

En *Escuchar y Pensar la Música. Bases teóricas y metodológicas*. La Plata (Argentina): Edulp.

Introducción a la Educación Auditiva.

Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (2013). *Introducción a la Educación Auditiva. En Escuchar y Pensar la Música. Bases teóricas y metodológicas. La Plata (Argentina): Edulp.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/410>

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

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>.

Libros de **Cátedra**

Escuchar y pensar la Música. Bases teóricas y metodológicas

Favio Shifres

María Inés Burcet (coordinadores)

FACULTAD DE
BELLAS ARTES

S
sociales



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

ESCUCHAR Y PENSAR LA MÚSICA
BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

Favio Shifres
María Inés Burcet
(Coordinadores)



2013

Escuchar y pensar la música : bases teóricas y metodológicas /

Favio Shifres ... [et.al.] ; coordinado por Favio Shifres y María

Inés Burcet. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2013.

E-Book: ISBN 978-950-34-1083-7

1. Educación Musical. 2. Melodías. 3. Armonía. I. Shifres , Favio II. Shifres , Favio , coord. III. Burcet, María Inés, coord.

CDD 780.7

Fecha de catalogación: 16/04/2014

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP



Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata

47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina

+54 221 427 3992 / 427 4898

editorial@editorial.unlp.edu.ar

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2013

ISBN 978-950-34-1083-7

© 2013 - Edulp

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN AUDITIVA

Favio Shifres

La Educación Auditiva y la formación de los músicos

Todo buen músico debe tener un buen oído musical. Esta es una afirmación que muy pocos se atreverían a contradecir. Sin embargo, parece que no es muy fácil precisarla. ¿Qué es tener *un buen oído musical*? El sentido común nos lleva directamente a pensar en aquello que la gente hace con la música. Entonces, una definición de sentido común afirmaría que una persona da cuenta de un buen oído musical cuando puede involucrarse en la música de manera pertinente, ajustada y expresiva. Esto significa que lo que esa persona haga sea adecuado para ese momento musical, que se ciña a los marcos tonales, métricos y rítmicos propios de la música que se está generando y que todo eso sea realizado de manera variada en orden a favorecer la expresión de lo que se deseen comunicar. Sin embargo, en la formación de los músicos profesionales, existen cursos especialmente dirigidos al desarrollo de las habilidades auditivas que parecen, por un lado, llevar sus objetivos más allá de esas cuestiones presentando una enorme cantidad de tópicos y por otro, dejar aparte algunos de aquellos objetivos básicos detrás de su parafernalia metodológica.

Este libro presenta una propuesta para el desarrollo de las habilidades de audición que se basa en el trabajo de más de una década de la Cátedra de *Educación Auditiva* de la Universidad Nacional de la Plata tanto en el área de docencia como en el campo de la investigación. No es un método de *Audioperceptiva* o *Entrenamiento Auditivo* (*ear training* o *aural training*), ya que, como se verá, las ideas vertidas aquí no buscan orientar una acción

cronológicamente organizada ni pretenden imponer una didáctica basada en una secuencia de contenidos y actividades determinadas. Por el contrario, se presentan las bases teóricas y metodológicas para un abordaje flexible y situado de los problemas que atañen al desarrollo de las habilidades de audición. Además, tanto el marco teórico de la *Audioperceptiva*, que prescribe cómo se escucha la música, como el paradigma psicológico que fundamenta las prácticas del *Entrenamiento Auditivo* serán aquí objeto de una profunda crítica. Comprender la particularidad de esta propuesta, entonces, requiere conocer el alcance del trabajo de la cátedra mencionada y sus necesidades específicas derivadas de las características de sus destinatarios inmediatos, los estudiantes del Ciclo de Formación Básica en música de la Facultad de Bellas Artes (UNLP), y orientadas a los perfiles de las carreras allí ofrecidas.

En ese marco, definimos la *Educación Auditiva* como el conjunto de actividades, contextos, dispositivos y personas que favorecen el desarrollo, perfeccionamiento, ampliación del alcance y profundización de las implicancias de la audición como modo de conocimiento musical. Esta definición se centra en la audición en tanto estado psicológico que puede ser considerado como conceptual sobre la base de las experiencias perceptuales, tanto pre-conceptuales como directamente no conceptuales, que lo antecede (Pérez *et al.*, 2010). A pesar de su denominación, la *Educación Auditiva* no privilegia la audición como actividad en sí por sobre cualquier otro tipo de desempeño pertinente al hacer musical. De modo que esas actividades explícitamente realizadas (así como los dispositivos, entornos y personas involucrados) pueden abarcar acciones que se extienden mucho más allá del *escuchar*. En este contexto, la ejecución pautada, la elaboración teórica, la realización compositiva, la improvisación, entre otras, son actividades que erigen un andamiaje de la audición tal como fue definida.

De esta manera, y sin abandonar los fundamentos sobre los que me extenderé más adelante, la *Educación Auditiva* como disciplina musical puede hacerse cargo de los contenidos que, tradicionalmente en la formación de los músicos, han estado a cargo de asignaturas emparentadas por la tradición, tales como *inter alia* Lenguaje Musical, Audioperceptiva, Teoría y Solfeo, abarcando tres

áreas de desarrollo musical que comprometen las capacidades de: (i) sistematización de atributos musicales a partir de la audición basada en las categorías de la teoría musical; (ii) uso del código de notación musical tanto para la lectura como para la escritura de enunciados musicales propios y ajenos, y (iii) realización de ajustes temporales y tonales en las ejecuciones tanto vocales como instrumentales. Es posible que estas tres áreas alcancen en su conjunto la totalidad de aspectos que hacen a lo que se dice que es tener *oído musical*. Sin embargo, es oportuno señalar la distancia epistemológica que existe entre la propuesta que se desarrolla en este libro y las concepciones tradicionales de la *Audioperceptiva* y el *Entrenamiento Auditivo* basados en el establecimiento de automatismos para la generación de respuestas clasificatorias en términos de la teoría musical básicamente a través de entrenamientos de naturaleza asociativa. Por el contrario, la *Educación Auditiva*, elude la mirada representacionista clásica concibiendo el desarrollo del *oído musical* como resultado de la enculturación musical en combinación con estrategias interpretacionales que emergen de la experiencia musical sobre la base de las categorías brindadas por la Teoría de la Música. De este modo la experiencia musical y las capacidades clasificatorias en términos de la Teoría de la Música no configuran dos universos diferentes, sino una continuidad ontológica.

Por todo ello la *Educación Auditiva* contempla la independencia gnoseológica de las tres áreas mencionadas, aunque las aborda de manera integral, de manera de:

- Procurar un enlace que garantice la continuidad entre la audición musical en la experiencia musical en la vida cotidiana y la audición musical con miras a la categorización teórica.
- Promover el estudio contextual y la aplicación ad hoc de las convenciones de notación musical históricamente aceptadas.
- Generar contextos de ejecución expresiva que permitan suscitar experiencias musicales ricas y al mismo tiempo favorezcan el desarrollo de las dos áreas anteriores.

Para entender mejor el alcance de estos principios exploremos las ideas que han desarrollado la musicología, la psicología y la pedagogía contemporáneas sobre la cuestión de *escuchar música*.

¿Qué es escuchar música?

Al pensar la audición ligada a la formación específica del músico profesional surge la idea de que escuchar música es una actividad relativamente sofisticada para la cual hay que prepararse especialmente. Esa preparación es lo que se conoce como desarrollo del oído musical, o más específicamente como lo denominaré de aquí en adelante, *el desarrollo de las habilidades auditivas*. Existe una copiosa literatura sobre el tema que se orienta en esa dirección (D'Urbano, 1955; Karpinski, 2000; Aguilar, 2009; Forney y Machlis, 2011) orientándose tanto hacia la formación profesional del músico como a un acercamiento formal del aficionado oyente. Según esta línea de pensamiento, el modo de escuchar música del músico es adquirido a través de un aprendizaje específico que es el que lo diferencia de las personas sin estudios musicales, que no acceden a esa manera particular de escuchar. Sin embargo, la música ocupa un lugar único en la vida cotidiana de las personas (De Nora, 2000; Sloboda, O'Neill e Ivaldi, 2001; North, Hargreaves y Hargreaves, 2004), forma parte del bagaje expresivo existente en todas las culturas (Blacking, 1973; Nettl, 2000) y acompaña al hombre desde su origen (Dissanayake, 1992; 2000; Brown, 2000; Mithen, 2006). La música es parte de la vida del ser humano. Su dominio forma parte de los rasgos conspicuos de la especie. Pero además, de manera creciente en las sociedades modernas, escuchar música es una actividad que nos ocupa más y más tiempo. Entonces, si sostenemos la hipótesis de que la audición de música requiere un entrenamiento especial nos enfrentamos a una enorme paradoja: *La gente ocupa mucho tiempo de su vida y se encuentra profundamente motivada e involucrada afectivamente en algo que en realidad no sabe cómo hacerlo, algo para lo cual debería prepararse metódicamente a través de un entrenamiento sostenido y una enseñanza*

sistemática. La ironía que se trasunta de este enunciado deja al descubierto una grieta conceptual. Una diferencia de conceptos sobre los que se fundamentan en general los abordajes más tradiciones de la formación musical. Esta falla conceptual impide explicar claramente qué es escuchar música llevándonos a asumir que los músicos no escuchan (o al menos no *deberían* escuchar) como las personas que no son músicos. Marcando por lo menos dos modos diferentes, y a menudo incompatibles, de escuchar música: un modo erudito y un modo naif.

A pesar de que esta idea está muy instalada en los discursos académicos, es muy difícil encontrar un acuerdo acerca de las características que torna incompatibles a estos dos modos de escucha. No obstante, en una síntesis de lo que por un lado la tradición en la formación del oído musical dice, y por otro lado la literatura en musicología y pedagogía musical recoge, se puede pensar este antagonismo sobre la base de tres aspectos diferentes del problema: (i) el aspecto psicológico, refiriéndose a los recursos cognitivos que demanda la escucha musical, particularmente distinguiendo aquellos que operan en el plano de la conciencia de los que son implícitos; (ii) el aspecto de la acción, que se refiere a cómo es la conducta manifiesta en la que la escucha musical está involucrada, en otros términos qué es lo que hacemos al escuchar música; y (iii) el aspecto conceptual que se refiere a los conceptos involucrados en la audición, en particular aquellos vinculados a las categorías de la teoría musical.

La conciencia

Ya se ha dicho que la música está presente en todo momento a lo largo de nuestras vidas (Sloboda, O'Neill e Ivaldi, 2001). Sin embargo, muchas veces ni siquiera advertimos su presencia. Aun en las circunstancias en las que no somos conscientes de su presencia, la música nos afecta y por ende estamos en cierto sentido involucrados en ella. Muchos recursos cognitivos de los que disponemos para proceder con la música son activados aun en tales condiciones. Los publicistas y cineastas conocen bien esta capacidad para

procesar la información musical más allá del plano de la conciencia y la aprovechan utilizando los efectos que dicho procesamiento produce sin que estemos poniendo el foco de nuestra atención en la música misma (North, Hargreaves y Mc Kendrick, 1997; Sánchez Biedma y Blanco Trejo, 2009). Incluso existe considerable evidencia de que cuando escuchamos música en una actitud deliberada y por lo tanto somos conscientes de ello, una gran parte de la información es aun procesada de manera implícita y automática. Muchos estudios que provienen del campo de la psicología cognitiva clásica de la música proponen que la información musical estructural es a menudo procesada de manera inconsciente (véase por ejemplo Krumhansl, 1990; Dowling, 1994, entre otros). Es así que nos manejamos espontáneamente con la organización tonal de las alturas musicales, los contornos melódicos, los agrupamientos rítmicos, entre otras estructuras musicales, incluso desde la temprana infancia, mucho antes, obviamente, de que podamos conceptualizarlas (Trehub, 2003; 2010).

Así, desde la perspectiva psicológica, se plantea una dicotomía entre lo que se denomina escucha *implícita* (aquella de la que no tenemos conciencia de que se está llevando a cabo) y escucha *explícita* (aquella que efectuamos deliberadamente y con conciencia de su desarrollo). De acuerdo con John Kihlstrom (1999) existe una

... oposición entre la percepción explícita, que implica la percepción consciente del sujeto de la presencia, localización, forma, identidad y actividad de cierto objeto del entorno actual (o pasado recientemente), y la percepción implícita que se define como cualquier efecto sobre la experiencia, el pensamiento y la acción que es atribuible a eventos actuales, en ausencia de percepción consciente de ese evento (: 189).

Esta diferenciación se basa tanto en aspectos de la atención comprometida como en la conciencia y la intención que regulan los procesos involucrados.

Así, habría una escucha subliminal que aun es capaz de suscitar respuestas explícitas tales como movimientos, reacciones emocionales, y modificaciones en nuestras conductas sociales (North, Hargreaves y McKendrick, 1997; Leman, 2008).

Además, la cuestión de lo consciente e inconsciente en la audición musical, se ha vinculado a menudo con el rol que en ella cumple *la intuición*. Así, frecuentemente, aunque no seamos conscientes de los componentes estructurales de la música que estamos escuchando, somos capaces de brindar respuestas clasificatorias que suelen ser correctas. De esta manera podemos clasificar adecuadamente una pieza escuchada según el estilo aunque no podamos decir por qué la clasificamos así. Simplemente *sabemos* (o en realidad *intuimos*) que se trata de tal o cual período, autor, etc. Así, por ejemplo, a partir de una investigación realizada involucrando este tipo de tareas de clasificación (Shifres *et al.*, 2012) hemos propuesto que la identificación del estilo musical está vinculada a nuestra capacidad para entender las características dinámicas de movimiento, fuerza, direccionalidad, tiempo y espacio que en conjunto se denominan *formas dinámicas de la vitalidad* (Stern, 2010). A partir de los resultados obtenidos pudimos observar no solamente que la percepción puede ser implícita sino también el pensamiento que deviene de ella.

El debate entre lo implícito y lo explícito, lo consciente y lo inconsciente, lo deliberado y lo subliminal, alcanza no solamente el ámbito de la psicología de la música, sino también el de la pedagogía y el de la teoría musical. No son pocos los planteos teóricos que justifican sus conceptos en un procesamiento psicológico más encubierto. Teorías como las de Schenker (1935), y Lerdahl y Jackendoff (1983), entre otros, sostienen la diferenciación de la escucha y el procesamiento consciente del inconsciente. Por ejemplo, Steven Larson (1997) sugirió que la música es experimentada conforme su *significado expresivo*, que se refiere a la cualidad experimentada de la música que le permite sugerir sentimientos, acciones o movimiento (o aún quietud). Esta cualidad experimentada es no proposicional, es decir que no se puede poner en palabras, ni se relaciona necesariamente con el significado expresivo pretendido por el compositor. Pero está atada a nuestra percepción de la música en tanto ésta puede ser comprendida como un conjunto de tensiones dirigidas que denominó *fuerzas musicales*. Su teoría afirma, en definitiva, que existe un conocimiento de la música que es no consciente (y no verbal), pero

que nos permite tanto vincularnos afectivamente con la música, como operar con ella a partir de tal vinculación (por ejemplo *prefiriendo* un tipo de música a otro, *evocando* la música que nos gusta, *discriminando* estilos musicales, etc.). Sin embargo, para otras teorías del significado más formales, los significados musicales no pueden emerger sino de las cualidades percibidas conscientemente y por ende comprometen otro tipo de audición (Nattiez, 1987). A menudo, la cualidad de implícito se vincula a la de automático. Así la escucha implícita podría pensarse como en una escucha automática. Frecuentemente, muchos de los automatismos que desarrollamos al escuchar música provienen de percepciones que fueron inicialmente conscientes. La tradición del *entrenamiento auditivo* se basa justamente en la capacidad de automatizar ciertos procesos y en la idea de que escuchas explícitas pueden hacerse implícitas sobre la base de un entrenamiento sistemático. La tradición pedagógica ligada al desarrollo de las habilidades de audición sostiene que dicho desarrollo consiste en llevar al plano de la conciencia aquellos componentes musicales que pueden ser procesados habitualmente de manera inconsciente. Así, los enfoques tradicionales aspiran a una escucha consciente, privilegiándola y valorándola como cualitativamente diferente de la inconsciente. Sin embargo, como podemos desprender de la breve reseña presentada en este apartado, no hay razones teóricas ni psicológicas para suponer que ambos tipos de escucha son verdaderamente dicotómicos.

La acción

Como resultado de la influencia del lenguaje, las condiciones que imponen los medios de comunicación y los hábitos de consumo musical principalmente en los ámbitos urbanos, se suele pensar que escuchar música, o más específicamente la *audición musical*, es una actividad básicamente *receptiva*, es decir que se asume que es una actividad circunscripta a la recepción (incorpórea) de los estímulos musicales que provienen del medio. Esta concepción es limitada y sesgada, ya que no tiene en cuenta la existencia de

una miríada de acciones que el oyente realiza antes, durante y después de la audición. Estas acciones, por mínimas que parezcan, incluyen desde el acomodamiento corporal necesario para optimizar la recepción, pasando por respuestas físicas espontáneas en el transcurso de la experiencia de escucha hasta la articulación de respuestas formales fuera del tiempo de la audición.

