

Música y Bienestar Humano

Actas de la VI Reunión de SACCoM

**María de la Paz Jacquier y
Alejandro Pereira Ghiena
(editores)**

LA ELABORACIÓN DEL MOVIMIENTO ENTRE EL BEBÉ Y EL ADULTO

SILVIA ESPAÑOL

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS

Introducción

Los estímulos que los adultos ofrecen al bebé

Algunas de las peculiaridades culturales e incluso individuales que caracterizan a las personas empiezan a constituirse desde el nacimiento en un escenario provisto por ciertos rasgos de especie. Parte de la tarima de este escenario lo constituye nuestra cualidad de ser seres altriciales, indefensos y pocos desarrollados en el momento de nacer. Todos nosotros pasamos por una estancia de inmadurez prolongada, un período de neonatena extenso en el cual precisamos del cuidado del otro. Y durante ese período los sonidos y movimientos que recibimos y emitimos tejen una matriz cuya importancia para el desarrollo estamos empezando a comprender.

Diferentes teorías evolucionistas han intentado explicar las causas del nacimiento precoz de los humanos. Algunas apuntan a que el crecimiento del cerebro requiere de la rica estimulación del medio extrauterino o de fuentes de alimento más ricas que las intrauterinas. Otras ponen el acento en el cambio en la configuración de la pelvis y en el estrechamiento del conducto natal, productos de la evolución de la postura vertical y de la locomoción bípeda, que limitaron el crecimiento máximo del cráneo del feto humano acelerando el nacimiento. Independientemente de cuál (o cuáles) resulte ser la explicación adecuada para la inmadurez prolongada de los humanos, lo cierto es que el nacimiento precoz y la continuación de la gestación fuera del útero tuvieron efectos drásticos en la evolución del hombre; efectos comparables, tal vez, con los producidos por el bipedismo en la capacidad para manipular objetos y para fabricar herramientas al dejar las extremidades superiores libres. Pero la precocidad del nacimiento no afectó especialmente al modo de relacionarse con el medio ambiente natural sino que marcó decisivamente al mundo social humano y consecuentemente modificó las características de los adultos de la especie. Rochat (2004) formula el círculo con precisión: la precocidad del nacimiento afectó el mundo social debido a que de la inmadurez se derivan la dependencia y la supervisión sociales; la inmadurez se asocia con el andamiaje parental humano omnipresente desde el nacimiento. A su vez estas formas parentales han tenido consecuencias decisivas en la evolución de características específicas de los adultos humanos.

Creo que una de esas consecuencias decisivas fue el cambio radical de la modalidad del vínculo con el congénere y por ende de los universos de sentidos asequibles. Ya que no sólo se acentuaron los sentimientos de filiación tal como podían estar presentes en nuestros antepasados evolutivos sino que emergió la ornamentación, la filigrana y la complejidad de los modos de sentir temporales. El andamiaje parental abrió las puertas a que un ser (el indefenso) y otro ser (su cuidador) entraran en un contacto íntimo de sentimientos amasados casi con una única materia: el tiempo. Y en cada díada adulto-bebé de nuestro mundo se repite una y otra vez, cada vez, el entendimiento (o desentendimiento) a través del lenguaje del tiempo. Acontece especialmente durante los primeros seis meses de vida del bebé en el cual el hacer conjunto de la díada prescinde de los objetos del medio y todo ocurre mirándose a los ojos pero también luego, cuando empiezan a incorporarse los objetos. Colwin Trevarthen (1998) denominó al primero período de intersubjetividad primaria y al segundo período de intersubjetividad secundaria (que suele desatarse alrededor de los ocho, nueve meses). En los estados de intersubjetividad, especialmente primaria, la subjetividad de cada uno se pone en contacto con la subjetividad del otro a través del tiempo, compartiendo los patrones temporales de sonidos y movimientos, interactuando corporalmente y conociéndose a través de la organización temporal.

Pero además me parece que una de las consecuencias evolutivas más destacadas de la sofisticación de los sentimientos (fruto del andamiaje parental) fue hacernos seres para el arte. Así lo piensa Ellen Dissanayake (2000a, 2001) para quien el extenso período de neonatena de la cría humana creó una presión selectiva para la proximidad psicológica y para los mecanismos cognitivos que aseguraran un extenso y mejor cuidado maternal. Ella considera que éste fue el motivo de *la elaboración* de conductas filiativas presentes en otros primates -como expresiones faciales, gestos,

movimientos y sonidos- mediante su moldeado dinámico, rítmico y trasmodal. Para atraer la atención del bebé los padres elaboran sonidos y movimientos ordinarios: repiten (frases, movimientos, sonidos, expresiones faciales) y exageran (sus contornos melódicos, su amplitud, su duración y la pausa entre ellos). La elaboración -que conlleva saliencia, novedad, expectativa y por tanto emoción- de lo que de por sí ya eran pautas filiativas tiene la virtud de conducir directamente a un estado de mutualidad inherentemente placentero y da lugar al establecimiento de las primeras experiencias de intersubjetividad entre el bebé altricial y el adulto. De acuerdo con Dissanayake las experiencias de intersubjetividad están en la base de la génesis del arte. Su idea es que a lo largo de la evolución humana las sociedades se han apropiado de la capacidad de responder a tales elaboraciones - repeticiones y exageraciones de ritmos y modos que por medio del cambio y la novedad crean una expectativa y por tanto engendran y configuran una trayectoria emocional- y las han usado en las ceremonias rituales y en las tempranas artes temporales (la música y la danza). La instancia estética es una ocasión de receptividad a la *elaboración* pero su realización requiere además del tramado con temas culturalmente relevantes para la subsistencia del grupo y del individuo (el ciclo vital, la obtención de alimentos, los lazos sociales) y del reconocimiento de referencias sutiles y complejas del orden de lo misterioso o sublime amén de la sensación de completud o plena satisfacción.

La instancia estética está por cierto muy lejos del mundo de un bebé. Pero su entrada inicial, la elaboración, está al lado. Las modificaciones de la estimulación parental muy probablemente varíen de una cultura a otra pero lo que parece atravesar a todas las culturas es que los adultos cuando nos dirigimos a los bebés, hablamos, gesticulamos, tocamos y/o nos movemos de manera diferente a cuando nos dirigimos a otros congéneres. Tal homogeneidad de comportamiento se debe a que la elaboración de la estimulación parental es producto de nuestro pasado evolutivo. La idea parece adecuada pero también incompleta ya que la elaboración de la estimulación parental se constituye con los cimientos o los elementos básicos de las artes temporales tal como se despliegan en la cultura en la que el adulto está inmerso. La estimulación parental es por tanto una especie de bautismo cultural a través de las artes. El trabajo de Shifres (en este simposio) explora esta idea en el dominio musical.

El análisis de la estimulación parental realizado en las últimas décadas confirma la idea de una incidencia de las artes. Lo que más se ha estudiado y se conoce en la actualidad es la cualidad musical -rítmica y melódica- del habla parental (ver Shifres en este simposio). Pero también se ha destacado que los bebés reciben información musical no sólo auditiva sino a través de otras modalidades -como la táctil-. En realidad, se ha observado que los adultos brindan una abundante estimulación elaborada en todas las modalidades disponibles para el bebé -visual, auditiva, táctil, kinestésica-. Por eso, inicialmente Stern (1985) y posteriormente Dissnayake (2001) consideraron que tanto lo que los adultos hacen cuando se dirigen a sus bebés como aquello que los bebés perciben - especialmente durante el período de intersubjetividad primaria- semeja una *performance* multimedia. A su vez algunos investigadores (Zenter 2006; Mazokopaki, Powers y Trevarthen 2006; Español y Shifres, 2003) empiezan a señalar que durante el segundo año de vida, bastante antes de adquirir el núcleo estructural básico del lenguaje, los bebés se transforman ellos mismos en *performers*, en seres que bailan o cantan, en respuesta a la estimulación que reciben.

El vaivén evolutivo entre arte e infancia que he descrito justifica y torna razonable nuestro propósito de analizar lo que adulto y bebé hacen con las herramientas provenientes de las artes preformativas, en particular, de las artes temporales performativas, es decir la música y la danza. Si la música es el arte del sonido en el tiempo, la danza es el arte del movimiento en el tiempo; y de sonido y movimiento está hecha la estimulación parental. Y aunque el estudio del movimiento no ha llegado al nivel de sofisticación que tiene el estudio del sonido, me parece especialmente interesante analizar el movimiento de los adultos con las categorías de análisis provenientes de la danza, aunque más no sea por novedoso ya que hasta ahora han predominado los estudios musicales de la estimulación adulta.

El análisis del movimiento

El estudio del movimiento no ha logrado la precisión del estudio del sonido pero aún así el sistema de Análisis de Movimiento de Rudolf Laban (1970, 1971) -con las modificaciones incorporadas por Berteneieff (1980)- ha alcanzado cierto grado de sistematización. El análisis Laban-Bartenieff describe el movimiento a través de 4 categorías: espacio, energía, forma y cuerpo.

Cuerpo: refiere a las partes del cuerpo que son usadas en el movimiento. En nuestro caso hemos incorporado también el caso de uso de objetos.

Espacio: es el uso del cuerpo en el espacio circundante. Alrededor del cuerpo está la "esfera del movimiento" o "kinesfera" cuya circunferencia puede alcanzarse con las extremidades extendidas sin cambiar la postura. Fuera de esta esfera que enmarca el espacio personal está el espacio más amplio al que se puede entrar alejándose de la postura originaria, pisando fuera de los bordes de la esfera inmediata y creando otra nueva, es decir, transfiriendo la "esfera



personal” a otro lugar del espacio general. La kinesfera sirve para determinar las direcciones del movimiento en relación al espacio que lo circunda. Se distinguen 4 posibles actitudes del cuerpo en el espacio que se definen por el uso específico del espacio de acuerdo a las dimensiones vertical (arriba y abajo), horizontal (derecha izquierda) y sagital (adelante atrás). Se las nombran a través de palabras que evocan imágenes que se asemejan a cómo lucen y funcionan los cuerpos al tomar estas actitudes. *Pared*: se caracteriza por el uso de los planos vertical y horizontal. *Pelota*: se caracteriza por el uso del plano sagital. *Pin*: se caracteriza por el uso del plano vertical. *Tornillo*: se caracteriza por el uso de los planos horizontal, vertical y sagital.

Forma: refiere a los cambios constantes en la forma del cuerpo hecha en el espacio. Las cualidades de formas que se observan son extensiones de la oposición básica de apertura y cierre de la respiración en los planos vertical, horizontal y sagital. A saber: *elevarse-hundirse*, *extenderse-encogerse*, *avanzar y retroceder*. Cada cualidad de forma tiene una dirección única y comparte con su par el mismo plano.

Energía: refiere a la cualidad del movimiento y frecuentemente se lo compara con los términos dinámicos musicales (*legato, forte, dolce*). Está determinada por la actitud de entrega o lucha hacia 4 factores: el peso, el espacio, el tiempo y el flujo. El factor peso describe la fuerza del movimiento y puede ser firme o liviano. El tiempo puede ser súbito o sostenido. El factor espacio indica la atención al medioambiente y puede ser directa (o focalizada) o indirecta (dispersa). El flujo indica el grado de tensión usado durante el movimiento y puede ser libre o conducido. La combinación de la actitud de entrega o lucha a los factores de peso, espacio y tiempo da lugar a 8 tipos básicos de movimientos:

<i>Presionar</i> :	Directo- firme-sostenido
<i>Retorcer</i> :	Flexible-firme sostenido
<i>Deslizar</i> :	Liviano- directo- sostenido
<i>Flotar</i> :	Flexible-liviano-sostenido
<i>Golpear con un puño</i> :	Directo-firme- súbito
<i>Arremeter</i> :	Flexible-firme súbito
<i>Dar toques ligeros</i> :	Liviano-directo- súbito
<i>Dar latigazos ligeros</i> :	Flexible- liviano- súbito

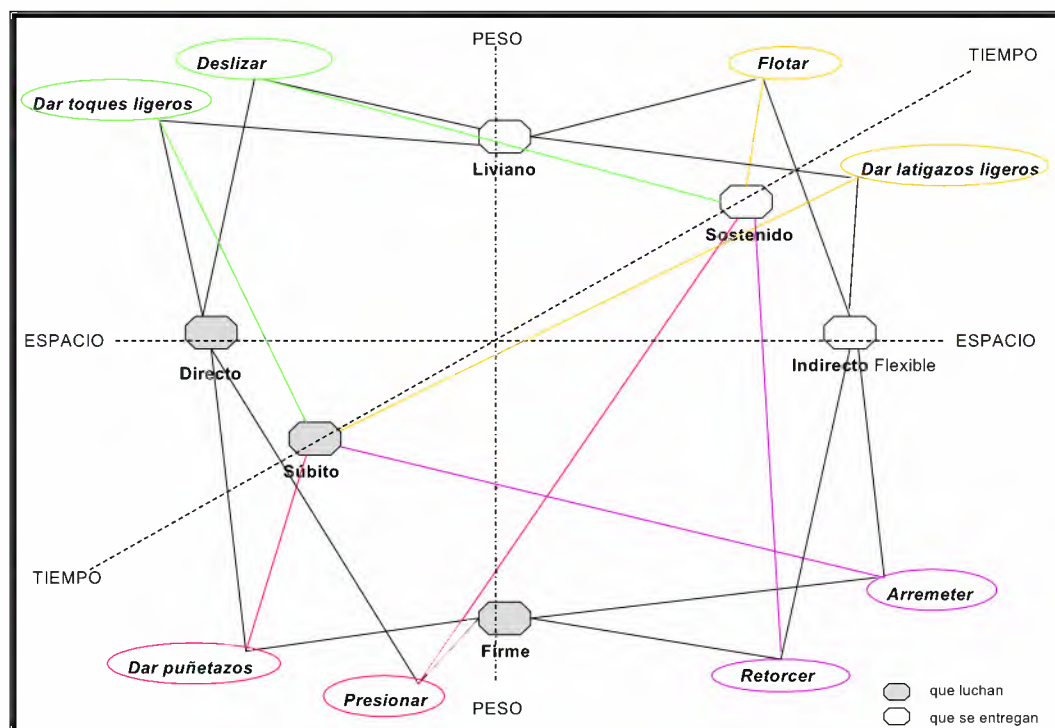


Figura 1: Los 8 movimientos básicos productos de la combinación de la actitud de lucha o entrega hacia el espacio, el tiempo y el peso.

Así, presionar (firme- directo-sostenido) implica luchar contra el peso y el espacio (producir una fuerte resistencia y seguir un empuje unidireccional) y abandonarse al tiempo (sostener la acción durante un período determinado). Dar latigazos leves: es un movimiento que surge de abandonarse al peso (aflojar la tensión muscular y lograr una sensación de ligereza) y al espacio (abandonarse al tirón unidireccional y rendirse a la sensación de ubicuidad) combinado con luchar contra el tiempo

(acelerar la acción de modo que ocurra en un breve período de tiempo). Flotar surge de una actitud indulgente, arremeter de una actitud de lucha hacia el peso y el tiempo y abandono al espacio. Dar toques ligeros tiene dos elementos de lucha y uno de indulgencia (lucha con el espacio y el tiempo, abandono al peso)

Flujo: Cada uno de estos 8 movimientos experimenta un flujo que puede ser *libre* o *conducido*. Un movimiento tiene un flujo conducido cuando puede ser detenido y contenido sin dificultad en cualquier momento. Y es libre cuando cuando es difícil detener y contener el movimiento en cualquier momento. Algunos flujos tienden a asociarse con cierto tipo de energía. Así retorcer y presionar tienen un flujo conducido a diferencia de dar latigazos ligeros cuyo flujo es libre. Otros como flotar pueden experimentarse tanto de modo libre como conducido. Dado que el flujo es un continuo en algunas investigaciones además de considerarse los extremos -libre y conducido- se incluye también un valor medio (ver Campbell 2005)

Un movimiento no puede ser seguido por cualquier otro. Las *secuencias de movimientos* suelen realizarse cambiando un sólo factor de energía, cambiar dos elementos a la vez es difícil, tres es casi imposible y requiere de mucha concentración. Hay por tanto secuencias posibles de movimientos como: retorcerse, presionar, deslizarse, flotar y dar latigazos y otras imposibles. Los modos del movimiento, unos en secuencia con otros, forman una especie de melodía u oración, a la que denominaré aquí frases de movimientos.

Utilizando estas herramientas para el estudio del movimiento decidimos analizar las interacciones tempranas adulto-bebé, en especial el movimiento que forma parte de la estimulación adulta.

Método

Se llevó a cabo el análisis de los movimientos realizados por un adulto en una situación de interacción espontánea con un bebé de 7 meses. De la situación de interacción registrada en video se seleccionó una escena de una duración de 1 minuto 24 segundos. El análisis del movimiento se realizó sobre la video-grabación.

Se utilizó el sistema de análisis de movimiento en danza de Laban-Bartenieff brevemente descrito en la introducción. El código de observación se construyó con los siguientes valores para cada categoría.

- Cuerpo: *cabeza, tronco, miembros, con objeto.*
- Espacio: *pared, pelota, pin, tornillo.*
- Forma: *elevarse-hundirse, extenderse-encogerse, avanzar-retroceder*
- *Effort* o energía: *presionar, retorcer, deslizarse, flotar, dar puñetazos, arremeter, dar toques ligeros, dar latigazos ligeros.*
- Flujo: *conducido, libre, medio*

Las anotaciones del movimiento se hicieron usando *Anvil 4.0*, un software de video anotación desarrollado por Michael Kipp (2004) que puede obtenerse en <http://www.dfki.de/~kipp/anvil>. *Anvil* es una herramienta de investigación para el análisis de videos digitalizados que permite describir precisamente el movimiento y su relación con el sonido (habla o música). Ha sido utilizado previamente para el análisis Laban-Bartenieff del movimiento en *performances* musicales (Campbell, Chagnon y Wanderley 2005)

Una vez aplicado el código de observación se analizó la *configuración de frases de movimiento* en función de las cualidades del movimiento estableciéndose su cantidad y duración. Se comparó la organización de frases de movimientos con la cantidad y duración de episodios que conforman la estructura narrativa de la escena (ver Martínez en este simposio). Se prevé comparar más adelante la organización de frases de movimientos con la cantidad y duración de las unidades musicales detectadas en la misma escena (ver Shifres en este simposio) y con la segmentación de la escena propuesta por el análisis semiótico (ver Videla en este simposio).

Resultados

Al observarse la escena a través de las 5 categorías de movimiento (cuerpo, espacio, energía, forma y flujo) se encontraron tres rasgos generales que la caracterizan de forma global. En primer lugar, el predominio del uso del espacio sagital (pelota). En segundo lugar, el uso de 3 de los 8 tipos de movimientos: uno determinado por los elementos "directo, liviano y sostenido" (deslizar), otro por los elementos "indirecto liviano y sostenido" (flotar) el último determinado por los elementos "directo, liviano y súbito" (dar toques ligeros). Finalmente, se observó el predominio de la forma avanzar-retroceder que funciona como una línea base sobre la cual se insertan otras formas-detalles.

El análisis del movimiento puso de relieve la configuración de 4 frases de movimiento. A continuación se comentan las particularidades de cada frase.



Frase 1: Tiene una duración de 23 segundos (de 0:01seg a 0:24seg). Se caracteriza por el uso del plano sagital en el movimiento del tronco que acompaña el movimiento del objeto desde el inicio hasta segundos antes del final, momento en que, manteniendo el mismo movimiento del tronco, se abandona el objeto. La frase se compone de un movimiento inicial (de 3 segundos de duración) casi casual cuya energía es “deslizar” y su forma o figura “retroceder”. A partir de ahí y hasta los segundos finales en que se abandona el objeto la secuencia de movimientos es una *elaboración* de ese movimiento inicial. Se establece la unidad “deslizar-flotar” en términos de energía y “elevar-avanzar-hundirse y retroceder” en términos de forma que coincide con la alternancia entre un flujo conducido y libre. La unidad se *repite* 3 veces con *variaciones* dinámicas. Estas variaciones (cuyo análisis detallado aún no se ha realizado) parecen constituir una unidad de significación con las variaciones sonoras. Por ejemplo, la tercera repetición del movimiento “deslizar” tiene la misma duración que el sonido piano y *stacatto* del sonido “la saco, la caso, la saco” (ver Shifres, en este simposio). La frase se cierra con un movimiento simplificado mediante la sustracción del objeto (elemento característicos de la frase tanto del movimiento inicial como de su elaboración) y la simplificación de la forma “elevar-avanzar-hundirse y retroceder” por la más simple de “avanzar y retroceder”. El movimiento de “avanzar” es el más prolongado de toda la frase y tiene la misma duración que el sonido “u-uh-pate” (ver Shifres en este simposio). El movimiento alternado “retroceder” cierra la frase. Durante toda la frase el contacto visual entre bebé y adulto es ininterrumpido y el movimiento se produce ininterrumpidamente en el plano sagital como una línea base que soporta detalles de otros planos. La figura 2 muestra las características del movimiento y la duración de la frase 1 (también la duración del episodio 1 de la estructura narrativa y parte de las unidades musicales detectadas).



Figura 2. Características del movimiento de la frase 1

Frase 2: Tiene una duración de 28 segundos (de 0:26seg a 0:54seg). Al igual que la frase 1 se caracteriza por el uso del objeto aunque presenta una interrupción de 4 segundos en el que se abandona el objeto y durante ese breve tiempo el movimiento se localiza en cabeza y tronco. Cambian varios de los elementos de la frase anterior. Varía la dimensión en la que se despliega el movimiento: el plano sagital (pelota) sigue presente pero predomina, durante los primeros 9 segundos, el uso del plano vertical (pin). Se mantiene el movimiento “deslizar” pero ahora se alterna con “dar toques ligeros”. La forma “elevarse-hundirse” se destaca sobre la forma “avanzar-retroceder”. La frase parece menos organizada que la anterior: estos movimientos constituyen una unidad inicial cuya repetición se ve interrumpida por la aparición del sonido del teléfono que lleva a algo que no aparecerá en ninguna otra frase: el congelado del movimiento. En primera instancia, el congelado se produce como respuesta al sonido del teléfono y acompaña la expresión de sorpresa, pero luego se introduce en la única repetición que se produce del movimiento de la unidad inicial. También la inclusión del plano pared aparece como respuesta al sonido del teléfono y luego se incluye en la repetición. La frase termina con un predominio absoluto del plano sagital en un largo deslizamiento de unos 9 segundos unido a la forma “hundimiento” que acompaña el *diminuendo* del final sonoro “aquí estás” (ver Shifres en este simposio) y culmina en una pausa.

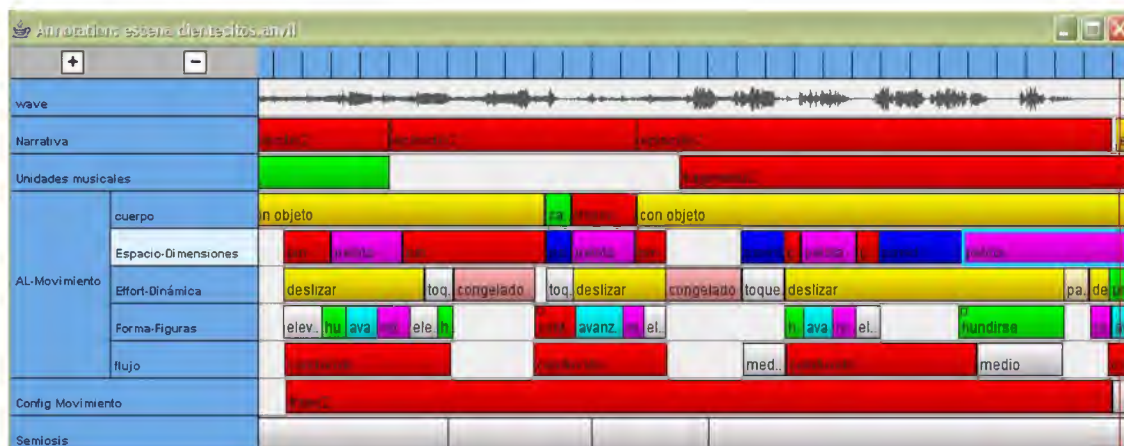


Figura 3 Características del movimiento de la frase 2

Frase 3: Es una frase muy breve, dura apenas 6 segundos (de 0:56seg a 01:04seg). A diferencia de las anteriores no se observa una unidad inicial y una elaboración posterior del movimiento. En esta ocasión, la frase encuentra su origen en los eventos iniciales del episodio narrativo y parece una interpretación de los estímulos intensos y sorprendivos del medio que afectan directamente al bebé. La sillita del bebé sorprendivamente cae dos veces produciendo un ruido. La energía del movimiento de caída de la sillita es “directa, súbita y firme” (golpear con el puño) y la respuesta del adulto es inmediata, inicia una unidad de movimiento variando sólo el elemento peso y produciendo, con el objeto que tiene en mano, por dos veces, un movimiento breve “liviano, directo y súbito” (dar toques ligeros) que conserva el plano del movimiento de la silla (pin) y que se aúna al sonido “tac tac” de la misma duración. Luego el adulto recoge los brazos en un movimiento de “deslizar” y “flotar” y se extiende para imprimir al la silla dos nuevos y muy suaves “toques ligeros” como de suave balanceo que, en primera instancia, parece coincidir en duración con la repetición del sonido “tac tac” (ver Shifres en este simposio). Se cierra la frase con una breve pausa con contacto ocular. La calma se ha reestablecido.

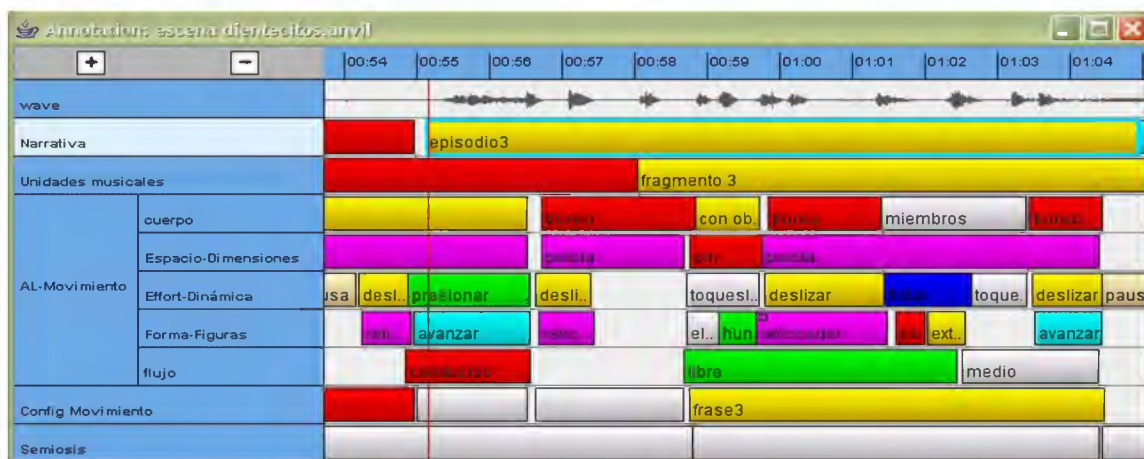


Figura 4 Características del movimiento de la frase 3

Frase 4: La frase final dura 19 seg (de 1:05 seg a 01:24). En ella se dan dos cambios esenciales: el abandono del objeto, todos los movimientos son exclusivamente corporales y el uso único del plano sagital (salvo el breve movimiento inicial de cabeza vertical) acompañado de la alternancia de la forma “avanzar-retroceder” realizada con el tronco y también con la mano del adulto que mueve la mano del niño dando suaves “toques ligeros” y luego repite el movimiento al dar “toques ligeros” con los dedos caminando sobre el cuerpo del niño. Es probablemente la frase más sintética, en el sentido de que hay formas puras de avance y retroceso, sin la presencia de detalles, y se usa un único plano. Al contacto ocular presente en toda la escena se le ha sumado el contacto corporal. Aunque no se ha realizado un análisis de las respuestas del niño es evidente el aumento del nivel de excitación. La finalización de la frase (y de la escena) corre por cuenta del niño que desvía la mirada.



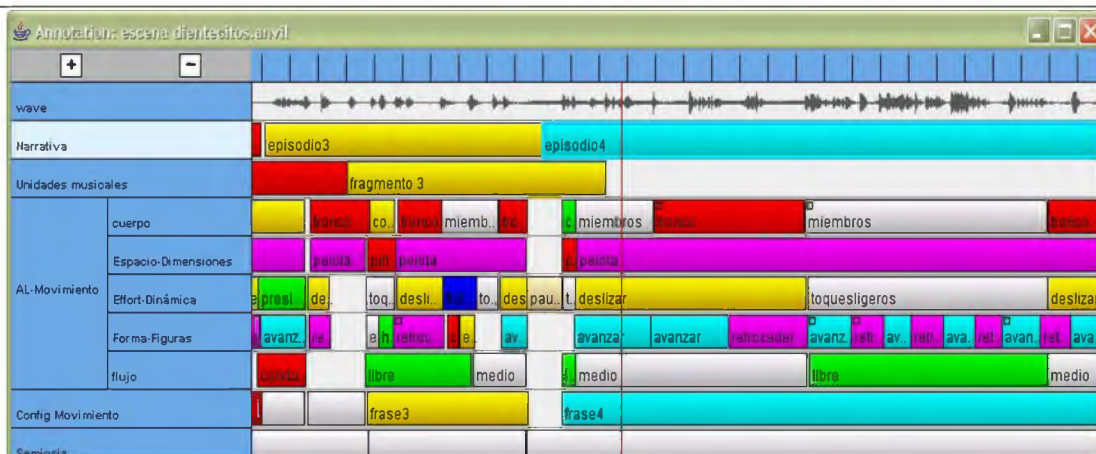


Figura 5 Características del movimiento de la frase 4

Como puede observarse en las 4 figuras la configuración del movimiento en frases o bien se corresponde directamente con la segmentación narrativa de la escena en episodios o bien las frases de movimiento se encuentran incluidas en los episodios (para el análisis de la estructura narrativa ver Martínez en este simposio).

Discusión

La escena se construye entre un adulto y un bebé de 7 meses. En términos evolutivos transcurre en un momento de transición entre el período de intersubjetividad primaria a la secundaria. Y la escena transluce el momento de transición: guarda los rasgos de las experiencias de intersubjetividad primaria a los que se adhiere la inclusión de un objeto que parece funcionar casi como una extensión del cuerpo. El objeto, a diferencia de lo que ocurre en momentos evolutivos posteriores, no tiene ningún significado convencional adosado, no se trata de una cuchara que se usa para comer o de un peine para peinar, tampoco el adulto intenta llamar la atención del niño sobre el objeto (como cuando se sacude y se muestra un sonajero). No, el objeto sólo se usa para desplegar y configurar el movimiento, la *performance* que el adulto va construyendo. Los tres movimientos a los que se restringe el adulto (deslizar, flotar y dar toques ligeros) son movimientos gentiles, amistosos y el plano sagital que predomina es el característico de las interacciones cara a cara que posibilita un contacto ocular intenso. El plano sagital posibilita también el vaivén u oleaje del avance y retroceso del tronco como una línea base sobre la cual se realizarán ornamentaciones.

Podría decirse que la secuencia se inicia porque sí, por un movimiento casual que realiza el adulto y que decide *elaborar* y así atraer la atención del bebé, y finaliza porque el bebé quiere, probablemente porque intenta bajar su nivel de excitación. Es un caso claro de lo que Stern (1985) denomina regulación mutua de la conducta. Lo que hay en el medio es una suerte de *performance* moldeada por diferentes motivos.

Inicialmente parece motivarse en el deseo del adulto de concitar la atención del bebé, sus sonrisas y miradas, pero es algo más, podría entenderse como un reclamo del adulto para la vida social y emocional. Una llamada que encuentra un eco inmediato en el bebé que está naturalmente impelido a ella (Español, en prensa). Los movimientos que realiza el adulto además de gentiles, suaves y ligeros se incluyen de inmediato en la forma *repetición-variación*, elemento básico de la elaboración, de acuerdo con Dissanayake (2000) y de la música, de acuerdo con Imberty (2002). Todavía no se han podido analizar en detalle las variaciones producidas pero no deja de llamar la atención la orquestación entre las variaciones del movimiento y del sonido. Es lo que ocurre en la tercera repetición del movimiento "deslizar" que tiene la misma duración que el sonido piano y *staccato* de "la saco, la caso, la saco". Pero además el movimiento ligado del deslizar parece una combinación cruzada con el *staccatto* del sonido de modo semejante a como en danza la combinación cruzada del movimiento (por ejemplo, dando mayor velocidad y amplitud al largo del paso pero menor intensidad y fluidez) permite el *staccato*. En este caso la ligadura y fluidez del movimiento de deslizar se combina acentuando el *staccatto* sonoro. La forma *repetición-variación* de la frase garantiza un estado óptimo de la atención del bebé (Riviére, 1986/2003) pero favorece también la identificación de invariantes, aquello que hace que eso sea una frase de movimiento, y genera también interés y expectativa por lo que vendrá y por lo tanto la tensión hacia lo esperado (Imberty, 2002). El adulto finaliza la frase de un modo simple, la desnuda del único componente que la diferenciaba de una interacción prototípica del período de intersubjetividad primaria: abandona el objeto. Y ofrece al bebé una misma información temporal (la duración) en el movimiento de avance hacia él y en el sonido "ú-uh-pate" sonoro. Finalmente, el adulto retorna al centro de su kinesfera para

inmediatamente iniciar otra fase de movimiento. La frase semeja realmente una *performance* multimedia que ha podido iniciarse, desarrollarse y concluirse en un movimiento de ornamentación y posterior simplificación -es decir *elaboración*- de una unidad de movimiento inicial.

La frase 2 se inicia con un claro cambio al plano vertical y con un intento de configuración de una unidad de movimiento que se ve interrumpido por el ruido del teléfono. Es llamativo ver como el movimiento se transforma en una especie de interpretación o respuesta al sonido del teléfono. Es la fuerza de la contingencia, de lo inesperado que se incorpora al acontecer de la diada mediante su interpretación y que transforma o enriquece o brinda material a la *performance* que el adulto que compone *on line* (ver Martínez en este simposio). Porque aquello que se incorporó como "interpretación para el bebé" del estímulo externo (como el congelado o el plano mesa) es utilizado posteriormente para un nuevo intento de elaboración del movimiento inicial. Tengo la impresión que así como la frase 1 permite vislumbrar cómo la estimulación adulta ofrece al bebé unidades de movimiento y sonido reconocibles y favorece por tanto una facultad cognitiva esencial -la generación de unidades de sentido-, la frase 2 nos alerta sobre la función de la *performances* en tanto hermenéutica, interpretación de estímulos extremos. Esta función se acentúa en la frase 3.

En realidad, la breve frase 3 parece tener esa única función: interpretar los estímulos excesivos del medio, aquellos que pueden despertar sentimientos de agitación, irrupción o brusquedad, permitir que se distienda el sentimiento temporal que afectó al bebé mediante una labor hermenéutica llevada a cabo con sonidos y movimientos que al ser elaborados reciben otro sentido. La interpretación del movimiento es simple: repetir el movimiento posiblemente disruptivo para el bebé pero fuera del cuerpo del bebé, con el objeto y variando su único elemento de brusquedad, el peso. La caída "directa, súbita y firme" que el bebé siente en su cuerpo se transforma en una caída "directa, súbita pero liviana" que conserva el plano vertical de la otra caída pero que es vista afuera, en el objeto. La interpretación es un signo diferente pero semejante al percibido antes por el bebé y se acentúa con información redundante dada en la modalidad auditiva (el tac tac sonoro). La frase no es otra cosa que una elaboración del ruido y golpe de la sillita al caer cuya única función es modificar el *sentimiento temporal* que ruido y golpe pudieron haber despertado en el bebé. De acuerdo con Stern (1985, 2000), los sentimientos temporales (o afectos de la vitalidad) son "modos de sentir" temporales dados simplemente por perfiles de activación en el tiempo, por los cambios de la intensidad de la sensación durante el tiempo. Son múltiples formas del sentimiento que se describen mediante términos como *agitación, desvanecimiento progresivo, fugaz, explosivo, crescendo, estallido, dilatado*. En esta frase, la elaboración tiene la función de modificar el perfil de activación de los sucesos. El final de la frase descubre su función: sólo un instante de quietud, de pausa del movimiento, con un contacto ocular sereno. Una vez que la tranquilidad se ha restablecido entonces puede iniciarse la frase final.

La frase 4 retoma dos rasgos de la frase 1. Por un lado, el predominio del plano sagital y la forma "avanzar-retroceder". Por otro, tal vez como anticipación de cierre o quizá como búsqueda de un contacto más cercano, retoma el final de la frase 1 al abandonar el objeto. El adulto por primera vez realiza movimientos sobre el cuerpo del bebé. En la frase 1 los modos ligeros de los movimientos de deslizar y flotar, el *tempo* que establecen y los patrones temporales sonoros a los que se acoplan caracterizan un sentimiento temporal sutilmente diferente del de la frase 4. Aquí, el movimiento presenta una curva de ascenso y descenso: el movimiento inicial de "deslizar" da paso al de tipo "toques ligeros", lo cual implica una aceleración de la velocidad del movimiento que conduce a un aumento de la excitación, y luego retorna al deslizar. La elaboración, al igual que en la frase 1 no cumple la función de interpretar estímulos del medio ni toma elementos externos para configurarse sino que parece responder simplemente a la búsqueda de contacto con el bebé, vuelve a ser un reclamo para la vida social en el cual se experimenta la ornamentación, la filigrana y la complejidad de los modos de sentir temporales. Cuando el adulto retrocede y vuelve al centro de su kinesfera, el bebé desvía la mirada poniendo fin a la frase y a la escena.

Durante toda la escena bebé y adulto están en un contacto íntimo de sentimientos compartidos y amasados con variaciones del tiempo en el sonido y en el movimiento y con cambios en formas y planos visuales. El adulto incorpora al bebé a un mundo de sentimientos sofisticados, variopintos y cambiantes que algunos consideran de la misma cualidad que los sentimientos que expresan las artes temporales, la música y la danza. Los sentimientos temporales se traducen en conductas expresivas del bebé que incentivan al adulto a continuar elaborando su movimiento. La *elaboración* del movimiento parece entonces favorecer recursivamente las experiencias de intersubjetividad. Pero como señalé anteriormente, la elaboración posiblemente cumpla también una función estimulante para la actividad cognitiva del niño. Nuestros resultados muestran que el adulto construye con sus movimientos unidades significativas fácilmente reconocibles que acuerdan con otros modos de segmentación, como la organización narrativa en episodios y que presentan un alto grado de acuerdo también con la segmentación sonora. Brinda así al bebé unidades redundantes de significación de movimiento, sonido, sentimiento y acción que posiblemente estimulen un procesamiento cognitivo complejo de generación de unidades de sentido, de segmentación y



reconocimiento de las partes del todo estimular. El adulto lo hace sin saberlo y sin predeterminación pero bien, como tantas otras habilidades intuitivas vinculadas a nuestro pasado evolutivo y a la crianza.

Hace pocos años, Dissanayake y Maill (2003) observaron que el habla dirigida al bebé muestra ciertos rasgos poéticos (como una métrica repetitiva regular, la organización de las emisiones en líneas de una duración semejante a la que caracterizan al verso, la repetición de estrofas, aliteraciones, asonancias, etc.). El análisis presentado aquí es otro caso en el que la comprensión de lo que ocurre en el dúo bebé-adulto discurre por el lenguaje de las artes temporales. En las *performances* la información proveniente de diferentes modalidades tienden a organizarse (Shifres, 2006), es esperable que algo semejante ocurra en la elaboración de la estimulación adulta. Aunque queda como tarea pendiente observar detalladamente las relaciones entre las elaboraciones realizadas en las distintas modalidades, visual, auditiva y táctil, los pocos datos presentados conducen a pensar que así será.

Referencias

- Bartenieff, I. y Lewis, D. (1980) *Body Movement: Coping with the Environment*. New York. Gordon and Breach Science Publishers.
- Campbell, L. (2005) The Observation of Movement. *Report MUMT 609 Music, Media and Technology Seminar, Winter 2005*. Input Devices and Music Interaction Laboratory (PDF document) Copyright: McGill University.
- Campbell, L.; Chagnon, M.-J y Wanderley, M. M. (2005) On the use of Laban-Bartenieff techniques to describe ancillary gestures of clarinetists. *Research Report. Input Devices and Music Interaction Laboratory* (PDF document) Copyright: McGill University.
- Dissanayake, E. y Miall, D. (2003) The poetics of babytalk. *Human Nature*, **14** (4), pp. 337-364.
- Dissanayake, E. (2000) *Art and Intimacy. How the Arts Began*. Seattle: University of Washington Press.
- Dissanayake, E. (2001) Becoming *Homo Aestheticus*: source of aesthetic imagination in mother-infant interactions. *Substance*, 94/95, pp. 85-103.
- Español, S. (en prensa). Time and movement in symbol formation. *The Cambridge Handbook of Social-Cultural Psychology*. J. Valsiner y A. Rosa (Eds.) Cambridge. Cambridge University Press.
- Español S. y Shifres, F. (2003) Música, gesto y danza en el segundo año de vida. Consideraciones para su estudio. 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. CD-ROM
- Imberty, M. (2002) La musica e il bambino. En Jean Jacques Nattiez (Dir.) *Enciclopedia della Musica*. pp. 477-495. Torino. Giulio Einaudi Editore.
- Kipp, M. (2004) Anvil – a video annotation research tool. En <http://www.dfki.de/~kipp/anvil/>
- Laban, R. (1970/1989) *Danza Educativa Moderna*. México. Ediciones Paidós
- Laban, R. (1971) *The mastery of movement*. Boston. Plays.
- Mazokopaki, K; Powers, N. y Trevarthen, C. (2006) Investigating the rhythms and vocal expressions of infant musicality, in Crete, Japan and Scotland. *The 9th International Conference of Music Perception and Cognition. Bologna*.
- Rivière, A. (1986/2003) Interacción precoz. Una perspectiva vygotskiana a partir de los esquemas de Piaget. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comp.) *Ángel Rivière. Obras Escogidas, Vol II*, pp. 109-142). Madrid. Panamericana.
- Rochat, Ph. (2000/2004) *El mundo del bebé*. Madrid. Morata.
- Shifres, F. (2006) Comprensión transmodal de la expresión musical. En Shifres, F. y Vargas, G. (Eds) (2006) *Sonido, Imagen y Movimiento en la Experiencia Musical. (Actas de la V Reunión de SACCoM)* Buenos Aires: SACCoM. ISBN987-98750-3-6. pp. 157-177.
- Stern, D. (2000) Putting time back into our considerations of infant experience: a microdiachronic view. *Infant Mental Health Journal*, 21(1-2), 21-28
- Stern, D. (1985/1991) *El mundo interpersonal del infante..* Buenos Aires. Paidós.

- Trevarthen, C. (1998) The concept and foundations of infant intersubjectivity. En S. Brâten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (pp. 15-46) Cambridge. Cambridge University Press.
- Zenter, M y Russell, A. (2006) Do infants dance to music? A study of spontaneous rhythmic expressions in infancy. *The 9th International Conference of Music Perception and Cognition. Bologna.*



LA EJECUCIÓN PARENTAL

Los componentes performativos de las interacciones tempranas

FAVIO SHIFRES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

Las interacciones entre adultos y bebés han sido vistas como manifestaciones *protomusicales* debido a que exhiben una serie de rasgos que, en principio, evocan modos de producción, organización, recepción y comunicación musical. Los bebés humanos dan muestras muy tempranas de una fuerte predisposición para la música (Papoušek, M. 1996; Papoušek, H. 1996; Dissanayake 1992, 2000a; Imberty 2002; Trehub 2000, 2003). De acuerdo a Mechthild Papoušek (1996) esta predisposición se corresponde con un interés marcado de padres y otros adultos cuidadores en proporcionar ambientes ricos en estimulación musical. Pero además de estas acciones más o menos concientes de los adultos sobre los entornos de los bebés y niños pequeños, existe un conjunto de conductas adultas que constituyen “una fuente oculta de estimulación musical temprana (que) ha permanecido relativamente inalterada y protegida contra la manipulación artificial, a saber, la música intrínseca y determinada de modo no conciente del habla dirigida al infante” (p.89). Ésta forma parte de lo que algunos investigadores denominan *parentalidad intuitiva*, una habilidad general e intuitiva de los adultos para proteger, alimentar, estimular y enseñar los rasgos de la cultura a sus infantes. La parentalidad intuitiva se expresa en el habla dirigida al infante a través de un conjunto de rasgos claramente musicales que pueden ser analizados en términos de ritmo, melodía, contrapunto, calidad sonora, etc. Tal análisis musical no es simplemente el resultado de una descripción metafórica de las conductas verbales de los adultos. Por el contrario, obedece a una caracterización metódica de los componentes de altura, calidad sonora y de duración de tal discurso. Estas cualidades han sido considerablemente estudiadas durante las últimas dos décadas (Papoušek, M y Papoušek, H 1981; Papoušek 1994). En particular, los rasgos melódicos del habla dirigida al infante estarían estrechamente vinculados a funciones específicas de la neonatena tales como la regulación de la excitación y la atención, soporte didáctico para los aprendizajes sociales, modelos para el aprendizaje vocal y fonológico y para la adquisición de los componentes prosódicos del lenguaje (Papoušek, M. 1996). De este modo, los rasgos del habla dirigida al infante resultan centrales en la enculturación lingüística.

Sin embargo, más allá de la importancia lingüística de los rasgos musicales de la parentalidad intuitiva, la música parece también caracterizar aspectos medulares de la capacidad comunicacional no lingüística del infante así como de la experiencia del sí mismo y del mundo a través de una predisposición por compartir impulsos, intereses, acciones y significados con el adulto. La alta sofisticación de movimientos de miembros, cabeza y rostro que despliegan los bebés muy pequeños da cuenta de esta predisposición para tal acercamiento. El análisis detallado de tales movimientos revela que están organizados conforme invariantes temporales que intervienen en la noción de sí mismo del bebé (Stern 1985) y que se combinan en patrones que se superponen de manera polirrítmica (Trevvarthen 1999/2000). Estas conductas son una manifestación apreciable de la actividad de un sistema neurológico que funciona desde el nacimiento, la Formación Motora Intrínseca. Ésta soporta la actuación regulada en el tiempo de acuerdo a un Pulso (o patrón de regularidad) denominado Pulso Motor Intrínseco que se hace evidente en buena parte de los comportamientos de los infantes (movimientos, orientaciones de la atención, respuestas expresivas, etc.). Ese sofisticado manejo temporal de los movimientos explícitos ha inducido a Colwyn Trevarthen a hablar de una *musicalidad de las conductas*. Para él, la extendida neonatena de los humanos hace pensar que seguramente el preciosismo de esos movimientos está puesto al servicio de la comunicación y la imitación (como capacidades iniciales) más que de la locomoción y la manipulación (habilidades que emergen tardíamente en los humanos; Trevarthen 1999/2000).

