

SACCoM (Buenos Aires).

IV JORNADA DE DESARROLLO AUDITIVO EN LA FORMACION DEL MUSICO PROFESIONAL. ACTAS.

Martínez, Iqsabel Cecilia y Valles, Mónica.

Cita:

Martínez, Iqsabel Cecilia y Valles, Mónica (2013). *IV JORNADA DE DESARROLLO AUDITIVO EN LA FORMACION DEL MUSICO PROFESIONAL. ACTAS*. Buenos Aires: SACCoM.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/martinez.isabel.cecilia/79>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pGAb/pcg>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

IV Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional

SACCoM

2012

Organizada por las cátedras Educación Auditiva 1 y 2 y
Audioperceptiva 1 y 2 de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP

IV Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional

Actas

Isabel C. Martínez y Mónica Valles
Editoras

Edición de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música
SACCoM
2013

© 2013

IV Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional /
Isabel Cecilia Martínez ... [et.al.] ; edición literaria a cargo de Isabel
Cecilia Martínez y Mónica Leonor Valles. - 1a ed. - Buenos Aires : Sociedad
Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - SACCOM, 2013.
E-Book.

ISBN 978-987-27082-9-0

1. Música. 2. . I. Martínez, Isabel Cecilia II. Martínez, Isabel Cecilia, ed. lit. III. Valles,
Mónica Leonor, ed. lit.
CDD 780.7

Edición electrónica - 2013

Título: IV Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional.

ISBN 978-987-27082-9-0

Autores: M. de la Paz Jacquier, Favio Shifres, Agustín Aùn, Isabel C. Martínez, Mónica Valles, María Inés Burcet, Paula Becerra, Matías Tanco, Florencia Massucco, Alejandro Pereira Ghiena, María Victoria Assinnato, Romina Herrera, Joaquín Blas Pérez, Martín Remiro, Vilma Wagner, Pablo Musicco y Rosalía Capponi

Menciones: Isabel C. Martínez y Mónica Valles (Editoras)

Editorial: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCOM)

Edición: 1a Ed.

Fecha de publicación: 30/10/2013

Índice

Primera Parte: Experiencia sentida, identidad y metáfora

La composición de la metáfora conceptual en la interacción docente-estudiante: intersubjetividad y empatía. <i>M. de la Paz Jacquier y Favio Shifres</i>	6
Contagio emocional y formas del decir: su valor para el desarrollo de la cognición sentida. <i>Agustín Aùn, Isabel C. Martínez y Mónica Valles</i>	10
Intervalos: dos dimensiones de análisis. <i>María Inés Burcet</i>	14
Música, Cuerpo e Identidad. Presencia o Ausencia del alumno en la Performance Musical. <i>Paula Becerra, Matías Tanco y Florencia Massucco</i>	17

Segunda Parte: Articulaciones corporales y unidades de experiencia

Propuestas para un abordaje corporeizado de la ejecución musical leída en la Educación Auditiva. <i>Alejandro Pereira Ghiena, Favio Shifres y María Victoria Assinnato</i>	32
Te canto la justa: un abordaje del análisis armónico basado en el uso de la voz. <i>Romina Herrera</i>	36
El entonamiento vocal en el contexto armónico. Una experiencia de audición armónica y performance vocal intersubjetiva. <i>Matías Tanco</i>	40
Consideraciones para la inclusión de la práctica de la improvisación en Audioperceptiva. <i>Joaquín Blas Pérez e Isabel C. Martínez</i>	47

Tercera Parte: Audición, Ejecución y Sistemas de Representación

El <i>atractor notacional</i> como estrategia de representación en las transcripciones melódicas. <i>Martín Remiro</i>	54
¿Qué es transformar? ¿Está bien o mal? ¿Cómo lo corrijo, lo toco? <i>Vilma Wagner</i>	56
Propuesta de actividades vinculadas a la construcción de un significado musical al interpretar partiendo de una partitura. <i>Pablo Musicco y Rosalía Capponi</i>	59

La composición de la metáfora conceptual en la interacción docente-estudiante: intersubjetividad y empatía

María de la Paz Jacquier y Favio Shifres
Cátedra de Educación Auditiva 1 y 2, FBA - UNLP

Marco teórico y planteo de la problemática

Este trabajo se apoya en la Teoría de la Metáfora Conceptual (Lakoff y Johnson, 1980, 1999; Johnson, 1987, 2007; Lakoff, 2008), desde la que se explica que parte de nuestra conceptualización y construcción de significados en dominios de conocimiento más abstractos, o 'dominio meta', proviene dominios más concretos y basados en la experiencia corporal, o 'dominio fuente'. En el campo musical, se ha considerado que no sólo nos referimos a la música empleando expresiones metafóricas, sino que también la experimentamos metafóricamente, por ejemplo, sintiendo que los eventos musicales se mueven como objetos musicales en un espacio musical imaginado (Larson, 2000). Incluso, se ha señalado que parte del sustento para el sistema conceptual reside en la estructuración de nuestra experiencia musical sentida, moldeando así el lenguaje que empleamos para hablar y teorizar acerca de la música (Johnson 2000).

En un trabajo anterior (Jacquier, 2012) hipotetizamos que, de manera similar a lo que ocurre en la temprana infancia (Martínez y Español 2009), el uso de un lenguaje rico en proyecciones metafóricas tejido con gestos y movimientos corporales, y formas musicalmente elaboradas de proyectar la voz del docente (que brindan información redundante multimodal), favorece, en la interacción con los estudiantes un contexto significativo de aprendizaje y conceptualización musical. Surge entonces la cuestión de si este tipo de interacción docente-estudiante puede ser explicada en términos de *intersubjetividad* y *empatía*. Laguna (2012) demostró que gran parte de los contenidos que son comunicados en una clase circulan por canales comunicacionales que exceden ampliamente el campo proposicional. En particular, el movimiento y la prosodia de la voz, articulados dentro y fuera del tiempo de la música, actuarían como los principales canales alternativos.

Se considera que la empatía implica una imitación o simulación que concierne al reconocimiento de emociones y sentimientos en otras personas. Estudios neurocientíficos señalan que los mecanismos de neuronas espejo, como formato representacional común para acción y percepción, facilitan, entre otros este tipo de imitación. A su vez, los mecanismos de imitación ofrecen una ventaja adaptativa en la comprensión de sentimientos y estados mentales, fundamentales en las interacciones sociales (Iacoboni, 2009).

Objetivo

El objetivo de este trabajo es reflexionar acerca de formas de composicionalidad de los elementos performativos (texto, metáfora, movimiento, sonido, etc.) espontáneos y deliberados que el docente puede poner en escena para en el desarrollo de un análisis musical, entendiendo la situación como una experiencia intersubjetiva y empática en la diada docente-estudiante en la clase de Educación Auditiva.

La interacción docente-estudiante en un contexto de audición musical: descripción de un caso

Se propone reflexionar sobre un fragmento de una clase teórica (Educación Auditiva 2, FBA – UNLP), que aborda la problemática de la construcción de la melodía tonal en modo menor. El tema es abordado aludiendo a la *música como movimiento*, y se explicitan a partir del análisis de la pieza, aspectos de la Teoría de las Fuerzas Musicales (ver Larson, 2000).

La propuesta comienza con escuchar y cantar la canción *Escalera al cielo* interpretada por Led Zeppelin (Tabla 1).

Todo este relato analítico está mediado por la metáfora de la *música como movimiento* y de la *música como intención*, que, como señala Larson (2000), serían las dos metáforas claves en la Teoría de las Fuerzas Musicales. En la mayor parte de la cita, la expresión de la metáfora de la *música como movimiento* propone situar al oyente (el estudiante) como un observador dentro un paisaje sonoro por el que los eventos musicales se mueven, suben y bajan, van, siguen el camino, vuelven a un lugar, pasan por puntos intermediarios (como sería el tercer grado en el segundo motivo). Los movimientos del docente en general representan ese movimiento a menudo sobre el eje sagital. En ese sentido es importante notar que los movimientos no necesariamente *dibujan* el contorno melódico, sino que proponen formas de ocupar el espacio en direccionalidades no pre-establecidas.

En ese sentido también encontramos algunos pasajes donde el propio oyente es el que se mueve dentro de la música, como si la música fuera el paisaje: volvemos sobre nuestros propios pasos o volvemos a un lugar (el segundo grado). De un modo no tan explícito, encontramos la atribución de intencionalidad a esa melodía, en el sentido de subir, de volver a arrancar, de continuar el camino para dirigirse a una meta. Hacemos propia esa intencionalidad en nuestro propio movimiento (la música *vuelve* y yo *vuelvo*).

Discusión y conclusiones

Este breve microanálisis nos permite inferir que el lenguaje metafórico utilizado por el docente como parte del relato analítico promueve la activación imagen-esquemática, y con ello una producción de significados sentidos, volviendo más natural la vinculación entre la conceptualización en términos de la Teoría de la música y la experiencia corporeizada cotidiana. Obsérvese por ejemplo la alusión a la fuerza *Inercia* (Larson 2012) en **5** y la activación corporeizada consistente en cantar las tres primeras notas como ‘empujando’, para dejar que los estudiantes sigan ‘por inercia’ en **6** (el uso del eje sagital en vez del vertical, que correspondería a la idea de ascenso-descenso melódico, contribuye a esa idea de inercia).

También es interesante pensar cómo la metáfora contribuye no solamente a exteriorizar lo sentido sino a *invitar al otro* a sentir conmigo, a partir de promover una forma compartida de experiencia corporal: ‘siento la música así y el otro está sintiéndola conmigo’. El acompañamiento con el movimiento adelante-atrás de la ejecución de los estudiantes es un modo transmodal hacer con el otro. En ese sentido es importante notar que el docente no usa ese movimiento para guiar la ejecución, no está diciendo con ese gesto ‘canten así’, sino para acompañarla, está sintiendo el

movimiento con los estudiantes. Los estudiantes cantan y sienten (por simulación Gallese 2009) el movimiento que ven que realiza el docente.

	Docente			Estudiantes
	Texto	Movimientos	Sonido	
1	<i>¿Qué hace la melodía?</i>			<i>Sube</i>
2	<i>Comienza en...</i>	Con un gesto "invita" a completar la frase	Exagera el "en" para dar lugar a la respuesta	<i>la tónica</i>
3	<i>Y..</i>	ídem	Ídem	<i>Sube</i>
4	<i>¿Hasta dónde sube?</i>			<i>Hasta la tercera</i>
5	<i>Si no conozco la melodía, la tendencia es a seguir subiendo</i>			
6		Con un gesto pide a los estudiantes que canten	Canta y se detiene en la tercera	
7		El gesto "representa" seguir cantando más allá de la tercera		Cantan de la tónica a la cuarta
8	<i>Pero la melodía nos hace volver sobre nosotros mismos</i>	Avanza con las tres primeras notas, retrocede con las otras dos	Canta la melodía original (5 primeras notas)	
9	<i>Vuelve a la tónica, como bordadura del 2º grado</i>	Retrocede		
10	<i>En un punto de tensión</i>	Sostiene la mano con la palma hacia arriba a la altura del hombro.		
11		Pide que canten. Acompaña con la misma secuencia de movimientos de adelante-atrás el canto de los estudiantes		Cantan
12	<i>A pesar de que la tónica es la nota más estable, tiendo a volver al segundo grado, pues, en ese lugar, la tónica no está jugando de tónica sino de bordadura del segundo grado.</i>			
13		Gesto de invitación a cantar. Indica con el índice el tercer grado y gira la palma en el segundo grado (dos movimientos: hacia arriba y adelante, 3º grado; hacia abajo y giro de palma, 2º grado)		Cantan
14	<i>El segundo motivo vuelve a arrancar de la tónica</i>	Retrocede		
15	<i>va hasta el tercero</i>	Avanza		
16		Gesto de invitación a cantar		Cantan
17		Avanza dirigiéndose a un punto hacia adelante que coincide con el canto de la 4º grado por parte de los estudiantes y se detiene	Canta hasta el 3º grado y se detiene	Cantan hasta el 4º grado
18	<i>y ahí sigue el camino al que tendíamos al principio.</i>			

Tabla 1. Transcripción de un fragmento de la clase que aborda la problemática de la construcción de la melodía tonal en modo menor.

El lenguaje refuerza el sentido, de modo que la metáfora no aparece simplemente como dispositivo analítico (teórico) sino como un medio para que el estudiante reconozca las emociones y establezca una corriente empática con el docente.

Sostenemos que en el contexto de la Educación Auditiva, estos particulares modos de interacción docente-estudiante forman parte de experiencias intersubjetivas que pueden modificar e incidir en el modo de experimentar la música y comprender las estructuras musicales.

Referencias

- Gallese, V. (2009). Mirror neurons, embodied simulation, and the neural basis of social identification. *Psychoanalytic Dialogues*, 19, 519-536.
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, Empathy, and Mirror Neurons. *Annual Review of Psychology*, 60, pp. 653-670.
- Jacquier, M. de la P. (2012). "La comprensión metafórica en la enseñanza y conceptualización musical. Las expresiones metafóricas en la interacción docente-estudiante." En F. Shifres (Ed.) *Actas del II Seminario Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 77-86.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind. The Bodily Bases of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, M. (2000). "Embodied Musical Meaning." *Theory and Practice. Journal of the Musical Theory Society of New York State*, 22-23, 1997 y 1998, 95-102.
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Laguna, A. (2012). O acompanhador musical na aprendizagem da frase de movimento em dança: análise dos processos associados. Tesis doctoral inédita Universidade de Évora - Departamento de Artes Cénicas e Centro de História da Arte e Investigação Artística.
- Lakoff, G. (2008). "The neural Theory of metaphor". En R. Gibbs, Jr. (ed.) *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 17-38). Cambridge: The Cambridge University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago. [*Metáforas de la vida cotidiana*. C. González Marín, trad. Madrid: Ediciones Cátedra (1998).]
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. Nueva York: Basic Books.
- Larson, S. (2000). "Musical Forces and Melodic Patterns." *Theory and Practice. Journal of the Musical Theory Society of New York State*, 22-23, 1997 y 1998, 55-71.
- Larson, S. (2012). *Musical Forces: Motion, Metaphor, and Meaning in Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Martínez, I.C. y Español, S. (2009). Image-Schemas in Parental Performance. En Jukka Louhivuori, Tuomas Eerola, Suvi Saarikallio, Tommi Humberg y Päivi-Sisko Eerola (Editores). *Proceeding of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)*. Jyväskylä, Finlandia.

Contagio emocional y formas del decir: su valor para el desarrollo de la cognición sentida

Agustín Aún, Isabel Martínez y Mónica Valles
Cátedra de Audioperceptiva 1 y 2, FBA- UNLP

El sonido vocal es uno de los rasgos definitorios de la condición humana. El presente trabajo pretende vincular en una experiencia pedagógica el uso de la voz con aquella necesidad musical primitiva, pero a la vez simple y vital, de desarrollar un encuentro con la emoción. Para ello, y desde una perspectiva corporeizada de la experiencia musical, se propone entender a la emisión del sonido vocal como una ontología de acción orientada (Leman 2008), convocando a su percatación consciente en tanto articulación corporal, no desde la regulación del esfuerzo vocal (práctica habitual en las clases de ejecución) sino a partir de una idea de ejecución sentida.

El habla, que constituye nuestro modo esencial de expresión y comunicación cotidiana, se encuentra estrechamente ligada al canto. Kent & Vorperian (1995) sostienen por ejemplo que el habla y el canto tienen un origen común. De acuerdo a Trehub (2003) los niños están perceptivamente equipados para interpretar el sentido de músicas y lenguas en las diferentes culturas. Tanto en el habla como en el canto se pueden identificar intenciones en cuanto a lo que se dice y a cómo se dice, en otras palabras, en cuanto a las *formas del decir*.

En el espacio de experiencia que compete a dichas formas habita un sentido ligado a la necesidad, vinculado a la emoción. Así, parece haber una cerrada correspondencia entre las características acústicas de la emoción vocal en la vida cotidiana y las claves expresivas utilizadas para proyectar la emoción en la ejecución musical (Lavy, 2001). La ejecución musical se basa en claves acústicas expresivas, tales como cambios en el *tempo*, nivel sonoro, regulación del intervalo temporal, afinación, articulación, timbre, vibrato, ataque y cierre sonoro, y pausas para comunicar emociones tales como la ternura, la felicidad, la tristeza, el miedo y el enojo (Juslin 2001). Algunos análisis realizados con ejecuciones grabadas indican que virtualmente todas las variables de la ejecución son afectadas de modos específicos para cada emoción (Gabrielsson 2003). En la ejecución, los patrones de cambios continuos en tales variables constituyen un 'contorno expresivo' y han sido vinculadas al contorno prosódico del habla.

Asimismo se ha estudiado que las expresiones vocales y faciales en la ejecución musical son similares a aquellas utilizadas para comunicar el sentido emocional en la vida cotidiana. Salgado Correia (2003) realizó un estudio de las expresiones faciales en el canto y concluyó que las emociones reflejadas por el cantante, aunque ejecutadas, no eran 'simuladas', sino que eran construidas en base a los registros de las emociones reales. Una ejecución que es considerada 'auténtica' o de gran calidad guardará concordantemente una cerrada correspondencia entre dichos gestos visuales y vocales y la naturaleza de los rasgos originales de la estructura musical; esto es, que dicha ejecución se presentará entonces como una forma de corroboración.

A partir de estas ideas el trabajo con una canción y la mediación docente para visibilizar a las formas del decir podría contribuir a conectar a los alumnos con su experiencia sentida y preparar así el terreno para realizar tareas de audiopercepción musical. El supuesto que subyace a esta idea es que, para la reconstrucción y la decodificación de la música, la percatación consciente de la experiencia sentida y la visibilización y/o identificación de rasgos prosódicos compartidos entre habla y música (por ejemplo acentuaciones silábicas y musicales) brindarían las condiciones

apropiadas para construir el significado que andamia el análisis de la superficie musical y la posterior adjudicación de la notación simbólica en tareas de transcripción musical. Al desarrollar la audición en un contexto de atención al factor emocional, la resonancia conductual de las articulaciones vocales con la forma dinámica de la música permite responder a un modo de articulación, una manera de vibrar, un modo de ataque, un cierre sonoro, un nivel sonoro, un cambio de velocidad, variables todas que se configuran en la experiencia como una forma sentida.

En relación con estas ideas, la capacidad de los alumnos para construir el sentido de una canción y aprenderla para desarrollar a continuación cualquier tipo de producción sobre esta, ya sea cantarla, tocarla o escribirla, resultaría esencial, ya que por medio de la percatación consciente de la experiencia sentida se 'ingresaría' en el contenido musical, viabilizando así la recreación de los atributos de la música en la tarea a realizar.

Entonces, una manera posible de introducir a los alumnos a experimentar la necesidad y el compromiso de 'meterse dentro de la música que escuchan', es apoyándose en la posibilidad que ofrece la canción en tanto síntesis del contenido expresivo de habla y canto. De este modo, una canción que resulte cercana a las expectativas de los estudiantes, que no sea muy conocida, pero que contenga un alto grado de emotividad, que sea comunicada mediante una buena interpretación y que tanto su letra como su música pertenezcan al mismo autor puede constituirse en un motivo de trabajo apropiado para explorar esta idea. Teniendo en cuenta estas consideraciones, se escogió la canción *Lo que usted merece* de H. Fandermole, compositor cuya obra es abordada por intérpretes que manifiestan apropiarse de dicha música a través del sentido de sus interpretaciones.

En esta experiencia, se esperaba que los alumnos analizaran la métrica y transcribiesen un fragmento de la melodía pero no como resultado de un proceso focal mecanicista basado en la imitación repetitiva de alturas, duraciones, cambios de sonoridad o *tempo*, sino partiendo de un aspecto más intuitivo acerca de cómo esos parámetros forman parte de la intencionalidad del intérprete/autor al utilizar la voz y comunicar la profundidad del significado.

