente aquellas que se vinculan directamente con la escritura musical.

Esta acepción particular de *saber* que se aplica a la música de manera diferente que al lenguaje, aparece así muy ligada a la idea de que *saber es poder hablar acerca de*. Aunque esta idea ha sido fuertemente trabajada, especialmente desde los ámbitos educacionales y filosóficos (a través del planteo de clásicas dicotomías entre *saber proposicional* y *no proposicional*, o entre *saber qué* y *saber cómo*, o entre *contenido conceptual* y *no conceptual*, entre otras), el proceso de delimitación del conocimiento musical en disciplinas académicas a partir del siglo XIX (y fundamentalmente durante el siglo XX) le otorga al contenido proposicional un lugar preponderante. Paradójicamente, desde la antigüedad se ha asumido que es difícil hablar acerca de la música. Como dice Leman (2008) la gente está más interesada en verse involucrada *directamente* en la música que en *hablar de ella*. Los músicos son elocuentes en ello al recurrir a cantar o tocar, es decir a *hacer* música, cuando se les pide que hablen de ella. Sin embargo, hablar de la música tiene un alto valor comunicacional y educacional, porque permite acercar al sujeto a un entendimiento cabal del fenómeno musical, a través del percatamiento del proceso de significación (Leman 2008). De este modo, hablar acerca de la música es algo isoslayable que ejercemos cotidianamente con gran interés

---

epistemológico. Nos esforzamos por hablar de música, y en ese esfuerzo nos enfrentamos a dos problemas importantes. El primero tiene que ver con la intención de ser *objetivos* sin advertir, como plantearemos más adelante, que toda descripción que hacemos *de* la música es en realidad una descripción de nuestra experiencia subjetiva *en* la música. El segundo se vincula al problema de los recursos de los que disponemos para hablar acerca de la música en tanto lenguaje. Algunos pensadores consideran la imposibilidad de usar las palabras para hablar de la música: el lenguaje natural parece no alcanzar a explicar el lenguaje musical. En ese sentido se dice que la música no tiene *metalenguaje*.

Al explicar o simplemente referirnos a un hecho del lenguaje estamos produciendo un *metalenguaje* (Cobley 2001). En un metalenguaje un evento lingüístico se refiere a sí mismo para explicarlo. Un metalenguaje puede ser idéntico al lenguaje objeto: de hecho utilizamos nuestra lengua materna para hablar de nuestra lengua materna. Este es el origen de la convicción de que sólo la música puede hablar acerca de la música. Como resultado, se ha propuesto que la ejecución musical puede convertirse en un discurso analítico acerca de la música. Por ejemplo Lester (1995) muestra la elocuencia y la firmeza de las concepciones acerca de la obra musical que pueden conllevar una ejecución convincente. Argumenta que la ejecución encierra conceptualizaciones realizadas por el ejecutante y que, de este modo, una interpretación puede entenderse como un discurso erudito acerca de la música en la medida de que se basa en un conjunto de tomas de decisiones realizadas sobre la base de razonamientos consistentes (Cone 1995). Lester lleva la propuesta metalingüística de la ejecución al límite al sugerir que “*los ejecutante podrían entablar diálogos analíticos*” (p.214) al contraponer sus ejecuciones. Sin embargo, no son pocos los que piensan que la ejecución no podrá nunca constituirse en un discurso erudito puesto que tiene otras prioridades y objetivos. Para ellos, la ejecución no habla acerca de la música sino que se realiza en ese acto. La ejecución que pretende ser un discurso analítico es una muestra de lo que Rothstein (1995) denomina *la pedantería del ejecutante*. El nudo de la discusión reside en el hecho de que la música no puede constituirse en un discurso erudito acerca de la música por el modo en que ella misma esquiva toda referencialidad ¿Cómo puede hacer un discurso que no



---

sabemos a qué se refiere para convertirse en metalenguaje? Siguiendo este razonamiento, el metalenguaje musical es una quimera.

Sin embargo, en la vida cotidiana en sociedad hablamos con frecuencia acerca de la música. Por ejemplo, en cualquier foro de música en Internet miles de personas *hablan sobre* la música. La música que circula por la red, sólo por mencionar un caso, difícilmente lo haga sola. Circulan junto a ella un cúmulo de *comentarios* que no son más que parte de este esfuerzo colectivo de poner la experiencia musical en palabras. Es de este modo, ante esta fuerte necesidad comunicacional, que se impone la construcción de un metalenguaje. Más aun en el contexto del estudio académico de la música, la necesidad de elaborar descripciones comunicables del objeto de estudio es imperiosa. No podemos resignarnos tan fácilmente a prescindir de un metalenguaje para la música si queremos tener modos de compartir nuestros pensamientos acerca de ella. Resulta inevitable para que tenga lugar el estudio académico de la música que el conocimiento musical, de formato no-proposicional tenga que adquirir, casi por definición, algún tipo de formato proposicional.

Claramente un metalenguaje también puede tener un formato diferente al del lenguaje objeto, como es el caso de los metalenguajes lógicos de naturaleza simbólica. Entonces no es extraño que en ese desarrollo social por encontrar modos de comunicar nuestros pensamientos musicales hayan intentado ocupar el lugar de un metalenguaje las categorías descriptivas de la música acuñadas por la teoría musical, y su correlato en el sistema de notación musical. Ellas se constituyen entonces, como expresiones metalingüísticas ampliamente aceptadas por la comunidad epistémica no solamente en los ámbitos académicos, sino también en la vida cotidiana. Hablamos de ellas como *expresiones metalingüísticas* porque sin llegar a ser metalenguaje en sentido estricto, son enunciados (lingüísticos y simbólicos) que cumplen la función de referirse al lenguaje (musical, en este caso).

Las categorías teóricas y notacionales colonizaron todos los discursos acerca de la música, de modo que el conocimiento musical autorizado es reconocido en el dominio del metalenguaje. Por ello el dominio de las categorías de la teoría musical y la escritura ostentó al menos desde los comienzos de la modernidad un estatus diferencial

---

respecto de otros modos de conocimiento de musical. Esta supremacía de la teoría musical fijó las bases de la denominada *audición estructural* (Subotnik 1996, Dell’Antonio 2004) que se establece como modo de involucrarse con la música escuchándola que goza de gran prestigio social – los textos y cursos de *Aprenda a Escuchar Música* son ejemplo de ese prestigio (Machlis 1999; Aguilar 2002)- y se muestra como un indicador académico del *buen músico* (Karpinsky 2000, Hallam 1998). Básicamente, la audición estructural es un tipo de audición idealizada orientada a la producción de respuestas en términos de la estructura musical tal como ésta es descripta por la teoría musical. La *audición estructural*, es una noción de fuerte arraigo positivista. Su carácter *moderno* no radica tanto en las categorías de las que se vale, sino más bien en su pretensión de mirada científica del fenómeno musical. Esta mirada considera a la música como un objeto del mundo que se nos presenta para ser contemplado (escuchado) y comprendido a través de un sistema teórico erudito (científico). De este modo, supone que al examinar la música de acuerdo a tales estructuras tenemos una medida objetiva de sus atributos. Por ejemplo, si escucho una pieza musical y elaboro una respuesta en términos de la teoría o de la notación musical –por ejemplo digo “es un compás de  $\frac{3}{4}$ ”-, esa respuesta es valorada porque implica que *sé música (sé más que si simplemente construyo un significado, imagino, articulo enunciados, reconozco la pieza, puedo crear enunciados musicales a partir de lo que escuché que sean adecuados al contexto en el que lo escuché, etc.)*.