Por todo esto, Stephen Malloch (1999/2000) tomó la música como modelo para definir y caracterizar la *Musicalidad Comunicativa* como una habilidad innata y universal que se activa en el nacimiento y que es vital para la comunicación sociable satisfactoria entre la gente. Específicamente se define como la habilidad para congeniar con el ritmo y el contorno del gesto (motor y sonoro) (Malloch 2002). La música, como actividad ubicua en los seres humanos constituye una de las tantas manifestaciones de esta habilidad a lo largo de la vida. La danza, el relatar historias, las ceremonias

rituales, los comportamientos de trabajo cooperativo y las conductas amorosas, son, probablemente otras (Dissanayake 2000b, 2001). Por lo tanto es importante no confundir la musicalidad comunicativa, como característica de la especie, de la música, como rasgo de la cultura.

La musicalidad comunicativa es el basamento de la comunicación humana y como tal se torna evidente en las experiencias intersubjetivas tempranas (Braten 1998). En tal sentido muchos aspectos identificables en conductas comunicativas humanas resultan ser altamente explotados en la música. Así, los rasgos de *pulso*, *calidad* y *narrativa*, que permiten que surja una camaradería coordinada, caracterizan la musicalidad de esta predisposición comunicativa innata (Malloch 2002).

El *pulso* se refiere a la recurrencia temporalmente regular de los eventos en la interacción. Asimismo constituye un atributo casi universal de la música (Arom 2000, Cross 2001) que es utilizado en la cognición para la vivencia mensurable del tiempo (Epstein 1995). A partir de un análisis espectrográfico, Malloch (1999/2000) comprobó la naturaleza pulsátil de las interacciones madre-bebé. Sin embargo, Merker (2002) arguyó que esa noción de pulso no debiera ser confundida con el concepto musicológico de pulso que implica rangos temporales de mayor precisión. Estos rasgos más estrictos estarían presentes en la parentalidad intuitiva más propia de interacciones más avanzadas (alrededor del 9° mes de vida), y se manifestarían en los infantes recién a partir del 12° mes.

La *calidad* se vincula a los contornos melódicos y tímbricos de la vocalización (que presentan un correlato en la forma y la velocidad de los gestos corporales). Trehub y sus colegas demostraron la sensibilidad auditiva de los bebés pequeños a estos atributos (Trehub 2000, 2003). Los análisis presentados por Malloch (1999/2000; .38 y ss) revelan algunas particularidades *melódico-formales* destacables: (1) ciclos de *curva melódica* que parten y retornan a una región central del registro vocal de madre; (2) secciones dentro de esos ciclos con clara definición de funciones formales, por ejemplo *introducción*¹, *exposición*, *cadencia*, etc.; (3) claros ajustes por parte de la madre a la forma y el registro del bebé; (4) manejo expresivo del registro vocal. La cualidad tímbrica (caracterizada por los atributos de nitidez, expansión y rugosidad) suele acompañar la *función* de la vocalización y las diferentes características tímbricas son imitadas por ambos miembros de la díada entre sí a lo largo de la interacción. A través del juego tímbrico adulto y bebé logran entenderse en una suerte de *contrapunto tímbrico*.

La *Narrativa* se refiere a un modo de construir encadenamientos significativos de eventos organizados en un pulso y con determinados valores de calidad en un juego concertante que adquiere, por la misma creación conjunta, un significado compartido. Estas construcciones implican unidades temporales que abarcan un rango que va de unas décimas de segundo a varios minutos. Esta organización de la actividad compartida permite que ambos miembros de la díada construyan juntos su sentido del tiempo y por lo tanto lo doten de un significado compartido vinculado a la emoción y a la experiencia del otro en un marco de regulación autónoma de economía de la energía de las intenciones (Trevorthen y Schögler 2002). Por esta razón, Malloch (1999/2000) afirma que *“las narraciones son la misma esencia de la sociabilidad y la comunicación humana”* (p. 45).

En otra oportunidad (Shifres 2006b) hemos hipotetizado que el refinamiento del dominio temporal en las interacciones tempranas, resulta clave para comprender la génesis de las capacidades comunicativas que posibilitan que el *rubato* (entendido de manera amplia como la variabilidad del *timing musical*) como recurso musical expresivo fuertemente extendido en nuestra cultura (Gabrielsson, 1999) resulte tan poderoso para la comunicación de rasgos de estructura musical (Friberg y Battel 2002), emociones (Juslin y Persson 2002), impulsos cinéticos (Kendall y Carterette 1990) o contenido dramático-narrativo (Shaffer 1995; Shifres 2006a). En principio, el *timing* expresivo le permite al bebé recién nacido, por ejemplo, reconocer los sonidos distintivos de su madre y obtener una respuesta de ella que contribuya a lograr un estado de bienestar.

“El timing de los impulsos de las expresiones realizadas tanto por adultos como por bebés es el fundamento esencial para su mutuo abordaje y las anticipaciones eficientes que muestran un respeto del otro. El toque, la vibración, la audición y la mirada de gestos y expresiones, todas estas vías de percepción servirán.” (Trevorthen 1999/2000; p.174).

Pero este *timing* a su vez rige las conductas musicales adultas. Por ejemplo, cuando escuchamos música, el pulso y la variación emocional del movimiento organiza temporalmente la experiencia y posibilita la vivencia de énfasis dinámicos y la articulación de estados afectivos. De este modo da lugar mecanismos de anticipación que actúan sobre nuestro cuerpo preparándonos para la acción y sobre nuestra conciencia preparándonos para la recepción.

“La musicalidad es la coordinación del actuar emocionalmente, y su canalización en una narrativa de propósitos imaginados con interés por sus consecuencias. El tono moral o espiritual de la música, o su vigor festivo y su pasión, surge de la simpatía instantánea de una respuesta de

¹ Malloch denomina a la función *introducción* “vocalización que invita a la actividad” lo que corresponde a la función introductoria (Caplin 1998; p. 15). Por *exposición* se refiere a *afirmación*, y por *cadencial* se refiere a *calma*.



los oyentes a la acción de hacer sonidos con ese tempo y de ese modo" (Trevarthen 1999/2000; p .162)

En tal sentido existe abundante evidencia de que los componentes musicales de las interacciones tempranas sientan las bases de la capacidad que los seres humanos tenemos para producir, apreciar y vernos involucrados en fenómenos estéticos (Dissanayake 2000a, 2001; Español en impresión).

A pesar de todo lo indagado, hay dos puntos de interés que no han sido suficientemente abordados:

El primero de ellos es el nexo entre estas primeras experiencias *protomusicales* que son generalizadas en la especie humana y la experiencia musical propiamente dicha que tiene lugar en la vida adulta como propia de cada cultura. En particular nos interesa la experiencia musical difundida en el seno de la cultura musical de las sociedades industrializadas de occidente, en la cual la música es considerada como *espectáculo*, esto es como "cosa que se ofrece a la contemplación y es capaz de atraer la atención y mover el ánimo infundiéndole deleite, asombro, dolor u otros afectos...". Es decir, la música tomada como objeto de contemplación, que como dice el musicólogo belga Celestin Deliège (2000) es la forma más conspicua del contenido de la comunicación en el arte. En tal sentido este trabajo es parte de un trabajo mayor que analiza esa transición. En esta etapa se analiza la actuación espontánea de un adulto no-músico en desempeños no explícitamente musicales (es decir sin involucrar la voz cantada, la ejecución tradicional de instrumentos, etc.). Aquí vamos a argumentar que algunos aspectos musicales son incorporados al repertorio de la parentalidad intuitiva como parte de los rasgos de cultura transmitidos en ella. La idea central de esta propuesta es que la parentalidad intuitiva está integrada por contenidos culturales. Esto quiere decir que los modos de proteger, alimentar, estimular están atravesados de los contenidos de la cultura y son una instancia primaria de la enseñanza de los rasgos de la cultura que los adultos ofrecen a sus infantes. Para esto, la parentalidad intuitiva se vale, entre otros, de ciertos recursos innatos. La musicalidad comunicativa es uno de tales recursos. Es lo que permite que infante y adulto *se entiendan*, compartan estados emocionales y alcancen un estado de mutualidad que *preparan* al infante para ingresar a la cultura y *hacerse cargo* de esos contenidos culturales transmitidos (figura 1). En otras palabras sientan las bases de la enculturación (Dissanayake 2000b).

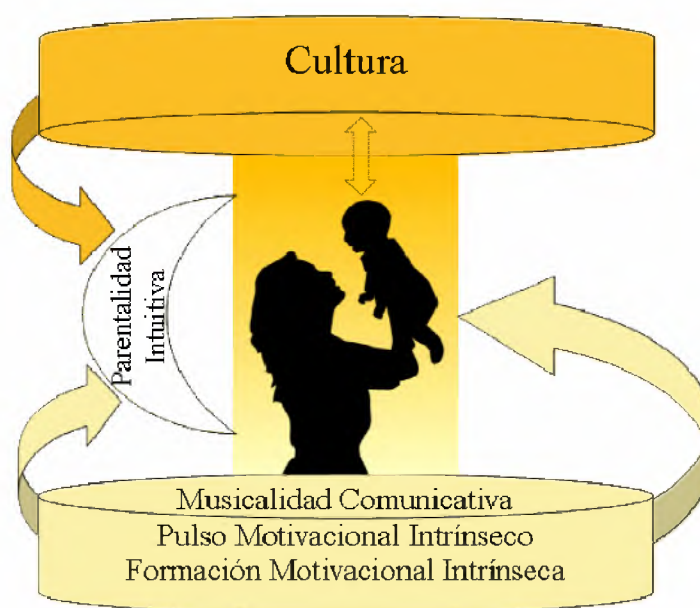


Figura 1. Modelo de conformación de la parentalidad intuitiva en el contexto de interacciones intersubjetivas

El segundo punto de interés es el estudio sistemático en la interacción infante-adulto de aquellos aspectos musicales que en la tradición musical de occidente resultan propios de la actividad performativa (como diferente de la actividad compositiva). Esto es, aquellos atributos de la manifestación musical que no se ven reflejados en los modos en los que la música se escribe o describe teóricamente, sino que son propios de la ejecución musical, y que aluden a lo que en general se conoce como la *expresividad* en la ejecución (en particular las nociones de *dinámica*, *agógica* y *articulación*). Con respecto a esto, es muy poco lo que se sabe acerca de la enculturación de los modos de expresión musical que cada cultura adopta. Este trabajo se propone analizar esos aspectos de la interacción haciendo uso de las herramientas provenientes de los estudios en

ejecución, esto incluye el *microanálisis* de componentes dinámicos, agógicos y articulatorios, conforme a la hipótesis de que tales componentes (i) juegan un rol importante en la interacción, por lo que su descripción enriquece el conocimiento de la naturaleza de las interacciones tempranas; (ii) permiten vincular la experiencia de las interacciones tempranas a las experiencias de recepción musical en la vida adulta, en particular la música como espectáculo en las sociedades industrializadas de occidente.

Metodología

Se llevó a cabo el microanálisis de la banda sonora de una secuencia fílmica de 1 minuto 24 segundos de interacción espontánea entre un adulto y un bebé de 7 meses en cuanto a las variaciones dinámicas y agógicas y a las diferentes articulaciones que presenta. Con el objeto de establecer las pautas estructurales sobre las que tienen lugar las modificaciones expresivas se transcribieron en notación tradicional algunas de las unidades formales destacadas por tal análisis. Los análisis microestructurales de timing fueron realizados con un editor de sonido y se calcularon los intervalos de tiempo entre ataques de sonidos sucesivos con los que se construyeron *perfiles de timing*. Asimismo se midieron las pausas (intervalo offset-onset) con el objeto de identificar los diferentes tipos de articulaciones (legato-stacatto). Además en muchos casos se identificaron los intervalos entre ataque de eventos acentuados, esto permite identificar secuencias de impulsos que de acuerdo al grado de regularidad temporal que presenten podrán ser identificadas como pulsos, o no.

Los análisis de intensidad y espectro fueron realizados con una analizador fonético Praat version 4.5.16 (Boersma y Weenink 2006). Los resultados exhiben interpretaciones tanto de los análisis gráficos como de las mediciones numéricas que el programa arroja.

Resultados

Por razones de espacio no se describirá aquí el análisis completo de toda la secuencia. Por el contrario se presentarán solamente ciertos fragmentos en los que se pone de manifiesto el uso de recursos expresivos típicos de la ejecución musical expresiva de nuestra cultura musical en cada una de las cuatro secciones de la secuencia. Del mismo modo, solamente se describen aquellos aspectos de la microestructura que resultan relevantes a los objetivos de este trabajo.

Fragmento 1 (de 10 a 40 seg)

A primera vista el primer fragmento de la escena es el de menor adscripción a algún tipo de estructura musical, la secuencia de acciones parecen regidas más por el contenido del movimiento que por la organización del contenido sonoro. Desde la perspectiva de la organización temporal, la secuencia puede ser dividida en dos partes. En la primera el tiempo está regulado por los detalles de la interacción. En la segunda, los últimos 10 segundos, el tiempo está gobernado por los sonidos contingentes que provienen del entorno (un teléfono sonando). La figura 2, exhibe el análisis gráfico de la intensidad y del espectro de toda la sección con la identificación de los breves parlamentos y eventos que tienen lugar.

A su vez, la primera parte, puede dividirse en dos unidades. La primera (figura 2a) está caracterizada por una articulación stacatto, como producto de sonidos cortos articulados sobre las sílabas *ti* y *ki* (obsérvese en el espectrograma la claridad de los ataques). La secuencia de estos patrones stacatto, abarca desde los dos primeras *tikitiki* (no identificados en los gráficos) hasta *la saco, la saco...* en el que, con otro texto se imita la forma expresiva piano y stacatto (utilizando fundamentalmente la sílaba *co* para acentuar ese carácter). Entre medio un patrón que retoma la idea anterior aparece más fuerte (*tititititi*). De esta manera una serie de repeticiones de sílabas en stacatto se integran en un arco expresivo que va del pianísimo tiene un pico culminante en un *mf* y cierra nuevamente en pianísimo. Es importante destacar que el *mf* emerge cuando la risa del adulto abre un nuevo registro sonoro en lo que aparece es la incitación al diálogo con el "a ver... la sacamos?" (la figura 2a muestra a partir de ese momento). El siguiente fragmento se caracteriza por una articulación legato, generando otra atmósfera. En la figura 2b se aprecia una caída más leve del sonido y el espectrograma más difuso.

Además se puede destacar hacia el final de la sección el modo en el que pronuncia la palabra *teléfono*. Con un claro *stacatto* marcado por claros ataques destaca todas las sílabas de manera isócrona, retirándole el acento natural al *lé* y colocándolo relativamente sobre le *no*. La función de este *detaché* es el de remarcar el contenido de la palabra.

En cuanto al análisis del timing es notable la naturaleza *pulsada* de la primera parte. Claramente se puede identificar un pulso regular que está reforzado por las acentuaciones de las palabras articuladas por el adulto. Las barras del panel superior de la figura 2a indican el momento en el que cada batido de ese pulso tiene lugar (las líneas punteadas indican pulsos *virtuales* que no están referenciado a ningún sonido articulado). Se puede observar que los mayores alargamientos



están sobre el punto en el que se quiere crear mayor tensión (*¿a ver?*), antes de la resolución. Un recurso típicamente usado en la ejecución musical expresiva. Por el contrario, las aceleraciones se vinculan a la dinámica de lo que se está diciendo (*titititit, la saco la saco*, etc).

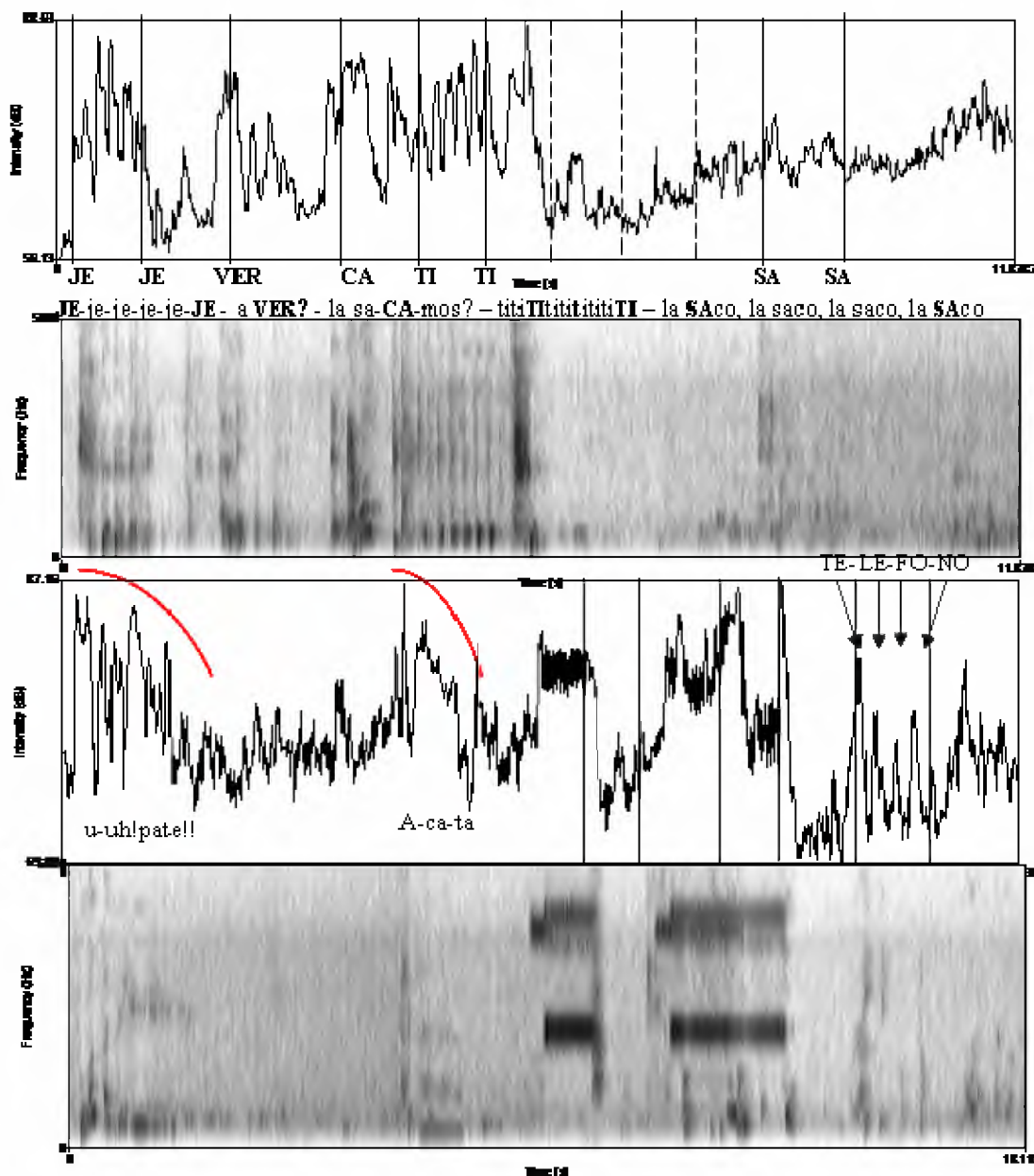


Figura 2. Análisis gráfico de las dinámicas y espectrograma de la primera sección de la secuencia. En la primera parte (panel superior) se transcribe entre ellos todo el parlamento del adulto, y encima están distribuidas de acuerdo al momento en el que se articulan las sílabas acentuadas (las barras verticales indican esos momentos). El espectrograma se ajusta a esas barras. En el panel inferior la segunda parte.

Así, se esboza en esta secuencia un manejo temporal en las acciones del adulto que también se pueden apreciar en la regulación temporal en la ejecución musical tradicional. Del mismo modo el manejo dinámico estaría contribuyendo por un lado a la variedad expresiva y por otro a configurar el perfil de las frases (cierre). Por su parte la articulación (más *legato*, o *stacatto*) aparece vinculada a diferentes motivaciones y finalidades expresivas.

Fragmento 2 (de 40 a 57 seg)

El segundo fragmento elegido es el que presenta la organización más ceñida a los modos de organización de la música tonal de occidente. Por un lado presenta un componente melódico más *tónico*. Pero además presenta una organización de los agrupamientos que es claramente jerárquica y con rasgos de simetría y equilibrio en el estilo del *Período Clásico* (Caplin 1998; véase Martínez, en

este simposio). Básicamente la organización de dicha estructura podría representarse como lo muestra el panel superior de la figura 3. En este caso, la idea básica se halla duplicada. El panel inferior izquierdo muestra la duración de todas las unidades, se puede ver cómo el consecuente tiende a ser alargado. El panel inferior derecho muestra que esos alargamientos mantienen las proporcionalidades de acuerdo a la función que la unidad está cumpliendo dentro de la unidad jerárquica mayor.

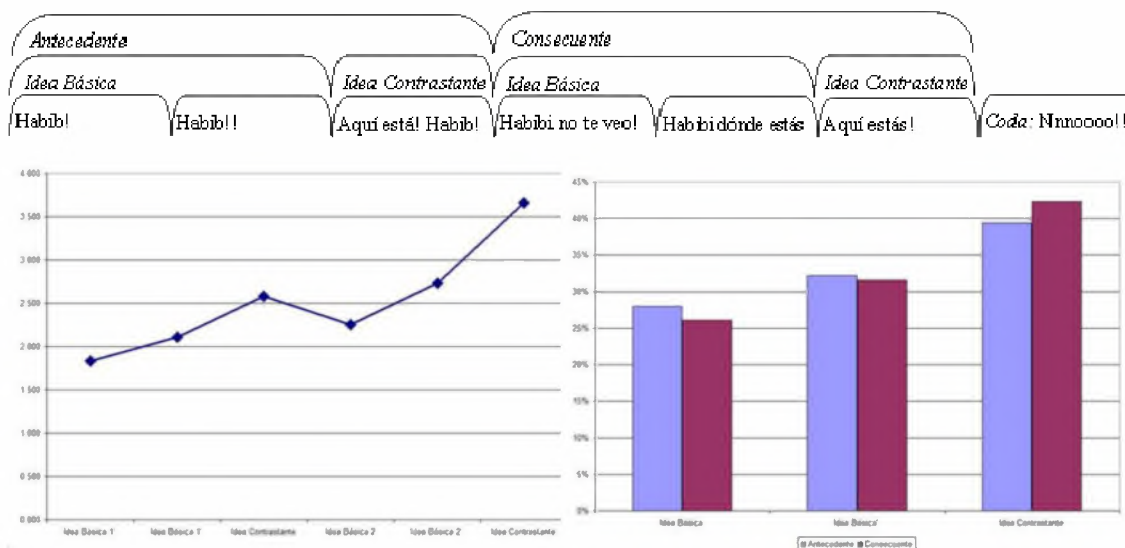


Figura 3. Representación esquemática de la estructura de agrupamiento de la sección con el texto correspondiente (panel superior); duración de las unidades en msec (panel inferior izquierdo); duración proporcional de las unidades menores dentro de cada frase antecedente y consecuente (panel inferior derecho).

Sin embargo, es importante notar que desde el punto de vista expresivo el consecuente tiende a acortar relativamente la primera idea básica y a alargar la idea contrastante. Esto da cuenta de que la unidad que opera como relajación tiende a alargarse, pero que además la estructura de tensión-relajación es más pronunciada en el consecuente. Esto es, la tensión se extrema en el consecuente con el alargamiento real de las unidades, pero la relajación es más contundente con un mayor alargamiento proporcional de la idea contrastante.

Al examinar el timing de la sección más detalladamente se observa una tendencia a utilizar alargamientos y acortamientos de los sonidos y silencios con el fin de organizar las líneas de tensión y relajación. En el panel superior de la figura 4 se observa la duración real de cada una de las sílabas pronunciadas y de las pausas que separan las unidades. Se observa un alargamiento sobre las sílabas que denotan los puntos de distensión. Por ejemplo la caída a la sílaba acentuada *quí* (idea contrastante del antecedente) como indicando el gesto de *thesis* (*caída a tierra*). Esto se corresponde con las sílabas *a-quí-es* del consecuente. Nótese como este grupo de sílabas son de una duración muy similar a la anterior. Los puntos fucsias del gráfico indican la duración de las pausas. Nótese cómo la pausa que antecede a la caída de tensión (al comienzo de la idea contrastante) es relativamente más larga que la anterior en el antecedente, pero mucho más larga en el consecuente, en donde la tensión se incrementa notablemente. En función de estas duraciones reales, es posible esbozar una transcripción en notación tradicional (Figura 4 panel central). Tomando esa transcripción como valor estándar, es posible entender las duraciones reales en términos de la proporción en el que éstas se desvían respecto de esos valores estándar. De este modo es posible generar un *perfil de timing* en el que cuanto más alto está un punto implica que el valor de duración que representa está relativamente más alargado, y cuanto más bajo, está relativamente más acortado.

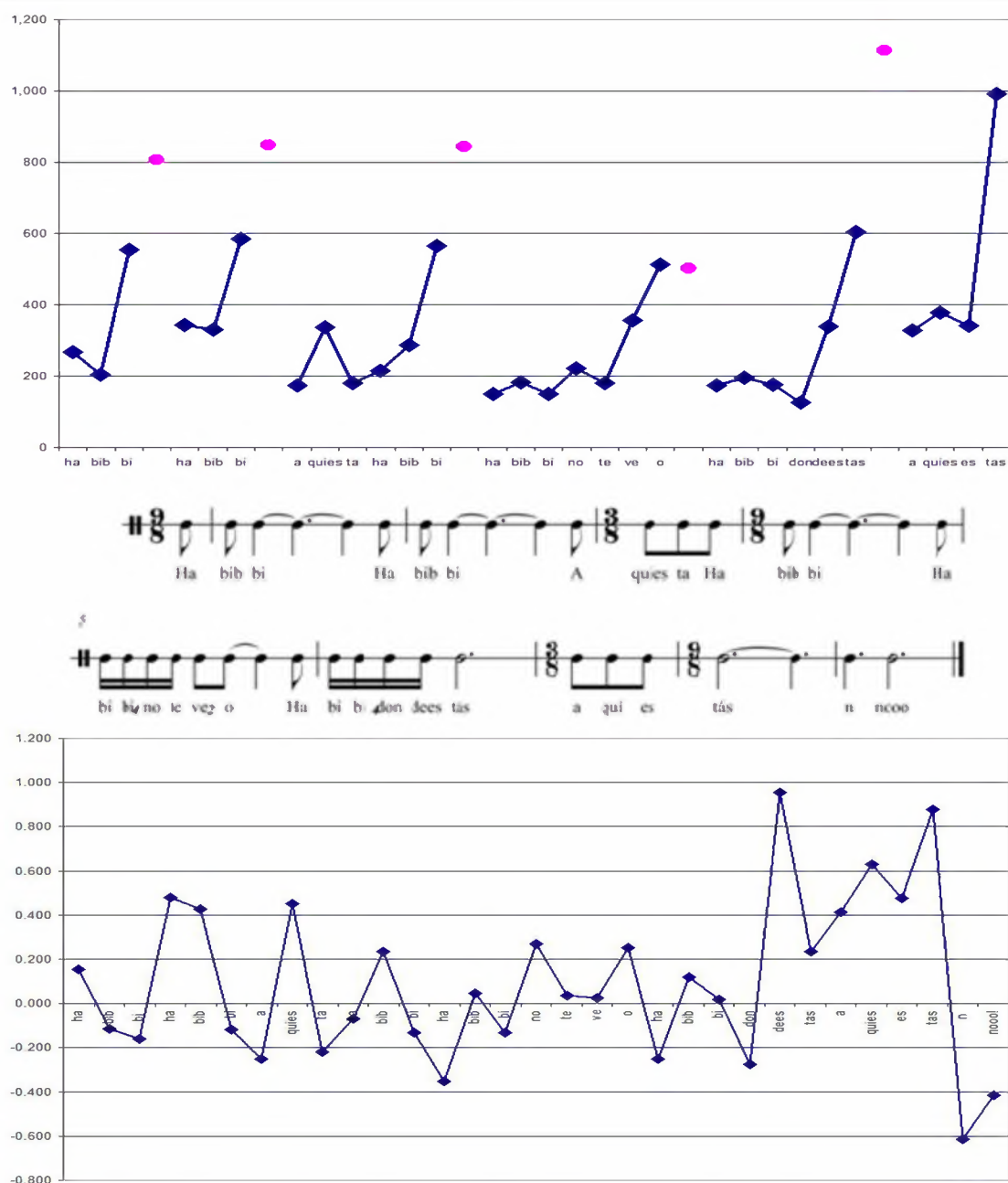


Figura 4. Valores de duración de cada sílaba y cada pausa de la sección 2 (panel superior); transcripción a escritura convencional (panel medio); perfil de timing (panel inferior)

Por tratarse de una manifestación espontánea, no producida a partir de los valores estándar (como puede ser una ejecución tradicional) sino generada a partir del ritmo de la palabra y la intención comunicativa, estos perfiles de timing deben ser leídos con mucha precaución atendiendo a la duración real de cada sonido. En ese sentido es posible señalar el importante *rallentando* de la idea contrastante del consecuente y fundamentalmente por la extensión de la pausa anterior (ver panel superior). De este modo el timing está contribuyendo a *cerrar* la idea con una marca más importante que en el antecedente dando cuenta del nivel estructural superior. Esto se acompaña con un disminuyendo importante también sobre esa unidad (figura 6). Se pone de manifiesto entonces que toda la secuencia está organizada estructuralmente conforme una práctica musical muy extendida en la cultura musical de pertenencia de esta diada (el *período clásico*). Pero además, los recursos expresivos, de *rubato*, empleados en la ejecución se corresponden con los que se suelen encontrar en el contexto de tal práctica musical (Todd 1985; Repp 1998).

La figura 5 muestra el análisis gráfico de la intensidad de todo el fragmento. En ella se puede apreciar que el recurso expresivo del *rallentando* es acompañado con un *diminuendo* sobre la última unidad, un recurso también muy utilizado en la ejecución musical para indicar cierre de unidades formales.

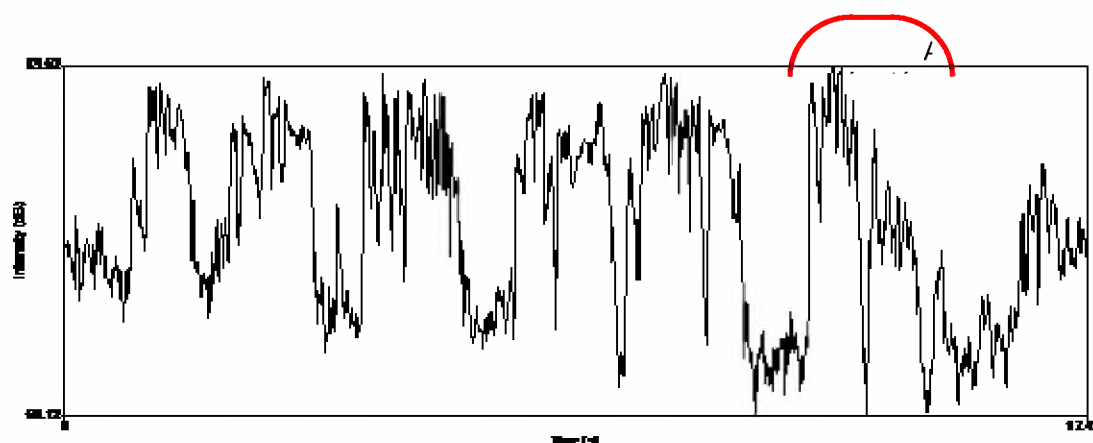


Figura 5. Análisis gráfico de las dinámicas de la segunda sección (se indica el disminuyendo del final)

Fragmento 3 (de 57 a 67 seg)

El tercer fragmento se despliega a partir de un elemento contingente con un importante componente sonoro: el ruido del cambio de posición de la silla del bebé. Todo el fragmento seleccionado es el que más claramente estructurado está desde el punto de vista rítmico. De acuerdo a esa configuración rítmica, la secuencia completa puede ser representada como lo muestra la transcripción de la figura 6d. Pero además, desde el punto de vista del carácter fijado por las palabras es posible identificar dos unidades. En la primera el contenido es la sorpresa por ese elemento contingente, en la segunda es la empatía manifiesta del adulto con la situación turbadora sufrida por el bebé. Finalmente unas sílabas no identificables completan el patrón rítmico de modo de alcanzar un estado de balance al completar la unidad rítmica más estable (de cuatro compases)

La figura 6b muestra el análisis de la intensidad y la figura 6c el espectrograma de toda la frase. En ellos se puede advertir como las sílabas son más claramente articuladas a través del uso del *stacatto*. Asimismo se observa como la articulación *legato* es utilizada expresivamente para diferenciar el carácter (de la sorpresa inicial, a la empatía posterior). Además el *perfil de timing* (figura 6e) revela el uso de alargamientos en orden a separar las frases (probablemente coincidente con las cesuras de respiración). En el análisis del timing cabe destacar el ajuste a un pulso de base dado y la correspondiente desviación expresiva. En la figura 6b las barras están indicando el instante en el que se pronuncian las sílabas acentuadas, la barra punteada alude a un batido *hipotético* ya que no hay sonido en ese punto; nótese la regularidad de ese pulso. La figura 6a muestra los porcentajes de desviación de cada sílaba acentuada respecto de un valor nominal surgido de dividir el tiempo total de la secuencia por la cantidad de batidos identificados. Se destacan los alargamientos entre los batidos que separan las unidades, la sílaba *yó* (*se cayó*) y la sílaba *só* (*que le pasó*).

De este modo se observa cómo una secuencia fuertemente rítmica es *rubateada* y *articulada* de acuerdo a criterios típicos en la ejecución de la música tonal, en particular alargando los intervalos de tiempo entre unidades de sentido y generando diferencias de carácter utilizando la articulación (Gabrielsson y Lindström 2001)

Finalmente, es de destacar la similitud en el tempo entre el fragmento 1 (49 bpm) y el fragmento 3 (50bpm). Sin embargo, el tempo del fragmento 2 resulta intermedio respecto de los anteriores. El pulso lento (todo el compás) es de 29bpm mientras que cada tiempo es 87bpm. Sin embargo, si se considerara un metro binario (que en el comienzo, por falta de indicios métricos podría ser supuesto) el pulso rápido sería de 57 bpm.

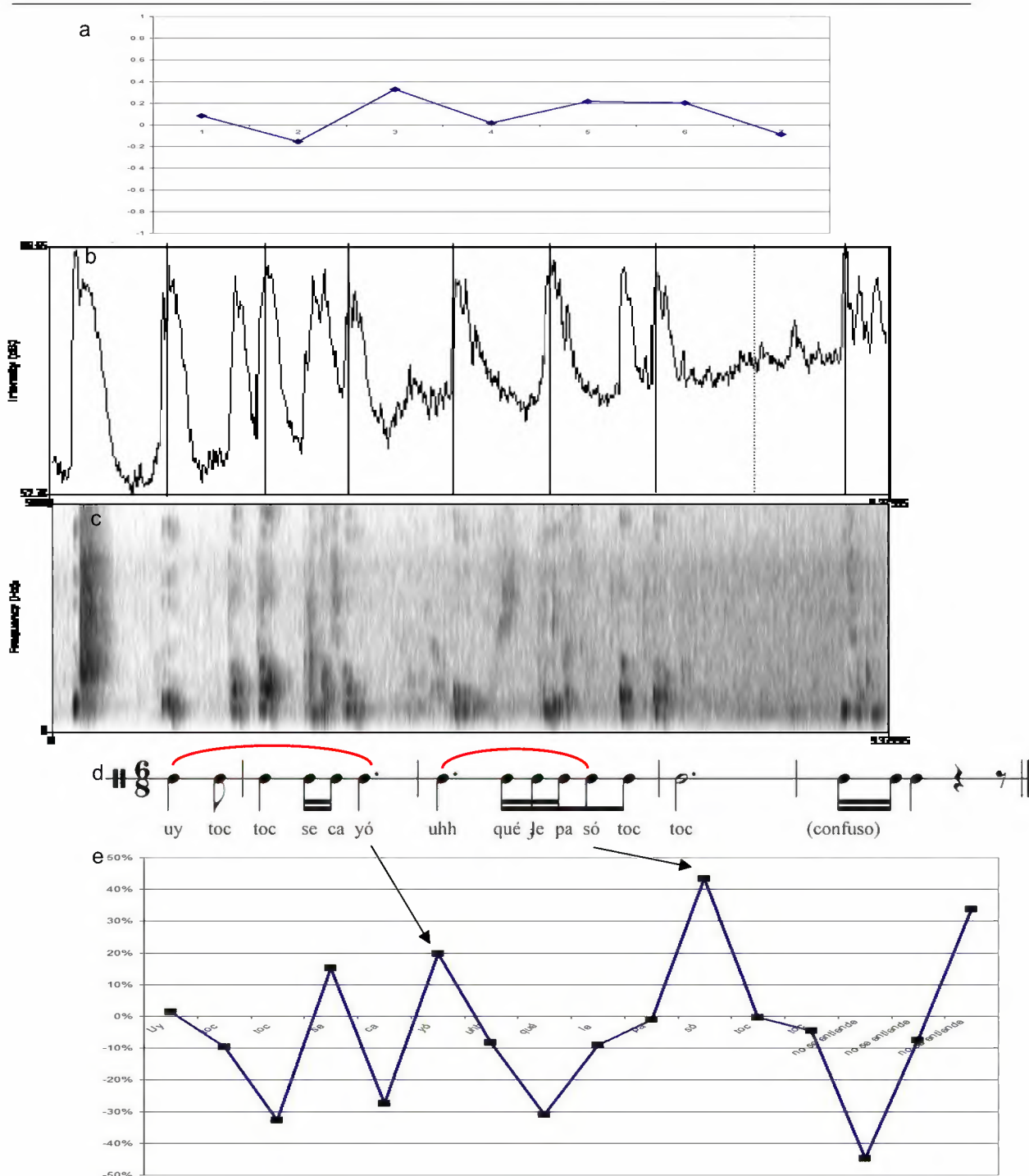


Figura 6. Análisis gráficos de la segunda sección. (a) desviación temporal expresiva del pulso; (b) intensidad y barras de pulso; (c) espectrograma; (d) transcripción a notación rítmica tradicional con texto y ligaduras expresivas conforme el análisis del timing; (e) desviación temporal expresiva de cada sonido articulado.

Discusión

El objetivo de este trabajo era explorar la microestructura dinámica, temporal y articulativa de la actuación de un adulto en una situación de interacción natural con un bebé. En tal sentido el uso de las herramientas desarrolladas por la psicología de la ejecución musical (Grabriellsson 1999) ha resultado de utilidad y ha permitido vislumbrar algunas relaciones interesantes entre ambas actividades.

En primer lugar la actuación del adulto parece configurarse temporalmente de manera de acomodarse a un patrón de regularidad sobre el que la atención del infante se fija y se establece la pauta de *mutualidad*. Esta regularidad crea una vía de entendimiento pero también estaría

funcionando de acuerdo a una intención de gobernar la contingencia. Esto se ve claramente en la escena cuando ocurren los dos elementos contingentes que interfieren el juego de la interacción, el teléfono y el cambio de posición de la silla. La figura 2 (panel inferior) muestra a través de las barras verticales la periodicidad de las acciones del adulto con la que regula la sorpresa², que se establece claramente cuando dice “Ah!, te-le-fo-no”. Nótese que una vez que el adulto pudo reestablecer la calma, a través de lograr la regularidad y *gobernar la situación*, continúa con el juego que había iniciado antes. Pero, establecida esa pauta regular, sutiles desviaciones focalizan en puntos clave de ese discurso que contribuyen por un lado a la definición de su carácter expresivo y de su contenido emocional y por otro al sostén atencional del infante. La separación de las frases mediante el uso de sutiles pausas y *ritardandi*, el uso de la dimensión de las pausas y los gradientes de *ritardandi* de acuerdo a la jerarquía estructural de las frases, el empleo de alargamientos y aceleraciones para contribuir a las relaciones de tensión y relajación que mantienen organizado el discurso, son algunos de los recursos expresivos vinculados al dominio temporal de la actuación. Como se ve, estos recursos son también utilizados en la ejecución musical expresiva.

Del mismo modo, el adulto hace uso de las dinámicas y las articulaciones para generar diferentes atmósferas contribuyendo al sostén de la atención. Las articulaciones más staccato parecerían estar vinculadas a la necesidad de precisar los ataques del sonido ya sea para aclarar el contenido de las palabras, ya sea para organizar rítmica y métricamente la situación. Pero también para generar determinados caracteres (sorpresa, animación, etc.). El cambio de articulación contribuye, por lo tanto a los cambios de carácter. Por ejemplo en el fragmento 3 al pasar de la sorpresa a la empatía, claramente se advierte un cambio de articulación.

Las dinámicas también resultan prolíficamente utilizadas. Es evidente que es un recurso favorito a la hora de lograr contrastes entre los caracteres de la interacción, para pasar de lo intimista a lo más expansivo, de la excitación a la calma. En tal sentido la calma se identifica en muchos casos con la noción de cierre, como ocurre en la música tonal, y concomitantemente, su ejecución suele hacer uso del recurso expresivo dinámico para conformar esa idea.

Se ve entonces que muchos de los recursos expresivos tradicionalmente puestos en juego en la ejecución musical (tales como rubato, acentuaciones y gradientes dinámicos) son utilizados de manera sistemática en la denominada *parentalidad intuitiva*. Interesantemente, los datos analizados parecen mostrar que la finalidad de tal uso se vincula a extender el sostén atencional y regular los estados emocionales. De este modo, los recursos utilizados en las interacciones tempranas serían análogos a muchos de los elegidos por nuestra propia cultura musical para lograr involucrar al espectador más *activamente* durante un lapso más extenso y comunicar ciertos contenidos en la ejecución.

Un punto interesante es el hecho de que la interacción se construye, como dice Merker (2002) a través de diferentes modos de regular el tiempo³ sobre la regularidad (en especial la regularidad temporal). En particular la emergencia de un pulso sin dudas favorece la mutualidad y el gobierno de situaciones imprevistas. Sin embargo, la sutil ruptura de esa regularidad, como ocurre por ejemplo en los alargamientos en el fragmento 2, lejos de romper con ese estado de mutualidad parece intensificarlo. El adulto está pendiente de la respuesta del infante para conocer hasta qué punto puede extender esos recursos para prolongar e intensificar ese estado sin que se rompa el equilibrio.

En otros términos en la interacción hay un ajuste a un pulso que tiene que ver con el *hacer conjunto* y una desviación de ese pulso, o ruptura del corsé métrico que tiene que ver con orientar la contemplación hacia un punto particular en el discurso, intensificar el gozo y el estado de mutualidad y prolongar el sostén de la atención.

De manera interesante, parece que los recursos con los que el adulto procura eso, son los recursos que aparecen en las manifestaciones artísticas en su cultura (en el caso que acabamos de analizar, el *rubato*, el uso de las dinámicas y las articulaciones) y el modo en el que esos recursos están implementados es análogo al de tales manifestaciones. Por ejemplo el modo en el que el adulto regula los alargamientos en la secuencia del fragmento 2 de acuerdo a la estructura jerárquica de esa secuencia es propio de los modos de expresión musical difundidos en la cultura tonal occidental en los que tal tipo de estructura está fuertemente arraigado. Es posible especular entonces, que así como el adulto *transmite* rasgos de su cultura deliberadamente, como ocurre cuando con una clara intencionalidad didáctica enfatiza la palabra *teléfono*, otros rasgos de la cultura sean transmitidos a través de un hacer inconciente en el uso de los recursos expresivos.

² Es importante aclarar que se trata de una medición aproximada debido a las dificultades técnicas para identificar y aislar los eventos que corresponden a la acción del adulto

³ La primera secuencia de acción de la escena muestra claramente situaciones en las que los miembros de la diada actúan de acuerdo a mecanismos de tiempo de reacción y de familiaridad, como lo predice Merker. Sin embargo, como son relativos a conductas gestuales y no sonoras no han sido analizados aquí.



En otras palabras: el rubato, por ejemplo, se origina en la habilidad inicial (¿innata?) para advertir, acoplarse a y predecir la isocronía y detectar microdesviaciones respecto de ella. Sin embargo, el “trabajo” que los padres realizan en la estimulación inicial se asocia a “enseñar” el valor expresivo que la cultura le ha asignado a tales microdesviaciones. Al respecto es de notar que en ambas situaciones (la experiencia de intersubjetividad adulto-infante y la ejecución musical expresiva en la cultura tonal de occidente) esos recursos expresivos están *significando* sin palabras, es decir en ambos casos hay ausencia del lenguaje pero hay una circulación de significados.

Cada cultura tiene su propio repertorio de recursos expresivos en sus artes performativas. En este estudio se ha mostrado que la aplicación de las herramientas del análisis performativo a una interacción temprana, permite decir que mucho de lo que ocurre en ella puede ser entendido en términos de ese repertorio. Por ende es claro que al menos un rasgo de la cultura (en este caso los modos expresivos en el hacer musical) está presente en la parentalidad intuitiva, abriéndole el acceso al infante a modos propios de entenderse, gozar y contemplar el arte en el seno de su cultura.

Referencias

- Arom, S. (2000). Prologomena to a Biomusicology. En N. L. Wallin; B. Merker y S. Brown (Eds.). *The Origins of Music*. Cambridge MA: The MIT Press, pp. 27- 29.
- Boersma, P. y Weenink, D (2001) PRAAT, a system for doing phonetics by computer, *Glott International* **5(9/10)**, pp. 341-345.
- Bråten, S. (ed.) (1998). *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: University Press.
- Caplin, W. E. (1998). *Classical Form. A Theory of Formal Functions for Instrumental Music of Haydn, Mozart and Beethoven*. Oxford: University Press.
- Cross, I. (2001). Music, Cognition, Culture and Evolution. *Annals of the New York Acedemy of Sciences*, **Vol 930**, pp. 28-42.
- Deliège, C. (2000) The music work as discourse an text. *Musicae Scientiæ*, **Vol. IV No. 2**, pp. 213-225.
- Dissanayake, E. (1992). *Homo Aestheticus*. Seattle: University of Washington Press.
- Dissanayake, E. (2000a). Antecedents of the temporal arts in Early mother-infant Interaction. En N. L. Wallin; B. Merker y S. Brown (Eds.). *The Origins of Music*. Cambridge MA: The MIT Press, pp. 389-410.
- Dissanayake, E. (2000b). *Art and Intimacy. How the Arts Began*. Seattle and London: University of Washington Press.
- Dissanayake, E. (2001) Becoming *Homo Aestheticus*: Sources of Aesthetic Imagination in Mother-Infant Interactions. *Substance*, **Vol. 30 (1/2)**, pp. 85-103.
- Epstein, D. (1995). *Shaping Time. Music, the Brain and Performance*. New York: Schirmer Books.
- Español (*in press*) Live movement in symbol formation. En J. Valsiner and A. Rosa. (eds.) *The Cambridge Handbook of Social-Cultural Psychology*. Cambridge: University Press
- Friberg, A. y Battel G. U. (2002). Structural Communication. En R. Parncutt y G. McPherson (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: University Press, pp. 199-218.
- Gabrielsson, A. (1999). The Performance of Music. En D. Deutsch (Ed.) *The Psychology of Music. Second Edition*. New York: Academic Press, pp. 501-602.
- Gabrielsson, A. y Lindström, E. (2001). The influence of musical structure on emotional expression. En Patrick J. y John S. (Eds.) *Music and Emotion. Theory and Research*. Oxford. University Press, pp. 223-248.
- Imberty, M. (2002). La musica e il bambino. En Jean-Jacques Nattiez (Dir.) *Enciclopedia della musica*. Torino: Giulio Einaudi Editore, pp. 477-495.
- Juslin, P. y Persson, R. (2002). Emotional Communication. En R. Parncutt y G. McPherson (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: University Press, pp. 219-236.
- Kendall, R. A. y Carterette, E. C. (1990). The Communication of Musical Expression. *Music Perception*, **Vol 8 No. 2**, pp. 129-164.