Descripción de la experiencia

La experiencia se realizó con 8 estudiantes de música en el contexto de una clase de audioperceptiva 1 (FBA- UNLP). Consistió en el aprendizaje por parte de los alumnos de un fragmento de la melodía citada anteriormente, a través de varias escuchas. Si bien en cada escucha sucesiva se solicitaba la realización de una tarea específica, hubo una consigna general para todas las escuchas que fue cantar en simultáneo con la grabación atendiendo a 'emparentar el propio canto con lo que sale de la grabación'.

En primer lugar, se repartieron entre los alumnos copias del texto de la canción y se les solicitó que escucharan la obra, que intentaran cantar en simultáneo con la grabación y que anotaran en el papel aquellos aspectos de la interpretación que pudieran ser de ayuda para aprenderla.

En la siguiente audición se les solicitó que cantaran nuevamente tomando en cuenta al intérprete en su modo de 'decir', esto es, promoviendo un *contacto emocional* con la obra y que registrasen sobre el papel aspectos expresivos de la interpretación que, a su criterio, pudiesen ayudar a la memorización y/o resolución de aquellos sectores que les resultaban más dificultosos para reproducir.

En la tercera audición se les solicitó que, en simultaneidad a la escucha y el propio canto, atendieran al marco métrico y que utilizaran el texto escrito como guía para señalar posibles complejidades métricas. Luego de la audición, el docente hizo preguntas tendientes a que los alumnos advirtieran la simultaneidad de contextos métricos diferentes (compás equivalente 3/4 y 6/8) focalizando en aspectos específicos como las características de la ejecución en cada uno de los estratos texturales, pero siempre teniendo en cuenta la idea de emparentar la propia ejecución con la del intérprete y atender en la escucha a ambas, esto es, escuchar al intérprete y escucharse cantando. El intercambio grupal luego de la actividad dio cuenta de otros aspectos del discurso

musical que habían sido advertidos por los alumnos en vinculación con la estructura métrica, tales como la instrumentación, los cambios armónicos y los tipos de comienzo, derivando a partir de esto último hacia los aspectos rítmicos en función de la estructura métrica, lo que constituyó el objetivo de la siguiente escucha.

En la siguiente audición se les solicitó prestar atención al ritmo de la melodía y utilizar el texto escrito para señalar las divisiones de compás según la métrica predominante. Se sugirió la posibilidad de apelar al texto como indicio de posibles agrupamientos rítmicos.

Luego de esta audición se focalizó el trabajo en la primera estrofa. Se pidió a los alumnos que la cantaran grupalmente sin la grabación y con un acompañamiento de guitarra a cargo del docente, consistente en la articulación del grado funcional correspondiente cada 6 corcheas. Luego del canto se hizo notar que, aunque la melodía estaba bastante aprendida, había aspectos del 'decir' del intérprete (tales como agrupamientos rítmicos o la articulación del sonido) que no estaban presentes.

Se propuso una nueva escucha orientada a atender a los aspectos descriptos anteriormente y sobre todo a advertir aquellos sectores del fragmento en los que se producía una superposición de estructuras métricas entre los estratos texturales para lograr que la siguiente interpretación de los alumnos comunicara en la melodía la organización de la estructura métrica predominante según el sector. Se propuso nuevamente el uso del texto escrito como guía para consignar dichos cambios. Luego de la escucha los alumnos volvieron a cantar el fragmento con el acompañamiento de la guitarra. A través de la modificación de la sonoridad del canto, se hizo notar una discrepancia rítmica en la ejecución de los alumnos. Se procedió a escuchar nuevamente el fragmento grabado para lograr el ajuste del grupo rítmico en cuestión. Se compararon las versiones de 3 alumnos y se analizó la acentuación en cada caso. Se escuchó nuevamente la grabación para identificar cuál de las versiones se correspondía mejor con la interpretación de la obra grabada. Se solicitó la transcripción de algunos patrones rítmicos reconocidos en base al análisis previo tanto de la estructura métrica como del texto de la canción.

Luego de un momento los alumnos cantaron la canción nuevamente con un acompañamiento de guitarra a cargo del profesor y se solicitó la realización de la transcripción melódica de la estrofa.

Conclusiones

Esta experiencia se propuso utilizar la idea de *contagio emocional* como recurso didáctico para el análisis de los componentes de la obra musical durante la clase. En este caso particular se trató del análisis métrico, que fue introduciéndose a partir del *contagio emocional* con la 'forma del decir' del intérprete.

Desde una perspectiva de la cognición sentida, el *contagio emocional* nos estaría proporcionando una base de trabajo para desarrollar una audición más integral, sentida, entendiendo a la obra desde una perspectiva dinámica como una sonoridad en desarrollo y no como el resultado del despliegue y/o agregado de los diversos componentes estructurales (motivos, ritmos, melodía, armonía, etc.) a los que se agrega luego la expresión como un componente aparte. Esta idea de integralidad pasaría a formar parte de la experiencia que el alumno necesita para comprender el significado de la música.

El procedimiento estándar de la tradición audioperceptiva para la memorización de una melodía y el análisis a los fines de su transcripción consiste en la repetición y/o audición mecánica de la misma durante un número determinado de veces, generalmente cuantas menos, mejor. Por el contrario, la experiencia de entonamiento afectivo con la obra que se puso en juego en esta actividad consistió en escucharla un número indeterminado de veces, las que resultaran necesarias para llevar la experiencia sentida a un nivel de empatía y desde allí, mediar la percatación conciente de sus elementos componentes. En esta clase el profesor se presenta como un mediador que promueve el pensamiento de los alumnos mientras experimentan el contagio emocional, es

decir, que proporciona una mediación dejando que construyan por ellos mismos su vínculo con la música, emulando el modo en que los oyentes proceden fuera del contexto académico.

Se podría pensar que los estudiantes, frente al formato de situación de escucha analítica que se les propone en el ambiente de formación académica, trasladarán a la situación de análisis esta escucha más holística que ponen en juego cuando 'aprenden' temas musicales por audición en la vida cotidiana. Sin embargo, se ha advertido que en dichas situaciones de aula la actitud para conectarse con la recepción musical no las toma en cuenta. Pareciera que el modelo conceptual de audición en situación de escucha académica les demanda otra actitud. Sin embargo para una idea de cognición sentida el complejo de experiencia que involucra la recepción de una obra no puede prescindir de la consideración de la forma del decir para poder luego adjudicar los códigos lingüísticos correspondientes en tareas de transcripción musical. Por lo tanto consideramos que la promoción de situaciones de contagio emocional mediadas en el contexto del aula pueden servir como andamiaje de las prácticas de estudio de los alumnos por fuera del aula de clase.

Referencias

- Gabrielsson, A. (2003). Music performance research at the millennium. *Psychology of Music*, 31(3), 221-272.
- Juslin, P.N. (2001). Communicating emotion in music performance: a review and a theoretical framework. In P.N. Juslin and J.A. Sloboda, (eds). *Music and Emotion*. (pp. 309-337). Oxford: Oxford University Press.
- Kent, R.D. & Vorperian, H.K. (1995). Development of the Craniofacial-Oral-Laryngeal Anatomy: A Review. *Journal of Medical Speech-Language Pathology*, 3(3), 145-190.
- Lavy, M. (2001). Emotion and the Experience of Listening to Music: a framework for empirical research. Unpublished PhD Thesis, University of Cambridge.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge: the MIT Press.
- Salgado, A. (2003). *A psycho-philosophical investigation of the perception of emotional meaning in the performance of solo singing (19th century lied repertoire)*. Unpublished PhD Thesis, University of Sheffield.
- Trehub, S.E. (2003). The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience*, 6(7), 669-673

Intervalos: dos dimensiones de análisis

María Inés Burcet

Cátedra de Educación Auditiva 1 y 2, FBA- UNLP

Fundamentos

La noción de intervalo remite a la distancia entre dos notas, distancia que puede ser medida de acuerdo a la cantidad de grados de la escala involucrados. La teoría práctica de la música, aquella que se ha valido de los conceptos proporcionados por la notación musical para promover el entrenamiento de los músicos (Wason 2002), se ha valido el concepto de intervalo como medida, promoviendo el desarrollo de habilidades de audición vinculadas a su identificación y clasificación. La medición de los intervalos en términos de la cantidad de grados que lo componen, nos permite describir la realidad musical de un modo objetivo. Es por ello que resulta una herramienta muy utilizada para el análisis musical vinculado a la lectoescritura, ya sea en las prácticas de ejecución o de audición.

Sin embargo, desde la experiencia de audición, también resulta posible estimar una distancia en términos relacionales, esto es, podemos decir que una distancia es más o menos grande con respecto a otra, o bien podemos considerar que dos distancias parecen iguales. Se trata de una estimación subjetiva, basada en una impresión más general del fenómeno pero no por ello menos válida. Desde esta perspectiva se han desarrollado una serie de estudios que han indagado acerca de la relación entre la estimación general de la dimensión de un salto y el registro o la direccionalidad (Russo y Thompson, 2005), el timbre (Russo y Thompson, 2005) y el contexto rítmico (Boltz y Jones 1986; Jones, Moynihan, MacKenzie y Puente 2002).

En la experiencia pedagógica que se desarrolla en este trabajo, se pondrá en evidencia de qué modo la estimación de un salto, como más o menos amplio, podría resultar de la concurrencia de múltiples factores, factores que podrían involucrar tanto las características estructurales de la pieza, como también los contextos de audición.

Objetivo

La experiencia se desarrolló en tres partes: la primera parte tuvo como objetivo favorecer descripciones del diseño melódico de la pieza atendiendo especialmente a la localización de saltos, estableciendo la direccionalidad y estimando la dimensión de los mismos; la segunda parte tuvo como objetivo proponer la medición de los intervalos en los términos propuestos por la teoría; y la tercera parte tuvo como objetivo vincular la dimensión estimada con la medición objetiva para poner en evidencia las diferencias y/o similitudes y así reflexionar acerca de los factores que podrían estar incidiendo en la experiencia de audición como así también en la pertinencia de la medición como herramienta de análisis.

Descripción de la experiencia

El estímulo musical utilizado para el desarrollo de la experiencia fue el Aria *O mio babbino caro* de la ópera *Gianni Schicchi* de Giacomo Puccini interpretada por Graciela Oddone, cuya transcripción se encuentra en la figura 1.

La experiencia se desarrolló en el contexto de una clase de Educación Auditiva 1, Facultad de Bellas Artes, y participaron en la misma 135 alumnos con edades comprendidas entre los 18 y 25 años.

Oh mio **bab-bi** - no ca - ro, mi pia - ce è **bel lo**
 bel - lo **vo'an - da** - re in Por - ta **Ro - sa**
 a com - pe - rar **l'a - nel** - lo! **Sì, sì,** **ci vo - glió an - da - re!**
E se l'a - mas si in - dar - no, **an - drei sul Pon - te**
Vec - chio, **10 ma per but - tar - mi in Ar - no!** **Mi strug - go e mi tor - men - to!**
O Di - o, vor - rei mor - rir!
12 Bab - bo, pie - tá, pie - tá!
 Bab - bo, pie - tá, **pie - tá!**

Figura 1. Transcripción de la pieza *O mio babbino caro*, con los saltos resaltados con cuadros y numerados

En primer lugar se propuso escuchar la pieza y describir aspectos generales del diseño melódico. Las siguientes audiciones y descripciones estuvieron orientadas a la identificación y localización de saltos dentro del diseño melódico, para ello los estudiantes podían observar el texto de la pieza en una diapositiva. Luego se proyectó, en otra diapositiva, la letra de la pieza donde sólo ciertos saltos eran resaltados. En todos los casos, las sílabas que correspondían a las notas que lo conformaban se presentaban en negrita, y se corresponden con los saltos remarcados con cuadros y numerados de la figura 1. Se trataba de un salto por verso.

Los estudiantes, con motivo de familiarizarse con los saltos indicados, debieron escuchar la pieza, localizarlos y establecer su direccionalidad. Finalmente se solicitó que atendieran a la dimensión que cada uno de los saltos tenía e indicaran aquellos que se percibían como más grandes. Se propuso que la estimación de la dimensión derivara de la impresión general del salto,

de la experiencia más inmediata, evitando hacer mediciones objetivas. Los estudiantes tomaron nota de los saltos que consideraban más amplios. Luego se realizó una puesta en común, donde hubo alto acuerdo en considerar que los saltos que correspondían a los versos 2, 6, 9 y 11 resultaban estimados como más amplios.

En segundo lugar, se propuso cantar la escala, cantar las alturas involucradas en los saltos indicados y medirlos en grados de la escala. Así, los intervalos resultantes fueron clasificados como: 3ra Mayor, 8va justa, 3ra menor, 3ra menor, 4ta justa, 8va justa, 3ra menor, 3ra menor, 3ra menor, 4ta justa, 8va justa y 3ra menor respectivamente.

En tercer lugar, se propuso cotejar las estimaciones iniciales con las mediciones posteriores para advertir diferencias y/o similitudes. En esta tarea se pudo observar que los saltos de los versos 2, 6, 9 y 11 (que aparecen con esos mismos números en la figura 1), que habían sido inicialmente estimados como los más amplios, se correspondían con intervalos de 8va justa, 8va justa, 3ra menor y 8va justa respectivamente.

Finalmente se realizó una reflexión especialmente acerca del salto que correspondía al verso 9, ya que si bien, con un alto grado de acuerdo, se había considerado inicialmente como un intervalo amplio, la medición arrojaba que se trataba de una 3ra menor. Los estudiantes atribuyeron esta ilusión perceptual a diversos factores, especialmente relativos al diseño melódico, cada uno de los cuales fue analizado. En principio, en la pieza se presentaban dos intervalos de 3ra menor (en los versos 7 y 9) que involucraban notas con el mismo registro, ritmo, posición métrica y grados de la escala involucrados, por lo cual se descartaron factores vinculados a la estructura de la pieza. Así, se especularon con otros factores vinculados especialmente a la performance, entendiéndose que la saliencia expresiva de ese salto, en el diseño melódico, podía estar incidiendo en nuestra apreciación y estimación de la distancia entre las notas que lo conformaban.

Conclusiones

En primer lugar, se propone valorar la experiencia subjetiva como un modo de conocimiento vinculado a las particularidades de los diseños melódicos que involucran saltos y que estaría aportando una dimensión diferente del contenido.

Se considera que ambos modos de abordar el análisis de la distancia entre dos notas, la estimación subjetiva y la medición objetiva, nos proporcionan aproximaciones diferentes. La primera nos permite vincular nuestras experiencias más directas de la música con los contenidos de estudio, la segunda nos proporciona una herramienta válida para precisar allí donde la medición relacional puede generar ciertas ilusiones auditivas.

Referencias

- Boltz, M., & Jones, M. R. (1986). Does rule recursion make melodies easier to reproduce? If not, what does? *Cognitive Psychology*, **18**, 389-431
- Jones, M. R., Moynihan, H., MacKenzie, N., & Puente, J. (2002). Temporal aspects of stimulus-driven attending in dynamic arrays. *Psychological Science*, **13**, 313-319.
- Russo, F. A. y Thompson, W. F. (2005). The subjective size of melodic intervals over a two-octave range. *Psychonomic Bulletin & Review*, **12** (6), 1068-1075.
- Russo, F. A. y Thompson, W. F. (2005). An interval size illusion: The influence of the perceived size of melodic intervals. *Perception & Psychophysics*, **67** (4), 559-568.
- Wason, R. W. (2002). *Conceptualizing Music. Cognitive Structure, Theory and Analysis*. Oxford: University Press.

Música, cuerpo e identidad

Presencia o ausencia del alumno en la performance musical

Paula Becerra, Matías Tanco y Florencia Massucco
Cátedra de Audioperceptiva 1 y 2, FBA- UNLP

La Identidad Musical como proceso

El proceso de Identificación

La construcción de las identidades es entendida como un proceso social y psicológico. Una identidad puede representar a una Nación, un grupo, un género o un sujeto de acuerdo a las cualidades, características, propiedades, intenciones y preferencias que los representan como entidades o agentes sociales. La identidad puede construirse mediante identificaciones y diferenciaciones (individuales o grupales) que se establecen en la interacción social, como puede ser la identificación 'dentro de un grupo' (in-group) y la diferenciación respecto a un 'grupo externo' (outgroup) (Hargreaves, Miell y MacDonald, 2002). En éste contexto surge la identificación y distinción social entre 'los demás' y 'yo'. La idea de 'proceso' en la construcción de la identidad subjetiva se corresponde con una visión dinámica de la personalidad sujeto: está en constante proceso de reconstrucción y negociación de acuerdo con el contexto, las experiencias, situaciones y los otros con los que interactuamos (Wenger 2001).

Música e Identidad

La música es de vital importancia en la vida de los seres humanos y, como actividad de práctica social, es entendida como un canal para la comunicación y el vínculo entre los miembros de un grupo: a través de ella se comparten emociones, intenciones, valores y significados (Cross 2003). De ésta manera, la interacción musical en un contexto determinado puede resultar en un proceso de construcción de identidades. Se distinguen las identidades en música (IIM) y la música en las identidades (MII) como dos modos en que música e identidad se vinculan; investigaciones recientes muestran un interés en abordar la temática dentro de la 'psicología social de la música', acercándose al estudio del fenómeno musical en situaciones de la vida cotidiana, más que en situaciones áulicas o en el contexto de un laboratorio (Hargreaves, Miell y MacDonald, 2002).

La Identidad de la Música a través del cuerpo

La música como práctica social en la cultura es una actividad exclusiva del ser humano, presente en su desarrollo y evolución a lo largo de los siglos: se basa en la interacción y significación social personalizada a través de nuestros cuerpos, ya que *"La música corporiza, despliega y por transición intencionaliza el tiempo en sonido y acción."* (Cross 2003).

La idea de cuerpo es el punto de partida para la construcción de la identidad, estableciendo un límite entre lo interno y lo externo. El cuerpo puede ser visto como una construcción social: es una entidad flexible en relación al entorno cultural y material que ofrece oportunidades de interacción en un tiempo y un espacio. Podemos interactuar corporalmente con la música, sincronizando rítmicamente movimientos en relación a su organización temporal y conectarnos de la misma manera con los otros (por ejemplo, al bailar) (Clayton, Sager y Will 2004).

La música puede ser un medio o un recurso en la construcción de la subjetividad y la identidad del 'yo': posee la capacidad de transformar al oyente para 'estructurar su sentido del yo', utilizando la música se puede *"permitir, estabilizar, o explorar diferentes aspectos de su sentido de sí mismo"*, para *"sacarse de sí mismo"* o *"centrarse en sí mismo"* (Clarke 2005).

A la vez que acompaña nuestras actividades sociales cotidianas, la música regula nuestro estado de ánimo, nos sitúa o nos aleja momentáneamente de un contexto determinado.

Debido a su naturaleza temporal, la música participa en la construcción de la memoria: podemos recuperar a través de ella el recuerdo de un ser querido, un sentimiento, una situación, un modo de ser. Debido a que se presenta de un modo dinámico, escuchar una música puede permitirnos evocar y reproducir la estructura temporal de una situación, recuperando su contexto. Se dice entonces que puede servir como un contenedor de estructuras temporales pasadas vividas: una memoria autobiográfica de nuestra identidad en la historia (DeNora 2000).

La Identidad en el aprendizaje musical

En el ámbito de la formación musical académica, gran parte de los aprendizajes se basan en el estudio de la música clásica, abordada como un objeto autónomo, auto-suficiente y descontextualizado (Clarke 2005). En ésta cultura de la tradición occidental, el ideal de recepción de la música se constituye en el concierto de la música clásica, donde el espectador es un receptor pasivo: allí su participación activa no está contemplada –como ocurre en otros ámbitos musicales, donde el público participa mediante la producción de sonidos o movimientos -, ya que es vista como una interrupción o distracción en la contemplación de la obra de arte (Small 1998). Esto ofrece menos posibilidades de identificación e involucramiento a través de la participación activa del cuerpo en la experiencia.