La consideración de la escucha musical como *recepción pasiva* no solamente desconoce esas acciones inherentes a la audición misma sino que, al mismo tiempo, se contradice con la idea de que tener un buen oído musical nos permite *actuar* ajustadamente en una situación musical (cantando, tocando, bailando, etc.). Es a partir de esta noción que la tradición pedagógica ha planteado otra dicotomía. Ella se refiere al modo en el que las acciones que tienen lugar en la experiencia de audición musical se entranan con la intencionalidad que motiva la propia audición. En ella se contraponen por un lado una *escucha receptiva* y por el otro la *escucha produccional*. En estos términos, la *escucha receptiva* es aquella que no suscita una respuesta intencionada, es decir que no tiene el objetivo de producir algún tipo de acción musical manifiesta. Esto no significa que esta modalidad de escucha no produzca respuestas. Podemos escuchar música y, por ejemplo, emocionarnos profundamente. Esa emoción es así entendida como una respuesta suscitada a partir de la escucha. Incluso puede dar lugar a respuestas manifiestas, como por ejemplo, aplaudir, menear la cabeza, batir con los dedos, mover el dial de la radio (es decir una elección a partir de una valoración), entre muchas otras. Sin embargo, ninguna de estas respuestas es el objetivo por el cual escuchamos. El objetivo no es la respuesta sino la recepción misma, mientras que la acción posible es un epifenómeno, es decir una suerte de efecto secundario.

En la antípoda se halla la *escucha produccional* que tiene lugar cuando nos involucramos con la música con la finalidad deliberada de ajustar adecuadamente una acción propia al fenómeno musical manifiesto. Así, por ejemplo, la escucha que se orienta hacia la performance es entendida como diferente de la que persigue una finalidad exclusivamente receptiva (McPherson y Gabrielsson, 2002). Esta escucha produccional se caracteriza

por motorizarse a partir de la necesidad de generar una respuesta deliberada. Escuchamos para ajustar nuestra participación en el coro, afinar la ejecución del instrumento, bailar al ritmo de la música, batir las palmas “siguiendo el compás”. Pero también escuchamos para categorizar lo que escuchamos según su estilo, imitar cantando o tocando la melodía que está sonando, anotar el ritmo de la canción o la secuencia de acordes que debo tocar para acompañarla. Todas estas son también *producciones* deliberadas que dependen de la escucha.

De este modo, esta oposición entre *escucha receptiva* y *escucha produccional* está directamente vinculada con la intencionalidad de la acción suscitada en la experiencia musical. En general es posible decir que la escucha produccional requiere mayores recursos atencionales, es decir que cuando escuchamos con la intención de producir una respuesta deliberada (tocando, cantando, anotando, etc.) nos vemos requeridos a atender más, porque cualquier ejecución tiene entre sus prioridades la completitud (Schmaldfelt, 1985). Así, por ejemplo, si estamos formando parte de una multitud que canta en un evento deportivo nuestra atención está más activa momento a momento que si estamos simplemente escuchando a la multitud cantar. Nuestro objetivo – el de cantar ajustadamente con la multitud – nos obliga a atender en relación a cada sonido que vamos emitiendo. En este sentido, nuestra capacidad para utilizar la audición para configurar el marco de nuestra propia acción depende de nuestra experiencia performativa, es decir del conocimiento que tengamos acumulado tocando, cantando, bailando, anotando, realizando esas acciones. Siguiendo esta idea, una persona que tiene gran experiencia de cantar, por ejemplo, podrá activar mejor y hacer un mejor uso la escucha produccional, porque conoce mejor como orientar sus recursos atencionales. Al respecto, existe considerable evidencia de que tanto la organización de los movimientos para ejecutar un instrumento, como la conciencia e imaginación de la acción de tocar contribuye al dominio de las estructuras musicales que se están ejecutando favoreciendo el ajuste métrico y tonal (Howe, 1984; Cook, 1990; Baker, 2001; Pereira Ghiena, 2011). Por su parte, la escucha receptiva no es

considerada tan dependiente de los recursos atencionales ni tan restringida por la necesidad de asumir un rol de generadora de feedback.

La idea de que *recepción* y *producción* musical proponen modos de escucha, y por ende de comprensión musical, cualitativamente diferentes está presente en un abundante corpus de investigación y de desarrollo pedagógico en música, aunque la frontera entre ambos resulte muy difícil de precisar. Contrariamente, en la actualidad disponemos de abundante evidencia a favor de la vinculación estrecha que tanto a nivel neurológico como psicológico existe entre la recepción y la acción, una vinculación que resulta inexorable aun cuando la recepción es aparentemente pasiva. Por un lado los avances en neurociencias, tras el descubrimiento de los sistemas de neuronas espejo, nos indican que percepción y acción están íntimamente relacionadas. Estos sistemas resultan fundamentales en los aprendizajes culturales y su evolución ya que son neuronas que se activan tanto cuando una persona realiza una acción como cuando observa que otra persona la realiza (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006). Por otro lado, los mismos avances en neurociencias confirman algunos aspectos de la perspectiva ecológica en psicología de la percepción, según la cual cuando escuchamos música *imaginamos* acciones que están implicadas en su ejecución (Clarke, 2005). Es a partir de esto que resulta difícil suponer que la recepción musical, aun cuando esté totalmente orientada hacia una finalidad receptiva, pueda estar totalmente desvinculada de cualquier acción performativa real o imaginada.

Los conceptos

El musicólogo inglés Nicholas Cook (1990) al referirse a la audición musical propuso otra dicotomía:

Si por “audición musical” queremos significar la audición de música que se realiza con el propósito de obtener una gratificación estética directa, entonces podemos usar el término “audición musicológica” para referirnos a cualquier tipo de audición de música cuyo propósito sea la constitución de casos o la formulación de teorías (: 152)

Así, por un lado escuchamos música y nos regocijamos. No es mucho lo que podemos explicarnos de ese estado, pero sin embargo somos conscientes de que mientras que duró, la realidad que nos circunda se vio afectada en cierta manera. Escuchamos y disfrutamos, más allá de lo que podamos dar cuenta tanto de lo escuchado como de la experiencia en su conjunto. Percibimos la música, pero lo que realmente nos importa es lo que ella suscita en nosotros. Por el otro lado durante la escucha musicológica, es la música como objeto experimentado y sus características estructurales lo que se hace presente al oyente y se convierte en el foco de su atención. Escuchar la música *musicológicamente*, implica escuchar en términos de las notas que están siendo tocadas, de los instrumentos que están sonando, de los ritmos que se están articulando. En definitiva escuchamos *musicológicamente* cuando lo hacemos derivando juicios o respuestas conductuales que se ajustan a las categorías que nos proporcionan las teorías musicales para pensar en la música tanto estructural (notas, acordes, ritmos, forma, etc.) como contextualmente (estilo, época, géneros, etc.).

Nuevamente, estas dos modalidades de escucha enfrentadas difieren en la cantidad de recursos atencionales que demandan. La escucha musicológica tiende a presentarse como más demandante desde el punto de vista atencional, toda vez que los conceptos musicales se confirman a partir de cierto desarrollo en el tiempo que tiene que ser sostenido atencionalmente por el oyente. Del mismo modo, tal confirmación depende también de una capacidad de memoria más importante de lo que se demanda en la escucha estética. Pero fundamentalmente la diferencia entre ambos tipos de escucha se encuentra en el cuerpo de conocimiento formal que es necesario poseer para suscitarlos. La escucha musicológica se pone en juego solo a partir de cierto dominio de los conceptos involucrados. Así, aunque podamos *bailar al compás* de la música, la idea de escuchar con una intencionalidad clasificatoria respecto del compás (metro), sólo surge una vez que el concepto de compás ha sido enunciado. Esto que aparece muy evidente con conceptos teóricos muy sofisticados, tales como el de progresiones lineales, cadencias, o desplazamientos métricos, es también cierto para muchos conceptos que

parecen tan elementales que tendemos a pasar por alto que hemos tenido que aprenderlos explícitamente para organizar nuestra escucha. Así por ejemplo, difícilmente podremos *escuchar notas* si no conocemos el *concepto de nota*. Porque, como dice Mary Louise Serafine (1988) las categorías conceptuales, tales como notas, acordes, intervalos, etc. surgen a partir de la reflexión más o menos consciente acerca de la música, y con notables implicancias para nuestros intereses, de su notación. Esto pone de manifiesto que muchas veces pasamos por alto el concepto que nos permite aislar un determinado input perceptual de la señal física recibida. Por ejemplo, María Inés Burcet (2010; Burcet y Shifres, 2011) encontró importante evidencia que permite considerar que conceptos elementales de la teoría musical, tales como la propia idea de *nota musical*, no pueden ser entendidos como perceptos (esto es, atributos que se perciben directamente) y por tanto no constituyen categorías naturales sin que medie un proceso de conceptualización más o menos explícito a través del enunciado directo del concepto o de ciertas prácticas de ejecución. Esto nos obliga a tener siempre presente que las categorías de la teoría musical no son categorías que naturalmente gobiernen los procesos perceptuales, y menos aun la audición musical como experiencia humana integradora. Los conceptos nos ayudan a crear los perceptos que *queremos percibir*, siempre que realicemos “actos de audición apropiados” (Cook, 1990: 217)

Ellos (los atributos que clasificamos en las categorías conceptuales de la teoría musical) no están ahí en el sonido, sino que son creados a través de un acto de audición que es analítico en el sentido de involucrar la categorización de los sonidos de acuerdo con un contexto musical estructural específico (: 217)

Siguiendo esta línea de pensamiento la percepción que tiene el oyente entrenado tiene poco de realidad perceptual, consiste más bien de una reificación de los conceptos elaborados. En oposición, el oyente no entrenado, no puede acceder a esas categorías. Sin embargo ninguno de los dos carece de las capacidades para responder activamente al contenido estético de la música.

Otra consecuencia que se deduce de esto es que la escucha musicológica tendrá diferentes particularidades según sea la cultura teórica de la que se

desprende. Así es diferente la escucha musicológica que un folklorista puede derivar de la audición de una vidala, por ejemplo, de la de un jazzista. En una investigación sobre la influencia de las convencionalizaciones culturales en la memoria melódica Elisa Pérez (2006) aportó interesante evidencia a este respecto comparando las respuestas dadas por músicos de flamenco y músicos clásicos durante el aprendizaje y la enseñanza de música de ambos estilos. Encontró que ambos grupos de músicos atienden, a la hora de transmitir los mensajes musicales, a aquellos conceptos que forman parte de su bagaje socio-cultural olvidando otros aspectos fundamentales de los mensajes que van más allá de tales conceptos. A partir de sus hallazgos, sugiere lúcidamente que los conceptos operan de este modo sobre la propia escucha y la producción musical como una *capa protectora* del marco conceptual de pertenencia primaria, que colabora con el sentido de pertenencia de la persona a esa cultura musical.

A menudo, la *audición musicológica*, que se asume como experta, y que persigue una finalidad analítica y esclarecedora de la complejidad compositiva es vista irreconciliablemente enfrentada a la *audición musical*, que pone nuestra mente en un plano de la realidad diferente, nos embelesa y sensibiliza, y hasta suscita emociones fuertes (Gabrielsson, 2001). Tanto es así que las experiencias musicológicas son a menudo consideradas completamente divorciadas de la música en tanto música, especialmente en las situaciones pedagógicas en la que los estudiantes son obligados a adoptar una actitud analítica u orientada a la notación de la música (Cook, 1990).

A pesar de esta separación entre escucha *musical* y *musicológica*, es posible pensar que así como ciertos atributos de la música que percibimos como consecuencia de organizar las percepciones conforme los conceptos adquiridos, otros atributos estructurales pueden ser organizados a partir de la experiencia afectiva (estética) directa. Así, la experiencia afectiva del modo menor o del desvío de una dominante, sólo por poner algún ejemplo, puede nutrir la audición musicológica que permite clasificarlos en tales categorías. En esta dirección es oportuno recordar que la finalidad musicológica misma es la de explicar el efecto que la música tiene sobre los seres humanos. Por lo tanto

cualquier explicación de la estructura musical debería poder decirnos algo acerca de nuestra propia respuesta afectiva en la experiencia musical. Es por ello que proponemos que tal escisión (*musical vs. musicológica*) es más metodológica que ontológica.

Un modelo de desarrollo de las habilidades de audición

Como vemos, el problema de escuchar música tiende a ser considerado como dicotómico: la música se la escucha de una manera o de otra manera. Las formas *eruditas* de escucha, entonces dependen de la opción que se realiza entre los términos de estas dicotomías. Así, los modelos clásicos de entrenamiento de la audición consisten en optar en relación a cada una de estas dicotomías por uno de los términos. En dichos modelos estas dicotomías son relativamente independientes y a menudo intercambiables (ver figura 1.1). Así, hay modelos que son básicamente receptivos, mientras otros son fuertemente produccionales. En el plano de los conceptos, en general se alejan de la escucha estética y procuran desarrollar respuestas claramente explícitas. Sin embargo, como hemos esbozado arriba, existe considerable evidencia proveniente tanto de investigaciones en el tema como de la experiencia sistemáticamente recogida durante décadas en el contexto de la práctica pedagógica para sostener que en realidad el desarrollo de las habilidades de audición no depende de la opción que uno haga ante estas dicotomías. En primer lugar porque estas bifurcaciones son falaces: asumimos que lejos de ser términos irreconciliables los opuestos descriptos arriba se hallan en realidad en contínuums sobre los que nos podemos mover simultáneamente hacia ambos extremos como resultado del trabajo sistemático para el desarrollo de las habilidades auditivas. Pero además vamos a considerar esas oposiciones en un modelo de desarrollo tridimensional en el que cada uno de ellas representa una dimensión de desarrollo (ver figura 1.2). De este modo el desarrollo de las habilidades auditivas es concéntrico.

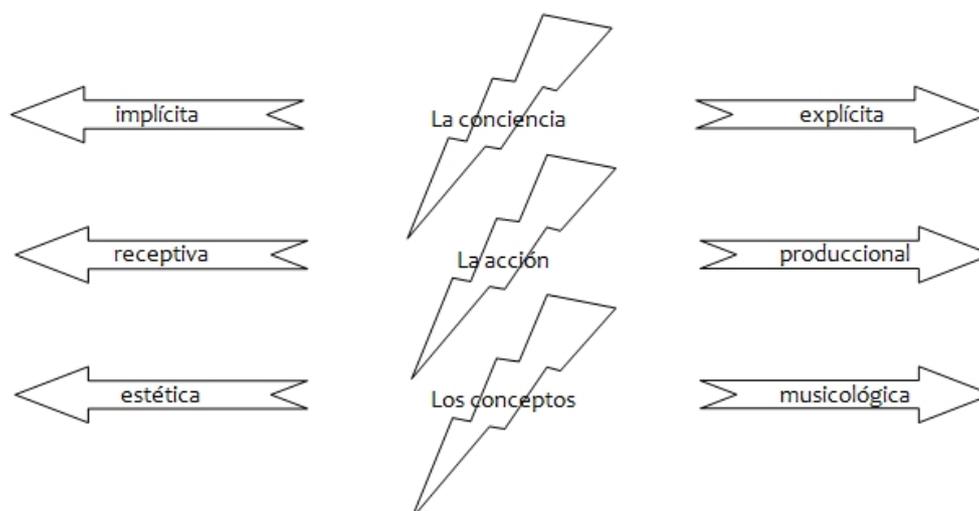


Figura 1.1. Escuchas dicotómicas propuestas según las diferentes problemáticas involucradas: la conciencia, la acción y los conceptos comprometidos en la audición musical.

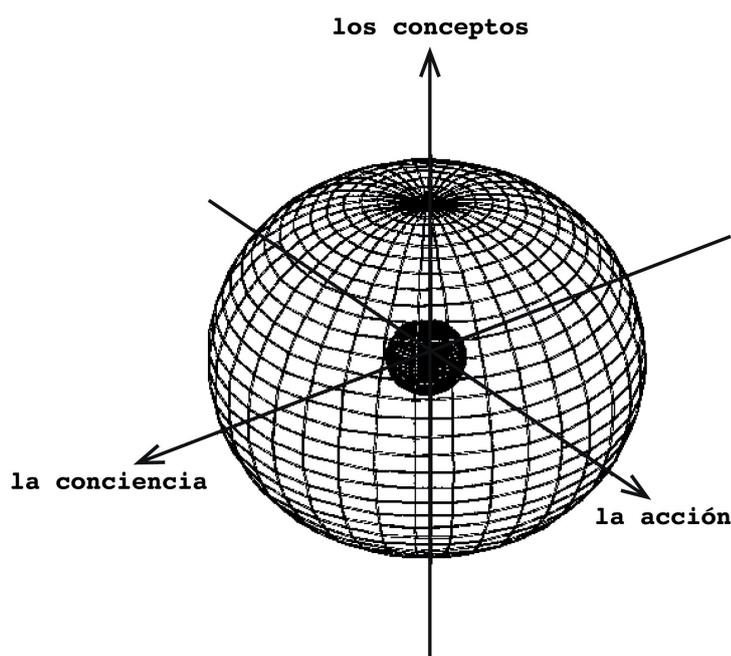


Figura 1.2. Modelo tridimensional de desarrollo concéntrico de las habilidades de audición. La esfera del centro representa el conocimiento inicial, la esfera mayor representa el conocimiento desarrollado de manera homogénea sobre los tres ejes.