- Malloch, S. (1999/2000). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicæ Scientiæ*, **Special Issue**, pp. 29-57.
- Malloch, S. (2002). Musicality: The Art of Human Gesture. En C Stevens, D. Burham, G. McPherson, E. Schubert y J. Renwick (Eds.) *Proceedings of the 7th International Conference of Music Perception and Cognition*. Sydney: University of Western Sydney, pp. 143-146.
- Merker, B. (2002). Principles of Interactive Behavioral Timing. En C Stevens, D. Burham, G. McPherson, E. Schubert y J. Renwick (Eds.) *Proceedings of the 7th International Conference of Music Perception and Cognition*. Sydney: University of Western Sydney, pp. 149-152.
- Papoušek, H. (1996) Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. En I. Deliège y J. A. Sloboda (Eds.). *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: University Press, pp. 37-55.
- Papoušek, M. (1994) Melodies in caregivers' speech: a species-specific guidance toward language. *Early Development and Parenting*, **3 (1)**, pp. 5-17
- Papoušek, M. (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. En I. Deliège y J. A. Sloboda (Eds.). *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: University Press, pp. 88-112.
- Papoušek, M. y Papoušek, H. (1981). Musical elements in the infant's vocalizations: their significance for communication, cognition and creativity. En L. P. Lipsitt (ed.) *Advances in infancy research*, **Vol 1**, New Jersey, Ablex Norwood, pp. 163-224.
- Repp, B. H. (1998). A microcosm of musical expression. I. Quantitative analysis of pianists' timing in the initial measures of Chopin's Etude in E major. *Journal of The Acoustical Society of America*, **104 (2)**, pp. 1085-1100.
- Shaffer, L. Henry (1995). Musical Performance as Interpretation. *Psychology of Music*, **23**, pp. 17-38.
- Shifres, F. (2006b) El tiempo musical: de *nuestra dimensión perdida* a la encrucijada entre performance, evolución y desarrollo. Trabajo presentado en las Jornadas Interdisciplinarias de Investigación Artística y Musicológica. Buenos Aires Universidad Católica Argentina. Facultad de Artes y Ciencias Musicales. Agosto 2006
- Shifres, F. (2006a) Comprensión transmodal de la expresión musical. En Shifres, F. y Vargas, G. (Eds) (2006) *Sonido, Imagen y Movimiento en la Experiencia Musical. (Actas de la V Reunión de SACCoM)* Buenos Aires: SACCoM, pp. 157-177.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books.
- Todd, N. P. (1985). A Model of Expressive Timing in Tonal Music. *Music Perception*, **3 (1)**, pp. 33-58.
- Trehub, S. (2000). Human Processing Predispositions and Musical Universals. En Nils L. Wallin, Bjorn Merker y Steven Brown (Eds.) *The Origins of Music*. Cambridge MA: The MIT Press, pp 427-448.
- Trehub, S. (2003). Musical Predispositions in Infancy: an update. En I. Peretz y R. Zatorre (Eds.). *The Cognitive Neuroscience of Music*. Oxford: University Press, pp. 3-20.
- Trevarthen, C. (1999/2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicæ Scientiæ*, **Special Issue**, pp. 155-215.
- Trevarthen, C. y Schögler, B. (2002). The Natural Science of Musical Time, and of Gestures of Musicality in Communication. En C Stevens, D. Burham, G. McPherson, E. Schubert y J. Renwick (Eds.) *Proceedings of the 7th International Conference of Music Perception and Cognition*. Sydney: University of Western Sydney, pp. 147-148.



LA COMPOSICIONALIDAD DE LA PERFORMANCE ADULTA EN LA PARENTALIDAD INTUITIVA

ISABEL CECILIA MARTÍNEZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

En la actualidad resulta central en algunas de las disciplinas que estudian aspectos evolutivos de la cognición humana, tales como la psicología y la antropología, la idea de que la génesis de la conducta artística está fundada en capacidades biológicamente adaptadas en nuestra especie y cuyas manifestaciones incipientes ocurren en las primeras interacciones que tienen lugar en el vínculo parental con el bebé. Lo que aún es un tema abierto a discusión y estudio es el modo en que dichos comportamientos primarios se transforman luego en las formas elaboradas de la conducta artística demostradas en los diversos ambientes culturales de las sociedades adultas. Es un supuesto del presente trabajo que en la conducta parental primaria es posible identificar formas embrionarias de lo que luego serán las formas más sofisticadas de la conducta artística madura. Aplicando técnicas y categorías propias del análisis musical, se intentará analizar la actuación espontánea del adulto en la interacción con el bebé con el fin de caracterizar aspectos de un componente del juego parental al que se considera fundante de la conducta artística y al que hemos denominado la composicionalidad de la performance parental intuitiva.

Explorando el concepto de composicionalidad

La idea de composicionalidad, que en primera instancia refiere a la cualidad de lo que se compone, esto es, de la composición, entendida esta como la acción y efecto de componer obras de arte literarias o musicales (Diccionario de la Lengua Española 2001), alcanza una definición más instrumental en el dominio de la gramática, donde es entendida como el procedimiento por el cual se forman voces compuestas a partir de preposiciones, partículas u otros componentes lingüísticos. Es decir que en la idea de composición, y por extensión en la de composicionalidad, está implícito un componente elaborativo, que llevado a sus últimas instancias, ha dado lugar, en el dominio musical, al sistema de reglas que se utilizan para dar cuenta de aspectos constructivos de la pieza musical, como por ejemplo el tratamiento de las voces y sus grados de importancia relativa en el entramado de la obra.

Ahora bien, en el asunto que aquí nos preocupa, esto es, el estudio de la naturaleza de la composicionalidad en la actuación parental espontánea, consideramos a la composición espontánea como un producto que se configura en el tiempo, en donde la acción es de una naturaleza tal que la temporalidad del proyecto compositivo es contingente con la temporalidad del producto. Por lo tanto, no se trataría de la puesta en obra de decisiones que involucran la aplicación sistemática de reglas y principios establecidos a priori por quien actúa espontáneamente, sino más bien de una construcción narrativa cuya composicionalidad está movilizadora por la necesidad de activar el vínculo comunicativo con el bebé. La actuación espontánea del adulto adquiere así una dimensión performativa, en cuyo seno se genera un producto de naturaleza multimodal en íntima relación con la temporalidad del intercambio.

Nos interesa indagar en la naturaleza del proceso comunicativo que se genera en el interior de la interacción en la díada adulto-bebé porque creemos que, tal como se sostiene en los estudios antropológicos y culturales y en algunas producciones provenientes del campo etnomusicológico, dicho componente, de naturaleza simbólica (Nettl 1983; Cassirer 1994; Langer 1942, 1953; Meyer 1956 1967), está organizado desde un inicio en lo que se interpreta como la unidad básica del comportamiento humano, esto es, la idea germinal o *motivo* (Reti 1951; Schoenberg 1975; Cone 1987), que fundamenta luego el concepto de tematicidad en el dominio musical.

La estrategia composicional, entendida aquí como el recurso utilizado por el adulto para *arreglar* en tiempo real los materiales que conforman su actuación, guardaría una estrecha relación con aspectos de la construcción de significado en la interacción comunicativa. *“La composicionalidad, concebida en estos términos, supone una alianza entre la sintaxis y los procesos de construcción del significado: los compositores arreglan los materiales musicales teniendo en la mente metas expresivas o comunicativas de un grado de especificidad relativo.”* (Zbikowsky 2002, p. 138). En este sentido, y al igual que cuando se analiza la semiosis de la producción compositiva en la música

(Zbikowsky 2002; Tarasti 1994; Eco 1976) podría decirse que aquellos aspectos vinculados al arreglo de los materiales que conforman la composicionalidad de la actuación espontánea del adulto estarían determinados por las metas expresivas que tiene por delante el responsable de dicha actuación. Encontramos también esta idea en algunos enfoques provenientes del campo de la lingüística cognitiva que, por ejemplo, consideran la vinculación que ocurre entre la forma de una expresión lingüística y el significado que el hablante quiere comunicar: aquí se establece una conexión entre la estructura imagen-esquemática de la forma con la estructura imagen-esquemática del significado (Turner 1998). Tal es el caso del uso poético y musical de figuras repetitivas tales como la anáfora (repetición de una palabra, un sonido o un motivo en distintas proposiciones) o el paralelismo (repetición de una estructura sintáctica sin repetir las mismas palabras) que tienen por objeto enfatizar el contenido expresivo de la comunicación. Como Turner (1998) bien señala: *“involucrar a los miembros de una audiencia en el esquema imagen de una forma icónica automáticamente los compromete en la estructura básica de significado, motivándolos mediante la elaboración de la parte hacia la aceptación del todo.”* (pp. 50-51). Si bien para Zbikowsky (2002) la estrategia compositiva guarda algunas similitudes con la táctica logística de la retórica (p. 139) considera sin embargo que su alcance debiera ser entendido en un sentido más general como vinculado al modo en que los eventos musicales se arreglan en el tiempo, siendo esta una caracterización de dicho concepto que resulta de crucial importancia para nuestro análisis de la actuación parental espontánea o intuitiva. El análisis acerca del modo en que la actuación parental adquiere forma en el tiempo se convierte así en un aspecto clave a dilucidar, puesto que el análisis de la temporalidad en las artes constituye un problema que ha sido motivo de intensa indagación tanto en el dominio filosófico como en el musical propiamente dicho (ver, por ejemplo, Imberty 1992).

Veremos más adelante que en la performance parental espontánea está implícito el uso de un componente de repetición-variación sobre un motivo básico, y encontraremos que en cada episodio de dicha performance es posible encontrar una lógica de su uso que en cierta forma refleja de modo embrionario lo que luego constituirán las formas elaborativas más sofisticadas de la expresión artística en el seno de la cultura. No intentamos aquí dar cuenta de posibles significados que la actuación parental espontánea pueda conllevar sino que queremos indagar en el componente organizativo y elaborativo de dicha actuación, esto es, en la estrategia composicional que el adulto despliega espontáneamente para incentivar los aspectos de la comunicación en la interacción con el bebé. Es un supuesto de este trabajo que el análisis de la composicionalidad de dicha actuación, de naturaleza multimodal, puede conducir a revelar el uso de ciertos recursos elaborativos que se presentan en las diferentes modalidades que despliega la actuación parental, en relaciones de un grado relativo de concordancia, algunas de las cuales esperamos poder identificar.

En síntesis, como señala Zbikowsky (2002) el concepto de estrategia composicional puede entenderse en un sentido más amplio y aplicarse entonces al análisis de situaciones de comunicación que van más allá del estricto acto de la composición de música académica, entendiendo con esto que la implementación de estrategias composicionales puede estar a cargo de quienes no son reconocidos convencionalmente como compositores. Es este el sentido más amplio que le daremos en este trabajo.

Si bien en estudios anteriores se han identificado algunos atributos de índole musical relativos al *babytalk* que podrían estar asociados al concepto de composicionalidad de la parentalidad espontánea (ver, por ejemplo, Miall y Disanayake 2003) tales como la organización episódica del juego parental, la gestación de una periodicidad construida en base a repeticiones y variaciones sobre unidades de sentido, una duración promedio de las unidades de significación, la presencia de una pulsación mensurable a lo largo de la interacción, el uso de incrementos y decrementos en la velocidad, la intensidad, la entonación, la tímbrica vocal y la gestualidad corporal de la performance con fines expresivo- comunicacionales, estos indicadores no han sido abordados con la idea que en este trabajo se quiere desarrollar.

Dado que la performance espontánea es de naturaleza multimodal, se asume que la característica motivico-elaborativa de la actuación parental puede ser rastreada en la multimodalidad comunicativa que dicha performance adquiere. Por lo tanto, se utilizarán las herramientas del análisis musical para dar cuenta inicialmente de algunos aspectos elaborativos del componente motivico de la actuación y de sus relaciones de concordancia en el complejo multimodal comunicativo que dicho componente adopta.

Objetivos

Se propone entonces:

Analizar la composicionalidad de la ejecución parental haciendo uso de las herramientas provenientes del análisis musical; bajo la hipótesis de que en el interior del juego parental tiene lugar una construcción discursiva en la que el proyecto compositivo está guiada por la temporalidad de la



acción espontánea y que, se presume, reconoce similitudes con algunas de las experiencias de producción y recepción de las artes performativas en la vida adulta.

Método

Se tomó como unidad de análisis la escena de una secuencia fílmica de 1 minuto y 24 segundos de interacción espontánea entre un adulto (Silvia) y un bebé (Habib) de 7 meses.

Se realizó el análisis estructural de dicha secuencia¹ tomando en cuenta una variedad de componentes estructurales que intervienen en la construcción de los episodios narrativos, para lo cual se segmentaron los fragmentos que constituyen dichos episodios. Una vez obtenida la estructura de constituyentes formales, se analizaron los componentes rítmico-métricos y se transcribieron en notación tradicional las unidades algunos componentes formales de la alocución adulta, con el objeto de establecer las pautas estructurales sobre las que tienen lugar los comportamientos expresivos y gestuales que son motivo de microanálisis en otros trabajos (ver Shifres y Español en este simposio). Se procedió luego al análisis de la composicionalidad de la acción, esto es, al modo en que el material constitutivo de la composición espontánea se elabora en el tiempo tanto en sus aspectos motivicos como en los componentes imagen-esquemáticos, dinámicos y gestuales, con sus correspondientes interrelaciones.

Se presentan en este trabajo algunas aproximaciones iniciales al análisis de esta problemática.

Resultados

Análisis de la composicionalidad de la secuencia de interacción entre Silvia y Habib en los episodios 1 y 2

EPISODIO 1.

Duración total: 22 segundos.

La estructura narrativa básica del episodio 1 consiste en un juego de Silvia con una manta sobre el cuerpo de Habib que responde a la siguiente lógica de acción: coloca la manta sobre Habib-la desliza para sacarla.

La estructura constituyente del episodio 1 consta de cuatro unidades con una duración promedio por unidad de 4 segundos. Sin embargo, el incremento en la duración de las cuatro unidades sucesivas se distribuye en un perfil de incremento-decremento, incremento siendo la última unidad la de mayor duración, tal como se muestra en el siguiente diagrama:

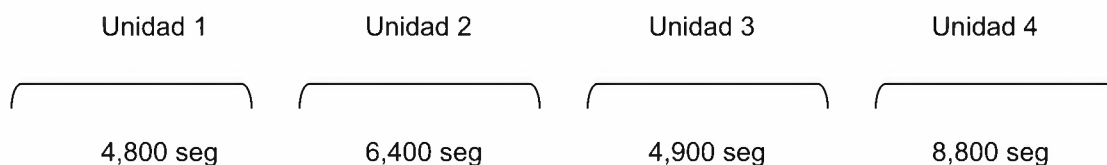


Figura 1: Episodio 1. Duración de las unidades.

La tematicidad del episodio 1 se organiza de acuerdo a la presentación del motivo básico (MB) y sus variaciones como se observa en el siguiente diagrama:

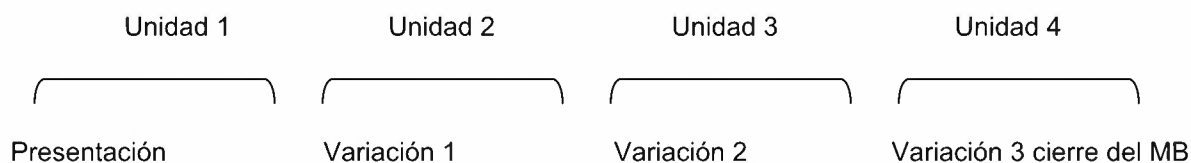


Figura 2: Episodio 1. Organización temática

Análisis de la Unidad 1

Motivo básico:

Consiste en la acción de mover un objeto (manta) realizada por Silvia sobre el cuerpo de Habib.

Descripción de la acción:

¹ Se utilizó para ello el software Acid, que permite segmentar y analizar fragmentos de la secuencia fílmica.

Silvia está sentada en posición frente/ángulo extremo izquierdo a los pies de Habib. Coloca la manta y la desliza sobre su cuerpo.

Componentes de la acción de Silvia:

1. movimiento corporal del tronco superior de acercamiento/ alejamiento con mirada sobre Habib.
2. uso de un objeto (manta).

Trayectoria del movimiento con el objeto:

Inicia el movimiento colocando la manta/deslizamiento de la manta sobre el cuerpo de derecha a izquierda hasta sacar la manta (final).

Relación de proximidad entre Silvia y Habib durante la acción:

Se acerca-se aleja.

Análisis de la Unidad 2

Variación 1.

Descripción:

Repite el motivo básico, agregando componentes al principio y al final del movimiento los que, al delimitarlo mejor, contribuyen a enfatizarlo.

Componentes de la variación:

1. agregado, al iniciar el movimiento con la manta, de una elevación y posterior bajada sobre el cuerpo de Habib, que opera a modo de un alzar y dar (levare y caída o *arsis* y *tesis*) en la gestualidad de la acción.
2. agregado de un movimiento de acercamiento del tronco de Silvia hacia Habib en el final.
3. superposición en 2) de su voz de risa en el final.

El agregado de estos componentes produce:

1. enfatización del inicio y el final de la acción.
2. agregado de 1 componente al perfil de proximidad entre Silvia y Habib: se acerca-se aleja-se acerca.
3. aparición de voz en el final (acercamiento con risa).

Componentes que provocan énfasis en la acción:

1. dinámico-gestual el movimiento corporal y objetual más amplio, exagerado y marcado, al comienzo y al final reafirma los límites del motivo, creando un punto claro de articulación en la continuidad narrativa (quizás tenga como *función* concitar la atención de Habib). Dicha acción resulta concordante con los movimientos de acercamiento del tronco de Silvia hacia Habib al comienzo y al final del motivo.
2. rítmico del movimiento: la adición –al inicio de la acción de movimiento- de alzar la manta y fijarla, en lugar de simplemente depositarla sobre el cuerpo de Habib (esto es, el levare en anacrusa y la resolución del levare con caída y fijación de la manta sobre Habib, y con detención o pausa en el movimiento antes de continuar con el movimiento de deslizamiento) produce un gesto rítmico no sonoro cuya sintaxis contribuye a destacar expresivamente, a enfatizar el comienzo de la acción.
3. emocional-afectivo: la fijación de la mirada de Silvia sobre Habib en el inicio, mientras se inclina hacia él (se acerca) simultáneamente a la producción del levare y caída de la manta.} y el intraentonamiento producido por la simultaneidad –en el cierre de la acción- entre la risa de Silvia y su inclinación sobre Habib (se acerca) enfatizan el contenido expresivo de la interacción, que resulta concordante con la sonrisa de Habib.
4. rítmico-verbal: aparece por primera vez un componente de ritmo verbal en la risa de Silvia. A continuación se transcribe el ritmo de dicho motivo.

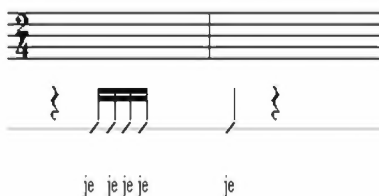


Figura 3: Episodio1-Unidad 2. Ritmo de la risa de Silvia.



Análisis de la Unidad 3

Variación 2.

Descripción:

Nueva elaboración sobre el motivo de la unidad 2 con agregado de alocución. La concordancia del componente rítmico verbal con el componente de movimiento agrega un valor de "musicalidad" a la composicionalidad de la performance.

Componentes de la variación:

1. rítmico-verbal

La alocución de Silvia se organiza en una estructura constituyente de 3 células rítmicas, de gesto anacrúsico, que se superponen al movimiento de la manta, a saber:

- célula 1: "¿a **ver**?" Se enuncia en el momento de colocar la manta
- célula 2: "¿la **saca**mos?" Se enuncia durante el deslizamiento de la manta sobre el cuerpo de Habib
- célula 3: "tutut**ú** tututut**ú**" Se enuncia en el final, mientras se retira la manta del cuerpo de Habib.

La continuidad rítmica de la alocución se desarrolla por un aumento de la cantidad de eventos sonoros en cada unidad rítmica sucesiva. De los tres motivos rítmicos, el segundo es una variación por extensión en el número de ataques del primero, que se agregan al inicio y al final del motivo, mientras que el tercero es el que contiene más eventos, los que se agregan al final.

El análisis resulta en lo siguiente:

- motivo 1: anacrusa de 1 ataque y resolución de 1 ataque de final masculino;
- motivo 2: anacrusa de 2 ataques y resolución en 2 ataques con final femenino,
- motivo 3: consiste de 2 células, la primera de anacrusa de 2 ataques y resolución de 1 ataque y la segunda consta de 4 ataques en levare que resuelven en ataque con final masculino en tiempo fuerte. El ritmo es similar al ritmo del final de la unidad 2 (risa) pero está extendido en su longitud ya que contiene un mayor número de ataques.

La temporalidad de esta organización rítmico-métrica presenta una variabilidad en la regulación de las pausas entre los motivos, las que van disminuyendo resultando los motivos 2 y 3 casi yuxtapuestos y el motivo 3 acelerado respecto del tempo inicial.

Se transcribe a continuación la alocución rítmico-verbal de la unidad 3:

Figura 4: Episodio 1 - Unidad 3. ritmo de la alocución

2. dinámico-gestual

Se produce un incremento en la tensión dinámico-gestual por un movimiento de alejamiento más marcado de Silvia respecto de Habib. Luego de un acercamiento en el levare inicial, Silvia aleja marcadamente su tronco de Habib, coincidiendo con el movimiento de sacar la manta; al alejarse con la manta, incita a su captura por parte de Habib, quien interactúa con la manta (mueve sus brazos no se sabe si para retenerla o para ayudar a Silvia a sacarla). Al 'danzar' juntos varía la calidad gestual del movimiento de la manta. El final de esta sección deja a Silvia en posesión de la manta y alejada de Habib (el tronco hacia atrás).

La relación de proximidad entre Silvia y Habib durante la acción resulta en el siguiente esquema:

Se acerca-se aleja más

3. melódico-vocal

En la vocalización de la primera célula de la alocución el contorno vocal es ascendente (abajo-arriba) ("¿a ver?") coincidiendo con la intención interrogativa; en la vocalización de la segunda alocución el contorno vocal también es ascendente ("¿la sacamos?") pero la entonación alcanza una zona de registro vocal más aguda (esto es, implica una ampliación del registro vocal hacia el agudo

con respecto al primer motivo verbal); la tercera alocución presenta un contorno vocal estable de una altura repetida (emisión de la sílaba 'tu') pero que es pronunciada con un sonido aún más agudo que los de las alocuciones anteriores.

El perfil general del contorno melódico de la alocución presenta una ampliación de la tesitura vocal hacia el registro agudo.

Composicionalidad de la concordancia verbal/gestual.

Se aprecia la presencia del fenómeno de intraentonamiento en la actuación de Silvia, manifiesto en los siguientes atributos:

1. concordancia rítmico-métrica entre voz y movimiento:
 - *simultaneidad en el levare* entre la alocución ("¿a ver?") y el movimiento de alzar la manta; la voz comienza apenas antes que el movimiento, por lo tanto son dos elementos con una misma función imagen-sentido (anacrusa verbal y anacrusa gestual del movimiento de la manta) que se producen por superposición dando por resultado una hipérbole verbal/gestual (exageración del levare por la duplicación del gesto en dos modalidades diferentes (verbal-movimiento));
 - *yuxtaposición y simultaneidad* entre la alocución ("¿la sacamos?") y el gesto de *deslizamiento* de la manta. El inicio de la alocución opera como un levare del movimiento de la manta y el final se superpone al movimiento.
 - *simultaneidad* entre alocución ("tututu tututututu") y el gesto de deslizamiento en el tramo final. La alocución acompaña el movimiento final de 'salida' de la manta del cuerpo de Habib.
2. concordancia entre la direccionalidad del contorno vocal y la trayectoria del movimiento:
 - contorno vocal ascendente en "¿a ver?" y gesto ascendente del movimiento de la manta;
 - contorno vocal ascendente en "¿la sacamos?" con entonación en registro más agudo. Crea más tensión e "impulsa" el movimiento de deslizamiento;
 - contorno vocal llano (nota repetida 'tu') acompaña el movimiento 'llano' de deslizamiento (aliteración).

En esta unidad hay mayor nivel de actividad multimodal e intraentonamiento en la acción de Silvia.

Análisis de la Unidad 4

Variación 3

Descripción:

Segunda elaboración "musical" del motivo básico de movimiento mediante el agregado de alocución. Es una nueva variación del motivo básico que finaliza con una interjección verbal que cierra la sección. Presenta tres elementos bien marcados:

1. comienzo (levare y caída para colocación de la manta sin alocución).
2. deslizamiento de la manta con alocución en susurro.
3. final con alocución en interjección bien marcada de cierre concordante con el acercamiento de Silvia hacia Habib.

Relación de proximidad entre Silvia y Habib:

Vuelve el esquema se acerca-se aleja-se acerca.

Componentes de la variación:

1) rítmico-verbal

Elaboración del texto del motivo rítmico verbal de la unidad 3 "¿la sacamos?" en un motivo rítmico con los siguientes cambios:

- a) cambio métrico (de binario a ternario);
- b) cambio en la extensión del motivo por aumento en el número de ataques la organización rítmica procede por **encadenamiento repetitivo yuxtapuesto** del fragmento verbal "*lasaco*" y resulta en lo siguiente: "lasacolasacolasacolasaco" (imposible determinar el número de veces que repite por el nivel dinámico mínimo de la voz susurrada);
- c) mantenimiento del gesto anacrúsico del motivo, pero con variación en el número de sonidos de la anacrusa (un solo sonido esta vez).
- d) cierre del episodio con interjección verbal: apoyatura sobre tiempo acentuado y final femenino (uúpateeee, es casi melódico). en simultáneo al movimiento de deslizamiento de la manta.

Se transcribe a continuación la alocución rítmico-verbal de la unidad 4:



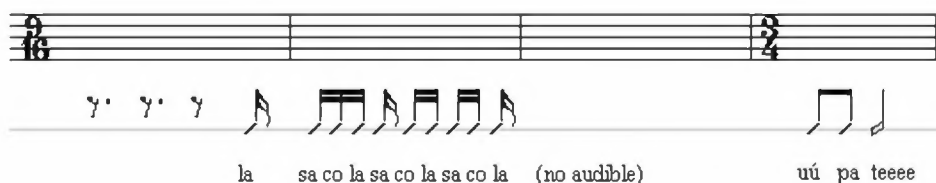


Figura 5: Episodio 1 - Unidad 4.

2) dinámico-gestual

Disminución general de la tensión respecto de la unidad motívica 3. Presencia de 3 componentes sucesivos:

1) repetición del comienzo de la unidad 2 en el movimiento inicial de la manta en levare sin alocución.

2) deslizamiento de la manta en simultáneo con alocución en voz susurrada. Aquí disminuye la tensión dinámico-gestual, que pareciera balancear la tensión que ocurre en ese mismo lugar en la unidad motívica 3.

3) cierre del episodio con gesto de acercamiento de Silvia hacia Habib en movimiento de aproximación final.

3) emocional-afectivo

Fijación de la mirada de Silvia sobre Habib desde el inicio de la unidad, en el momento de acercarse al producir el movimiento de la manta y durante el movimiento de deslizamiento de la manta. Mantenimiento de un tono emocional calmo y sostenido. En el cierre, acercamiento máximo de Silvia hacia Habib y acercamiento simultáneo de Habib a la cara de Silvia tomando la manta, en concordancia con la interjección verbal de Silvia ("uúpateeee"), lo que genera un pico dinámico, definiéndose como el punto culminante de la meta comunicativa.

Composicionalidad de la concordancia verbal/gestual.

Se organiza en una secuencia de movimiento de la manta sin voz, de movimiento de la manta con voz y de movimiento del tronco con voz y sin manta. Se identifica un fenómeno de intraentonamiento en la actuación de Silvia, manifiesto en los siguientes atributos:

1. concordancia ritmico-métrica entre voz y movimiento: la alocución, al plantear un motivo rítmico extenso por repetición encadenada sin solución de continuidad de la célula /asaco genera una continuidad verbal que se superpone y aumenta la continuidad del movimiento de la manta, produciendo una hipérbole verbal-gestual por simultaneidad de ocurrencia de componentes imagen-sentido iguales. En el final, la interjección "uúpateeee" opera como un levare que impulsa el movimiento de acercamiento final de Silvia hacia Habib aumentando el énfasis de la comunicación por acercamiento.
2. concordancia entre la dirección del contorno vocal y la dirección del movimiento: la alocución "lasacolasacolasacolasaco" en voz susurrada y sin variantes aparentes en el contorno vocal contribuye a la calidad de continuidad del deslizamiento del movimiento de la manta. La interjección final "uúpateeee", con contorno en registro agudo de ascenso y descenso posterior, prepara el descenso del movimiento de acercamiento de Silvia hacia Habib de atrás hacia delante y de arriba hacia abajo.

Con esta última acción finaliza el episodio narrativo 1.

En síntesis, se puede decir que en el episodio narrativo 1 la composicionalidad de la performance espontánea de Silvia rescata la idea de motivo básico, presentándola inicialmente desde el campo del movimiento, la elabora sumando al movimiento la idea de unidad lingüística, que también opera como motivo básico y que resulta concordante con el motivo básico anterior, en general en acciones de intraentonamiento, y elabora el episodio por medio de la reiteración y la variación de los diferentes elementos compositivos que integran la acción multimodal en la comunicación, tales como los movimientos de acercamiento y alejamiento el énfasis relativo en la dinámica de los movimientos, el uso del objeto, las modulaciones vocales y la organización formal y rítmico-métrica tanto de la acción de movimiento como de la alocución a lo largo del intervalo temporal que constituye cada segmento narrativo. Sin embargo, resulta interesante notar que, a diferencia de lo que se verá en el análisis del episodio 2, en el episodio 1 la composicionalidad de la alocución pareciera estar gobernada más por la temporalidad del juego de movimiento que por la propia continuidad musical de la organización sonora, y en consecuencia, la elaboración compositiva

del motivo básico de la alocución, sus variaciones rítmico-métricas, dinámicas y su organización formal dependen de la configuración en el tiempo de la acción de movimiento; así por ejemplo el motivo básico "lasaco" se repite sin solución de continuidad tantas veces como dura el movimiento de deslizamiento de la manta sobre el cuerpo de Habib, sin guardar una relación estructural jerárquica con la organización formal mayor. Pareciera que aquí la continuidad temporal de la alocución se configura por una yuxtaposición de motivos más que por relaciones de dominancia/subordinación en un entramado jerárquico.

Forma	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Estructura	Motivo básico	Variación 1	Variación 2	Variación 3
Duración	4,800 seg	6,400 seg	4,900 seg	8, 800 seg
Componentes de la actuación	Movim c/ Objeto	Movim c/ Objeto Movim c/ Voz	Movim c/ Objeto y Alocución	Movim c/ Objeto Movim c/ Objeto y Alocución Movim y Alocuc
Relación de Proximidad	Se acerca/se aleja /se acerca	Se acerca/ se aleja más	Se acerca/se aleja	Se acerca/se aleja /se acerca más
Contorno Vocal				
Tensión narrativa				

Figura 6: Elementos componentes de la composicionalidad del episodio 1

Se presenta una síntesis de algunos de los principales componentes de la composicionalidad de la performance antes detallados (ver cuadros 1, 2 y 3).

The musical score consists of three systems of staves. The first system shows a vocal line with lyrics 'je je je je je' and 'je'. The second system shows a vocal line with lyrics 'a vez? la sa ca mos? ti ti ti ti ti ti ti ti (a jh)'. The third system shows a vocal line with lyrics 'la sa co la sa co la sa co la (no audible)' and 'uí pa teeee'. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like 'accelerando'.

Figura 7: Cuadro 2. Organización de la composicionalidad de la alocución en el episodio 1



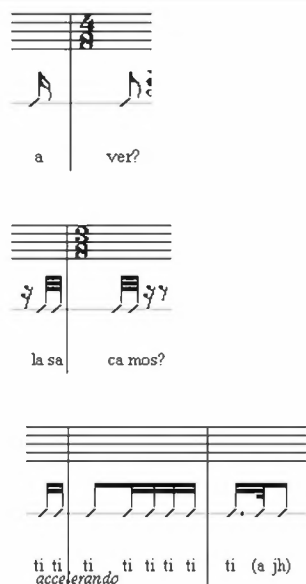


Figura 8: Cuadro 3. Construcción compositiva de la alocución en la unidad 2

EPISODIO 2

La estructura narrativa básica del episodio 2 consiste en un juego de figura-fondo de Silvia con la que responde a la siguiente lógica de acción: me oculto-me descubro.

La estructura constituyente del episodio 2 consta también de cuatro unidades motivicas.

Se presenta a continuación un análisis breve de algunos aspectos de la composicionalidad del episodio.

Análisis de la Unidad 1: Duración aproximada 5 segundos.

Motivo básico

Descripción de la acción: Silvia sentada frente/ángulo extremo izquierdo a los pies de Habib juega a me oculto tras la manta y aparezco luego diciendo: “acaestáaaa”. La alocución tiene una función de marcación de cierre con aproximación de torso de Silvia hacia Habib.

Se transcribe el ritmo de la alocución:

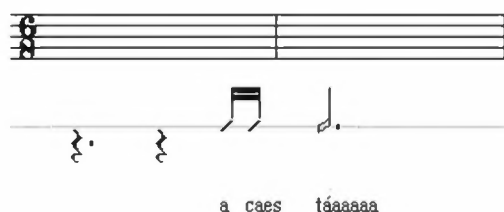


Figura 9: Unidad 2. Duración aproximada: 9 segundos.

Característica narrativa: La figura del motivo básico de actuación es reemplazada por una nueva figura con el objeto de integrar la ocurrencia de un evento incidental.

Ocurrencia de un evento incidental (sonido del teléfono). Genera la interpolación de una sección rítmico-verbal de alocución que cumple un rol explicativo y de integración del evento al hilo narrativo. Silvia baja la manta y comparte la ‘sorpresa’ con Habib “Ahh que paso?” Habib responde al estímulo: “uhh”. Silvia en sintonía con Habib emite “uhhh” y mira hacia el teléfono. Bajando la manta totalmente, da paso a la nueva figura de la unidad diciendo bien rítmico a igual intervalo temporal: “Te-le-fo-no” en voz semi fuerte y con tendencia estable y descendente en altura, como compartiendo la novedad en complicidad con Habib, mirándolo y acercándose a él. En síntesis, la unidad 2 funciona, no como una variación del motivo básico sino como un motivo nuevo.

Se transcribe el ritmo de la alocución:

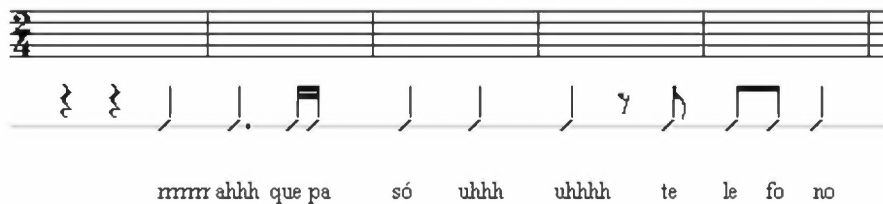


Figura 10: Unidad 3. Duración aproximada: 7 segundos.

Se retoma el motivo básico. Silvia: me escondo: llamada verbal activadora con dos unidades que operan como dos gestos en levare de altura ascendente “¿Habiiib?” y “Habibiii”; el segundo es una variación del primero con un ataque más y alcanzando una altura mayor, que se acompaña con movimiento rítmico intraentonado de la manta. Silvia se descubre luego y dice: “Aquiestashabibi” y Habib responde con ggggg y sonrisa. Nuevamente, al igual que en el episodio 1, la unidad 3 tiene mayor nivel de actividad interaccional, y de variabilidad en el contorno melódico de la alocución, lo que incrementa el contenido expresivo-comunicacional de la actuación adulta.

Se transcribe el ritmo de la alocución:

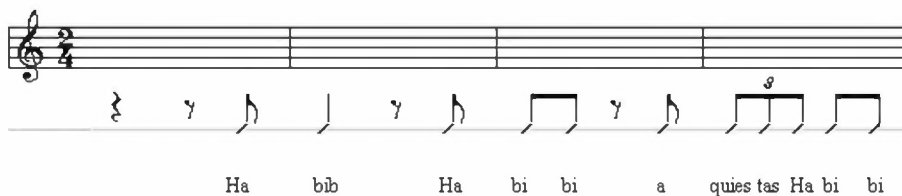


Figura 11: Unidad 4. Duración aproximada: 9 segundos.

Compone un desarrollo de lo presentado en la unidad 3. Incremento en la variación sobre el texto e intencionalidad de la voz, con estricta organización rítmico-métrica de tres motivos:

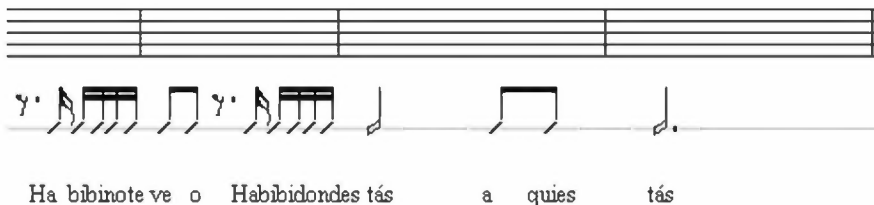
Motivo 1: gran anacrusa “Habibinoteveo”.

Motivo 2: “Habibidondestás” variación del motivo 1 con respuesta sincrónica de movimiento de brazos, pies y risa de Habib, que ya ‘es cómplice’ del juego de la escondida.

Motivo 3: resolución de la tensión anterior en “Aquiestás”, por disminución de ataques pero en igual posición métrica. Final con acercamiento y pico comunicacional máximo al igual que en el final del episodio 1. Habib se acerca a Silvia y toma la manta.

A diferencia del episodio 1, la tensión se lleva hasta el final de la unidad 4. Esta unidad es la que mayor nivel de interacción tiene hasta su resolución.

Se transcribe el ritmo de la alocución:



Si analizamos la organización constituyente de la alocución en las unidades 3 y 4 vemos que dicho análisis arroja una lectura alternativa desde la perspectiva musical, ya que la misma se estructura respondiendo a las pautas de la organización fraseológica del período clásico. En el estilo clásico, la organización formal típica de la frase se compone de dos términos, denominados antecedente y consecuente. Este modo de caracterizar a la organización musical es derivado de la



idea de atribuir a dicha organización una función formal (Caplin, 1988), que asigna un rol a un determinado fragmento musical (en nuestro caso, la de antecedente y la de consecuente) dentro de la organización mayor de la pieza de música, similar al rol que el actor desempeña en la obra dramática. Así, tal como un personaje posee ciertos atributos, un fragmento musical también los posee. En la frase clásica típica, el antecedente despliega el discurso musical llevando la tensión tonal hasta una situación de resolución intermedia y el consecuente completa el ciclo arribando a una situación de mayor estabilidad tonal. En el caso de la alocución analizada el antecedente y el consecuente están compuestos, cada uno, de dos grupos de unidades contrastantes: una idea o motivo básico (Habibi) que se repite con una mínima variante (Habibi) y un motivo contrastante (Aquí estás Habibi), que son concordantes, respectivamente con las dos situaciones planteadas por el juego de ocultarse y descubrirse. El consecuente obedece a la misma lógica constructiva presentando el motivo (Habibi no te veo), su repetición con mínima variación (Habibi donde estás) y el motivo contrastante (Aquí estás), cerrando la estructura para finalizar con la interjección Nooooo, que opera a manera de Coda. Cuando la forma adscribe a esta estructura se la caracteriza como forma estricta. La forma estricta, entonces, presenta con claridad la unidad del material motivico, una organización simétrica de los agrupamientos de los términos de la frase y relaciones de estabilidad tonal, diferenciándose de otras formas más libres donde las relaciones entre las unidades formales no guardan dichas proporciones ni en la simetría ni en la estabilidad tonal.

Así, encontramos que la composicionalidad de esta alocución, al proceder de acuerdo a una típica organización de frase antecedente-consecuente, se presenta, no funciona segmentada en dos unidades autónomas, sino integrada en una frase con dos términos, en donde tanto la organización de los motivos rítmico-verbales como la temática de la alocución brindan los elementos de cohesión necesarios para orientar dicho análisis. El gráfico de dicha estructura de frase resulta en lo siguiente:

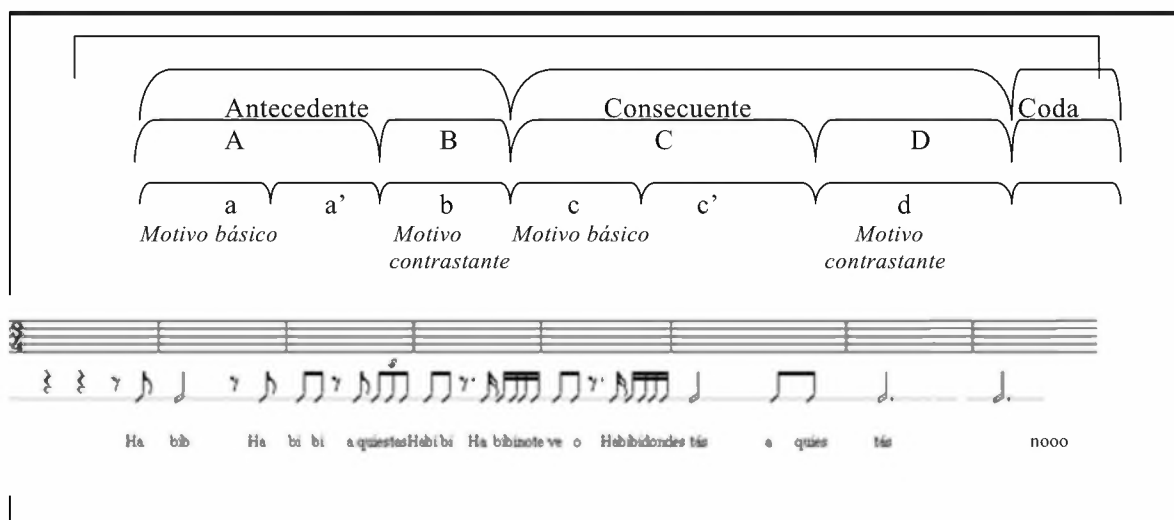


Figura 12: Estructura de frase de las unidades 3 y 4 del episodio 2

En síntesis, y a diferencia de lo que se vio en el análisis de la composicionalidad de la alocución en el episodio 1 en este episodio la alocución se configura en el tiempo, si bien de manera concordante con la temporalidad del movimiento, con un grado de estructuración que es más dependiente del propio desarrollo de la discursividad musical. Probablemente el juego de ocultarse-describirse plantee una lógica del movimiento que favorece la construcción formal de la alocución con una temporalidad basada en una jerarquía constituyente más que en una yuxtaposición de motivos.

Discusión

El 'estar juntos' compartiendo nuestros estados emocionales con otros constituye un componente esencial de la naturaleza biológica humana. Allí donde una serie de patrones de mutualidad tienen lugar en las interacciones tempranas entre la madre y el bebé, se desarrollan unas capacidades que, se presume, se convertirán luego en formas más sofisticadas de actuación artística (Dissanayake 2000). Desde un comienzo, estas interacciones tempranas parecieran estar penetradas fuertemente por atributos de las prácticas culturales de la sociedad adulta. Por otro lado, existe acuerdo en el campo de los estudios culturales y antropológicos de la presencia en la cognición humana de una estructura germinal que constituye la base de la construcción de sentido en el seno de la cultura. Dicha unidad o idea básica, que en la música se denomina habitualmente motivo,

constituye una Gestalt sobre la cual operan una serie de transformaciones o elaboraciones, genéricamente denominadas estrategia compositiva (Zbikowsky 2002), cuyo grado de tipicidad obedece a convenciones culturales y estilísticas propias del dominio social en el que dicha unidad tiene existencia. La obra musical, como expresión artística madura, contiene en su estructura esta idea motivica básica, la que, junto a sus elaboraciones, se despliega en la temporalidad del discurso musical adoptando modalidades peculiares, sea que se trate de composiciones “escritas” o de improvisaciones o composiciones en tiempo real.

Por otro lado, se entiende actualmente al dominio mental como un escenario de construcción de significado donde la corporalidad juega un rol primordial junto al cerebro (Lakoff y Johnson 1999; Thompson 2004) para dar cuenta de la percepción de la realidad. Esta redefinición del mentalismo es congruente con el desarrollo de aspectos de la parentalidad intuitiva, donde es posible observar el modo en que, en la actuación parental, una producción natural, en la que el adulto despliega, espontáneamente y sin dificultad aparente, un complejo gestual de naturaleza multimodal involucrando el movimiento corporal y la voz, presenta un alto grado de elaboración expresivo, cuya organización en el tiempo reconoce similitudes importantes con la de algunas modalidades de expresión más sofisticadas propias de las artes performativas de nuestra cultura.

Los resultados preliminares que se desprenden del análisis de la composicionalidad de la performance natural adulta al interactuar con el bebé para concitar su atención -realizado sobre los primeros dos episodios de una secuencia de actuación espontánea- arrojan interesantes indicios acerca de una organización de dicha actuación que evidencia un alto grado de coherencia estructural en la concordancia multimodal. Constituyen algunos atributos de la misma, los siguientes:

1) Se reconoce en la composicionalidad de la actuación natural una estrategia compositiva basada en la construcción narrativa a partir de un motivo básico, el que es sujeto a elaboraciones en una multiplicidad de aspectos, algunos de los cuales han sido identificados en el análisis (ver cuadro 1).

2) En las numerosas instancias de intraentonamiento de la actuación adulta, las acciones concordantes dan cuenta de la puesta en acción de un complejo gestual de movimiento corporal (con y sin objeto) y vocal-sonoro, que conforma una organización de naturaleza multimodal, y que despliega temporalmente un complejo expresivo-comunicacional, algunos de cuyos atributos quedan evidenciados en el análisis realizado (ver descripción de concordancias en el análisis de los episodios 1 y 2).

3) El valor agregado que aportan al producto multimedial (Chion 1993) los componentes visual, de movimiento y de alocución, que transforman dicho producto en una resultante diferente de la que podría producirse por simple sumatoria ya que, debido a su contribución relativa en la configuración temporal de la acción, condicionan tanto la estrategia composicional adulta como así también (se presume) el modo en que el bebé participa en la mutualidad de la interacción comunicativa promovida por el juego espontáneo (ver diferencias en la composicionalidad del fraseo entre los episodios 1 y 2).

4) La estructuración formal del hilo narrativo de la alocución origina a veces una composición del fraseo que guarda relación estrecha con estructuras organizativas prototípicas del fraseo en las piezas musicales del estilo clásico (ver cuadro 4).