La *audición estructural* ha tenido una poderosa influencia en las múltiples disciplinas musicales. Por ejemplo, la musicología se ha ocupado de indagar el fenómeno musical y transmitir sus hallazgos siguiendo esta idea. Pero tal vez haya sido en el campo de la pedagogía dónde su predominio ha tenido las consecuencias más profundas. Toda la educación musical en occidente, pero en particular la profesionalización del músico, pasa por intentos sistemáticos por orientar ese tipo de escucha destacándola como un rasgo privilegiado de musicalidad. *Tener oído* es señalado por músicos y no músicos como atributo *sine qua non* de la excelencia musical (Willems 1940, Sebastiani y Malbrán 2003, Anta *et al.* 2004; Larrubia *et al.* 2004) en implica claramente dominar la *Audición Estructural* (Karpinski 2000, Malbrán y otros 1994, Aguilar 1978). Sin embargo, son numerosas las personas que se enfrentan a una gran

---

frustración por no alcanzar el desarrollo deseado para brindar, a partir de la audición musical, el tipo de respuestas estructurales esperadas. Porque, además de ofrecer enormes dificultades en este desarrollo, la predilección académica por la audición estructural como rasgo de musicalidad a menudo da lugar a situaciones paradójales que exponen las contradicciones entre los dos significados de *saber* que se mencionaron arriba. Típicamente, personas con capacidades notables, por ejemplo, para producir enunciados musicales nuevos y admisibles en un determinado idioma musical, tienen fuertes dificultades para operar con aquellas categorías teóricas. El metalenguaje de la tradición *auditivo estructuralista* parece estar en la raíz de esta paradoja. Como lo señala Leman (2008) la gente prefiere involucrarse directamente en la música que *describir* su compromiso con ella: “*la descripción es un factor perturbador en nuestra relación con (la música)*” (p.6)

En lo que queda de este capítulo trataré de mostrar como estas limitaciones de metalenguaje, lejos de convertirse en un escollo para el acceso al lenguaje musical nos permiten explorar dimensiones de la música que son fundamentales en la experiencia musical, y que están habitualmente soslayadas por la hegemonía del discurso teórico y notacional en los ámbitos académicos. Se trata de reflexionar sobre las posibles causas del fracaso del uso exclusivo del metalenguaje basado en la retórica y los conceptos de la teoría musical y en la lectoescritura, y por ende de la imposición de la audición estructural, como medida de experticia musical particularmente en las etapas iniciales de la profesionalización musical. La hipótesis central es que la apertura de las estrategias de desarrollo de las habilidades auditivas hacia ciertas dimensiones de la experiencia musical que han sido sistemáticamente ignoradas por los enfoques tradicionales brindará medios para *hablar* acerca de la música de un modo más directo, sin poner en riesgo el éxito comunicacional. Para eso se exploran esas dimensiones y finalmente se proponen algunas vías prospectivas de estudio.

## METALENGUAJE TEORÍA Y OÍDO

La teoría musical con la cual se inicia hoy en día la formación especializada en música está vinculada a la noción de *Teoría Práctica*, es decir aquella teoría que es necesaria para sistematizar una determinada

---

praxis. La teoría práctica de la música fue desarrollada a lo largo de los siglos para regular la praxis tanto de los ejecutantes (*cantores*) como de los compositores (Wason 2002). De tal modo, ya desde su origen, la teoría musical es tomada como prescriptiva más que como descriptiva. En este estado, la teoría explica patrones de comportamiento generalizables, y el desarrollo de las habilidades auditivas que se propone basado en esa teoría es una suerte de estrategia de validación de hipótesis. A través del oído obtenemos evidencia empírica acerca de las hipótesis de análisis teórico. Por ello es que decimos que la *audición estructural* impone un modo de escuchar: nos dice qué se escucha, o qué debería escucharse en cada momento sobre la base de la teoría musical tomando como categorías perceptuales *naturales* de la música a las categorías de la teoría. En esta sección analizaremos este proceso de naturalización de las categorías teóricas y sus implicancias en el estudio y el desarrollo de las habilidades auditivas.

La teoría de la música es un esfuerzo epistemológico dirigido a explicar total o parcialmente un fenómeno musical. La Teoría de la Música como disciplina, en realidad, está integrada por numerosísimos abordajes más o menos fragmentarios a los que denominamos Modelos Teóricos (Cook 1987, Dunsby y Witthall 1988). Los modelos teóricos presentan diferentes niveles de complejidad. Las teorías más complejas se basan en conceptos sustentados en teorías más simples, que a su vez pueden basarse en nociones teóricas todavía más básicas, y así sucesivamente. En la base de todo ese edificio se encuentran los conceptos teóricos básicos o *prototeóricos*. Son las nociones teóricas sobre las que se cimentan las formulaciones teóricas más sofisticadas, por esta razón, en realidad poseen un poder descriptivo y explicativo muy limitado. Por oposición gozan de un amplio reconocimiento y se hallan fuertemente instalados en el lenguaje natural utilizado para hablar acerca de la música. Ejemplo de éstos son los conceptos de nota, escala, intervalo, acorde, etc.

Estas estructuras teóricas básicas o *prototeóricas* están tan arraigadas en las expresiones metalingüísticas que han adquirido un estatus cognitivo de percepto: decimos que *escuchamos o percibimos* las notas, las escalas, los intervalos, etc. sin advertir que en realidad el proceso cognitivo implicado en ello es de alto nivel y requiere de conceptos prototeóricos. Pongamos como ejemplo la noción de acorde. Nosotros

---

percibimos algunos tonos sonando en simultaneidad y los escuchamos como acorde. Más aun, si ese acorde se halla en un contexto musical tonal, percibimos un rasgo único y particular: su función tonal. Sin embargo una psicología comparada de la música nos podría decir que tal modo de escuchar ese conjunto de sonidos no es universal sino propio de nuestra cultura. En otras culturas ese conjunto de sonidos no constituye un percepto integrado porque en ellas directamente no existe el prototeórico acorde.

La *prototeoría* tiene un valor metalingüístico fundamental. Nos permite describir el fenómeno en sí. Sin los conceptos de notas, escalas, acordes, intervalos, etc. nos resultaría muy difícil describir la música de modo de facilitar su transmisión en nuestra cultura. En otros términos, los prototeóricos contribuyen enormemente a la representación, la comunicación y la perduración de la música.

Como toda construcción teórica de cierto nivel de complejidad, el código de notación musical occidental se basa en un conjunto de prototeóricos que posibilita un cierto nivel de descripción del fenómeno musical con el objeto de contribuir a su comunicación, manipulación y conservación como bien cultural. No obstante, la perspectiva clásica de la psicología cognitiva de la música ha ido más allá en su alcance y ha propuesto que no solamente las representaciones externas (como es el caso de la escritura musical) dependen de estos prototeóricos, sino que también muchas representaciones internas tienen lugar en base a esas categorías. Así la ciencia cognitiva clásica considera que la prototeoría tiene un valor heurístico importantísimo para explicar ciertos procesos psicológicos de la experiencia musical. Este supuesto surge del hecho de que los prototeóricos están tan instalados en la cultura que los usamos sin conciencia de su naturaleza. Lo hacemos así profusamente porque estos elementos prototeóricos nos sirven para *medir la realidad*. Así, estas nociones teóricas básicas nos sirven al mismo tiempo para realizar una *medición objetiva* de la realidad musical y representarla de algún modo.

De esta manera, las representaciones externas (*v.g* la notación) y las representaciones internas sobre las que se basa el pensamiento musical tendrían las mismas bases prototeóricas. Desde esta perspectiva, la notación musical parece ser una contrapartida natural de la percepción musical. Es más, muchos conceptos prototeóricos han sido desarrolla-

---

dos en vinculación directa con las necesidades de la escritura musical. Por ejemplo, la idea de que la unidad de la dimensión melódica es la *nota*, se vincula directamente con el hecho de que la nota es su unidad de escritura en el sistema hegemónico. Sin embargo, este estatus hasta ahora incuestionado, de unidad, ha comenzado a ser puesto en tela de juicio (véase Burcet en este volumen). La noción de *neuma* y su vigencia y desaparición como concepto melódico y de escritura, es un testimonio del modo en el que los conceptos prototeóricos y el sistema de notación son interdependientes.