Así, partiendo de una posición relativamente central, el trabajo propuesto aquí procurará un desarrollo homogéneo de expansión, de modo que al desarrollarse la escucha *musicológica*, por ejemplo, sobre la dimensión conceptual, estaremos también desarrollando tanto la escucha *estética* en la misma dimensión, como las otras modalidades de escucha sobre las otras

dimensiones. De esta manera el modelo rescata el desarrollo homogéneo de las tres dimensiones y la continuidad ontológica entre sus extremos, negando el carácter dicotómico.

Esto requiere, por supuesto, un cuidadoso balance en el planteo de las estrategias de desarrollo. Los enfoques tradicionales, generalmente más preocupados por alguno de los extremos del modelo tridimensional, han generado desarrollos sesgados, particularmente hacia la escucha implícita (automática), musicológica (conceptual, fría), y receptiva (ver figura 1.3). Desde nuestra perspectiva asumimos que en vez de favorecer esas modalidades de escucha, tales modelos conducen a situaciones frustrantes en las que las habilidades adquiridas no encuentran aplicación en la vida musical del músico y se divorcian de las experiencias cotidianas que tiene el estudiante con la música. De modo que, como señalamos antes, la discontinuidad en cada uno de los ejes no es ontológica sino que resulta de una hipertrofia hacia un extremo de algún eje en particular en perjuicio de los otros.

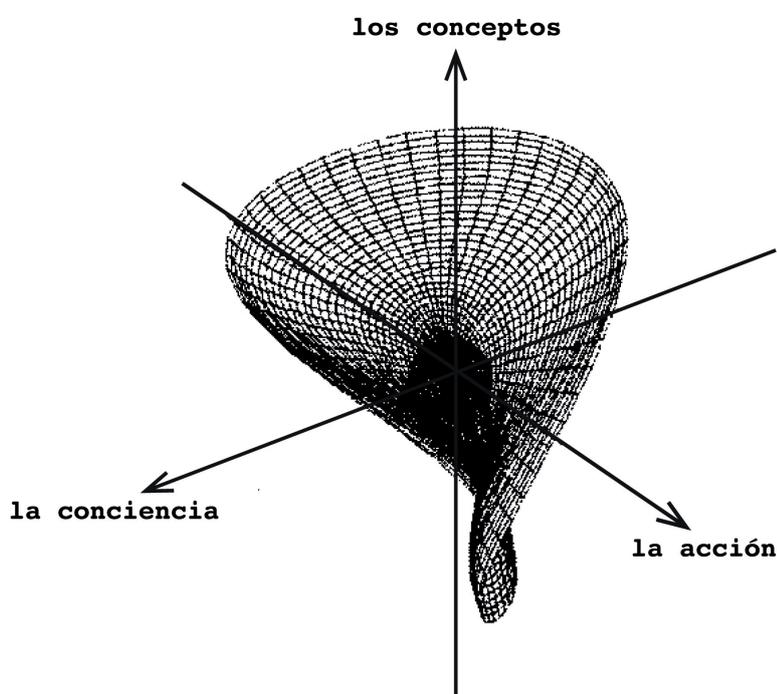


Figura 1.3. Representación de un desarrollo de las habilidades auditivas sesgado sobre el eje de los conceptos (en dirección a la escucha musicológica) y de la acción (en dirección a la escucha receptiva) según el modelo tridimensional de desarrollo auditivo.

Atender a la continuidad experiencial en el desarrollo de las habilidades auditivas implica, no solamente modificar ciertas prácticas de enseñanza, sino formular un reposicionamiento en relación a la idea de audición como modo de conocimiento y particularmente a la de experiencia musical como lo proponen las ciencias cognitivas de segunda generación. Desde esta perspectiva, este modelo concibe el desarrollo del oído musical como:

Corporeizado: asumiendo la continuidad mente-cuerpo, se toma como fundamento las teorías sobre cognición corporeizada (Gomila y Calvo, 2008), valorizando el rol del cuerpo no solamente en la producción sino también en el pensamiento y el discernimiento musical (Leman, 2008).

Situado: la continuidad mente-cuerpo, se extiende al contexto en el que este complejo opera. Este contexto es comprendido aquí de manera amplia incluyendo aquellos artefactos de la cultura que lo configuran de modo particular (por ejemplo, los repertorios musicales, la escritura musical, las organizaciones instrumentales propias de la cultura de pertenencia, etc.)

Intersubjetivo: siguiendo algunas propuestas que observan que la música es más que sonidos, y que la comprenden en tanto involucra las relaciones entre las personas que la realizan (Small, 1998) se asume que las claves para el desarrollo de las capacidades musicales se hallan en la concepción de la música como acto comunicacional y en el concepto de *musicalidad comunicativa* (Malloch y Trevarthen, 2008)

Multimodal: la música es entendida como tiempo organizado (Imberty, 1981) y las experiencias temporales son organizadas a través de múltiples percepciones que van más allá de lo sonoro. En tal sentido, la percepción visual, el movimiento, la narratividad, la experiencia háptica, entre otras modalidades de experiencia resultan claves en la organización y comprensión de la música.

Estas propiedades, que constituyen en su conjunto la particularidad distintiva de la *Educación Auditiva* como paradigma de desarrollo de las habilidades de audición en la formación musical profesional, serán profundizadas en la siguiente sección al ser contrapuestos con las características de los paradigmas dominantes. Pero también están presentes en las concepciones

teóricos-prácticas propuestas en todos los capítulos de este libro. Más allá de que se presenten de manera más o menos explícita, el lector podrá identificarlas en los recortes conceptuales de cada tema, en los relatos de las experiencias propuestos para desarrollar esos conceptos y en la selección de los ejemplos musicales para el tratamiento de cada tópico.

La perspectiva de la Educación Auditiva frente a los paradigmas dominantes

El paradigma de la Audición Estructural

En la sección anterior se aludió al predominio de propuestas de desarrollo que sesgan el crecimiento concéntrico y homogéneo de las habilidades de audición, tal como se sugirió en el modelo presentado. Este predominio no es casual. Obedece sin duda a los objetivos explícitos de las disciplinas académicas que lo llevan adelante. Tales objetivos se refieren, como fue indicado antes a (i) la categorización de atributos musicales en términos de las categorías de la teoría musical, y (ii) el uso del sistema de notación musical que se encuentra inextricablemente enlazado con esas categorías. De ahí que resulte casi inevitable que el tipo de audición privilegiada para esas asignaturas sea una que se aboque principalmente al establecimiento de relaciones formales en el contexto de una determinada composición y a la vinculación entre relaciones formales a lo largo de los repertorios de composiciones. Es decir que son estos propósitos los que condujeron a que los enfoques tradicionales adscribieran al paradigma de lo que Rose Rosengard Subotnik (1996) denominó *Audición Estructural*. El paradigma de *Audición Estructural* es notoriamente predominante en los estudios superiores en música, con claras implicancias psicológico-educacionales, ya que se refiere al proceso por el cual

... el oyente sigue y comprende el despliegue de la producción, con el detalle de todas sus relaciones internas, de una concepción musical que da lugar a la música, o lo que Schoenberg denomina una "idea". Basado en la suposición de

que la lógica estructural válida es accesible a cualquier persona racional, tal audición estructural desalienta tipos de comprensión que requieran de conocimiento culturalmente específico de cosas externas a la estructura compositiva tales como asociaciones convencionales o sistemas teóricos. (:150)

De acuerdo con esta definición comprender una obra musical consiste en identificar, describir y clasificar el conjunto de relaciones estructurales que se establecen entre sus componentes intrínsecos. Para llevar a cabo esas operaciones es necesario contar con categorías conceptuales que puedan ceñirse estrictamente a esas relaciones intrínsecas. Por ello la *Audición Estructural* hace uso de las categorías de la teoría práctica de la música para realizar esas operaciones. En otras palabras, para la *Audición Estructural* las relaciones internas que es necesario identificar, describir y clasificar para comprender la “idea” musical, pueden solamente ser descritas en términos de la teoría musical. De este ideal moderno de audición musical, fuertemente desarrollado y arraigado en los ámbitos académicos a lo largo del siglo XX, se desprende la concepción profundamente instalada en la academia de que un buen oído musical consiste justamente en identificar, describir y clasificar componentes musicales que son aislados haciendo uso de las categorías conceptuales que provee la propia teoría tradicional de la música. Como lo señala Subotnik, estos principios son tan fuertes en los estudios superiores en música, que se asumen como autoevidentes y universales, sin cuestionamientos acerca de sus orígenes en ciertas circunstancias históricas y conflictos ideológicos particulares. Específicamente, la consagración de la *Audición Estructural* como paradigma psicopedagógico y musicológico dominante en los estudios musicales superiores surge luego de la Segunda Guerra Mundial, en el contexto de un agresivo clima positivista que alcanzó a la mayor parte de los estudios humanísticos (Zbikowski, 2008). La idea central de esta aplicación es la de adscribir el análisis musical y el estudio de la música a los paradigmas dominantes para la indagación científica. Así,

el análisis producido focalizaría solamente en temas de la estructura musical, sobre el supuesto de que una explicación comprensiva de esta estructura explicaría todo lo importante de la música. Asuntos tales como qué expresaba la música podían eventualmente ser abordados por tal explicación o ser considerados como más allá del análisis. (Zbikowski, 2008: 509)

Como epifenómeno de la musicología y la pedagogía modernas la *Audición Estructural* busca proporcionar una “mirada científica” del fenómeno musical, considerando a la música como un objeto artístico (obra de arte) que se presenta ante el observador (oyente) para ser contemplado (escuchado) y comprendido a través de un sistema teórico erudito (científico).

La *Audición Estructural*, como tradición pedagógica (y musicológica) ha tomado los conceptos desarrollados durante siglos por la teoría práctica de la música (la teoría desarrollada a la luz de la evolución del sistema notacional musical) entendidos como *los* componentes de la estructura musical. Estos componentes se tomaron entonces como normativos de la audición. Es por eso que sugiero que la *Audición Estructural* se rige por conceptos teóricos reificados, es decir relaciones conceptuales que se asumen como objetos perceptibles, y no por las categorías naturales que surgen de la experiencia directa con la música. Esta es la razón principal por la cual la *Audición Estructural* es actualmente vista (incluso por la tradición pedagógica clásica) como desvinculada de esa experiencia directa. El rol normativo de la teoría musical es también la base epistemológica de diferentes abordajes de psicología cognitiva clásica de la música (por ejemplo Dowling y Harwood, 1986; Serafine, 1988; Krumhansl, 1990). Sobre esta base en las últimas décadas también ha surgido una versión científicista de *Audición Estructural* en el desarrollo de las habilidades de audición (Buttler, 1992, 1998; Malbrán, 2004). Esta mirada impone una manera de escuchar como la única válida desde el punto de vista musical. Su slogan es “esto se escucha así”.

No obstante, la posmodernidad reconoce una variedad de escuchas musicales: formas de escuchar música, no vinculadas a esa mirada científica, que han sido reconsideradas y valorizadas, llamando la atención de musicólogos y psicólogos de la música. En su conjunto, estas *nuevas escuchas* han puesto en tela de juicio que la experiencia directa con la música pueda y/o deba describirse solamente en términos de la *Audición Estructural* (Cook, 1990; Guck, 1994; Dell’Antonio, 2004; Leman, 2008; Zbikowski, 2008). A pesar de que este debate está instalado en el seno de la musicología contemporánea, no ha llegado todavía a la educación musical, en particular a la pedagogía de la

audición musical que ocupa un lugar importante en el sistema educativo especializado.

En el trabajo que proponemos en este libro, por el contrario, partimos de considerar este debate en el marco de los ámbitos educativos que abordan los problemas de la adquisición y desarrollo del lenguaje musical y de aprendizaje de la lectoescritura musical convencional. Los principios básicos que rigen nuestro trabajo, entonces, pueden comprenderse mejor como refractarios de los supuestos de la *Audición Estructural* como modalidad hegemónica. Este cuestionamiento proviene del hecho de reconocer, a partir de la experiencia recogida en el campo de la formación musical especializada, que esos supuestos son en gran medida responsables de las dificultades que se presentan para el desarrollo de las habilidades auditivas de los estudiantes. Así, esta propuesta parte de atender a la distinción de la multiplicidad de modalidades de escucha posmodernas para construir alternativas pedagógicas que superen los escollos que debe enfrentar la Educación Auditiva especialmente en las primeras etapas de su desarrollo.

En ese sentido lejos de perseguir una finalidad científicista de la escucha musical sobre la base de la cual establecer las verdades analíticas objetivas, se busca rescatar para el primer plano del enfoque la subjetividad del oyente. La reivindicación de la hermenéutica como un modo legítimo de construir conocimiento en el campo de las ciencias sociales es uno de los caminos abiertos para que el análisis de la música se asiente en la presencia del sujeto en la producción de sentido a través de la audición. De este modo, en vez de silenciar nuestra subjetividad, se la recupera y considera permanentemente. Por lo tanto el resultado del análisis por audición puede diferir legítimamente de oyente en oyente, y puede diferir también de los datos *objetivos* que se puedan recoger de la señal acústica medida científicamente, porque tales resultados son marcadamente idiosincráticos toda vez que dependen del conocimiento, la experiencia y la concepción del mundo que el sujeto tiene (Leman, 2008).

Esto no implica invalidar la teoría musical como un recurso para explicar la experiencia. El manejo de las categorías de la teoría musical, como lo hemos repetido antes, está en la esencia de los objetivos del desarrollo de las

habilidades de audición de los músicos, porque estas categorías constituyen un lenguaje común para la comunicación de la experiencia subjetiva, una experiencia que por definición es única e irreplicable, propia de cada oyente, que se basa en su propia historia, sus propia cosmovisión e ideología. En ese sentido, se verá a lo largo de los capítulos de este libro el uso de una retórica que recuerda la presencia de los conceptos teóricos. Sin embargo, el empleo de los conceptos de la teoría musical no pretende ser normativo, sino colaborar con el sujeto en la construcción de una descripción comunicable de la música sin imponer una interpretación única.

Cuando Subotnik (1996) enunció y criticó la noción de *Audición Estructural* como una modalidad hegemónica de escucha impuesta desde las tradiciones academicistas de occidente, lo hizo movida por la necesidad de encontrar modos de decir algo valioso acerca de la música –esto es, de proporcionar descripciones lingüísticas- que no necesariamente se vincularan a los aspectos de la música formalizados por la teoría musical. De manera interesante esta idea nos permite pensar que a partir de una *audición no-estructural* las personas también tienen la posibilidad de “decir algo valioso acerca de la música”. La imposición de la *Audición Estructural* como ideal de audición del músico profesional, y su valoración como rasgo de musicalidad es también un modo de limitar no solamente lo que se considera legítimo en el análisis musical sino también la experiencia musical misma. La posibilidad de ir más allá de la *Audición Estructural*, y de valorar diferentes formas de audición y de respuestas a la música, lleva al oyente a intelecciones, pensamientos, e ideas que pueden resultar valiosos para el proceso de significación (práctica de significado) tanto propia como de otras personas. Atendiendo a esto, la propuesta de este libro busca un acceso a la teoría y la lectoescritura que no interfiera los procesos de significación musical y que, por lo tanto, redunde en beneficio de una descripción exitosa de la experiencia musical.

En lo que queda de este capítulo, entonces, esbozaré una caracterización de la *Educación Auditiva*, entendida como una propuesta pedagógica orientada al desarrollo de las habilidades de audición de los músicos profesionales. Para ello tomaré las principales características e implicancias de la *Audición*

Estructural como paradigma hegemónico destacando la oposición del planteo de la *Educación Auditiva* a cada uno de ellos.

La generalidad de las estrategias de audición

La *Audición Estructural* asume que los comportamientos de audición trascienden las obras. Es decir, que existen maneras abstractas de escuchar música. A partir de allí, las estrategias didácticas se dirigen a reforzar esas generalizaciones abstractas conforme la proposición medular de que si aprendemos esas maneras que son universales, estamos en condiciones de escuchar cualquier música, simplemente acomodando el *input*, la música que escuchamos, a los moldes que aprendimos. Así, las estrategias de audición enseñadas de acuerdo al enfoque de la *Audición Estructural* tienden a identificar desde aspectos globales de la estructura musical (tales como la organización de la forma musical) hasta detalles puntuales de dicha estructura (como una determinada relación interválica entre dos alturas). Estas estrategias comprenden un amplio abanico de procedimientos. Entre ellos, sólo por citar algunos casos, se promueven particiones arbitrarias de la música, como cuando, por ejemplo, se sugiere que “primero se atiende a las alturas y luego al ritmo” de una melodía. O cuando se imponen significados establecidos a priori, como por ejemplo al equiparar la noción de función armónica al concepto de acorde, o cuando se propone procesar una melodía en términos de los intervalos que la componen. Lógicamente, esos "moldes" procedimentales son derivados de la teoría musical. Como resultado de esto, toda estrategia de audición es siempre, un modo de orientar la escucha hacia la verificación de la teoría. En tal sentido, cada acto de escucha es una suerte de validación de hipótesis teóricas. Así, se cae fácilmente en la tautología de “lo que se escucha existe y lo que existe se escucha”. Por ejemplo, la teoría dice que cuando la nota más grave de un acorde no es su fundamental (es decir que el acorde está invertido), la función armónica *se escucha* más inestable (nótese el uso equivalente de función armónica y acorde). Sin embargo, la experiencia nos

dice que para la mayor parte de los estudiantes, la inversión del acorde no incide directamente en la experiencia armónica (Cook, 1990). Por el contrario, es necesario *aprender a escuchar* la inversión, focalizando no siempre sin dificultad en el registro bajo, filtrando las otras partes, y vinculando las notas del bajo como melodía. Así, es necesario construir la noción experiencial de *inversión* para validar la hipótesis de que la *inversión* tiene infaliblemente un correlato experiencial.