5) No obstante las diferencias potenciales que pueden suscitarse debido a la contribución relativa de los diferentes componentes del complejo multimodal señaladas en 3) existe en general un alto grado de concordancia entre la gestualidad del movimiento y la gestualidad de la alocución.

6) La lógica de tensión narrativa resulta similar a las lógicas tensionales que se presentan en formas más elaboradas de las artes temporales y su vez guarda similitudes con pulsiones naturales que se supone han sido adaptadas evolutivamente en nuestra especie (Dissanayake 2000).

En general puede observarse una distinción interesante entre la composicional del movimiento, dada por el tipo de narrativa que este propone, y el despliegue en paralelo de la composicionalidad del fraseo musical. Pareciera que la motivica del juego con el objeto conserva más el esquema repetición-variación, en tanto que la organización fraseológica de la alocución, si bien, como se dijo antes, se construye tomando como base a la elaboración motivica y a los principios de repetición y variación temática, conforma a veces una estructura constituyente más estricta, gobernada por los principios jerárquicos que resultan prototípicos en la música popular y académica de nuestra cultura occidental de tradición centro-europea.

La característica de tipicidad del motivo como unidad básica de sentido se une entonces a la idea de estrategia composicional, entendida como la capacidad de arreglar los materiales a lo largo del tiempo. En este arreglo se destaca la necesidad de operar con la redundancia como un modo de lograr la coherencia estructural. En el caso de la parentalidad intuitiva, la redundancia se produce no sólo por el uso espontáneo de una estrategia de elaboración motivica que opera con el principio de repetición-variación sino principalmente por la conducta intraentonada de carácter multimodal de la performance, que por medio de la reiteración de los componentes motivicos en las diferentes



modalidades expresivas enfatiza ciertos rasgos del discurso narrativo con el fin de concitar y favorecer el proceso de mutualidad en la comunicación.

En síntesis, se puede decir que en ambos episodios narrativos la composicionalidad de la performance espontánea de Silvia rescata la idea de motivo básico, presentándola desde el complejo movimiento-objeto-alocución y la elabora en general en acciones de intraentonamiento, por medio de la reiteración y la variación de los diferentes elementos compositivos que integran la acción multimodal comunicativa, tales como los movimientos de acercamiento y alejamiento, el énfasis relativo en los movimientos, el uso del objeto, las modulaciones vocales y la organización rítmico-métrica de la acción a lo largo del intervalo temporal que constituye cada segmento narrativo.

Referencias

- 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.
- Cassirer, E. (1944) *An Essay of Man*. New Haven. Yale University Press.
- Chion, M. (1993) *La audiovisión*. Buenos Aires. Paidós comunicacion.
- Cohen, A. (1993) Association and musical soundtrack phenomena. *Contemporary Music Review*, **9**, pp. 163-168.
- Cone, E. (1987) On Derivation: Syntax and Rhetoric. *Music Analysis*, **6**, pp. 237-255.
- Cook, N. (1998) *Analusing musical multimedia*. Oxford. Clarendon Press.
- Dissanayake, E. (2000) *Art and Intimacy*. Seattle. University of Washington Press.
- Eco, U. (1976) *A theory of semiotics*. Bloomington. Indiana University Press.
- Imberty, M. (1992) Stabilité et instabilité: comment l'auditeur organise-t-il la progression d'une œuvre musicale. En R. Dalmonte e M. Baroni (Eds.). *Secondo Convegno Europeo di Analisi Musicale*. Trento. Università degli Studi di Trento. Pp. 91-104.
- Krumhansl, C y Schenk, D. (1997) Can dance reflect the structural and expressive qualities of music? A perceptual experiment on Balanchine's Choreography of Mozart's Divertimento No. 15. *Musicae Scientiae*, **1**, pp. 63-85.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999) *Philosophy in the flesh*. New York. Basic Books.
- Langer, S. (1942) *Philosophy in a new key*. New York. Mentor.
- Langer, S. (1953) *Feeling and Form*. New York. Scribner.
- Meyer, L. (1956) *Emotion and meaning in music*. Chicago. University of Chicago Press.
- Meyer, L. (1967) *Music, the Arts and Ideas: Patterns and Predictions in Twentieth-Century Culture*. Chicago. University of Chicago Press.
- Miall, D. y Dissanayake, E. (2003) The poetics of babytalk. *Human Nature*, **14**, **4**, pp. 337-364.
- Nettl, B. (1983) *The study of ethnomusicology*. Chicago. University of Illinois Press.
- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición. Buenos Aires. Espasa Calpe.
- Réti, R. (1951) *The thematic process in music*. New York. Macmillan.
- Schoenberg, A. (1975) *Style and Idea: selected writings of Arnold Schoenberg*. En L. Stein (Ed.). Trad. L. Black. New York. St. Martins'sPress.
- Tarasti, E. (1994) *A theory of musical semiotics*. Indianapolis. Indiana University Press.
- Thompson, E. (2001) Empathy and consciousness. En E. Thompson (ed). *Between ourselves. Journal of Consciousness Studies*, **8**, **5-7**, pp. 1-32.
- Turner, M. (1998) Figure. En A. Katz, C. Cacciari, R. Gibbs, Jr. y M. Turner (Eds). *Figurative Language and Thought*. New York. Oxford University Press.
- Zbikowsky, L. (2002) *Conceptualizing music*. New York. Oxford University Press.

LAS INTERACCIONES TEMPRANAS ENTRE EL ADULTO Y EL INFANTE HUMANO COMO FENÓMENO COMUNICACIONAL.

Una mirada semiótica

SANTIAGO VIDELA

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES – CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Introducción

En el marco de un simposio que pretende abordar las interacciones tempranas entre adulto y bebé, este trabajo acerca una mirada semiótica al fenómeno bajo la hipótesis de que los resultados brindarán nueva información acerca de la naturaleza de este intercambio.

En la diada adulto bebé se construye un *hojaldre* de capas de sentido. Una mirada semiótica puede permitirnos observar en detalle esas capas y entender cuáles son los signos que el adulto y el infante intercambian en ese momento mágico en el que se juntan para interactuar.

La mirada que se pondrá en juego en este trabajo retoma, por un lado, los desarrollos de buena parte de la semiótica dedicada a los medios de comunicación masiva -Eliseo Verón para la televisión (1995), Francesco Casetti (1983) para el cine y la televisión, Christian Metz para el cine (1973), José Luis Fernández (1994) para la radio, Michel Chion para el sonido en la televisión, Andrea Barbieri (2005) y sus trabajos sobre la temporalidad en la historieta, Omar Calabrese (1998) y la relación entre arte y medios entre otros- y, por otro, el funcionamiento general de los textos en la vida social -Eliseo Verón y la teoría de los discursos sociales y Oscar Steimberg (1994) y sus postulados sobre el funcionamiento en tensión de géneros y estilos en la vida social.

Si bien es cierto que los esfuerzos dedicados por la primera semiología en aplicar los instrumentos de análisis de la lingüística a objetos mediáticos han generado resultados conflictivos (Verón 1992) no es menos cierto que, desde finales de los '70, esta disciplina, -en parte por la incorporación de los postulados de Peirce, en parte por sus discusiones con la pragmática- ha aportado importantes avances al conocimiento de las comunicaciones masivas (como han hecho los autores citados y en particular Humberto Eco respecto de la difusión de los avances de este campo).

En la década del '90 y como resultado de los aportes a la disciplina realizados desde los años '70 se publican bajo la égida del Círculo de Buenos Aires una serie de trabajos sobre medios y lenguajes. A los fines de este trabajo me detendré en dos de ellos. Primero en el de José Luis Fernández sobre los lenguajes de la radio. Allí se desarrolla de una manera muy interesante un tema a veces olvidado por los estudios en comunicación: las relaciones entre los límites que impone el dispositivo bajo el que la comunicación se lleva a cabo, y cuáles son sus influencias en los desarrollos enunciativos. Así, al prestarle atención al régimen de funcionamiento de la radio se pueden entender las características de los radioescuchas que el medio construye.

El otro trabajo es el de Mario Carlón (1994) que sacó del olvido el modelo de funciones de Jakobson, mostrando su utilidad para la descripción y el análisis de textos no necesariamente lingüísticos. Su trabajo permite entender la tensión que existe entre la imagen artística y la imagen que se pretende informativa. Además destaca que buena parte de los procedimientos de construcción de sentido de la prensa escrita local responden a la presencia de la función poética. Lo que aquí nos interesa es que al no presentar una lectura lineal del texto del lingüista ruso, se abre un vasto campo de aplicación metodológico del modelo de funciones para la descripción y comprensión de los fenómenos comunicacionales

En esa dirección encontramos, ya en terrenos de la psicología, también la potencialidad de este modelo en el trabajo de Dissanayake y Miall (2003) que describe la estimulación adulta como *Babytalk* y, en particular, como en el plano lingüístico parece verse el predominio de los componentes del mensaje volviéndose sobre sí mismo (la función poética)

De este trabajo además se desprende la idea de que el *Babytalk* tiende a funcionar como una clasificación social de tipos de textos. En *Semiótica de los medios* Oscar Steimberg (1993) trabaja esta problemática siguiendo desarrollos de grandes lingüistas como Todorov (1983) y Bajtín (1985). Allí plantea que los géneros son clasificaciones de textos, que establecen regularidades, que se acotan a un campo social de desempeño y que en su regularidad generan un horizonte de expectativas tanto para sus productores como para sus consumidores. Por lo tanto una de las vías

de acercamiento a la interacción adulto-bebé es dar cuenta de si esta sugerencia que ofrece la lectura de la investigadora india nos acerca a una clasificación de este tipo y cuáles son sus implicancias.

La construcción del objeto de estudio.

Se trabajó una escena de 1'24'' en la que un adulto entabla un proceso comunicacional con un infante humano. Allí se producen distintas alternativas en las que aquello que intercambian, en términos de proceso de significación cambia de forma, de foco, de contenido, y esos cambios parecen generar ligeras alteraciones en el pacto enunciativo.

En "El estudio semiológico del lenguaje cinematográfico" Metz se enfrenta al problema de tener que construir un instrumento de análisis específico para la investigación de lo cinematográfico por oposición a una tradición semiológica que tendía a aplicar los modelos de la lingüística saussureana a cualquier objeto no lingüístico.

El resultado de su trabajo es la creación de una metodología de análisis que se propone comenzar con la descripción del dispositivo¹ que soporta la comunicación.

Con esa guía se presta atención a lo que sucede en la escena. El resultado es que:

- Se trata de una interacción "cara a cara"²

En primer lugar que se trate de una interacción "cara a cara" obliga a explicar un detalle que seguro el lector se estará preguntando ¿Por qué una semiótica de medios en una interacción en la que los medios no están presentes? Porque todo aquello que se tiene en cuenta en el análisis de medios está presente en la comunicación "cara a cara", y no a la inversa. Como es el caso de las variaciones espacio-temporales que puede sufrir por ejemplo una canción, que al ser grabada en un estudio en Buenos Aires, puede ser reproducida 10 años después en Londres. Si la interacción es "cara a cara" eso es imposible.

Además se sigue esta línea porque se toma al cuerpo de los hablantes como dispositivo técnico.

En *La enunciación* Catherine Kerbrath-Orechioni (1986) realiza un trabajo sobre el modelo de comunicación que se desprende, del trabajo sobre las funciones del lenguaje de Jakobson. En ese marco atiende a que la comunicación exitosa en la que un participante *a* envía un mensaje a un participante *b*, que lo recibe tal cual le fue enviado, es generalmente poco probable de encontrar. Lo que domina la vida social es el malentendido, dado que es inexacto, entre otras cosas, que "los dos participantes de la comunicación, aún si pertenecen a la 'misma comunidad lingüística hablen la misma lengua" (1992:20) dado que sus competencias son necesariamente distintas. La escena que se investiga puede ser considerada la antonomasia de la diferencia en las competencias sobre el 'código'.

El dispositivo

Lo que sigue es describir cuales son las características del dispositivo que se ponen en juego.

- En principio se trata de una producción que habilita el intercambio de mensajes verbales y no verbales soportados por el aparato fonador y la capacidad gestual del cuerpo.

Para tender a ellos se debe:

"Proceder a la selección de las diversas categorías de apoyos formales de la comunicación (lengua, gesto, mímica...) Esta operación no se propone favorecer uno de los sistemas semióticos en detrimento de otros; por el contrario nos parecen posibles distintas disposiciones. Es por ello que observamos a veces la concurrencia de los diferentes sistemas en el marco del discurso. Ej. Mensaje lingüístico +gesto, +mímica. En otros casos estos elementos aparecerían alternativamente, tomando esta vez un gesto, el lugar de una palabra o de un sintagma" (Borrel y Nespolous 1975:103 en Kerbrath 1992 : 28)

Atender a los gestos en la comunicación no es un detalle menor. Su importancia en los problemas de la significación ha sido trabajada, incluso por la antropología, como es el caso de los trabajos de Clifford Gertz, que atiende, en *La interpretación de las culturas*, al hecho de que un guiño puede significar para una cultura dada cosas totalmente distintas que para otra y es en ese detalle que estalla la complejidad de la comunicación (1987)

En el plano de los medios Francesco Casseti (1983) y Eliseo Verón (1995) muestran la importancia del eje de la mirada en la construcción de la escena comunicacional. La diferencia central

¹ Se considera dispositivo a todo instrumental técnico que soporta la comunicación.

² En Semiótica de los medios se distingue la comunicación "cara a cara" por oposición a la comunicación en la que intervienen dispositivos técnicos que mediatizan el contacto (la televisión, el teléfono, el telégrafo, la carta, etc.)



entre mirar o no a la cámara acarrea entre otras cosas la diferencia entre el régimen de la ficción y el de la no-ficción. Entre los efectos de credibilidad de inverosimilitud de aquello que el comunicador profiere.

En el caso de la interacción cara a cara, está en la base de la distinción de los turnos de habla y la construcción del *tu* de la enunciación aunque se use en lo verbal la tercera persona (Kerbrath 1992)

- Se trata de una interacción de dos participantes que prescinde de la intervención de terceros en la que se respetan los turnos de *toma de la palabra*.

En la escena se puede apreciar que los participantes introducen su parte como una coreografía de extrema precisión. No se enciman.

- La interacción oscila entre prescindir y no de la información del medioambiente.

Se puede apreciar en el discurso objeto de análisis, que aquello que forma parte de la información comunicada, no necesariamente introduce referencialidad sobre aquello que no es directamente la escena (puntuación para mejor comprensión). No se trata de una *conversación* en la que el referente es construido plenamente por el texto. El referente por momentos es construido a partir de información del acontecer del medio ambiente. Del mismo modo que una conversación entre adultos en la que en la calle se ponen a conversar sobre algún tema, y frente a una frenada violenta ambos giran la cabeza e introducen una apostilla sobre lo mal que se maneja. Lo que tratará de describir es cuanto se parece y cuanto se diferencia de este tipo de situaciones.

- Los participantes realizan desplazamientos espaciales limitados.

Una de las características principales de esta escena tiene que ver con la edad de los participantes. El menor se encuentra por limitaciones propias de la edad en una silla tipo *Bebesit*. Esto determina las limitaciones en la movilidad de ambos personajes que deberán realizar su intervención encasillados en las posibilidades y restricciones que esto impone. En principio restricciones de tipo temática. Los desplazamientos del infante introducen mayor probabilidad de incluir elementos del medioambiente que si no los hay. Esto es que cuando un infante gatea o camina, su desplazamiento implica la necesidad en el adulto de introducir advertencias sobre la conducta que como tema no están necesariamente contenidos en una comunicación a un menor que está quieto en una silla.

El modelo de funciones del lenguaje

En 1960 se publica *Style in language* de Thomas Sebeok. Allí hay un artículo de Roman Jakobson que trabaja sobre las tensiones entre arte, ciencia y comunicación: *Lingüística y poética*. Es un trabajo que discute si es posible o no que la ciencia de la lingüística se ocupe de problemas como el arte de vanguardia. Para llegar a una conclusión empieza por el principio y se pregunta acerca de qué es la comunicación. Allí comienzan los problemas de interpretación de la obra de este autor. Cuando responde esa pregunta propone un modelo de comunicación extraído de las teorías matemáticas de la información, al que le introduce algunas modificaciones. Si se sigue ese trabajo, él en ningún momento propone un modelo de tipos de comunicación. Solo toma trabajos existentes para sostener la que será su hipótesis: un modelo de clasificación de tipos de mensajes. Así, cada factor que interviene en la comunicación trae consigo una función del lenguaje. De esto resulta:

	Contexto: función referencial	
	Mensaje: Función poética	
Destinador: Función emotiva		Destinatario: función poética
	Contacto: Función fática	
	Código: Función metalingüística	

Esto no implica que cada mensaje responde a una función sino que “no sería difícil hallar mensajes verbales que satisficieran una única función. La diversidad no está en el monopolio por parte de alguna de estas funciones sino en un orden jerárquico de estas funciones diferente. La estructura verbal del mensaje depende, primariamente de la función predominante”(Jakobson 1981)

Así la función emotiva es la que apunta a la expresión del hablante. La orientación al contexto (aquello que llamé medioambiente, todo lo que no es el texto que están intercambiando los participantes) es la función referencial. La presencia de vocativos o imperativos son la dominante cuando aparece la función conativa, al dirigirse al destinatario. Aquellos mensajes que se usan para establecer, prolongar o interrumpir el intercambio son los que ponen el acento en el contacto, en el canal, a eso se llama función fática. Esta función es “típica en los pájaros hablantes (...) también es la primera función que adquieren los niños; estos gustan de comunicarse ya antes de que puedan emitir o captar comunicación informativa” (Jakobson Op. Cit 22). Los que ponen el acento en la explicación del código son los que ingresan en la clasificación de función metalingüística.

Párrafo aparte merece el problema de la función poética. A pesar de lo que puede encontrarse en textos que retoman este problema, Jakobson no dice en ningún lugar que esta sea la función más importante del lenguaje o la única que se encuentra en el discurso artístico o solo en este.

“La función poética no es la única función del arte verbal sino sólo su dominante., determinante, mientras que en todas las demás actividades verbales actúa como constitutivo subsidiario, accesorio. Esta función al promocionar la patentización de los signos profundiza la dicotomía fundamental de signos y objetos” (Jakobson Op. Cit p. 27)

El lector atento habrá notado que Jakobson pone el acento en el funcionamiento verbal de las funciones. Sin embargo, a continuación Jakobson introduce un comentario que da pie y habilita el desarrollo que llevará a cabo este trabajo. Salir en principio de lo verbal.

Él dice que de lo antedicho. *“al estudiar la función poética la lingüística no debe limitarse al campo de la poesía”* (p. 29)

Esto parece funcionar como guía en el trabajo de Mario Carlón que muestra la utilidad de ir más allá con esa frase de Jakobson. Su utilidad no se limita al estudio de lo verbal, su utilidad se extiende al análisis de textos no verbales (1994)

Análisis de la escena: la segmentación

Se sometió la escena a la mirada bajo el modelo de funciones del lenguaje. El resultado es el cuadro 1 (segmentado en a y b para favorecer la lectura)

Secuencia temporal		0:00 – 0:12		0:13 - 0:17		0:18 - 0:30		0:31 - 0:33	
Referencia		Juego con manta		¿La sacamos?		Juego con manta		Suena teléfono	
		D. vr	D. Corpo	D. vr	D. Corpo	D. vr	D. Corp	D. vr	d Corpo
Dispositivo	Función emotiva								
	Función conativa								
	Función metalingüística								
	Función fática								
	Función referencial								
	Función poética								

Cuadro 1 a

Secuencia temporal		0:34 - 0:38		0:39 - 0:55		0:55 - 0:57		0:58 - 1:04		1:04 - fin	
Referencia		TE-LE-FO-NO		Manta/no te veo		Toma manta		¿Qué pasó?-paf		Dientecitos	
		D. vr	D.Corpo	D. vr	D.Corpo	D. vr	D.Corpo	D. vr	D.Corpo	D. vr	D.Corpo
Dispositivo	Función emotiva										
	Función conativa										
	Función metalingüística										
	Función fática										
	Función referencial										
	Función poética										

Cuadro 1 b.

El uso del modelo permite generar un criterio de segmentación de la escena en función de atender a los juegos de presencia/ausencia – predominio, de las funciones. Así en verde se marca la función dominante y en azul las funciones que participan de manera secundaria. Que no se marquen otras funciones no significa que necesariamente no estén operando. Tal es el caso de la función emotiva. Es curioso que no se la encuentre como función operante en este fragmento de la comunicación. Eso no quiere decir que no se reconozca que hay un Yo que enuncia. Sino que el mensaje parece no volcarse a destacar ese aspecto.



También es curioso que de todas, la única función que está presente en la totalidad de los segmentos es la función fática. Esto es interesante por cuanto una de las cosas que afirma Dissanayake es que en este tipo de interacciones ocurre algo que solo se repite en el arte y en la realización de la sexualidad humana que es el permanente chequeo del contacto con el otro (Dissanayake 2000)

Si bien se parte, como ya se advirtió de una concepción de la comunicación que da cuenta de la complejidad, dinamismo y multidimensionalidad que la conforman, no es menor el hecho de que para poder atender a los múltiples matices y sus consecuencias significantes hay que generar una segmentación (arbitraria, como toda segmentación científica) teniendo en cuenta, que siempre está presente el riesgo de caer en una descripción de esos segmentos como si fueran un todo y con la consecuente postulación de conclusiones sin sentido.

Sin perder de vista esa advertencia se hizo necesario diferenciar la presencia de al menos dos dispositivos distintos en la estimulación adulta. Estos son el verbal, soportado por el aparato fonador y que permite el uso de lenguaje articulado y el dispositivo corporal que comprende el uso de la gestualidad y, con todas las imprecisiones que implica definirlo así, el componente no-verbal.

Dada la extensión que limita este tipo de presentaciones y que este trabajo se propone por sobre todas las cosas mostrar la potencialidad de una metodología de abordaje, no se profundizará sobre la totalidad del texto, sino que se mostrará el camino a recorrer y los primeros resultados que esto arroja.

Interpretación de los datos

Para poder realizar este tipo de análisis es menester aclarar que se parte de considerar que toda producción de sentido, que es necesariamente social, puede ser analizada atendiendo a su dimensión discursiva, que es una entre varias. Es decir se parte de una Teoría de los discursos sociales (Verón 1987). En consecuencia la escena que se analiza permite recortar como texto la estimulación adulta. [Un]“Análisis discursivo implica ya cierto número de postulados que hacen que el texto no se aborde de cualquier modo” (Verón 2004, p. 48).

Ese modo consiste en que, una vez hecho el recorte, se analizan las marcas (propiedades significantes) en la superficie textual, lo que permitirá reconstruir sus condiciones de producción discursivas (Verón 1987)

Uno de los aportes indirectos de la obra de Oscar Steimberg sobre los géneros populares es que al repasar lo dicho por los teóricos sobre este tipo de clasificaciones de textos, se advierte que siempre se aislaron, en las descripciones, tres tipos de componentes: los rasgos *retóricos* que son los que dan cuenta de la estructura formal del texto, los rasgos *temáticos* que dan cuenta de los universos de referencia del texto, y los rasgos enunciativos que son los que definen la situación comunicacional que se construye en el texto.

Para analizar la escena entonces el primer contacto que se hizo es por la cuestión retórica. En los primeros 12 segundos se registra la construcción de una secuencia de acciones en las que no se hace presente el uso del dispositivo verbal. Allí adulto e infante juegan con una manta. Ese juego parece funcionar en relación a la totalidad como una especie de *precalentamiento*. Se empiezan a mostrar las acciones que conformarán el texto. Lo que domina la escena es la presencia de la función fática, en tensión con la función conativa. El mensaje corporal parece evaluar, poner a prueba, el contacto que está estableciendo. Se retira la manta despacio, y se chequea que el otro esté en el juego. Al mismo tiempo el eje de la mirada se encarga de constatar que se trata de una comunicación que, al menos, esté establecida. Luego aparece una risa. Su lectura en esta escena es compleja. Si bien la risa es uno de los modos de expresión de las emociones humanas, en este mensaje no parece funcionar así. En el marco de un fragmento preparatorio de la interacción y en relación al eje de la mirada y las acciones que allí se realizan, parece jugar a confirmar al otro, el carácter de la situación, más que demostrar la propia satisfacción por lo hecho. Es decir, que una risa significa, generalmente la conclusión a una propuesta humorística. Aquí cumple una función de reafirmación de la conducta del otro. Es por eso que como se entiende que el peso de esa significación está más en el destinatario que en el emisor, se la considera función conativa.

En el texto están, además, operando figuras del lado de la repetición. Se trata de fragmentos que actúan por adición (Fernández y Tobi 2005) en el plano de la sintaxis, a modo de metataxias (Groupe mu 1984). Se repite poner y sacar la manta. Y sobre el final se adiciona una risa confirmatoria.

Si se toma lo que sucede en los primeros 31 segundos, la escena permite ser analizada sobre dos planos distintos en términos figurales. Del lado de la diégesis, es decir en el plano de la superficie del texto lo que se construye es una cadena sintagmática. Esas repeticiones de poner y sacar la manta juegan a ser, cada una de ellas, unidades de significación que cobran sentido en la totalidad por su contigüidad temporal.

En el plano del referente, esa “*realidad*” que se construye como efecto de significación es el resultado de una cadena metonímica. Es decir, el sacar la manta luego de preguntar “¿La sacamos?” funciona como parte del juego porque la posibilidad de “sacar” fue planteada en el primer segmento. En términos de Metz estaríamos hablando de un texto que se construye a partir de una metonimia en sintagma (2001)

Esto representa, en términos temáticos, que ese “precalentamiento” funciona como bien lo describió Martínez (2007) como un motivo que hace de base de la comunicación. Es lo que Segre describe como funcionamiento *germinal* de un motivo. Es la unidad mínima de significación temática que parece decir: “lo que vamos a desarrollar en la conversación debe entenderse a partir de esto” (Segre 1985)

De lo antedicho se desprende que esos primeros 30 segundos construyen una situación comunicacional en la que aparece una relación compleja entre enunciador y enunciatario. Se entiende por enunciador y enunciatario a los resultados de la acción del texto sobre el enunciado que determina figuras de *quien* emite el texto y de *quien* recibe el texto. Figuras que no son de carácter empírico sino resultado de la acción semiótica del texto.

Se construye pues, un enunciador que opera todo el tiempo en relación al enunciatario. Una enunciador preocupado por la construcción de una escena previsible, y por recabar los resultados de su enunciación en el enunciatario. Un enunciador que posee la clave de los términos del intercambio y que omite la posibilidad de variar más allá de los límites de lo previsible. El enunciatario es construido como un sujeto dinámico que debe ser regocijado por el texto. Un enunciatario que siempre está al borde de quedar desahuciado en sus expectativas por las mini variaciones, pero que encuentra el goce en la confirmación de las expectativas que el texto le propone.

Discusión

Una de las deudas de este trabajo es la expansión sobre el conjunto de la escena a analizar. Sin embargo, al haberse planteado desde un principio la necesidad de justificar la potencialidad de la aplicación de cierto corpus teórico, proveniente de parte de la semiótica, la necesidad de acotarse a la descripción de los primeros 30 segundos se encuentra justificada.

El enfoque planteado permite recabar datos que escapan a otro tipo de miradas y que a la vez no son disonantes con la descripción de otras disciplinas. (los estudios de estructura musical y los de movimiento). También permite describir un tipo de interacción comunicacional, a partir de sus características como texto y su relación con el conjunto de la producción y clasificación social del sentido.

El uso del modelo de funciones de Jakobson permite avanzar sobre la segmentación del texto, sin perder de vista de que se trata de un continuo y sin dejar de lado la idea de que se trata de una comunicación dinámica. La supuesta *estaticidad* del modelo se ve compensada por la incorporación de textos complementarios (Kerbrath-Orechioni 1987) y modelos superadores de los presupuestos comunicacionales (Veron 1987)

Llegado este punto encontramos como resultado preliminar de la investigación que el *Babytalk* aparece presentándose como un conjunto de operaciones productoras de sentido que reconocen modos de funcionamiento en los que operan juegos retóricos particulares. Se trata de juegos que apuestan a la construcción de un enunciatario gozoso de cierta previsibilidad. Una previsibilidad que tiene vínculos con el *afuera* y el *adentro* del texto. Los vínculos con el afuera se fundan en que los trabajos de Stern, y de Dissanayake entre otros ya han encontrado regularidades en la forma en la que los adultos se dirigen a los infantes (Español en prensa). Así cada estimulación encuentra sus condiciones productivas, en estimulaciones previas existentes en la semiosis social (esa red infinita de significaciones que constituye el entramado de sentido de la sociedad)

Al mismo tiempo, es en la propia discursividad que los juegos metonímicos en sintagma alientan la previsibilidad.

Incluso en el caso que se da en la escena analizada en el segmento de los 31 a los 38 segundos, que aparece un sonido casual (el teléfono), la búsqueda de previsibilidad aparece en el texto. Como se ha descrito en Shifres (2007) se da, por ejemplo, a partir de encuadrar la acción en el tempo de las acciones previas³. Se trata de una pues de una permanente y compleja articulación del texto consigo mismo y con la cultura.

Otra de las características de la escena es que permite apreciar como el *babytalk* es un tipo de texto que se acota a un campo de desempeño semiótico. Es decir solo aparece en la interacción adulto bebé. Esta es una condición para Steimberg (1993) de diferenciación del género respecto del

³ De alguna manera se trata de una especie de construcción de interpretantes comunes entre el adulto y el infante. Se trata de un juego de construcción del tercero en la significación cada vez más complejo. La nación de signo ternario que esto implica es la de Eco 1994, capítulo 5.8



estilo. Es decir, no se trata de un *modo de hacer* (estilo) que se puede encontrar en cualquier texto de la vida social general.

En *Poética del Babytalk* Dissanayake pone de manifiesto la importancia de la función poética en la estimulación adulta (2003). Si bien es cierto, lo hasta aquí descrito pone de relieve que no es esta la función principal presente en este tipo de texto. Se ha visto que la función de mayor presencia es la fáctica. Se trata de un tipo de texto que pone el énfasis en la constatación del contacto que se entabla.

Al mismo tiempo merece una discusión aparte el problema de la función poética. Tanto en Barthes (1989) como en el Grupo Mu (1987) aparece la idea que los procesos de figuración (podríamos pensar que son la base del funcionamiento de la función poética) son el resultado del funcionamiento cultural. Es decir que una figura lo es en función del contexto. Así, una frase como "Quiso asaltar una fábrica de alfajores y lo rellenaron de plomo" (fue el título de tapa de una revista policial) que aparenta un contenido figural altísimo no lo posee en el contexto de la publicación y del resto de las publicaciones de este tipo (Fernández y Tobi 2005) Es decir, en esa publicación sería figural, es decir, que implicaría un juego del mensaje consigo mismo, es decir función poética una frase como "delincuente asalta una fábrica y es dado muerto por las balas policiales"

Así, como se ha visto aquí y en las ponencias que completan este panel (Español 2007; Martínez 2007; Shifres 2007) uno de los componentes de este tipo de situación comunicacional es el hecho de procesar la información a partir de la elaboración de contenidos musicales. Es decir, este tipo de juegos serían de algún modo el grado cero de la enunciación de este género. Lo que es lo mismo, no habría juegos de lenguaje propiamente dichos sino formas propias de un género.

De ser así, estaríamos en presencia de una instancia que obliga a repensar los límites y los alcances de la noción de función poética, puesto que su utilidad esta en función de terminar de comprender el funcionamiento de uno de los primeros géneros con los que el humano toma contacto y se sumerge en la semiosis social.

Referencias

- Bajtín, M.(1985) *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México, 1985.
- Barthes, R. (1982) *Investigaciones retóricas I*, Editorial Buenos Aires, Barcelona
- Barthes, R. (1989 10ª. Ed.) *El grado cero de la escritura*. México, Siglo XXI,
- Carlón, M. (1995) *Imagen de arte/ imagen de información*, Buenos Aires Atuel
- Carlón, M. (2006) *De lo cinematográfico a lo televisivo*. La Crujía: Buenos Aires los géneros F.C.S. UBA.
- Casetti, F. (1983) *Les yeux dans les yeux*, en Enonciation et cinéma, Communications, N° 38, Paris
- Chion, M. (1993) *La audiovisión*. Barcelona, Paidós
- Dissanayake, E. (2000). *Art and intimacy. How the arts began*. Seattle: University of Washington Press.
- Dissanayake, E. y Miall, D.(2003) The poetics of babytalk. *Human Nature*, 14 (4), 337-364
- Eco (1994) [1973] *Signo*. GEQC: Bogotá.
- Español (2006) *Las artes del tiempo en psicología*
- Español (En prensa) *Live movment in symbol formation*. In: *The Cambridge Handbook of Social-Cultural Psychology*. J. Vasiner & A. Rosa(Eds.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Español, S. (2004) *Como hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana*. Madrid: Antonio Machado
- Fernández, J. L. (1994) *Los lenguajes de la radio* Atuel: Buenos Aires
- Fernández, J. L. (2006 inédito) *La construcción discursiva de la audiencia radiofónica*. Tesis doctoral.
- Fernández, J. L. y Tobi, X (2004) *Operaciones y caminos de la figuración*. Ficha de cátedra Semiótica de Gertz, C. (1987) *La interpretación de las culturas*. México: Siglo XXI
- Grupo Mu (1987) *Retórica general*, Barcelona, Paidós,.
- Hamon, P. (1994) *Introducción al análisis de lo descriptivo*, Buenos Aires, Edicial,
- Jakobson, R., "Lingüística y poética", en (1981) *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Seix Barral.

- Joseph, Isaac (1988) *El transeúnte y el espacio urbano*, Barcelona, Gedisa.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) *La enunciación*, Buenos Aires, Hachette.
- Lévi-Strauss, C. (1970) *Tristes trópicos*. Buenos Aires, Eudeba.
- Metz, C. (1971) "Algunos aspectos de la semiología del cine" En: *Estructuralismo y estética*. Buenos Aires: Ediciones NV
- Metz, C. (2001) *El significante imaginario*. Psicoanálisis y cine. Barcelona: Paidós.
- Metz, C. (1974) "El estudio semiológico del lenguaje cinematográfico", Buenos Aires, *Lenguajes 2*.
- Peirce, Ch. (1987) "Carta a Lady Welby", en: *Obra lógico semiótica* Madrid: Taurus.
- Riviere A y Sotillo, M. (1999/2003) Comunicación, suspensión y semiosis humana: Los orígenes de la práctica y de la comprensión interpersonal. En: M. Belinchón *Angel Riviere. Obras escogidas Vol III*. Madrid: Panamericana
- Schaeffer, J.M. (1990) *La imagen precaria del dispositivo fotográfico* Madrid: Cátedra
- Schapiro, M. (1999) *Estilo, artista y sociedad*, Madrid, Tecnos, 1999.
- Segre, C. (1985) *Principios de análisis del texto literario*, Barcelona, Crítica,
- Segre, C. (1985) *Principios de análisis del texto literario*. Barcelona: Crítica
- Shifres, F. (2005) "Reconsiderando la relación entre música y modularidad para la educación auditiva" En: *Actas de las I jornadas de educación auditiva* CEA-FBA-UNLP
- Steimberg, O (1993) *Semiótica de los medios masivos*, Buenos Aires, Atuel.
- Todorov, T. (1983) *Los géneros del discurso*, Buenos Aires, Paidós
- Todorov, T. (1982) *Investigaciones retóricas II*, Buenos Aires, Ediciones Buenos Aires.
- Verón, E. (1987) *La semiosis social* Gedisa: Buenos Aires.
- Verón, E. (1995) *Semiosis de lo ideológico y el poder/La mediatización*, Buenos Aires, Oficina de publicaciones del CBC, 1995.
- Verón, E. (2004) *Fragmentos de un tejido*. Gedisa: Buenos Aires.



¿CUÁLES SON HOY LOS PUNTOS DE PARTIDA EN LA ENSEÑANZA DE UN INSTRUMENTO?

MIRIAN TUÑEZ - MARÍA JOSÉ ZABALA

BACHILLERATO DE BELLAS ARTES - FACULTAD DE BELLAS ARTES U.N.L.P. TALLERES INDEPENDIENTES

Este trabajo presenta experiencias iniciales de ejecución pianística de niños a partir de los seis años de edad. Éstas forman parte de un proyecto didáctico de enseñanza del instrumento, diseñado a partir de un recorrido que se inicia en la exploración del sonido, la selección de recursos, el conocimiento progresivo de la topografía del teclado y el desarrollo de la coordinación motriz, mediante la elaboración de pequeñas obras.

Introducción

En el inicio los alumnos y las alumnas recorren el teclado, observan, recogen datos, examinan comportamientos, fijan su atención sobre lo que ya conocen, lo inesperado o lo desconocido. Generan *producciones* que comienzan con experiencias de *exploración* las que mediante sucesivas acciones se van transformando en verdaderas *experimentaciones*.

Realizando este juego intuitivo, que responde a sus propios intereses, expresan desde una visión espontánea, sus sensaciones, emociones, sentimientos e ideas. Para Piaget (1946), el juego es una actividad que tiene un fin en sí misma, no se trata de conseguir objetivos ajenos a dicha actividad, la misma, resulta de por sí placentera. Vigotsky (1933), define al juego como una actividad social en la cual, gracias a la cooperación con otros niños, se logra adquirir papeles que son complementarios del propio.

El juego desarrolla la capacidad simbólica y los objetos adquieren significado mediante el mismo. Permite realizar una actividad sin preocuparse por los resultados de la propia acción, sino únicamente concentrándose en su realización. El alumno y la alumna establecen sus metas en función de sus posibilidades y prioridades.

El juego permite transitar el camino de la exploración, como sustento de descubrimientos; diagramar reconocimientos minuciosos sobre los elementos y sus usos; dar cabida a la manipulación y propender a su transformación y asimilación.

El juego por el juego en sí mismo o el juego reglado, propician un lugar y un tiempo donde la búsqueda y el descubrimiento son libres. Es el momento en el que aparecen gestos, movimientos, posiciones encontrados por azar; donde se escuchan sonoridades que van a conformar gustos, preferencias, como pasos previos en el complejo recorrido de la interpretación musical.

De este modo, los alumnos y las alumnas se familiarizan con el uso de competencias comunicativas o metodológicas, previas a la adquisición de competencias específicas.

En una instancia más profunda, estas prácticas lúdicas de exploración estético-expresivas, se asocian a procesos de reflexión y conceptualización acerca de los modos de organización de los elementos del lenguaje musical; las variadas estrategias aplicadas en las realizaciones; los roles y funciones asignados a los materiales; las orientaciones y direccionalidades posibles de las acciones. Dichos procesos apuntan al desarrollo de la lectura pianística. Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender mediante la lectura depende fuertemente de lo que conoce con anterioridad; del manejo de las formas del lenguaje; de los acuerdos en el modo y manera de uso de dicho lenguaje y de sus experiencias vitales. El desarrollo de una lectura pianística, implica una actividad productiva compleja, que compromete interacciones continuas entre habilidades interpretativas y de reconocimiento de signos musicales, competencias instrumentales en el orden de la ejecución, decodificación y reflexión musical de reconstrucción significativa de la partitura a ser leída.

La lectura pianística es un acto complejo de textualización que involucra un proceso de síntesis interpretativa, que va más allá de la decodificación lineal. La aparición de hipótesis y predicciones en la lectura de partituras se genera a partir de lo que plantea la superficie musical - combinaciones de alturas, ritmos, frases, semifrases etc-, que genera nuevas sugerencias en los procesos ascendentes (bottom-up) y descendentes (top-down) en ambas direcciones en forma no lineal, interrelacionada y simultánea.

En este trabajo planteamos una instancia de pre-lectura, entendiéndola como una aproximación a la comprensión e interpretación del texto pianístico, suceso único e irrepetible en el tiempo, dependiendo ambas no solamente de los conocimientos previos y adquiridos sino también de las habilidades y el potencial psicomotriz del alumno y la alumna.

De esta manera proponemos un texto abierto - desde diferentes estéticas de la música, códigos más y menos socializados- que funcione como un todo coherente, donde la *variación* actualizada en el mismo acto de lectura- interpretación, sea la respuesta posible y esperada.

Esta pre-lectura intenta fomentar una actitud frente al proceso de la lectura misma, propuesta como un paso inicial en:

- la asignación de sentido y coherencia, acorde con las preferencias estéticas y comunicativas propias de cada alumno y alumna;
- los aprestamientos espaciales de lateralidad y direccionalidad mediante la identificación de indicios gráficos, que permitan activar y reconstruir la intencionalidad del texto;
- la percepción visual y auditiva propia de los procesos de decodificación de unidades menores en virtud de la formulación de hipótesis, verificación, e integración de la información y construcción del significado global del texto;
- la activación y construcción de competencias motrices referidas a la topografía del teclado y las coordinaciones básicas de ejecución instrumental;
- la metacognición como herramienta de conocimiento, para organizar e inferir las fases o niveles de lectura y aplicación de estrategias.

Priorizamos una lectura relativa de alturas- movimientos ascendentes o descendentes-, aproximada de duraciones -más rápido, más lento- estructurada por tensiones y distensiones - sectores del teclado, densidades, alturas o duraciones salientes etc.-, contextualizada en una forma, con un carácter y un movimiento, coordinada según las posibilidades motrices, ajustada a las etapas de sincronización y niveles de comprensión de cada alumno y alumna.

Desde este punto de vista se guía a los estudiantes en el desarrollo del ajuste puntual en los diseños melódicos, de la sincronía rítmica, de la audición de funciones estructurales, convirtiendo estos elementos en puntos de llegada y sostén de construcciones futuras.

El lector eficiente comienza a estructurarse desde muy tierna infancia.

Un niño que tenga mayores oportunidades de exponerse a una amplia gama de experiencias, lógicamente tendrá mayores posibilidades, en esta fase inicial, de asociar grafías con sonidos y sonidos con significados, es decir, interpretar textos pianísticos de su nivel que concuerden con su mundo experiencial.

Esta promoción dialéctica entre dos categorías como son el juego y la lectura, intentan fundir lo afectivo, sensible con lo cognoscitivo, la curiosidad científica con la creadora, dando lugar a dos tipos de impulsos propios del ser humano: el reproductor y el creador.

Fundamentación

Para la psicología cognitiva la red de comprensiones musicales intrínsecas al desarrollo musical, está dada por la integración, la coordinación y la transformación de los modos de conocimiento musical representados por la producción musical.

Para Davidson y Scripp; la producción es el componente inicial; sin producción no hay música; es la que expresa el pensamiento musical. La percepción es el segundo componente; refleja la necesidad de hacer juicios y discriminaciones con conocimiento y se ponen en juego los elementos sensoriales. Finalmente la reflexión reconoce el rol de volver a imaginar la obra, y generar las transformaciones musicales. Todo esto cruzado con las dos condiciones del conocimiento como son, el conocimiento musical situado durante la ejecución y fuera de ella.

Con el conocimiento en la ejecución vemos cómo la comprensión se fija en la acción en sí misma. El músico conoce la manera en que la música se desarrolla en el tiempo desde tres formas diferentes a) los procedimientos en la acción expresados en la acción misma, b) la percepción en la acción como resultado de observar la expresión y c) la reflexión en la ejecución, donde la toma de decisiones se produce por la influencia de los eventos que van surgiendo en el momento.

Con el conocimiento más allá de la ejecución se producen las representaciones declarativas referidas a las habilidades, procedimientos y estrategias que convienen a la hora de reinterpretar la obra. Éste es el momento esencialmente reflexivo.

Esta forma de producción, estas maneras de conocer, desarrollan las facultades de la memoria, activando procesos de construcción constante, los que dan forma a la experiencia y sus conquistas reflejan los cambios en la comprensión (Sloboda y Parker, 1985).



Planteo metodológico

Producción musical	Percepción musical	Reflexión musical
<p>Propósito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construcción de textos pianísticos. <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de pensamientos musicales, herramientas motrices de aplicación. • Conocimiento de la topografía del teclado. • Construcción de coordinaciones básicas. <p>Actividad tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejecución. 	<p>Propósito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de estructuras musicales y motrices. <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento y descripción de elementos. • Codificación y decodificación. <p>Actividad tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis. 	<p>Propósito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construcción del imaginario del texto. <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de herramientas de análisis y síntesis en el discurso musical instrumental. • Concientización de estrategias cognitivas. • Auto-evaluación. <p>Actividad tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentación.

Se juega, se improvisa, se compone, se escucha, se lee, se escribe, se ejecuta con el propósito determinado de producir textos pianísticos.

Para Arturi (1997), el texto musical, es una unidad funcional comunicativa de significado complejo, que involucra la elaboración de conjuntos de segmentos musicales. Esta elaboración de conjuntos de segmentos musicales se realiza mediante un proceso de composición y concatenación de los mismos por medio del cual se le asigna coherencia al conjunto. El proceso de composición requiere:

- la generación de un esquema unificador, fijado por el emisor del discurso;
- la organización del esquema en unidades de información apropiadas;
- la concatenación de las unidades de integración sintáctico, semántico y pragmáticos de medios lingüístico-musicales.

Estos conjuntos de segmentos musicales y sus procesos de elaboración y concatenación conforman un cuerpo de saberes, que van a ser actualizados en las producciones tanto individuales como grupales. Dichas producciones se van a generar desde tres diferentes y complementarias actividades experimentales de ejecución:

1. *actividades de exploración libre*: que proponen un elemento disparador – plástico, literario, musical o motriz- a partir del cual se desarrolla la acción. En general corresponden a pequeñas producciones, donde se genera o explora un solo esquema;
2. *actividades de exploración pautada*: que proponen esquemas unificadores –células, motivos, frases o temas – para armar, ampliar y reelaborar, según el criterio estético del alumno y alumna, los que adquieren sentido con la manipulación y transformación. Estas producciones se aproximan más a un texto pianístico complejo, ya que aparecen aquí, más definidos, rasgos de elaboración, concatenación y organización de esquemas en unidades de información;
3. *actividades de exploración combinada*: que proponen textos de mayor extensión donde se conjugan instancias de lectura, e improvisación que dependen más de la práctica, el reconocimiento de patrones, secuencias de acción de los procedimientos, la transferencia y la retroalimentación de los conocimientos adquiridos en pos del dominio instrumental.

Actividades experimentales de ejecución

Exploración libre	Exploración pautada	Exploración combinada
<p>Propósito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploración <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manipulación y transformación. <p>Estrategias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de soportes visuales, auditivos, narrativos, motrices. <p>Predominio de la acción misma.</p>	<p>Propósito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección de los modos de uso organización de los elementos. <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración, concatenación. • Niveles de comprensión. <p>Estrategias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulación de hipótesis. • Evaluación. <p>Predominio de la acción y de la observación de la expresión</p>	<p>Propósito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación instrumental. <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apropiación significativa de recursos y procedimientos. <p>Estrategias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyecto inicial, versión final. <p>Predominio de la síntesis del pensamiento musical.</p>

Para Serafine (1988), el pensamiento musical es la actividad de pensar temporalmente con sonidos en dos dimensiones una *sucesiva* y otra *simultánea*.