De este modo, la notación y la teoría práctica de la música sirvieron para fijar las categorías racionalistas que servirían de insumo para la labor del músico (ejecutante o compositor), dejando de lado otros aspectos de la experiencia musical. Así aceptamos que lo que no se escribe, es decir lo que no ha hallado un lugar entre las categorías de la teoría práctica (con su correspondiente correlato en la notación) no existe, o al menos no son significativas para estudiar la música como objeto de la realidad. Todo aquello que no entra en este prisma de objetividad a través del cual mirar la realidad, ha sido confinado a la torre de lo inaccesible, lo inexplicable, aquello que se da en la subjetividad pero no puede ser comunicado, y por ende no puede ser enseñado.

Sin embargo, esas cuestiones *sí* forman parte de la experiencia musical. Y aunque la teoría práctica, y la musicología sistemática de corte objetivista, no lo hayan querido incluir en sus agendas, forman parte de las cosas que involucran a nuestro oído en la experiencia musical. Para desarrollar un oído musical que reconozca esas dimensiones es necesaria, entonces, una perspectiva de análisis que apunte no tanto a validar las hipótesis de la teoría musical y derivar patrones normativos de práctica composicional sino más bien a ganar comprensión de cómo el individuo interactúa con las particularidades de la obra de arte. En otras palabras, qué conocimiento de la obra musical y de su funcionamiento en la interacción con el oyente, éste necesita obtener para predecir su comportamiento e involucrase en ella haciendo uso de sus recursos cognitivos (memoria, expectativa, resolución de problemas, ejecución, interpretación, modos de contar, etc.).

Esa perspectiva de análisis tendrá que poder dar cuenta de lo que nos pasa con la música. Es necesario desarrollar habilidades auditivas



---

que le permitan al músico-oyente desentrañar y comunicar su experiencia, sin dejar afuera aspectos que considere valiosos de ella. En ese sentido, el punto de partida es reconocer que el análisis musical basado en la teoría práctica, resulta parcial y por lo tanto a menudo poco significativo para el músico-oyente porque cercenan la experiencia y reducen lo relevante a lo normativo.

Decimos que cercenan la experiencia porque desconocen los aspectos de esa experiencia que resultan más importantes para la subjetividad. Por ejemplo, un instrumento importante para medir la realidad física de la atmósfera en cuanto a su temperatura es el termómetro. El termómetro nos dice *objetivamente* cuál es la temperatura del aire aquí y ahora. Pero claramente no es la única variable que interviene en mi experiencia de la temperatura. Yo siento frío o calor por una diversidad de causas de las cuales, la temperatura del aire es solamente una (ni siquiera podemos decir que es la más relevante). Si el único dispositivo que tengo para analizar esa realidad es el termómetro, la explicación de la experiencia va a ser siempre sesgada, y con el tiempo, como estudioso de mi experiencia, voy a dejar de reconocer aquellos aspectos de ella que mi explicación no alcanza. Pero además, en el caso de la experiencia musical es importante tener en cuenta que la teoría práctica es normativa, por lo tanto asume que lo más relevante de la experiencia está dado a priori.

Del amplísimo abanico de tales conocimientos propongo, solamente para iniciar esta reconsideración, tres dimensiones de la experiencia musical que ocupan un lugar muy importante en la experiencia y que el desarrollo de las habilidades auditivas ha tendido a evitar. Ellas describen: (i) lo emocional, (iii) lo intersubjetivo, y (i) lo temporal.

## LO EMOCIONAL

Los aspectos emocionales de la música son de un impacto innegable en la experiencia. Filósofos, músicos y artistas de todas las procedencias han reconocido la impronta emocional de la música. La música puede representar emociones. Así atribuimos estados emocionales a la música, decimos por ejemplo “esta música es triste”, como lo reconocemos en una novela o un film. Pero también, la música puede

---

suscitar emociones, como lo hace también una novela y un film, y de este modo decimos “esta música me entristece” (Juslin y Sloboda 2001). Las aristas emocionales de la experiencia musical son por lo tanto múltiples. Sin embargo, debido a que los rasgos emocionales no forman parte de la escritura, la emoción ha sido desterrada de las descripciones estructurales propuestas por la teoría musical. Como la emoción no puede ser descrita objetivamente a través de la escritura musical, la emoción es considerada irrelevante para comprender y describir la música. Por ende el desarrollo de las habilidades auditivas no alcanza ese ámbito porque se lo considera un terreno que no vale la pena explorar en nuestro trabajo por desarrollar el oído musical. Más aun, muchas veces se considera que es un ámbito que conviene expresamente ignorar para evitar que la objetividad de nuestras mediciones teóricas se *contamine con aspectos subjetivos*. Sin embargo, la música inexorablemente produce efectos emocionales (Scherer y Zentner 2001). Más allá de nuestro control voluntario, la respuesta emocional es básica y primaria, por lo tanto es imposible dejarla de lado.

Paralelamente, como lo señala Leman (2008)

“Las actividades como el razonamiento, la interpretación y la evaluación pueden perturbar la sensación de inclusión directa, puesto que la mente se compromete en una representación del estado del ambiente que distrae el foco y, como consecuencia, puede romper el “hechizo” de estar sincronizado.” (p.7)

El compromiso emocional en la música es directo e inmediato, a menudo involuntario e inconsciente. Por ello tenemos la sensación de que en cuanto accedemos a él de modo consciente, nos percatamos de nuestra inmersión emocional, la exploramos y arriesgamos una explicación, esa misma observación es la culpable de que la emoción se desvanezca. Además si procuramos explicarnos la situación en términos que puedan ser fácilmente comunicados (a través de algún sistema teórico compartido) la desconexión con el estado emocional primigenio parece ser mayor.

Leman (2008) sugiere que probablemente la percatación de la experiencia emocional y la inmersión en ella tengan que encontrar un estado



---

de balance para que podamos comprenderla de manera efectiva. En tal sentido, un enfoque del desarrollo de las habilidades auditivas que sea superador de las restricciones de la Audición Estructural, lejos de ignorar la dimensión emocional del fenómeno, procurará comprender, describir y dilucidar su impacto. En línea con las impresiones descriptas y con la mirada objetivista, las aplicaciones pedagógicas de la Audición Estructural tienden a que el oyente no se comprometa afectivamente con la música, desnaturalizando así la manera más conspicua de involucrarse en la música. Esto trae importantes desventajas a nivel cognitivo, como por ejemplo la de incidir negativamente sobre la memoria (Martin y Metha 1998, Balch *et al.* 1999). La respuesta emocional a la música no es una actividad inferencial a través de la cual se accede al contenido emocional que conlleva la música. Por el contrario, uno puede inferir una intención, una actitud, e incluso un concepto a partir del registro corporal de una determinada emoción (Damasio 1994). Ese registro depende de una serie de factores que, por supuesto, exceden la estructura musical. Sin embargo, como lo señalan Scherer y Zentner (2001) es importante escudriñar el peso que estos factores pueden tener en la respuesta obtenida.

La Audición Estructural hace mucha fuerza para que el oyente deje de lado ese registro emocional-corporal. En primer término su retórica no contempla modos de referenciar los registros emocionales, y éstos por lo general son menospreciados. Por ejemplo, cuando se desarrolla la habilidad de discriminar las configuraciones melódicas en modo mayor de las que están en modo menor, se desdeña cualquier tipo de referencia que recuerde el cliché de que “el modo menor es triste”. Es un cliché porque no toda la música en modo menor es triste, y no toda la música triste es en modo menor. Además la tristeza puede ser el resultado de una multiplicidad de variables (musicales, personales, circunstanciales, etc.) que coadyuvan a representar o generar ese estado interno (Vuoskoski y Eerola 2011). Por supuesto, no es la tristeza lo que define el modo menor. El *modo menor* es un concepto teórico que remite al repertorio de alturas que la melodía utiliza en su despliegue, y en tal sentido es la presencia en ese despliegue de los denominados grados modales lo que lo definen. Sin embargo, la tristeza es un epifenómeno de esa selección de alturas. No es poca la evidencia psicológica que vincula el

---

modo menor tanto a la tristeza representada como la suscitada (Gagnon y Peretz 2003; Kallinen y Ravaja 2008). Desconocer entonces la tristeza que puede representar o suscitar la presencia de esos grados modales en el repertorio de alturas utilizado por la melodía, es atribuirle más importancia al lugar que ocupa esa nota en la escala que en la experiencia. Es posible que yo recuerde mejor la melodía escuchada, pueda tomar decisiones interpretativas, pueda generar expectativas de continuidad, pueda reconocer cambios en la melodía, etc. por la tristeza que representó para mí o que suscitó en mí que por la presencia de la tercera o la sexta menor. De este modo, el registro de ese estado emocional es una herramienta muy valiosa para el desarrollo de las habilidades de análisis a través de la audición.