Por el contrario, las perspectivas musicológicas más actuales sugieren que escuchar música como actividad *estratégica* y los significados musicales que de ello emergen, dependen de cada música en tanto acto único. La etnomusicóloga norteamericana Pandora Hopkins (1986) brinda un certero ejemplo de esto al observar cómo las compañías discográficas, aplicando criterios generales, tratan de quitar de las grabaciones los sonidos que la audiencia realiza zapateando durante el *hardingfele* (un tipo de fiddle noruego). Al filtrarse esos sonidos, los oyentes de esas grabaciones que participaron en un experimento de Hopkins no pudieron reconstruir los patrones rítmicos. Pero notablemente, de todos los oyentes participantes el menos exitoso fue el que pertenecía a la tradición académica occidental. Este oyente estaba habituado a comprender el ritmo como resultado de la estructura melódica, y por ende fue el que menos importancia dio al zapateo. Hopkins detalla también las particularidades de las estrategias que despliegan los oyentes en relación a su propio background cultural. Aun en el marco de una misma cultura musical de pertenencia, Moreno y Brauer (2007) identificaron una variedad de estrategias para la audición melódica por parte de estudiantes de un curso de entrenamiento auditivo. Notablemente, destacaron que el beneficio de tales estrategias no estaba tanto en la estrategia en sí como en la posibilidad de combinar diferentes estrategias y de hacerlo de un modo consciente. Estos resultados son congruentes con los que hemos obtenido en nuestra propia investigación (Vargas, López y Shifres, 2007) que mostró que los mejores resultados en las tareas dependían del uso de variadas estrategias comprometiendo diversas modalidades perceptuales (ver más adelante *La ontología de la música como sonido*). Así, la *Educación Auditiva*, en vez de

centrarse en la enseñanza de una determinada estrategia, propicia el examen y reconocimiento de posibles modos de escucha que se desprenden de cada obra, cada sujeto y cada contexto de escucha.

Como hemos visto, uno de los objetivos del desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos se vincula con la formulación de descripciones lingüísticas de la experiencia musical. Esto implica encontrar etiquetas adecuadas que sirvan para identificar patrones experienciales, es decir regularidades que tienen lugar en la experiencia. De tal modo, las etiquetas más abstractas, más subjetivas y personales, pueden también servir para describir y comprender lo que aconteció en términos de dichas regularidades, si bien tales descripciones puedan no involucrar aún conceptos teóricos. El problema pedagógico se suscita al pasar de estas *imágenes sentidas* a los conceptos teóricos que constituyen tanto las descripciones lingüísticas convencionalizadas en el análisis musical como la notación musical. En principio, la *Educación Auditiva* postula una continuidad entre estos dos términos. La experiencia subjetiva de la música no es cualitativamente diferente de su descripción convencionalizada. En tal sentido postulamos que el compromiso emocional permite una mayor complejidad en el compromiso global con la música desde el punto de vista cognitivo. Sin embargo, un escollo para construir esta continuidad radica en que los significados sentidos suelen ser globales (holísticos), mientras que las descripciones teóricas, y fundamentalmente la escritura, es puntual (discreta). El desafío de la *Educación Auditiva*, es entonces pensar el problema de escribir música sin perder de vista que cada nota, cada sonido, es parte de un sentido global, donde el contenido emocional y narrativo, que conlleva un significado global y general, es una propiedad emergente del conjunto de esas unidades discretas, pero que no está en ninguna de ellas en particular. La imposición de una estrategia única puede romper esa continuidad porque puede privarnos de herramientas para conservar la experiencia directa de la música en la tarea, menos directa, de comunicarla a través de la notación. Concretamente, escribir música, es de por sí una tarea que se aleja de la realidad experiencial. Al escribir una melodía tenemos que atender a la realidad de cada nota. Con ello,

de algún modo *rompemos* la cualidad holística de ciertos significados musicales. Al escuchar música, bailar o cantar son respuestas naturales, porque tienden a conservar esos significados. En cambio, en el mismo sentido escribir música resulta antinatural. Las estrategias desarrolladas por el oyente para anotar la música van a ser más versátiles si tienden a conservar los significados sentidos. Si eso se logra, la notación se convierte en un modo de reforzar los significados, y no lo contrario. La teoría musical colabora con esos significados. Toda vez que construimos significados aún sin la teoría, a través de la experiencia y la subjetividad, las estrategias de audición son en realidad estrategias para ayudarnos a pensar en esos significados, no para imponernos un modo de construirlos.

La autonomía de la obra musical

La idea de que la obra musical es una entidad permanente y autónoma ha sido fuertemente discutida en la musicología durante muchísimo tiempo. Esta disputa se origina en los interrogantes acerca del origen de los significados musicales: ¿de dónde proviene el significado musical? En la segunda mitad del siglo XIX, por ejemplo, esta pregunta dio lugar a la célebre disputa entre formalistas y expresionistas (Meyer, 1956), en la cual los primeros, con Eduard Hanslick a la cabeza (Hanslick, 1854) sostienen que los significados musicales son intrínsecos, es decir que dependen de las relaciones que se pueden establecer entre los diferentes componentes de la estructura musical, sin ningún tipo de vinculación con elementos no estructurales. Notablemente esta postura es sostenida aun por aquellos que sostienen que el significado musical no puede ser comprendido por fuera de sus vinculaciones sociales y culturales. En esta posición se ubica el filósofo alemán de la Escuela de Frankfurt Theodor Adorno quien sostenía que la relaciones sociales están presentes en los propios materiales musicales y el modo en el que éstos dan lugar a la estructura musical (la dialéctica de los materiales; véase Adorno, 1930). Esta controversia dio lugar a la oposición entre atributos *musicales* y atributos

extramusicales en el campo del análisis y la teoría musical. Así la defensa de la autonomía musical sostiene que negarla es “salirse de la música hacia aspectos que no son musicales”. Esta división es de profunda raigambre en el campo de la pedagogía musical superior, confinando al campo de *lo extramusical* a todo aquello que no puede ser definido de acuerdo a las categorías de la teoría musical clásica.

Sin embargo, la musicología contemporánea cuestiona esta noción de autonomía (o estas nociones ya que, como se ve, la idea de autonomía musical en realidad atraviesa posturas que en otros aspectos son muy diferentes; véase por ejemplo Leppert y McClarey, 1987) y asume las relaciones entre música y sociedad (en un sentido amplio) como punto de partida para el análisis de la música.

En el campo de la formación musical superior, la noción de autonomía musical ha tenido un impacto directo en la conformación de las disciplinas musicales. Un caso extremo tal vez pueda verse en el *Armonielehre* de Arnold Schoenberg (1911) en el que el autor destaca un concepto de armonía que se circunscribe exclusivamente al modo en el que se vinculan las alturas que suenan en concurrencia (véase el capítulo 9). En el campo específico del desarrollo de las habilidades de audición la idea de que los componentes musicales estructurales se autogobiernan han llevado a considerar el análisis musical por audición como necesariamente desvinculado de cualquier cosa que no pueda ser expresado en los términos teórico-musicales, y más específicamente en los términos de la notación musical. Así, podemos decir que para esta noción de autonomía musical, aquello que no se escribe no es musical. En términos prácticos, si suponemos que la música es autónoma entonces escuchar música, no requiere de ningún tipo de conocimiento que no se origine en la propia estructura, y por lo tanto el contenido del entrenamiento auditivo es la propia estructura musical. Esto implica el menosprecio de importantes aspectos que conforman la expresión musical, que se hallan en un rango que va desde el texto de una canción o el título de una composición, hasta las particularidades del contexto (físico, histórico, y cultural) de la situación de escucha.

La oposición entre significados *inherentes* y significados *relacionales* de la música son una expresión de la concepción de autonomía musical que nuestra propuesta de *Educación Auditiva* no reconoce. La experiencia musical es una totalidad, y partimos de la idea de que no es posible separar sus elementos sin modificar la propia experiencia como un todo. De esta manera, no puede haber un significado inherente porque es por definición incompleto ya que no considera la experiencia como un todo. Como señala Lucy Green:

Los significados musicales inherentes, mientras se basan en los materiales de la música, surgen de la capacidad humana para establecer patrones de sonidos que se relacionan unos con otros, capacidad que se desarrolla históricamente a través de la exposición tanto formal como informal a la música y de las actividades musicales (2006: 102).

Un ejemplo ilustrativo de esta perspectiva puede ser el problema de la identificación del metro musical (véase el capítulo 5). En los enfoques tradicionales del entrenamiento auditivo, la identificación del metro musical es una habilidad básica sobre la que se organiza una parte importante del desarrollo del oído musical especialmente en vinculación al ritmo musical. En ese contexto es entendido casi como sinónimo de compás y las categorías de pensamiento involucradas se desprenden prácticamente de cómo el compás está escrito en la partitura. De este modo, el metro de una pieza musical está determinado por la periodicidad acentual, es decir por la recurrencia temporal de un patrón de acentos que parecen anteceder y gobernar toda la organización musical. Sin embargo, esta aparentemente accesible habilidad se complica cuando en el contexto de la música real los factores de acentuación se presentan de acuerdo a una multiplicidad de organizaciones que pueden rivalizar perceptualmente unas con otras generando ambigüedad y variabilidad métrica a lo largo del desarrollo de la música. Lo que aparecía como una habilidad de base se convierte en realidad en una habilidad de alta complejidad que se nutre de la capacidad para identificar los factores de acentuación y su configuración estructural local. En otras palabras, para poder determinar el metro musical es necesario comprender las relaciones duracionales, las recurrencias motílicas, las relaciones tonales en la melodía, las regularidades de la marcha armónica, entre muchas otras características estructurales. Hasta

ahí, la habilidad para identificar el metro, aunque compleja y de alto nivel sigue enmarcándose en la noción de autonomía musical: todos los factores que intervienen pueden ser descriptos de acuerdo a términos y conceptos propios de la teoría musical. Decimos entonces que el metro musical puede ser entendido como una *interpretación* (métrica) del contenido musical en términos de los componentes de la estructura métrica (impulsos, pulsos, relaciones entre pulsos). Sin embargo, ya no se trata de una cuestión de discriminación perceptual, sino una cuestión de interpretación del peso relativo de las variables que intervienen (es decir los diferentes tipos de acentos).

No obstante, el problema del metro es aun mucho más complejo. La estructura del sonido no siempre da cuenta de las regularidades que somos capaces de establecer. Ya que el metro no solamente compromete *acento* y *periodicidad*, sino también *simetría* y *abstracción*. Es decir que por un lado entendemos la regularidad en términos de simetría (una característica que excede lo sonoro) y por el otro, para que el metro se establezca debemos ser capaces de abstraer la estructura periódica más allá de las irregularidades (no periódicas) de la superficie musical. Como lo sugieren Luiz Naveda y Marc Leman (2011) no son solamente las pistas perceptuales las que configuran el metro, sino también el tiempo, la memoria y el razonamiento. Estos componentes no son propios de la estructura musical, sino del oyente que la experimenta. Naveda y Leman (2011) muestran que la información que tenemos en cuenta para configurar nuestra noción de metro musical no solamente alcanza la intensidad del sonido, la organización de los grupos rítmicos, las características del contexto tonal, como se mencionó, sino también el contexto cultural, elementos multimodales y multidimensionales (como imágenes, movimientos, etc.), y referencias sensoriomotoras. En un interesante y sofisticado estudio sobre el samba de Brasil estos autores demuestran que el metro depende de la estructura intrínseca de la música y *la danza* en co-evolución. Así, no solamente *lo sonoro* es lo que configura el metro, sino también *lo cinético*, básicamente de acuerdo a dos modalidades diferentes: (i) el movimiento musical; y (ii) las formas sociales de movimiento (que incluyen las danzas, las coreografías sociales, y los movimientos espontáneos).

Es muy interesante notar que existe evidencia de que ya en la temprana infancia, los bebés muy pequeños (de 5 meses de vida) organizan la información sonora en términos del movimiento experimentado (Philips Silver y Trainor, 2005, 2007; Trehub, 2010). Estos hallazgos dan cuenta de que el modo en el que nos movemos resulta más importante para la configuración métrica de la información musical que lo que en efecto estamos escuchando. De esta manera se contradice una creencia muy arraigada en la tradición pedagógica (y sostenida en la noción de autonomía musical) de que “*primero* comprendemos el ritmo de lo que escuchamos y *luego* nos movemos *al compás* de la música”. Por el contrario, el modo en el que nos movemos contribuye a una determinada configuración del metro, que por lo tanto no es autónoma, sino que depende de cómo es sujeto interactúa con esa información sonora.

La normatividad de la teoría musical

La *Audición Estructural* no solamente toma a la teoría musical como el formato que los resultados de su análisis deben tener sino que, además, considera son los principios y conceptos teóricos los que modelizan la escucha. En la relación con la teoría, como ya se indicó, cada acto de escucha es tomado como una validación de hipótesis teóricas. La esencia de la *Audición Estructural* tiene que ver con esta predisposición del oyente para formular relaciones estructurales hipotéticas y validarlas a lo largo de la escucha (Subotnik, 1996; Maus, 2004). Por ejemplo, para un oyente formado en la *Audición Estructural* ¿qué entraña escuchar un *Tema con Variaciones*? Básicamente implica formular la hipótesis de tematicidad, según la cual ciertos elementos del tema estarán presentes a lo largo de la colección de variaciones. La escucha consiste entonces en mostrar (mostrarse) esos elementos en cada uno de los miembros de la serie comprobando el emparentamiento estructural con el tema y, de ese modo, la validez de su pertenencia a la colección. Del mismo modo, escuchar una sonata implica formular hipótesis acerca del desarrollo temático a lo largo del

traslado a la dominante y el retorno a la tónica. Así, por ejemplo, la identificación de la retransición y la reexposición de los dos temas sobre la tónica, funciona como verificación de esa hipótesis.

Las implicancias más importantes de este principio en el campo del desarrollo formal de las habilidades de audición se vinculan al modo en el que la teoría musical organiza tanto la secuencia didáctica como las estrategias de audición. Es indudable que en todo el planteo formal del desarrollo de las habilidades de audición son las categorías teóricas las que lo organizan. Esas categorías teóricas están tan arraigadas en la tradición pedagógica que se asumen como categorías naturales. Así decimos muy naturalmente: “escuchemos la melodía, o el ritmo, o la armonía”, asumiendo que esas categorías (melodía, ritmo, armonía) son naturales, y por lo tanto el oyente tiene un acceso directo a ellas. Esto nos hace perder de vista que los conceptos de “melodía, ritmo y armonía” son teóricos y deben ser construidos como categorías a usarse en el proceso de audición.

Del mismo modo las secuencias didácticas para el desarrollo de la escucha musical se basan en los conceptos teóricos independientemente de cualquier consideración experiencial. Así se asume, por ejemplo que las funciones armónicas diatónicas se discriminan, identifican y clasifican más fácilmente que las cromáticas, o que *las negras* son más fáciles que *las semicorcheas*. En una de nuestras primeras investigaciones llevada a cabo hace más de 20 años, buscábamos encontrar con el auxilio de las categorías provistas por la teoría musical una medida de cuán difícil puede resultar una canción para ser cantada (Malbrán y Furnó, 1987; Malbrán *et al*, 1994). Las hipótesis derivadas dieron lugar al establecimiento de un ranking hipotético de dificultad de 7 niveles a los que se podían adjudicar las canciones que pasaran por un análisis estructural. Esos niveles fueron testeados empíricamente con una muestra de niños entre 6 y 13 años a los que se les pidió que cantaran una canción de cada uno de los 7 niveles. En los niveles de dificultad más alta se encontraba una canción que había sido ubicada allí por la presencia de notas cromáticas en su diseño melódico. Contrariamente a lo esperado, los niños cantaban mucho más ajustadamente (recordemos la definición del campo de *oído musical* dada al

principio) esa canción, que otras que, por ser exclusivamente diatónicas, formaban parte de los niveles más bajos hipotetizados. Este resultado muestra claramente que la habilidad para ajustar la ejecución vocal no dependía en ese caso de esos rasgos estructurales, cuestionando que el progreso de esa habilidad pueda regularse a partir del análisis de la estructura musical (Mills, 1991; Welch, 1998) independientemente del sujeto que la experimenta y del contexto en el que tiene lugar la experiencia.