La dimensión *sucesiva* requiere de las operaciones mentales de agrupar, encadenar o añadir hechos horizontales en el tiempo, con el fin de construir una unidad mínima, coherente que actúa como una célula y se proyecta como forma, contorno, y dirección, por medio de encadenamientos dados por la repetición o la variación.

La dimensión *simultánea* implica elementos separados que al ocurrir a la vez en el tiempo, forman una unidad integrada. Esta operación combina y sintetiza hechos verticalmente superpuestos entre sí formando algo nuevo, que es percibido como un todo integrado, reteniendo intactas las identidades de los hechos que le dieron origen.

Adhiriendo a este proceso de cognición musical temporal que enuncia Serafine, y teniendo en cuenta la implicancia de la motricidad inherente al aprendizaje del piano, es que readaptamos dichas dimensiones, pensándolas desde los movimientos en sentido horizontal y vertical que interactúan en la ejecución instrumental.

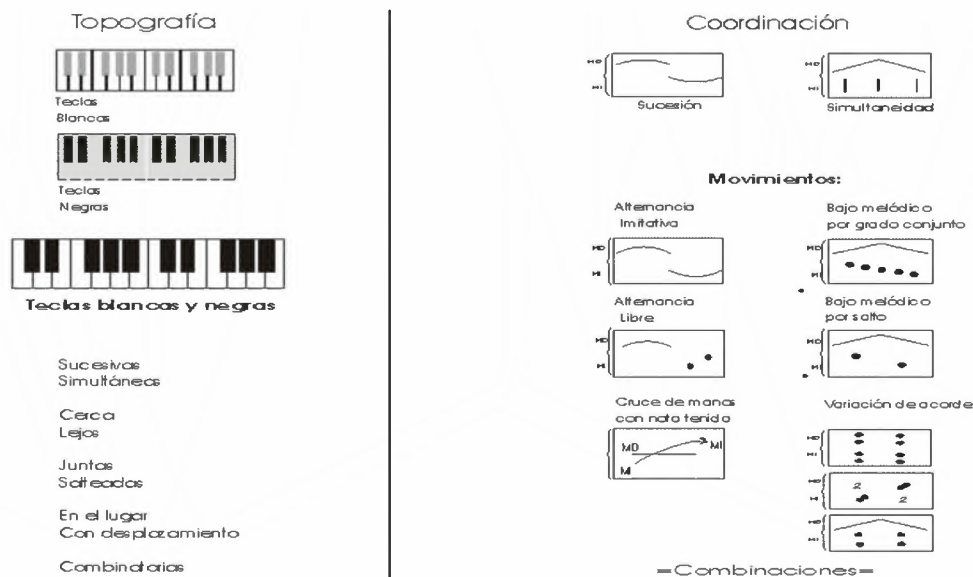
En la dimensión sucesiva, ubicamos a la *Topografía* del teclado, - como sinónimo de relieves-desde donde se observan y accionan las configuraciones que se producen entre las teclas. Estos movimientos en sentido horizontal contienen posiciones y desplazamientos que hacen las manos -tanto derecha como izquierda- en el teclado, en teclas todas blancas; todas negras o combinadas blancas y negras. Desde este lugar, - tomado a veces por azar y otras por selección previa - aparecen las unidades mínimas, encadenamientos y su proyección, que determinan la trama del texto.

En la dimensión simultánea, ubicamos a la *coordinación*, - como sinónimo de superposición- pensada desde el conjunto de acciones que se producen al sincronizar ambas manos. Estos movimientos en sentido vertical, contienen dos tipos de posibilidades: la alternancia - primero toca una mano y luego la otra-; o la simultaneidad - ambas manos tocan a la vez- y sus combinatorias, que construyen texturas que cooperan en la identidad del texto producido.

Ambas dimensiones motrices -*topografía* y *coordinación*- , van a traducir en movimientos, los disparadores iniciales que van a dar origen al texto musical, cuya estructura se irá conformando mediante las actividades de exploración – libre, pautada o combinada-, poniendo de manifiesto las instancias de producción, percepción o reflexión, con el fin de desarrollar la interpretabilidad instrumental.



Dimensiones motrices: topografía y coordinación



Implicancias y conclusiones

Estas experiencias remiten a jerarquizar un punto de partida que tiene que ver con la naturaleza dinámica, procesual y emocional de la música, otorgando a la percepción de las lógicas estéticas constructivas propias de cada alumno y alumna, un papel central en la construcción de la noción de coherencia discursiva.

La música se convierte en una experiencia de asignación de sentido, en el modo de desenvolvimiento de los sonidos, en lo que se expresa y cómo se expresa mediante ellos, y en el uso que hace, cada uno, del lenguaje musical.

La inteligencia natural no es un sustrato idéntico de todos los individuos, sino una base biopsicológica singular, formada por combinaciones de potencialidades múltiples que no siempre se despliegan como consecuencia de una educación estandarizada que no distingue los matices diferenciales del individuo.

Para procurar un aprendizaje significativo proponemos una perspectiva globalizada para dar una visión general como orientación, impulso o estímulo hacia el conocimiento. Dicha perspectiva globalizada le otorga un valor especial a la exploración desde sus inicios fomentando una actitud frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un pensamiento complejo que trabaja sobre incertidumbres, nociones de orden y desorden, un pensamiento estratégico, que se inserta en un escenario de acción, modificable, impredecible que da lugar a alternativas, posibilidades, probabilidades, y un pensamiento comprensivo que no espera lo prescripto sino que construye significados.

De esta manera los procesos de codificación y decodificación se convierten en instrumentos eficaces a la hora de establecer contactos, puentes y enlaces entre el mundo interior y exterior del alumno y alumna, a diferencia de la enseñanza tradicional, basada en preceptos interpretativos ajenos a él.

Bibliografía

- Aharonián, C. (1981) *Introducción a la Música*. Uruguay. Ediciones Tacuabé.
- Ander-Egg, E. (1997) *La Planificación Educativa, conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*, Argentina. Editorial Magisterio Río de La Plata, Ministerio de Cultura y Educación.
- Bertín, J. (1998) *La gráfica y el tratamiento gráfico de la información*, Ediciones Taurus
- Calabrese, O. (1997) *El lenguaje del arte*. Argentina, Paidós.
- Cardelicchio, A. (1983) *La esencia de la ejecución pianística*. Argentina. Editorial Ricordi.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Argentina. Luis Vives editor
- Chevellard, Y. (1997) *La transposición didáctica*. Argentina. Editorial Aique.

- Davidson, L. y Scripp, L. (1992) *Surveying the coordinates of cognitive skills in music*. En R. Colwell (ed.) *Handbook of research on music teaching and learning*. New York. Schirmer Books, pp. 392-413 (traducción Carmen Fernandez)
- Davis, G. A. y Scott, J. (comp) (1975) *Estrategias para la creatividad*. Argentina. Editorial Paidós.
- Delalande, F. (1995) *La música es un juego de niños*. Buenos Aires. Ricordi Americana.
- Derek, E. y Mercer, N. (1994), *El conocimiento compartido*. España. Paidós.
- Dinello, R. (1991) *Expresión lúdico creativa*. Uruguay. Editorial Nordan-Comunidad.
- Ferreiro, E. y otros (1986) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Argentina. Siglo XXI editor.
- Ferreiro, E. (2003) *Los niños piensan sobre la escritura*. Argentina. Siglo XXI editor.
- Forte, A. y Gilbert, S (1992) *Introducción al análisis schenkeriano*. Barcelona. Editorial Labor.
- Frances, R. (1985) *Psicología del Arte y de la Estética*. Madrid. Ediciones Akal.
- Fubini, E. (1994). *Música y Lenguaje en la Estética Contemporánea*. Madrid. Alianza editorial.
- Gagné, E. (1985) *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid. Editorial aprendizaje Visor
- Gardner, H. (1987) *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires. Paidós.
- Garmendia, E. (1981) *Educación Audioperceptiva, bases intuitivas en el proceso de formación musical*. Argentina. Editorial Ricordi.
- Guilford, J. P. y otros (1983) *Creatividad y educación*. Barcelona. Paidós Educador.
- Hargreaves, D. J. (1991) *Infancia y Educación Artística*. Madrid. Ediciones Morata.
- Hemsey de Gainza, V. (1982) *Ocho estudios de Psicopedagogía Musical*. Buenos Aires. Paidós.
- Hemsey de Gaiza, V. (1983) *Conversaciones con Gerda Alexander*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Hemsey de Gainza, V. (2002) *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires. Lumen.
- Kandinsky, W. (1987) *La Gramática de la creación. El futuro de la pintura*. Barcelona, Paidós.
- Kuhn, C. (1990) *Tratado de la Forma Musical*. Barcelona. Editorial Labor.
- Larcárcel Moreno, J. (1995) *Psicología de la música y educación musical*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- La Rue, J. (1993) *Análisis del Estilo Musical*. Barcelona. Editorial Labor.
- Lermer-Gieseking (1985) *La moderna ejecución pianística*. Buenos Aires. Editorial Ricordi.
- Locatelli de Pérgamo, A. (1973) *La notación de la música contemporánea*. Buenos Aires. Ricordi Americana.
- Malbrán, S. (1991). *El aprendizaje musical de los niños*. Buenos Aires. Actilibro.
- Malbrán, S. (2004) *El oído de la mente. Teoría musical y cognición*. Buenos Aires. Fundación para la educación musical.
- Meirieu, P. (1997) *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Barcelona. Ediciones Octaedro.
- Moll, L. M. (compilador) (1993) *Vygotsky y la Educación*. Buenos Aires. Aique Ediciones
- Rebuffo, R. y Lamas, M. (1998) *Planificaciones, Guía didáctica para el docente*. Buenos Aires. Provisión Escolar ediciones.
- Riemann, H. (1928) *Fraseo musical*. Barcelona. Editorial Labor
- Rodari, G. (1973) *Gramática de la fantasía*. España. Editorial Argos Vergara.
- Romo, M. (1997), *Psicología de la creatividad*. Barcelona. Paidós.
- Salzar, F. (1990) *Audición Estructural*, Barcelona. Labor Editorial.
- Schaffer, M. (1975) *El Rinoceronte en el Aula*. Buenos Aires. Editorial Ricordi.
- Simkin, G. (1983) *Kinesiología de la Ejecución Pianística*. Argentina.
- Smith, F. (1983) *Comprensión de la lectura*, México. Trillas editor.



- Sole, I. (1993) *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó editor.
- Souto, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Argentina. Miño y Dávila editores.
- Swanwick, K.: (1991), *Música, pensamiento y educación*. Madrid. Ediciones Morata,
- U.N.L.P. (1999) *Arte e Investigación, revista científica de la Facultad de Bellas Artes nº III*.
- U.N.L.P. (2006) *Clang, revista de música*. Depto de música, de la Facultad de Bellas Artes.
- U.N.L.P. (1998) *Arte e Investigación, revista científica de la Facultad de Bellas Artes nº II*.
- Vigosky, L. S. (1990) *La imaginación y el arte en la infancia* (ensayo psicológico). Madrid. AKAL.
- Weiserberg, M. (1987) *Creatividad. El genio y otros mitos*. Barcelona. Labor
- Willems, E. (1981) *El valor humano de la Educación Musical*. Buenos Aires. Paidós.

Apéndice





Llovía como si el mundo se fuera a terminar.
Desde la distancia, muy lejos, se empezó a escuchar el andar lento de un caballo.
Mientras se acercaba, la tormenta iba calmándose, dejando sólo el murmullo del viento y algunas gotas que insistían en caer.
El caballo se detuvo y su jinete se bajó.
Caminó por el pasto. Frente a la puerta sacó un juego de llaves y probó una a una hasta dar con la indicada.
Entró.
Desde el interior no se percibía el clima que poco antes castigó la tierra con furor.
El jinete suspiró tranquilamente y se sentó a esperar.

Carmen Fernández

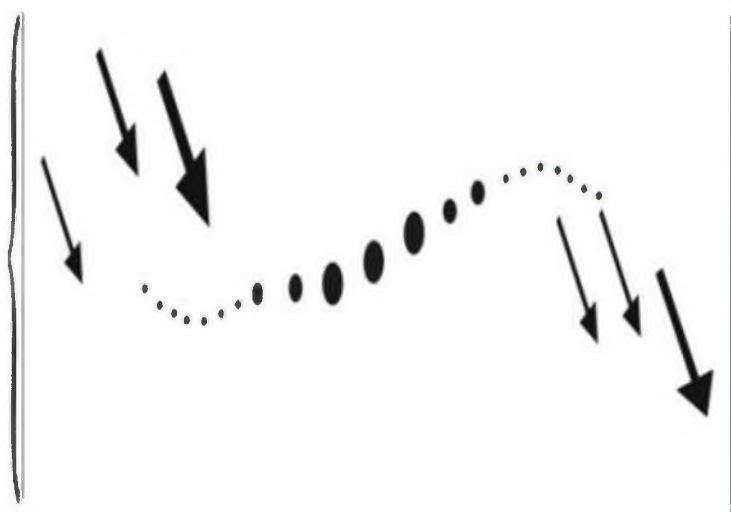
Un jinete

Lee el cuento y luego interprétalo en el piano.
Pónle música mientras un compañero va leyendo.
¿Cómo lo podrías transmitir por radio?

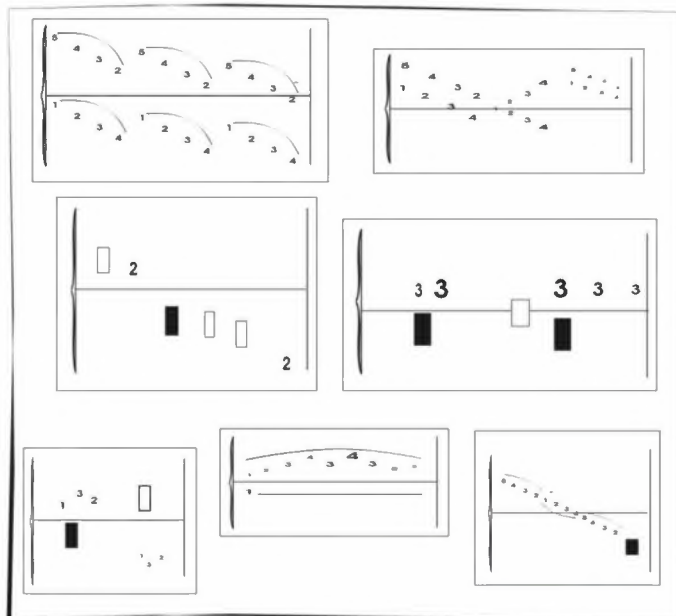
Conversamos:
Marca lo que más usaste:

 Teclas blancas	 Teclas negras
 Una mano primero y la otra después	 Las dos a la vez

Ejemplo 1. *El Jinete*-([Escuchar](#) ► [ejecución grupal](#))



Ejemplo 2. *Partitura Analógica* ([Escuchar](#) ► [ejecución individual](#))



Espiando cuadros

Selecciona varios cuadros y arma una obra de mayor duración

Toca con otros compañeros, superponiéndolos y enlazándolos

Graba

Escucha con atención: las intensidades de los sonidos, sus duraciones y el carácter de toda la obra

Vuelve a ejecutar

Ejemplo 3. Espiando Cuadros ([Escuchar](#) ► [ejecución individual](#))

.....

Ejecuta este ejemplo prestando especial atención al traslado de la mano izquierda.

Conversamos:

Anota que acordes usaste.

Ejemplo 4.- ([Escuchar](#) ► [ejecución individual](#))



¿CUÁLES SON LOS PUNTOS DE PARTIDA EN LA ENSEÑANZA DE UN INSTRUMENTO?

Viaje en tren

MD

MI

fa mi re do si

5 3 1

D D D D D D D

5 3 1

D D D D D D D

Ascende y desciende con clusters en tecla blanca, alternando con la mano izquierda.

fa mi re do si

Coloca el pedal como más te guste.

Corta la hoja por la línea punteada y pégalas a continuación de la anterior.

Toca notas aisladas en simultaneidad con la mano izquierda.

fa mi re do si

5 3 1

D E D E

5 3 1

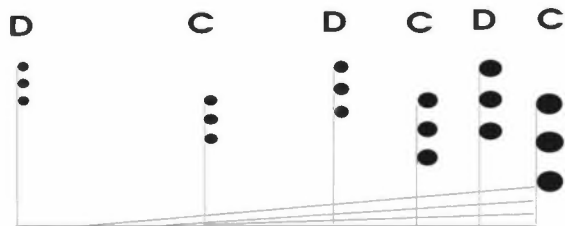
D E D E

Repite los acordes.

Coloca el pedal como más te guste

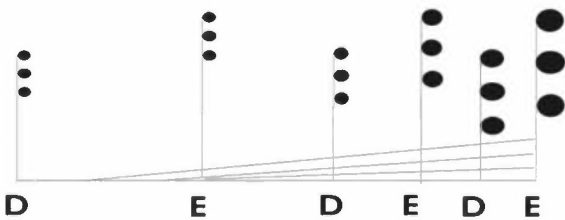
Ejemplo 5. Viaje En Tren (páginas 1y 2)

Corta la hoja por la línea punteada y pégala a continuación de la anterior.



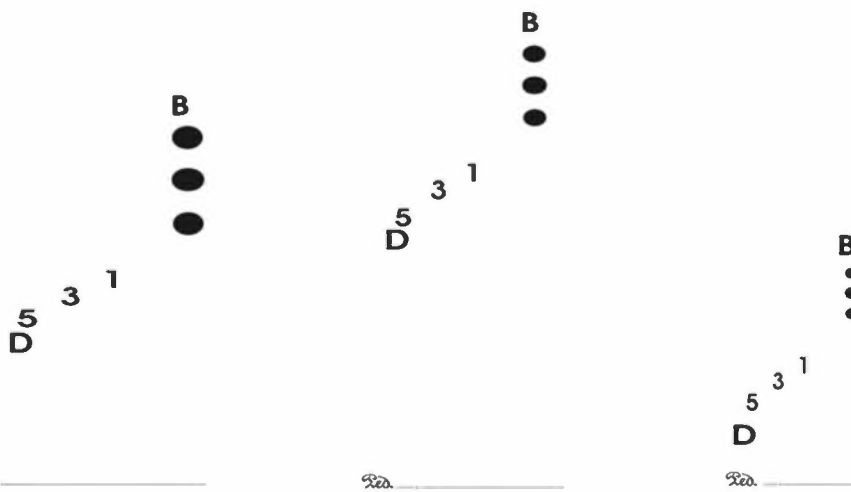
Corta bruscamente

(escucha el silencio o la resonancia)



scz. Coloca el pedal como más te guste

Corta la hoja por la línea punteada y pégala a continuación de la anterior.



Ejemplo 5. Viaje En Tren (páginas 3 y 4) ([Escuchar ▶ completo ejecución individual](#))-



Aprender a Cantar los Sonidos de una Lengua Extranjera

Un estudio sobre las Fricativas /ɛ/ y /x/ del Alemán

CLAUDIA MAULEÓN Y RAÚL CARRANZA

Las relaciones entre percepción y producción de los sonidos de una lengua extranjera no han sido esclarecidas aún. Una línea de estudios propone que la correcta percepción antecede a la correcta producción (Flege 1991, 1995; Kuhl and Iverson 1995; entre otros), pero algunos investigadores encuentran que el mejoramiento en la producción se refleja en mejor rendimiento perceptual. No obstante hay consenso sobre la existencia de un filtro perceptual determinado por la lengua madre, que determina una escasa plasticidad en la etapa adulta hacia la adquisición de los sonidos de otro idioma (Best, 1994; 1995; Best et al., 1988; 2001; Native Language Magnet (NLM) model: Grieser and Kuhl, 1989; Kuhl, 1991, 1992; Kuhl and Iverson, 1995; Speech Learning Model (SLM): Flege, 1995, 1999, 2002, 2003). Recientes estudios (Lively et al., 1994; Yamada, 1993; Zhang1, 2000; Iverson et al. 2003) proponen que programas de entrenamiento sistemático en laboratorio pueden contribuir al desarrollo de la percepción de fonemas ajenos al repertorio de la lengua materna. Se presentan los avances de un estudio que busca aplicar y adaptar hallazgos de algunas de estas investigaciones para el mejoramiento de la percepción y la producción de los sonidos de una lengua extranjera en el canto. Se seleccionaron las fricativas /ɛ/ o /x/ de la lengua alemana porque su producción resulta particularmente dificultosa para los estudiantes de canto hablantes del español de Argentina.

Palabras Clave

Fricativas /ɛ/ e /x/; canto; percepción; producción.

DE LA MELODÍA EN FLAUTA DULCE A LA ARMONÍA EN UN TECLADO.

STELLA ARAMAYO

UNIVERSIDAD CAECE. BS. AS.

El aprendizaje de instrumentos musicales

En el sistema educativo argentino el aprendizaje de instrumentos musicales tradicionalmente ha sido casi exclusivo de ámbitos de educación artística específica o producto de estudios privados individuales. Partiendo de que lo propio de los instrumentos musicales no son los gestos que la historia de la cultura musical les ha hecho producir sino sus diferenciadas características sonoras y visuales conocidas y por conocer, he realizado esta investigación en un grupo de E.S.B. (Educación Secundaria Básica) de una institución educativa de la provincia de Buenos Aires.

Analizando los CBC (Contenidos Básicos Comunes), documentos nacionales del sistema educativo argentino para el área artística, he observado que en éstos no se determinan ejes progresivos en la percepción y en el proceso de enseñanza-aprendizaje metodológico de la música, partiendo desde lo más simple hasta llegar a lo más complejo. En otras palabras, específicamente no se plantea que la melodía y la armonía para una correcta profundización del lenguaje musical deberían ser adquiridas paulatinamente, para una comprensión progresiva de las distintas texturas musicales y de las diferentes posibilidades texturales de los instrumentos musicales de acuerdo a sus características propias vinculadas al tamaño, forma, materiales con que están contruidos, y a las dificultades técnicas y expresivas particulares que se necesitan superar para su correcta ejecución.

Los objetivos de investigación en este estudio exploratorio han sido:

1. Investigar el aprendizaje de ejecución de instrumentos musicales en el sistema general de educación como parte de la formación general del alumnado.
2. Explorar en un grupo de alumnos que pasaron nueve años en el sistema general de educación cuál es su preparación en la ejecución de instrumentos musicales.
3. Analizar qué resultados se pueden obtener en la educación musical avanzando desde la ejecución de un instrumento melódico hacia la ejecución de un instrumento armónico en composiciones musicales de nivel básico.

Los intérpretes y la comprensión

Al referirse a los pianistas como intérpretes, Antonio Narejos (1998) considera que los compromisos de significado adquiridos por los miembros de una comunidad tienen su base en los valores que sustentan sus formas de vida y se desarrollan en el interior de una cultura. Afirma que se trata de un proceso amplio de interpretación compartida, que atraviesa por entero la experiencia musical, otorgando al individuo un sistema de garantías que le permite al menos dar un sentido a su propia experiencia y proyectarse hacia el futuro. Este concepto de interpretación está presente tanto en la actividad del oyente, dotando de significado a los sonidos, como en la del compositor, al plasmar sus propuestas interpretativas a través de algún tipo de lenguaje y en la del ejecutante que, en su diálogo con la obra, construye una nueva realidad musical a la vez interpretada e interpretable. El fuerte desarrollo de posiciones constructivistas en los últimos años ha hecho que el énfasis de la enseñanza se haya puesto en la comprensión. Sin embargo, considero importante recordar que sin práctica es muy difícil que se consolide un sistema de enseñanza. Así, en el aprendizaje de instrumentos musicales la práctica distribuida constituye una parte esencial de la enseñanza. Por lo tanto, la dicotomía entre la práctica, como actividad repetitiva y falta de significación y las actividades destinadas a la comprensión constituyen una falsa oposición en este estudio.

"La práctica, ya sea innovadora y favorecedora de la transferencia, ya sea más bien monótona y ejercitadora, se complementa con la comprensión porque ayuda a crear las condiciones para que ésta se produzca" (Carretero 1998, p. 206).

Y en el proceso de enseñanza- aprendizaje de instrumentos musicales es importante observar la constante vinculación que existe entre práctica y comprensión.

Tratar de enseñar a tocar una flauta dulce y luego un teclado al mismo grupo de sujetos implica considerar una evolución en los procesos cognitivos de los alumnos. Para esto he advertido que lo que une a Piaget y a Vigotsky es la defensa que hacen ambos de la necesidad de mirar el

funcionamiento cognitivo de manera evolutiva, de tal forma que resulta esencial considerar la génesis de los procesos mentales, ya que dicha génesis supone en sí misma una explicación necesaria y suficiente. Y la visión constructivista que también estos dos autores comparten, se produce junto a determinadas diferencias. *“Básicamente la teoría piagetiana se basa en el desarrollo. Por el contrario, la de Vigotsky se centra en el aprendizaje.”* (Carretero 1998, p. 178).

Para abordar esta investigación he considerado aquellos aspectos coincidentes de Piaget y Vigotsky, que desde una postura constructivista personal y con sus respectivas diferencias han compartido, porque he investigado tanto el desarrollo como el aprendizaje de alumnos. Además he tomado algunas bases que Howard Gardner ha planteado a partir de su teoría de las Inteligencias Múltiples en el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard (Aramayo 2004).

Breves antecedentes desde la psicología

Revisando la bibliografía relacionada con el tema y analizando investigaciones previas, he tomado aspectos coincidentes de las teorías de los tres autores nombrados anteriormente y he encontrado los siguientes supuestos y limitaciones vinculados con las características de este estudio.

Vigotsky propone que la conciencia-y por tanto los procesos superiores del pensamiento- no debe ser dejada de lado en la psicología, sino que, por el contrario, constituye su objetivo prioritario.

“Defiende que el estudio de la conciencia ha de realizarse con métodos objetivos, cuantificables y repetibles, pero sin que la metodología introduzca tales modificaciones en el objeto de estudio que se pierda el sentido del tema que se está investigando” (Carretero 1998).

“Todos los procesos superiores o complejos de la conducta, ya estén relacionados con el pensamiento, el lenguaje o la actividad motora, tienen un carácter mediacional. Es decir, consisten en la utilización no sólo de los estímulos del medio, sino sobre todo de los estímulos o recursos internos que el sujeto va construyendo a lo largo de su desarrollo” (Carretero 1998, p. 188).

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapicológica). *“Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”* (citado en Carretero 1998, p. 189). La adquisición de los instrumentos cognitivos depende en gran medida del medio en el que vive el sujeto. Por esta razón se suele calificar de socio-histórica o sociocultural a la teoría de Vigotsky (Carretero 1998).

Según Vigotsky la Zona de Desarrollo Próximo es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo próximo, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

“El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles: del nivel real del desarrollo y de la Zona de Desarrollo Próximo” (citado en Carretero 1998, p. 193).

En términos generales, las investigaciones cognitivas de las últimas décadas, le han dado la razón a las ideas vigotskianas en el sentido de que el lenguaje y el pensamiento parecen tener una enorme influencia mutua a lo largo del desarrollo, que se acrecienta enormemente en la etapa adolescente (Carretero 1998).

Howard Gardner, hace veintinueve años comenzó un programa de investigación llamado “Proyecto Cero” con base en la Universidad de Harvard, EEUU. Los investigadores han realizado estudios experimentales, transversales y longitudinales referidos a los cambios evolutivos dentro de una variedad de formas del arte.

Gardner considera que los adolescentes están en condiciones favorables de unir diferentes tipos de inteligencias en un solo sistema geométrico o científico, refiriéndose a las inteligencias lógico-matemática y espacial (Gardner 1999). En este estudio con adolescentes, he potenciado esas “condiciones favorables” de las que habla Gardner.

De hecho, los movimientos voluntarios requieren comparación perpetua de las acciones propuestas con los efectos logrados en realidad: existe retroalimentación continua de señales que proviene del rendimiento de los movimientos, misma que se compara con la imagen visual o lingüística que dirige la actividad (citado en Gardner 1999, p. 258). Por la misma razón, la percepción que tiene el individuo del mundo es afectada por el estado de sus actividades motoras: la información referente a la posición y el estado del cuerpo mismo regula la manera en que ocurre la percepción subsecuente del mundo. La percepción no se puede desarrollar en forma normal en ausencia de este tipo de retroalimentación de la actividad motora (citado en Gardner 1999, p. 258).

La inteligencia corporal completa un trío de inteligencias relacionadas con objetos: la inteligencia lógico-matemática, que surge de formar patrones con objetos en arreglos numéricos; la



inteligencia espacial, que se centra en la habilidad de un individuo para transformar objetos dentro de su ambiente y para encontrar su camino en medio de un mundo de objetos en el espacio, y la inteligencia cinestésico-corporal, que al centrarse en el interior, está limitada al ejercicio del propio cuerpo y, en el exterior, comprende acciones físicas sobre los objetos en el mundo. Así, los individuos pueden aprender explotando códigos lingüísticos, o demostraciones cinestésicas o espaciales, o mediante la explotación de vínculos interpersonales. Incluso al tiempo que diversas inteligencias se pueden explotar como medio de transmisión, el material que debe dominarse en el momento puede recaer directamente dentro del dominio de una inteligencia específica. Si alguien aprende a tocar un instrumento, el conocimiento que debe adquirir es musical. (Gardner 1999)

Muchos estudiosos del desarrollo infantil, entre ellos Jerome Bruner y Kart Fischer, han adoptado la idea de que el desarrollo de las habilidades debiera concebirse en forma general, no sólo con referencia a las actividades corporales de la infancia, sino con respecto a todos los tipos de las operaciones cognoscitivas (citado en Gardner 1999, p. 269). Estos investigadores interpretan el desarrollo del conocimiento como una formación de habilidades más complejas y cada vez más flexibles: los propios actos suavizados se convierten en los subcomponentes o actos constituyentes de habilidades cada vez más elevadas y complejas.

La existencia de una habilidad para cantar en determinados grupos culturales (húngaros influidos por el método Kodaly, o miembros de la tribu anang en Nigeria) y de ejecuciones musicales comparablemente altas entre los violinistas judeos, o los xilofonistas balineses indican que el logro musical no es un reflejo estricto de la habilidad innata sino que puede derivarse del estímulo y adiestramiento culturales (Gardner 1999). De allí también deriva la propuesta de este estudio.

Las culturas se enfrentan a la alternativa de escoger, como unidad primaria de análisis, el yo individual, la familia nuclear, o una entidad mucho mayor (la comunidad o la nación): a través de esta selección las culturas determinan (no dictan) la medida en que el individuo se asoma a su interior o mira al exterior a otros. Cada cultura también engendrará un sentido maduro de la persona, que comprenderá cierto equilibrio entre los factores intrapersonales e interpersonales (Gardner 1999).

Las formas de inteligencia "relacionadas con objetos" -espacial, lógicomatemática, cinestésicocorporal- están sujetas a una clase de control: el que físicamente ejercen la estructura y las funciones de los objetos particulares con los que entran en contacto los individuos. Si nuestro universo físico estuviera estructurado de manera distinta es de suponer que estas inteligencias asumirían formas distintas. Nuestras formas de inteligencia "libres de objetos" -lenguaje y música- no son diseñadas o canalizadas por el mundo físico sino que reflejan las estructuras de los lenguajes y músicas particulares. También pueden reflejar características de los sistemas auditivo y oral, aunque Gardner después de innumerables estudios considera que se pueden desarrollar el lenguaje y la música, al menos en cierto grado, en ausencia de estas modalidades sensoriales. Por último, las formas personales de inteligencia reflejan un conjunto de restricciones poderosas y competidoras: la existencia de la persona de uno; la existencia de otras personas; las presentaciones e interpretaciones de la cultura de los yoes. Habrá características universales de cualquier sentido de persona o yo, pero también matices considerablemente culturales que reflejarán una serie de factores históricos e individualizantes (Gardner 1999).

En esta investigación longitudinal he tenido en cuenta los cambios evolutivos de adolescentes al pasar de la ejecución de un instrumento musical melódico como la flauta dulce a otro armónico como el teclado. Personalmente considero que en la ejecución de un instrumento musical intervienen varios tipos de inteligencias para unir: musical y corporal (lógico-matemática, espacial y cinestésico-corporal).

Algunos términos importantes

He considerado pertinente aclarar alguna terminología musical específica.

Melodía: es una sucesión de sonidos y/o silencios dispuestos según el ordenamiento de un pensamiento musical. Es lo que aparece en la superficie de la música que podría representarse gráficamente con una línea horizontal. Traspasar el fenómeno auditivo y temporal al campo visual y espacial es sólo un recurso para simplificar las combinaciones melódicas y las texturas musicales existentes y tomadas para este estudio.

Monodia o monotonía: es una sola melodía, completa en sí misma, con sentido preciso.

Heterofonía: es un antecedente de la polifonía que consiste en dos melodías simultáneas iguales, en la que una de ellas se desvía a veces, dando como resultado la simultaneidad pasajera de sonidos diferentes. Visualmente podría representarse con dos líneas "casi paralelas, no paralelas".

Homofonía: es una sola melodía combinada con un acompañamiento armónico y rítmico.

Polifonía es la combinación de varias melodías simultáneas.

Armonía: técnicamente se refiere a la simultaneidad de sonidos. Si se superponen dos sonidos se forma un bicordio y la superposición de tres o más sonidos forman un acorde que representa básicamente a la armonía. El sentido del término armonía es el de concordancia o

convivencia entre esos sonidos que se oyen simultáneamente. Y así como para representar gráficamente una melodía podría utilizarse una línea horizontal, la armonía es visualmente como una línea vertical.

Contrapunto: técnicamente se refiere al desarrollo simultáneo y superpuesto de varias melodías; de acuerdo con su sentido textual en latín sería *punctum contra punctum* equivalente a nota contra nota, es decir, la contraposición de una voz-o melodía- a otra.

Otros términos importantes que he tenido en cuenta en este estudio son: enseñanza, aprendizaje, cultura y educación.

Según el diccionario de la Real Academia Española:

Enseñanza. 1. Acción y efecto de enseñar. 2. Sistema y método de dar instrucciones. 3. Ejemplo, acción o suceso que sirve de experiencia, enseñando o advirtiendo cómo se debe obrar en casos análogos. 4. Pl. Conjunto de conocimientos, principios, ideas, etc., que se enseñan a alguien. Enseñanza media es definida como la intermediaria entre la primaria y la superior.

Aprendizaje (De Aprendiz). 1. Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa. 2. Tiempo que en ello se emplea. 3. Psicol. Adquisición por la práctica de una conducta duradera.

Cultura (Del lat. Cultúra). 1. Elem. Compos. Significa cultivo, crianza. 2. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico. 3. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.

Educación (Del lat. educatio, -onis). 1. Acción y efecto de educar. 2. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes. 3. Instrucción por medio de la acción docente. 4. Cortesía, urbanidad.

Howard Gardner (1999) afirma que es difícil exagerar cuando se afirma que la educación, en el sentido contemporáneo del término, se refiere a los procesos según los cuales se introduce a los niños en los canales notacionales de su cultura y llegan a dominarlos. Entonces, enseñar a tocar flauta y teclado a adolescentes implicaría introducirlos en canales de la notación musical occidental.

Diseño de la investigación

El diseño del estudio para dos ciclos lectivos continuos ha sido longitudinal.

He realizado un corte finalizado el primer año, y mediante la aplicación de una encuesta al grupo y terminada esta primera parte del estudio, he obtenido resultados parciales, los cuales serán comparados con los que obtenga en el segundo año de investigación al mismo grupo, que serán los resultados finales.

Metodología

Sujetos

El grupo observado para realizar esta investigación, estando dentro del sistema general de educación ha adquirido el manejo de la ejecución de la flauta dulce antes de su aproximación al conocimiento de un teclado. Después de haber trabajado con los dos instrumentos musicales sucesivamente, los veinticuatro participantes respondieron una encuesta cuyos resultados presentaré después de describir los procedimientos realizados con el grupo para cumplir con los objetivos de esta investigación.

Fuentes de datos

Los métodos de recogida de datos han sido la observación directa, el registro semanal de datos de los 24 sujetos de la muestra y la encuesta que presento a continuación.

Encuesta para alumnos de 8º año ciclo lectivo 2006.

-El siguiente instrumento metodológico se utiliza para recolectar información para una investigación académica universitaria de Posgrado.

-No utilizar para otros ciclos lectivos.

-Se garantiza la confidencialidad de los datos.

-Por favor, responda estas preguntas y devuélvalas a la brevedad.

Nombre del alumno/a (no es necesario el apellido).....

Marca con una cruz las respuestas y completa las líneas de punto cuando sea necesario:

1. En tus clases de Educación Artística del colegio ¿en qué cursos tuviste flauta dulce?

1º.....2º.....3º.....4º.....5º.....6º.....7º.....8º.....No tuve.....

2. ¿Tienes piano en casa? Si.... No....

Otro instrumento de teclado.....



3. Si no tienes piano u otro teclado en casa ¿puedes utilizar algún otro para estudiar? ¿En qué lugar? (casa de un familiar, biblioteca, colegio, centro cultural, etc.) Si.... A veces.... No....
Lugar....

4. ¿Cuánto tiempo tardaste en aprender bien la primera obra musical para piano estudiada por todo tu curso?

1mes.....2 meses.....3 meses.....4 meses.....

5 meses.....6 meses.....7meses.....8 meses.....Otro tiempo.....

5. Si te dieran a elegir cómo aprender a tocar teclado en el colegio preferirías:

-Que sea una parte de las clases de Educación Artística.....

-Que sea en un Taller extraprogramático de teclado.....

6. Ordena con números del 1 al 6 las siguientes opciones:

Lo más difícil al intentar aprender a tocar piano ha sido lo siguiente:

-Leer las notas de la partitura.....

-Tocar las notas con la digitación más cómoda y correcta.....

-Coordinar las dos manos en la ejecución de una obra.....

-Tocar expresivamente.....

-Tocar de memoria.....

-Otra dificultad que no figura en esta lista.....

MUCHAS GRACIAS.

Material musical

El repertorio trabajado ha sido elaborado específicamente para este estudio, mediante transcripciones y arreglos musicales que han vinculado lo aprendido melódicamente en flauta dulce con lo que aprendieron posteriormente en el teclado. He seleccionado desde una perspectiva de preservación cultural personal, una obra de música académica y otra obra de música folklórica argentina.

Música aprendida en flauta dulce:

-Obra A: melodía original de la "Oda a la Alegría" de Shiller del 4º movimiento de la 9ª sinfonía de Ludwig Von Beethoven, en re menor Opus 125. Tiene un coro final sobre la Oda a la alegría de Shiller. Fue escrita de 1822 a 1824, ejecutada por primera vez en mayo de 1824 y publicada en octubre de 1826 en Maguncia por el editor Schott.

-Obra B: melodía original de "El cuando", danza folklórica argentina. "La música folklórica es aquella que ha sido sometida al proceso de transmisión oral. Es el producto de la evolución y depende de las circunstancias de continuidad, variaciones y selección". (5ª Conferencia Internacional de Folk Music 1952)

Música aprendida en teclado:

-Obra A': melodía de obra A de Beethoven para la mano derecha, y melodía en blancas y negras para la mano izquierda.

-Obra B': melodía de obra B de "El cuando" para la mano derecha, y bicordios para la mano izquierda.

Procedimientos

Los procedimientos aplicados sucesivamente han sido:

1. Enseñanza-Aprendizaje de obra A en flauta dulce por frases musicales, hasta la ejecución completa en forma grupal.

2. Estudio individual en flauta dulce de obra A.

3. Ejecución individual de obra A ante todo el grupo participante.

4. Armado individual de un teclado en cartulina con las medidas estándar del teclado de un piano.

5. Audición ejemplificadora de obra A' en el piano haciendo observar que la mano derecha toca lo mismo que tocaban en flauta dulce y la que la mano izquierda hace otra melodía diferente (más simple) simultáneamente. Se explica detalladamente la simultaneidad de la utilización de las dos manos como básica para ejecutar un teclado.

6. Ejecución individual por imitación en cada teclado de cartulina.

7. Observación general de los errores de imitación y distracción en el teclado de cartulina.

8. Estudio individual de obra A' en teclado de cartulina.

9. Prueba individual en el piano de lo estudiado en el teclado de cartulina ante todo el grupo.

10. Estudio individual de obra A' en piano u otro teclado sonoro.

11. Ejecución individual de obra A' en piano ante todo el grupo participante.

12. Evaluación individual de cada proceso de aprendizaje de obra A' en el piano, lo que ha implicado escuchar a cada alumno hasta que haya resuelto toda la ejecución completa de la obra A' (respetando sus tiempos individuales), con evaluaciones de ejecuciones individuales cada 15 días y con registros escritos de cada evaluación.

13. Ejecución de un alumno en el piano de obra A´ y de cinco alumnos en flauta dulce de la obra A en forma simultánea. Es decir de cuatro grupos de seis estudiantes por ejecución.

14. Después de la ejecución grupal de la obra A en flauta dulce, cada alumno pasa al piano y toca individualmente la obra A´ y los otros escuchan.

15. Se repiten los catorce pasos mencionados cambiando repertorio, es decir, con las obras B y B´.

16. Aplico una Encuesta a cada sujeto que participó de esta investigación donde indago aspectos que están vinculados a las facilidades, dificultades, ventajas y desventajas de la participación en este estudio.

17. Tabulo los datos obtenidos después de aplicar la Encuesta.

18. Obtengo los siguientes resultados parciales.

Resultados parciales

De los 24 alumnos de 9º año de Educación General Básica que respondieron la Encuesta al terminar esta primera parte de esta investigación:

A. Tuvieron flauta dulce antes de realizar esta investigación: 18 alumnos en tres años (4º año, 5º año y 8º año); 3 alumnos en dos años (4º año, y 8º año); 3 alumnos en un año, en distintos cursos (en 4º año, en 6º año y en 7º año).

B. Tienen un piano y/o un órgano eléctrico en su casa: 2 alumnos tienen piano; 1 alumno tiene un órgano eléctrico además del piano; 11 alumnos tienen órgano eléctrico; 11 alumnos no tienen ni piano ni órgano eléctrico.

C. Tienen un piano y/o un órgano eléctrico cerca de su casa para estudiar: 4 alumnos no tienen cerca un instrumento de teclado para poder estudiar; 14 alumnos tienen cerca de su casa "amigos" que les prestan teclado para estudiar; 6 alumnos tienen a veces teclado cerca de su casa (no aclaran dónde) para estudiar.

D. El tiempo que tardaron en aprender a tocar correctamente la Melodía A" en el piano:

-12 alumnos tardaron un mes (50 %).

-1 alumno tardó un mes y medio.

-3 alumnos tardaron dos meses.

-1 alumno tardó 3 meses.

-4 alumnos tardaron 4 meses.

-1 alumno tardó 6 meses.

-1 alumno tardó 7 meses.

-1 alumno tardó más de 8 meses.

E. Respecto al ámbito para el aprendizaje de un instrumento de teclado:

-12 alumnos prefirieron estudiar teclado como parte de las clases de Educación Artística de la escuela (50 %).

-12 alumnos preferirían tener un Taller Extraprogramático de teclado en la escuela (50%).

F. Las dificultades al aprender a tocar música en un teclado han sido, desde lo más difícil a lo más fácil:

1. Coordinar las dos manos en la ejecución de las obras (70 %).

2 Leer las notas de la partitura en el teclado (41%).

3 Tocar de memoria (33%).

4 a Tocar con la digitación más cómoda y correcta (29%).

4 b Tocar expresivamente (29%).

Después de presentar y discutir los resultados parciales he podido arribar a lo siguiente.

Conclusiones

Los hallazgos principales de este estudio han sido:

-El 75% de los sujetos tuvo tres años de flauta dulce antes de aprender teclado y el resto uno o dos años.

-Sólo 2 de los 24 alumnos tienen piano en su casa. Aproximadamente el 50% del grupo cuenta con un teclado sonoro.

-El 15% de los estudiantes no tiene cerca de su casa un teclado para poder estudiar.

-El 50 % del grupo aprendió la 1ª obra en teclado en un mes.

-El 50% de estudiantes eligieron estudiar teclado como parte de las clases de Educación Artística de la escuela y el otro 50% prefirieron tener un Taller Extraprogramático de teclado en la escuela.

-Lo más difícil del aprendizaje de teclado para el 70% de los sujetos ha sido coordinar las dos manos en la ejecución de las obras.

Con esta investigación exploratoria he planteado que si presentamos la enseñanza de la música como el lenguaje que la música es, muchos más alumnos del sistema general de educación



tendrían la posibilidad de acercarse a esta disciplina artística, independientemente de que vayan o no a ser profesionales de la música.

Parecía impensada la enseñanza grupal de la ejecución instrumental musical en Argentina en otros tiempos, porque se analizaba desde y hacia la especificidad de la ejecución del instrumento musical.

No se ha considerado que, de todos los alumnos que transitan por el sistema educativo general, son muy pocos los que llegan a ser profesionales matemáticos, biólogos, lingüistas, expertos en ciencias sociales, instrumentistas (flautistas, pianistas, etc.), por lo que pierde sentido aquello de que el aprendizaje de un instrumento musical es sólo para aquellos dotados musicales que puedan dedicarse a un nivel superior de ejecuciones instrumentales en su futuro.

He comprobado la posibilidad de transferir desde el ámbito específico de la educación artística al sistema general de educación de Argentina, el acercamiento exploratorio a un instrumento musical melódico y otro armónico de manera progresiva y enriquecedora para el alumnado en general. Y al otorgar una oferta educativa más amplia con ejecución instrumental, posiblemente se detectarían futuras vocaciones artísticas además de otorgar nuevas posibilidades cognitivas desde la música.

Conociendo que las distintas disciplinas han surgido a lo largo de la historia de la humanidad a partir de modos distintos de observar y analizar el mundo y su realidad contextual, sería esperable que el magisterio del futuro reciba una formación que esté orientada al espectro completo de posibilidades que presenta el conocimiento. Esto no sólo enriquecería su formación básica sino que posibilitaría la preparación de sus alumnos-niños en un espectro más amplio y completo que eduque a los individuos para cubrir la educación de toda esa entidad bio-psico-física que constituye a cada individuo o persona educable (Aramayo 2005, p. 67).

Implicancias

En cuanto a las implicancias en el campo curricular, he comprobado que los componentes presentados para Música en los C.B.C del área Educación Artística de la Educación General Básica están planteados en formas evolutivas pero separadas, sin indicaciones o criterios para la vinculación de los "recortes" propuestos.

A partir de esta investigación no he pretendido la formación de instrumentistas en la educación general, sino que he intentado presentar la ejecución instrumental como una nueva posibilidad cognitiva. Y he demostrado que existen posibles modificaciones futuras al Diseño Curricular, transferibles a las distintas jurisdicciones del sistema educativo de Argentina, y que éstas serían necesarias para enriquecer las posibilidades formativas que aporta el área artística en el sistema general de educación de la nación. Finalizando la primera parte de este estudio longitudinal, sigo preguntándome cómo pretender una aproximación al genuino conocimiento de la música sin vincular las partes principales que la constituyen. Y advierto todavía un largo camino investigativo por recorrer.