Audiopercepción en contexto de Acción

La educación del oído musical ha dejado de ser un asunto que sólo requiere de la recepción pasiva y la actividad cerebral en el procesamiento e identificación de estímulos sensoriales auditivos. En los últimos años, la participación del cuerpo y el entorno en la percepción multimodal enactiva es rescatada para atribuir intencionalidad y acción a la música como *"forma sónica en movimiento"* (Leman 2008). En este contexto, la posición y predisposición del alumno para interactuar con la música implica un compromiso con su aprendizaje para la activación corporal.

En las clases de Producción Musical (de la cátedra Audioperceptiva, UNLP), hemos visto que los alumnos se comprometen de diferentes maneras según las obras abordadas y las actividades propuestas, y esto parece ser un factor importante que influye en el resultado de la performance. A raíz de esto, propiciamos un espacio dentro de las actividades formales del área que les permite abordar obras de su repertorio personal, ya sea para trabajar durante las clases o para presentar en el examen de ejecución. Como observación del resultado de la propuesta, hemos visto que los alumnos suelen presentar mayor fluidez y estrategias de resolución de problemas durante la ejecución cuando abordan una obra de su propio repertorio; por el contrario, cuando abordan una obra del repertorio de lecturas de la cátedra es más frecuente que al presentarse dificultades o errores en la ejecución se produzcan interrupciones temporales del discurso, llegando a detenerse o abandonar la performance.

Dicha situación observada en algunos alumnos funcionó como disparador para el presente trabajo, en donde proponemos una clase orientada a la performance de una obra, intentando producir un acercamiento a la identidad de la música a través del cuerpo. Para esto se consideró necesario recolectar información acerca de los alumnos en relación a la música en diferentes momentos de la clase.

Objetivos

- Indagar acerca de la posición de los alumnos en relación a la música en el contexto de las ejecuciones musicales que se realizan en la materia.
- Contextualizar las obras que se abordan en el área de Producción como prácticas musicales.
- Proponer actividades de reflexión e involucramiento en la performance, con el fin de acercar a los alumnos a las obras a través del compromiso corporal.

Descripción de la Propuesta pedagógica

Creación de la propuesta

La preparación de la clase incluyó la búsqueda de obras musicales y el diseño de una guía de trabajo para el abordaje de las mismas. Se seleccionaron performances de músicos profesionales en registros de video, disponibles en la página de internet *Youtube*:

- 1) 'Preludio' de 'Duetos para dos violines y piano' Op. 97d (Dimitri Shostakovich), interpretado por 2CELLOS (Luka Sulic & Stjepan Hauser).
- 2) 'Smells like teen spirit' (Kurt Cobain, Krist Novoselic, Dave Grohl), interpretado por 2CELLOS (Luka Sulic & Stjepan Hauser).
- 3) 'Baby can I hold you' (Tracy Chapman), interpretada por Tracy Chapman y Luciano Pavarotti.
- 4) 'Un' aura amorosa' de la Opera 'Cosi fan tutte' (Wolfgang Amadeus Mozart), interpretada por Gyula Rab.
- 5) 'Un' aura amorosa' de la Opera 'Cosi fan tutte' (Wolfgang Amadeus Mozart), interpretada por Gilberto Bermúdez.

El aria de Mozart fue a su vez propuesta para el abordaje de un trabajo específico dentro de la clase, para el cual se ideó una secuencia pedagógica. En primera instancia se planteó un abordaje desde la partitura seguido de una reflexión de los alumnos, luego se incluyeron observaciones de movimiento de los músicos a partir de los videos; a continuación, se planificaron una serie de acciones orientadas a la performance que incluyeron a los videos y, por último, una reflexión acerca de la experiencia de clase.

El cuestionario presentó, por un lado, preguntas acerca de la identificación y posición de los alumnos con respecto a la institución y la asignatura (respecto al repertorio de obras abordadas y las actividades realizadas durante la cursada) y, por otro, preguntas orientadas al análisis del movimiento corporal de los músicos en los videos. Las preguntas incluyeron escalas ordinales para conocer la identificación de los alumnos (totalmente, bastante, algo, nada), posiciones dentro de la música (totalmente, bastante, algo, fuera); para el análisis de los videos se incluyeron también preguntas de respuestas múltiples para reflexionar acerca del compromiso corporal de los músicos en las performances grabadas. Se presentó también una versión impresa de la partitura de la melodía del aria con su texto en italiano. El cuestionario completo se presenta como Anexo al final del trabajo.

La experiencia se llevó a cabo durante la última clase de Producción Musical y participaron de la misma 25 alumnos de la materia, quienes al momento del estudio cursaban el primer año de diferentes carreras de música (Composición, Educación Musical, Piano, Guitarra, Dirección Coral y Dirección Orquestal).

Realización de la clase

En primer lugar, los alumnos respondieron individualmente las primeras preguntas referidas a su experiencia personal en su paso por la materia (ver en la guía puntos 1 a 14). Luego, dispusieron de quince minutos para leer la partitura del aria. A continuación, escucharon el audio de la performance de la obra interpretada por Gyula Rab y, una vez finalizada, respondieron preguntas acerca del estilo de la obra, posición con respecto al estilo y conocimiento disponible para abordar el estudio de la misma (puntos 15 a 18).

En un segundo momento de la clase, se proyectaron los videos para el análisis reflexivo de las performances. Las preguntas, que orientaban la observación, incluían consideraciones acerca del estilo y los movimientos de los músicos: (i) adecuación respecto al estilo, (ii) atribución de función dentro de la interpretación, (iii) favorecimiento a la interpretación, (iv) posición del intérprete con respecto a la música e (v) importancia del cuerpo en la interpretación. Los alumnos realizaron las observaciones en base al músico que tocaba o cantaba la línea principal de la textura musical, excepto en el caso de la canción 'Baby can I hold you', en donde se consideró a los dos cantantes (Tracy Chapman y Luciano Pavarotti) por separado. Para no entorpecer la tarea, primero se leyeron las preguntas para conocer qué es lo que debían observar; luego se procedió a proyectar los videos y, una vez finalizada cada performance, los alumnos respondieron a las preguntas (puntos 19 a 53).

A continuación se realizaron las actividades orientadas a la propiocepción del cuerpo en el abordaje de la performance de 'Un' aura amorosa'. Las mismas fueron conducidas por una docente del área de práctica coral:

- Cantaron la melodía leyendo la partitura sin la grabación.
- Se les pidió que repitieran la ejecución atendiendo a sus percepciones corporales (en particular a la respiración, los movimientos y la energía física).
- Realizaron una actividad de relajación como preparación corporal para la performance vocal.
- Se les explicó brevemente a los alumnos acerca de la importancia de la preparación corporal para la ejecución, haciendo énfasis en el involucramiento y participación del cuerpo en la emisión de la voz y la coordinación sinérgica en el movimiento.
- Cantaron la melodía mientras caminaban y realizaban diferentes acciones de entonamiento respecto la música: articulaciones rítmicas, articulación de alturas y fraseo melódico. Se les solicitó que atendieran tanto a la percepción del propio cuerpo como al de los compañeros.
- Sentados, visualizaron y compararon los movimientos entre las performances del aria (Gyula Rab y Gilberto Bermúdez, respectivamente) y su correspondencia con los movimientos realizados en las actividades anteriores.
- A pedido de la docente, compartieron sus observaciones ante sus compañeros.
- A partir de las respuestas de los alumnos, se procedió a informarles acerca del contexto en que se presenta originalmente la obra. Se les comentó el argumento de la ópera, acerca del personaje que canta el aria y se tradujo el texto.
- Se les pidió que se imaginaran en la situación descrita, involucrándose en la narrativa del personaje.
- A continuación, se pusieron de pie y cantaron observando uno de los videos (interpretado por Gyula Rab). Se les pidió que incorporaran los movimientos del cantante articulados con los suyos, en función de mejorar la ejecución.
- Cantaron con los ojos cerrados junto a la grabación, involucrando todo el cuerpo en una 'actuación' para comunicar la obra. Se hizo hincapié en la percepción de las

sensaciones corporales y en el involucramiento personal con lo cantado, como una síntesis de lo observado en los videos, lo realizado individualmente y la percepción de sus compañeros.

- Cantaron el aria por última vez junto al audio del video (Gyula Rab) con los ojos abiertos, comunicando la obra a sus compañeros y atendiendo a la performance de los otros.
- Se les pidió que reflexionaran acerca de la energía corporal percibida y que la comparen con lo experimentado al comienzo de la clase.

Finalmente, los alumnos respondieron individualmente las preguntas de la guía según la vivencia obtenida luego de la clase (puntos 54 a 57).

Resultados

Las respuestas de los alumnos en el cuestionario fueron analizadas e interpretadas de acuerdo a los objetivos del estudio. En primer lugar, se diferenciaron las cuatro categorías de las escalas ordinales y se equipararon según su valor, entendiendo que cada una puede representar una posición representativa del alumno -con respecto a la institución, la materia, la música o la práctica musical- en términos de (i) Presencia (dentro/cerca/lleño) o (ii) Ausencia (fuera/lejos/vacío), de acuerdo a las variables de de Inclusión, Cercanía y Proporción de la Figura 1. Más allá de las diferencias que presenta la variable en cada caso, se cree que de ésta manera se pueden interpretar mejor los resultados de acuerdo a cuan *presente* o *ausente* está la identidad del alumno en cada gráfico. Se representó con colores la presencia (azul) y ausencia (rojo) del alumno, completando las categorías intermedias con los colores claros correspondientes. La cantidad de respuestas de los alumnos fue representada en un pictograma que presenta figuras humanas de distintos tamaños, en el que su presencia o ausencia se puede visualizar en relación a un contenedor gris de referencia (Ver Figuras 2, 4, 5, y 7).

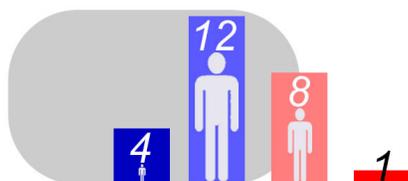
INCLUSIÓN - Posición Dentro/Fuera	CERCANÍA - Posición Cerca/Lejos	PROPORCIÓN - Identificación - Involucramiento corporal - Disponibilidad de conocimiento
Completamente	Muy cercano	Completamente
Bastante	Cercano	Bastante
Algo	Alejado	Algo
Fuera	Muy alejado	Nada

Figura 1. Equiparación de las categorías ordinales para la descripción de los resultados del trabajo.

Con respecto a la institución, la mayoría se consideró ‘bastante’ dentro (12 alumnos) y con respecto a las obras abordadas en la materia, la mayoría las consideró ‘cercanas’ a su experiencia (13 alumnos). En este caso, si bien la representación gráfica resultante (Figura 2) es equivalente de acuerdo a la cantidad de alumnos (entre ‘bastante’ y ‘cercanas’; ‘algo’ y ‘alejadas’), éstas categorías no representan de igual manera la presencia del alumno, ya que ‘algo’ significa más presencia que ‘alejadas’, de modo que desestimaremos ésta correspondencia en la distribución gráfica de ambas preguntas.

¿Cuán dentro de la facultad se considera?

- COMPLETAMENTE
- BASTANTE
- ALGO
- FUERA



¿Cuán cercanas a su experiencia musical considera a las obras que se abordan en Audioperceptiva?

- MUY CERCANAS
- CERCANAS
- ALEJADAS
- MUY ALEJADAS

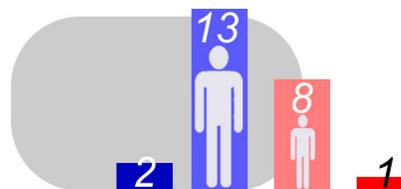
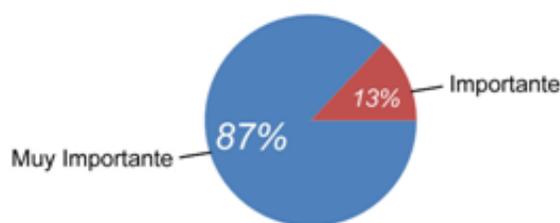


Figura 2. Ausencia y Presencia de los alumnos en el ámbito institucional.

Un dato que aporta a la caracterización del grupo de alumnos y a sus expectativas en el aprendizaje es que la mayoría de ellos considera de gran importancia el hecho de conocer nuevas músicas (Figura 3).

¿Qué importancia le otorga al hecho de conocer nuevas músicas?



Poco Importante 0%, No me parece importante 0%

Figura 3. Proporciones con respecto a la importancia otorgada al conocimiento de nuevas músicas.

Comparando la identificación en las prácticas de la materia con respecto al repertorio de la cátedra y la obra elegida por ellos para la performance, el alumno tiende a identificarse 'algo' y 'bastante' (Figura 4) respectivamente. La cantidad de alumnos que representa la mayoría en ambos casos es la misma (16), aunque en la distribución observamos 4 alumnos *ausentes* ('nada') en el repertorio de la cátedra y 8 *presentes* ('completamente') en el repertorio personal.

El involucramiento de los alumnos se distingue entre una posición sentida (dentro/fuera) y una participación explícita del cuerpo (de involucramiento corporal), ambas presentan una distribución similar de los valores máximos en ambos repertorios con respecto a la identificación (Figura 4).

Comparativamente, en los tres gráficos correspondientes al repertorio de lecturas de la cátedra, se observa más presencia de los alumnos en la participación corporal sentida y explícita que en la identificación; esto puede observarse en los valores menores (en el involucramiento corporal explícito hay mayor presencia de alumnos en la categoría 'completamente' y menor en 'nada').

Saber el contexto en el que se produjo el estudio de las obras del repertorio nos permite conocer la presencia o ausencia del 'acto musical' en el aprendizaje. El 52% de los alumnos lo identificó como un ejercicio y el 48% como una práctica musical (Figura 5).

La reflexión de los alumnos al final de la experiencia muestra un incremento en la *presencia* respecto al primer abordaje de la obra. Puede observarse que 8 alumnos se consideraban 'fuera' de la música al comienzo y 3 al final, además de visualizarse una distribución escalonada hacia 'fuera' y una distribución centrada, respectivamente. Así mismo, se incrementó el conocimiento disponible de los alumnos para abordar la obra (Figura 6).

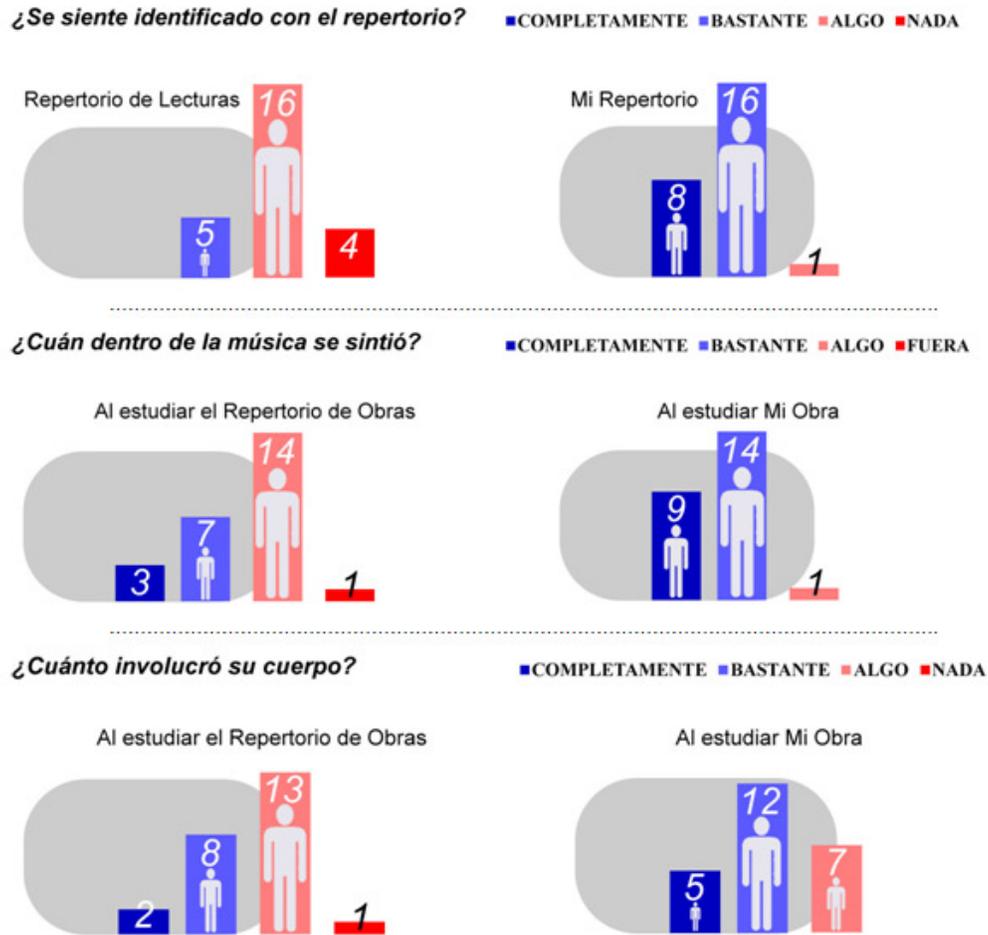


Figura 4. Identificación e involucramiento corporal sentido y explícito de los alumnos en el estudio de las obras del repertorio.

¿Cómo consideró las obras del Repertorio de Lecturas al estudiarlas?

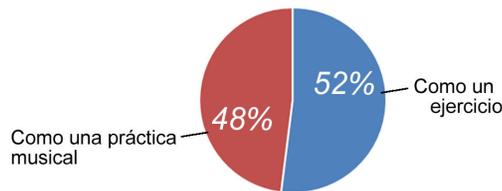


Figura 5. Identificación de la práctica de ejecución de acuerdo al abordaje del alumno en el estudio.

Las actividades realizadas durante la clase cambiaron la manera de acercarse a la obra del 79% de los alumnos (Figura 7). Aunque sería bueno conocer en qué medida cambió, ya que 4 alumnos se consideraban ‘completamente’ dentro de la música antes de la experiencia y sólo 1 después (Figura 6); en éste caso el conocimiento acerca de una obra podría también resultar en un alejamiento de la identificación

¿Cuán dentro de ésta música se considera? ■ COMPLETAMENTE ■ BASTANTE ■ ALGO ■ FUERA



¿Dispone de un conocimiento para abordar la obra? ■ COMPLETAMENTE ■ BASTANTE ■ ALGO ■ NADA



Figura 6. Comparaciones de resultados antes y después de la experiencia con respecto al conocimiento y la posición dentro/fuera con respecto a la música.

La experiencia realizada, ¿Cambió su manera de acercarse a ésta obra?

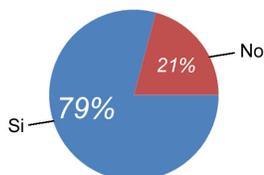


Figura 7. Resultados de la experiencia relativos al cambio del acercamiento a la obra.

Aunque las descripciones de los cambios positivos en el modo de abordaje son diferentes en cada alumno, algunos de ellas hablan de:

- ...el beneficio del compromiso corporal: *“el hecho de tener que moverse según lo que me sugiere la música me da la posibilidad de compenetrarme un poco más con la obra a la hora de cantarla”, “está bueno pasar la música desde otro tipo de disciplinas como el trabajo corporal y el uso del mismo para la ejecución”, “el hecho de combinar el movimiento y el canto hizo que me sintiera más cómodo con el tempo de la música y saber cómo respirar en cada final de frase”.*
- ...un cambio en el abordaje hacia lo expresivo: *“normalmente abordo los trabajos como algo mecánico, y es por eso que experiencias como ésta son enriquecedoras para desarrollar nuestra expresividad musical”, “cuando se pasa más allá de la lectura y se trabaja con la interpretación de una obra se hace más rico, no sólo en lo musical sino en la entrega del mensaje”.*
- ...la interpretación y actuación de la música: *“creo que voy a tener más soltura para la interpretación y la conexión con la música”, “involucrar el cuerpo, entender lo que dice la letra y actuarlo me sirvió para comprender mejor la obra y hacer una interpretación”.*

más creíble de la misma”, “ahora visualizo qué está queriendo transmitir la música, me sitúo mejor y puedo interpretar el fraseo. Por más que tenga falencias técnicas pude meterme más en la actuación”.