La propuesta de *Educación Auditiva* que se presenta aquí, por el contrario, no presume que sean las categorías de la teoría musical las que organizan la escucha, sino que considera que la audición está influida por una multiplicidad de variables ambientales y subjetivas que exceden claramente el marco de la estructura musical.

La preponderancia de las categorías teóricas en el desarrollo formal del oído musical, llega a casos en los que claramente el percepto foco de la habilidad a desarrollar es una clara reificación de un concepto teórico (Cook, 1990). Un caso típico de esta reificación es el de los intervalos (ver capítulo 8). El *intervalo musical* es un concepto teórico que alude a la *distancia* entre dos notas, entendiendo como tal a la diferencia de altura entre dichos tonos (Kennedy, 1996). Este concepto proviene de la teoría especulativa de la música, aparece ya en las exploraciones de Pitágoras y Aristoxenos de Tarento y fue desarrollado en el contexto del estudio del sonido y los sistemas de afinación musical. Es así, que en este marco, los intervalos son expresados con números que dan cuenta de las proporciones existentes entre las frecuencias involucradas ($2/1$; $3/2$; $4/3$; etc.). Durante la edad media esta noción de *distancia* pasó a ser utilizada con fines didácticos y trasladándose a la teoría práctica de la música (Wason, 2002), para contribuir a la lectura musical. Ahí entonces los intervalos comenzaron a denominarse con ordinales que dan cuenta de la cantidad de sonidos de la escala que median entre los sonidos que lo limitan (2^{da} , 3^{ra} , 4^{ta} etc.). El intervalo como concepto teórico se desarrolla en las explicaciones de una multiplicidad de funcionamientos musicales, desde la conformación de las escalas, pasando por la articulación de los procesos tonales complejos, hasta la elaboración temática tanto en la

tonalidad como en la atonalidad. En esas explicaciones, la *medida* del intervalo y su relación con la escala es crucial. Así, los enfoques tradicionales de desarrollo de habilidades auditivas hacen hincapié en este aspecto de la relación que se establece entre dos sonidos sucesivos en el transcurso musical. Ahora bien, esta perspectiva basada en la teoría (en este caso en la teoría práctica) deja de lado importantes aspectos de la experiencia musical. En principio deja de lado la impronta de consonancia o disonancia que la relación tiene, y que estaba presente en las explicaciones de la teoría especulativa. La consonancia como atributo experiencial es, por antonomasia, el rasgo que define la relación entre dos sonidos sucesivos. Además esa noción lejos de quedar sujeta a las relaciones matemáticas que proponía la teoría especulativa, está sujeta a la dinámica cultural del desarrollo musical (la aceptación de ciertas relaciones interválicas como consonancias a lo largo de la historia es prueba de ello).

Más aun, el intervalo es tratado y valorado en muchos enfoques tradicionales como una unidad perceptual, sin cuestionar su realidad cognitiva. Por el contrario, en la perspectiva de *Educación Auditiva* que estamos proponiendo, el intervalo es una reificación, y está lejos de poder ser considerado la unidad de la experiencia perceptual si se lo despoja de los atributos duracionales, tímbricos, etc. que lo componen.

Aun para el caso en el que se pueda argumentar que las distancias medidas por el intervalo sí tienen realidad cognitiva, esto no siempre es así. Por ejemplo, no siempre experimentamos una 6ª como un intervalo más grande que una 5ª. En una investigación reciente (Burcet y Shifres, en preparación) les pedimos a un grupo de oyentes novatos que clasificara una serie de intervalos en el transcurso de un aria de una ópera, en *saltos grandes* y *saltos pequeños*. Encontramos que ante un mismo intervalo los oyentes consideraban *salto grande* solamente a uno de ellos. Siendo que ambos intervalos se presentaban de manera exactamente igual en cuanto a relaciones rítmicas, melódicas y armónicas, la única diferencia que existía entre ambos era la tensión dramática que el salto considerado grande tenía en el transcurso del aria. De este modo,

podimos constatar que incluso la noción del *tamaño* del intervalo no depende únicamente de la relación estructural con la escala.

Consecuentemente, el hecho de tomar la teoría como normativa puede privarnos, para la comprensión del hecho musical, de aspectos experienciales que no forman parte de la teoría en sí. Ahora bien, si la teoría no es normativa, como en los enfoques tradicionales, ¿cuál es el rol que cumple en esta propuesta? Básicamente, y siguiendo las ideas de Cook (1990) esta perspectiva considera la teoría como un recurso para *imaginar* la música. Así, el núcleo de la habilidad de audición consistirá en la construcción de significados musicales a partir de la experiencia musical vivida *con la asistencia* de la teoría musical. En este contexto, como se verá en el capítulo 2, nos valemos de la teoría para articular significados que puedan ser compartidos con otros.

La derivación de juicios de valor

Para la musicología del siglo XX, la *Audición Estructural* se constituyó en un instrumento de convalidación para los juicios de valor de la música sobre la base las categorías teóricas y notacionales y los criterios que se desprenden de ellas. Como corolario de la hegemonía del pensamiento basado en la *Audición Estructural*, no sin cierto sesgo etnocéntrico y elitista, las categorías teóricas y una serie de criterios desprendidos de ellas se convirtieron en una base para el establecimiento de juicios de valor en torno al hacer musical general. Entre tales criterios, uno de los más esgrimidos es el de *complejidad*. De acuerdo a éste, la obra musical es valorada de acuerdo a la complejidad de sus componentes y relaciones estructurales. Así, la música *buena* es aquella cuyas relaciones estructurales aparecen como complejamente elaboradas. Las consecuencias de esto se pueden apreciar en la evolución de las vanguardias compositivas de la música académica al menos hasta la década de los '50 del siglo XX, pero también es posible rastrearlas en otros ámbitos musicales tales

como los del jazz, el rock, entre otros. Por ejemplo, la jerarquización del *free jazz* o del *rock sinfónico* durante los '70, se dan sobre la base de dicho criterio. Si bien desde el enfoque de *Educación Auditiva* que proponemos aquí, explícitamente hacemos hincapié que los análisis estructurales que se puedan realizar no persiguen el objetivo de fundamentar juicios de valor, es importante también explicitar la crítica a aquella perspectiva. En general, la mirada hegemónica de la *Audición Estructural* encierra por definición un sesgo contextual. Al basarse en las categorías teóricas, es decir categorías desarrolladas por y para el esclarecimiento de la música académica europea, su aplicación valorativa se torna inevitablemente etnocéntrica. Una grave consecuencia de esto es que no nos permite entonces visualizar los criterios de valor de otras músicas. Un ejemplo de la vida cotidiana puede ilustrar esto. Durante los días en los que se realizaba la Copa Mundial de Fútbol 2010 en Sudáfrica circuló por la red un correo electrónico, que con el asunto: “Música étnica – SOLO PARA ENTENDIDOS” no tenía ningún texto y solamente traía adjunto la imagen que se puede observar en la figura 1.4.

Como el mensaje no incluía ningún texto, la persona que lo envió, así como quienes lo hicieron circular asumían que la imagen habla por sí sola. Al mismo tiempo, el énfasis en el asunto, que con mayúsculas dice “SOLO PARA ENTENDIDOS” da a entender que solamente unos pocos *iniciados* pueden comprender su contenido. Claramente la imagen cuenta un chiste, el título de la partitura que se muestra debe ser tomado con ironía. Esto implica que *los entendidos* nos reiremos de algo (¿o de alguien?). Este chiste parece una manifestación de una de las formas más cuestionables del humor que consisten en reírse *de alguien* que se halla en inferioridad de condiciones por no participar del acuerdo cultural sobre el que se basa la ironía. En este caso en particular de acuerdo a cómo está planteada la ironía esa inferioridad parece estar vinculada al conocimiento musical formal, concretamente el conocimiento del código de notación convencional de la música. Más allá del cuestionamiento a esta modalidad de humor, en el que no profundizaremos aquí por la obviedad del rechazo que desde nuestra perspectiva ideológica planteamos, es interesante observar que la pretendida superioridad del

humorista se asienta justamente en la noción de *Audición Estructural*, según la cual del modo en que los componentes estructurales se hallan presentes en la pieza, se desprende su valor estético. Pero además, para dejar bien en claro la perspectiva regresiva desde la que el chiste se formula, el juicio de valor se deriva de lo más conspicuo de la representación estructural que es la partitura.

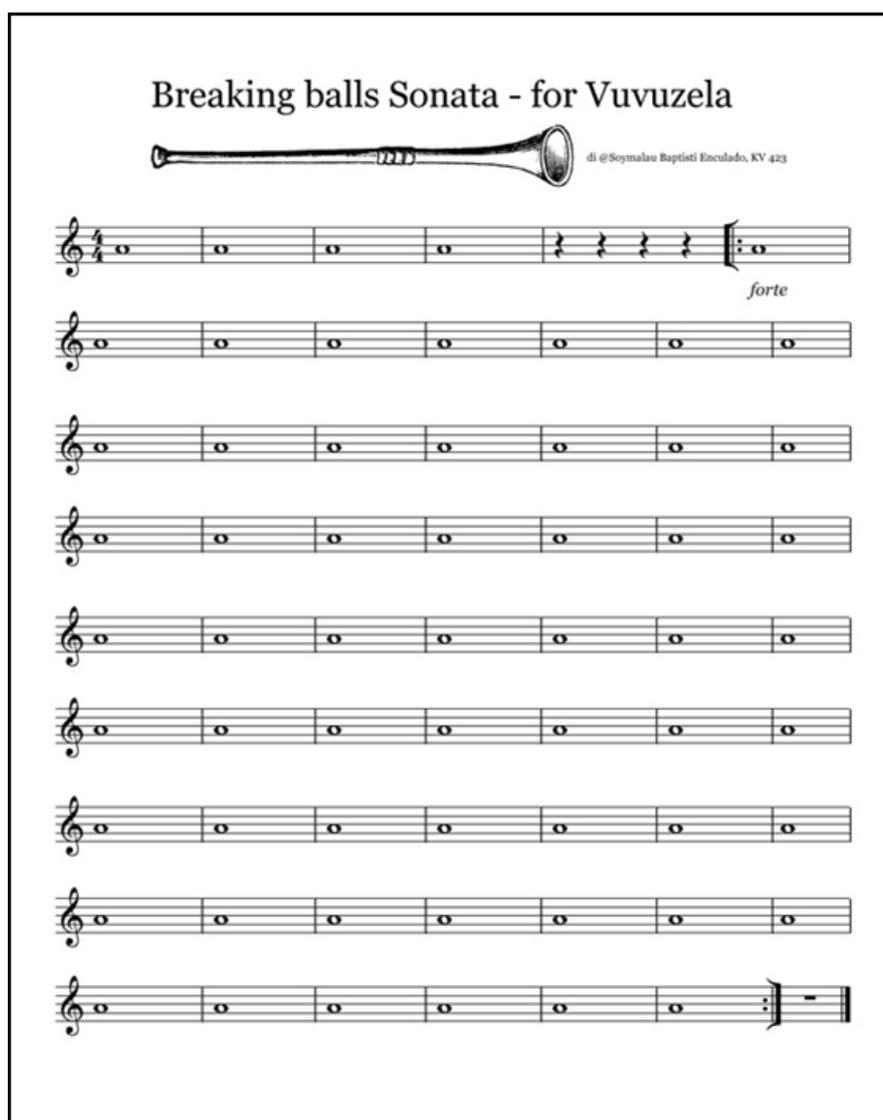


Figura 1.4. Humorada gráfica sobre la ejecución de vuvuzelas en los estadios de fútbol.

Se ve cómo la tradición basada en la *Audición Estructural* busca demostrar el valor de la pieza musical a través de la partitura. En este caso, el resultado es el descrédito porque la partitura no muestra ningún tipo de diversidad y/o complejidad de sus atributos estructurales. Así *demuestra* que la pieza no es

valiosa: utilizando las categorías que se pueden escribir en una partitura y derivando los juicios de ella. En otros términos, la pieza vale por lo que se puede escribir en la partitura.

Por supuesto que la perspectiva de *Educación Auditiva* que proponemos aquí, aunque toma el análisis de los atributos estructurales de la música, y también considera a la partitura (como se verá más adelante) como una forma de expresión del entendimiento, por un lado y como un recurso de la mente para contribuir a ese entendimiento, por el otro, rechaza de plano todo tipo de derivación valorativa de esta limitación analítica.

El análisis del ejemplo permite comprender a qué nos referimos cuando hablamos de limitación. Independientemente de si nos gusta o no la ejecución de vuvuzelas y los efectos que ella produce en el contexto del espectáculo futbolístico, es indudable que describirla como “una nota repetida en redondas” es simplemente una horrorosa manifestación de etnocentrismo, que considera que todo aquello que no puede ser capturado por la partitura (o por las categorías teóricas de la música occidental) directamente no existe. Esta descripción suprime el fenómeno musical verdadero casi por completo, porque en este caso aquello que puede escribirse en una partitura (es decir aquello que puede ser descrito utilizando las categorías de la *Audición Estructural*) representa una proporción ínfima de la totalidad del fenómeno expresivo.

Tal como lo concebimos nosotros, el desarrollo formal del oído musical debe ser una herramienta que contribuya a la tarea del músico profesional, cualquiera sea el ámbito en el que éste se desempeñe. Al mismo tiempo debe ser una vía para ampliar sus propias experiencias. No puede ser un camino que tuerza la interpretación de las expresiones musicales por la impotencia de sus categorías para explicar la enorme cantidad de variables que intervienen en ellas. En tal sentido la *Educación Auditiva* parte de reconocer el alcance de su accionar sin pretender colonizar otros ámbitos que corresponden a otras disciplinas musicales.

La incumbencia poética del análisis

La hegemonía del paradigma de *Audición Estructural* se desarrolla al abrigo de un ambiente en el que las interpretaciones musicales son discutidas en términos de *autenticidad*. La noción de autenticidad vinculada a las formas de interpretación musical sostiene que éstas pueden ser valoradas en términos de verdad. Así, habrá interpretaciones consideradas verdaderas y otras falsas. Como derivado de asumir la autonomía musical (como se discutió arriba), además de adherir a la adjudicación de un valor de verdad para las interpretaciones musicales, el paradigma de *Audición Estructural*, supone la supremacía de la composición como ontología musical. Esto implica que la veracidad de una interpretación se garantiza cuando esta puede dar cuenta del pensamiento del compositor (Kivy, 1995). Por lo tanto el análisis musical busca elípticamente indagar en ese pensamiento. En este contexto, la escucha auténtica dilucida el verdadero pensamiento del compositor.

Esto tiene al menos tres consecuencias importantes para el campo del desarrollo de las habilidades de audición. La primera se vincula al hecho de que nuestra experiencia musical tiene lugar cuando escuchamos, tocamos, o imaginamos la música. Cualquiera de estas actividades implica actos interpretativos que no son transparentes, sino que contribuyen a la riqueza de la experiencia. Básicamente, estos actos interpretativos modifican la experiencia operando sobre la atención, la percepción, la memoria y la expectación. Por ejemplo, en una investigación realizada hace unos años (Shifres, 2005) hipotetizamos que la atención del oyente se ve atraída hacia ciertos elementos de la señal sonora por influencia de rasgos que son propios de la composición, es decir rasgos estructurales. Sin embargo, también el oyente sería influido por rasgos expresivos que son propios de la ejecución de la pieza y que por lo tanto varían de ejecución en ejecución. Particularmente, estudiamos la incidencia de la regulación temporal expresiva, es decir todos aquellos *rubato*, *accelerandi*, *ritenuti*, etc. que el ejecutante aplica a lo largo de la interpretación de una pieza musical. Pero además examinamos cómo inciden las intervenciones externas (cortes, interrupciones, señales sonoras ajenas a la

ejecución) como las que suelen darse en el contexto pedagógico, a través de los cortes y de las consignas, explicaciones o intervenciones habladas o cantadas que un docente puede hacer simultáneamente a la obra que se está escuchando. Notablemente observamos una interacción entre los factores expresivos y los factores externos que modificaban la perspectiva de la audición incidiendo sobre la memoria y la conformación de la estructura temporal de la pieza. De ese modo pudimos concluir que es posible una optimización didáctica de las intervenciones (en este contexto, el modo en el que una intervención en el proceso de escucha puede beneficiar la realización de tareas vinculadas al recuerdo) si se tienen en cuenta no solamente las cualidades estructurales de la obra sino también los rasgos expresivos de la ejecución. Así, por ejemplo, la segmentación de una pieza por frases o secciones puede no favorecer la atención y la memoria musical si no se tienen en cuenta las particularidades expresivas de la ejecución escuchada y que, por definición, van más allá de lo propio de la composición variando de ejecución en ejecución. En ese contexto se vio que cada ejecución no solamente afecta la cuestión de la *saliencia del atributo* y los problemas de *perceptibilidad* (por ejemplo, si una ejecución hace más saliente el bajo, mientras que otra hace escuchar más la voz principal). Por el contrario, se pudo constatar que la ejecución incide en el modo en el que el oyente puede reconstruir el aspecto temporal del discurso. De tal suerte, ciertos aspectos que no han sido tenidos en cuenta por la tradición pedagógica, y que son propios de cada ejecución en particular, resultarían cruciales para la comprensión de la pieza. En este contexto la *verdad* de la pieza puede ser la verdad de *esa ejecución* junto a la colección de intervenciones que se deciden en el momento de la escucha.