El registro de aspectos afectivo-emocionales puede incluso abarcar propiedades más técnicas aun. Por ejemplo de acuerdo con Karpinski (2000) “*la identificación de intervalos es tal vez la más ubicua de todas las actividades atomistas de entrenamiento auditivo*” (p. 52). Un componente importante en la caracterización del intervalo es la disonancia, que es sin duda, más allá de su explicación psicofísica, una noción afectiva. Porque, si bien la disonancia depende de ciertas variables físicas, en realidad, es una respuesta emocional culturalmente dependiente a dichas cualidades físicas. La tendencia objetivista de la Audición Estructural lleva a medir objetivamente los intervalos para identificarlos con alguna de las categorías disponibles, como por ejemplo contando los grados de la escala que comprende dicho intervalo. A través de ese procedimiento no es difícil, por ejemplo, confundir una séptima de una octava (algo bastante común entre los estudiantes). Sin embargo, esta confusión es menos plausible si se tiene en cuenta ese contenido emocional: una séptima suscita afectos muy diferentes a los que suscita una octava. Por supuesto que tal respuesta emocional aun en relación a un evento tan atomizado se construye en un contexto de interacción y por ende se requiere la consideración de los diferentes componentes que afectan dicho contexto. Para enfrentar este problema, la perspectiva objetivista, en vez de considerar dichos factores, decidió desconocerlos.

Una dificultad para establecer algún tipo de correspondencia con la información afectiva tiene que ver con el hecho de que, aunque existe abundante evidencia respecto de la consistencia en la atribución emo-

---

cional a la música por parte de los oyentes, no existe un trabajo teórico ni empírico que permita establecer un exhaustivo mapeo emoción-estructura. Aunque existen numerosos esfuerzos en ese sentido tanto desde el campo de la musicología (v.g. Coocke 1959) como de la psicología (v.g. Sloboda 1992), e incluso desarrollos teóricos muy amplios que dieron lugar a cambios epocales profundos en la producción artística musical (piénsese por ejemplo en la noción de Pathos en música que tenían los griegos o la *Affektenlehre* del siglo XVII) no satisfacen las necesidades de tal correspondencia. Surge aquí, probablemente, un problema de incompatibilidad entre las unidades de la teoría, y las candidatas a unidades del sentido emocional (lo que Scherer y Zentner llaman “episodio emocional”). Es posible que la organización de unidades de la teoría (extensión, categorías analíticas, etc.) no tenga nada que ver con las organizaciones supraestructurales capaces de comunicar emociones inferidas de manera consistente. Por ejemplo, al leer una novela, uno es capaz de inferir una emoción intencionada. Sin embargo, no es posible determinar en qué elementos estructurales se encuentra esa emoción: ¿se da en el léxico, en la sintaxis, en la semántica de ciertas palabras? Probablemente sea una combinación de todo eso, pero que a la hora de entenderla como un todo no funciona el análisis de las partes.

Del mismo modo, no tiene sentido decir que la “tristeza sentida” en una pieza en modo menor está en la tercera o la sexta menor. Existe allí algún tipo de propiedad emergente que no está todavía suficientemente estudiada.

Sin embargo, probablemente, no sea ese el camino que tengamos que recorrer. Si pensamos en las cualidades emocionales de la experiencia musical como si fueran atributos estructurales susceptibles de ser leídos y medidos de manera objetiva y mapeados en una descripción a manera de *partitura emocional* estaríamos cayendo nuevamente en el proceder del paradigma objetivista. La recuperación de la dimensión emocional nos enfrenta a la necesidad de repensar la modalidad de pensamiento que buscamos en el desarrollo de las habilidades auditivas. Contrariamente a la mirada tradicional, la atención a la dimensión emocional permite entender el rol que juega lo subjetivo en la comprensión de la música a través de la audición. Lejos de pretender llevar la experiencia emocional a un plano objetivo, la idea es mantener ese plano subjeti-

---

vo como el direccionador de las descripciones estructurales. La idea central de este principio sería que *lo que sentimos* al escuchar la música tiene que hallar algún tipo de explicación verosímil en las descripciones estructurales que realizamos y comunicamos.

En otros términos, la explicación de la realidad tiene que poder dar cuenta de la experiencia. Si por el contrario, esa explicación es contraintuitiva respecto de la experiencia, tiene que permitir encontrar las razones de esa contradicción para alcanzar una explicación satisfactoria. No tiene que negar la contradicción. Si el termómetro dice que hace 25°C y yo siento frío, no puedo pretender prescriptivamente tener calor, sino que debería optar por explicar todas las variables que pueden estar interviniendo para que tenga frío, aun las más subjetivas. Pensar la subjetividad en la explicación del fenómeno musical, lejos de distanciarnos de la comprensión de la música y por ende a la actuar musicalmente de manera ajustada al contexto nos acerca a la música de una manera que no escinde lo técnico de lo expresivo, lo analítico de lo afectivo, lo racional de lo emocional, dicotomías que no hallan lugar en un paradigma experiencial.

## LO INTERSUBJETIVO

La mirada musicológica objetivista, desarrollada a lo largo del siglo XX, se interesó e impulsó fuertemente la teoría musical como *la* explicación de la música. Es poco lo que ha hecho, sin embargo, para incorporar a esa explicación los procesos de producción musical.

De este modo, privilegió los aspectos estructurales de la música por considerarlos los únicos susceptibles de una mirada objetiva, por sobre una consideración de la música puesta en acto (véase López y Vargas en este volumen). *La nueva musicología* (Clayton *et al.* 2003, Cook y Everist 1999), influida por los estudios culturales y la etnomusicología ha comenzado a reconocer los elementos sociales y culturales como propios de la música misma, y no solamente en tanto elementos contenidos en las estructuras musicales (del mismo modo que lo sugirió tempranamente Adorno, 1958). Como lo señalan Shepherd y Wicke (1997).

---

"esta tendencia puede ser trazada en el modo en el cual el énfasis tradicional sobre el positivismo que ha caracterizado el estudio de la música desde finales de los cincuenta ha derivado en la cuestión de la relación entre los procesos musicales y los procesos de la subjetividad siendo diligente y, a menudo, conscientemente evitada" (p.8).

Así se deja de pensar a la obra musical como un objeto autónomo, que tiene una existencia independientemente de los acontecimientos sociales. Por el contrario la obra musical incluye inevitablemente un acto social en su realización e integra un sistema en el que diferentes actores (compositor, ejecutantes, oyentes) contribuyen a su realidad (Small 1998). Entendido así, el significado musical estará siempre vinculado al otro. Si la música es *entre nosotros* (Español y Shifres 2008a), se cuestionan los límites mismos de la música y su autonomía.

La dimensión intersubjetiva de la ejecución ha sido indagada y es hoy en día reconocida. Precisamente algunos de los trabajos que abordan la ejecución como experiencia intersubjetiva rescatan al oyente dentro de ella. En otro sitio (Shifres 2008) hemos propuesto que la ejecución musical se sintetiza en un conjunto de experiencias temporales elaboradas para ser compartidas. Allí aportamos evidencia sobre el modo en el que el oyente advierte aspectos de la subjetividad del ejecutante, planteando una comunicación que va más allá de la recepción de un mensaje.