Otras reflexiones hablaban de ‘tener más herramientas’ para abordar la obra, disminución de la dificultad, conocimiento de la trama: ‘conocer la historia y saber lo que dice’, y de la concientización de las actividades: ‘saber lo que estábamos trabajando’. Más allá de haberse producido o no un cambio en el abordaje de la obra, los alumnos también señalaron dificultades para abordar la obra tales como ‘no terminé de fluir, con canciones que tengo mejor aprendidas puedo dejar de pensar y dejarme llevar’, ‘me faltaría entrar más en las características del estilo y su contexto’, ‘no me involucraría con este tipo de repertorio’. Otros manifestaron dificultades de tipo técnicas con respecto al uso de la voz y el registro.

Hemos destacado algunas palabras en fuente cursiva que indican modos de relacionarse con la música que pueden ser útiles para reflexionar cómo los alumnos pueden presentarse o ausentarse.

Discusión

En el presente trabajo propusimos una clase en la que realizamos un abordaje contextualizado de una obra como práctica musical, con el objetivo de beneficiar la relaciones alumno-obra y cuerpo-música mediante el análisis, la imitación y el uso expresivo de la voz involucrando al cuerpo en su totalidad. Mediante esto, intentamos producir una identificación de los alumnos con la música a través del compromiso corporal.

La relación alumno-obra puede entenderse como posiciones dentro/fuera de la música; cuando conocemos algo acerca de ella puede propiciarse una ‘entrada’. La contextualización de una obra como práctica musical produce un conocimiento de la música en espacio y tiempo que permite pensarse o sentirse *dentro* de ella; por el contrario, el desconocimiento produce la sensación de estar *fuera* e impide *poner el cuerpo* en la performance. Las performances de los videos contextualizaron la relación cuerpo-música y permitieron una interacción a través de la atribución del movimiento a ‘lo que se ve’ y ‘lo que se escucha’, por lo que se consideramos importante el hecho de proponer a los alumnos abordajes que ofrezcan posibilidades de interactuar corporalmente con las obras musicales.

Las actividades que los alumnos realizan permiten construir su ‘identidad en la música’ (Hargreaves, Miell y MacDonald, 2002). En un contexto educativo pensarse como ‘músico’ o ‘no músico’, por ejemplo, puede depender de las oportunidades que éstos tengan de desempeñarse musicalmente dentro del aula. Podríamos pensar que ellos son músicos a quienes nos dirigimos cuando enseñamos, y proponerles prácticas musicales que les permitan tal identificación. Ya que la identificación es un proceso en constante reconstrucción, nuestros alumnos frecuentemente se desempeñan como músicos y/o profesores por fuera de la institución, o pueden adoptar diferentes identidades según las actividades realizadas en las asignaturas que cursa, proyectando así “*una versión de sí mismo en diferentes contextos de práctica musical*” (Davidson 2002).

Del mismo modo, pensar la situación de clase como un contexto de construcción dinámica nos ayudará a entender que en todo momento debemos propiciar acercamientos e interacciones musicales. No es solamente el alumno el que debe hacer un esfuerzo constante para ‘acercarse’ a la música o al docente, sino que también nosotros podemos acercarnos a sus experiencias, a conocer y disfrutar su música, fomentando encuentros entre ‘el adentro’ y ‘el afuera’ de las instituciones. Si entendemos esto, podemos pensar que tanto el alumno como el docente pueden estar *presente* o *ausente* en la clase.

Un problema recurrente en el acercamiento de los alumnos a la música sigue siendo la que impone el texto musical (Taruskin 1995). Si bien la partitura en ciertas circunstancias puede permitir acercarnos a la música debemos reflexionar también acerca de cuán lejos de la música nos

lleva, y que existen otras músicas que no basan su práctica en su uso: cuando más esfuerzos hacemos por encerrarlas en la escritura más nos estamos alejando de ellas.

En éste trabajo, el abordaje propuesto en la experiencia de clase presentó a los alumnos alternativas posibles a tener en cuenta para 'poner' el cuerpo en la performance de una partitura. Sin embargo, fue la experiencia de la música en acción a través del sonido y el movimiento visualizado la que permitió el involucramiento corporal de los alumnos para interactuar con sus formas de la vitalidad (Stern 2010; Martínez y Pereira Ghiena 2011).

La contextualización del aria dentro de la trama narrativa y la traducción del texto poético acercaron a los alumnos a la identidad de la obra, a la vez que la caracterización del personaje y su situación dentro de la historia brindó información relevante en el desarrollo temporal como intencionalidad comunicativa y expresiva. Ya que varios aspectos de la performance musical en acción se basan en experiencias expresivas fuera de la música tales como el cuerpo en movimiento, el habla y las vocalizaciones emocionales (Lehmann, Sloboda y Woody 2007), el alumno puede beneficiar su expresión y comunicación de la música si puede vincularlas y evocar sus experiencias pasadas.

Por último, al pensar las relaciones de los alumnos con respecto a la música utilizamos conceptualizaciones que podrían funcionar como esquemas-imágenes de la Teoría de la Metáfora Conceptual (Lakoff y Johnson 1980). Dentro/Fuera, Cerca/Lejos implican posiciones de los alumnos en relación a la música o viceversa; relaciones de proporción Completamente/Nada podrían remitir a los esquemas de CONTENEDOR y PARTE-TODO. Nosotros proponemos que el grado de identificación de los alumnos podría metaforizarse pensando el grado de PRESENCIA-AUSENCIA que sus identidades tienen en el contexto de las instituciones académicas y en las aulas.

Referencias

- Aún, A., Becerra, P. y Tanco, M. (2011). La comunicación expresiva en la performance rítmica. En M. V. Assinnato y M. L. Valles (Eds.) *Actas de las III Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional*, pág. 64-82. Buenos Aires: SACCoM.
- Bohman, P. (2001) *Ontologies of music*. En N. Cook y M. Everist (Eds.) *Rethinking music*. Oxford: Oxford University Press.
- Clarke, E. (2005). *Ways of Listening: An Ecological Approach to the Perception of Musical Meaning*. Oxford: Oxford University Press.
- Clayton, M., Sagel, R. y Hill, U. (2004) In time with the music: The concept of entrainment and its significance for ethnomusicology. *ESEM Counter point*, vol. 1, pp. 1-45
- Cook, N. (1998). *Music. A Very Short Introduction*. 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*. New York y Londres: Routledge, pp. 204-214.
- Cross, I. (2003). Música, cultura y evolución. En I. Martínez y C. Mauleón (Eds.), *Actas de la Tercera Reunión Anual de SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música)*. Buenos Aires. SACCoM. ISBN 987-98750-0-1. CD-ROM
- Davidson, J. W. (2002). The solo performer's identity. En R. McDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (eds.) *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press, pp. 97-113.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. y McDonald, R. (2002). What are musical Identities, and why are they important?. En R. McDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (eds.) *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press, pp. 1-20.

- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Lemann, A. C., Sloboda, J. A. y Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford: Oxford University Press
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge: the MIT Press.
- Martínez, I. C. y Pereira Ghiena, A. (2011). La experiencia de la música como forma vital. Perfil dinámico temporal, corporalidad y forma sónica en movimiento. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.) *Musicalidad Humana: Debates actuales en evolución, desarrollo y cognición, e implicancias socioculturales*. Buenos Aires: SACCoM. Cd Rom ISBN 978-987-27082-0-7.
- 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.
- Taruskin, R. (1995). *Text and Act*. Oxford: Oxford University Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Videos

- 2CELLOS - *Shostakovich: Prelude*. En http://www.youtube.com/watch?v=Yc_QKCVOJkw (Página consultada el 30-11-2012).
- 2CELLOS - *Smells Like Teen Spirit [Live]*. En <http://www.youtube.com/watch?v=jS826PwLHdQ> (Página consultada el 30-11-2012).
- Luciano Pavarotti & Tracy Chapman - *Baby Can I Hold You (Live at Pavarotti and Friends, 2000)*. En <http://www.youtube.com/watch?v=5hM94vfUpbw> (Página consultada el 30-11-2012).
- Un' aura amorosa - Gyula Rab*. En <http://www.youtube.com/watch?v=j5a3AqIReEc> (Página consultada el 30-11-2012).
- Un' aura amorosa - Gilberto Bermúdez*. En <http://www.youtube.com/watch?v=e-c0-q9Eims> (Página consultada el 30-11-2012).

ANEXO – Guía de Trabajo de la experiencia realizada

UNLP - Facultad de Bellas Artes - Audioperceptiva 1

Cursante / Recursante

Apellido y Nombres Carrera.....

1- Antes de ingresar ¿Cuál es el conocimiento que esperaba adquirir en la Facultad?

El conocimiento que explica toda la música	
El conocimiento que complementa mi actividad musical	
El conocimiento nuevo que no encuentro fuera de ella	
No esperaba adquirir ningún conocimiento	

OTROS.....

2- ¿Qué conocimiento encontró en la facultad?

El conocimiento que explica toda la música	
El conocimiento que complementa mi actividad musical	
El conocimiento nuevo que no encuentro fuera de ella	
No encontré ningún conocimiento	

OTROS.....

3- De acuerdo al conocimiento que circula en esta institución
¿Cuán dentro de la facultad se considera?

Completamente	Bastante	Algo	Fuera

4- ¿Qué tipo de música le gustaría hacer dentro de la facultad?

Musica de cámara	Jazz	Rock
Música Coral	Blues	Clásica
Música Orquestal	Tango	Contemporánea
Música Folclórica	Bossanova	Romántica
Pop	Latinoamericana	Música Popular

OTRAS.....

5- ¿Qué importancia le otorga al hecho de conocer nuevas músicas?

Muy importante	Importante	Poco importante	No me parece importante

6- Nombre las cátedras de la facultad en las que siente a gusto haciendo música

7- ¿Cuán cercana a su experiencia musical considera a las obras que se abordan en todas las prácticas de Audioperceptiva?

Muy cercanas	Cercanas	Alejadas	Muy alejadas

De acuerdo a lo estudiado para el Trabajo Práctico de Producción

8- ¿Cuán identificado se siente con la obra seleccionada por usted mismo?

Completamente	Bastante	Algo	No me identifica

9- ¿Cuán identificado se siente con el repertorio de lecturas seleccionado por la cátedra?

Completamente	Bastante	Algo	No me identifica

10- ¿Cómo consideró a las obras del repertorio (de la cátedra) al momento de estudiarlas?

Como un ejercicio	
Como una práctica musical	

11- Cuando estudió las obras del repertorio seleccionado por la cátedra, ¿cuan adentro de la música se sintió?

Completamente	Bastante	Algo	Fuera

12- ¿Cuánto cree usted que involucró su cuerpo para la ejecución de las mismas?

Completamente	Bastante	Algo	Nada

13- Cuando abordó la obra seleccionada por usted ¿cuán adentro de la música se sintió?

Completamente	Bastante	Algo	Fuera

14- ¿Cuánto cree usted que involucró el cuerpo en la obra que usted seleccionó?

Completamente	Bastante	Algo	Nada

LEA LA PARTITURA

Andante cantabile

Un' au-raa-mo-ro-sa del no-stro te-so-ro, un dol-ce ri-sto-ro al cor por-ge-rà; un' au-raa-mo-ro-sa del no-stro te-so-ro, un dol-ce ri-sto-ro al cor por-ge-rà, un dol-ce ri-sto-ro al cor por-ge-rà.

15- ¿A qué estilo pertenece?

Jazz	Opera	Renacentista	Punk
Blues	Clásica	Milonga	Trash
Tango	Contemporánea	Zamba	Heavy Metal
Bossanova	Romántica	Pop	Grunge
Rock	Barroco	Reggae	Melódico

AHORA ESCUCHE UNA GRABACION DE LA OBRA

16- De acuerdo a su experiencia musical ¿Cuán dentro de ésta música se considera?

Completamente	Bastante	Algo	Fuera

17- Si tuviera que estudiarla para cantarla en un Trabajo Práctico de Producción ¿Cree que dispone de un conocimiento para abordar la tarea?

Completamente	Bastante	Algo	Nada

18- AMPLIE SU RESPUESTA.....

ANALISIS DE LOS VIDEOS – Por cuestiones de espacio se presentan como muestra las preguntas que se utilizaron para los videos 1 a 5. La planilla original repite las preguntas con su numeración correspondiente.

19- ¿A qué estilo pertenece?

Jazz	Opera	Renacentista	Punk
Blues	Clásica	Milonga	Trash
Tango	Contemporánea	Zamba	Heavy Metal
Bossa nova	Romántica	Pop	Grunge
Rock	Barroco	Reggae	Melódico

20- Considere los movimientos del músico en relación al estilo ¿Cuán adentro del mismo le parece que están?

Completamente	Bastante	Algo	Fuera

21- ¿A qué atribuye los movimientos que realiza el músico?

Dejarse llevar por la música	Producir los sonidos	Conectarse con su estado de ánimo
Acompañar la música	Conectarse con la música	Fluir con la música
Realizar una puesta en escena	Comunicar el fraseo	Explicar la música
Para finalizar	Conectarse con el público	Controlar la música
Comunicarse con los demás músicos	Concentrarse en la ejecución	Disfrutar la música
La técnica de la ejecución	Meterse en la música	Sentir la música
Comunicar las unidades formales	Disimular errores en la ejecución	Sostener el tempo
Preparación para comenzar	Comunicar el estilo	

22- ¿Le parece que estos movimientos del músico favorecen a la interpretación?

Completamente	Bastante	Algo	Nada

23- ¿Cuán adentro de la obra le parece que se encuentra el músico?

Completamente	Bastante	Algo	Nada

24- ¿Cuánta importancia cree que tiene el cuerpo en su interpretación de la obra?

Completa	Bastante	Poca	Nada

PARA FINALIZAR

54- Después de la experiencia realizada ¿Cambió su manera de acercarse a ésta obra?

SI

NO

55- ¿Cuán dentro de ésta música se considera ahora?

Completamente	Bastante	Algo	Afuera

56- Si tuviera que estudiarla para cantarla en un Trabajo Práctico de Producción ¿Cree que dispone de un conocimiento nuevo que le permite abordar la tarea?

Completamente	Bastante	Algo	Nada

57- AMPLIE SU RESPUESTA.....

Propuestas para un abordaje corporeizado de la ejecución musical leída en la Educación Auditiva

Alejandro Pereira Ghiena, Favio Shifres y María Victoria Assinnato
Cátedra de Educación Auditiva 1 y 2, FBA- UNLP

Introducción

Una de las preocupaciones centrales de los enfoques audioperceptivos de la adquisición del lenguaje musical es la lectura cantada de partituras convencionales. Con el fin de desarrollar esta habilidad de ejecución en el ámbito de la enseñanza musical académica, es habitual que se empleen diferentes estrategias pedagógicas y se busquen modos de abordajes que brinden acercamientos variados a la lectura musical. Como parte de estos enfoques, en los últimos tiempos han surgido algunas estrategias de abordaje más ecológicas que intentan atender a la corporalidad del estudiante que lee superando, al menos en parte, las restricciones corporales que impuso la tradición académica. En el mismo sentido, algunos estudios se han ocupado de observar el movimiento corporal manifiesto en tareas de este tipo poniendo el foco en el rol que cumple el cuerpo en la resolución de la tarea. En un estudio que comparó cuatro tipos diferentes de movimientos corporales o participaciones del cuerpo en la lectura cantada a primera vista (1. Movimiento libre; 2. Movimiento restringido; 3. Movimiento pautado vinculado al contorno melódico; 4. Movimiento pautado vinculado a la estructura métrica) se encontró que los movimientos más restrictivos, como mantener movimientos quironímicos o permanecer inmóvil voluntariamente mientras se realiza la ejecución, perjudicaban el desempeño en la lectura, en tanto que los movimientos menos restrictivos corporalmente, como marcar un pulso o moverse libremente, favorecían tanto el resultado global de la ejecución como diferentes aspectos de la misma (Pereira Ghiena 2011).

En el estudio exploratorio que da origen a esta propuesta se analizó el movimiento corporal manifiesto de 6 estudiantes de música en tareas de evaluación de lectura musical, y se especuló acerca de la función de tales movimientos en relación a la particularidad de la situación de evaluación (Pereira Ghiena et al. 2012). En una primera etapa se focalizó en los movimientos de la cabeza de cada estudiante tomando los 3 casos más representativos del grupo registrado para realizar un análisis más detallado. El análisis de los movimientos implicó cuatro instancias: (i) análisis y gráfico de la cantidad de movimiento durante la ejecución utilizando los datos arrojados por la función QoM (Quantity of Motion) del software VideoAnalysis; (ii) superposición del gráfico de QoM al de la envolvente dinámica y análisis de las relaciones entre los picos y valles de QoM y la intensidad de la onda sonora; (iii) análisis de las relaciones entre la cantidad de movimiento y los rasgos estructurales de la melodía leída; y (iv) análisis descriptivo detallado de los movimientos en función de los resultados de (i), (ii) y (iii).

Si bien uno de los problemas metodológicos recurrentes para el análisis de los movimientos consiste en la dificultad de hallar unidades discretas que puedan ser consideradas como unidades de análisis, la metodología adoptada permitió especular acerca del rol de ciertos movimientos sin

la necesidad de establecer límites fijos, sino que se tomaron como momentos relevantes de la ejecución en función de las relaciones entre los movimientos, los rasgos de la melodía y la envolvente dinámica de la resultante sonora. Del mismo modo, las funciones propuestas para los movimientos analizados distan de ser categorías fijas con límites rígidos, más bien son entendidas como funciones dinámicas en las que un mismo movimiento podría cumplir más de una función. Así, se observaron y describieron movimientos que responden a diferentes aspectos de la experiencia de evaluación de lecturas musicales, y podrían resumirse en: (i) cognitivos (son desplegados con el fin solucionar los problemas cognitivos que demanda la tarea, aportando recursos para su mejor resolución), (ii) metacognitivos (manifiestan algún tipo de actividad metacognitiva), (iii) autoevaluativos (reflejan una valoración del propio desempeño), (iv) comunicativos (resultan el medio para comunicar algo al docente evaluador, generalmente la conciencia de lo que consideran un error), (v) expresivos (acompañan el sentido expresivo del movimiento melódico e inciden en una ejecución que podría resultar más expresiva), (vi) instrumentales (están asociados a la ejecución instrumental), y (vii) adaptativos (están dirigidos hacia el propio ejecutante, y tienen la finalidad de distender, aflojar tensiones, autoestimularse, etc.). Además, y en base a los análisis de los movimientos en vinculación con la resultante sonora, se observó que las restricciones corporales impuestas por el tipo de tarea demandado en la lectura (con o sin acompañamiento instrumental, sobre banda grabada, etc.) y por la situación de evaluación, y autoimpuestas por los estudiantes (autoevaluación, comunicación de la evaluación, etc.) podrían ser un obstáculo para el entendimiento, la práctica de significado y la expresión.

Objetivos

Promover el desarrollo de prácticas de lectura que involucren actitudes corporales no restrictivas construyendo escenarios de movimiento libre con el fin de facilitar la comprensión y la expresión en las ejecuciones realizadas a partir de la lectura.

Concientizar a los estudiantes acerca del modo en que las restricciones corporales impuestas - por el tipo de tarea de ejecución y por el contexto de evaluación- y autoimpuestas, se vinculan con el resultado sonoro de la ejecución leída.

Propuestas

Como derivación pedagógica directa del estudio mencionado se propone que en las clases de Educación Auditiva/Audioperceptiva el docente atienda a las particularidades de la postura y del movimiento corporal manifiesto de los estudiantes tanto en el proceso de lectura y aprendizaje de la melodía como durante la ejecución final.

Para no restringir la corporalidad a partir de la postura inicial se propone que los estudiantes estén ubicados de pie, a una distancia cómoda sin obstruir la kinesfera individual.

Durante el proceso de lectura de la melodía, se propone que el docente brinde oportunidades de realizar movimientos libres, tanto antes como después de pautar movimientos particulares.