Así la ejecución es un factor central en la ontología de la obra (Johnson, 1999; Cook, 2003; Shifres, 2008). Una ejecución es sin lugar a dudas un acto interpretativo. Pero, ¿qué significa desde el punto de vista psicológico el hecho de considerar a la ejecución como acto interpretativo? Decimos que *interpretamos* algo cuando el nudo de nuestra comprensión pasa por jerarquizar el conocimiento relevante. Por lo tanto resulta crucial el modo en el que en un determinado contexto se reconsidera la información y se la procesa

así como los criterios por los que un determinado tipo de información puede resultar relevante. De esta manera, la configuración definitiva de la pieza se da al final de todo ese proceso del que la composición, tal como la plasmó en la partitura el compositor, es solamente un componente.

Como corolario de esto se desprende que el desarrollo de las habilidades auditivas no puede ignorar los aspectos expresivos de la multiplicidad de ejecuciones a las que una composición puede dar lugar ampliando notablemente el panorama de contenidos tratados. Así, el ritmo, la melodía, la armonía, etc. no son abstracciones que pueden adoptar tanto una forma sonora como una forma gráfica que, a su vez son intercambiables. Por el contrario, son partes de una realidad única e irrepetible propia de cada ejecución y de las imposiciones del tiempo real de cada ejecución. En definitiva, el ideal de la *verdad compositiva* desconoce no solamente a la ejecución como ontología de la obra musical, sino también al conjunto de variables que intervienen en cada circunstancia en que la música tiene lugar y que contribuyen a esa ontología. En concordancia con esto, en el contexto de este libro se mencionan los ejemplos musicales con particular atención a la performance, particularmente en aquellos casos en los que los atributos de la ejecución resulten relevantes a los tópicos que se están tratando en cada caso.

La segunda consecuencia de la noción de *autenticidad* basada en la *verdad compositiva* en la *Audición Estructural* es la idealización de la partitura como una muestra cabal del pensamiento del compositor. Como se discutirá más adelante, el sistema de notación musical en occidente ha estado sometido a numerosas convenciones de época, lugar y medio cultural. Es decir que los signos que componen el sistema han sido utilizados de diferentes maneras y a menudo en forma muy idiosincrática. Así, por ejemplo, las cifras indicadoras de compás obedecen en muchos casos a convenciones de estilo, más que a definiciones claras de la estructura métrica local a lo largo de la obra. En la tradición de la ejecución tanguera podemos encontrar un ejemplo de esto. El tango tradicional fue escrito hasta muy avanzado el siglo XX en compás de 2/4. Sin embargo, las orquestas y agrupaciones instrumentales suelen “contarlo” en 4. Pero además, las ejecuciones suelen alternar entre pasajes “en 4” y pasajes

“en 3”, en los que la estructura métrica es aditiva en una proporción de 3:3:2. Claramente el numerador 2, revela más la convención de escritura del tango que “el pensamiento del compositor”. En otros términos, la verdad compositiva es una noción tan obscura e imprecisa que el afán de asirnos de algo más tangible puede conducirnos al error de considerar a la partitura, con su estatuto de materialidad, como la representación de dicha verdad.

El ejemplo del tango también puede ayudarnos a pensar la tercera consecuencia del ideal de autenticidad basado en la noción de verdad compositiva. Por definición esta noción pertenece al ámbito de la música autoral, pero más aun dentro de ese universo a ciertos repertorios particulares, principalmente de música académica. Sin embargo, en otros ámbitos, el arreglo, por ejemplo, aparece como una instancia más relevante aun para la ontología de la obra. Es decir que la música a la que es posible referir dicha noción de autenticidad (aun discutiéndola como ideal interpretativo) representa un universo musical comparativamente pequeño. En ese sentido el enfoque de la *Educación Auditiva* no se limita a un tipo de repertorio, por lo que suponer que el análisis debe referir a la verdad compositiva sería un contrasentido y atentaría contra la coherencia metodológica.

El carácter mental de la audición de música

El concepto de *Audición Estructural* aplicado directamente al campo de la alfabetización musical presupone que ésta última se desarrolla mejor, según Mainwaring (en McPherson y Gabrielsson 2002), en la dirección trazada por las líneas completas en la figura 1.5, esto es, del símbolo al sonido (en la mente), y del sonido (en la mente) a la acción (en el instrumento).

Esto implica, por ejemplo que cuando uno se enfrenta a una partitura, primero debiera representarse mentalmente los sonidos y luego llevarlos a una acción específica (tocar o transcribir, por ejemplo). Los métodos de desarrollo de las habilidades auditivas basados en la *Audición Estructural* desestimaron así el proceso que lleva del símbolo al sonido a través de la acción (flechas

punteadas en la figura 1.5). Esto se vincula con el paradigma hegemónico de la psicología de la música imperante durante las décadas de desarrollo de la *Audición Estructural*. De acuerdo con éste, la mente (y la mente musical como parte de esta) es una suerte de ordenador que dispone de elementos computacionales (las unidades de información) en forma de *representaciones*, a partir de los cuales realiza cálculos que son entendidos como *procesos mentales*. Sin embargo, en el campo de la didáctica musical, esta noción es más antigua aún, y tiene un profundo arraigo en las tradiciones pedagógico-musicales de occidente. En la herencia platónica, Boecio denominó *músico* a aquel que poseía el conocimiento *verdadero* de la música, el que se vinculaba con la teoría especulativa de la música. Por el contrario, el que era *ignorante de la naturaleza filosófica de la música* era el *cantor* quien solamente podía *sonar* las notas. El *cantorum* era el que aprendía tocando, y no era considerado músico (Wason, 2002). Esta idea persiste hoy en relación al *saber música*: a menudo se dice de quienes no conocen la escritura musical, que no saben música, aunque puedan mostrar dominio del cantar, tocar, componer, entre otras conductas típicamente musicales. En definitiva, la formación de los músicos profesionales ha tendido a la paradoja de privilegiar las formas más mentales y menos corporeizadas de aprender y proceder con la música.

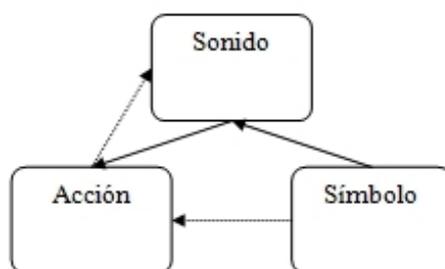


Figura 1.5. Modelo de desarrollo de habilidades de alfabetización propuesto por Mainwaring (adaptado de McPherson y Gabrielsson, 2002: 103).

A pesar de esta perspectiva fuertemente racionalista, muchos autores han interpretado que la realidad musical tiene lugar en la puesta en acto y por lo tanto han pugnado por trazar un camino que permita llegar al sonido a través de la acción. En esa línea se enrolan todos aquellos que señalan que el compromiso corporal es la clave del entendimiento musical (para una reseña

véase Doğantan-Dack, 2006). La necesidad de rescatar la cognición enactiva, como capacidad de comprender los contenidos musicales a través de la acción del cuerpo (embodiment), procede de la convicción de una unidad sellada corporal-kinética-sonora. Por su parte, ésta se basa en la restricción de la cognición humana para una *percepción pura*, sin intervención del cuerpo (Damasio, 1999). El compromiso temporal es inexorable debido a la altísima sensibilidad propioceptiva que nos acompaña desde el nacimiento y que registra los cambios más o menos ostensibles que produce la estimulación externa en nuestro propio cuerpo (Peñalba, 2005).

A menudo nos encontramos con estudiantes que alcanzan el entendimiento de algún atributo musical claramente a través de la acción. Así, por ejemplo, reconocemos la ventaja de tocar los acordes en una guitarra para reconocer las funciones armónicas. Más allá de lo que esta tarea podría estar constituyendo en la fijación de ciertas representaciones de los sonidos, es indudable que al tocar, el estudiante está *poniéndole el cuerpo* al contenido. En ese hacer, la armonía se *fisicaliza*, se hace menos abstracta, y es posible vincularlo a la memoria de la experiencia corporeizada. El hacer brinda además de una nueva oportunidad de escuchar, la posibilidad de entender aquello que se escucha en términos del dominio más básico del movimiento.

En una serie de investigaciones relativas al rol del cuerpo, el movimiento y la acción en la audición musical hemos encontrado que la acción sobre un instrumento influye desde la configuración de la unidad de pensamiento musical (Burcet y Shifres, 2011) hasta la selección de los atributos sobre los que se opera mentalmente (Herrera y Shifres, 2011). Además hemos recogido evidencia acerca de ciertas restricciones corporales que interfieren negativamente en el pensamiento musical (Pereira Ghiena, 2011), y del rol del movimiento del cuerpo la organización de la expresión en la ejecución musical cantada (Pereira Ghiena y Shifres, 2011). Por otra parte la participación activa a través del cuerpo en prácticas tales como acompañar palmeando, zapateando, etc. posibilita un reconocimiento más profundo de las relaciones acentuales. Como se comentó antes, además, es solamente a través del compromiso activo del cuerpo que ciertas relaciones acentuales emergen

(Hopkins, 1986; Naveda y Leman, 2011), de modo que si el oyente no participa de acuerdo a las convenciones de participación, por ejemplo ejecutando una cierta coreografía, un estándar rítmico zapateado, etc. el patrón completo de acentuaciones no tiene lugar. De este modo es la propia participación corporal del oyente la que completa el fenómeno que se está escuchando.

El compromiso corporal, el movimiento y las repuestas emocionales a la música, son considerados actualmente como modalidades cognoscitivas. De tal manera se revalorizan los procesos que llevan del sonido a la construcción del símbolo escrito (como materialización de un significado) a través de la acción. Como señalan Jorge Castro e Iván Sánchez (2010) la experiencia musical debe ser concebida como una actividad de

ajuste singular entre sus dispositivos orgánicos en acción y las condiciones del entorno material y cultural. (...) sólo cabe pensar la experiencia musical como (...) resultante de las prácticas e interacciones concretas en las que va viéndose implicado el organismo desde su alumbramiento o, incluso, concepción. (: 46)

Un ejemplo palpable de este ajuste en la interacción es el del canto. Aunque en la tradición clásica del entrenamiento auditivo el canto aparece solamente como una herramienta intermediaria, que se debe aspirar a eliminar con el progresivo dominio de las habilidades de audición, los maestros recurren intuitivamente a él especialmente ante la presencia de distorsiones en la representación o la notación de la música por parte del estudiante (Vargas, Shifres y López, 2007). Intuitivamente reconocen que el canto permite tanto mantener viva la experiencia como tener un registro corporal y afectivo de ella, una de las formas básicas de cognición corporeizada (Cox, 2001; Johnson, 2007). Los modos en los que el cuerpo “responde” a la música son formas de pensamiento. Nuestras respuestas corporeizadas a la música, por ejemplo, cantar, bailar, tocar, son formas de entender la música. La clase estática atenta contra esas formas de pensamiento. En la propuesta de *Educación Auditiva* presentada aquí se atiende particularmente a todo tipo de respuestas corporeizadas, sean estas concientes o inconscientes, incluyendo el cantar como un modo básico y universalmente accesible, pero también bailar y, por supuesto, tocar.

La supremacía del texto como ontología musical privilegiada

La tradición racionalista que define los valores de competencia musical presentes en nuestra cultura (y en nuestra sub-cultura académico-musical) se fortalece con el desarrollo del sistema de notación musical. Los conceptos teóricos que sirven para capturar la música a través de la escritura, pasan de ser considerados como descriptivos de la realidad musical a ser estimados como normativos de lo que la experiencia musical debiera ser. Como resultado de esta norma, los aspectos que la *Audición Estructural* privilegia como fundamento de sus intelecciones son básicamente las alturas, entendidas como las *notas*, y las duraciones en relaciones proporcionales (1:2/1:3) que, como se puede apreciar son apenas algunas de las posibilidades que el sonido musical puede adoptar en la formas estructurales organizadas.

Los sistemas notacionales musicales han sido desarrollados a lo largo de los siglos con el objeto primario de descargar recursos de memoria para la transmisión y conservación de repertorios musicales. Es decir que la notación musical fue considerada inicialmente y durante siglo como una ayuda memoria, para la retransmisión de información básicamente oral. Con el tiempo, pasó a ser vista como una representación del fenómeno musical en sí, a través de la cual se puede acceder a dicho fenómeno sin que tenga que mediar algún tipo de información oral. En un extremo de esta evolución la notación musical pasó a ser considerada como la música misma. Pero esta transformación no ha sido homogénea persistiendo en muchas épocas y subculturas musicales la idea de que la partitura *no dice todo* y que es necesario *ir más allá de la partitura* para completar la música en su realización. La confianza en el sistema de notación musical como sistema acabado capaz no solamente de capturar todo el contenido musical sino también de ser una mesa de operaciones para el pensamiento musical alcanza su máxima expresión a partir de los movimientos de vanguardia del período de entreguerras en el siglo XX. Notablemente, esto coincide con el desarrollo del objetivismo en los estudios musicales que se ha descrito arriba en medio de una atmósfera científicista en el campo de las humanidades. La notación musical, en ese contexto, es tomada como un

reaseguro de objetividad. En esta transformación de su estatus, la partitura debe reflejar estrictamente la música, al mismo tiempo que impone los límites para la música: la música debe ser lo que se puede escribir. No es posible *ir más allá de la partitura* (véase una descripción de los conflictos que esta idea suscita en el campo de la ejecución musical en Shifres, 2006) Es interesante observar cómo estas ideas impulsadas desde las vanguardias compositivas alcanzan el ámbito pedagógico. El ejemplo paradigmático de esto es el del compositor Paul Hindemith (1946). Su célebre *Adiestramiento Elemental para Músicos* muestra de qué modo la capacidad reconocida del buen músico es la de dominar las complejidades a las que puede alcanzar el sistema notacional bajo la estricta consigna de no contemplar ningún otro aspecto que no sea el notacional, como si por fuera de eso la música no tuviera existencia real. Como lo señala María Inés Burcet (en prensa) esta perspectiva busca obtener “un modelo de músico que puede acceder a la obra musical solamente a partir de la lectura y un modelo de música para la cual la partitura es su privilegiado modo de existencia” (: 128).

Sin embargo, y tal vez con la única excepción de las culturas musicales que más se identificaron con dichas vanguardias, para la mayor parte de las músicas, la brecha entre lo que una partitura es capaz de capturar y la experiencia musical directa es demasiado amplia. Como ya hemos señalado, el desafío de la *Educación Auditiva* consiste en montar un puente sobre esa brecha garantizando el poder descriptivo de la partitura. Existe una serie de dificultades para salvar esa fisura. La primera se vincula al conflicto que se establece a nivel de pensamiento entre la *oralidad* y la *escritura* (véase Havelock, 1992). Burcet (enviado) ha mostrado que las unidades de notación musical que se consideran como unidades del pensamiento musical sin cuestionamiento (la nota, el grupo rítmico, el acorde, el compás) son en realidad reificaciones de los conceptos teóricos que requieren de una intervención de enseñanza deliberada para que se constituyan en categorías de uso del pensamiento. De ese modo, trasladar la música a la notación implica reemplazar las categorías de pensamiento. La noción misma de *nota musical* como la base de todo el desarrollo de las habilidades de audición se ve así

seriamente cuestionada ante la evidencia de que para el oyente no alfabetizado, la nota no tiene entidad perceptual (Burcet, enviado; Burcet y Shifres, 2011)

Una segunda dificultad importante radica en que la escritura musical no tiene desarrollada una *ortografía* adecuada para los diferentes lenguajes musicales. Esta idea surge al trazar un paralelismo entre alfabetización musical y alfabetización lingüística. Para que un código de escritura sea eficiente, los signos que lo componen (alfabeto) deberían ser usados de un único modo. Así, lo asumimos cuando aprendemos la lectoescritura musical en el ámbito académico. Por ejemplo la relación negra corchea siempre es de dos a uno (sea cual fuere el sistema musical al cual se aplica). En algunos casos existen ciertas ortografías desarrolladas ad hoc que constituyen lo que nosotros denominamos *convenciones de notación*. Es decir acuerdos tácitos alrededor de los cuales los lectores de un determinado idioma adjudican un patrón sonoro a un determinado patrón simbólico. Por ejemplo, en la escritura de la lengua natural la noción de *ortografía propia* alude a las relaciones escritura-fonema características de un idioma: tanto para fonemas similares con grafemas diferentes (v.g. el uso de la [ñ], [gn], [nh] en diferentes idiomas -español, italiano, portugués- respectivamente) como para alfabetos (grafemas) similares con fonemas diferentes (v.g. [ch] en español y en italiano). En música, particularmente en la música tonal tomada como sistema de referencia de amplio alcance, el sistema de alturas está codificado claramente y de manera casi precisa. Esto se debe a que la mayor parte de los idiomas musicales que operan dentro del sistema de referencia tonal tienen los mismo elementos tonales puestos en juego (un sistema de afinación temperado, con una escala cromática de 12 alturas de referencia general, y fundamentalmente mantienen una misma discretización del campo de las alturas). Por el contrario el aspecto rítmico-métrico resulta muchísimo más ambiguo. Esto genera que cada idioma tenga restricciones (y características) temporales diferentes, que se colapsan en una única ortografía para la notación musical temporal, lo cual trae muchísimos equívocos. Por supuesto que existen ortografías idiosincrásicas, las *convenciones de notación*. Por ejemplo el swing en el jazz tiene una

ortografía particular. Cuando uno lee una partitura de jazz con la ortografía de la música académica *pronuncia mal*. Sin embargo, la mayor parte de las ortografías no académicas no están suficientemente codificadas. Y es lógico que eso ocurra justamente porque el ámbito temporal no está unívocamente discretizado.