Referencias

- Aramayo, S. (2004) Superdotación e Inteligencia en la Educación General y en la Música. *Actas de SACCOM*. Universidad Nacional de Tucumán. Mayo de 2004.
- Aramayo, S. (2005) La Residencia del profesorado en nivel EGB1y2 como dispositivo de formación docente. *Tesis de maestría*. Universidad Caece, Buenos Aires, sin publicación.
- Bernstein, N. (1967) *The Coordination and Regulation of Movements*. Londres. Pergamon Press.
- Best, J. (1982 [1961]) Cómo investigar en educación. *Research in education*. Madrid. Ediciones Morata S.A.
- Bruner, J. (1968) The Growth and Structure of Skill. *Conferencia de Ciba*, Londres, p. 477.
- Carretero, M. (1998) *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires. Editorial Aique.
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina. 1995 (2ª edición) 1º, 2º y 3º ciclo.
- En www.elfolkloreargentino.com/danzas.html. El folklore argentino. (2007) Sección Formas Musicales.
- En www.rae.es/ Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. (2007) Vigésima segunda edición.
- Fischer, K. (1980) A Theory of Cognitive Development: The Control of Hierarchies of Skill. *Psychological Review*, **87**.

- García Cánepa, J. (1988) *Cultura Musical 1*. Buenos Aires. Editorial Estrada.
- Gardner, H. (1999) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Brasil. Fondo de cultura económica. Companhia Melhoramentos de São Paulo.
- Narejos, A. (1998) Nueva mirada sobre la actividad del pianista. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, **5**.
- Shafer, L.H. (1981) Performance of Chopin, Bach and Bártok:Studies. *Motor Programming, Cognitive Psychology*, pp. 370-371.
- Teuber, H.L. (1960) Perception. En J. Field (Ed.). *Handbook of Physiology, Neurophysiology*, **3**, pp. 1595-1668.



MODALIDADES EN LAS ESTRATEGIAS DE LA TRASCRIPTIÓN MELÓDICA

GUSTAVO VARGAS, IVANA LÓPEZ Y FAVIO SHIFRES

ESCUELA DE ARTE LEOPOLDO MARECHAL

Introducción

La transcripción de melodías es considerada como una de las instancias más importantes del entrenamiento auditivo de los músicos profesionales. A menudo es percibida como un fin en sí misma, como si su objeto fuera la producción de partituras. Por ello es estudiada más bien como objeto. Esto implica desde el punto de vista pedagógico que el énfasis en su análisis está puesto en los problemas de partituras. Así, por ejemplo, son más difíciles las semicorcheas que las corcheas, la tonalidad de fa # mayor que la de do mayor, y los aspectos musicales *no escritos*, tales como muchos detalles de la ejecución musical (agógica, dinámica, etc.) permanecen descuidados de la observación pedagógica.

En general el problema de la transcripción de melodías ha sido estudiado desde la perspectiva clásica describiendo los procesos de transcripción como reflejando la estructura de las melodías a transcribir (Martínez 1997b). Es decir, encuentra en la *obra* musical el objeto, o mejor dicho *lo objetivo*. Y entonces al medir el objeto – por ejemplo analizando la estructura musical – se espera tener una descripción de los procesos cognitivos que intervienen.

Por el contrario, cualquier enfoque cognitivo del desarrollo auditivo debería considerar la transcripción de melodías como un proceso que refleja importantes detalles de los aspectos más generales de comprensión musical. En tal sentido, son numerosos los estudios que se han concentrado en la transcripción para indagar en los procesos de comprensión musical (Sloboda y Parker 1985, Davison y Scripp 1990, Martínez 1996, 1997a, 1997b, Bamberger 2005).

Pero además, el uso de la lecto-escritura en la formación musical puede tener un importante valor heurístico para los procesos de recepción, de modo que la transcripción no es solamente un dispositivo que refleja la comprensión sino que es una herramienta que contribuye a ella. En ese sentido, lo que un estudiante realiza al transcribir una melodía no es solamente el reflejo de cómo va comprendiéndola sino además un modo –deliberado o inconciente- de acceder al entendimiento de la misma. En otras palabras, lo que el sujeto hace al transcribir no es solamente el reflejo de cómo *entendió* sino también parte de la plan *para entender*.

La comprensión de la música tiende a ser considerada cada vez más como el resultado de la concurrencia de estímulos y procesos que involucran diferentes modalidades perceptuales. Al respecto son muy pocas las investigaciones que den cuenta del modo en el que los componentes visuales, cinéticos, y auditivos interactúan unos con otros en la comprensión de la melodía y la subsiguiente transcripción.

Así, por ejemplo, la arraigada presunción de que la acción de cantar se halla fuertemente asociada con la capacidad de retención melódica y la habilidad de transcripción (Martínez 1996) halla hoy en día soporte tanto en importante evidencia del campo de las neurociencias (Cox 2001) como en aportes provenientes de los campos psicológicos y filosóficos (Johnson 1987).

Esta apertura en los límites clásicos con que la comprensión musical ha sido tratada se vincula a una tendencia actual a considerar que la tradicional escisión cartesiana *mente-cuerpo* impide comprender muchos de los procesos de entendimiento que tienen lugar en la cognición humana (Lakoff y Johnson 1983; Lakoff 1990, Salgado 1999). Esta perspectiva amplia de lo que se denomina la *cognición corporeizada* involucra muchos fenómenos que siendo estudiados desde antaño, recién en los últimos tiempos comienzan a ser integrados como un enfoque unitario. Entre ellos, los procesos *kinestésicos* y de *propiocepción* han recibido un particular tratamiento en diferentes aspectos vinculados a la comprensión musical (Galvao y Kemp 1999). Aunque el alcance de ambos términos se presenta más bien ambiguo en la literatura, en general ambos aluden al conocimiento resultante de la recepción de estimulación proveniente del propio cuerpo. Sin embargo, la noción de kinestesia está particularmente vinculada a la idea de movimiento corporal específicamente. En definitiva, la información que proviene del procesamiento del propio movimiento corporal, es utilizada ampliamente en la cognición. Existe importante evidencia en torno a la importancia de la comprensión kinestésica en la ejecución musical, sin embargo más allá de la intuición de músicos y pedagogos (tales como Dalcroze, Suzuki, d'Udine, entre otros) acerca de la transcendencia del movimiento, es poco lo que se sabe acerca de los modos en los que la actividad

kinestésica y propioceptiva incide en el entendimiento musical. Gestos y movimientos ordenados forman parte del repertorio de recursos utilizados en la educación del oído y el aprendizaje de la lectoescritura musical. Sin embargo, estos suelen presentarse como mapeando las estructuras musicales de acuerdo a como estas son escritas. Por ejemplo, se suelen utilizar gestos para representar los movimientos melódicos, hacia arriba y hacia abajo, en acuerdo al modo en el que tales movimientos melódicos son escritos por el código de escritura convencional. No obstante es posible que más allá de esas convenciones no se preste demasiada atención a los aspectos de la cognición corporeizada.

El compromiso del sistema *mente-cuerpo* en la comprensión musical, da cuenta de que ésta está mediada por acciones que involucran diferentes *modalidades* de percepción y acción. Desde esta perspectiva comprender la música es un proceso transmodal (Shifres 2006). Así, las conductas involucradas en la transcripción estarían revelando la intervención de lo visual y lo cinético en gestos y desplazamientos, de lo propioceptivo en otros tipos de acciones tales como cantar, de lo visual en las representaciones gráficas, etc. De aquí que se especula con que sea posible identificar *modalidades* que sean de mayor uso o que resulten más ventajosas que otras para diferentes sujetos. Al mismo tiempo, el rol que pueden estar jugando las diferentes modalidades mediadoras en la transcripción puede variar de acuerdo a que estas se presenten antes, después o simultáneamente a la acción de transcribir propiamente dicha. En otras palabras cómo las acciones mediadoras de la transcripción, cualquiera sea su modalidad, forman parte de un *plan* o secuencia coherente para el logro del objetivo.

Muchos métodos de enseñanza de lectoescritura musical basados en la audición proponen procedimientos que se orientan más a lo algorítmico o a lo heurístico según los casos, es poco lo que se sabe acerca de las acciones que espontáneamente utilizan los estudiantes para resolver la tarea de transcripción en las etapas iniciales de su aprendizaje. Aunque Bamberger (2005) encontró fuertes denominadores comunes en las tensiones entre convenciones representacionales y la experiencia musical propiamente dicha, tanto en niños sin formación musical sistemática como en ejecutante expertos, es probable que, conforme el estudiante avanza en sus estudios, dichas tensiones tiendan a resolverse bajo la influencia de los aspectos incorporados en su formación.

En líneas generales las estrategias de aprendizaje se definen como todo tipo de pensamientos, acciones, comportamientos, creencias e incluso emociones que permiten y apoyan la adquisición de información y la relacionan con el conocimiento previo (Donolo, Chiecher y Rinaudo, 2004). Esteban (2004), plantea que el concepto de estrategia implica una connotación finalista e intencional, donde la estrategia será un plan de acción ante una tarea que requiere una actividad cognitiva que implica aprendizaje. De acuerdo a este concepto podemos encontrar diferentes características en el uso de la estrategia a seguir.

Operativamente, se puede caracterizar las estrategias de transcripción a través de un conjunto de variables por las cuales se pueden analizar las acciones, pensamientos, comportamientos, creencias y emociones, desplegadas en el proceso y que presentan una relación ostensible con la estructura musical involucrada en la transcripción. En ese sentido, la propia escritura es el modo de manifestación primordial del conocimiento de la estructura musical implicado. Así por ejemplo la escritura de alturas y ritmos da cuenta de la comprensión del nivel de la superficie musical, mientras que el empleo de otros signos de escritura (tales como barras de compás, ligaduras, armaduras de clave, etc.) podrían estar dando cuenta de un entendimiento más estructural de los componentes musicales. Asimismo, no es lo mismo el uso de esos signos a posteriori de la escritura de alturas y ritmos, que como anticipación de las alturas y ritmos que serán escritos. En el primer caso es posible que esté interviniendo aspectos teóricos vinculados al uso del código más que a la comprensión del estímulo musical en sí.

El compromiso de las características de la estructura de la música en la tarea de lectura musical llevó a Sullivan y Cantwell (1999) a investigar las estrategias de aprendizaje superficiales y profundas a partir de la clasificación de Biggs (citado por Sullivan y Cantwell). De acuerdo a este marco, los estudiantes que despliegan estrategias de tipo superficiales están comprometidos con aspectos técnicos de la notación ignorando aspectos de alto orden de la estructura musical mientras que los que fueron reconocidos como utilizando estrategias profundas pueden hacer uso más flexiblemente de estrategias de alta y bajo orden en relación a la estructura musical y los problemas de su escritura.

Estos autores proponen básicamente que las estrategias utilizadas por los estudiantes en tareas tales como la lectura de melodías dependen no solamente de la tendencia originaria a adoptar enfoques de superficie o de profundidad, sino también a las experiencias y el conocimiento previo disponible y al modo de dirigir los recursos atencionales para la resolución de la tarea. Todas estas variables inciden entonces en la estrategia seguida y el nivel de abordaje de dicha estrategia.

El nivel de abordaje de la estrategia se vincula al nivel de complejidad creciente de las variables que intervienen en su definición. Por ejemplo, Sullivan y Cantwell proponen para la tarea de



lectura musical el compromiso de la variable *Integración de las Unidades de Procesamiento*. Esta variable alude al modo en el que las unidades de discurso identificadas en el procesamiento de la información están constituidas. De acuerdo a eso, un modo de baja complejidad es el de *Agregación* que consiste en constituir las unidades de procesamiento por adición de elementos a través de la reproducción de series de tales elementos. Un modo de mediana complejidad es el de *Chunking* que consiste en constituir las unidades de procesamiento por agrupación de eventos de complejidad creciente que modifican su significado respecto de los elementos constituyentes. Finalmente, un modo de alta complejidad es el de *Patterning* que consiste en la organización de las unidades de procesamiento de acuerdo a la función que dichas unidades pueden estar jugando en el todo. Esto está en línea con varias investigaciones del campo de la cognición musical. Por ejemplo, de acuerdo a Martínez (1996) las estrategias de transcripción basadas en unidades de sentido breves dan lugar a representaciones mentales de diferente naturaleza que aquellas basadas en unidades más extensas. De este modo, la extensión de las unidades de análisis tendría una incidencia directa en el tipo de representaciones suscitadas en el oyente y en la subsiguiente transcripción. También Martínez (1997a) da cuenta de que no solamente de extensión de las unidades sino también el nivel de integración de los componentes en la significación de las mismas contribuye a la resolución de la tarea. Así, las unidades que se completan significativamente tienden a recordarse (como base para la transcripción) mejor aunque demanden más cantidad de elementos (Sloboda y Parker 1985).

De este modo, cada estrategia puede ser caracterizada a través del entramado de todas estas variables de acuerdo al nivel de complejidad manifestado en cada una de ellas. El presente trabajo consiste en la caracterización de diversas estrategias de transcripción de acuerdo al análisis de una serie de variables identificadas. Dicha caracterización requiere por un lado de la definición del nivel de complejidad en la que la estrategia se manifiesta respecto de una variable determinada, pero al mismo tiempo en la descripción de las modalidades perceptuales puestas en juego en las acciones que constituyen la estrategia. Para ello se describe el proceso de transcripción llevado a cabo por los sujetos focalizando en los dispositivos y recursos transmodales (especialmente visuales y kinéticos) puestos en juego y su relación con un conjunto de variables aisladas para caracterizar la estrategia en general. Para ello se atiende particularmente a la organización estructural de la composición transcrita y su relación con la organización temporal de todo el proceso de transcripción.

Metodología

Sujetos

Tres estudiantes (E_1 , E_2 y E_3) de la formación básica de adultos de sendos cursos de primer año de Lenguaje Musical a cargo de tres docentes diferentes de una escuela de formación de músicos profesionales. Los estudiantes se ofrecieron voluntariamente para ser filmados a lo largo de toda la tarea de transcripción de una melodía.

Estímulos

Las melodías utilizadas para la transcripción fueron seleccionadas por los docentes a cargo de cada curso. Las tres propuestas planteaban la transcripción de sonidos diatónicos en la tonomodalidad de Do Mayor. Dos de las mismas pertenecen al repertorio de música infantil y la tercera compuesta por el profesor sobre la base de los sonidos del acorde mayor. La primera y segunda en ámbito de 7ma y 9na respectivamente y la tercera en ámbito de octava. El comportamiento de las alturas de las dos primeras gira entre la dominante baja y la tónica y grados conjuntos sobre la escala mayor con predominancia de contornos aserrados en el primer caso y pendientes ascendentes y descendentes en el segundo. La tercera melodía se caracteriza por los saltos de 4ta justa y 3ras mayores y menores propias del acorde mayor. Solo la primera melodía fue presentada con contexto armónico tanto en versión grabada como ejecutada en vivo por el docente. En cuanto a la estructura métrica las tres presentaban pié binario en metro dos. La rítmica utilizaba valores de tiempo y división con densidad medio/alta en la primera y segunda y baja en la tercera.

Procedimiento

En orden a conservar las condiciones de familiaridad con la tarea, cada sujeto la desarrolló en el contexto de su propia clase con las estrategias habituales desarrolladas por los docentes a cargo. Con el propósito de registrar la autonomía de los sujetos en la resolución de la tarea las muestras fueron recogidas sobre el final del ciclo lectivo en una situación que se planteaba a la manera de ensayo del examen final.

Se utilizó una filmadora digital y la filmación fue realizada manualmente por personas externas a la clase. Inicialmente se filmaron las acciones propuestas por cada profesor para la memorización de las melodías y a continuación se focalizó la filmación en los alumnos registrando

tanto los detalles de la transcripción sobre la hoja (bosquejos, escritura y correcciones) como las acciones circundantes que acompañaban las mismas (canto, movimientos etc.).

Las filmaciones fueron transcritas y analizadas en términos de las respuestas escritas, cantadas, y de los recursos gestuales y visuales desplegados por los sujetos durante la tarea. Para ello se determinaron las unidades de análisis, la duración de las mismas y el tiempo entre cada una de las unidades. Se observaron las acciones sincrónicas y diacrónicas a tarea de escritura propiamente dicha y se analizaron en términos de acciones de anticipación o revisión.

Resultados

Referidos a las modalidades de las acciones mediadoras involucradas

Con respecto a la relación entre la tarea de escritura musical estricta y otras acciones del sujeto (por ejemplo, cantar, movimientos del brazo, otros bosquejos sobre el papel, etc.) se describieron (i) las acciones explícitas que realizaban los sujetos mientras escribían, (ii) las acciones explícitas por parte de los sujetos que antecedían y sucedían a cada transcripción.

E₁ realizó las acciones sincrónicas de tararear y cantar sin dejar de escribir durante todo el proceso de transcripción. Por el contrario E₂ y E₃ no realizaron acciones sincrónicas a la transcripción propiamente dicha. Asimismo E₁ exhibió una mayor variedad en las acciones diacrónicas a la escritura que E₂ y E₃. E₁ realizó acciones tales como (i) marcar el tiempo con el gesto, (ii) percudir ritmos sobre la mesa, (iii) esbozar sin escribir, solamente con los movimientos, sobre el papel la idea siguiente (acción de anticipación), (iv) cantar mientras señala con el dedo lo que fue escribiendo, (v) pasar con la punta del lápiz en el tiempo real lo ya escrito (acciones de revisión).

En cuanto a las acciones diacrónicas a la escritura, se pudo observar mayor variedad en el E₁ que en E₂ y E₃. En tanto que el E₁ marca el tiempo, realiza ritmos percutiendo sobre la mesa, dibuja en el aire sobre el papel la próxima idea musical (acciones de anticipación), canta mientras va siguiendo lo escrito con la mano, vuelve con el lápiz acompañando lo escrito con el movimiento, (acciones de revisión), E₂ y E₃ sólo tienden a realizar esta última acción de revisión. Es de destacar que esta última acción es la que presente tal vez menor compromiso corporal a través del gesto, con lo que la modalidad kinética se reduce significativamente.

Referidos a la transcripción propiamente dicha

Se consideró como unidad de análisis “el lapso de transcripción” entendido este como el tiempo de acción de escritura sobre el papel que no es interrumpido para realizar otra acción que no sea el de escritura estricta. De ellas: (i) se midió la duración en segundos; (ii) se describió los atributos transcritos en términos de componentes de la estructura musical (rítmico, melódico, formal) y el orden en el que fueron abordados.

Un primer análisis de estos datos reveló que la relación entre la extensión de la melodía transcrita y la cantidad de unidades de análisis (considerada en cantidad de notas transcrita) fue de 4 para E₁; 0.96 para E₂ y 1 para E₃. Esto revela que E₁ cada vez que tomaba el lápiz para transcribir constituía ideas más largas. Por el contrario, se ve que los otros dos sujetos transcribieron “nota a nota”.

Al analizar los tiempos de resolución se observó claramente que el tiempo empleado para escribir es mucho menor que el tiempo empleado entre escritura, en un rango que va de 3,23 veces para E₃ a 10,97 para E₂. (E₁ empleó 4,2 veces más tiempo entre escritura que para escribir).

Al observar el tenor de la escritura se identificaron tres tipos de contenidos diferentes: (i) pautas estructurales de preparación (alude a la escritura de signos que organizan la transcripción melódica que va a realizarse), (ii) melodía propiamente dicha (alude a la escritura de alturas y ritmos), (iii) signos de completamiento (alude al uso de signos pautados por las convenciones de escritura, por ejemplo silencios completando compases, introducidos a posteriori de la transcripción melódica propiamente dicha).

E₁ utilizó los tres tipos de contenidos de manera sistemática durante toda la transcripción de acuerdo a la secuencia: preparación, escritura melódica y completamiento. Esta secuencia se pudo identificar 3 veces. Teniendo en cuenta que E₁ transcribió todo el pasaje analizado en 4 unidades, se puede decir que la secuencia estaba firmemente establecida. Al escribir la melodía propiamente dicha tendió a seguir las unidades que emergen de la estructura de agrupamiento de la melodía.

Por el contrario, E₂ y E₃ solamente dieron cuenta del contenido melódico propiamente dicho sin preparar ni completar en ningún momento la escritura. Esta estrategia se vió asociada la cantidad de elementos que componían sus unidades de análisis: mientras el E₁ transcribió organizando sus unidades de acuerdo a la estructura de agrupamiento, E₂ y E₃ transcribieron nota por nota (hecho que se manifiesta en la relación entre la cantidad de notas transcritas y la cantidad de unidades de escritura que cada uno utilizó).



Es importante señalar que todos transcribieron simultáneamente ritmo y alturas, sin embargo cabe destacar que la interacción entre ambos componentes es muy diferente en las diferentes melodías transcritas. Por ejemplo, la melodía 3 era extremadamente simple desde el punto de vista rítmico, por lo que la escritura rítmica era casi una variable irrelevante para la escritura general del pasaje.

Finalmente en cuanto al logro de la tarea de transcripción es útil mencionar que E₁ es el único que logró transcribir todo el pasaje propuesto. Durante la tarea cometió dos errores de alturas que no alteraban el contorno melódico. Ambos fueron identificados y corregidos. E₂ y E₃ no lograron transcribir la melodía completa. E₂ cometió 4 errores en las alturas y 8 en las duraciones. E₃ cometió un solo error corregido sobre la marcha.

Caracterización de las estrategias de transcripción

Con el objeto de caracterizar las estrategias puestas en juego se identificaron 5 variables para la descripción de las acciones de transcripción que pueden ser analizados de acuerdo a tres niveles de complejidad uso de los mismos. Las mismas se exponen en la tabla 1. Las dos primeras están inspiradas en ciertas categorías de Sullivan y Catwell (1999), las restantes fueron definidas de acuerdo a las observaciones realizadas.

Categoría	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
Extensión de las unidades: refiere a la cantidad de eventos (alturas y ritmos que involucran las unidades de análisis).	Gonádico: son unidades de un único elemento. Implican un nivel elemental de procesamiento de la información.	Diádico: son unidades de dos elementos. Implica el establecimiento de relaciones de contigüidad solamente de a pares de elementos.	Poliádico: son unidades de mayor número de elementos. Implica recursos de atención y de memoria de más largo aliento.
Integración de las unidades: alude al modo en el que los elementos se constituyen en unidades.	Agregación: los elementos se integran por adición de a uno por vez de sus elementos.	Enlace: los elementos se integran por asociación, buena conformación y/o proximidad. En general involucran varios elementos por vez.	Patrón: los elementos se integran de acuerdo a la función y significación en el todo.
Contenidos de la escritura: se refiere al alcance del significado de los signos utilizados en la escritura en vinculación al nivel estructural de comprensión musical que involucran.	Escritura melódica: Se refiere a la escritura que hace solo uso de signos de alturas y duraciones. Da cuenta de una comprensión de superficie (de nivel <i>nota a nota</i>) de la música.	Signos de completamiento: Se refiere a signos pautados por la convención de escritura introducidos a posteriori de los signos de escritura melódica. Implican una comprensión de esa superficie en términos de estructuras organizadoras que se ponen en juego en relación con lo ya transcrito.	Pautas estructurales de preparación: Se refieren a signos que dan cuenta de estructuras comprensivas abstractas que organizan a priori la escritura melódica. Implican una conciencia de relaciones estructurales más profundas.
Cronología de la acción acompañante: caracteriza el orden temporal que las acciones de escritura presentan respecto de otras acciones que las acompañan en el proceso.	Revisión: son acciones que acompañan a transcripción a posteriori de que ésta tiene lugar. Su objetivo es la de cotejar y fijar la transcripción realizada.	Soporte: son acciones realizadas simultáneamente a la acción de transcripción. Su objetivo es capturar la atención y reforzar la representación durante la transcripción.	Anticipación: son acciones que anticipan lo que va a ser transcrito. Su objetivo es <i>hipotetizar</i> acerca de la representación de aquello que todavía no ha sido transcrito.
Control: caracteriza las acciones que desplegadas para evaluar y validar la transcripción.	Recurso Externo: se refiere al uso de un recurso externo para la solución de un problema de transcripción.	Repaso: se refiere a una revisión de lo transcrito para identificar los problemas en la transcripción.	Monitoreo: se refiere a una puesta a prueba de lo transcrito para identificar problemas de transcripción.

Tabla 1. Variables de análisis de las acciones de transcripción de acuerdo a tres niveles de complejidad de sus elementos y de los recursos cognitivos demandados.

Al observar cada proceso de transcripción de acuerdo a este sistema de categorías es posible identificar dos líneas estratégicas diferentes. Por un lado la estrategia de E₁ se caracteriza por un mayor nivel de complejidad en las cinco categorías descriptivas: transcribe de acuerdo a unidades poliádicas, organizadas como patrones en el contexto de la melodía, utiliza pautas estructurales de preparación, acompaña la escritura con acciones que le permiten anticipar la representación de lo que todavía no escribió y controla lo escrito poniendo a prueba lo que ya transcribió (monitorea) en general cantando y cotejando. Por el otro lado E₂ y E₃ muestran una estrategia caracterizada por una menor complejidad en todas las categorías descriptivas: transcriben de acuerdo a unidades monádicas que se integran por agregación, solamente utilizan los signos de escritura de alturas y ritmo, las acciones que acompañan la escritura son siempre a posteriori de la misma (revisión) y

controlan cuando reciben un recurso externo (como una sugerencia del profesor, una nueva ejecución de la pieza, etc.).

Discusión

La adquisición de conocimiento musical y su representación a través de la escritura convencionalizada es un proceso complejo, activo, constructivo, orientado hacia metas e interactivo. Dicho proceso es el resultado de la acción recíproca de cuatro factores: las características personales de quien aprende, las actividades que realiza, los materiales de los que se vale para el aprendizaje y la tarea que se lleva a cabo con dicho material (Poggioli sin data). Por ello, cualquier resolución de tareas vinculada a este conocimiento adquirido dependerá de:

- Los conocimientos, expectativas, intereses y motivaciones de quien aprende,
- Las propiedades estructurales de la música que está siendo aprendida,
- El modo en el que la información a ser procesada es proporcionada y organiza la secuencia de acciones, y
- La manera como se opera interactiva y efectivamente con los elementos disponibles en el proceso.

En el interjuego de estos factores parecen establecerse las estrategias que adoptan los sujetos al momento de la transcripción melódica. En tal sentido, el objetivo de esta observación preliminar transcripciones melódicas consideradas como proceso, era en primer término la identificación de estrategias (esto es un plan secuenciado y cognitivamente orientado a la consecución de un fin) para el abordaje de esa tarea. Y en segundo lugar era caracterizar esas estrategias. En ese sentido se ha podido apreciar que existe una coherencia entre las acciones que los sujetos desplegaban para cumplir con la tarea, integrando las acciones de acuerdo a determinados niveles de complejidad de las variables implicadas.

El sistema de variables descriptivas en su desenvolvimiento en tres niveles de complejidad creciente parece ser una herramienta útil para caracterizar tales estrategias. En este examen preliminar parecería que las variables estuvieran asociadas en cuanto al nivel de complejidad que pueden alcanzar. Esto es, E1 mostró desempeños más complejos en todas las variables mientras que E1 y E1 también mostraron asociaciones en el nivel de complejidad (en este caso en el menor nivel). Una prueba más extensiva deberá indagar la independencia en la complejidad de las variables descriptivas, es decir si puede darse el caso de tener ciertas variables operando en niveles de alta complejidad junto a otras operando a bajos niveles de complejidad, o por el contrario el aumento en el nivel es relativamente homogéneo para todas las variables.

Resulta al menos llamativo que el desarrollo del nivel de complejidad más bajo también se halla visto vinculado a una ausencia significativa de acciones acompañantes transmódicas. Parecería que todo aquello que no forma parte de la acción de escritura propiamente dicha no puede ser vislumbrado como parte del proceso de transcripción por los sujetos que accedieron solamente a un nivel bajo de complejidad en las estrategias utilizadas.

En ese sentido es importante destacar que a pesar de lo observado en los estudiantes, los docentes hicieron uso de recursos transmodales (como gestos y otras representaciones visuales) durante la presentación de los estímulos a transcribir. Esto da cuenta de que algunas acciones, consideradas a menudo refuerzos (visuales o gestuales) parecen perder significación en el contexto de la tarea de transcripción, probablemente por adoptarse de manera estereotipada sin que el sujeto pueda establecer una clara asociación entre el estímulo escuchado, el refuerzo y la respuesta esperada. Al respecto Fitts (citado por Galvao y Kemp 1999) propone que la actividad propioceptiva resulta más importante en las etapas de habituación mientras que la actividad exteroceptiva asume un mayor rol en el aprendizaje de una secuencia novedosa. En otras palabras, es posible que el refuerzo supuestamente proporcionado por lo gestual, tenga mayor efectividad cuando las secuencias de movimiento en vinculación a las secuencias sonoras ya hayan sido más *habitualmente* establecidas (ya se hayan establecido como hábito).

Por último se considera necesario indagar la relación que puede existir entre la elección de las estrategias utilizadas por los sujetos a la hora de resolver una transcripción melódica y (i) las características de los estímulos musicales puestos en consideración y (ii) las estrategias pedagógicas desplegadas por los docentes. Teniendo en cuenta que una estrategia se define por su connotación finalista e intencional es posible que las variables que intervienen en la misma estén fuertemente determinadas por la comprensión que el sujeto tenga de esa finalidad. En otros términos, si la finalidad de la transcripción melódica es la partitura final, como *modelo terminado* más que el proceso de comprensión del que esa partitura puede estar dando cuenta, entonces es lógico pensar que el sujeto elige cuestiones que hacen más a esa apariencia que a ese proceso. Esto se ve claramente en el uso de la escritura melódica más que la utilización de signos que aluden a la estructura. Desde el punto de vista de la *partitura final* la escritura melódica daría la impresión de *completar* mejor la tarea, mientras que los datos de la comprensión estructural no aportan demasiado a la pintura de ese



modelo terminado. Y también se puede apreciar en las modalidades realizadas, como la transcripción de la melodía es *escribir* parecería que cualquier otra acción que se aparte de esa modalidad podría eludir el logro de ese objetivo.

En este contexto es probable que los sujetos puedan acceder a estrategias más sofisticadas cuando un cambio epistemológico respecto de la transcripción melódica tenga lugar en las instituciones de enseñanza.

Referencias

- Bamberger, J. (2005) How the conventions of music notation shape musical perception and performance. En D. Meill, R. MacDonald y D. Hargreaves (Eds.) *Musical Communication*. Oxford: University Press, pp. 143-170.
- Cox, A (2001) The mimetic hypothesis and embodied musical meaning. *Musicae Scientiæ*, **5 – 2**, pp.195-212.
- Davidson, L y Scripp, L (1990). Educación y Desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo. En D. Hargreaves (Ed.) *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Morata, pp. 80-111.
- Donolo, D.; Chiecher, A. y Rinaudo, M. (2004) Estudiantes, estrategias y contextos de aprendizaje presenciales y virtuales. http://www.virtual.unlar.edu.ar/jornadas-conferencias-seminarios/jornada-interprov-ead/2003_3ra/ponencias-y-trans/est-cog-y-estr-apr.pdf. Entrada: 01/03/2007.
- Esteban, M. (2004). Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia. Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje. <http://www.um.es/ead/red/7/estrategias.pdf>, entrada: 01/03/07
- Galvao, A. y Kemp, A (1999) Kinaesthesia and Instrumental Music Instruction: some implications. *Psychology of Music*, **27**, pp.129-137.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the mind. The bodily basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1990) *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999) *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- Martínez, I. C. (1996) Patterns melódicos y melodía de patterns. Algunas vinculaciones entre afinación, memoria y transcripción musical. *Boletín de Investigación Educativo-Musical*, **6**, pp. 32-36.
- Martínez, I. C. (1997a) La transcripción de alturas en microunidades sintácticas y melodías tonales completas. *Boletín de Investigación Educativo-Musical*, **10**, pp. 65-68.
- Martínez, I. C. (1997b) The transcription of pitches in tonal melodies. A comparative study. En Alf Gabrielsson (ed) *Proceedings of the Third ESCOM Conference*. Uppsala, Sweden, pp. 269-274.
- Poggioli, L. (sin data). "Estrategias de adquisición de conocimiento" Serie Enseñando a aprender. <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio28.htm>, Entrada: 01/03/07
- Salgado Correia, J. (1999) Embodied Meaning: All Languages are Ethnic.... *Psychology of Music*, **27**, pp. 96-101.
- Shifres, F. (2006a) Comprensión transmodal de la expresión musical. En Shifres, F. y Vargas, G. (Eds) (2006) *Sonido, Imagen y Movimiento en la Experiencia Musical. (Actas de la V Reunión de SACCoM)* Buenos Aires: SACCoM, pp. 157-177
- Sloboda, J. A. y Parker, D. (1985). Immediate Recall of Melodies. En P. Howell, I. Cross y R. West (Eds.) *Musical Structure and Cognition*, London, Academic Press.
- Sullivan, Y. y Cantwell, R. (1999) The Planning Behaviours of Musicians Engaging Traditional and Non-Traditional Scores. *Psychology of Music*, **27**, pp. 245-266.

METACOGNICIÓN Y APRENDIZAJE MUSICAL

La reflexión sobre el conocimiento en una tarea de transcripción melódica

MARÍA GUADALUPE SEGALERBA

UNIVERSIDAD DE PARIS IV SORBONA Y DE PARIS X-NANTERRE- LABORATORIO "PSYCHOMUSE" UNLP –
BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

Introducción

Este trabajo se ocupa de la "explicitación de la acción" en referencia a una reflexión centrada en las propias estrategias de transcripción melódica. Los alumnos son invitados a pensar en los procedimientos que ponen en juego en la resolución de un dictado melódico.

Desde el punto de vista del alumno, esta propuesta dispara un tipo de trabajo que implica procesos metacognitivos. Desde el punto de vista del docente y del investigador, la explicitación de la práctica constituye una fuente de información que viene a completar los datos surgidos de la práctica misma, tanto los productos concretos (una grabación de la ejecución vocal de la melodía a transcribir o una notación en papel), como así también los datos surgidos de la observación. Por eso intentamos estudiar las expresiones verbales de los niños que, a la vez que ayudan a cada uno a una "auto-información", nos permiten "informarnos" también, acerca de las estrategias personales que cada niño pone en juego.

Las experiencias realizadas en este sentido, integran nuestra investigación sobre mediación y transcripción musical (Segalerba 2005) en la última etapa de la misma. En este tramo final, el trabajo de no está basado en una hipótesis. Creemos que los discursos verbales en los que los niños se esfuerzan por explicitar sus procedimientos y estrategias de codificación musical, constituyen una fuente valiosa de datos, de los que proponemos aquí un primer análisis. Este estudio se limita entonces a una primera descripción de discursos y a una parte del corpus.

La explicitación de la acción

Según Pierre Vermersch (1994), la puesta en palabras de la acción, constituye un dominio particular de lo que él denomina "dominio de la verbalización descriptiva"¹ que comprende la verbalización de las "vivencias" de la acción, la verbalización de las "vivencias" de lo emocional y la verbalización de "vivencias" de lo sensorial². En el "dominio de la verbalización conceptual", se observa una predominancia del saber y de la racionalidad. Por otro lado, Vermersch observa que cuando el razonamiento del niño está principalmente ligado a su experiencia, su "posición de palabra" resulta más "implicada" es decir más comprometida.

Experiencia de explicitación de la acción

Ciertamente, lo que hemos tratado de alentar en los niños que participaron de este estudio, es una mayor "implicación" de la palabra en la propia experiencia de notación musical. Dado que la explicitación de la práctica no es algo espontáneo ni habitual, resulta imprescindible una mediación, no solamente para iniciar la tarea sino además para evitar que los alumnos desvíen su discurso hacia otros dominios, apartándose del dominio de la acción, desconocido y difícil de relatar. Por esta razón, al realizar la experiencia, incorporamos un texto inicial por escrito, para facilitar el comienzo de la tarea y para ayudar a los niños a explicitar su práctica. En un primer ensayo preliminar, anterior a este trabajo, no intervenimos para "focalizar" o "encauzar" las verbalizaciones hacia la acción de transcribir una melodía. Luego comenzamos a encarar una mediación mucho más diferenciada – dentro de los límites de un trabajo realizado en el marco de la clase – con el fin de ayudar a los niños, mediante nuevas preguntas o repreguntas, a vincular sus razonamientos con la experiencia misma, con la acción misma de la notación musical.

¹ Vermersch, P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur. p. 35.

² La palabra *vécu* en francés, que traducimos aquí como « vivencias » en plural, es uno de los pocos participios sustantivados, en este caso del verbo vivir, y se refiere a una acumulación de experiencias vividas, por esta razón la traducimos en plural.

Así, cada niño realizó lo que podemos denominar una “aproximación a una entrevista de explicitación”³. A diferencia de la experiencia preliminar, incorporamos preguntas una vez que los alumnos habían respondido el cuestionario inicial. Las nuevas preguntas fueron orientadas a los procedimientos de transcripción, a las estrategias puestas en juego, los errores, etc. En cada caso, relanzamos las preguntas que consideramos pertinentes en función de lo que el niño había respondido. Realizamos este procedimiento en el marco de la clase con la participación de grupos de 16 alumnos durante dos ciclos lectivos seguidos. Esto nos permitió contar con un grupo experimental de 32 alumnos, un grupo control de 32 alumnos y 20 alumnos más que replicaron el dispositivo experimental de manera individual. Los 84 sujetos contaban con edades y nivel de formación musical equivalentes. En la conformación final de nuestro corpus, los sujetos que se encontraban dentro de la zona de desarrollo próximo en relación con la transcripción melódica, resultaron en número de 25 en cada uno de los grupos y de once en la experiencia de réplica⁴. Todos ellos explicitaron sus propias prácticas de transcripción musical. Cada explicitación consta de respuestas a un primer texto inicial y respuestas a nuevas preguntas planteadas en tiempo real, por escrito individualmente a cada alumno participante.

La reflexión sobre el conocimiento: Grupo Control

Trataremos en principio, el análisis de los discursos de los niños que participaron en el grupo control. Cabe recordar, que estos alumnos no realizaron descripciones verbales de la melodía. En ellos, las “segundas transcripciones” melódicas, tuvieron la finalidad de mostrar un posible grado de mejoría por el solo hecho de volver a transcribir una melodía ya conocida. Vamos a distinguir los discursos de los alumnos sin dificultades de afinación y que lograron resolver la transcripción melódica (o al menos presentaron un muy buen desempeño), y los discursos de los niños que presentaron dificultades de afinación, de transcripción, o de ambas.

Análisis de contenido: el comienzo de la transcripción

Nos referiremos aquí, al texto que propusimos a los alumnos, con tres preguntas. Las respuestas de los sujetos sin dificultades de afinación a la pregunta “¿cómo comenzaste?” son muy valiosas y sobrepasan, en general, la explicación del comienzo de la transcripción.

La casi totalidad de los niños consignó en primer lugar la memorización de la melodía, subrayando la importancia de poder acceder a la información melódica durante la transcripción, sin depender de las repeticiones eventuales realizadas por el profesor. Creemos que incluso si la memorización de la melodía es siempre la primera tarea durante las experiencias de notación, el conocimiento “en acto”, explicitado en primer lugar, está relacionado con la representación gráfica exitosa.

En segundo lugar, la palabra cantar aparece y en general a continuación de la palabra memorizar. La ejecución vocal permite ciertamente expresar esta memorización, dado que constituye el conocimiento en acto de la melodía. Es por lo tanto una doble reafirmación de la necesidad de un punto de partida sólido para resolver la tarea. Luego, y siguiendo un orden que nos parece lógico, expresiones como “deducir el intervalo entre la primera nota y la tónica” ponen en evidencia en algunos alumnos la importancia, una vez más, de comenzar a transcribir partiendo de una base sólida.

Por otra parte – e incluso si esta primera pregunta alude al comienzo del procedimiento – la mitad de las respuestas incluyen alusiones al hecho de “prestar atención” durante la notación (con el fin de evitar los errores), referencias a una revisión de lo transcrito, y finalmente mencionan la corrección de los errores. Destacamos las escasas referencias al acorde de tónica y a los movimientos de contorno melódico.

Estos niños, performantes a la hora de transcribir la música, puestos en una situación de “distancia” de la actividad de transcripción melódica, logran describirla, asociando su razonamiento con la práctica, porque poseen una cierta autonomía frente a esta situación cognitiva vinculada con la notación musical. Lograron entonces resolver la transcripción y además, en la mayor parte de los casos, la verbalización de esta práctica de notación. Así, todos los medios utilizados para llegar a un buen resultado y todos estos procedimientos son explicitados en sus discursos cerrando el circuito del proceso.

³ No se trata de una entrevista de explicitación tal como propone Vermersch, pero se acerca en la esencia, con los límites que impone el trabajo en grupo. Las preguntas o repreguntas que realizamos a cada alumno, fueron por escrito (a mano) de manera de realizar un trabajo individual en el marco de la experiencia colectiva.

⁴ Algunos alumnos quedaron fuera de la zona de desarrollo próximo, ya sea por haber resuelto la tarea sin dificultad alguna, o por situarse fuera de una zona de desarrollo actual correspondiente al nivel de la clase. Remitimos a Segalerba (2005 y 2006).



Observemos ahora lo qué sucede con los alumnos que presentaron dificultades de afinación y cuyas transcripciones (tanto las primeras como las segundas) no fueron resueltas o contienen muchos errores.

Lo primero que llamó nuestra atención es la referencia, en la mayor parte de los discursos, al contorno melódico. Este es un primer indicio que marca una diferencia respecto de los discursos anteriores. La cuestión de la memoria está también muy presente en estas verbalizaciones (incluso más que el contorno) pero la cantidad de alusiones a la curva melódica nos resulta particularmente significativa, no solamente porque se trata de niños que presentan dificultades para afinar, sino además porque que la referencia al movimiento melódico aparece una sola vez en el caso de los discursos de los niños afinados. Así, la curva melódica, la característica más conservada en la percepción de melodías – y también, como hemos demostrado, en la representación gráfica – plantea un problema para estos niños que, al momento de cantar, presentan dificultades de memoria y por consiguiente, suelen modificar el contorno de la melodía⁵. Expresiones tales como “fijarse si les alturas suben, bajan o se repiten”, o “memorizar el dibujo de las notas” reflejan, a nuestro entender, a la vez la verbalización de una dificultad que predomina y la conciencia de un procedimiento de notación que sin embargo no fue suficiente para resolver la tarea.

En efecto, los discursos que incluyen referencias a la curva melódica fueron precedidos sin excepción, de notaciones con errores de contorno (tanto en las primeras como en las segundas transcripciones). Esto significa que la dificultad presente ya desde el momento de la ejecución vocal, pasó a reflejarse directamente a la representación gráfica, del mismo modo que el “buen” contorno de las ejecuciones vocales afinadas pasó a la notación musical⁶.

Dado que la curva melódica es una característica “presente” en la ejecución vocal, en la representación gráfica y ahora también en el conocimiento declarativo, presentamos a título de ejemplo, una respuesta a la pregunta: ¿Qué es el dibujo de las alturas?

«Es si la música sube, baja, repite y si hay saltos.» (Sujeto 28 - Grupo control)

Observamos que un conocimiento declarativo del contorno en tanto que característica de la melodía no condujo sin embargo a una transcripción correcta en el caso de los niños que no lograron reproducir la curva melódica al cantar. Futuros estudios de casos nos permitirán comparar seguramente, los contornos “cantados” con los contornos “transcritos”, en el caso de las ejecuciones que no respetan el contorno original y observar en detalle, de qué manera pasa un “mal” contorno a la notación y con qué características.

Otro elemento aparece en estos discursos, con la misma frecuencia que la curva melódica: la primera nota de la melodía o el primer intervalo. Más de la mitad de los niños, destacan la necesidad de conocer la relación entre la primera nota y la tónica. Sin embargo, esta relación no es correctamente codificada. Una vez más, el conocimiento declarativo no se corresponde con el conocimiento procedimental, y no conduce por lo tanto a una buena resolución de la tarea de transcripción melódica.

Por otra parte, encontramos en los discursos de estos niños una mayor cantidad de respuestas que tienden a justificar las consignas recibidas, si comparamos con las respuestas de los niños sin dificultades de afinación ni transcripción. Fueron igualmente relevadas respuestas que justifican procedimientos pero no los explicitan. Por otro lado y también contrariamente al otro conjunto de alumnos, existe un mayor relevamiento de expresiones de una dificultad experimentada frente a la tarea, y del esfuerzo que ésta requiere, así como una mayor referencia a los errores cometidos. Expresiones tales como “trato de transcribir”, dan cuenta también de la dificultad experimentada por estos niños. Otra diferencia es una mayor alusión al aspecto rítmico y métrico, a veces incluso antes que las respuestas referidas al tratamiento de los errores.

Finalmente, resulta conveniente señalar la escasa presencia de la palabra “cantar” en los discursos de estos niños. En efecto, la mayor parte de los alumnos no la mencionan. Con respecto a la palabra “memorizar” solo la relevamos tres veces.

Considerando la totalidad de este corpus, constatamos, en el caso de los sujetos cuya transcripción es correcta, que los procedimientos fueron explicitados de manera lógica y sin dificultad aparente. Estos niños realizaron la tarea de notación, pero también el trabajo metacognitivo correspondiente, explicitando el conocimiento procedimental y dando cuenta de un conocimiento declarativo acorde, y de lo que Vermersch denomina una “posición de palabra implicada” (comprometida con la acción). En el caso de los niños con dificultades de afinación y transcripción melódica, aún cuando escribieron el procedimiento correcto, el hecho de “saber” lo que se debe hacer para transcribir bien una melodía, no los condujo necesariamente a un buen resultado en la práctica.

⁵ Uno de los problemas con los niños que presentan dificultades para afinar y que además tienen problemas para memorizar las melodías, es la modificación permanente de la curva melódica. Resulta por lo tanto sumamente difícil estudiar el pasaje de un contorno cantado “cambiante” a un contorno transcrito.

⁶ En nuestros trabajos de 2005 incluimos hipótesis referidas al contorno.

La expresión “prestar atención” aparece incluso en algunos casos. Podríamos decir entonces que los alumnos consignaron lo que había que hacer, o más aún, los que se esperaba que hicieran. En otras palabras, tal vez algunos de los niños aplicaron estos procedimientos, pero sus conocimientos enactivos planteaban ya la limitación de no poder tener “en mente” una correcta representación de la melodía. Puede entenderse entonces, que cada vez que un alumno acude a la melodía que “conoce” y canta una melodía diferente (ya sea desde el punto de vista de la afinación o del contorno), aun si aplica un procedimiento pertinente, no le resulta posible traducir correctamente esta versión “cambiante” de la melodía. Resumiendo, en estos discursos prevalece entonces la expresión de la dificultad misma, de la presencia de errores y de los pasos a seguir y especialmente la “ausencia” de la palabra cantar, es decir del conocimiento en acto mismo.

Análisis de contenido: el orden de la notación

En el conjunto de respuestas de los niños sin dificultades de afinación, a la pregunta del orden seguido para transcribir, relevamos, por un lado, la referencia al orden indicado en la consigna de primeras y segundas transcripciones, es decir, la transcripción de alturas, luego del ritmo y finalmente de la melodía completa, y por otro lado, la referencia a la pregunta anterior, en la que los niños ya habían consignado el orden de los procedimientos. Encontramos también, (aunque con menor frecuencia), respuestas tales como:

“El único orden que seguí es el de las notas” (Sujeto 5 - Grupo control).

“No sigo ningún paso, razono en el momento según lo que voy escuchando” (Sujeto 31 - Grupo control).