Teniendo en cuenta que el repertorio de movimientos espontáneos desplegados por los estudiantes en tareas de lectura incluye ciertos movimientos aprendidos por imitación o convencionalizados que pueden volverse significativos para ellos, se propone que los docentes muestren y propongan la imitación de una variada gama de movimientos vinculados a la estructura musical de la melodía abordada (por ejemplo, quironimia, marcación de pulsos, balanceos vinculados a los niveles métricos superiores, movimientos que se vinculen con los comienzos y finales de frase, continuos en partes legato y cortados en partes staccato, etc.

Assumiendo que las restricciones corporales impuestas y autoimpuestas inciden en la comprensión, en la práctica de significado y en la expresión de las ejecuciones a partir de la lectura, se propone comparar experiencialmente actividades de lecturas en escenarios propicios para el

despliegue de movimiento libre, con actividades de lectura que involucren restricciones pautadas de movimiento, tales como: posturas que impliquen estatismo voluntario (por ejemplo, leer sin realizar movimientos corporales); posturas que no permitan el libre movimiento (por ejemplo, leer acostado en el piso sosteniendo la partitura); realizando movimientos restrictivos sostenidos (por ejemplo, mantener la quironimia durante toda la ejecución mientras lee); etc. La finalidad que persigue esta actividad comparativa es que los estudiantes vivencien las relaciones entre las restricciones corporales y las características de las ejecuciones a partir de la lectura.

Como ejercicio metacognitivo, se propone filmar actividades de lectura en entornos de movimiento libre, y analizar con los estudiantes los movimientos observables en vinculación con la información que pueda brindar el ejecutante acerca de la conciencia del despliegue de tales movimientos, el rol que les adjudican, las relaciones con los rasgos de la melodía, el grado de dependencia para la realización de actividades de lectura de este tipo, etc.

Se propone también la realización de actividades que estimulen la imaginación motora, a partir de consignas disparadoras a partir de las cuales surja la necesidad de pensar el sentido de la melodía en relación con una acción concreta. Por ejemplo: ¿Qué podría hacer para ayudar a un compañero a cantar esta partitura, a darle un sentido expresivo, sin utilizar palabras?

Siguiendo la línea de la propuesta anterior, se propone la realización de un juego al estilo de 'dígalos con mímica', en el cual se presentan 4 melodías con algunas características similares (como compás, tonalidad, grupos rítmicos) pero con diferencias en otros aspectos relevantes para la construcción de sentido (como diferencias en las relaciones de fraseo: antecedente-consecuente, frase larga, repeticiones motivadas, secuencias, etc; diferencias en el comportamiento melódico: saltos, grado conjunto, ascensos, descensos, repeticiones de altura, etc.; diferencias en la articulación, en el carácter, etc.). Un estudiante debe leer una de las melodías para sí mismo, interpretarla y luego representarla con movimientos para que los demás estudiantes puedan adivinar de cuál de las melodías se trata. La idea que subyace al juego es que los estudiantes puedan hacer manifiesto el sentido corporal que construyen a partir de la lectura de la melodía, y su relación con el contenido musical en términos melódicos, rítmicos, armónicos, etc.

Conclusión

Las propuestas para el abordaje corporeizado de la lectura musical planteadas en este escrito intentan promover actitudes corporales no restrictivas en tareas de este tipo, valorando la construcción de escenarios de movimiento libre a la luz de los resultados obtenidos en estudios previos (Pereira Ghiena 2011, Pereira Ghiena et al. 2012). Asimismo, estas propuestas buscan hacer explícita la participación del cuerpo en la lectura, a través de actividades que pongan de manifiesto el modo en que los estudiantes se valen del movimiento corporal para construir el significado musical de una melodía abordada desde la lectura. En la medida en que los estudiantes construyan relaciones entre la significación corporal y el contenido musical de las melodías abordadas desde la lectura, como así también la incidencia de las posturas y movimientos restrictivos tanto en la comprensión de la melodía como en el resultado sonoro de la ejecución, estaremos más cerca de lograr abordajes ecológicos en tareas de este tipo basados en compromisos corporales directos que favorezcan la significación y la expresión de las melodías ejecutadas. En este sentido, se considera relevante que los docentes que buscan desarrollar habilidades de este tipo atiendan al movimiento corporal espontáneo de sus estudiantes, favorezcan ejecuciones en condiciones de movimiento libre, abandonando posturas, tradiciones y pautas restrictivas, y promuevan el análisis metacognitivo en los alumnos que les permita advertir el modo en el que significan corporalmente la música durante la lectura en vinculación con la comprensión de los contenidos musicales y con el resultado de la ejecución.

Referencias

- 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*. Buenos Aires. SACCoM, pp 711-721.
- Pereira Ghiena, A; Shifres, F. y Assinnato, M. V. (2012). La Ejecución Musical Leída en la Educación Auditiva. Vinculaciones con los Aspectos Afectivos y Corporales de la Experiencia. En F. Shifres (Ed.) *Segundo Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música*. Buenos Aires. SACCoM, pp. 155-168.

Te canto la justa: un abordaje del análisis armónico basado en el uso de la voz.

Romina Herrera
Cátedra de Educación Auditiva 1 y 2, FBA- UNLP

Introducción

Al hablar de armonía un concepto que aparece inmediatamente ligado a ella es el de acorde. Su uso se ha instalado establemente en el lenguaje natural utilizado para hablar acerca de la música y, por supuesto, para pensarla. Así, un elemento emergente de la teoría musical (como el concepto de acorde) adquiere un estatus cognitivo de percepto (Shifres, 2007). Pero, ¿es el acorde la unidad de acceso al contenido armónico desde la audición?. En las diversas asignaturas que abordan el estudio de la armonía, la organización de los contenidos se basa en un criterio que destaca la jerarquía tonal tal como está descrita en las teorías jerárquicas y/o funcionalistas de la armonía. Se abordan primero las armonías pilares de la tonalidad, seguidas de las armonías secundarias y reemplazos armónicos, las dominantes secundarias, etc. Es decir, los contenidos se organizan desde un enfoque teórico de la armonía (tipificado como el estudio de las funciones armónicas y sus enlaces), pero no se cuestiona que la unidad perceptual sea la articulación de una función armónica.

El aprendizaje musical es prácticamente sinónimo del aprendizaje de algún instrumento musical. Si contemplamos el aprendizaje de la armonía bajo el punto de vista del uso del instrumento, el modo de conocimiento principal que se despliega con éste es la ejecución, que posibilitará diferentes formas de participar de la armonía. No es lo mismo el rol que posibilita tocar el bajo, el saxo soprano, la batería, el piano, la flauta, la guitarra, el oboe... Incluso algunos de ellos quedan más directamente vinculados a un tipo de repertorio musical (no recuerdo haber escuchado expresiones tales como *traéte el fagot y tocanos algo, o no te olvides del chelo para el fogón!*). Sería posible desprender de ello que saber tocar alguno de los instrumentos que pueden 'hacer acordes', hace más concreta la experiencia de entender cuándo se articula la armonía, supuesto que se reafirma con observaciones en la práctica docente en este sentido: a los guitarristas *les va bien en funciones*.

Estas especulaciones está en línea con los enfoques teóricos de las Ciencias Cognitivas de Segunda Generación, que proponen que la construcción del conocimiento depende fundamentalmente de la particular interacción en la experiencia (en este caso musical) del sujeto con el entorno. Consideremos ahora el uso de la voz. Desde el punto de vista de la participación en la armonía, es uno de los instrumentos más versátiles. Sin embargo, al formar parte de nuestro propio cuerpo, podemos cuestionar cuál es ese entorno con el que se interactúa para la construcción del conocimiento.

La siguiente propuesta se basa en el supuesto de que ese entorno es la música misma, por lo tanto las interacciones vocales con la música (ya sea que se presente grabada o que se realice en vivo conjuntamente con otros) son las que posibilitarán el conocimiento armónico.

Objetivo: desarrollar un abordaje del análisis armónico desde la audición, basado principalmente en el uso de la voz.

Profe, me cuestan las funciones

A partir del planteo de una alumna recursante de la materia, cuyo instrumento principal es la voz, se plantea un abordaje que esté basado en el uso de *su instrumento*.

Las actividades estaban dirigidas a lograr, a partir del canto:

- identificar diferentes sonidos de la armonía (notas reales del acorde: fundamental, tercera, quinta, séptima)
- identificar los cambios armónicos
- establecer relaciones entre la armonía y la Forma
- identificar, en relación con la estructura métrica, cuándo se articula una función
- identificar la fundamental de cada función

Para ello se le propuso a partir de la canción *Susto en el litoral*, cantar alguna de las notas de la armonía durante toda la canción, sin preocuparse por cuál era ese sonido que cantaba, simplemente ir cambiando el sonido cantado cuando lo sentía como inestable. Una vez establecido un recorrido que sintiera cómodo, que pudiera cantar con seguridad, anticipando los cambios, se le pidió que hiciera un esquema escribiendo los compases “vacíos”, marcar sobre ellos las unidades formales y sus relaciones, y escribir adentro de esos ‘compases vacíos’ de acuerdo a la relación métrico-armónica (*cuándo se articulan las funciones, si es por tiempo, por compás, cada 2 tiempos, etc...*) cuándo una función es la misma y cuándo cambia. Utilizando ese esquema como guía, cantar nuevamente pero buscando *otros sonidos* de la armonía que no sean los que aparecieron ‘más fáciles’, en las primeras instancias. Repetirlo todas las veces necesarias, tratando tanto de fijar algunos de esos recorridos, y de ir ‘buscando’ otras notas. También se le propuso ‘jugar’ con estas ideas: (i) que el recorrido cantando tenga la ‘menor cantidad de saltos posibles’, esto es que cuando cambie de altura entre una función y otra, pase a un sonido ‘cercano’; (ii) que el recorrido tenga saltos entre cambio y cambio, buscando notas de la armonía, pero que implique tomarlas por salto. Por último, se le propuso encontrar para cada cambio cuál era el sonido fundamental de esa armonía, reafirmar esa versión y escribir esas notas. Se le solicitó que observara qué le llevó más tiempo, que le resultó fácil, o consignar si alguna de las actividades no pudo realizarla.

Para la segunda actividad, se le propuso la canción ‘Hasta siempre’. Se le pidió que cantara la parte del bajo, identificara cuántos ostinatos diferentes hacía, y que los escribiera. Luego, que analizara la relación existente entre los ostinatos y la Forma, haciendo un gráfico. Volver a cantar, pensando si cada uno de los sonidos del bajo correspondía a una función armónica diferente o no. Marcar debajo de los ostinatos los lugares donde se produce cambio armónico. Con la ayuda de un piano o guitarra, sacar los acordes y anotarlos (con cualquier tipo de cifrado). Analizar qué nota del acorde es cada una de las notas del ostinato: si es la fundamental, la tercera, la quinta, la séptima, o si no es ninguna de esas (una nota de paso). Tocar y cantar las fundamentales de cada acorde, a lo largo de toda la canción. Ayudándose con el instrumento, inventar una (o varias) línea de acompañamiento que use otras notas de esos acordes. Tocar y cantar primero, luego intentar cantarlas sin el apoyo del instrumento. Por último, diseñar con esas mismas melodías acompañamiento a lo largo de toda la canción, planificándolo en el gráfico formal.

De todas esas actividades hizo bastante poco, le resultaba difícil incluso usando instrumentos sacar los acordes. Sí pudo sacar el bajo, y marcar la articulación de las funciones. Le propuse que tocara todo el repertorio de acordes dentro de esa tonalidad, y que indicara al menos si eran acordes mayores o menores.

Usando el ‘Adagio de Albinoni’, con una grabación donde los bajos no se escuchan con claridad, se le pidió cantar o inventar la línea del bajo, apoyándose en la sonoridad gobernante local (aquella que gobierna las condiciones de estabilidad por un lapso acotado dentro de la obra). Se le propuso pensar ese ejemplo en conjunto con *Cuando seas grande*, apoyándose en la sonoridad

gobernante y la sensación de estabilidad para determinar la fundamental, y no en la presencia/imitación del bajo.

Usando la canción *Pescao Envenenao*, que presenta un único patrón I-IV-V-IV, se le propuso atender al momento de *melodización* del bajo, proponiéndole que siguiera cantando un mismo recorrido de alturas (las fundamentales) en toda la canción.

Para trabajar la identificación de la sonoridad gobernante desvinculada de actividades como seguir el bajo, escuchar los acordes, se le propuso trabajar con la primera estrofa de *La muletilla*. Se le pidió que cantara un sonido que resulte estable al comienzo de la canción, y que lo sostuviera hasta sentir que las condiciones de estabilidad cambian, o dicho de otra manera, *hasta que ese sonido se vuelve inestable*. Una vez identificado dónde cambian las condiciones de estabilidad, intentar cambiar la nota que sostenía por una que sea estable en esa (nueva) sonoridad gobernante. A partir de allí, intentar identificar cuál es el sonido 'más estable' para cada sonoridad gobernante local, la fundamental que corresponde a esa función armónica.

Por último se le propuso identificar patrones armónicos (sin la necesidad de enunciar qué funciones los conformaban) en relación a la canción *Santa Cruz y El círculo*. En la primera, no pudo llevar adelante la tarea, aunque se dio cuenta de cuál era el repertorio de funciones que aparecían (I, IV, V), y en la segunda sí pudo hacerlo. Esto podría estar vinculado a alguna de las diferencias entre las obras: *Santa Cruz* es una obra instrumental mientras que *El círculo* se trata de una canción; la primera está en modo menor mientras que la segunda está en modo mayor, u otras.

Discusion

La presente intervención tuvo como resultado que la alumna mejoró en esta área, aprobando la materia. Esto sugiere que es posible pensar un trabajo que se base principalmente en la voz para el desarrollo del pensamiento armónico. Nos quedan aún muchas preguntas por contestar.

¿Por qué a algunos alumnos les resulta muy fácil *escuchar* (en realidad, discriminar a partir de la audición y codificar) la armonía mientras que para otros se convierte en una tarea especulativa de inferir a partir de las líneas melódicas que perciben, cuál es la función armónica?

¿Por qué para algunos alumnos que pueden con facilidad sacar los acordes en el instrumento (sin demasiado ensayo-error), les resulta mucho más difícil la tarea de cifrar los acordes directamente sobre el papel?

Son preguntas para seguir indagando, aunque puede intuirse una fuerte relación con el instrumento musical que dominan. Valga mencionar la mímica de tocar la guitarra que algunos alumnos usan a la hora de resolver el cifrado armónico en el papel, cuando no tienen acceso a ella.

Las asignaturas que demandan tareas relativas al análisis armónico a partir de la audición, toman al conjunto de alumnos en un pie de igualdad que podría resultar desfavorable para ellos; ya que si consideramos que el propio hacer musical modela la forma en que comprendemos la música, resulta evidente que se debería partir del uso del instrumento musical que les resulte más cercano, más propio.

Consideraciones a tener en cuenta para una propuesta grupal

Basarse el instrumento musical de mayor dominio de cada alumno (esto constituye todo un desafío en las clases grupales!).

Desterrar la idea de que para 'escuchar la armonía' hay que tocar secuencias de acordes hasta el hartazgo.

Comenzar por el trabajo de improvisación, exploratorio, para ir conformando ajustes entre la producción y la armonía.

Construir un puente entre la ejecución, la audición, y las expectativas (aquí el desafío es cómo trabajar esa 'imaginación' armónica).

Tener como un aspecto a trabajar la relación métrico-armónica, no darlo por descontado.

Trabajar igualmente la relación entre armonía y forma, vinculándolo a distintos géneros musicales.

El entonamiento vocal en el contexto armónico

Una experiencia de audición armónica y performance vocal intersubjetiva

Matías Tanco

Cátedra de Audioperceptiva 1 y 2, FBA- UNLP

Introducción

De acuerdo con las nuevas líneas de investigación en música que dan cuenta del pensamiento a través de la experiencia corporeizada, este trabajo se propone indagar acerca del uso del entonamiento melódico como modo de conocimiento en el contexto armónico. En el desarrollo de la audición musical, el abordaje corporeizado no se centra solamente en el modo en que escuchamos la música, sino en cómo la experimentamos y pensamos utilizando el cuerpo. De esta manera, la experiencia musical involucra al cuerpo y al entorno en donde ésta se produce, considerando el contexto de la práctica que integra -además del lugar y el tiempo en donde ocurre-, a los sujetos que participan de la misma y al flujo sonoro en acción (Small 1998). La cognición musical corporeizada se basa en atribuir intencionalidad a la música como forma sónica en movimiento y supone un dinamismo implícito en el flujo sonoro que experimentamos a través de acciones corporales, constituyendo así un tipo de percepción enactiva (Leman 2008).

Si bien la experiencia de la música en este marco es entendida como una totalidad, un cuerpo existente de investigaciones podría caracterizar diferentes aspectos de cómo ésta se vivencia. De ésta manera, se estudia la experiencia corporeizada de la música como (i) Producción, (ii) Recepción, (iii) Emoción, (iv) Pensamiento, (v) Significado, (vi) Conceptualización, (vii) Comunicación, e (viii) Interacción Social, entre otras.

La armonía como forma sónica en movimiento

De acuerdo a la teoría musical, la armonía tonal (también llamada armonía de la práctica común) implica relaciones estáticas y dinámicas entre los tonos musicales (Pratt 1996). El estudio de las estructuras como tríadas o acordes constituye lo "estático" de la armonía; mientras que lo 'dinámico' implica, en el desarrollo de la forma, procesos y direcciones del movimiento de los tonos en el tiempo hacia una meta (Sessions 1950; Caplin 1998).

Las progresiones armónicas y el flujo de las líneas de un contrapunto pueden ser entendidas en términos de fuerzas melódicas. El movimiento de la armonía implica entonces una interacción entre estructuras verticales (que muchas veces son sólo constructos del análisis teórico de la música) y la conducción en la horizontalidad implícita que adquiere su significado en un continuum temporal (Pratt 1996).

Armonía y movimiento tienen lugar en el desarrollo de la textura que presenta el flujo musical. Las sucesiones de estructuras estáticas (acordes) pueden ser entendidas a través del movimiento de los tonos que las constituyen, como cuando realizan movimientos hacia otros tonos de una estructura que la sucede temporalmente. De esta manera, la aproximación tradicional estudia la armonía de la práctica común como texturas de corales a cuatro voces (Aldwell y Schachter 2003).

Las reglas de conducción de las voces pueden ser entendidas mediante la metáfora de *fuerzas melódicas* que hacen que, al cambiar de acorde, las voces permanezcan o se muevan al tono estable más cercano debido a la fuerza de *magnetismo melódico* (Larson 2012).

Repensando la Ejecución Musical para el Desarrollo Auditivo

La distinción entre ‘texto’ y ‘acto’ musical (Taruskin 1995) pone de relieve la dicotomía presente en las prácticas de estudio del músico académico, centradas en aspectos ‘estáticos’ y ‘dinámicos’ de la música respectivamente. Esta distinción ha llevado a diferenciar abordajes centrados en la ‘música como texto’ y ‘música como performance’ (Cook 2003), en donde ésta última implica la puesta en acto del sonido, como resultado de la participación activa del cuerpo.

Decir que las asignaturas tales como ‘Educación Auditiva’ o ‘Audioperceptiva’ enseñan a desarrollar las habilidades auditivas parece una afirmación redundante y más que obvia; sin embargo, la presencia del texto musical atraviesa y media los aprendizajes. Un ejemplo de esto es la práctica de lectura cantada que se realiza en estas clases: se considera que ‘cantar leyendo’ equivale a ‘cantar de oído’, y por esto se cree que saber leer a primera vista es un indicio de tener un ‘buen oído’. Desde luego que las prácticas de lectura en acción (performance) implican un monitoreo auditivo del sonido, pero lo que se canta en realidad se decodifica de los signos de la partitura, no del sonido en sí, y esto no garantiza llegar a recrear la música que se ha registrado en la escritura, ya que ambos actos (escritura y lectura) implican transformaciones del sonido que deben ser tenidas en cuenta (Tanco, Aún y Tobio 2012). ‘Cantar de oído’ implica recuperar de la información sonora aquellos atributos ‘expresivos’ que no pueden codificarse en la partitura.