Como una manera de construir un puente entre la experiencia directa y las descripciones lingüísticas la *Educación Auditiva* propone facilitar los enunciados lingüísticos, y un modo de lograr eso es flexibilizar las ortografías. En otros términos, las ortografías deberían atender más a la comunicabilidad dentro de una determinada práctica musical que a una imposición de normas de notación surgidas de un uso determinado para un estilo en particular. En especial, en aquellos idiomas musicales de poca o nula tradición escrita, es necesario que se valoren las descripciones de los componentes orales implícitos que puedan establecerse en las formas escritas. Esto requiere una atención particular tales componentes orales al monitorear y evaluar las descripciones realizadas. Pero este esfuerzo redundará en el aprovechamiento de otras fuentes de información para la formulación de las descripciones lingüísticas (en particular aquellas informaciones orales, que no solamente caracterizan ciertas prácticas performativas, sino que también permiten identificar los estilos), ampliando las herramientas metalingüísticas a disposición del estudiante.

En tal sentido, la superioridad del texto como forma privilegiada de existencia musical que postula tanto la *Audición Estructural* como la tradición pedagógico-musical de occidente, se torna incompatible con la naturaleza de la práctica de significado musical en las experiencias musicales directas. La *Educación Auditiva*, a pesar de su compromiso con la lectoescritura musical, revaloriza el hecho de que no toda la experiencia musical es *mapeable* en una partitura y que el texto musical es solamente *una modalidad descriptiva* de tal experiencia.

La ontología de la música como sonido

Al hablar de la autonomía de la obra musical mencionamos la dicotomía entre lo musical y lo extramusical. Un criterio ampliamente utilizado para diferenciar un término del otro ha sido el de sentar como punto de partida la distinción entre lo sonoro y lo no sonoro. Si la música es como lo señalan las definiciones clásicas, un modo coherente de organizar sonidos y silencios, o, como lo proponen las definiciones más abarcadoras, como “sonido humanamente organizado” (Blacking, 1973), la condición de lo sonoro, es básica para la definición de lo musical. Como resultado de esto, todo lo no sonoro, es por definición extramusical.

Sin embargo, ese límite ha sido cuestionado durante las últimas décadas del siglo XX tanto desde las vanguardias artísticas (piénsese por ejemplo en composiciones como *4'11"* de John Cage) como de la etnomusicología y la psicología evolucionista. Por ejemplo, en su estudio sobre la filogénesis de la música, Steven Mithen (2005) ha propuesto la existencia en los ancestros más cercanos del *Homo Sapiens* de un sistema comunicacional de base común para el lenguaje y la música. Una de las características definitoria de este sistema (denominado por Mithen *Hmmmmm*) es que los enunciados consistían en *configuraciones de sonido y movimiento* en los que el significado (holístico) era conllevado como un todo a través del conjunto de modalidades perceptuales implicadas (auditiva, visual, kinética). Evidentemente la discusión actual tanto musicológica como psicológica acerca de la naturaleza multimodal del medio musical excede ampliamente el alcance de este capítulo. Sin embargo, puede ser oportuno discutir brevemente ciertas evidencias con implicancias directas en el campo del desarrollo de las habilidades auditivas.

El fenómeno de la *sinestesia* ha sido explorado en vinculación a la música desde hace siglos. Para Jean D'Udine (1909), un pedagogo y musicógrafo francés que trabajó intensamente sobre la relación entre las experiencias perceptuales en diferentes modalidades, todo el arte en general descansa sobre la posibilidad de corresponder sensaciones de diferente naturaleza. La sinestesia auditivo-visual es el fenómeno por el cual un sonido puede inducir

experiencias visuales adicionales. Un estudio reciente (Neufel *et al.*, 2011) que comparó a personas que dicen tener este tipo de experiencias con personas que no las reportan mostró que los primeros desarrollan una mayor activación de un área cerebral (IPC) involucrada en la integración multimodal, la vinculación de rasgos y la guía atencional. Sin embargo el estudio no encontró diferencias en las áreas vinculadas a la visión del color y el procesamiento de la forma. De este modo la capacidad sinestésica parece ser independiente de las capacidades modales individuales. Mientras que la *Audición Estructural* desestima todo tipo de vinculación no sonora, en esta propuesta de *Educación Auditiva* en tanto rescatamos todo tipo de recurso imaginativo para la explicación del hecho musical, valoramos estos fenómenos y proponemos su exploración subjetiva. Como se verá en el capítulo 2, las descripciones musicales que pueden ser vistas como más subjetivas son modos de expresión de un alto valor heurístico para la elaboración de respuestas en términos de la teoría musical (o descripciones objetivas). Por lo tanto atender a las experiencias multimodales, permitirá configurar el hecho musical en toda su complejidad pero valiéndonos de mayores y mejores recursos cognitivos. El propio lenguaje acerca de la música, e incluso ciertas categorías teóricas (como el *brillo* del sonido) dan cuenta de la importancia de ese fenómeno para el desarrollo tanto de la música en general como de las herramientas para su exégesis.

Recientemente, el psicoanalista especializado en desarrollo Daniel Stern (2010) propuso que una gran parte del conocimiento básico que nosotros tenemos del mundo y de los objetos en él proviene de estructuras de información amodal – es decir que no corresponden a una modalidad perceptual específica – pero que definen rasgos primarios de la experiencia. Estas estructuras, denominadas *Formas Dinámicas de la Vitalidad*, son configuraciones holísticas (gestalts) de los rasgos de movimiento, tiempo, espacio, fuerza y direccionalidad de las percepciones. Estas totalidades le confieren a la experiencia perceptual una determinada *impronta dinámica*. En un estudio reciente (Shifres *et al.*, 2012) hemos propuesto que la noción de estilo musical puede ser comprendida en términos de las *Formas Dinámicas de*

la Vitalidad, por lo que la identificación estilística puede trasvasarse de una modalidad perceptual a otra (por ejemplo de lo visual a lo sonoro). De un par de experimentos perceptuales con estímulos visuales, auditivos y audiovisuales obtuvimos datos que revelaron que la audiencia establece relaciones de similitud entre los estímulos sobre la base de consideraciones amodales de manera que tales similitudes son procesadas transmodalmente. Tiene lugar, entonces, una circulación transmodal (a lo largo de diversas modalidades perceptuales: auditiva, kinética, visual) de cierta información dinámica que caracteriza nuestra experiencia musical como un todo. Contrariamente al paradigma de *Audición Estructural*, esta propuesta de *Educación Auditiva* considera entonces la naturaleza multi y transmodal de la experiencia musical de modo de capitalizar la información dinámica en la identificación y denominación de los atributos musicales. Actualmente sabemos de la existencia de neuronas multisensoriales y su interconectividad (Stern, 2010), que aportan un fundamento neurológico general a esta idea y que por lo tanto permite pensar en la incorporación del fenómeno a la pedagogía musical del nivel profesional.

Aun en un plano más estructural, hemos encontrado evidencia de que la información visual puede incidir notablemente la experiencia musical, al punto de generar una suerte de “ilusiones auditivo-musicales” (en el sentido de las *ilusiones ópticas*) que determinan una configuración determinada de la experiencia. En una investigación sobre la relación entre la estructura tonal de la música y la imagen en el cine (Shifres, 2008), los participantes debían considerar la similitud entre una escena de un film en la que se veía a un pianista tocando un fragmento de una obra musical del repertorio romántico, y cinco interpretaciones musicales de la misma pieza que eran solamente escuchados (sin imagen), siendo una de ellas la de la banda de sonido de la escena. Encontramos que los oyentes consideraron más similar a la experiencia de la escena de la película una interpretación que no era el que sonaba en la película. Estos resultados avalan la hipótesis de que la experiencia musical es trans y multimodal, poniendo de manifiesto el hecho de que en la ejecución musical (considerada como fenómeno intersubjetivo, es

decir que tiene lugar en la interacciones humanas) las personas no comparten *notas musicales* sino tipos de configuraciones temporales modeladas por esas notas, entre muchos otros componentes. Así, la música es entendida como mucho más que sonido que tiene lugar en el encuentro entre las personas (Small, 1998). La unicidad de cada experiencia musical, de cada vez que nos involucramos en la música, obedece a esa única, particular e irrepetible configuración del tiempo. Una configuración que surge y se proyecta más allá del oído, a través de todos los sentidos.

Es por estas razones que nuestra propuesta de *Educación Auditiva* favorecerá el análisis musical en contextos en el que la información disponible vaya más allá de lo visual. Hemos visto arriba cómo el compromiso kinético y propioceptivo es clave pero además no se puede desdeñar tanto la información visual como la háptica. La *Audición Estructural* privilegia las experiencias *acusmáticas*, es decir aquellas en la que el oyente se concentra exclusivamente en el sonido. Precisamente las expresiones de vanguardia que propician este tipo de experiencia coinciden en que implica una forma particular de escuchar, que dirigiría al oyente a desligarse de la producción del sonido para concentrarse en la abstracción del sonido en sí mismo. De tal suerte, la exclusividad del sonido está lejos de constituirse en el modo habitual en el que escuchamos música. Por el contrario, los enfoques psicológicos más comprometidos con la relación entre el sujeto y su entorno (véase Clarke, 2005), nos inducen a pensar en que la atención explícita a los aspectos multi y transmodales de la experiencia, permitirá acercar todo emprendimiento analítico a la experiencia misma.

El contenido de este libro

Sobre la base de estas consideraciones proponemos aquí un abordaje experiencial de la *Educación Auditiva*. En él, en lugar de proponer un entrenamiento para propiciar un modo de escucha cualitativamente diferente, se destaca la continuidad ontológica entre las experiencias musicales

cotidianas y el desarrollo del oído musical (con sus implicancias en el empleo de las categorías teóricas) al que se pretende que accedan los músicos profesionales. Esta continuidad ontológica es el reaseguro de que el uso de las categorías teóricas no implica una contradicción con las ideas acerca de la escucha expuestas arriba.

Se observará que este libro está organizado de acuerdo a las grandes categorías teóricas. Sin embargo esperamos que la lectura de cada capítulo en particular permita comprender que esas categorías son tomadas no como el resultado de la disección de un objeto de estudio situado objetivamente por fuera del observador que se somete a una medición impersonal conforme lo establecen los modelos teóricos. Por el contrario, cada una de estas categorías es pensada como una cara de un prisma a partir del cual se puede estudiar la experiencia musical como un todo. Así, por ejemplo, si un capítulo aborda centralmente la melodía, no propondrá considerarla como un *objeto aislable* de una estructura que es independiente de su observador y del acto mismo de la observación, sino como una ventana, un marco, a través de la cual participar imaginativa y reflexivamente en el fenómeno total.

De ese modo deben ser tomados tanto las reseñas teóricas como las propuestas metodológicas que cada capítulo propone. En los siguientes capítulos cada tópico será tratado en vinculación tanto con el resto de los componentes estructurales como con los contextos en los que la experiencia musical tiene lugar.

En este marco, los postulados teóricos que se desarrollan en este capítulo no pretenden ser normativos de la audición ni determinar un modo de escucha particular y único, debido a que la teoría no define adecuadamente la versatilidad de los contextos musicales. Por el contrario, la teoría es vista como un “complejo sistema de metáfora”. Siguiendo a Cook (1990), los modelos teóricos desarrollados aquí son valorados “como construcciones metafóricas por su utilidad, por su valor heurístico, y tal vez por la satisfacción intelectual que nos ofrecen, pero no por su verdad” (: 235-236). Pero, como este autor nos esclarece, los postulados teóricos son los aspectos de la música que una determinada cultura (en este caso la cultura occidental que desarrolló las

teorías sobre la música tonal vinculada a la tradición europeo-occidental) racionaliza, no son todos los aspectos que contribuyen a la experiencia musical como un todo. Los términos teóricos son tomados aquí como descripciones de aspectos de la experiencia, no como la experiencia misma. Estas descripciones, como se verá en el capítulo 2, resultan vitales para el desarrollo del músico profesional porque le permiten comunicar sus ideas y vivencias musicales del modo más inteligible y preciso posible. En este sentido es oportuno recordar que

...la cultura musical depende para su propia existencia de la disponibilidad de representaciones intersubjetivas para la música, porque una cultura musical, como cualquier otra, es en esencia no más y no menos que un cuerpo de conocimiento compartido entre sus miembros (Cook, 1990: 242)

En este contexto, cada capítulo adscribe a las ideas desarrolladas arriba, pero al mismo tiempo representa la interpretación de estos marcos referenciales y de los problemas vinculados a los contenidos desarrollados, de los autores de cada uno, y al mismo tiempo reflejan sus propios estilos analítico y pedagógico. De este modo, aunque las ideas de cada capítulo son el resultado de la experiencia y el estudio acumulados a lo largo de los años que llevo al frente de la cátedra de Educación Auditiva de la Universidad Nacional de La Plata, el modo en el que tales ideas son abordadas es propio de los respectivos autores y no comprometen mi pensamiento ni el de los otros autores al respecto.

En el capítulo 2, desarrollo la noción de *descripciones musicales*, una idea que proviene del campo de la mediación tecnológica (Leman, 2008) que resultará de gran utilidad para formular enunciados relativos a la experiencia musical que sean comunicables, habida cuenta de que la comunicación de la experiencia es uno de los objetivos centrales de la disciplina. Asimismo contribuirá a situar tanto el alcance de los términos teóricos como otros tipos de descripciones (particularmente las corporales y gestuales) en un mismo plano de poder descriptivo.

Como señalamos, los capítulos de este libro no deben leerse como el abordaje de componentes estructurales de la música sino como la exploración de *oportunidades* para considerar la experiencia musical desde algún marco

teórico que favorezca su elaboración imaginativa, su descripción y su exégesis. Así, el capítulo 3 propone el abordaje de la música vista como fenómeno que acontece en el tiempo. Entre los múltiples enfoques de la temporalidad en la música, el capítulo propone ver la experiencia musical como secuencia de eventos en la que la delimitación de tales eventos, su organización lineal y jerárquica y su función dentro del relato musical sea abordado más allá de los dogmatismos de las teorías de la forma musical clásica para situar cada análisis en el contexto de producción e interpretación musical más adecuado.

Por su parte, el capítulo 4 presenta algunos conceptos básicos para pensar la melodía en el contexto de la tonalidad. Básicamente se busca enmarcar teóricamente las nociones de tensión y relajación tonal de acuerdo a una serie de principios que organizan la tonalidad: la tónica, la colección de sonidos y la medida de estabilidad relativa. Asimismo se proponen estos conceptos para vincularlos con la noción clásica de escala como herramientas para pensar las melodías y justificar sus atributos experienciales.

El capítulo 5 propone mirar la experiencia musical en tanto permite medir el transcurso del tiempo. Como base para esa medición se analizan los aspectos organizadores de la estructura métrica. De tal modo, conceptos tales como regularidad, pulso, metro, entre otros, a menudo desdibujados en los abordajes y prácticas tradicionales son interpelados de acuerdo a las principales teorías en boga con el objeto de organizar un vocabulario unificado y suministrar un marco teórico para las descripciones de tal experiencia temporal en el contexto de la música tonal.

Siguiendo con esa lógica, el capítulo 6 propone considerar las problemáticas del ritmo musical como parte de las habilidades de audición a desarrollar desde múltiples perspectivas. Así se consideran las vinculaciones más tradicionales con las cuestiones métricas y duracionales, pero también se presentan algunos enfoques teóricos que permiten capturar aspectos dinámicos del ritmo en la música que esas tradiciones soslayan. En particular las teorías rítmicas basadas en las relaciones fuerte-débil y en la descripción de los factores de acentuación para la caracterización dinámica del gesto musical amplían el plafón desde el cual proyectar la imaginación rítmica. Pero además se propone

explícitamente la ejercitación metafórica para explicar y describir la experiencia del ritmo en la música.

El capítulo 7, por su parte, propone un marco para explorar la melodía musical siguiendo la idea de los capítulos anteriores de entender la experiencia musical como una experiencia dinámica. Para ello la noción de movimiento se instala como el eje del planteo imaginativo para la melodía. A partir de allí, se aborda en primer término la idea de contorno melódico, una idea tradicional que aparece como inexorablemente vinculada a la idea de movimiento. Pero luego se propone, a partir de entender la melodía como un agente intencional con quien establecemos una relación intersubjetiva compleja, una idea de movimiento melódico que excede la noción de contorno y aporta una variedad de componentes dinámicos que están ausentes en las descripciones tradicionales (especialmente en las partituras). El capítulo finaliza retornando a clasificaciones de procedimientos de elaboración melódica tradicionales que pueden resultar útiles para complementar la noción de movimiento melódico.