En el caso de los discursos de los niños con dificultades de afinación, observamos mayor cantidad de referencias a los procedimientos “*que hacemos en clase*” y, por lo tanto, a “lo que hay que hacer”. Estos discursos hacen referencia frecuente a los errores. Una considerable cantidad de respuestas remiten a la primera pregunta pero agregan a su vez más detalles. Encontramos igualmente, más respuestas negativas o del tipo: “*los únicos pasos que respeté fueron los que me pidieron*” [en la consigna]. Podemos señalar también la presencia de respuestas que no son tales, como por ejemplo: “*Si: canto una o dos veces la melodía, después la escribo*” como así también algunas explicitaciones muy detalladas dando cuenta de procedimientos pertinentes.

Análisis de contenido: lo que facilita la notación

El texto suministrado a los alumnos indaga acerca de posibles elementos que facilitan la tarea. Las respuestas que predominan en los niños afinados son negativas: “*no*”, “*nada*”, “*ninguno*”, o incluso “*no creo que algo me haya ayudado a resolver la tarea*”. Dos respuestas asocian la ayuda al profesor que repite la melodía, situando en el exterior lo que facilita la transcripción. Las otras respuestas son diversas: analizar cada intervalo, revisar, preguntarse si melodía sube o baja, escuchar... Estas respuestas son únicas.

Los discursos de los niños con dificultades de afinación presentan aproximadamente la misma cantidad de respuestas negativas. La referencia al profesor aparece también en dos discursos, pero una tercera respuesta sitúa la ayuda en otro nivel:

“Cuando alguien la cantaba me ayudaba un poco” (nosotros preguntamos: ¿Y cuando vos la cantás?) *“Si, pero escuchándola de otra voz que canta más fuerte me ayuda”*. (Sujeto 29 - Grupo control)

El verbo cantar, o más precisamente la expresión “cantar bien”, aparece en cuatro respuestas (recordemos que esta palabra es poco frecuente en los discursos de estos niños); los intervalos del acorde de tónica son mencionados en dos explicitaciones; el resto de las respuestas solo aparecen una vez: “memorizar”, “alturas”, “ritmo” y “*saber si sube o baja*”. Finalmente, fueron relevadas también expresiones como “*no ponerme nervioso*” (o nerviosa) como algo que facilita la tarea.

Primeras entrevistas de explicitación: ¿qué es más importante?

Las preguntas que planteamos a cada alumno, una vez que contestaron el texto inicial, fueron enunciadas en función de lo que cada uno acababa de escribir. Algunas se repiten y otras son formuladas una única vez, pero en todos los casos buscamos “canalizar” o “encauzar” la verbalización hacia el lado de la práctica, a la vez que relanzamos varias preguntas cuando no se producía la respuesta. Veamos a continuación como respondieron los niños afinados a las preguntas comunes como: ¿Que considerarás lo más importante a tener en cuenta para poder transcribir bien una melodía?

La mayoría de los alumnos dio varias respuestas. Resumimos en una lista los elementos principales respetando el orden en el caso de las respuestas múltiples:

tonalidad - tónica - saltos



tonalidad - primera nota - memoria
 estar atento
 prestar atención - memorizar
 memorizar
 memorizar - cantar - tónica - saltos
 metro - tonalidad - registro
 escuchar - ritmo - pie [división del tiempo]
 el oído

En cuanto a los niños con dificultades de afinación, las respuestas múltiples son escasas observándose una mayor diversidad en los elementos señalados como importantes:

memoria
 ritmo - tonalidad - saltos
 intervalos - primera nota
 tónica, saltos (lugar), grado conjunto (lugar)
 acorde de tónica
 alturas
 alturas
 oído
 escuchar (si sube o baja)
 compás - pie
 práctica (con un piano)

Primeras entrevistas: ¿qué es más difícil?

Descubramos ahora las respuestas, de los sujetos afinados a la pregunta: ¿Qué te resulta más difícil al transcribir una melodía?

Algunos alumnos responden incluso con una razón, un "porque". Nosotros preguntamos la razón también, en dos oportunidades. Las alusiones a los intervalos son numerosas. Observemos en principio algunos ejemplos:

"Tratar de no equivocarse en los saltos." (Sujeto 12 - Grupo control)
"Descubrir los saltos". [¿Por qué?] "Porque a veces me salteo las notas sin darme cuenta." (Sujeto 17 - Grupo control)
"Los saltos." [¿Por qué?] "Porque no sé por qué." [¿Qué es lo que no sabés?] "Porque no sé." (Sujeto 25 - Grupo control)
"Transcribir los grados conjuntos, porque nunca (o casi nunca) los pongo en las alturas correctas. » (Sujeto 8 - Grupo control)

Luego de las referencias a los intervalos, la dificultad para memorizar la melodía aparece en segundo lugar y la dificultad de cantar, aparece a continuación.

En cuanto a las respuestas de los sujetos que no afinan, la primera dificultad se relaciona también con los intervalos, pero en este caso las respuestas llegan a un 50%. La dificultad explicitada luego, se refiere a "todo" o a "la melodía", en otras palabras: "todo es difícil". Cuando relanzamos la pregunta para intentar canalizar este tipo de respuesta, reaparecen los intervalos. Citamos un ejemplo:

"Para mi es la melodía." [pero ¿qué es lo más difícil cuando estás transcribiendo la melodía?] "Los saltos o si repite." (Sujeto 21 - Grupo control)
"Todos lo pasos a seguir, son difíciles para mi." (Sujeto 10 - Grupo control)

La ejecución vocal y la referencia al contorno son igualmente consideradas como difíciles en las explicitaciones.

"Saber si la nota que canto es correcta." (Sujeto 22 - Grupo control)
"Saber si la nota sube, baja, o se repite." (Sujeto 26 - Grupo control)

Primeras entrevistas: ¿cómo tratar los errores?

Abordaremos ahora las verbalizaciones de los sujetos sin dificultades para cantar y que lograron transcripciones correctas, en respuesta a la pregunta: ¿Qué hacés si te das cuenta que hay un error? Hay primeramente, en algunos casos, una referencia a la naturaleza del error, es decir que, para estos niños, es importante determinar en principio el tipo de error y, si es posible, su causa.

"Presto atención a en qué me equivoqué y me fijo por qué está mal, luego intento hacerlo de la manera que me parece bien para poder corregirlo." (Sujeto 1 - Grupo control)

Algunos alumnos especifican cuales son las principales causas de sus errores. También encontramos la explicitación de algunas estrategias de corrección como por ejemplo cantar (en el

caso de errores de altura), comparar con el acorde (si el error es de intervalo), y la presencia además, de estrategias de revisión así como la repetición de los pasos seguidos, si es necesario: *“si tengo dudas vuelvo a empezar”*.

Citamos a continuación algunos ejemplos que retoman el tema de la corrección:

“Trato de mejorarla y copio de nuevo la melodía.” [Pero ¿cómo la corregís?] “Pensando en el error y fijándome lo que va.”

“La corrijo.” [¿Cómo la corregís?] “Vuelvo a seguir los pasos.”

En cuanto a las respuestas a la pregunta sobre los errores, en el caso de los alumnos con dificultades de afinación no encontramos ninguna alusión a una identificación de la causa o de la naturaleza del error (con excepción de una respuesta que establece la diferencia entre errores de altura y errores de ritmo). Sí aparece la expresión de una dificultad para “chequear” el error o advertirlo. Luego, expresiones como *“lo borro”* o *“trato de corregirlo”* no nos informan nada acerca de estrategias de corrección. El ejemplo que sigue ilustra estas observaciones:

“Difícil que descubra un error, y si la descubro trato de corregirlo, pero casi siempre lo dejo como me parece y entrego la transcripción.” (Sujeto 26 - Grupo control)

Observemos en los siguientes ejemplos, de qué manera responden los niños cuando relanzamos la pregunta sobre la corrección del error, lo que evidentemente les plantea un problema:

“Cantando la melodía, me fijo si va con las notas.” [¿Y si descubris que hay un error?]

“Trato de corregirlo.” [¿De qué manera?] “Cambiando la nota o salteándola.” (Sujeto 20 - Grupo control)

“Trato de corregir.” [¿Cómo?] “...” (Sujeto 29 - Grupo control)

La reflexión sobre el conocimiento: Grupo Experimental

No incluiremos en esta presentación un análisis pormenorizado de las respuestas del grupo experimental, pero diremos sintéticamente y a modo de introducción a un próximo trabajo, que las respuestas de estos alumnos⁷ son más extensas, mas completas y detalladas y sobrepasan ampliamente, en el caso de la primera, la explicitación del comienzo de la transcripción. En el caso de la segunda pregunta, lo primero que nos llamó la atención es la presencia, además de una descripción de los pasos a seguir y el orden de los mismos (escuchar, memorizar, cantar, buscar la primera nota, etc.), el agregado espontáneo de verbalizaciones de estrategias personales de notación puestas en práctica, en un numero más importante respecto del grupo control.

Por otro lado, consideramos de suma importancia destacar que en las verbalizaciones de estos niños aparecen permanentes referencias al contorno melódico, ligadas a expresiones como “preguntarse” “prestar atención” “imaginarse si” (si sube o baja, si hay saltos, etc.). Consideramos que estas expresiones están en estrecha relación con la práctica de descripción verbal melódica que adquirieron estos niños. Sostenemos esta idea por dos razones:

1. Por un lado, el hecho de describir una melodía “obliga” a los alumnos a explicitar el contorno y por lo tanto a tomar plena conciencia de los movimientos de la curva melódica pero también de la “calidad” de cada segmento de esta curva, es decir, de la presencia de grado conjunto o de intervalos. Así, un contorno “bien cantado” y “mal transcrito” en el marco de las primeras transcripciones (mal transcrito especialmente en lo que se refiere a la calidad de los segmentos), se transforma en contorno transcrito sin errores, o con menor cantidad de errores en el momento de las segundas transcripciones, es decir, inmediatamente a continuación de la explicitación melódica. Es evidente que este aspecto queda en los niños como algo que determina el éxito en la resolución de la tarea.

2. Por otro lado, y como vimos ya en detalle, las verbalizaciones de los niños del grupo control que resolvieron con éxito la transcripción melódica, contienen una única alusión al contorno⁸. En otras palabras, la conciencia de esta característica melódica no tiene presencia en los discursos de los niños “performantes” del grupo control, que no adquirieron una práctica de descripción verbal de la melodía.

Es decir que encontramos aquí una primera pista: la descripción verbal de la melodía en el transcurso de las segundas transcripciones actuó sobre la explicitación de la práctica de notación.

⁷ Recordemos que se trata de alumnos que aprendieron a utilizar el lenguaje verbal para describir las melodías, es decir para «explicitarlas».

⁸ Esta única referencia a la curva melódica en un niño del grupo control remite al movimiento de la misma pero no a la calida de los segmentos: “Primero memorizo la melodía, veo si sube o baja y la voy escribiendo.” (Sujeto 25 -Grupo control).



La reflexión sobre el conocimiento: las experiencias de réplica

El análisis de los discursos de los alumnos que replicaron de manera individual las experiencias del grupo experimental, enriquecen este estudio en dos aspectos:

1. Nos dan posibilidad de confrontar las verbalizaciones de la práctica de niños que presentan dificultades de afinación, memoria (y lógicamente de transcripción), con niños que no presentan estas dificultades;
2. Nos permiten confrontar igualmente, los discursos de niños que ya poseen una primera experiencia de explicitación de melodías, con los discursos de los niños que no la tienen.
3. Por otro lado, nos quedaba pendiente la limitación de no contar con la información surgida de los observables de la acción debido al carácter grupal de las experiencias que no permite una observación individual.

Los observables

El trabajo individual con los alumnos que participaron de las experiencias de réplica del protocolo experimental, nos dio la posibilidad de observar a cada niño durante las transcripciones. Es por esta razón que, además del registro de cada ejecución vocal, de cada notación, de cada descripción verbal y de la verbalización de la práctica (soportes materiales y “concretos” en audio y papel), contamos con informaciones complementarias surgidas de las notas tomadas durante la resolución de las tareas de transcripción.

Por otro lado, el trabajo individual nos permitió una mediación individual también, en la que buscamos canalizar cada verbalización hacia la acción. Resulta sumamente importante por lo tanto, en el caso de estas experiencias, poner en relación las huellas materiales de la acción con los observables y con las verbalizaciones. Es por esto que las réplicas individuales resultan interesantes a la vez que permiten concluir nuestro análisis de las verbalizaciones de la práctica con el agregado de este otro tipo de información: los observables.

A partir de las notas surgidas de nuestras observaciones, comparamos entonces, las respuestas verbales de los niños, no solamente con los registros físicos de la notación, sino también con las conductas que relevamos.

Los estilos personales

En una primera aproximación, surgen los diferentes estilos personales de transcripción puestos en juego por cada niño y que son acompañados por “complementos” auditivos, visuales y kinestésicos. De este modo, la representación gráfica se alterna algunas veces y se asocia en otras, con gestos, movimientos y comentarios.

En efecto, luego de haber observado la totalidad de las notaciones de los niños que participaron de las experiencias de réplica, estamos en condiciones de establecer una primera distinción entre notaciones “cantadas” y notaciones “silenciosas”. En las primeras, el ritmo de la melodía es adaptado por el niño su propio “ritmo” de transcripción y la ejecución vocal es retomada varias veces y detenida otras tantas, a fin de establecer una comparación con las notas del acorde de tónica, por ejemplo, o bien para permanecer en silencio un momento y reflexionar⁹. En cuanto a las transcripciones silenciosas, las mismas no nos informan si el niño recurre a su audición interior. Las notaciones acompañada por el canto interior son ciertamente posibles, más aun cuando el canto interior ha sido explicitado en algunas verbalizaciones, ya sea espontáneamente guiadas durante las entrevistas¹⁰. Relevamos también notaciones “habladas” caracterizadas por la presencia de comentarios en los que el niño dice lo que está haciendo expresa sus dudas para sí mismo, busca aprobación, o reacciona frente a un error, por ejemplo.

Podemos mencionar igualmente, desde el punto de vista del movimiento que acompaña – o no – la notación, transcripciones más o menos “gestuales” o incluso “corporales”¹¹. Los gestos que observamos mostraban diferentes extensiones en el espacio, de manera vertical, horizontal o incluso la combinación de ambas (líneas curvas que dibujan un fraseo, líneas onduladas que señalan el contorno). Las especializaciones verticales están en evidente relación con la altura, pero los cambios resultan “señalados” en diferentes puntos de una línea vertical, “fuera” de toda sucesión y fuera del ritmo también. Las espacializaciones horizontales representan la sucesión de las notas pero observamos un caso en el que el gesto horizontal dirigido de izquierda a derecha coincide con una sucesión de notas que suben y el mismo gesto en sentido inverso coincide con las notas que

⁹ En este caso, el niño levanta la cabeza y sostiene la mirada en alto, mientras reflexiona.

¹⁰ El caso del sujeto 5 resulta muy interesante, porque la notación es silenciosa y reflexiva y la descripción verbal no contiene la palabra cantar. En el momento de la entrevista planteamos la siguiente pregunta: [¿Cantás cuando estás transcribiendo?] “Sí” [¿Para adentro o para afuera?] “Para adentro” [la alumna se ríe]... [¿Y cómo sería cantar para adentro, te das cuenta si la melodía suena?] “Escucharla no, pero yo, es como que... me doy cuenta...”

¹¹ Podríamos incluso afirmar, que hay un tipo de notaciones “enactivas” en oposición a un estilo más “reflexivo”.

descienden. Las dos maneras de “espacializar” el movimiento asociadas, permiten gestos de mayor amplitud y contienen claramente altura, sucesión y desarrollo a la vez.

Con estas descripciones, que corresponden una parte de nuestros datos, introdujimos una primera idea de los observables. Agreguemos también que rápidamente advertimos que los observables no están necesariamente presentes en las verbalizaciones de la práctica. Las notaciones “silenciosas” constituyen un buen ejemplo porque la mayor parte de los niños que pusieron en práctica es tipo de notación, insistieron en sus discursos, en el hecho de “cantar” la melodía (lo que probablemente haya tenido lugar, pero como audición interior). Lo contrario es también posible: observamos notaciones “cantadas” en niños que no hacen ninguna alusión al canto en sus verbalizaciones.

En general, los complementos de las notaciones no son explicitados, constituyendo por lo tanto verdaderos complementos también de las explicitaciones de la acción. Analizamos en un primer estudio, la puesta en relación de todas estas informaciones que conforman la notación, no presentamos sin embargo aquí los resultados.

Conclusión

Para concluir, el rol del metalenguaje en la notación melódica fue estudiado en trabajos anteriores. Esta vez descubrimos un nuevo indicio: que descripciones verbales de la melodía dejaron huellas no solamente en los discursos referidos a la propia práctica sino también, en la práctica misma. El lenguaje que habla de la música actuó esta vez, “más allá de la música”.

Referencias

- Bart, B.-M. (1993) *Le savoir en construction*. Paris. Retz.
- Brossard, M. (1989) Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne. *Enfance : L. Vygotski*, **42 (1/2)**, pp. 49-56.
- Brossard, M. (1993) Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. *Enfance : Conduites verbales et conduites culturelles à l'âge scolaire*, **46, 4**, pp. 189-200.
- Bruner, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. En Linaza (comp.). Madrid. Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1987) *Le développement de l'enfant savoir-faire, savoir dire*. Paris. PUF.
- Develay, M. (1997) *La métacognition, une aide au travail des élèves*. (sous la direction de Ph. Meirieu). Paris. ESF.
- Doly, A.-M. (1997a) *Métacognition et médiation*. Clermont-Ferrand. CEDP d'Auvergne.
- Doly, A.-M. (1997b). Métacognition et médiation à l'école. In *La métacognition, une aide au travail des élèves*. (sous la direction de Ph. Meirieu). Paris. ESF éditeur.
- Dowling, W. J. y Fujitani, D. S. (1971) Contour, interval and pitch recognition in memory for melodies. *Psychological Review*, **85, (4)**, pp. 341-354.
- Dowling, W. J. (1978). Scale and Contour : Two Components of a Theory of Memory for Melodies. *Psychological Review*, **85, (4)**, 341-354.
- Dowling, W. J. (1994a) La structuration mélodique : Perception et chant. En A. Zenatti (Ed.), *Psychologie de la Musique*, pp.145-176. Paris. P.U.F.
- Dowling, W. J. (1994b) Melodic Contour in Hearing and Remembering Melodies. En R. Aiello y J.A. Sloboda (Eds.). *Musical Perceptions*, pp. 173-190. Oxford. Oxford University Press.
- Gilly, M. ; Roux, J.-P. y Trognon, A. (1999) *Apprendre dans l'interaction*. Nancy. Presse Universitaire de Nancy.
- Grangeat, M. (1997) *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Pris. ESF Editeur.
- Kekenbosch, Ch. (1994) *La mémoire et le langage*. Paris. Éditions Nathan.
- Meirieu, Ph. (1987) *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris. ESF.
- Mialaret, J.P. (2002) Processus médiateurs au cours des interactions d'enseignement -apprentissage de la musique. En M. Wirthner y M. Zulauf (Eds.). *A la recherché du développement musical*, pp. 167-193. Paris. L'Harmattan.



- Moro, Ch. (2002) *Médiation et développement : Enjeu et perspectives de la théorie de Vygotski*. En M. Wirthner y M. Zulauf (Eds.). *A la recherche du développement musical*, pp. 137-159. Paris. L'Harmattan.
- Richard, J. F. (1990) *Les activités mentales*. Comprendre, raisonner, trouver des solutions. Paris. Armand Colin.
- Sloboda, J. A. (1977) *Perception of contour in music reading*. *Perception*, **7**, pp. 323-331.
- Segalerba, M. G. (1998) *La transcription du temps dans les représentations graphiques et verbales d'un extrait musical par des enfants de 9-10 ans*. (D.E.A.) Paris. (Proyecto de Tesis Doctoral, Universidad de Paris IV-Sobona, Unidad de Formación e Investigación de la Facultad de Música y Musicología).
- Segalerba, M. G. (2003) "Audioperceptiva y metacognición: El rol del metalenguaje en la zona de pasaje entre la ejecución vocal de una melodía y su transcripción" Actas de la Tercera Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Copyright 2003. SACCoM.
- Segalerba, M. G. (2005) "Le langage qui explicite la musique" : une stratégie pour l'apprentissage de la notation des mélodies". *Journal de Recherche en Education Musicale*. Université de Paris-IV Sorbonne- UFR de Musique et Musicologie, **4**, **1**, pp. 5-29.
- Segalerba, M. G. (2005) *Metalangage et représentation graphique comme manifestations de la représentation mentale de la musique*. Tesis Doctoral, Universidad de Paris IV-Sobona, Unidad de Formación e Investigación de la Facultad de Música y Musicología.
- Segalerba, M. G. (2006) "Nota inicial y nota final: La mediación del lenguaje verbal en el proceso de transcripción melódica" Actas de la Quinta Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Copyright 2006. SACCoM.
- Segalerba, M. G. (2006) "Zone of proximal development, mediation and melodic graphic representation". *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition*. © 2006.
- Vergnaud, G. (2000) *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris. Hachette.
- Vygotsky, L. S. (1930/1985) La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (sous la direction de), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. S. (1934/1985) La pensée et le mot. En B. Schneuwly y J.-P. Bronckart (sous la direction de), *Vygotsky aujourd'hui*, pp. 67-94. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. S. (1934/1985) *Pensée et langage*. Paris. Editions Sociales.
- Vermersch, P. (1994) *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux. ESF éditeur.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC), GRANDES ALIADAS DE LA EDUCACIÓN

ANA MARÍA MONDOLO

Introducción

Las tecnologías de la información y de la comunicación (en adelante TIC) irrumpieron en el mundo originando controversias. Opiniones a favor y en contra se esgrimen tanto en ámbitos académicos como cotidianos. Resistidas, aceptadas, temidas, "idolatradas", su uso se extiende vertiginosamente a lo largo del mundo provocando modificaciones que, por el momento, resultan difíciles de mensurar.

Como señaló Jesús Salinas¹ (1997), el sistema educativo, una de las instituciones sociales por excelencia, se encuentra inmerso en un proceso de cambio. Se está generando una nueva concepción de las relaciones tecnología-sociedad que determinan las relaciones tecnología-educación. Cada época ha tenido sus propias instituciones de formación, adaptando los procesos educativos a las circunstancias. En la actualidad esta adaptación supone cambios en los modelos de instrucción, cambios en los usuarios de la formación y cambios en los escenarios donde ocurre el aprendizaje.

El uso cotidiano de la tecnología en la vida laboral vuelve necesario incorporar aplicaciones tecnológicas de forma mucho más amplia en los programas de educación y formación.

Los cursos y programas de comunicación mediada por ordenador han aparecido tan rápidamente que, ni educativa ni socialmente, se ha desarrollado pensamiento sobre el posible impacto de este método de distribución. Ni tampoco hay mucho pensamiento sobre la necesidad de modificar el enfoque educativo: lo corriente es ensayar con los métodos tradicionales de enseñanza en entornos no tradicionales. ¿Pero será esto lo más adecuado?

Presentamos este trabajo preliminar, puesto que todavía está en fase de estudio, en el que realizamos consideraciones a la luz de nuestra experiencia, desde una perspectiva constructivista, en cursos de capacitación semipresenciales y a distancia basados en las TIC. Los mismos están destinados a la Capacitación, Actualización y Perfeccionamiento Docente: La Música como Estrategia para Enfrentar la Crisis Social - Curso 1: Todas las Voces Todas; Curso 2: Violencia, Cultura y Problemáticas Adolescentes. Curso 3: Práctica Instrumental: un espacio de integración. Creados por www.musicaclasicaargentina.com en forma conjunta con la Asociación Docentes de Música (ADOMU), tienen puntaje otorgado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la modalidad semipresencial (Res. 2695/2005; 2704/2005 y 635/2006).

Marco teórico

El proyecto de Capacitación, Actualización y Perfeccionamiento Docente surgió en 2004, momento en que los cursos semipresenciales y a distancia basados en las TIC no tenían mucha difusión en la Argentina. Los nuestros fueron pioneros en ésta área específica del conocimiento (música). Los diseñamos conscientes de que esta modalidad podría facilitar el acceso del proceso enseñanza aprendizaje al estudiante-profesional. Asimismo, teníamos el interés de aprovechar los recursos que estaban a nuestro alcance -detallados más adelante-, aunque sólo fuera para que los cursantes vayan habituándose a las nuevas formas de comunicación con las que deben convivir.

Pensamos que utilizar el ordenador en función de incrementar la diversidad de recursos didácticos resulta indispensable. Como ya hemos dicho, omnipresentes en nuestro entorno social y laboral, las TIC dejan sentir su efecto en las aulas. Comienza a imponerse la necesidad de contar con docentes con una formación continua coherente, es decir, que contemple la actualización en su especialidad, pero también la incorporación de conocimientos sobre herramientas vitales para el mejor logro de sus objetivos. Estas herramientas pueden utilizarse como complemento eficaz de las

¹ Jesús Salinas es Profesor de Tecnología educativa y Diseño y desarrollo de programas de educación flexible en la Universidad de las Islas Baleares. Director de Edutec-I, revista de tecnología educativa. Coordinador de la Red Iberoamericana de Formación de Profesores en Tecnología Educativa. Autor del Módulo I "La educación en la sociedad de la información del Máster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Alicante y Universidad Carlos III de Madrid, España).

metodologías convencionales. Sin embargo, creemos que su aplicación se optimiza cuando se emplea a la enseñanza y el aprendizaje en un marco de inspiración constructivista, con un enfoque problematizado de contenidos y métodos.

Modalidad de los cursos

Están planificados sobre un total de 30 horas, divididas en tres módulos de 10 horas cada uno, cuyo sustento principal es un conjunto secuenciado y articulado de actividades autónomas que se incorporan a través de una amplia variedad de recursos tecnológicos. La modalidad semipresencial se diferencia de la modalidad a distancia en que, de acuerdo con la normativa vigente al momento de la presentación ante la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, un cincuenta por ciento de la carga horaria debe ser presencial. En este caso, la introducción y evaluación de cada uno de los módulos se realizó en la sede física de www.musicaclasicaargentina.com.

El equipo académico

Las iniciadoras del proyecto fueron la Lic. Ana María Mondolo, Directora de www.musicaclasicaargentina.com, "infoentusiasta" avocada a la utilización de herramientas tecnológicas, desde 1987. Y la Prof. Matilde Berbel, quien se hizo eco de la propuesta desde su cargo de Vicepresidente de ADOMU. Como docentes especializadas en el área musical participaron la Lic. Concepción Gabaglio y la Prof. Susana Aguirre; en el área de la psicopedagogía, la Lic. Ana Lía Massur.

Desde un principio se estuvo de acuerdo en implementar estrategias enmarcadas dentro de las líneas constructivistas, teniendo en cuenta el aprendizaje significativo, el papel del error y alcances en procesos de comprensión. Se puso énfasis tanto en el diálogo e indagación de ideas previas, como en la discusión e investigación de temas significativos o relevantes para el alumno; asimismo, en el planteo de problemas; técnicas de dinámica grupal; estudio de problemáticas concretas áulicas y análisis de posibles soluciones.

Las actividades previstas consistieron en ensayos o reflexiones breves (trabajo individual); redes o mapas conceptuales (trabajo grupal); discusión de temas de clase (trabajo individual); y talleres.

La temática

Surgió como resultado de encuestas realizadas por ADOMU, sobre las cuales no abundamos aquí por exceder los alcances de este trabajo. Sólo diremos que dichas encuestas estaban destinadas a relevar temas de interés docente en cursos de capacitación, actualización y perfeccionamiento. El resultado reflejó la preocupación de los profesores por los problemas de conducta y manifestaciones violentas que se producen en las aulas.

La Música como Estrategia para Enfrentar la Crisis Social se generó como espacio de reflexión, intercambio de experiencias y propuestas de posibles soluciones a dificultades de adaptación social, rechazo de las normas comunes de convivencia escolar, carencia de modelos adultos aceptados por los alumnos, desorientación, violencia familiar, abandono, imposición mediática de contramodelos, etc. Por tanto, los objetivos generales que se fijaron fueron:

- Adquirir estrategias que permitan, a través de un aprendizaje significativo y gratificante, revertir la conflictiva social;
- Brindar herramientas, desde la actividad musical, para superar el impacto de las manifestaciones de conflicto y violencia en el aula;
- Utilizar la actividad musical como estrategia de contención y desarrollo de potencialidades creativas.

En cuanto a los contenidos debemos señalar que atendían a temas específicos del

- área de la psicopedagogía y la sociología (Conflicto social y manifestaciones violentas; Variables que intervienen; La sociedad y las instituciones educativas en la actualidad; Conflicto social y curriculum; Densidad moral de la escuela; Violencia social. Diferentes tipos de violencia; Las necesidades educativas especiales; La música: una de las vías hacia un destino social digno; La música como motivación, trabajo en equipo, logro de metas; Trabajar a través de la música un proyecto social para el desarrollo humano; etc.)
- área musical (Cuidado de la voz infantil; Repertorio vocal; Materiales y/u objetos sonoros; Repertorio instrumental; Ejecución concertada; La obra musical. Alcances y características del discurso musical; etc.)



- área tecnológica (La tecnología considerada como un contenido educativo para aprender de ellas y con ellas).

Los objetivos y contenidos específicos de cada uno de los cursos, así como aquellos correspondientes a cada uno de los módulos, pueden ser consultados en www.musicaclasicaargentina.com.

Los recursos tecnológicos

Aquí es donde se planteó el mayor desafío, ya que la utilización adecuada de este tipo de recursos dependía de que los profesores del curso fueran buenos usuarios de los mismos; que conocieran sus posibilidades y limitaciones; y que supieran integrarlos en el currículo como un elemento más y no como algo excepcional. De no ser así se perdería una parte importante de su potencialidad didáctica, según veremos más adelante (El tutor/docente...).

La selección y la organización de los contenidos curriculares constituían la clave de un proceso educativo vinculado a las TIC. Sin embargo, tuvimos que considerar también que la tecnología constituía el eje transversal del currículum. En este caso, la utilización de los medios tecnológicos resultaba fundamental para la facilitación de los aprendizajes a distancia. Decimos esto, porque nunca se perdió de vista que los medios por sí mismos no son capaces de mejorar la enseñanza o el aprendizaje, sólo lo hacen atendiendo a la funcionalidad para la que han sido seleccionados y a los requerimientos del propio proceso de enseñanza-aprendizaje en el que deban ser utilizados. Como afirma Mercè Gisbert Cervera (1999), las TIC

“favorecen, claramente, la idea de que lo verdaderamente importante es la consecución de unos objetivos y un grado óptimo de calidad más que la presencia física en un lugar y tiempo concretos a la vez que permiten generar espacios virtuales compartidos (de relación, de formación, de investigación, de trabajo).”

En la elección de los recursos se tuvo en cuenta²:

- quienes serían los usuarios potenciales del proceso (edad, nivel educativo, conocimientos y habilidades básicas adquiridas en las TIC);
- los objetivos que se querían conseguir mediante el uso de las TIC;
- las tareas que los alumnos debían desempeñar mediante el empleo de los diferentes medios y recursos;
- la infraestructura tecnológica de circulación más corriente, es decir, aquella que estuviera al alcance de los cursantes.

Una vez analizados con profundidad estos cuatro aspectos, decidimos utilizar:

1. Documentos en formato PDF. Accesibles a todos los usuarios dado que el programa con el cual corren – Acrobat Reader – es de distribución gratuita y de fácil instalación. Además, se pueden cerrar con claves de seguridad para preservar el contenido.
2. Documentos con formato DOC. De uso regular en el mercado.
3. Documentos en PowerPoint. También, muy difundidos en nuestro medio.
4. E-mail. Los de utilización regular por el cursante y aquellos que, con carácter de mensajes privados, le suministrábamos nosotros.
5. Listas de distribución. Provistas por nosotros.
6. Foros. Provistas por nosotros.
7. Chat. Provistas por nosotros.
8. News. Provistas por nosotros.
9. Plataforma web (Internet). Provistas por nosotros.
10. Mensajería instantánea (Messenger). De distribución y uso gratuito en Internet.

Asimismo, se fijaron los requisitos tecnológicos mínimos que se debían exigir a los alumnos para que pudieran acceder a los cursos:

1. Computadora PC compatible, Pentium, 32 Mb RAM.
2. Entorno Windows 98 o superior.
3. Unidad lectora de CD.
4. Tarjeta de sonido.
5. Mouse.
6. Impresora.
7. Conexión a Internet con no menos de veinte horas de navegación semanal.
8. Opcional: micrófono y cámara web.

² Mercè Gisbert Cervera: “Las Nuevas Tecnologías en el Diseño Curricular”. Madrid, IUP, 1998.

Las herramientas de comunicación.

Elegidos los distintos canales pasamos a delinear los usos que les daríamos en la comunicación didáctica.

- **Correo electrónico:**

Ya sea con soporte en programas de correo, páginas web (ejemplo: Hotmail) o servidor de correo (administrador), nos posibilitaría una interacción asíncrona, individuo-individuo o individuo-grupo. Por su cobertura casi universal, facilidad de uso y capacidad de almacenaje de información, resultaban ideales no sólo para mensajes de texto, sino también para el intercambio de ficheros adjuntos.

- **Lista de distribución:**

Si bien ostenta atributos similares al del correo electrónico, la interacción asíncrona en este caso sería individuo-grupo, añadiendo como ventaja que el servidor sería el que gestiona directamente la distribución entre todos los miembros de la comunidad (suscriptos).

- **Foros:**

El soporte lo brindábamos a través de la web. De interacción asíncrona, individuo-grupo, nos permitía facilitar el intercambio de contenidos conceptuales o entablar debates organizados por tópicos y visibles para todos los participantes.

- **News:**

En nuestro caso consistía simplemente en una página web donde colgábamos noticias y novedades vinculadas con el curso.

- **Chat:**

Se rediseñó, adaptándolo a las necesidades específicas, un programa especializado de distribución gratuita: Conquerchat. Este nos permitió una interacción sincrónica, en tiempo real, profesor-alumno/s o alumno-alumno/s para efectuar consultas, debates, trabajos colaborativos, etc.

- **Plataforma web:**

Fue rediseñada a partir de una plataforma estándar de distribución gratuita: Snitz Forum. En ella integramos los recursos enumerados precedentemente. Pero, además, la dotamos de espacios virtuales específicos a los fines didácticos. Así, contó con una sección de artículos (contenidos), de información (programa de los cursos), calendario de actividades, mensajes de ayuda y espacio de intercambio de archivos (entrega de trabajos prácticos, descarga de materiales enviados por el docente, etc.).

- **Mensajería instantánea:**

De aplicación sincrónica, en tiempo real, resulta más rápida que un chat y permite localizar fácilmente a otro usuario que tenga el mismo programa abierto. Estimulamos su uso por afuera de la plataforma, ya que son ideales para realizar consultas al docente/tutor y/o a los compañeros. Asimismo, para trabajos colaborativos, intercambios de opinión, etc.

El tutor-docente especializado en tecnología un factor crucial en el proceso de diseño, elaboración y concreción de los cursos

Dado la despereja formación que ostenta la población en materia de TIC, resultaba de vital importancia contar con un tutor docente que, partiendo de conocimientos previos tanto de los profesores como de los alumnos, ayudara a los actores del curso a vincularse positivamente con esta nueva modalidad de trabajo.

- **Pasos previos: la labor con los profesores:**

Antes de diagramar los cursos, es decir, a partir de las primeras conversaciones de equipo con vistas a la organización de los mismos, tuvimos que asumir el reto de intentar penetrar en el ánimo de los docentes para que acepten utilizar las TIC en los procesos enseñanza-aprendizaje y que disfruten, en la medida de lo posible, de las bondades y riquezas que se obtienen en dichos procesos. A la par, se buscó promover y desarrollar las habilidades en el uso pedagógico de las TIC; proporcionarles herramientas que les permitieran planificar los cursos; que tomaran contacto con diferentes fuentes de información; que se involucraran en planteos de situaciones profesionales reales; etc.

- **La labor con los alumnos:**

En un principio tuvimos que asumir que quienes se inscribieran en los cursos debían ser “infoentusiastas” o, por lo menos, personas que estuvieran a favor de este tipo de cambios tecnológicos. Por tanto, que no opondrían resistencia a los mismos. Esto luego se confirmó en parte, ya que algunos alumnos demostraron inseguridad respecto de poder abordar apropiadamente la modalidad de trabajo basada en las TIC.

A los fines de facilitar el mejor aprovechamiento de los cursos por parte de los estudiantes, se implementó, en la clase presencial inaugural, un espacio especial destinado a la equiparación en



el uso de las herramientas específicas implementadas. Además, se puso a disposición de los alumnos un archivo realizado en PowerPoint con material específico que explicitaba en detalle el uso de la plataforma.

Cabe destacar que se puso énfasis en la necesidad de proceder, en todo momento, de acuerdo a las reglas de Netiqueta (apócope de "Net" –red- y "etiqueta") para lograr una convivencia armoniosa entre los miembros de la comunidad virtual.

Durante el dictado del curso, el tutor docente estuvo a disposición de los profesores y alumnos en el transcurso de ocho horas diarias, de lunes a sábado, a través del MSN, e-mail o de los medios de comunicación de la plataforma. Su rol fue el de solucionar todo tipo de problemas técnicos o resolver dudas que se presentaran. Asimismo, asistía al docente y a los alumnos durante los chat, a través de la herramienta de susurro que permite interactuar con una persona a la vez sin molestar el discurso de la comunidad.

Conclusiones

De acuerdo con el paradigma constructivista lo importante es aprender a aprender, y el conocimiento es saber dónde encontrar la información adecuada para la solución de problemas determinados. Se aprende haciendo. Por tanto, los docentes del curso nos constituimos en facilitadores del aprendizaje concebido de una manera personal y en contexto social. Nuestra postura fue flexible y nuestros modelos didácticos abiertos. Hemos fomentado en los estudiantes una actitud significativa, en torno a problemas de su interés, así como su progresiva autonomía de juicio y capacidad de participación en tareas intelectuales colectivas basadas en las TIC.

Es casi un axioma que el aprendizaje significativo ocurre cuando un estudiante está involucrado activamente bajo la guía de un profesor. Hay estudios que muestran que los estudiantes retienen menos del 30% de lo que sólo ven, leen u oyen, frente a un 90% de lo que aprenden mientras hacen alguna actividad (y, si es posible, la describen o discuten oralmente). (Gras Martí / Cano Villalba, 1998).

Nuestros cursos se plantearon en forma de trabajo activo, y con abundante participación en debates o en comunicaciones con el profesor. En este sentido, los proyectos colaborativos fueron uno de los grandes pilares, pues los estudiantes en grupos tienen la experiencia de construir aprendizajes a medida que elaboran un producto en conjunto. Se trataron situaciones profesionales –aportadas por los docentes del curso y/o por los propios alumnos- que reflejaban problemas reales buscando posibles estrategias de solución. Para ello se promovió el contacto con diferentes fuentes de información (bibliografía, informes, casos, videos documentales, pistas de audio, etc.) que aportaron a la creación del conocimiento. Estas tareas se llevaron a cabo en nuevas coordenadas espaciales y temporales: el ciberespacio como lugar (o "no lugar") en el que se produjo el encuentro pedagógico.

La educación a distancia mediante las TIC se establece, generalmente, mediante una comunicación bidireccional y diferida, entre estudiantes de variadas procedencias, edades y antecedentes. El estudio individual o grupal virtual se lleva a cabo con materiales auto-instruccionales, proproducidos o semiestructurados distribuidos mediante recursos multimediales.

Por último, debemos señalar que todos estos recursos resultan ideales para contenidos musicales de tipo teórico. Su grado de eficacia disminuye en el caso de contenidos teórico –prácticos. Estos últimos han sido desarrollados en forma más apropiada en la instancia presencial, pues las TIC todavía resultan deficientes como para abordar aspectos que involucren la práctica musical en tiempo real entre los miembros de una comunidad educativa.

Los educadores estamos recorriendo un camino totalmente novedoso. Los cambios que aportan y seguirán aportando las TIC pueden hacernos sentir desconcertados, inseguros, en suma, sin modelos a seguir. Sin embargo, esta situación no es privativa del siglo XXI. Testimonio de ello es la afirmación vertida, en 1951, por la antropóloga Margaret Mead:

"Nosotros, como pueblo, padres, maestros y ciudadanos, estamos criando niños desconocidos para un mundo desconocido. No podemos adivinar sus necesidades recordando las nuestras, no podemos hallar las respuestas a sus preguntas buscándolas en nuestros propios corazones. Sólo mediante la proyección constante de nuestra visión hacia el futuro mientras mantenemos nuestra observación sutilmente a tono con las necesidades, los temores y las esperanzas de estos nuevos niños, podemos esperar brindar las condiciones de evolución para la próxima generación, que podría tratar con problemas demasiado vastos para nosotros, criados en una época de inexperiencia que nos impide incluso pensar correctamente" (M. Mead, 1951).

La Música como Estrategia para Enfrentar la Crisis Social fue una manera de concretar nuestra visión de educadores con herramientas disponibles para un porcentaje de la población mundial que crece día a día. Esta tarea fue realizada de cara al futuro con el afán de brindar a nuestros colegas elementos que contribuyan a crear las condiciones de evolución para las próximas generaciones.

Referencias

- Gil, D.; Carrascosa, J.; Dumas-Carré, A.; Furió, C.; Gallego, R.; Gené, A.; González, E.; Guisasola, J.; Martínez-Torregrosa, J.; Pessoa, A.M.; Salinas, J.; Tricárico, H.; Valdés, P. (1999) ¿Puede hablarse de consenso constructivista en la educación científica?. En *Enseñanza de las Ciencias*, **17 (3)**, pp. 503-512.
- Gras Martí, A.; Cano Villalba, M. (1998) *Las tecnologías en la enseñanza de las Ciencias Experimentales*. Alicante. IUP
- Mercè Gisbert Cervera (1999) *El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio*. Tarragona, Universitat Rovira i Virgili.
- Mercè Gisbert Cervera (1998) *Las Nuevas Tecnologías en el Diseño Curricular*. Madrid, IUP.
- Mead, M. (1951) The Impact of Culture on Personality Development in the United States Today, *Understanding the Child*, **20**.
- Redish, Edward F.: *What can a physics teacher do with a computer?* 1993. En (Parte 1: <http://www.physics.umd.edu/perg/papers/redish/resnick.html>; Parte 2: <http://www.physics.umd.edu/perg/papers/redish/resnick2.html>)
- Salinas, J. (1997) "Nuevos escenarios para una sociedad de la información". *Revista Pensamiento*, Vol. 20.



APORTES DEL CONSTRUCTIVISMO AL APRENDIZAJE MUSICAL

Aplicación de un modelo de evaluación audio perceptiva a estudiantes de EGB 2

NOÉLIDA LEDESMA DURAND

CONSERVATORIO PROVINCIAL DE MÚSICA- SAN MIGUEL DE TUCUMÁN

Este trabajo de investigación presenta dos propósitos, en una primera instancia recoge los resultados obtenidos en un estudio previo realizado por cuatro estudiantes que cursan el último año del Profesorado en Educación Musical correspondiente al trayecto de reconversión docente -cohorte 2004- del Conservatorio Provincial de Música de San Miguel de Tucumán, en el marco de Proyectos de Investigación de la cátedra Investigación Musical. En una segunda instancia, sintetiza aportes del constructivismo en la construcción del aprendizaje musical estructurándose en modelos de evaluación audio perceptiva de un estudio previo (Ledesma Durand 2006)

El diseño experimental que administraron los cuatro estudiantes del profesorado, se estructuró en tres fases: diagnóstico, aplicación e Integración final. Esta prueba se aplicó a 27 estudiantes que cursan el 6º año de EGB 2 en una escuela rural de los Nogales (Tafí Viejo-Tucumán). Se muestra la correlación de calificaciones obtenidas durante la prueba diagnóstica y las obtenidas del modelo de evaluación audio perceptiva de integración final, a fin de conocer los niveles de afianzamiento y jerarquización de los contenidos aprendidos durante el año. La prueba consta de ítems agrupados que tienden a la discriminación de ritmos y timbres de instrumentos. Su administración duró 2 meses. El uso del tiempo se adecuó al rendimiento del grupo.

Antecedentes De Investigación

Según estudios previos (Covington y Lord) para un constructivista, el acto de aprendizaje en sí no consiste simplemente en la recepción y codificación de la información. El aprendizaje significativo debe poder ser utilizable por el que aprende a medida que se encuentra con diferentes situaciones. Los psicólogos cognitivos generalmente acuerdan en que el aprendizaje no ocurre en un vacío y en que la nueva información es integrada con la que ya estaba presente. Sin embargo la teoría reciente propone que hay un segundo aspecto constructivo, y es que el conocimiento previo traído a un nuevo contexto no es simplemente recuperado de manera intacta, más bien es, en sí mismo reconstruido específicamente para el caso que se está teniendo lugar.

Siguiendo las ideas cognitivas que revisten otras investigaciones (Martínez 2002) podemos decir que la audición de la información musical compromete al oyente en un proceso de escucha en tiempo real, en el que la corriente sonora se percibe conforme esta ingresa al campo perceptivo. La mera percepción auditiva se produce simplemente al oír el sonido que está físicamente presente. Ahora bien, el proceso que se produce cuando el oyente comprende la música es de naturaleza diferente. La memoria musical es el soporte que regula el desarrollo de estos procesos de comprensión musical. Está comprometida en el procesamiento de la información en tiempo real y su desarrollo constituye una de las metas de la Psicología Musical, su estudio sirve para orientar el desarrollo de la representación interna de los eventos musicales y así ayudar a configurar el pensamiento musical del estudiante, esto es educar "la mente detrás del oído musical".

Señala Martínez (2002) que las distintas enfatizaciones que se producen en el fluir musical son el producto de la interacción de componentes diversos, como por ejemplo cambios en la dinámica o el timbre, saltos a una altura más alta o más baja, cambios en la armonía, puntos de gravitación tonal, etc. En consecuencia la tarea cognitiva de identificar la estructura métrica consiste en ajustar del mejor modo la organización acentual de la obra a un patrón posible de acentuación métrica.

Considerando otros estudios Malbrán (1996) señala que aprender a escuchar es aprender a convertir señales acústicas en "huellas" mentales a las que podrá recurrirse tanto en forma inmediata como mediata. Estas huellas parten de la experiencia manipulativa, se traducen en ayudas gráficas, se reinterpretan con diferentes medios expresivos y se almacenan. A la vez que se recuperan sufren un proceso de transformación y enriquecimiento que permite paulatinamente configurarlas a manera de "constructos" operativos. Además considera que verificar los avances en el aprendizaje afianza la autoestima y ayuda en la apropiación del objeto estudiado. Se necesita volver a escuchar las propuestas y corroborar el acuerdo entre la respuesta anotada y la verificación realizada.

Naturaleza Del Problema

Con la intención de producir innovaciones, revisar las instancias metodológicas de las prácticas docentes y conocer el desarrollo musical de estudiantes que cursan su formación en una escuela rural; es que se pretende llevar a cabo la aplicación de un modelo de Evaluación audio perceptiva a fin de construir y desarrollar dispositivos metodológicos orientados a la formación de una educación musical más integral y perceptiva.