De la misma manera, las prácticas que comúnmente llamamos ‘auditivas’ en éstos contextos educativos tienen como fin la codificación y decodificación de la música en la partitura. En éste sentido, Philip Priest reflexiona acerca del significado de tocar y cantar ‘de oído’: es una práctica que prescinde de la partitura en el momento de la ejecución (aún cuando se haya partido previamente desde la lectura), basándose en el sonido real o imaginado y en la memoria sonora y/o kinestésica; implica a la imitación, la invención y la improvisación como modos de interpretar la música de los demás de una manera libre y personal, permitiendo adoptar dicha música como propia (Priest 1989).

En el seno de la cátedra ‘Audioperceptiva’ (Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Bellas Artes) se han desarrollado en los últimos años propuestas para las prácticas de ejecución (destinadas al desarrollo auditivo de los alumnos) que intentan acercarse a los contextos de la práctica musical. Actualmente, durante las clases (teóricas y prácticas) de la materia se propone una variedad de situaciones de aprendizaje centradas en prácticas musicales; las mismas se suman al abordaje tradicional de la materia (atravesado por el aprendizaje y uso de la notación musical), con el propósito de ampliar los modos de conocimiento de la música que los alumnos utilizan para desarrollar su audición. Algunas de ellas son:

1. Audición y visualización de la música a través de videos de performances musicales, incorporando al análisis y memorización de los elementos de la música la información proporcionada por los movimientos observados en la performance y el contexto de la práctica.
2. Abordaje de la música del repertorio destinado a las prácticas de ejecución desde registros discográficos, performances sonoras o audiovisuales, con el fin de realizar una performance individual o en conjunto (como por ejemplo, las versiones o ‘covers’ de canciones).
3. Abordaje de partituras en actividades de reelaboración, modificación o arreglos (como transformaciones de la superficie musical) para luego ser presentadas en performances individuales o grupales (permitiendo la elección del estilo musical). Se incluye también

la escritura de las transformaciones realizadas en la performance y la auto-reflexión en la comparación (original/transformado) entre textos y entre performances.

4. Incorporación de obras pertenecientes al repertorio musical frecuente del alumno a las propuestas de actividades de producción y análisis musical.
5. Incorporación de ejecuciones musicales que permiten ‘sacar de oído’ elementos de la música, ya sea por utilización de la voz y/o de instrumentos musicales.
6. Preparación de la expresión y comunicación de la obra a interpretar, partiendo de la audición y visualización de performances, incluyendo actividades de análisis, imitación y creación de la interpretación personal.
7. Abordaje corporeizado de las performances atendiendo a las posibilidades del cuerpo (incluyendo o no al instrumento, según sea vocal o instrumental), el contexto estilístico y la recreación de la experiencia ‘sentida’ para la performance.
8. Performance vocal y/o instrumental de obras y canciones que previamente fueron abordadas en actividades mediadas por la notación musical (audición o lectura) situadas en nuevos contextos de ejecución, arreglos y prácticas de improvisación.

Algunas de éstas propuestas de actividades desarrolladas en éste período han sido formalizadas en trabajos de investigación (Tanco y Callejas 2010; Tanco y Aún 2011; Aún, Becerra y Tanco 2011; Tanco, Aún y Tobio 2012; Tanco, Tobio y Aún 2012; Becerra, Tanco y Massucco, en ésta jornada).

La idea de tocar y/o cantar ‘de oído’ despojadas de la inmanencia que impone la partitura permiten una nueva mirada hacia actividades como ‘imitar a partir de una ejecución’ (sin implicar por esto una copia exacta y despersonalizada del alumno), proceder por ‘ensayo y error’, tocar de memoria, componer e improvisar como un abordaje creativo de la audición (Priest 1989) al entenderlas como experiencias de interacción no mediada entre los alumnos y el flujo sonoro. De esta manera, proponer un conjunto de actividades que se encuentran más cercanas a las experiencias de los alumnos beneficia al hecho de que éstos asuman un compromiso personal con su desarrollo auditivo.

Objetivos

- Proponer actividades de ejecución para el desarrollo auditivo que sean consideradas como prácticas musicales.
- Promover situaciones de experiencia dinámica de la música para la audición corporeizada de la armonía como forma sónica en movimiento.
- Indagar el alcance de la experiencia de entonamiento melódico como modo de conocimiento orientado a la audición armónica.

Descripción de la Actividad

Sujetos

Participaron 25 alumnos de la materia “Audioperceptiva 1” (Universidad Nacional de La Plata), quienes al momento del estudio cursaban el primer año de diferentes carreras de música (Composición, Educación Musical, Piano, Guitarra, Dirección Coral y Dirección Orquestal)

Estímulo

Se utilizó una grabación de una performance del Himno “Nearer My God To Thee” (Sarah Flower Adams) perteneciente al cuarteto de cuerdas ‘I Salonisti’. El mismo presentaba una textura homófona, de estilo coral, que se corresponde con la teoría de la conducción vocal (Aldwell y Schachter 2003).

Procedimiento

Al comenzar la clase, se informó a los alumnos que la experiencia a abordar consistiría en vivenciar el movimiento armónico de la conducción de las voces, con la idea de sentirse ‘dentro’ de la armonía. Las actividades realizadas fueron:

- Cantar de oído como modo de pensar la armonía (participaron todos los alumnos, realizando las vocalizaciones con la grabación).
 - i. Identificar la armonía de tónica.
 - ii. Comenzar en una nota del primer acorde (tónica), advertir el cambio armónico y evaluar la posibilidad de permanecer o moverse a una nota próxima en el contexto de cada nuevo acorde. Para esto se dividió al grupo en tres (un subgrupo por cada nota de la tríada) y se realizaron varias ejecuciones, alternando la nota de comienzo para cada grupo.
- Utilizar el cifrado funcional para pensar la ejecución armónica (el cifrado fue escrito por los docentes en un pizarrón).
 - iii. Realizar nuevas ejecuciones con la grabación observando el cifrado de las armonías.
- Improvisar el movimiento melódico de las voces de la armonía, en grupos de 4 alumnos sin la grabación.
 - iv. Cantar improvisando movimientos contrapuntísticos de elaboración melódica como contrapunto de las voces.
 - v. Cantar improvisando movimientos contrapuntísticos de elaboración melódica con acompañamiento de un instrumento armónico, cambiando el estilo de la obra.

Durante la tarea, todas las reproducciones de la grabación se realizaron de manera completa. La performance vocal de cada alumno se adaptó a las posibilidades individuales de extensión del registro (tesitura). Las performances fueron registradas con una cámara digital.

Resultados

Los alumnos realizaron las actividades (i) y (ii) sin presentar dificultades significativas. Al cabo de 7 ejecuciones, los docentes advirtieron en el resultado sonoro que algunos acordes aún se presentaban ambiguos o difusos en la ejecución grupal (debido a que algunos alumnos se movían hacia notas que no estaban presentes en el contexto armónico de éstos acordes). Dicha situación implicó pasar hacia la siguiente actividad: (iii) se procedió a escribir el cifrado en el pizarrón para desambiguar las armonías antes mencionadas, y se observó que esto favoreció el resultado sonoro de la ejecución como entonamiento grupal en relación a los acordes de la grabación.

En las actividades siguientes, los alumnos se reunieron en grupos de cuatro alumnos y realizaron una performance de la obra sin la grabación (en algunos casos se solicitó a los grupos que repitieran o mejoraran la ejecución).

Al proponer la realización de la actividad (iv), se presentó una situación particular con el primer grupo de cuatro alumnos. En el intento de 'planificar' la ejecución demoraron unos minutos hasta que comenzaron a cantar; al principio se colocaron mirando a sus compañeros, de espaldas al pizarrón pero luego giraron para realizar la ejecución mirando el cifrado funcional (los grupos siguientes también decidieron apoyarse en la observación del cifrado). Las ejecuciones con cambio de estilo (v) incluyeron a uno de los alumnos de cada grupo tocando la guitarra, realizando versiones de la obra en los estilos de zamba y chacarera.

Discusión

Se considera que abordar las ejecuciones como prácticas musicales proporciona un contexto adecuado para realizar actividades que desarrollan la audición de los estudiantes de música. Éstas se diferencian significativamente de los abordajes tradicionales basados en la lecto-escritura del texto musical, que proponen prácticas de ejecución musical destinadas a desarrollar las habilidades del 'ojo auditivo' (lectura a primera vista) y el 'oído lector' (entrenamiento auditivo) (Beckman 2011).

En el presente estudio, los alumnos llevaron a cabo la tarea propuesta imitando (recreando) o produciendo (creando) el movimiento de las voces de la armonía como fuerzas de magnetismo melódico (Larson 2012). De ésta manera pudieron proceder de diferentes modos a lo largo de repetidas ejecuciones, cambiando y probando nuevas posibilidades de movimiento melódico que fueron evaluadas auditivamente.

Este tipo de tarea grupal de canto a voces puede funcionar como una práctica musical de tipo coral, como participación social interactiva e intersubjetiva. En este contexto, la simulación corporizada vincula la empatía con la imitación, abordada desde una perspectiva de segunda persona (Gomila 2003; Shifres 2012).

El entonamiento melódico (Leman 2008) de las voces de la armonía fomentó una tarea de canto 'de oído' grupal a partir de una performance grabada. La misma constituye una experiencia de la armonía en el contexto de una práctica musical. El intercambio de voces en la actividad (ii) puede haber beneficiado ésta experiencia ya que permitía abordar la armonía desde la totalidad de las voces. Sin embargo, la utilización de la voz cantada como modo de conocimiento de la armonía debe ser discutida en términos de entonamiento armónico.

Si bien, en el contexto de la tarea propuesta, se considera que el canto grupal de las líneas de la conducción vocal constituyeron el modo más ecológico de práctica musical (de acuerdo a las características de la textura armónica de la obra utilizada) el entonamiento vocal presenta en este caso una limitación para entonar la armonía individualmente, ya que cantar las líneas suponen una experiencia parcial de los acordes. En éste caso, el cifrado funcional permitió a los alumnos orientar sus ejecuciones pensando en las funciones (acordes), logrando así una definición en aquellos acordes que se presentaron de manera ambigua hasta dicho momento de la clase. Dado que el cifrado ofreció a los alumnos un contexto que identificaba y definía los acordes, y que finalmente pudieron mejorar su performance, reflexionaremos acerca de los límites del entonamiento melódico para pensar la armonía.

Abordando éste u otros tipos de texturas, el uso de un instrumento musical armónico (pudiendo nombrar al piano y la guitarra como los más utilizados) permite producir más de un sonido simultáneamente, pudiendo así realizar una síntesis del componente armónico-textural (en acordes o voces en contrapunto). Aunque las posibilidades de reproducir toda la superficie musical dependerán de cómo ésta se presente en cada obra, el instrumento ofrece la posibilidad de recrear o realizar una síntesis del componente armónico mediante la ejecución para evaluar su correspondencia con la grabación (Tanco y Aún 2011). Una discusión al respecto de la incorporación del instrumento para su uso en tareas de audición armónica se encuentra en proceso de elaboración (Tanco y Aún, Submitido).

A pesar de esto, en las asignaturas destinadas a desarrollar la audición de los alumnos el uso de los instrumentos no es frecuente. Se considera, en cambio, a la producción sonora con la voz cantada (ejecución) como un mediador para la ‘verbalización’ (dentro de la cual se incluye, entre otras, la transcripción de una partitura) en el ‘Proceso Audioperceptivo’ (Assinnato, Submitido), así como Leman considera al cuerpo como ‘mediador’ en la Cognición Musical Corporeizada (Leman 2008). Un motivo para esto es que se considera que el uso de la voz en “*el trabajo de imitación de melodías para la memorización, ejecución y transcripción es de fundamental importancia*” (Martínez y Silva 2012). Por otro lado, Shifres opina que “*Cantar es un modo básico y universalmente accesible, pero también podría ser bailar y, por supuesto, tocar.*” (Shifres 2009). Entonces, ¿qué es lo que impide el uso de instrumentos musicales en las clases de audición? Estas razones constituyen una inquietud a indagar en futuros trabajos.

En parte, puede deberse a que éste tipo de práctica es subvaluada por muchos profesores de instrumento (en los ámbitos de estudio musical formal), razón por la cual ‘tocar de oído’ no forma parte de los aprendizajes en la clase de instrumento y se aborda el estudio desde la lectura de partituras (Priest 1989). A raíz de esto, muchos instrumentistas desarrollan una experiencia parcial de pensamiento con el instrumento (que no les permite valerse del mismo para ‘sacar temas de oído’), lo que dificulta su aprovechamiento en las clases de audición.

Como resultado se evidencia en las instituciones académicas que, para el desarrollo auditivo, ‘cantar de oído’ está bien visto pero ‘tocar de oído’ no. Esto representa un vacío en el aprendizaje formal del músico profesional, situación que eventualmente podrá subsanar –si puede advertirlo y está interesado- en el contexto de otras prácticas musicales que ocurren fuera de las instituciones.

Pensando la música desde una perspectiva corporeizada consideramos que el lugar del cuerpo en la cognición es central: la cognición es situada y anclada, y ése primer punto de anclaje se da en el cuerpo y a través del cuerpo (Bedia y Castillo 2010). Entendiendo que el cuerpo posee un bagaje de experiencias musicales pasadas que participan del pensamiento, podríamos preguntarnos si podríamos considerar al instrumento como parte del cuerpo (Clark 2005; Tanco y Aún 2011) de algunos de nuestros alumnos que se desempeñan principalmente como instrumentistas, sin por ello relegar el uso de la voz. De ésta manera podríamos ampliar las posibilidades de interacción con la música para enseñanza y el aprendizaje en la clase de audición.

Referencias

- Aldwell, E. y Schachter, C. (2003) *Harmony and Voice Leading (3rd edition)*. Belmont, California: Thomson/Schirmer.
- Assinnato, M. V. (Submitido) De la comprensión auditiva a la verbalización: la ejecución como mediador en el proceso audioperceptivo. En Shifres, F. y Holguín Tovar, P.J. (Eds.). *El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos. Teoría e Investigación*.
- Aún, A., Becerra, P. y Tanco, M. (2011). La comunicación expresiva en la performance rítmica. En M. V. Assinnato y M. L. Valles (Eds.) *Actas de las III Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional*, pág. 64-82. Buenos Aires: SACCoM.
- Beckman, A. A. (2011). *Aural Skills Pedagogy: From Academic Research To The Everyday Classroom. University Honors Program*. En <https://digital.library.txstate.edu/handle/10877/3305> (Página consultada el 28-11-2012).
- Bedia, M. G. y Castillo, L. F. (2010) *Hacia una Teoría de la Mente Corporeizada: La influencia de los mecanismos sensomotores en el desarrollo de la cognición*. Anfora ISSN 0121-6538. Año 17 Número 28.
- Caplin, W. E. (1998) *Classical Form. A theory of formal functions for the instrumental music of Haydn, Mozart and Beethoven*. New York: Oxford University Press.

- Clark, A. (2005) Intrinsic content, active memory and the extended mind. *Analysis*, 65: 1-11.
- Cook, N. (2003). Music as performance. En M. Clayton, T. Herbert y R. Middleton (Eds). *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction*. New York y Londres: Routledge, pp. 204-214.
- Gomila, A. (2003). La perspectiva de segunda persona de la atribución mental. En A. Duarte y E. Rabossi (Eds.). *Psicología Cognitiva y Filosofía de la Mente*. Buenos Aires y Madrid. Alianza Editorial.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Larson, S. (2012) *Musical Forces: Motion, Metaphor, and Meaning in Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge: the MIT Press.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. Cambridge: MIT Press.
- Pratt, G. (1996). *The Dynamics of Harmony: Principles and Practice*, New York: Oxford University Press.
- Priest, P. (1989) 'Playing by ear: Its nature and application to instrumental learning', *British Journal of Music Education*, 6, pp 173–191.
- Sessions, R. (1950). *The Musical Experience of Composer, Performer and Listener*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Shifres, F. (2009). Notas para un debate sobre el rol de la Audición Estructural en el desarrollo de las competencias auditivas de los músicos profesionales. *Actas de Músicos en Congreso 2009. Siglo XXI. Escenarios musicales en la educación*, pp. 138-148.
- Shifres, F. (2012). Bases para una Educación Auditiva Intersubjetiva. En F. Shifres (Ed.) *Actas del II Seminario de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música*. Buenos Aires: SACCoM. ISBN 978-987-27082-7-6
- Small, C. (1998). *Musicking. The meanings of Performing and Listening*. Hanover y Londres: Wesleyan University Press.
- Tanco, M., Aùn, A. y Tobio, P. (2012). La música como texto y el contexto de la práctica. Interacción alumno-obra musical en la lectura musical. En *Actas de las II Jornadas de Música: Nuevos paradigmas*. Rosario. UNR.
- Tanco, M., Tobio, P y Aùn A. (2012). Forma dinámica y transformación. El lenguaje metafórico en las descripciones de la experiencia corporeizada de la música. En *Actas de las II Jornadas de Música: Nuevos paradigmas*. Rosario. UNR.
- Tanco, M. y Aùn, A. (Submitido). Audición armónica extendida. El rol del cuerpo y la experiencia en el uso del instrumento musical. *Epistemos. Dossier "Cognición Musical Corporeizada: El complejo cuerpo-mente-entorno como unidad de análisis en el estudio de la experiencia musical."* Buenos Aires: SACCoM.
- Tanco, M. y Aùn, A. (2011). Mente extendida y Representación Armónica. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.) *Musicalidad Humana: Debates actuales en evolución, desarrollo y cognición, e implicancias socioculturales*. Buenos Aires: SACCoM. Cd Rom ISBN 978-987-27082-0-7.
- Tanco, M. y Callejas, D. (2010). Audición armónica. Diagnóstico y propuesta para su desarrollo. En F. Shifres (Ed.) *Actas de las II Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional*, pág. 45-57. Buenos Aires: SACCoM.
- Taruskin, R. (1995). *Text and Act*. Oxford: Oxford University Press.

Consideraciones para la inclusión de la práctica de la improvisación en audioperceptiva

Joaquín Blas Pérez e Isabel C. Martínez
Cátedra de Audioperceptiva 1 y 2, FBA- UNLP

Una de las preguntas recurrentes en las cátedras de Auditiva y Audioperceptiva versa sobre el lugar que ocupan las prácticas de ejecución musical y el tipo de vinculación que establecemos entre las mismas para incrementar el desarrollo auditivo. Si bien se incluyen diversas actividades de ejecución en nuestras clases, la inclusión de prácticas relacionadas con la improvisación es una deuda pendiente en la asignatura. Con el propósito de elaborar propuestas a futuro que se centren en o utilicen de alguna manera la improvisación musical, de tal forma que trascienda o reformule alguna de las propuestas pedagógicas que surgieron a partir de los modelos de la ciencia cognitiva clásica, es que se va a desarrollar la reflexión del presente escrito. En el mismo se analizará en primer término el rol y el lugar que ocupan las prácticas de ejecución y el texto-partitura en nuestra materia. Posteriormente se ocupará de temas claves para considerar antes de la elaboración de propuestas que incluyan la ejecución o la improvisación tales como: lo performático de la audición y el concepto de percepción-acción, la 'conciencia en acto' y la emergencia colaborativa. Finalmente se presenta un listado de los aspectos a considerar para la elaboración de una propuesta pedagógica futura.

¿La ejecución 'favorece' la audición?