El capítulo 8 aborda un tema de clásica inserción en las propuestas pedagógicas para el desarrollo del oído musical: el intervalo en su configuración melódica. A partir de la presentación de las definiciones teóricas más tradicionales, el capítulo las cuestiona como herramientas útiles para la descripción de la experiencia melódica. Por el contrario, rescata ciertos aspectos y relaciones de los intervalos que a menudo no se tienen en cuenta y que justifican un abordaje pragmático de ese tópico.

En el capítulo 9 se presenta una introducción a los problemas del pensamiento armónico en la experiencia musical. Aquí se representa apenas la punta de iceberg de una problemática compleja y vital para el desarrollo de las habilidades de audición. A pesar de su carácter introductorio, el capítulo sienta las bases para un planteo imaginativo de la armonía tonal como parte de la experiencia global de la música. En ese sentido se separan una serie de tópicos teóricos que contribuirán a la constitución de un vocabulario común para las descripciones de la experiencia armónica de otros aspectos de corte netamente experiencial.

Finalmente, el capítulo 10 presenta, a manera de cierre de todo el libro el análisis de algunas teorías contemporáneas para abordar aspectos generales de la imaginación musical, la descripción de la melodía como parte de ella y facilitar su comunicación especialmente a través de la transcripción convencional. El capítulo en su conjunto constituye un ejemplo claro de cómo los modelos teóricos pueden contribuir de manera pragmática al desarrollo del oído musical sin constituirse en paradigmas normativos de la audición sino como andamiaje de la imaginación.

La sucesión de los capítulos de este libro no debe entenderse como la prescripción de una cronología de acción. Una vez más señalamos que no estamos presentando aquí un método pedagógico, por lo que no deben pensarse los capítulos para ser estudiados en orden secuencial. Del mismo modo los tópicos que los integran de ningún modo pretenden agotar las problemáticas planteadas en cada uno de ellos. El lector advertirá a cada paso que muchos aspectos de la experiencia musical no están tratados en estas páginas. La riqueza de la música y nuestra participación en ella es tan enorme que cualquier pretensión de abordaje integral resultará jactancioso. Por el contrario, buscamos aquí solamente sistematizar y contar parte de nuestra experiencia con la esperanza de promover una discusión saludable para dinamizar el desarrollo del oído musical.

Referencias

- Adorno, T. W. (1930). *Reaktion und Fortschritt* [Reacción y Progreso (J. Casanovas, trad.) Barcelona: Tusquets, 1970]. Suhrkamp Verlag.
- Aguilar, M. del C. (2009). *Aprender a escuchar. Análisis auditivo de la música*. Buenos Aires: ediciones del autor.
- Baker, J. M. (2001). "The keyboard as basis for imagery of pitch relations". En R. I. Godoy y H. Jorgensen (Ed.) *Musical Imagery* (pp.251-269). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Blacking, J. (1973). *How Musical is Man*. Seattle: University of Washington Press.

- Brown, S. (2000). "The "musiclanguage" model of music evolution". En N. L. Wallin; B. Merker y S. Brown (Eds.). *The Origins of Music* (pp. 271- 300).Cambridge MA: The MIT Press.
- Burcet, M. I. (2010). "El rol de la alfabetización musical en el desarrollo de habilidades de análisis por audición". En F. Shifres y R. Herrera (Eds.) *Actas del Seminario "Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música"* (pp. 57-61). La Matanza: Ziap II y CEA-UNLP.
- Burcet, M. I. (enviado). "Las unidades de la escritura musical como categorías para pensar la música". En F. Shifres y P. Holguín Tovar (Eds). *El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos* (pp. 127-150).
- Burcet, M. I. y Shifres, F. (2011). "Selección y uso de unidades musicales en una tarea de transmisión oral". 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*. (Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música) (pp. 703-710). Buenos Aires: SACCoM.
- Burcet, M. I. y Shifres, F. (en preparación). "Atributos de los intervalos y ejecución musical expresiva."
- Butler, D. (1992). *The Musician's Guide to Perception and Cognition*. New York: Schirmer Books.
- Castro, J. y Sánchez, I. (2010). "La etnopsicología wundtiana y las artes temporales: notas para un retazo genealógico de la preocupación psicológica por la música". *Epistemus*, 1, 21-54.
- Clarke, E. (2005). *Ways of Listening: an ecological approach to the perception of musical meaning*. New York: Oxford University Press.
- Cook, N. (1990). *Music, Imagination and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, N. (2003). "Music as performance". En M. Clayton, T. Herbert y R. Middleton (Eds). *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction* (pp.204-214). Nueva York y Londres: Routledge.
- Cox, A. (2001). "The mimetic hypothesis and embodied musical meaning". *Musicæ Scientiæ*, 5 (2), 195-212.
- D'Udine, J. (1909). *El Arte y el Gesto*. Valencia: Manuel Villar Editor.
- D'Urbano, J. (1955). *Cómo Escuchar un Concierto*. Buenos Aires: Ediciones Atlántida.
- Damasio, A. (1999). *The Feeling of What Happens*. London: Vintage.

- 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.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dissanayake, E. (1992). *Homo Aestheticus*. Seattle y Londres: University of Washington Press.
- Dissanayake, E. (2000). "Antecedents of the temporal arts in early mother-infant interaction". En N. L. Wallin; B. Merker and S. Brown (eds.). *The Origins of Music* (pp. 389-410) Cambridge MA: The MIT Press.
- Doğantan-Dack, M. (2006). "The body behind music: precedents and prospects". *Psychology of Music*, 34 (4) 449-464.
- Dowling, W. J. (1994). "Melodic Contour in Hearing and Remembering Melodies". En R. Aiello (Ed.) *Musical Perceptions* (pp-173-190). Oxford: University Press.
- Dowling, W. J. y D. L. Harwood (1986). *Music Cognition*. San Diego: Academic Press.
- Forney, K. y Machlis, J. (2011). *The Enjoyment of Music. An Introduction to Perceptive Listening. Shorter Eleventh Edition*. Nueva York: W&W Norton.
- Gabrielsson, A. (2001). "Emotions in strong experiences with music". En P. Juslin y J. Sloboda (eds.) *Music and Emotion. Theory and Research* (pp.431-449). Oxford: Oxford University Press, 431-449.
- 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* (pp. 1-25). San Diego: Elsevier Ltd.
- Green, L. (2006). "Popular music education in and for itself, and for other music: current research in the classroom". *International Journal of Music Education*. 24 (2), 101-118.
- Guck, M. A. (1994). "Rehabilitating the incorrigible". En A. People (Ed.). *Theory, Analysis and Meaning in Music* (pp.57-73). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hanslick, E. (1854). *Von Musikalisch-Schönen* [*De lo Bello en la Música*, trad. Alfredo Cahn, 1977. Buenos Aires: Ricordi] Leipzig: Rudolph Weigel.
- Havelock, E. A. (1992). *The Muse Learns to Write* [*La musa aprende a escribir* (A.A. Gorri, trad.) Barcelona: Paidós, 2008]. Londres: Yale University Press.
- Herrera, R. y Shifres, F. (2011). "La construcción espontánea de la representación temporal". 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*. (Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música) (pp. 747-756). Buenos Aires: SACCoM.
- Hindemith, P. (1946). *Elementary Training for Musicians*. Londres: Schott & Co. LTD.
- Hopkins, P. (1986). *Aural Thinking in Norway: Performance and Communication with the Hardingfele*. Nueva York: Human Science Press.
- Howe, M. T. (1984). *Recognition of Structural Function in Tonal Music by Professional and Novice Musicians*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Boston.
- Imberty, M. (1981). *Les écritures du temps. Semantique psychologique de la musique. Tome 2*. París: Dunod.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, P. (1999). "Performance and the listening experience: Bach's "Erbarne Dich". En F. Agsteribbe y P. Dejans (eds.). *Theory into Practice* (pp.55-101). Leuven: Leuven University Press.
- Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition. The Development of Listening, Reading and Performing Skills in College-Level Musicians*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kennedy, M. (1996). *The Concise Dictionary of Music*. Oxford: University Press.
- Kihlstrom, J. F. (1999). "Conscious versus unconscious cognition". En R. Sternberg (Ed.). *The Nature of Cognition* (pp.173-203). Cambridge, Massachusetts. The MIT Press.
- Kivy, P. (1995). *Authenticities. Philosophical Reflections on Musical Performance*. Ithaca y Londres: Cornell University Press.
- Krumhansl, C. L. (1990). *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Oxford: University Press.
- Larson, S. (1997). "The problem of prolongation in *tonal* music: terminology, perception, and expressive meaning". *Journal of Music Theory*, 41.(1), 101-136.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA y Londres: The MIT Press.
- Leppert, R. y McClary, S. (Eds.) (1987). *Music and Society. The Politics of Composition, Performance and Reception*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Malbrán, S. (2004). *El oído de la mente. Teoría Musical y Cognición*. La Plata: Fundación para la Educación Musical.
- Malbrán, S. y Furnó, S. (1987). "Objective test for songs". *Boullletin of the Council for Resarch in Music Education*, 91, 110-118.
- Malbrán, S.; Furnó, S; Martínez, I.C. y Shifres, F. (1994). "A study about the relation between the skill of breathing while singing and musical structure". Trabajo presentado en la *XXI International Conference of Music Education*. Tampa, Florida. USA. ISME International Society of Music Education. Julio de 1994.
- Malloch, S. y Trevarthen, C. (2008). "Musicality: Communicating the vitality and interests of life". En S. Malloch y C. Trevarthen (Eds.). *Communicative Musicality* (pp.1-16). Nueva York: Oxford University Press.
- Maus, F. E. (2004). "The disciplined subject of Musical Analysis". En A. Dell'Antonio (Ed.). *Beyond Structural Listening? Postmodern Modes of Hearing* (pp.13-43). Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- McPherson, G. E. y Gabrielsson, A. (2002). "From sound to sing". En R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.). *The Science and Psychology of Music Performance* (pp. 99 – 115). Oxford: University Press.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- Mills, J. (1991). *Music in the Primary School*. Cambridge: University Press.
- Mithen, S. (2006). *The Singning Neanderthals. The oringins of Music, Language, Mind and Body*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moreno, M. T. y Brauer, V. (2007). "Identificación de las estrategias utilizadas por los estudiantes durante la resolución de un dictado". En M. Espejo (Ed.) *Actas de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva* (pp.94-102). Tunja: UPTC.
- Nattiez, J. J. (1987). *Musicologie Générale et Sémiologie* [Music and Dicouerse. Towar a Semiology of Music. (C. Abbate, trans.). New Jersey: Princeton University Press, 1990]. Paris: Christian Bourgois Editeur.
- Naveda, L. y Leman, M. (2011). "Hypotheses on the choreographic roots of the musical meter: a case study on Afro-Brazilian dance and music". 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*. (Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música) (pp.477-495). Buenos Aires: SACCoM.

- Nettl, B. (2000). "An Ethnomusicologist contemplates universals in musical sound and musical culture". En N. L. Wallin; B. Merker y S. Brown (eds.). *The Origins of Music* (pp.463-472). Cambridge MA: The MIT Press.
- Neufeld, J.; Sinke, C.; Dillo, W.; Emrich, H.M.; Szycik, G.R.; Dima, D.; Bleich, S. y Zedler, M. (2012). The neural correlates of coloured music: A functional MRI investigation of auditory–visual synaesthesia. *Neuropsychologia*, 50 (1), 85-89.
- North, A. C., Hargreaves, D. J. y McKendrick, J. (1997). "In store music affects product choice". *Nature*, 390, 729-752.
- North, A. C.; Hargreaves, D. J. y Hargreaves, J.J. (2004). "The uses of music in everyday life". *Music Perception*, 22, 63-99.
- Peñalba, A. (2005) "El cuerpo en la música a través de la teoría de la Metáfora de Johnson: análisis crítico y aplicación a la música". *Revista Transcultural de Música*, 9, [en línea]. Consultado el 22 de agosto de 2007 en <<http://www.sibetrans.com/trans/trans9/cano2.htm>>.
- Pereira Ghiena, A. (2011). "Incidencia de restricciones corporales pautadas en la lectura cantada a primera vista". 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*. (Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música) (pp.711-721). Buenos Aires. SACCoM.
- Pereira Ghiena, A. y Shifres, F. (2011). "Expresión y movimiento en la lectura cantada a primera vista". 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*. (Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música) (pp. 723-733). Buenos Aires: SACCoM.
- Pérez, D.; Español, S.; Skidelsky, L. y Minervino, R. (2010). *Conceptos. Debates contemporáneos en filosofía y psicología*. Buenos Aires: Catálogos.
- Pérez, E. (2006). "Procesos de convencionalización de mensajes musicales en las tradiciones clásica y flamenca". En F. Shifres y G. Vargas (Eds.). *Sonido, Imagen y Movimiento en la Experiencia Musical* (pp.99-105). Buenos Aires: SACCoM.
- Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2005). "Feeling the beat: Movement influences infant rhythm perception". *Science*, 308, 1430.
- Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2007). "Hearing what the body feels: Auditory encoding of rhythmic movement". *Cognition*, 105, 533-546.

- Rizzolati, G. y Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio* [Trad. Bernardo Moreno Carrillo, *Las Neuronas Espejo. Los mecanismos de empatía emocional*. Barcelona, Paidós] Raffaello Cortina Editore, Milán.
- Sánchez Viedma, R. y Blanco Trejo, F. (2009) "Montando emociones con la banda sonora: un estudio preliminar". Trabajo presentado en la *VIII Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitiva de la Música*. Villa María – Cba. Junio de 2009.
- Schenker, H. (1935). *Der freie Satz*. [Free composition, (E. Oster, trans.)]. Nueva York: Schirmer Books, 1979]. Wien: Universal Edition.
- Schmalfeldt, J. (1985). "On the relation of analysis to performance: Beethoven's Bagatelles op. 126 Nos. 2 and 5". *Journal of Music Theory*, 29 (1), 1-31.
- Schönberg, A. (1911). *Harmonielehre*. [Trad. Ramón Barce, *Armonía*, Madrid: Real Musical (1974)] Viena: Universal Edition.
- Serafine, M. L. (1988). *Music as Cognition*. New York: Columbia University Press.
- Shifres, F. (2005). "La noción de música como ejecución en la decisión de las intervenciones didácticas en la educación auditiva". En F. Shifres (Ed.). *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva* (pp. 127-139). La Plata: CEA Ediciones.
- Shifres, F. (2006). "Relaciones entre psicología y musicología en el derrotero de la interpretación musical". *Revista de Historia de la Psicología*, 27 (2/3), 21-29.
- Shifres, F. (2008). "Música, transmodalidad e intersubjetividad". *Estudios de Psicología*, 29 (1), 7-30.
- Shifres, F., Pereira Ghiena, A., Herrera, R. y Bordoni, M. (2012). "Estilo de ejecución musical y de danza en el tango. Atributos, competencia y experiencia dinámica". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 7 (2), en prensa.
- Sloboda, J. A.; O'Neill, S. e Ivaldi, A. (2001). "Functions of music in everyday life: an exploratory study using the experience sampling method". *Musicae Scientiae*, 5 (1), 9-32.
- Small, C. (1998). *Musicking. The meanings of Performing and Listening*. Hanover y Londres: Wesleyan University Press.
- Stern, D. (2010). *Forms of vitality. Exploring dynamic experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy and Development*. Oxford: Oxford University Press.

- Subotnik, R. R. (1996). *Deconstructive Variations. Music and Reason in Western Society*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Trehub, S. (2003). "Musical predispositions in infancy: an update". En I. Peretz y R. Zatorre (eds.). *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 3-20). Oxford: Oxford University Press.
- Trehub, S. (2010) "In the beginning: a brief history of infant music perception". *Musicae Scientiae, Special Issue*, 71-87.
- Vargas, G.; López, I. y Shifres, F. (2007) "Modalidades en las estrategias de la transcripción melódica". En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) *Música y Bienestar Humano (Actas de la VI Reunión de SACCoM)* (pp. 67-73). Buenos Aires. SACCoM.
- Vargas, G; Shifres, F. y López, I. (2007). "Ontología de la Música en la Educación Auditiva. Los modos de existencia musical que sustentan las prácticas de enseñanza y las estrategias de aprendizaje". En M. Espejo (Ed.). *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva* (pp.53-63).Tunja, Colombia: UPTC.
- Wason, R. W. (2002). "*Musica Practica: Music theory as pedagogy*". En T. Christensen (Ed.). *The Cambridge History of Western Music Theory*. (pp.46-77). Cambridge: University Press.
- Welch, G. (1998). "El desarrollo del canto en el niño". En S. Malbrán (ed.). *Hacia un Nuevo Siglo y una Nueva Música*. Buenos Aires: FEM, UNLa.
- Zbikowski, L. M. (2008). "Metaphor and music". En R. W. Gibbs, Jr. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp.502-524). Nueva York: Cambridge University Press.