Pero el oyente va más allá del ejecutante como sujeto, y la experiencia intersubjetiva tiene lugar con la música misma. Los humanos somos seres intersubjetivos porque buscamos en todo momento comprender la subjetividad del otro. Necesitamos hacerlo porque la mayor parte de nuestra vida en sociedad depende de esa lectura de los estados internos, emociones, creencias, intenciones, etc. del otro ya que no siempre la comunicación se da en forma de reconocimiento de mensajes explícitos. Para esto poseemos una *Teoría de la Mente*, entendida en psicología como la capacidad para atribuir pensamientos e intenciones a otra persona, es decir reconocerla como un *ser mental e intencional*. También, a menudo adjudicamos intenciones a entidades

---

no humanas, incluso objetos (Rivière 1991). Entre ellos está la música. Decimos “la melodía busca su resolución”, por ejemplo dando cuenta de nuestro reconocimiento de la intencionalidad de la música y de este modo entendemos la música en términos de acciones o intenciones subjetivas (Leman 2008). A través de esta capacidad es que podemos establecer un estado de *empatía* con la música. Este conocimiento de la música como *otro virtual* (Bråten 1998), es a menudo pre-conciente y no proposicional, por lo tanto constituye un acceso más directo a la música que le permite al oyente predecir y recordar comportamientos musicales, identificar patrones y regularidades, categorizar componentes, etc. El oyente, entonces no es el último eslabón de una cadena comunicacional que comienza en el compositor, sino que es un nodo más en una compleja red de relaciones intersubjetivas que conforma la experiencia musical.

La idea positivista de experiencia musical solipsista alimenta la demanda de una respuesta objetiva, porque la objetividad se convierte en el único modo de comunicación. La perspectiva objetivista no podía hacer lugar a aquellos componentes no estructurales, por no ser susceptibles de una medición objetiva y por ende por no ser comunicables. Por ello valoró los aspectos mensurables a través de la teoría, y confinó al resto a una enorme caja de cuestiones *extra musicales*. La nueva musicología, por el contrario, repiensa la noción de componentes *musicales* y *extra musicales* de la experiencia, porque es la experiencia misma la sustancia de la obra musical.

Sin embargo, como lo señala Leman (2008) lo que escuchamos cuando escuchamos música está determinado por el contexto cultural en la que la música es escuchada. Es justamente el conocimiento del contexto cultural y de las descripciones de la música que resultan válidas en él lo que posibilita que las ideas acerca de la música puedan ser comunicadas con éxito a pesar de que las descripciones sean parciales. Un ejemplo claro de esto es el mismo código de notación que lejos de representar, como ya se dijo, toda la música, expresa solamente algunos aspectos de ella. De este modo, la notación es un dispositivo exitoso porque quienes la usan conocen las particularidades de su contexto de producción. De otro modo la comunicación pretendida por la partitura fracasa. Se ve claramente en el caso de la interpretación

---

de partituras de música popular como el jazz o el tango. Claramente no se puede hacer una interpretación convincente de la pieza representada en la partitura si no se conocen las características del estilo. El dispositivo es exitoso porque el conocimiento del contexto aporta contenidos que se transmiten solamente de manera oral y resignifican los símbolos expresados en la partitura.

"Esta experiencia cultural común es con frecuencia implícitamente conocida y entonces no hay necesidad de hacerla explícita en la descripción. Si el contexto cultural compartido es un contexto de experiencia, entonces sólo unas pocas palabras pueden ser necesarias para que la gente se entienda mutuamente. Puede suponerse que las descripciones funcionan bastante bien con la música porque como seres humanos compartimos la experiencia de la música y a menudo compartimos también el contexto en el cual la música está aconteciendo." (Leman 2008, p.7)

En esta revalorización, la reformulación de algunos paradigmas psicológicos han contribuido notablemente. En primer lugar está el cuestionamiento a la idea de comunicación como una cadena unidireccional que va de un emisor hacia un receptor (Shannon y Weaver 1949) comenzó a ser reemplazada por la idea de una comunión intersubjetiva en la que los contenidos pueden circular en múltiples direcciones (Shanker y King 2002; Trevarthen 1998; 1999/2000; en particular en el campo de la música véase Shifres 2008b). En segundo lugar figura la idea de que el contenido de la comunicación no está siempre codificado en un mensaje, sino que puede compartirse directamente a través del compromiso directo en los sujetos en la energía física que la música implica (Leman 2008).

Las consecuencias directas que tiene esto en las prácticas pedagógicas en relación al desarrollo del oído musical son al menos dos: En primer lugar se cuestiona la dicotomía entre *musical* y *extra musical*, entre objetivo y subjetivo, dando lugar a todos los sujetos de la experiencia en la conformación del significado. En segundo lugar, es posible valorar formas de comunicación que no sean verbalmente codificadas, para dar cuenta de la experiencia musical. Por ejemplo, la interacción entre el canto de un estudiante y el gesto de otro puede ser una ex-



---

presión clara del entendimiento no sólo de aspectos melódicos de la música que estén construyendo, sino también de aspectos dinámicos y expresivos (afectivos).

La dimensión intersubjetiva de la audición está inextricablemente enlazada con la dimensión emocional. A través de la empatía emocional, las reacciones del otro en la interacción, el modo en que se mueve, toca, canta, etc. producen indicios que actúan inmediatamente sobre las emociones, pero también sobre la intencionalidad del otro. Esto tiene implicancias directas sobre la comunicación que está teniendo lugar. Por ejemplo, es reconocido que cuando estamos comunicándonos en una lengua que no dominamos lo suficiente, ver a la persona que habla nos permite capturar indicios en su comportamiento que son importantes para entender lo que está diciendo. Del mismo modo el compromiso directo con la ejecución musical en el contexto de interacción introduce nuevos componentes que pueden ser descriptos como parte de la música que está teniendo lugar.

Finalmente, entender la experiencia musical como intersubjetiva es clave para lograr un nivel de comunicabilidad aceptable de diferentes niveles de descripciones sin necesidad de caer en las categorías objetivistas de la teoría, rescatando los aspectos subjetivos de la experiencia. En otros términos, reconociendo la dimensión intersubjetiva en el desarrollo de las habilidades de audición podremos conservar lo subjetivo garantizar la comunicabilidad de lo escuchado.

## LO TEMPORAL

El enlace intersubjetivo y el registro del estado emocional, dependen absolutamente del desenvolvimiento temporal de la experiencia musical (Trevarthen 1999/2000; Stern 2010). La música se desarrolla en el tiempo, y el registro emocional y comunicacional de la experiencia varía momento a momento de ese transcurrir. La experiencia musical es la experiencia del tiempo: experimentamos la música en tanto experimentamos el tiempo en la música. Como ha señalado Imberty (1981) cada estilo musical, como testimonio de la cultura de un lugar y una época determinada hacen ostensible un modo de configurar el tiempo. Las respuestas emocionales han sido tradicionalmente rechazadas



---

como descripciones válidas de la experiencia musical, además de por las razones esgrimidas arriba, porque las herramientas disponibles para caracterizarlas en general son estáticas y dan cuenta solamente de instanciaciones a lo largo del tiempo. Aunque la musicología ha desarrollado abundantemente el tema del tiempo en la música, las herramientas descriptivas y, particularmente, los dispositivos disponibles en la actualidad para tales descripciones en el sistema de escritura son por demás insuficientes para dar cuenta del devenir de la música. Esta es una de las más graves consecuencias de subordinar los problemas de la audición de la música a las categorías de pensamiento otorgadas por el sistema teórico y de notación musical (véase Burcet en este volumen, López y Vargas en este volumen).