Las prácticas pedagógicas tradicionales en audioperceptiva se desarrollaron sobre la base de una concepción de entrenamiento del oído (*ear training*). Adscribiendo a los postulados del modelo objetivista de la música, la enseñanza partía del reconocimiento auditivo de elementos gramaticales y patrones musicales aislados que por lo general estaban descontextualizados de la práctica real. Por medio de dicho entrenamiento se esperaba que los elementos así aprendidos fueran transferidos automáticamente desde el contexto áulico a las diversas prácticas musicales profesionales. Este modelo fue duramente criticado por la teoría constructivista, en base a la cual se promovió en las clases de audioperceptiva la interconexión y contextualización de los esquemas musicales, diseñando actividades que resultaran más cercanas a una práctica musical real (Covington y Lord, 1994). Se postuló entonces que el desarrollo de la cognición auditiva sería el resultado de la puesta en juego de diferentes modos de conocimiento musical entre los que se incluyen la ejecución, la audición, la composición y la improvisación (Stubley, 1992).

La idea de que accedemos al conocimiento musical por medio del involucramiento de diferentes modalidades de experiencia como la percepción, la producción y la reflexión encuentra su consecuente analogía para el desarrollo de la audición, donde se plantea la realización de diversas prácticas de audición y ejecución, que en principio se reforzarían mutuamente. Por ejemplo, actividades de ejecución tales como la lectura de partituras o la imitación cantada de melodías pertenecientes a registros grabados de interpretaciones de obras musicales forman parte de las estrategias que tienen por fin el desarrollo de la comprensión y el análisis de la música en la educación auditiva (Shifres, 2010).

Más allá de la voluntad de capturar las diversas facetas en las que el conocimiento musical se construye y de su potencial valor 'retroalimentador' para el desarrollo de la competencia musical, la forma en que las prácticas se organizan deja al descubierto una escisión entre los diversos dominios de la experiencia musical, que sigue reproduciéndose en el interior de la asignatura. En general se identifica esta separación en: (i) el dictado de prácticos diferenciados (audición-ejecución-práctica coral); (ii) la organización de los materiales de estudio destinados a las diferentes prácticas (obras para la audición, materiales para los distintos tipos de lectura); y (iii) la distribución de la evaluación en etapas, por lo que nos encontramos por un lado con evaluación de obras de repertorio para el estudio de la lectura y de lecturas a primera vista, y por otra lado con una evaluación-demostración de las habilidades de análisis auditivo a partir de una transcripción integral de una obra o a partir del análisis de ciertos aspectos gramaticales o estructurales de la música escuchada. En resumen, o bien se utiliza a la ejecución musical en la réplica de lo escuchado como una herramienta para 'mejorar' la audición, o bien se trabaja la audición en la ejecución por lectura de ciertas obras que pondrían en juego contenidos similares a los abordados en la audición a la que consecuentemente 'favorecen'.

Por otro lado, las prácticas de improvisación o 'invención' también han sido incluidas en los métodos tradicionales (Garmendia y Varela, 1981) sobre la idea de que favorecen, facilitan y/o colaboran con la audición. Pero, ¿de qué manera colaboran las diferentes prácticas de ejecución para las actividades que realizamos en nuestra materia? En un reciente trabajo de investigación se testeó qué práctica de ejecución vocal como preparación previa a la actividad de transcripción mejoraba el rendimiento de un grupo de alumnos (Assinnatto y Silva 2010). Las prácticas previas realizadas fueron: la imitación, la lectura y la improvisación. Los resultados demostraron que la lectura era la práctica que finalmente mejoraba de forma más eficiente la transcripción de la obra. Se consideraron coherentes los resultados por el grado de vinculación de la tarea de ejecución con el código escrito.

"Si la lectura implica la decodificación mediante sonidos de un código escrito, la transcripción podría considerarse el caso inverso, esto es, la codificación de los sonidos en el código escrito. Se encuentra una vinculación muy cercana entre estas dos habilidades ya que ambas empiezan y/o terminan en el código escrito y transitan por el sonido." (Assinnatto y Silva 2010 p17).

A partir de los datos que se obtuvieron en el trabajo antes citado y el modo en el que se presenta dicha investigación, nos preguntamos qué implicancias tiene para la audición el hecho de que afirmemos que cierta actividad favorece, no favorece, o favorece más que otra a su desarrollo. Y también, cuáles son los modos en los que se demuestra dicho beneficio, lo que trae aparejada la cuestión de cuáles son los parámetros para medir una 'mejor' audición.

La mediación del texto partitura

Si bien parte de las evaluaciones de una 'mejor' audición en Audioperceptiva se miden en la ejecución, las evaluaciones finales y prácticas centrales que definen la aprobación de un alumno son las transcripciones de música en partituras. Las actividades están fuertemente apoyadas en la partitura como soporte de la música. Siempre se parte de o se llega a la partitura. En este sentido, las actividades podrían resumirse básicamente en los dos tipos de prácticas que fueron enunciadas de manera clara en la cita propuesta anteriormente: (i) las prácticas de transcripción y análisis, que pueden describirse como audición-imitación-análisis-partitura; y (ii) las prácticas de ejecución que siguen la sucesión partitura-análisis-ejecución-audición. En estas prácticas el análisis-ejecución siempre media entre la música en tanto partitura y su materialización en tanto sonido, pero la partitura siempre está presente y ocupa un lugar privilegiado.

El ubicar a la partitura como elemento central de nuestras actividades pedagógicas deja en evidencia que siguen subsistiendo las ideas objetualistas de una música entendida en primer lugar

como texto. Si bien adscribimos al cuestionamiento de la relación determinística entre estructura musical y performance, y si bien entendemos que la construcción del significado musical y la emergencia de la estructura se producen en la performance, nuestras actividades priorizan el texto por sobre lo performático. Usamos la partitura incluso como herramienta de análisis para la audición o la ejecución de estilos musicales que originalmente no la utilizaban o que la utilizan solo ocasionalmente como memoria escrita para la composición o para la ejecución. Mientras la partitura ocupe el centro, el lugar asignado a la ejecución sigue siendo un lugar marginal. La ejecución corre el riesgo de ser solo una herramienta, un medio entre el objeto música-partitura y el objeto música-sonido que demuestre o colabore a una 'buena representación' música.

Nos preguntamos si el lugar asignado a la música como texto en Audioperceptiva, no va en algunos casos en detrimento del vínculo humano y ecológico con la música entendida como experiencia y la innegable importancia de la materialidad de la performance como acción intencional o movimiento corporal.

Uno de los fundamentos para incluir la improvisación como práctica en nuestras materias, ya que pareciera que no favorece a la transcripción tanto como otras prácticas de ejecución podría apoyarse en la idea de que la improvisación como modo de conocimiento o práctica musical nos permite la reflexión en la acción sin que exista la necesidad de mediación del texto partitura. El razonamiento se apoya en la idea de que la materialidad de la performance y la materialidad del sonido se enlazan en una compleja serie de interacciones sobre las cuales podemos reflexionar durante la acción en términos de Schön (1984) o una vez finalizada la acción. Para este análisis no sería necesaria la partitura o texto. Es más, ciertas prácticas musicales podrían cumplir esta misma función sin ser estrictamente improvisación como son las prácticas imitativas, siempre que requieran no sólo la imitación de la altura y el ritmo sino también la comunicación del expresivo entendido como materialidad de la performance. Es decir, lo que realmente estamos imitando no son alturas y ritmos sino una performance compleja.

Un análisis posterior o en la acción podría realizarse 'en el aire', es decir sin soporte partitura, o también sobre la base de los patrones corporales que surgen de la interacción con un instrumento musical. La no utilización del instrumento en la pedagogía tradicional de audioperceptiva es otro de los puntos importantes que actualmente son motivo de debate (Tanco y Aún 2011, 2012). En palabras de los autores:

“Los modelos tradicionales de la enseñanza de la audición armónica conciben a la audición como una recepción pasiva que permite la construcción de una imagen mental de lo escuchado. De esta manera desestiman el uso del cuerpo y los instrumentos musicales durante la realización de las tareas cognitivas, ya que consideran que los procesos deben realizarse mediante la construcción de estas representaciones con base en el cerebro.” (Tanco y Aún 2012, p. 4)

Estos reparos están en sintonía con la posición adoptada en este escrito, puesto que toda propuesta para el desarrollo del oído musical que descuide la estrecha relación entre ejecución vocal o instrumental y conocimiento musical en la audición, puede estar favoreciendo una perspectiva objetualista-representacional de la música, lo que a todas luces constituye una limitación desde el punto de vista de la cognición musical corporeizada. La materialidad de la performance instrumental o vocal en la improvisación, por el contrario, podría constituir un soporte corporal para el análisis de la experiencia musical sin que medie necesariamente el texto-partitura.

Lo performático y la percepción-acción en la audición

A partir de los nuevos paradigmas de la cognición musical corporeizada (Johnson 2007; Leman 2008) se han propuesto nuevas formas de entender los vínculos entre ejecución y audición. En la concordancia con sus postulados se ha buscado reconceptualizar a la audición como un modo de

conocimiento que involucra una ejecución mental-corporal (Martínez 2011) y se han diseñado prácticas de audición en las que se proponía la acción y el movimiento corporal como parte importante de los aspectos imitados y realizados en la audición (Pérez, 2011). Entendida la noción de forma sónica en movimiento (Leman, 2008) para explicar una parte importante del significado musical corporeizado, se ha propuesto a lo 'performático' o a la ejecución en la audición como una forma de recuperar parte de ese significado corporeizado como acción corporal. La audición en estos términos puede ser entendida en el marco de la denominada percepción-acción (Leman 2008; Clark 2005). En esta perspectiva teórica la acción y la percepción se vinculan en una relación recíproca como dos aspectos de un único proceso cognitivo de interacción natural y social con el ambiente.

Así concebida, la continuidad entre la ejecución y la audición podría llegar a trascender las limitaciones de comprenderlas como dos modos de conocimiento distintos o dominios diferentes de la experiencia. La importancia de esta noción podría llevar a preguntarnos acerca de las diferencias entre las interacciones posibles de los sujetos con la materialidad sonora y performática de su práctica y las interacciones entre los sujetos que realizan las prácticas que conocemos tradicionalmente como ejecución, audición o improvisación.

El proceso de percepción-acción para la improvisación como interacción con el ambiente fue motivo de estudio en trabajos anteriores, donde se consideró que la audición-en-acción de la propia ejecución y de la ejecución de los otros músicos posibilita al ejecutante la 'conciencia en acto' de la performance (Pérez y Martínez, 2012). Se analizaron los ciclos de percepción-acción que ocurrían en la interacción de los improvisadores con el ambiente (en este caso, con una base de blues grabada) en los que se identificaron tres fases o momentos durante los cuales el improvisador: i) realiza las acciones de ejecución de una manera más o menos automática o reflexiva; ii) percibe corporal y auditivamente el resultado de su propia acción y/o la de otros ejecutantes; y (iii) a partir de lo que le ofrece el entorno sonoro y corporal reconfigura su acción en curso. Se concluyó que existían dos tipos de interacción sujeto-ambiente diferenciados: momentos en los que el improvisador está más focalizado en su performance y donde el ajuste con el ambiente sucede de manera más automática y momentos en los que se focaliza en la percepción del ambiente (ejecución del grupo en general), no toca o toca en 'automático'. De esta manera la 'conciencia en acto' de la performance durante la improvisación tendría diferentes formas de experimentarse y esto se vincularía en principio al foco de atención y al control de su propia performance.

Conciencia y estructura musical

En un capítulo reciente sobre conciencia y música, Zbikowsky (2012) describe algunos modos en los que la conciencia se manifiesta en la experiencia musical, contrastándola con lo que se entiende como conciencia en el lenguaje. En principio el autor vincula la conciencia con el conocimiento y la sensibilización, entendiéndola en relación al control cognitivo (Pinz 2005, citado en Zbikowski 2012). Cuando estamos concientes somos capaces de controlar nuestro centro de atención. La conciencia extendida (Damasio 1999, citado en Zbikowski 2012) o la posibilidad del ser humano de ser concientes de que somos concientes nos permite atender a diferentes cosas al mismo tiempo, y dividir la atención entre nuestras acciones y las de los otros, y entre el pasado, el presente y el futuro en la acción. Zbikowsky diferencia la función primaria del lenguaje y la función primaria de la música para contrastar así dos formas diferentes de conciencia. Mientras que en el lenguaje esta función nos permite atender conjuntamente con otra persona a objetos o conceptos en un marco de referencia común (Tomasello, 1999 citado en Zbikowsky, op. cit.) en la música nos permite configurar en patrones de sonido diferentes procesos dinámicos que son comunes en la experiencia humana. Estos procesos están asociados a las emociones y al movimiento de nuestros cuerpos. La conciencia en la música dispara imágenes y sensaciones de movimiento, emociones, sonido, o también lenguaje. Más allá del nivel básico de experiencia y de su carácter multimodal, el

considerar una perspectiva de desarrollo de la percepción consciente nos hace suponer que la música no se experimentaría de la misma forma por un bailarín, por un escucha que conoce la danza, por un músico que ha estudiado diversas tradiciones musicológicas del análisis musical o por un músico popular que no ha transitado por la academia.

En cuanto a lo que refiere a la conciencia y/o el control nos preguntamos: ¿Qué tipo de conciencia de la música queremos desarrollar en audioperceptiva? ¿Hay lugar para una conciencia de la música que no esté centrada en el control cognitivo en relación a ciertas estructuras formales, métricas o armónicas y/o a las categorías tradicionales de análisis musicológico? Podría arriesgarse que si nos encuadramos en un paradigma de la cognición corporeizada estaríamos obligados a pensar en un tipo de conciencia en la que la corporeidad, el movimiento y la experiencia sentida tengan un lugar importante, más allá de la mera representación mental de estructuras abstractas. Si es que aceptamos la pertinencia de este tipo de conciencia musical en nuestra asignatura: ¿Qué rol asignamos a la conciencia de la música en los diferentes modos de conocimiento y prácticas musicales como la audición, la ejecución o la improvisación?

La improvisación como emergencia colaborativa

Keith Sawyer (2006) plantea la idea de emergencia colaborativa para la improvisación en jazz. El aspecto colaborativo se entendería a partir de la idea de que la creatividad en la improvisación sería un tipo de creatividad grupal no explicable a partir de un solo sujeto. El aspecto emergente haría a la improvisación caracterizable como un fenómeno impredecible, contingente y difícil de explicar en términos de componentes. Sawyer hace una analogía entre la lengua hablada y la improvisación musical entendiendo que tanto en la lengua hablada como en la improvisación los elementos estructurantes surgen y son aprendidos en el mismo contexto que los utilizamos. El escenario en una conversación (la peluquería) tiene su análogo en la música (estándar en el jazz). El autor habla de elementos estructurantes que hacen posible la comunicación, en lugar de referirse a la estructura en un sentido abstracto y general.

A partir de esta conceptualización de la improvisación por analogía con la lengua hablada podríamos considerar a la estructura musical, no como algo estático, sino como la espina dorsal sobre la que se dinamiza la superficie musical; se visibilizaría en el seno de la interacción misma y facilitaría la comunicación organizando la acción a partir de convenciones compartidas. La comunicación tanto en la lengua hablada como en la improvisación no serían posibles sin convenciones compartidas, pero paradójicamente en la improvisación estas convenciones se van materializando a medida que el acto de la creación va teniendo lugar, de manera similar al acto mismo de hablar. Si bien la música es analizable en términos de estructura, deberíamos revisar en qué términos entendemos esa estructura como una estructura dinámica que surge de la misma interacción con el ambiente. Este aspecto performático y creador de la estructura queda explicitado directamente en la improvisación como práctica interactiva. Si consideramos esta idea como posible podría convertirse en una razón más para la inclusión de las prácticas improvisatorias en nuestra materia.

Consideraciones para la elaboración de una propuesta pedagógica que incluya a la improvisación en audioperceptiva

Después de este recorrido podríamos listar algunos de los aspectos a considerar para la inclusión de prácticas que involucren a la improvisación en nuestra materia:

1 – Puede considerarse a la improvisación en un sentido general que va desde la interpretación variada de una melodía transmitida oralmente hasta la improvisación de una melodía, armonía o una obra musical totalmente nueva, como una práctica diferente de la

ejecución de música escrita. En ambos casos esta práctica puede prescindir del elemento partitura que nos lleva a pensar la música en principio como objeto o como texto.

2 – La utilización de diversos instrumentos musicales además de la voz resulta imprescindible para el desarrollo de estas prácticas ya que los mismos brindan el soporte corporeizado necesario para extender la acción a diferentes formas de compromiso corporal, individual y compartido.

3 – La improvisación es una práctica de percepción-acción que puede servir tanto para desenvolver la estructura musical en un acto de percatación conciente, donde se activan formas dinámicas corporales y emocionales de la experiencia sentida en la interacción. La reflexión y la puesta en acto de estos aspectos involucrados en la conciencia musical podrían colaborar a vivir la experiencia musical de una forma menos objetualista, donde el texto no sea lo central.

4 – La práctica de la improvisación debe poner necesariamente en juego la interacción con el otro. El concepto de emergencia colaborativa podría aplicarse en nuestras prácticas para entender la improvisación no como un proceso unidireccional sino como un proceso creativo que emerge de la interacción grupal.

5 – La práctica de la improvisación en audioperceptiva podría ayudarnos por otra parte a entender que la audición puede darse de distintas maneras dependiendo del modo en el que estemos viviendo la práctica musical. Podrían considerarse diferentes modos de audición en acción: en la composición, en la dirección, en la improvisación, en la ejecución (grupal o individual) de una partitura, en el ensamble. La audición-en-acción es una actividad dinámica cuyo desarrollo debería estar en vinculación con la práctica profesional real de la música.

Bibliografía

- Assinnatto, M. V. y Silva, V. Reflexiones sobre diferentes habilidades de ejecución y su incidencia en la transcripción de melodías. *Actas de la II Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional*. Universidad Nacional de La Plata.
- Clarke, E. (2005). *Ways of Listening: An Ecological Approach to the Perception of Musical Meaning*. Oxford University Press.
- Covington K. y Lord C.H. (1994) Epistemology and Procedure in Aural Training: In Search of a Unification of Music Cognitive Theory with Its Applications. *Music Theory Spectrum*, Vol. 16, No. 2, pp. 159-170. University of California Press. <http://www.jstor.org/stable/746031>.
- Garmendia, E. et Varela, M. I. (1981). *Educación audioperceptiva: bases intuitivas en el proceso de formación musical*. Buenos Aires: Ricordi
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of human understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and mediation technology*. Massachusettes: The MIT Press.
- Martínez, I. C. (2011) ¿Es la audición una ejecución? El componente corporeizado y performativo de la audición musical. *Actas de la III Jornada de Desarrollo Auditivo*. Universidad Nacional de La Plata. María Victoria Assinnato y Mónica Valles (Eds.).
- Pérez, J. (2011) Audición y performance. Propuesta para la discusión de los aspectos performativos de la audición musical. *Actas de la III Jornada de Desarrollo Auditivo*. Universidad Nacional de La Plata. María Victoria Assinnato y Mónica Valles (Eds.).
- Pérez, J. y Martínez, I. C. (2012a) La improvisación como conciencia en acto. *Actas de VI JIDAP*. Facultad de Bellas Artes. UNLP. 2012.

- Pérez, J. y Martínez, I. C. (2012b) Music improvisation as an embodied activity. The Performer-Environment Interaction. Presentación en Perspectives on Music Improvisation. Oxford (UK).
- Sawyer, K. (2006) Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music* 34: 148. Sage publications. <http://pom.sagepub.com/content/34/2/148>
- Schön, D. A. (1984). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Shifres, F. (2010) Ejecución musical y desarrollo del oído: lectura y otras modalidades de ejecución en las propuestas audioperceptivas. *Actas de la II Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional*. Universidad Nacional de La Plata.
- Stubley, E. V. (1992). Fundamentos Filosóficos. En R. Colwell (ed.) *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. Reston: MENC Shirmer Books. Sección A-1.
- Tanco, M. y Aùn, A. (2012) Audición armónica extendida. El rol del cuerpo y la experiencia en el uso del instrumento musical. *En Dossier. Cognición Musical Corporeizada: El Complejo Cuerpo-Mente-Entorno como Unidad de Análisis en el Estudio de la Experiencia Musical* Epistemus (inedito).
- Zbikowsky, L. (2012) Music, Language, and Kinds of Consciousness. En *Music and Consciousness: Philosophical, Psychological, and Cultural Perspectives*, edited by E. Clarke and D. Clarke (Oxford University Press, 2011): 179–192

El atractor notacional como estrategia de representación en las transcripciones melódicas

Martín Remiro
Cátedra de Educación Auditiva 1 y 2, FBA- UNLP

Presentación del tema

Para la realización de esta clase construiremos con los alumnos *atractores* que remitan a música posteriormente trabajada. Entendiendo al mismo como

“un conjunto de formas que, en un momento dado, ya está organizado, con cierta consistencia, en una imagen mental cuya relativa reiteración o fijación, ocasiona su permanencia en la memoria, y que, por tanto, se encuentra disponible para contrastarse con un determinado conjunto de formas ocasionalmente percibido, permitiendo identificar (o no) a éste último cómo una de sus variantes posibles” (Magariños. 2001. p. 302).