Siguiendo metodológicamente a Ricouer (1985) es posible comprender los problemas de la configuración de la música en la medida que abordamos la configuración del tiempo *por* la música. Pero si consideramos que una buena parte de lo que constituye nuestra experiencia psicológica en la música es nuestra experiencia psicológica del tiempo configurado en la música es necesario pensarla a través de herramientas que no desnaturalicen esa configuración. Por esta razón la partitura no puede, por definición, capturar esa dinámica temporal. Porque el tiempo de la partitura es el tiempo que el lector manipula en soledad (no en interacción), por lo que, de acuerdo a lo que señalamos en el párrafo anterior, desaparece su esencia intersubjetiva. Al leer la partitura, el lector puede avanzar, retroceder, reiterar, entre otras operaciones que alteran la configuración temporal de la experiencia. De modo que es la performance el modo de existencia musical en el que se realiza, inexorablemente, su transcurrir. Así, la performance es la base natural para el desarrollo de las habilidades auditivas.

Sin embargo nos enfrentamos a algunas dificultades por carecer de fundamentos tanto psicológicos como metodológicos para sostener prácticas educacionales que promuevan el desarrollo en el dominio de la dinámica temporal. En primer lugar la psicología de la música, ha podido contribuir al estudio del tiempo en la música solamente a través de investigación relativa a procesos cognitivos reactivos (atención), retroactivos (memoria) y proactivos (expectación) procurando explicar cómo la mente se orienta en la experiencia musical hacia el presen-

---

te, el pasado y el futuro respectivamente. Así es que tradicionalmente ha limitado su exégesis de los problemas de la cognición temporal al establecimiento de ventanas temporales. El concepto de presente psicológico (Fraisse 1982), es un ejemplo de tales ventanas temporales. En ese sentido, la teoría práctica de la música ha aportado conceptos que pueden ser utilizados como tales, por ejemplo los conceptos de compás, de célula rítmica (pie rítmico), la estructura de agrupamiento (Lerdahl y Jackendoff 1983), entre otros, delimitan ventanas que permiten capturar momentos en el devenir. De esta manera, sus descripciones teóricas sobre el transcurrir del tiempo en la música congela el contenido de esas ventanas temporales: vemos el paso del tiempo no a través del cine, sino a través de una serie de fotografías estáticas en sucesión. Así, cuando analizamos las estructuras rítmicas (agrupamiento y métrica) estamos llevando a cabo típicamente este proceder. Esta limitación pone de manifiesto que el procesamiento temporal compromete algún tipo de *demarcación* del tiempo y que los procesos por los cuales configuramos el tiempo de la ejecución musical tienen lugar no únicamente a partir del sonido, sino fundamentalmente a partir de *réplicas* del sonido que se construyen en la mente. Cómo lo señala Reybrouck (2004) procesar la música implica elaborar la transición entre presentación y representación. No obstante, la estrategia de reconstruir la dinámica temporal del todo a partir de la demarcación del tiempo puede ser insuficiente. Desde esta perspectiva se considera que el tiempo, al igual que los objetos visibles, se puede dividir en componentes homogéneos. Por esta razón se asume que, el tiempo de los acontecimientos musicales en el mundo está marcado en la experiencia del oyente por un conjunto de estructuras musicales más o menos tipificadas para un cierto lenguaje o estilo musical. Por ejemplo, en el estilo clásico se pueden preestablecer ciclos temporales a nivel de la frase musical (por ejemplo frases simétricas de 4 compases), a nivel del metro (por ejemplo la caída de un acento cada tantos impulsos), y a nivel de pulso (por ejemplo un impulso cada x tiempo, tempo negra=60, etc.), entre otros.

Sin embargo al considerar el tiempo como una concatenación de elementos discretos se lo priva de su cualidad más importante: su carácter dinámico y cinético de continuidad y desarrollo, en el que el

---

presente se mezcla con el futuro y el pasado en una unidad orgánica. Cuando los acontecimientos de la obra son considerados en el tiempo real de la ejecución musical, el oyente contrasta el tiempo *prefigurado* (por esas estructuras medidas y tipificadas) con el tiempo *refigurado* en la ejecución musical (el tiempo de la ejecución). La música recupera su impronta dinámica. Desde una perspectiva kantiana, es posible decir que la imaginación genera una estructura conectiva a través de la cual nosotros tenemos una experiencia coherente y unificada a lo largo del tiempo. La ejecución musical reconfigura el tiempo aporta su contenido dinámico a la experiencia.

En segundo lugar surge un problema metodológico de la misma laguna teórica: a pesar de la importancia del tiempo en la experiencia musical, la teoría práctica de la música es impotente para explicar la dinámica de dicha experiencia. Como se dijo, si bien la escritura musical posee modos de representar aspectos temporales, tales como la métrica y el ritmo, estas representaciones están siempre supeditadas a la sujeción a categorías, las de la *musica mensurabilis* (Cohen 2002; Fuller 2002), que no necesariamente reflejan el fluir dinámico del tiempo en la experiencia. De este modo el tratamiento tradicional que se le da a los aspectos temporales en los programas de formación del oído musical se limita a encorsetar el tiempo de la experiencia en esas categorías conocidas, que permiten una suerte de acercamiento *cuantitativo* –por brindar criterios de medición- a la comprensión del tiempo. Los recursos pedagógicos típicos son la medición y la comparación. Medimos el tiempo, medimos la duración de los acontecimientos, contamos la reiteración de patrones temporales, establecemos relaciones antes-después, identificamos regularidades y diferenciamos las relaciones de sucesión y simultaneidad. Pero no explicamos *cómo* transcurre el tiempo. De este modo, las categorías de notación y prototeóricas no alcanzan a establecer cómo procedemos en la experiencia a la demarcación del tiempo, y cómo se integra el presente, el pasado y el futuro en la representación del paso del tiempo. Es decir que no alcanzan un acercamiento *cualitativo* a la explicación del tiempo.

De manera interesante, los paradigmas actuales en psicología reconocidos con el nombre general de *ciencias cognitivas de segunda generación* (Johnson 2007, véase Pereira Ghiena y Jacquier en este volumen)

---

que incorporan tanto el tratamiento de la dimensión emocional como de la dimensión intersubjetiva a la exégesis de los procesos mentales otorgan un sitio particular a la experiencia del tiempo. De acuerdo con Stern (2010), por ejemplo, la experiencia de lo vital, es decir de aquello que vive, y que de ahí resulta primordial en nuestro desarrollo cognitivo, está ligada a la experiencia del tiempo. La música en tanto arte del tiempo representa para nosotros una expresión dinámica de vitalidad. Para Stern, esta experiencia depende fundamentalmente del movimiento. De modo que nuevamente vemos cómo el registro corporal se convierte en un recurso poderoso para la comprensión de las configuraciones musicales. Si el problema que tenemos es el de ver cómo pasar de la noción de una sucesión de unidades discretas a una *continuidad relacional* (Reibrouck 2004), el de determinar qué tipo de conexiones se establecen entre las unidades de tiempo escandidas para convertir a la sucesión en un todo que sea más que eso, más que una sucesión, puede ser un paso inicial en su superación pensar en el movimiento (manifiesto, observado e imaginado) como el aglutinante que se busca (véase Pereira Ghiena y Jacquier en este volumen)

En la formación del oído musical se trabaja con ese criterio de demarcación y medición del tiempo. Para ello se recurre a representaciones de un tiempo proyectado en un plano pasado. Al representar la cuarta dimensión (la del tiempo) en el espacio de dos (el plano), la calidad de su devenir se pierde en las proyecciones realizadas. De este modo, ese tiempo representado no permite dar cuenta del devenir, por ejemplo, de los contenidos expresivos en general (emocionales, dinámicos, cinéticos, etc.). Un desarrollo de las habilidades auditivas que contemple el aspecto cualitativo del tiempo en la experiencia musical debería procurar mantener la calidad del tiempo en las actividades de comprensión. Para esto se debería atender la concordancia entre el fluir temporal de la música y el fluir temporal de las repuestas que se buscan. En un extremo esto implicaría, por ejemplo, transcribir una melodía en el tiempo real, es decir lograr recuperar el tiempo del discurso en la acción de transcripción. Obviamente, que esto autoimpone límites físicos. Pero en el medio hay alternativas más accesibles, tales como graficar en tiempo real con movimientos, o dibujos, etc. En ese sentido, el uso del cuerpo, y el consecuente registro corporal de la ex-

---

perencia (como secuencia de acción, más que como secuencia de unidades escritas) resultan más espontáneos y pueden servir para mediar con representaciones en el plano que son más abstractas.

## ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

A lo largo de esta recorrida por algunas de las dimensiones de la experiencia musical que no son habitualmente tenidas en cuenta en el desarrollo de las habilidades de audición se ha podido constatar que el uso de la notación musical y las categorías de la teoría musical como metalenguaje resulta insuficiente para capturar todos los aspectos de la música, que resultan particularmente significativo sobre todo en las etapas iniciales del desarrollo musical. Estos aspectos son probablemente los más relevantes para el registro somato-mental de la experiencia y la posibilidad subsecuente de operar sobre ella y comunicarla.

De ahí es que se propuso buscar nuevas formas de metalenguaje o expresiones metalingüísticas que sean capaces de disputarle, al menos en el contexto de la formación inicial, la supremacía a los metalenguajes instituidos. Las expresiones metalingüísticas procuran describir algún aspecto de la experiencia musical. Como lo señala Leman (2008) las descripciones de la música vinculan el nivel subjetivo con lo social ya que se basan en los recursos retóricos que son significativos en el seno de la cultura. Sin embargo, cuanto más penetran en el nivel subjetivo más limitadas son en su eficacia comunicacional. Sin embargo,

“Las personas producen comunicaciones acerca de la música porque la música es un aspecto esencial de la vida que brinda significado al mundo que nos rodea, y porque se comparten las experiencias y los contextos musicales. La descripción forma parte de una práctica de significación que ayuda a la gente a acceder a la música.” (Leman 2008, p.8).

Desde la perspectiva objetivista de la musicología y la educación musical, las descripciones subjetivas, han sido desairadas e incluso ridiculizadas. Esta perspectiva es la que instaló el paradigma de la *Audición Estructural* como hegemónico en la formación de los músicos profesionales. Sin embargo, la supremacía de la audición estructural se

---

basa en el mal entendido de considerar sus categorías como categorías naturales. Al pensar las categorías teóricas como categorías naturales, *resulta natural* escuchar de acuerdo a esas categorías. Por ejemplo, Karpinski (2000) sugiere diferenciar la idea de “pensar en música” de la de “pensar sobre música” y sostiene que la habilidad de audición musical descansa en la primera. Estas dos ideas exponen la dicotomía lenguaje-metalenguaje. El objeto de conocimiento en ambas es la música, sin embargo, en una la mente opera lingüísticamente mientras que en la otra lo hace *metalingüísticamente*. Sin embargo luego, esta pedagogía requiere que el estudiante articule sus respuestas en términos teóricos asumiéndolos como naturales (lingüísticos). De tal modo, los procesos cognitivos se reifican en las respuestas teóricas y lo de “pensar en música” suena más a slogan que a objetivo de enseñanza.

Para superar esto es importante ubicar el valor justo del metalenguaje teórico derivado de la teoría práctica o de otras teorías musicales. Surge entonces una pregunta clave: ¿por qué el metalenguaje válido tiene que ser el de la teoría? Porque en definitiva, decimos “no podemos hablar sobre la música”, “el lenguaje natural no puede hablar sobre la música”, porque hemos restringido el uso del lenguaje natural a las categorías de la teoría. En otros términos hemos desconfiado de otras maneras de hablar sobre la música.

Podríamos pensar en otras formas de discurso acerca de la música. Por ejemplo, durante el siglo XIX tuvo lugar un desarrollo de una modalidad de acercamiento a formas metalingüísticas sistemáticas no basadas en los términos de la teoría práctica. De manera peyorativa fue denominado *análisis amateur* por la tradición objetivista que lo sucedió (Bent 1987). A pesar de las críticas, el análisis amateur ha tenido la virtud de *llegar* de una manera más directa y efectiva al público en general. De modo que se le puede reconocer un cierto éxito comunicacional. Esa perspectiva de análisis ha sido revalorizada en las últimas décadas, reelaborando sus epistemología, con base en los estudios hermenéuticos (Kramer 2002).

Pero el cuestionamiento acerca del metalenguaje puede ir aún más allá, hasta la observación de que puede haber formas de metalenguaje que no se basen en la abstracción, la conceptualización y la verbalización (Leman 2008). A lo largo de estas páginas los tres caminos que



---

tomamos (estos son, las dimensiones emocional, intersubjetiva y temporal) nos llevaron a un mismo destino: la valoración del movimiento, particularmente el movimiento del propio cuerpo -y del cuerpo del otro real o virtual-, como metalenguaje.

Así el desarrollo de las habilidades auditivas requiere de una investigación profunda acerca del modo en el que el cuerpo *habla* de la experiencia musical. Abandonar la asunción de las categorías teóricas como naturales, implicará cuestionar el posicionamiento del enfoque clásico de la psicología cognitiva de la música que instaló la idea de que la música se escucha en términos de ciertas categorías teóricas (notas, intervalos, etc.). El viraje del paradigma cognitivista clásico hacia otros que involucran la extensión de la mente al cuerpo y el entorno (Gomila y Calvo 2008), y el reemplazo del modelo comunicacional clásico por otros que contemplan vías y formatos diferentes para la circulación de contenidos (Shanker y King 2002) permitirá encontrar otros modos de suponer el funcionamiento de la mente musical. Junto a estos cambios, los cambios en las concepciones musicológicas que van desde la pretensión objetivista de mediados de siglo a los enfoques inclusores de la diversidad musical y la amplitud de la capacidad musical, abren el camino para reformular tanto la tradición pedagógica en el desarrollo de las habilidades auditivas como el conjunto de valores y creencias que la sustentan.

En ese sentido, el gran desafío en este campo es trascender el cuestionamiento a los metalenguajes, hacerse cargo de ellos en todos los aspectos que sean necesarios para garantizar el desarrollo de la comunicación y la comprensión de la experiencia musical, rescatando otras teorías importantes que tienen (o han tenido) poder descriptivo de la música aunque no tengan incumbencia estructural – como la *Affektenlehre* o el análisis herme-néutico – y generando metodologías que no priven a los estudiantes de las categorías que verdaderamente pueden ser consideradas como naturales por anteceder a toda reflexión teórica, como es el caso de las categorías gestuales (véase Pereira Ghiena y Jacquier en este volumen). Para eso será necesario generar nuevos metalenguajes (tal vez incluso haciendo uso de enunciados lingüísticos) en los que los componentes dinámicos de la música sean incluidos de manera creativa y semánticamente pertinente.

---

## Referencias

- Adorno, T. W. (1958). *Philosophie der Neuen Musik* [Filosofía de la Nueva Música (A.L. Bixio, trans.) Buenos Aires: SUR, 1966]. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt GmbH.
- Aguilar, M. del C. (1978). *Método para Leer y Escribir Música a partir de la Percepción*. Buenos Aires: M del C Aguilar ed.
- Aguilar, M. del C. (2002). *Aprender a Escuchar Música*. Madrid. Visor/Machado.
- Anta, F.; Flamenco, J.; González Scotti, V.; Jacquier, M. de la P.; Peña, M.; Rey, D.; Rezzónico, M. E.; Ripa Alsina, M. (2003) Los Músicos de Rock y sus juicios acerca de las habilidades musicales. Trabajo presentado en el *ENIAD 2003*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, octubre de 2003.
- Balch, W.; Myers, D.M. y Papotto, C. (1999). Dimensions of mood in mood-dependent memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, **25**, 70-83.
- Bent, I. (1987). *Analysis*. London: McMillan Press
- Bråten, S. (1998). Intersubjective communion and understanding: development and perturbation. In S. Bråten (ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: University Press, pp. 372- 382.
- Cabré, M. T. (2001) Fundamentos de Lingüística en Logopedia. En Jordi Peña-Casanova (Ed.) *Manual de Logopedia*. 3ra Edición, pp. 87-110. Barcelona. Elsevier. Masson
- Clayton, M; Herbert, T. y Middleton, R (Eds.) (2003) *The Cultural Study of Music*. New York and London: Routledge.
- Copley, P. (2001). *The Routledge Companion to Semiotics and Linguistics*. Londres y Nueva York, Routledge.
- Cohen, D. (2002). Notes, scales, and modes in the earlier Middle Ages. En T. Christensen (Ed.) *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: University Press, pp. 307-363.
- Cook, N. (1987). *A Guide to Musical Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, N. y Everist, M. (Eds.) (1999) *Rethinking Music*. Oxford: University Press.
- Cooke, D. (1959). *The Language of Music*. Londres. Oxford University Press.
- Cone, E.T. (1995). The pianist as critic. En J. Rink (ed.). *The Practice of Performance. Studies in Musical Interpretation*. Cambridge: University Press, pp. 241-254.



- 
- Cuddy, L.L. y Upitis, R. (1992). Aural Perception. En R. Colwell (Ed.). *Handbook on Research in Teaching and Learning Music*. Reston: MENC. 333-342.
  - Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Nueva York: G. P. Putnam's Sons.
  - Dell'Antonio, A. (2004) Introduction: Beyond Structural Listening?. En A. Dell'Antonio (ed.). *Beyond Structural Listening? Postmodern Modes of Hearing*, pp. 1-12. Berkeley: University of California Press.
  - Dunsby, J. y Witthall, A. (1988). *Music Analysis in Theory and Practice*. Londres y Boston: Faber Music.
  - Español, S. y Shifres, F. (2008) La música entre nosotros. *Estudios de Psicología*, 29-1, 3-6.
  - Fraisse, P. (1982). Rhythm and tempo. En D. Deutsch (ed.). *The Psychology of Music*. New York: Academic Press, pp. 149-180.
  - Fuller, S. (2002). Organun –*discantus-contrapunctus* in the Middle Ages. En T. Christensen (Ed.) *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: University Press, pp. 477-502.
  - Gagnon, L. y Peretz, I. (2003). Mode and tempo relative contributions to “happy-sad” judgments in equitone melodies. *Cognition and Emotion*, **17 (1)**, 25-40.
  - Gomila, T. y Calvo, P. (2008). Directions for an embodied cognitive science: toward an integrated approach. En P. Calvo y T. Gomila (Ed.) *Handbook of cognitive science. An embodied approach*. San Diego: Elsevier Ltd, pp. 1-25.
  - Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching. A Practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.
  - Imberty, M. (1981). *Les Écritures du Temps. Semantique Psychologique de la Musique. Tome 2*. París: Dunod.
  - Juslin, P.N. y Sloboda, J.A. (2001). Music and emotion: introduction. En P.N. Juslin y J.A. Sloboda (Eds.). *Music and Emotion*. New York: Oxford University Press, pp.3-20.
  - Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
  - Kallinen, K. y Ravaja, N. (2008). Emotion perceived an emotion felt: same and different. *Musicae Scientiae*, vol. 10 n° 2, 191-213.
  - Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition. The Development of Listening*,
-

---

*Reading and Performing Skills in College-Level Musicians*. New York: Oxford University Press.

- Kramer, L. (2002) *Musical Meaning. Toward a Critical History*. Los Angeles: University of California Press.

- Larrubia, M.; Piacentini, A.; Schroh, V.; Soler, M. y Wagner, V. (2004) Músicos de jazz: sus consideraciones acerca de las habilidades musicales. En *Actas de las I Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*. La Plata: UNLP.

- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA y Londres: The MIT Press.

- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Lester, J. (1995). Performance and analysis: interaction and interpretation. En J. Rink (ed.). *The Practice of Performance. Studies in Musical Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.197-216.

- Luque, L. y Cerino, C. (2009). Competencias lingüísticas en educación a distancia. Relato de experiencia del Ciclo de Nivelación de la Facultad de Psicología (2004-2008). *Publicación de la UNC*. En <http://www.saa.unc.edu.ar/PROED/experiencias/pdf-res.-extensos/Competencias%20linguisticas%20en%20educacion%20a%20distancia.pdf/view> . (Página visitada el 7-4-2010)

- Machlis, J. (1999). *The enjoyment of music. 8th edition*. New York: W W Norton & Co Inc.

- Malbrán, S.; Martínez, C. y Segalerba, G. (1994). *Audiolibro I*. La Plata: Ed. Las Musas.

- Martin, M.A. y Metha, A. (1998). Recall of early childhood memories through musical mood induction. *Arts and Psychotherapy*, **25**, 447-454.

- Rivière, A. (1991). *Objetos con Mente*. Madrid: Alianza.

- Ricouer, P. (1985). *Temps et Récit. I: L'Histoire et le Récit* [Tiempo y Narración I. La Configuración del Tiempo en el Relato Histórico. (A. Neira, trans.) México: Siglo XXI, 2003]. Paris: Éditions du Seuil.

- Reybrouck, M. (2004). Music cognition, semiotics and the experience of time: Ontosemantical and epistemological claims. *Journal of New Music Research*, vol. 33 No. 4, 411-428.

- Rothstein, W. (1995). Analysis and the act of performance. En J. Rink (ed.). *The Practice of Performance. Studies in Musical Interpretation*. Cambridge: University Press, pp. 217-240.

- 
- Scherer, K.R. y Zentner, M.R. (2001) Emotional effects of music: Production rules. En P.N. Juslin y J.A. Sloboda (Eds.) *Music and Emotion. Theory and Research*. Oxford: University Press, pp.361-392.
  - Sebastiani, A. y Malbrán, S. (2003). Las Habilidades Musicales “Clave”: Un estudio con músicos de orquesta. En I. C. Martínez y C. Mauleón (Eds). *Música y Ciencia. El rol de la Cultura y la Educación en el Desarrollo de la Cognición Musical*. La Plata: SACCoM. s/p.
  - Shanker, S. G. y King, B. J. (2002). The emergence of a new paradigm in ape language research. *Behavioral and Brain Sciences*, **25 (5)**, 605-620.
  - Shannon, C. E. y Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, University of Illinois.
  - Shepherd, J. y Wicke, P. (1997). *Music and Cultural Theory*. Malden, MA: Polity Press.
  - Shifres, F. (2008a) Música, transmodalidad e intersubjetividad. *Estudios de Psicología*, 29-1, 7-30.
  - Shifres, F. (2008b). *Beyond Cognitivism. Alternative perspectives of the communication of musical structure through performance*. Tesis doctoral inédita. Londres: University of Roehampton.
  - Sloboda, J. A. (1991). Musical expertise. En K. A. Ericsson y J. Smith (Eds.) *Toward a General Theory of Expertise*, pp. Cambridge: University Press. 153-171.
  - Sloboda, J. A. (1992). Empirical studies of emotional response to music. En M.R. Jones y S. Holleran (Eds.) *Cognitive Bases of Musical Communication*. Washington: American Psychological Association, pp. 33-46.
  - Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Haver and London: Wesleyan University Press.
  - Stern, D. (2010). *Forms of Vitality. Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development*. Nueva York: Oxford University Press.
  - Subotnik, R.R. (1996) *Deconstructive Variations: Music and Reason in Western Society*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
  - Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of intersubjectivity. En S. Bråten (ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.15-46.
  - Trevarthen, C. (1999/2000). Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musica Scientie*, Special Issue, 155-213.
-

---

- Vuoskoski, J.K. y Eerola, T. (2011). Measuring music-induced emotion. A comparison of emotion models, personality biases, and intensity of experiences. *Musicae Scientiae*, vol.15 n°2, 159-173.

- Wason, R.W. (2002). *Musica Practica: music theory as pedagogy*. En Thomas Christensen (Ed.) *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: University Press, pp. 46-77.

- Willems, E. (1940). *L'Oreille Musicale. La Préparation Auditive de l'Enfant. (5<sup>o</sup> Edition)* [M. C. Medina (Trad). 2001. *El Oído Musical. La Preparación Auditiva del Niño*. 1985. Barcelona: Paidós Educador]. Friburgo: Editions Pro Musical.