Se trata de una configuración visual, que en el campo de la música podría vincularse con configuraciones basadas en los símbolos de la notación musical tradicional. Llevado al campo de la música, podríamos establecer una equivalencia con la visualización de la partitura como reforzador (es decir de los *modos de escribir algo*). Pero además no sería la visualización de un fragmento cualquiera sino aquellos que puedan aportar algo en relación a una unidad de significado.

En las etapas iniciales de la formación auditiva de los músicos profesionales, la tarea de desarrollo auditivo consiste en conformar descripciones lingüísticas. Sin embargo la dificultad consiste en vincular la descripción con su objeto, o sea con lo que es descripto. Es decir, en poder mapear la experiencia de audición musical en una estructura lógica que constituya esa descripción (Shifres. 2009).

En las distintas situaciones de clase, cuando analizamos cualquier obra musical podemos advertir que las mismas tienen rasgos característicos particulares a cierto estilo y recurrentes en las diferentes obras que pertenecen a éste tales, como: patrones melódicos, secuencias armónicas, rasgos texturales e instrumentación, determinados.

De este modo la idea no es ‘aprender’ los rasgos característicos de cada estilo, sino conocerlos, tocarlos, identificar las diferencias y similitudes en las obras ejecutadas, y analizar la correlación particular en la ortografía específica de cada uno de ellos.

Objetivos

El objetivo de esta clase es observar las implicancias del uso, en las transcripciones melódicas de *atractores notacionales* contruidos de acuerdo a convenciones notacionales propias de un determinado género en las etapas iniciales del manejo del código de notación convencional.

Actividad

En primera instancia los estudiantes analizaron el tango 'Adios muchachos' interpretado por Carlos Gardel. Lo cantaron y memorizaron de acuerdo a como lo recordaban. Percutieron los distintos niveles métricos, prestando especial atención a la subdivisión y a los tipos de comienzos de cada unidad de agrupamiento.

Se presentó también la idea de que hay ortografía propia de cada estilo. Se realizaron actividades tendientes al análisis de la estructura métrica de la pieza escuchada destacando ciertos patrones rítmico-melódicos característicos. Se les requirió que formen grupos para realizar un arreglo del tema. Posteriormente se les presentó la anotación de dichos patrones rítmicos es decir los *atractores notacionales correspondientes*.

Una vez realizado todo este análisis, ejecución y la representación visual escrita, se les requiere trabajar con otro tango, en este caso 'A media luz' en una versión de Carlos Gardel. Los alumnos realizaron las mismas actividades que en el tango anterior, pero en este caso, ellos debieron transcribir la melodía teniendo en cuenta todo el análisis previo.

Conclusiones

En general los estudiantes tendieron a usar el tipo de ortografía en la que se utilizan esos tipos de escritura, ligada a la interpretación.

Pudieron vincular conceptualmente la ejecución previa con la escritura de la misma en este estilo y reforzaron visualmente las cuestiones referidas a la interpretación del estilo con los atractores notacionales.

Entender al *atractor notacional* como la unidad con correlato perceptual de acceso más inmediato, supone reconsiderar el abordaje de los contenidos a enseñar en las transcripciones melódicas. Por otra parte debería considerar el conocimiento que el oyente tiene del estilo, ya que resulta un elemento fundamental tanto por las expectativas que genera dicho conocimiento, como por las posibilidades de reconocimiento.

Este trabajo propuso aportar evidencia empírica sobre el uso de atractores notacionales como reforzador visual para una posterior transcripción melódica. A la luz de lo trabajado en distintas clases podemos decir que cuando los estudiantes analizan una obra en particular en la cual construyen y elaboran atractores notacionales estilísticos, como señales ortográficas particulares, logran comprender mejor en un sentido ideográfico y realizar una transcripción más acorde a las reglas ortográficas del estilo.

Bibliografía

Magariños de Morentín, J. (2001). La semiótica de la imagen visual. En Cuadernos de la Facultas de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy n.17. San Salvador de Jujuy nov. 2001. Pp. 295-320.

Shifres, F. (2009). Notas para un debate sobre el rol de la Audición Estructural en el desarrollo de las competencias auditivas de los músicos profesionales. En Actas de Músicos en Congreso 2009. Siglo XXI. Escenarios musicales en la educación. Pp. 138-148.

<http://www.tiposde.com/escritos/escritura/escrituraideografica.html>

¿Qué es transformar? ¿Está bien o mal? ¿Cómo lo corrijo, lo toco?

Vilma Wagner
Cátedra de Educación Auditiva 1 y 2, FBA- UNLP

Introducción

Desde los enfoques que venimos transitando en el marco de nuestros proyectos de investigación, más centrados en la experiencia, se replantean algunos aspectos referidos a la escritura musical, específicamente a la transcripción. Para una perspectiva objetivista es importante la decodificación de un estímulo sonoro al código de escritura en tanto funcione como una réplica del mismo.

Actualmente desde la cátedra de Educación Auditiva (FBA-UNLP) las transcripciones son concebidas como dispositivos metalingüísticos que permiten analizar procesos cognitivos particularmente involucrados en la comprensión de la estructura musical. A partir de esta concepción surge la posibilidad y la necesidad, desde nuestra tarea docente, de analizar, estudiar e interpretar esas transcripciones desde una perspectiva más abarcativa y subjetiva, dando lugar a múltiples respuestas. Por ejemplo, cuando un oyente-transcriptor logra una apropiación, una incorporación de lo que escucha, es posible que genere respuestas que impliquen la presencia de transformaciones melódicas que adquieren significado según la propia perspectiva cultural de su realidad musical. Desde el plano de la interpretación, esto sucede comúnmente en la infinita cantidad de versiones de obras de repertorio de música popular, en donde la característica de la transmisión oral posibilita que los mensajes puedan ser sensiblemente modificados cada vez.

Por esto nos hemos detenido en la discusión de que si las transcripciones de los estudiantes no son un fin en sí mismo sino un dispositivo a través del cual es posible comunicar qué es lo que se comprende del fenómeno musical escuchado, entonces las transcripciones no deberían ser valoradas en tanto réplicas del estímulo. A partir de ello, han surgido desde hace varios años diferentes estudios relacionados a esta temática, analizando ciertos comportamientos melódicos en transcripciones de estudiantes, buscando establecer determinadas condiciones que deberían cumplir las transformaciones observadas para poder ser consideradas como redescriptiones de los contenidos estructurales de la melodía y no como meros errores de codificación en la escritura. Además se han comparado transformaciones de estudiantes con las realizadas por cantantes profesionales de la misma melodía bajo el supuesto de que estos intérpretes profesionales presentan una fuerte vinculación con el estilo, lo que legitimaría la utilización de ciertas variaciones, consideradas válidas o admitidas cultural y musicalmente.

Retomando el último trabajo titulado *Las representaciones escritas de estudiantes iniciales de música. Un análisis de las transformaciones y estructura melódicas*, presentado en el Seminario II 'Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música' (18 y 19 de octubre de 2012) se propone en esta Jornada una experiencia pedagógica en donde los propios transcritores reflexionen sobre sus transformaciones.

Desarrollo de la actividad

Se propone en una clase práctica de Educación Auditiva II:

- escuchar y cantar la canción 'Para cantar he nacido' (Ponti y Banegas) interpretada por Mercedes Sosa;
- realizar una transcripción melódica y armónica de las partes cantadas en la tonalidad que se encuentra la canción escuchada (do# menor);
- solicitar la interpretación cantada de las transcripciones de todos los estudiantes e ir corroborando el docente la relación escritura-ejecución cantada;
- seleccionar las transcripciones que poseen coherencia entre escritura-ejecución cantada;
- mostrar como referencia una transcripción 'modelo' para comparar con las que se analizarán y el análisis estructural para ir cotejando con las notas estructurales;
- detectar secciones, fragmentos o motivos que en cada transcripción presenten transformaciones y analizarlas detenidamente entre todos;
- corroborar la relación de las transformaciones con las notas estructurales;
- cantar y/o tocar las transformaciones y poner en discusión su contemplación en, por ejemplo, la evaluación de las transcripciones;
- intercambiar ideas sobre el alcance de este concepto y sobre la posibilidad de superar los conceptos y preconceptos de la perspectiva objetivista.

Conclusiones

Con esta breve experiencia se intenta acercar a los estudiantes una mirada más abierta del fenómeno tan discutido del oído musical: restarle importancia a los mitos que suelen circular alrededor de nuestra materia que tiene que ver con tener oído o no tenerlo, y relacionarlo a la cualidad más deseada por los músicos, el oído absoluto. Obviamente que comprender esta manera de concebir las transcripciones tiene que ver con el aprendizaje y las tareas específicas relacionadas a la materia, ya que es posible que para determinado objetivo en su quehacer musical sea necesario realizar transcripciones que deban ser una réplica a lo escuchado.

Este tipo de actividades ponen de manifiesto las diferencias de cada sujeto que escucha, y que no sólo tiene que ver con su oído musical, sino con su entorno, su cultura, su vínculo con la música desde su instrumento, su relación con el canto.... Es posible que esta actividad los motive a reflexionar sobre el proceso individual que realizarán en la materia. Que sean conscientes de que nuestro rol es acompañarlos en este proceso y no inducirlos a una escucha unificada, tal como se titulaba un trabajo presentado sobre esta temática: 'una ejecución, diferentes transcripciones'.

Referencias

- Herrera, R. y Wagner, V. (2009). Una ejecución, diferentes transcripciones. En *Actas de la VIII Reunión de SACCOM*. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.
- Jacquier, M. y Wagner, V. (2007). El lugar de la transcripción melódica en la recepción musical. En F. Pínnola (ed.) *Músicos en Congreso. Puntos de llegada y puntos de partida en la Educación Musical*. Santa Fe: UNL, pp. 154-164.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983) *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- López, I.; Shifres, F. y Vargas, G. (2005). La enseñanza del Lenguaje Musical y las Concepciones acerca de la Música. En F. Shifres (ed.) *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA Ediciones, pp. 239-248.

- Ponti, B.; Banegas H. (s/d) Para cantar he nacido. En *Escondido en mi país*. Intérprete: Mercedes Sosa. Polydor label, 1996. Pista 3.
- Shifres, F. y Wagner, V. (2010) El desarrollo del pensamiento musical a través de las descripciones de los contenidos discursivos. En F. Shifres y R. Herrera (Eds.) *Actas del Seminario "Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música"*. La Matanza. Ziap II y CEA-UNLP, pp. 23-29. ISBN 978-987-98750-7-0.
- Shifres, F. y Wagner, V. (2011) Transformaciones discursivas en el desarrollo de las habilidades auditivas. Imaginación vs. réplica. En Shifres, F. y Holguín Tovar, P.J. (Eds.). *El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos. Teoría e Investigación*. SUBMITIDO.
- Shifres, F.; Wagner, V.; Martínez, G. y Capponi, R. (2011) Transformaciones melódicas en las representaciones cantadas y escritas de estudiantes iniciales de música. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.). *Musicalidad Humana: Debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio-Culturales*. (Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música). Buenos Aires: SACCoM, pp. 691-701. ISBN 978-987-27082-0-7.

Propuesta de actividades vinculadas a la construcción de un significado musical al interpretar partiendo de una partitura.

Pablo Musicco y Rosalía Capponi
Cátedra de Educación Auditiva 1 y 2, FBA- UNLP

Fundamentación

En el trabajo *La construcción de significado melódico a partir de la partitura: influencia de signos notacionales y textuales en la ejecución expresiva y la memorización* se observó la construcción en mayor o menor medida de un sentido musical en la ejecución de una melodía partiendo de la lectura de la misma. Para ello se diseñó y aplicó un test en el que participaron estudiantes universitarios iniciales con un semestre completo de cursada en tres condiciones diferentes. En todas ellas los estudiantes tenían que leer cantando una partitura suministrada, en un lapso de tiempo establecido y uniforme. En cada condición los estudiantes recibieron un modelo diferente de una misma melodía escrita. El primer grupo recibió el modelo A, el cual consistía en una partitura que solamente tenía escrito las alturas, ritmo y compás. El segundo grupo (modelo B) recibió la misma partitura que el anterior, pero sumándole indicadores del fraseo melódico (ligaduras de expresión, reguladores dinámicos y acentos). El tercer grupo (modelo C) recibió la misma partitura que el primero, pero esta vez incluyendo un texto incorporado en la melodía. Una vez realizada la ejecución leída, se le pidió a cada estudiante que vuelva a cantarla pero sin la partitura, como la recordaba de memoria.

En el análisis posterior que se hizo sobre las versiones de las ejecuciones de los sujetos se intentó encontrar influencias de los signos utilizados en la comprensión de la melodía y en el resultado de la ejecución en términos de una ejecución expresiva. En este sentido los resultados presentaron varias cuestiones a tener en cuenta. Por un lado se encontraron diferencias en las interpretaciones de los sujetos pertenecientes a diferentes modelos del test. Aquellos que realizaron el modelo A no lograban configurar, al menos con claridad, un significado musical de lo que leían. En cambio, los sujetos que realizaron los modelos B y C obtuvieron mejores resultados en este sentido. El análisis de las ejecuciones se centró principalmente en el entendimiento morfológico, las relaciones entre las partes, y algunas cuestiones expresivas vinculadas en gran medida a la forma, ya que se analizaban las acentuaciones melódicas producidas en unidades que conformaban un sentido melódico (motivos especialmente) y los movimientos dinámicos que de dichas acentuaciones se desprenden, o sea, la direccionalidad del gesto hacia el acento. Todos estos elementos podrían reforzar una ejecución fraseada de la melodía. Asimismo, si bien tanto las ejecuciones del modelo B como las del modelo C mostraron una mayor comprensión de la melodía y resultaron en una interpretación más expresiva y cargada de mayor significación, pueden notarse diferencias entre ambas. Los sujetos del modelo B mostraron aproximarse a un resultado musicalmente significativo de la lectura, pero principalmente por el refuerzo sobre el ordenamiento morfológico que brindaban los arcos sobre la melodía. Digamos entonces que este modelo brinda una apertura a la generación de un significado musical pero no por eso se llegó a

conformarlo, los movimientos dinámicos y las acentuaciones internas de cada motivo no resultaron tan establecidos como en las ejecuciones del modelo C, en el cuál el texto brinda un fuerte aporte en relación a dichos elementos. Un elemento que influyó en todos los modelos fue la falta de la toma de decisión por parte del sujeto respecto a los lugares donde era conveniente respirar, cuestión que provocaba cortes en el fraseo. En las interpretaciones de los sujetos del modelo A aparecieron cortes en lugares probablemente no deseados; en cambio en las de los modelos B y C en lugar de cortes ocurrían demoras entre motivos que no se encontraban separados por silencios o notas largas. También cabe destacar que en todos los sujetos pudo notarse que motivos iniciales y motivos cortos, fácilmente separables de otros motivos por provenir y/o terminar en nota larga o silencio, resultan mucho más fácil de conformar como un objeto indisoluble y con significado propio. Por otro lado, se intentó relacionar la comprensión de la melodía y la conformación de un significado musical de la misma con la memoria. Aquí los resultados dieron a entender que cuanto más específicas son las configuraciones que se generan de un suceso melódico, más fuerte es la aprehensión del mismo y más fiel resulta ser la reconstrucción de la melodía.

Con el trabajo se plantea entonces la necesidad de llevar a un plano más consciente la existencia de factores expresivos en la significación que generamos de un suceso melódico. También se ve la importancia del entendimiento de las partes que componen el todo y el establecimiento de relaciones entre las mismas. Consta valorar como todos esos factores se interrelacionan influyendo directamente unos sobre otros, reforzando a la vez la construcción de un mismo significado musical de lo que se interpreta.

Objetivo

A partir de los resultados obtenidos en el trabajo comentado anteriormente, se propone el desarrollo de una actividad áulica para aplicarse en el contexto de una clase práctica en la Cátedra de Educación Auditiva de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. El objetivo de la propuesta radica en generar la búsqueda de una ejecución expresiva como sinónimo de interpretación a partir de la lectura de una melodía. A su vez fomentar la construcción de un significado musical de lo que se lee.

Actividades

El desarrollo de la clase práctica que se propone a continuación se organiza en tres etapas:

En la primera se presentará la partitura de una melodía que contiene solamente alturas, ritmo y estructura métrica. Se les otorgará a los alumnos unos minutos para que la lean, siendo la única consigna cantarla. Posteriormente se escucharán algunas versiones individuales efectuadas por los alumnos, y se pedirán opiniones acerca de las ejecuciones escuchadas.

En la segunda etapa se escucharán dos piezas. En una primera instancia se escuchará una canción en idioma suajili. Para la escucha se presentará el texto escrito sin separación ni de palabras ni de versos. Ese ordenamiento es el que se pedirá a los alumnos. A su vez se agregará la tarea de asignar a cada palabra un acento en el lugar que corresponda, remarcando en cada verso uno de los acentos en mayor medida. Una vez realizada esta tarea se generará un debate respecto a los elementos de la música que se vinculan con la actividad efectuada, valorizando o intentando llevar el debate hacia los elementos expresivos que puedan sustraerse de la audición. En una segunda instancia de esta etapa se escuchará una pieza musical instrumental. Se pedirá a los alumnos que focalicen su atención en la melodía de la pieza. Posteriormente a la audición, se les solicitará una descripción verbal de aquello que hayan podido sustraer de la música. A partir de las respuestas o supuestos que surjan, se realizarán nuevas audiciones, se cantará sobre la grabación, se cantará sin la grabación, y se comenzará a puntualizar sobre las respuestas previamente obtenidas. En primer lugar se tomará como eje conductor la estructura morfológica, buscando

establecer relaciones entre las partes y manejar diferentes niveles de la estructura, con el fin de llegar a la mínima unidad indivisible (motivo). A partir de aquí, se pedirá a los alumnos que fundamenten por qué esas unidades no se pueden dividir. El objetivo en esta instancia es generar la conciencia de que la melodía presenta características propias que la constituyen y le dan identidad, y que esas características son reforzadas por el intérprete. Finalmente se pedirá a los alumnos que realicen una ejecución de la melodía escuchada teniendo en cuenta los atributos expresivos encontrados o contruidos a partir de la versión original y la relación de dichos atributos con el análisis previamente realizado.

En la tercera etapa se volverá a la melodía inicial. En primer lugar se realizará una comparación de los elementos puestos en juego al momento de leer la melodía en la primera etapa, con los elementos sustraídos del análisis de las obras escuchadas en la segunda etapa. En base a dicha comparación, se propondrá a los alumnos la aplicación de los elementos que no se tuvieron en cuenta en la primera etapa. Para esto, en primer lugar, trabajarán individualmente sobre la partitura, incorporando en la misma aquellos signos que crean convenientes. Se fomentará el desarrollo de esta actividad a partir de la ejecución constante. Finalmente se escucharán diferentes versiones realizadas por los alumnos, generando a continuación un debate en relación a las interpretaciones obtenidas y su vinculación con la importancia de la incorporación criteriosa de elementos expresivos en pos de una construcción significativa de la melodía.

Educación Auditiva 1 y 2 – Audioperceptiva 1 y 2
Facultad de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata

Ediciones SACCoM
Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música