Objetivos

- Desarrollar un dispositivo metodológico orientado a la ejercitación de la discriminación auditiva en lo que refiere a ritmos y timbres de instrumentos
- Estructurar la propuesta de evaluación en tres momentos: diagnóstico, de aplicación y de evaluación final.
- Realizar un estudio correlacional sobre las calificaciones obtenidas en las evaluaciones del 1º cuatrimestre en alumnos de 6º año de EBG2 de una escuela rural en la provincia de Tucumán y las calificaciones obtenidas después de la aplicación del dispositivo metodológico.
- Sintetizar aportes del constructivismo como teoría psicológica del aprendizaje en la construcción del aprendizaje musical.

Hipotesis

- Se estima que el desarrollo de un dispositivo metodológico orientado a la ejercitación de la discriminación auditiva, permitiría mejorar las prácticas escolares que desarrollan los docentes de educación musical en el aula.
- Se considera que un estudio correlacional sobre las calificaciones obtenidas en las evaluaciones del 1º cuatrimestre y las calificaciones obtenidas después de la aplicación del dispositivo metodológico permitiría un mejor conocimiento del rendimiento académico de los alumnos.

Diseño Metodologico

Pertenece a un tipo de investigación-acción, de carácter exploratorio y correlacional. Se intenta establecer correlación entre las calificaciones obtenidas en las evaluaciones del 1º cuatrimestre y las calificaciones obtenidas después de la aplicación del dispositivo metodológico, considerando que esto permitiría un mejor conocimiento del rendimiento académico de los alumnos.

Universo

Los alumnos que conforman la muestra tienen entre 11 y 12 años de edad, provenientes de clases sociales bajas, de familias desintegradas, numerosas, analfabetas, y que no cuentan con contexto social que incentive la formación de capacidades psico-motoras-perceptivas que los desarrollen musicalmente.

Muestra

Pertenece a una muestra de carácter incidental. Se seleccionó a 27 alumnos que cursan el 6º año de la escuela Rural de los Nogales (Tafí Viejo- Tucumán)

Metodologia De Los Dispositivos

Este modelo de prueba se ajusta al elaborado por Aguilar y al modelo presentado en la Vº Reunión de SACCOM.

La prueba consta de tres momentos:

- FASE I : MOMENTO DE DIAGNOSTICO.
- FASE II : MOMENTO DE DESARROLLO.
- FASE III : MOMENTO DE EVALUCION FINAL.

Momentos De La Prueba

momento de diagnostico	momento de desarrollo o aplicación	Momento de evaluación final
discriminacion timbrica	ejercicios de discriminacion timbrica y ritmica con gradual complejidad	evaluacion de todos los contenidos abordados con una mayor complejidad
fase i	fase ii	fase iii



***Cronograma de actividades**

DIAS										
Fases	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6	Día 7	Día 8	Día 9	Día 10
Fase I	X	X								
Fase II			X	X	X	X	X			
Fase III								X		X

Procedimiento Del Dispositivo

Fase I

Dispositivo Diagnostico

Se entregó a cada alumno una fotocopia dando las siguientes instrucciones.

- Escuchar con atención los instrumentos en una grabación y señalar la categoría a la que pertenecen.
- Marcar la categoría de los Instrumentos que escuchan en la audición de obras seleccionadas.

En la siguiente actividad se propuso a los alumnos escuchar cuatro motivos rítmicos de cuatro tiempos cada uno.

- Se presentó cada motivo de a uno por vez palmeados y acompañados por sílabas. Cada motivo tiene un numero (1,2,3,4).
- Los alumnos reproducen las secuencias varias veces.
- Se dividió la clase en cuatro grupos. A cada uno se le asignó un motivo determinado.
- Los grupos fueron rotando los motivos de tal manera que ejecutaron los cuatro presentados.
- Finalizada esta actividad se propuso a los alumnos escuchar en el CD el orden de aparición de los motivos.

Fase II

Dispositivo N° 1

En este dispositivo se trabajó la clasificación de timbres.

Se propuso a los alumnos :

- Prestar atención a siete pistas de grabación y marcar con una cruz los instrumentos que aparecen

Otra actividad que se presenta a los alumnos es similar a la anterior

- Señalar la categoría a la que pertenecen los instrumentos

En la ultima actividad de este dispositivo se propuso a los alumnos

- Identificar los instrumentos que intervienen en las obras escuchadas

Dispositivo N° 2

En este dispositivo se trabajó la rítmica.

Se propuso a los alumnos:

- Reproducir individualmente con sus manos el motivo rítmico propuesto por el docente A y B.

La siguiente actividad consistió en escuchar cinco motivos rítmicos de cuatro tiempos cada uno. Se trabajó con el mismo procedimiento del momento diagnóstico, aumentando su complejidad. Se propuso: escuchar y ordenar según su aparición.

Fase III

Dispositivo evaluacion final

Este dispositivo se presentó como evaluación final donde se abordan todos los contenidos trabajados, tanto rítmicos como melódicos.

Se propuso a los alumnos:

- Escuchar seis ejemplos ejecutados por diferentes instrumentos. Nombrar e indicar con una cruz la categoría a la que pertenece cada uno y consignar el modo de acción y los mediadores utilizados.

Otra actividad:

Se presentó cuatro secuencias de cuatro instrumentos cada una. Se planteó la siguiente consigna:

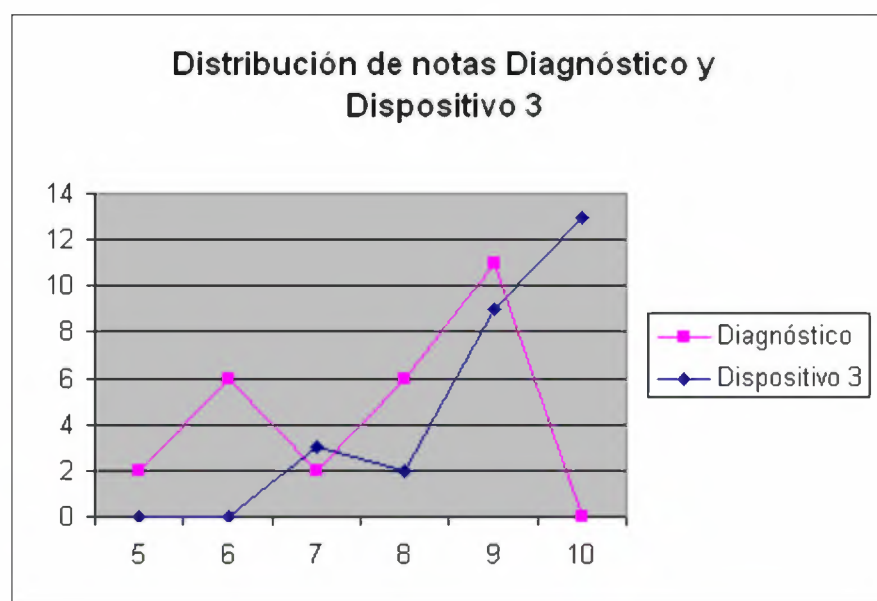
- Escuchar el ejemplo y seleccionar la correcta.

En esta actividad los alumnos debían

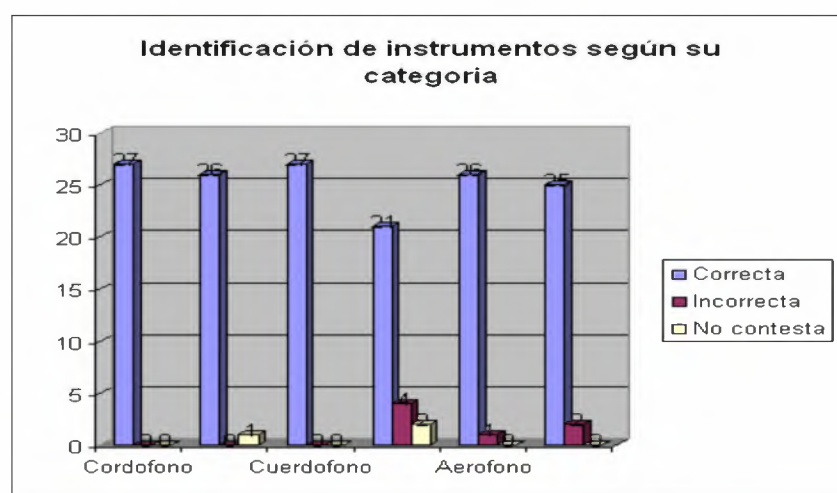
- Identificar el fragmento de una obra musical y nombrar qué instrumentos ejecutan el fragmento rítmico-melódico A y el fragmento rítmico-melódico B.

Procesamiento de la información

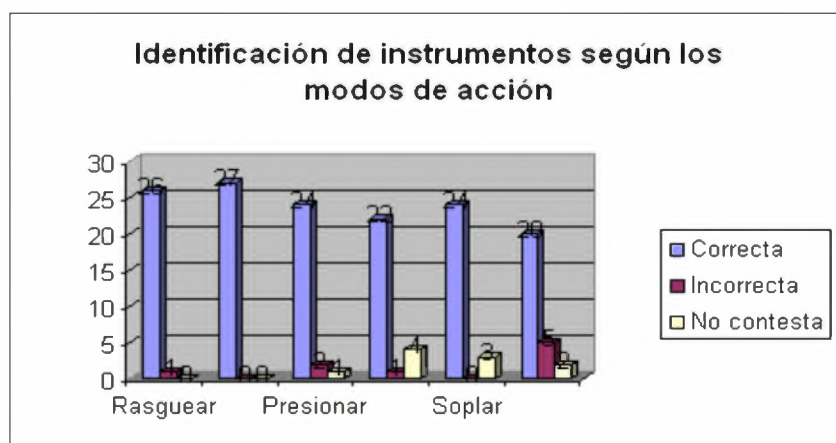
Notas	Fa Diagnostico	X*Fa	Fa Dipositivo3	X*Fa
5	2	10	0	0
6	6	36	0	0
7	2	14	3	21
8	6	48	2	16
9	11	99	9	81
10	0	0	13	130
Totales	27	207	27	248



Los polígonos de frecuencias de las dos instancias de evaluación muestran la distribución de las notas, siendo mayor la cantidad de alumnos con notas altas en la evaluación final y disminuyendo la cantidad de notas bajas en relación a los resultados del 1º cuatrimestre.



Los dos gráficos de barras representan que la mayoría de los estudiantes pudieron identificar correctamente los instrumentos según su categoría y su modo de acción.



Marco Teórico

Constructivismo Mon Amour ...

Partir del nivel de desarrollo del alumno, posibilitar que realicen aprendizajes significativos por sí solos y procurar que modifiquen sus esquemas de conocimiento; parecen ser premisas que parten de los principios del Constructivismo como Teoría Psicológica del Aprendizaje. Se podría inferir que lo que hoy se denomina como “constructivismo” no es una perspectiva acabada, sino más bien una perspectiva abierta, integradora de otras teorías.

De acuerdo con Coll (1990) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1º *El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.*

Según Malbrán (1996) la tetralogía oído que escucha, mente que memoriza/procesa, boca que canta/imita, mano que escribe, es indicativa de lo complejo que resulta codificar lo que se ha escuchado. La audición musical es *sincrónica* requiere simultáneamente prestar atención, configurar un representación acerca de lo que se está escuchando y seguir escuchando.

2º La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares. En este sentido es que decimos que el alumno más bien reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el plano personal desde el momento que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales. Por lo tanto, lograr que los contenidos se vuelvan comprensivos requiere un ordenamiento del material de enseñanza como también mantener una gradualidad en la secuenciación de los contenidos, plantear un enfoque orientador, mediador e informativo que permita a los estudiantes manejar los contenidos de acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje y lograr que puedan atribuir un sentido lógico y Psicológico a los mismos.

3º *La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.* Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Podemos decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de *elaboración*, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, *aprender un contenido* quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional. En todo caso, la idea de construcción de significados nos refiere a los principios del aprendizaje significativo:

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno, auto estructurante.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- Punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

En realidad, todo este conjunto de formulaciones implica un tipo de enseñanza bastante distinta de lo que se ha entendido habitualmente por enseñanza tradicional. De hecho, su aplicación supone la puesta en marcha de un compendio de actividades y decisiones educativas que supondrían no sólo una adquisición de conocimientos por parte de los alumnos sino también la formación de competencias para la resolución de problemas.

¿Aprendizaje tradicional vs. Aprendizaje significativo vs. Aprendizaje situado?

Como es sabido, la crítica fundamental de Ausubel a la enseñanza tradicional reside en la idea de que el aprendizaje resulta muy poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos que el alumno no puede estructurar formando un todo relacionado. Ahora bien ¿cómo formar en la mente de un alumno un actividad procedimental como la discriminación auditiva? Esto sólo será posible si el estudiante utiliza los conocimientos que ya posee, aunque éstos no sean totalmente correctos. Evidentemente, la diferencia de los resultados de la prueba diagnóstica con respecto a la evaluación final muestra un avance en el desarrollo de esta actividad. Una visión de este tipo no sólo supone una concepción diferente sobre la formación del conocimiento, sino también una formulación distinta de los objetivos de la enseñanza.

Por tanto, resulta fundamental para el profesor no sólo conocer las representaciones que poseen los alumnos sobre lo que se les va a enseñar, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen.

De todos los conceptos ausubelianos, quizá el más conocido es el que se refiere a los denominados organizadores previos. Éstos son precisamente presentaciones que hace el profesor con el fin de que le sirvan al alumno para establecer relaciones adecuadas entre el conocimiento nuevo y el que ya posee, como ser el uso de ejercitaciones rítmicas, conducir paulatinamente a un entrenamiento auditivo, etc. En definitiva, se trata de «puentes cognitivos» para pasar de un conocimiento menos elaborado o incorrecto a un conocimiento más elaborado. Dichos organizadores previos tienen como finalidad facilitar la enseñanza receptivo-significativa que defiende Ausubel. Es decir, esta postura argumenta que la exposición organizada de contenidos puede ser un instrumento bastante eficaz para conseguir una comprensión adecuada por parte de los alumnos.

Cognición Situada – Teoría Culturalista

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza debería orientarse hacia *prácticas auténticas* (cotidianas, significativas, relevantes en su cultura), por procesos de interacción social similares al aprendizaje artesanal. En gran medida se plasman aquí las ideas de la corriente sociocultural vigotskiana, en especial la concepción de una instrucción proléptica (*proleptic instruction*) y la provisión de un andamiaje de parte del profesor (experto) hacia el alumno (novato), que se traduce en una negociación mutua de significados (Erickson, 1984). Desafortunadamente, en opinión de Resnick (1987), la forma en que la institución escolar busca fomentar el conocimiento con frecuencia contradice la forma en que se aprende fuera de ella. El conocimiento fomentado en la escuela es individual, fuera de ella es compartido; el conocimiento escolar es simbólico-mental, mientras que fuera es físico-instrumental; en la escuela se manipulan símbolos libres de contexto, mientras que en el mundo real se trabaja y razona sobre contextos concretos. De esta forma, y retomando de nuevo a Brown, Collins y Duguid (1989), la escuela intenta enseñar a los educandos a través de *prácticas sucedáneas* (artificiales, descontextualizadas, poco significativas) lo cual está en franca contradicción con la vida real. En la escuela se manipulan símbolos libres de contexto, mientras que en el mundo real se trabaja y razona sobre contextos concretos. Bruner (1997) señala la importancia de organizar la disciplina como un sistema de códigos referidos a un sector de la realidad, menciona “...no se puede entender la actividad mental a no ser que se tenga en cuenta el



contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud. Entender o comprender “algo” supone una conciencia de los significados construídos culturalmente. Afirma Bruner, es a través de estas construcciones que expresamos una versión de nosotros mismos en el mundo. Y es a través de ellas como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros.

Conclusiones

Este modo de abordar las prácticas lleva a pensar en que lograr la discriminación auditiva sería uno de los pasos esenciales para alcanzar el desarrollo musical en los sujetos que aprenden, pero para poder estar en condiciones de intervenir con pertinencia ante los diferentes momentos de las clases es necesario realizar el abordaje de redes conceptuales que involucran no sólo metodologías y recursos, sino que además involucra concepciones sobre la cognición humana como procesos cognitivos y representaciones mentales estructuradas jerárquicamente. Jerarquías que ordenan la información de un modo gradual. A través de la aplicación de este modelo de evaluación se pudo aproximar a una complejización del conocimiento; esto es propiciando acciones para el entrenamiento de la discriminación tímbrica como primera instancia (momento diagnóstico) discriminación tímbrica y rítmica con diferentes niveles de dificultad en una segunda instancia (Momento de desarrollo) y como instancia final una evaluación integral de los contenidos (Momento de cierre).

Podemos decir que la evaluación aplicada a los estudiantes se construyó en dos sentidos. Por un lado los hechos y habilidades a ser enseñados son testeados como sub-tareas para resolver problemas cognitivos presentados, el que aprende debe haber codificado el conocimiento y también debe ser capaz de aplicarlo correctamente al contexto en que se encuentran. Por otro lado, la transferencia del conocimiento está similarmente asegurada, dado que la evaluación se realiza de un modo que fija la transferencia al proceso mismo, presentando un nuevo contexto en que ejecutar los mismos tipos de habilidades que han sido aprendidas.

Aspectos que nos llevan a pensar que en la medida que alentemos a nuestros estudiantes a realizar su propio aprendizaje, les permitamos múltiples respuestas posibles (sostenidas por un buen razonamiento) y mientras trabajemos con la funcionabilidad y transferibilidad del conocimiento estamos involucrándonos con una metodología esencialmente constructivista que nos permite instrumentar los procesos de enseñanza desde un saber hacer. Lineamientos que nos servirán para construir nuevos saberes en el campo de la formación y educación musical.

Referencias

- Bruner, J. (1997) *La educación puerta de la cultura*. Madrid. Editorial Visor.
- Carretero, M (1998) *Los Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires. Editorial Aique
- Coll, C (1990) *Desarrollo Psicológico y Educación Tomo I*. Buenos Aires. Editorial Aique
- Ledesma Durand, N. (2006) Propuesta de un diseño de prueba para evaluar procesos cognitivos en el área musical. Un estudio con estudiantes del 2º ciclo” publicado en Vº SACCOM.
- Malbrán, S. (1996) *Los atributos de la audición musical. Notas par su descripción*. Eufonía Didáctica de la Música- N° 2
- Martínez, I. (2002) “Fundamento de la Audioperceptiva”. Material del Módulo Enfoques Teóricos de la Recepción Musical. Maestría en Psicología de la Música- UNLP.

COMPOSICIONES SERIALES EN COMPUTADORA EN EL NIVEL MEDIO DE ENSEÑANZA

STELLA ARAMAYO

UNIVERSIDAD CAECE. BUENOS AIRES

Fundamentación

El concepto de Innovación en Educación

Etimológicamente, innovar significa introducir algo nuevo en una realidad ya existente.

Según Jorge Grau, las características de la innovación son:

Es intencional, deliberada y metódica

Está dirigida a:

- mejorar el logro de objetivos de una determinada organización social, u
- ofrecer alternativas eficaces a determinados grupos sociales.

En esta investigación la tendencia ha sido ofrecer una alternativa eficaz, como un programa de computación editor de partituras a un grupo de estudiantes en el nivel medio de enseñanza.

Según Marabotto, el término innovación es muy abarcativo y las innovaciones surgen siempre de una nueva visión de la realidad, de una nueva percepción, de una nueva conceptualización o de un nuevo modelo mental.

La noción de modelo viene de la ciencia que los elabora para comprender. Los modelos son simplificaciones de algo muy complejo. Cuando alguien visualiza la realidad con un modelo mental más complejo, aparece la innovación.

No todos los cambios son innovaciones, la mayoría de los autores coinciden en que la innovación es un "tipo de cambio". Ese cambio debe ser intencional, estar decidido para transformar y debe producir mejoras.

En síntesis, una innovación institucional es un proceso de suficiente envergadura, intencionalmente decidido para producir una transformación orientada a la mejora.

A partir de este concepto, desarrollé este trabajo de gestión de una innovación en el sistema educativo argentino. Pero antes estableceré la diferencia entre términos que suelen mezclarse o confundirse como transformación, reforma e innovación.

Una transformación es un cambio político de fondo del estado que influye y baja a su sistema educativo nacional.

Una reforma es un cambio de las reglas de juego del sistema educativo en varios aspectos y niveles.

Una innovación es un cambio duradero en un determinado nivel (en este caso, un nivel del sistema educativo).

Han existido diferentes tradiciones para estudiar los cambios e innovaciones educativas, por lo que a continuación me referiré brevemente a diferentes teorías y modelos de innovación.

Teorías y modelos de Innovación

R. Havelock (1969), después de analizar más de 4000 casos en diferentes campos afirma que la diseminación de las innovaciones educativas llega a una población de usuarios según tres modelos:

1. Modelo IDD (investigación, desarrollo y difusión)
2. Modelo IS (de interacción social)
3. Modelo SP (de solución de problemas)

El Modelo IDD es el proceso racional donde la innovación es secuencialmente inventada, desarrollada y producida y luego diseminada entre los usuarios. En este modelo la iniciativa descansa en el innovador y el usuario asume un rol pasivo.

El Modelo IS es aquel en el que se interpreta que la investigación y desarrollo de la innovación ya han tenido lugar, concentrándose en la etapa de difusión. En este modelo las claves son los canales de comunicación y el lugar que ocupa el usuario potencial en la red de las relaciones sociales (centralidad, periferia, aislamiento).

El Modelo SP enfatiza las necesidades del usuario que es aquí un participante activo. El proceso se inicia con la percepción de la necesidad del usuario, seguida de la búsqueda de

soluciones. En este modelo, un agente externo, llamado *agente de cambio*, asiste al usuario, en la búsqueda y la implementación de la solución.

Posteriormente, Havelock (1973) tiende a integrar estos tres modelos en un modelo unificado, donde se enfatiza la necesidad de comunicación por distintos canales entre usuarios y recursos para obtener una adecuada guía, entrenamiento y retroalimentación (Grau 2000, p. 11).

Distintos autores han definido teorías, modelos y estrategias con filosofías, intereses, objetivos y métodos diferentes para las innovaciones en el sistema educativo.

Para este proyecto adopté el modelo de innovación de E. Guba y D. L. Clark (1967) que se desarrolla en tres etapas principales:

1ª gestación: donde se genera la posibilidad de incorporar una innovación.

2ª difusión: es la fase de informar, demostrar y difundir las ventajas que esa innovación tiene, y

3ª adopción: es la fase de los distintos modos de implementación.

Además, a la par de las líneas generales del modelo de Guba y Clark que he tenido en cuenta para la realización de esta investigación, he trabajado con pasos para realizar un proyecto educativo innovador con la fundamentación, finalidad, objetivos, beneficiarios directos e indirectos, resultados esperados, actividades, insumos, responsables y estructura organizativa, modalidades de trabajo, calendario y los pre-requisitos externos que aseguren el éxito del proyecto (ver Tabla 1).

La investigación sobre las organizaciones exige el uso de planteamientos y metodologías capaces de captar la complejidad, de interpretar los hechos en función y relación con el contexto y que tengan en cuenta las variables inter e intraorganizacionales que se dan en los centros educativos. También debe permitir y potenciar la reflexión de los implicados sobre su propia práctica, si queremos la democratización de las organizaciones y el aprovechamiento de las capacidades de sus componentes. Una investigación dirigida al cambio debe establecer necesariamente vinculaciones entre la teoría y la práctica (Gairín Sallá 2000, p. 10).

Para vincular la teoría y la práctica en este trabajo de transferencia y aplicación he considerado de importancia partir de las principales ideas del compositor alemán Arnold Schoenberg respecto de la composición dodecafónica, algunas de las cuales sintetizo a continuación.

La forma en el arte, y en música especialmente, tiende de manera primordial a la comprensión... La composición con doce sonidos no tiene otra finalidad que la comprensión (Schoenberg 1963).

"Llamé a este procedimiento, Método de composición con doce sonidos, con la sola relación de uno con otro..., ningún sonido ha de repetirse dentro de la serie, en la que estarán comprendidos todos los de la escala cromática, aunque en distinta disposición. En ningún aspecto existe identidad con aquella" (Schoenberg 1963, p.148).

"El espacio de dos o más dimensiones en el que se representan las ideas musicales, es una unidad... La serie básica se emplea en diversas formas reflejas" (Schoenberg 1963, p. 151).

A la par del marco teórico explicitado por el mismo de Schoenberg sobre el dodecafonismo, y trabajando en contexto educativo argentino, he considerado que como la educación, en términos generales, es una consecuencia de la sociedad que tenemos y no el único factor de cambio, sería importante resolver la problemática de la formación de los adolescentes del país, ampliando sus competencias desde todas las áreas curriculares de conocimiento que ofrece la escuela de enseñanza media, inclusive desde el área artística.

Para Spencer y Spencer las competencias son características fundamentales de las personas que indican formas de comportamiento o de pensar que generalizan a diferentes situaciones y duran por un largo período de tiempo. Para Ernst y Young una competencia es la característica de una persona, ya sea innata o adquirida, que está relacionada con una actuación de éxito en un puesto de trabajo (Alles 2003).

Al trabajar la composición serial dodecafónica con adolescentes del sistema educativo argentino, a partir de la profundización de conocimientos musicales en una computadora, la tendencia de este estudio ha estado dirigida a ampliar sus competencias cognoscitivas, desarrollando el pensamiento analítico, el razonamiento conceptual y la experiencia técnica de los adolescentes.

En resumen, este trabajo es una elaboración teórico-práctica de conocimientos emanados de una investigación en ciencias cognitivas de la música para ser puestas en consideración en la práctica de la educación musical.

Finalidad

Esta investigación es una presentación de desarrollos tecnológicos especiales que requiere un soporte tecnológico y un espacio especial para su presentación como un laboratorio de informática. El estudio ha sido tratado dentro de un paradigma hermenéutico en un intento de comprender la problemática de la diversidad en las capacidades de los alumnos y los diferentes



aprovechamientos de lo artístico musical y lo científico tecnológico dentro del nivel medio de enseñanza, actual nivel Polimodal.

La investigación ha sido realizada en un grupo de alumnos de 3º año de Nivel Polimodal en una institución educativa de la provincia de Buenos Aires a la que he llamado IE en la que previos pasos pedagógicos, pasos tecnológicos y aprendizaje en soporte papel de la técnica compositiva dodecafónica, los estudiantes trabajaron con un editor de partituras aprovechando las facilidades que ofrecía para la composición musical este nuevo soporte.

He realizado el abordaje de esta investigación partiendo de la premisa de que si se enseña a componer música, es decir cómo deben hacerlo los alumnos con la referencia de que otros también lo hicieron así, se trata de varias lecciones sobre el arte-ciencia musical y no de la enseñanza de la composición musical para futuros artistas que es mucho más compleja desde todo punto de vista.

Para el caso de la enseñanza grupal propia del sistema general de educación de Argentina, más que de clases de enseñanza de composición musical específica, he realizado mediante este estudio una aproximación a los procesos compositivos musicales seriales, para el mejoramiento de la comprensión de la música en la apreciación musical, y en consecuencia para mejorar los procesos cognitivos vinculados a la valoración de la música como lenguaje y como disciplina. Además, al utilizar un dispositivo tecnológico para componer música, los estudiantes ampliaron sus competencias informáticas utilizando un nuevo programa de computadora.

Objetivos

Los objetivos de esta investigación han sido:

- 1-Abordar la diversidad en conocimientos previos y capacidades diferentes de los alumnos de nivel medio de enseñanza para una implementación específica de música e informática.
- 2-Aplicar la tecnología de las computadoras en la composición musical integrando diversos intereses y capacidades en el aula.

Metodología

La investigación se realizó con un grupo de 32 sujetos agrupados en diez grupos de tres estudiantes y uno de dos.

El estudio ha sido exploratorio y ha consistido en una aplicación tecnológica en la composición musical, integrando diversos intereses y capacidades en el aula, puestos de manifiesto por algunos estudiantes muy creativos en lo musical y otros alumnos muy creativos en el uso de la informática, que se complementaron al realizar sus procedimientos compositivos seriales.

Beneficiarios directos

Han sido adolescentes del último año del nivel medio de enseñanza argentino y futuros partícipes del ámbito laboral.

Beneficiarios indirectos

Podrían ser adolescentes argentinos de nivel medio de enseñanza y futuros partícipes del ámbito laboral.

Resultados esperados

- Enriquecimiento en la formación de sujetos intérpretes de su contexto, para contribuir con lo siguiente:
 - Desarrollo de la creatividad mediante producciones musicales
 - Apropiación de nuevas formas de conocimiento musical.
 - Comprensión del lenguaje musical utilizando un dispositivo del siglo 21.
 - Revalorización de la disciplina música a partir de la profundización del conocimiento de este lenguaje asociado a nuevas tecnologías.

Actividades y dispositivo utilizado

Naturaleza del trabajo

En relación a la naturaleza del dispositivo utilizado, en esta investigación he realizado una aplicación del Programa Editor de partituras llamado Finale 2006, utilizando una parte del mismo.

Descripción del dispositivo utilizado

Abriendo el Programa Finale 2006 aparece una gran ventana con múltiples opciones. En el sector Created New Music se observa lo siguiente
1ª ventana:

SETUP WIZARD

Save as

2ª ventana:

DEFAULT DOCUMENT

Plug-ins

Scoring and Arranging

Canonic Utilities

Este sector del Programa Finale 2006 fue el utilizado para realizar esta investigación.

Aplicación en relación con el objeto de estudio (Composición Serial)

*Al observar la 1ª ventana, los estudiantes completaron:

-Título de la composición.

-Nombre y apellido del autor (o de los autores)

-Después de un “click izquierdo con el mouse” en la palabra Siguiente, eligieron:

-Un instrumento musical melódico

-4 Mayor Key

4

-Finalizaron realizando un “click izquierdo” en SAVE AS.

*Al observar la 2ª ventana, los alumnos trabajaron en la sub-ventana CANONIC UTILITIES, que presenta tres opciones:

1-Inversion

2-Transposition

3-Retrógrada

Fueron seleccionando, cortando y pegando de la Serie Original (S.O. o serie básica) y sus formas reflejas (inversión, retrógrada de la serie original y retrógrada de la inversión) de la siguiente manera:

1º-Abrieron New Default Document y seleccionando la música de la serie original, aplicaron las opciones de la sub-ventana canonic utilities, copiaron y pegaron a continuación una de otras, la S.O. y todas sus formas reflejas.

2º- Realizaron un “click con el mouse” en SAVE AS, cada vez que incorporaban alguna de las opciones compositivas y luego escucharon su propia composición en la PC.

3º- Finalizaron con leves modificaciones rítmicas a la serie original y sus formas reflejas.

Sólo algunos grupos trabajaron la opción Transposition del dispositivo.

4º- Las dos últimas clases se destinaron para audición y evaluación de las composiciones seriales.

Insumos

De las 32 computadoras del laboratorio de computación, sólo dos máquinas podían tomar la instalación del Programa Finale 2006, porque eran las únicas que tenían la memoria suficiente y cumplían con los requisitos de este Programa.

Organizados en grupos de tres personas, los estudiantes se fueron alternando para usar las dos computadoras que admitieron la instalación del programa, mientras los otros grupos trabajaban con las series dodecafónicas y sus formas reflejas en soporte papel.

Responsables y estructura organizativa

Profesora investigadora y un grupo de 32 sujetos agrupados en diez grupos de tres estudiantes y uno de dos.

Se acordó con los directivos del colegio en el que se realizó este estudio, días y horas específicas para utilizar el laboratorio de informática en el horario de la materia Cultura y Estéticas Contemporáneas.

Modalidades de trabajo**Pasos pedagógicos**

- Revisión de los conceptos de escala diatónica y escala cromática.
- Revisión de la clasificación tradicional de intervalos musicales.
- Formación de grupos de tres personas para elaborar una serie dodecafónica.
- Armado de una lista de reglas a respetar para construir la serie original dodecafónica.
- Elaboración grupal de series originales o series básicas (S.O. o S. B.).
- Estructuración de las formas reflejas de la serie original: serie inversa, retrógrada de la serie original y retrógrada de la serie inversa.
- Composición dodecafónica secuenciando el material musical elaborado con el grupo.



- h. Modificaciones rítmicas de la secuencia compuesta por el grupo.
- i. Audición de las composiciones realizadas por cada grupo.

Pasos tecnológicos

- a. Instalación del Programa Finale 2006 en las máquinas que lo admitieron por su memoria.
- b. Exploración grupal del editor de partituras siguiendo la descripción del dispositivo, es decir, del sector del programa a utilizar en este estudio, presentada en el ítem 7.2 de este informe.
- c. Práctica breve de la escritura musical en una computadora.
- d. Escritura en P.C. de la serie original compuesta en soporte papel.
- e. Audición de la serie original en P.C.
- f. Armado de la composición serial siguiendo las posibilidades de este programa del sector detallado en el ítem 7.3 de este informe.
- g. Composición serial aunando criterios de los integrantes de cada grupo respecto de la secuenciación de formas reflejas de la serie original y posteriores modificaciones rítmicas.
- h. Audición en P.C. de todas las composiciones seriales grupales elaboradas.
- i. Evaluación crítica de los resultados de las propias producciones y de las producciones de sus compañeros de curso.

Calendario

La aplicación del dispositivo implicó la siguiente organización temporal durante tres meses:

- 1-Una hora semanal de diálogo con directivos y responsables del laboratorio de informática durante quince días, para acordar horarios para la utilización del mismo para la aplicación de este dispositivo y para la instalación del Programa Finale 2006.
- 2-Dos horas semanales durante un "primer mes" para la revisión de los conceptos musicales necesarios para abordar la composición de series dodecafónicas.
- 3-Dos horas semanales durante un "segundo mes" para cumplir con todos los pasos pedagógicos y tecnológicos previamente presentados.
- 4- Dos horas semanales durante quince días para la audición y evaluación de las composiciones seriales creadas por los estudiantes.

Pre-requisitos externos que aseguren el éxito del proyecto

- 1º- Organizar con directivos y responsables del laboratorio de informática, horarios para la utilización del mismo en una materia del área artística.
- 2º- Instalar el Programa Finale 2006 en las computadoras del laboratorio de informática.
- 3º- Revisar saberes musicales previos de los alumnos y hacer recordar los principales conceptos musicales necesarios para poder aplicar este dispositivo.
- 4º- Indagar saberes previos de los estudiantes en el manejo de computadoras.
- 5º- Elaboración escrita de reglas a respetar en la composición serial grupal, como las que sintetizo a continuación:
 - a. Buscar y comentar información sobre Arnold Shöenberg y el sentido que para él tuvo la utilización de la técnica dodecafónica en la composición musical después de las dos guerras mundiales.
 - b. Componer una "serie original dodecafónica" de doce sonidos derivados de la escala cromática.
 - c. Considerar que los intervalos más utilizados son segundas y novenas menores, cuartas y quintas aumentadas y séptimas mayores.
 - d. Tratar de evitar intervalos consonantes como terceras y sextas, además de unísonos y octavas.
 - e. Recordar que al armar la serie básica interesan los sonidos y no su altura.
 - f. Invertir los intervalos de la serie original para obtener la serie invertida.
 - g. Colocar los intervalos de la serie original en sentido retrógrado.
 - h. Distribuir en orden retrógrado los sonidos de la serie invertida.
 - i. No repetir sonidos de la serie original. A cada sonido le corresponde un número entre el 1 y el 12.
 - j. Respetar siempre el ordenamiento de sonidos de la serie original.
 - k. Elegir un instrumento musical melódico para el que se realizará la composición serial.
 - l. Realizar simples modificaciones rítmicas a la serie original y sus formas reflejas sin olvidar las pautas anteriores trabajando con tres grupos de cuatro sonidos, cuatro grupos de tres sonidos o dos grupos de seis sonidos.

Resultados

Al aplicar este dispositivo he observado ventajas y desventajas.

Ventajas

-Enriquecimiento de la formación de sujetos intérpretes de su contexto, porque los directivos y estudiantes adhirieron positivamente a este estudio desde que se lo planteó.

-Apropiación de nuevas formas de conocimiento musical, porque los once grupos de trabajo pudieron realizar una composición serial dodecafónica creativa.

Algunos títulos de estas composiciones manifestaron creatividad. Éstos fueron: "Other than Beethoven", "Crepúsculo", "Banana Split", "This cold", "Composición musical Alvarado-Antoniolli", "Nuestro inicio melódico", "Canto del ruiseñor" y otros.

-Mejoramiento de la comprensión del lenguaje musical en el siglo XXI, porque los estudiantes manifestaron que habiendo nacido en un mundo de computadoras no imaginaban que se pudiera componer "música académica" con P.C.

-Profundización del conocimiento de la música asociada a nuevas tecnologías, porque los estudiantes revisaron conceptos musicales adquiridos en secundaria básica y los aplicaron creativamente con un nuevo dispositivo.

-Revalorización de la música como disciplina por la ampliación concreta de sus posibilidades a través de la utilización de un programa editor de partituras para la realización de composiciones seriales dodecafónicas.

- Valoración de las producciones propias y las de sus compañeros al realizar la audición de composiciones seriales.

Desventajas

-En lo tecnológico ha sido insuficiente el número de computadoras que tenían la memoria requerida para la instalación del Programa Finale 2006, porque con más computadoras se hubiera podido realizar este estudio de modo individual., además de la forma grupal en que se abordó para superar esta dificultad.

-En lo pedagógico he observado y registrado tres dificultades comunes a los grupos de estudiantes:

1ª. Armar la serie original sin repetir sonidos a pesar de tenerlos numerados del 1 al 12.

2ª. Evitar intervalos consonantes.

3ª. Mantener la creatividad (puesta de manifiesto al titular sus composiciones y al armar la serie original y sus formas reflejas) en el momento de trabajar con modificaciones rítmicas. Sólo un grupo utilizó blancas negras y corcheas. Los otros diez grupos trabajaron sólo con blancas y negras.

Conclusiones

Después de haber seguido el modelo de Guba–Clark para innovaciones educativas, he considerado paralelamente a este proyecto la gestación (exploración, invención y diseño), la difusión (información y demostración) y la adopción (ensayo, instalación e institucionalización) de este estudio. Todos los pasos han sido abordados hasta la institucionalización en el contexto de aplicación. Si se replicara esta investigación en otros contextos posiblemente podrían establecerse comparaciones que evidencien mayor cantidad de ventajas y/o desventajas de la realización de una investigación con estas características.

Personalmente considero de importancia la necesidad de la investigación básica en las instituciones educativas para responder a necesidades educativas que vayan más allá de los enfoques comerciales que buscan rentabilidad a corto plazo y para evitar focalizaciones unidireccionales empobrecedoras del sistema. Además, me parecen enriquecedores los beneficios indirectos que un estudio de estas características pueden producir y que se relacionan con la formación de personas con competencias desarrolladas para el análisis y la reflexión, el impulso a la creación de nuevas estrategias, a la utilización de nuevos dispositivos, o su contribución a la resolución de problemas complejos.

En cuanto a las implicancias y conclusiones, he podido comprobar, después de la elaboración y audición de los diferentes procesos compositivos de los alumnos implicados en esta investigación, que si comprendemos los fenómenos de diversidad en las capacidades en marcos de interculturalidad y entendemos que los conocimientos pueden manifestarse en un contexto de interdisciplinariedad, posiblemente estaremos en mejores condiciones para intervenir en el sistema educativo argentino, actualizando cognitivamente los conocimientos propuestos para el aprendizaje del alumnado de nivel medio.

En síntesis, para los conocimientos relacionados con la estética y la música en el nivel medio de enseñanza, parecería ser más importante transmitir una forma de ver que saberes puntuales, los cuales deberían profundizarse. En otras palabras, partiendo de saberes musicales puntuales y potenciándolos en un contexto tecnológico específico, parece posible no sólo ampliar los



conocimientos musicales sino también desarrollar creativamente nuevas competencias en los adolescentes para este globalizado siglo XXI.

En términos generales, lo propuesto en este estudio implicaría una predisposición para aprovechar todos los dispositivos que vayan aportando las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas para actualizar cada disciplina, ampliando las competencias de los estudiantes y difundiendo la profundización del conocimiento de esa disciplina, que en este caso ha sido la música.

Referencias

- Alles, M. A. (2003) *Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias*. Buenos Aires. Editorial Granica.
- Best, J. W. (1982 [1961]) *Cómo investigar en educación. Research in education*. Madrid. Ediciones Morata S.A.
- Gairín Sallá, J. (2000) *La investigación sobre enfoques organizativos en educación. VI Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Granada.
- Grau, J. (2000) *Gestión de Innovaciones. Módulo 1*. Buenos Aires. Fundec.
- Grau, J. y Marabotto, M. (1995) *Multimedios y Educación 1*. Buenos Aires. Fundec.
- Havelock, R. G. (1969) *Planning for innovation*. Center for Research on Utilization of Scientific knowledge. University of Michigan. Ann Arbor.
- Roldán, W. (1993) *Cultura Musical IV*. Buenos Aires. Editorial El Ateneo.
- Shoenberg, A. (1963) *El estilo y la idea*. Madrid. Taurus Ediciones, S.A.
- Wiggins, J. (1999) *Composición en el aula. Una herramienta para enseñar. Music Educator National Conference*. [Traducción Diana Fernandez Calvo]. Buenos Aires. Universidad Caece.
- Wiggins, J. y Ruthmann, A. (2000) *Music Teachers Experiences: Learning through SMART Board Technology*. Oakland University
- [www.smarterkidsfoundation/Research Papers jackie.html](http://www.smarterkidsfoundation/Research%20Papers%20jackie.html)

Anexo

MODELO de GUBA-CLARCK	FASES	PASOS DEL PROYECTO EDUCATIVO
GESTACIÓN	Exploración Invención Diseño	1.Fundamentación 2.Finalidad 3.Objetivos 4.Metodología 5.Beneficiarios directos e indirectos
DIFUSIÓN	Información Demostración	6.Resultados esperados 7.Actividades y dispositivo utilizado 8.Insumos 9.Responsables y estructura organizativa 10.Modalidades de trabajo 11. Calendario
ADOPCIÓN	Ensayo Instalación Institucionalización	12.Pre-requisitos externos que aseguren el éxito del proyecto 13. Resultados obtenidos 14. Conclusiones

Tabla 1. *El proceso innovador en un proyecto educativo. Se puede observar el avance paulatino de las fases del modelo de innovación de Guba-Clark en forma paralela a los pasos de un proyecto educativo.*

ESCUCHANDO VOCES SOBRE LA CREATIVIDAD

Un estudio sobre lo que piensan expertos y gente comun

MARÍA EUGENIA DE CHAZAL

INSTITUTO SUPERIOR DE MÚSICA DE LA UNT - CONSERVATORIO PROVINCIAL DE MÚSICA DE TUCUMÁN

Cada hombre esta en poder de su espectro, hasta que llega esa hora en que su humanidad se despierta, y arroja su espectro al lago. Willians Blake

Introducción

El tema de la creatividad es un fenómeno complejo; un breve recorrido por los diversos enfoques y métodos que se han producido en la investigación del problema, resulta ilustrativo de la multiplicidad de perspectivas, de abordajes e interés que este tema ha generado.

Las investigaciones abordaron estudios acerca de: - el acto y el producto creativo, el proceso y los mecanismos implicados, el genio y la personalidad creativa, los mecanismos subyacentes y diversas formas de catalización y entrenamiento - desde distintas perspectivas, con diferentes unidades de análisis y con metodologías diversas.

Sin embargo, y a pesar de los importantes avances logrados en otras áreas de la Psicología Cognitiva, la investigación sobre los procesos y estructuras conceptuales implicados en la generación de nuevas ideas, el origen de las mismas y la forma en que se modifica lo existente para dar lugar a lo nuevo, permanecen aun sin una respuesta general (citado en Vivas 2000).

Para desarrollar este trabajo, se tomaron como referencia definiciones que sobre la creatividad dieron jóvenes, estudiantes, profesionales y personas comunes. Se seleccionaron 30 (treinta) sujetos al azar y se les solicitó que cada uno expresara lo que de la "creatividad", siente, conoce, piensa, de manera que en forma creativa ponga en palabras su significación, entendiendo que todos podemos ser originales, no de lo que es totalmente nuevo, sino de lo que es total y genuinamente uno mismo.

De las definiciones impartidas por los sujetos, se seleccionaron 6 (seis), por contener consideraciones acerca de la creatividad muy similares a las vertidas por los expertos a lo largo del tiempo (Torrance, Guilford, Sternberg, Gardner, Csikszentmihalyi, de Bono, Romo, de la Torre, entre otros).

Las definiciones que dieron los sujetos fueron:

"... es un 'don' particular, un proceso de iluminación.

"... es algo que sale de adentro."

"... es algo personal, no todas las personas son creativas, y a ellas se las distingue por que se destacan en lo que hacen."

"... a partir del tema: innovación, infinito; algo genuino, novedoso, que comunica a sus pares más que a los demás, pero si es arte: trasciende."

"... pienso en Mozart, Picasso, Gandhi, personas destacadas en su época."

"... desafío de la hoja en blanco."

"... expresar en cualquier disciplina algo nuevo, armónica y estéticamente, superando lo formal."

Desarrollo

Se tomaron las definiciones anteriores y se las relacionó con las consideraciones que acerca de la creatividad hacen por ejemplo: Manuela Romo (1997) a cerca del Mito del Genio Creador, o las vertidas por Csikszentmihalyi (1998), Sternberg (1997), Gardner (2001), entre otros.

"... es un 'don' particular, un proceso de iluminación."

"... es algo que sale de adentro."

Históricamente se ha considerado a la creatividad como: resultado de la inspiración divina, una forma de locura, como un fenómeno que no podía ser evaluado. Desde la prehistoria del arte encontramos leyendas donde es constante la apelación del origen divino de la creación artística.

El psicoanálisis desde el pionero trabajo de Freud sobre Leonardo, ha discutido la pertinencia de considerar el trastorno intra psíquico como fuente de productividad creadora. Freud (1973) la relacionó a la creatividad con un proceso inconsciente.

“Las versiones populares del genio creador coinciden en forma general, acerca de la definición de los procesos mentales que convergen en un poema, sinfonía, un cuadro, etc., postulando la necesidad de misteriosos procesos inconscientes en algún lugar de la mente, que súbitamente afloran a la superficie como un fogonazo, capaz de alarmar hasta al propio sujeto.” Perkins lo llamó “teoría de las aguas profundas”, “teoría del big bang”.

La teoría del trastorno psicológico avala que a partir del Renacimiento surgió la idea de que la influencia del Planeta Saturno sobre los artistas lo convertían en melancólico, triste, taciturno, contemplativos, creativos. Así nació la imagen del artista alienado. En el Romanticismo esta idea resurge, y la sociedad hace un estudio de la idea de genio. Posteriormente el psicoanálisis consagra finalmente el mito con una fuerte injerencia, que actualmente se mantiene sobre algunos teóricos y hasta sobre los propios artistas.

No obstante los psicoanalistas discuten entre sí, el nivel de trastornos demandado. Los freudianos sostienen que coexiste y es normal el estado neurótico. Otros argumentan que hay un acercamiento inconsciente a los procesos primarios, pero regulados por el consciente, al servicio del yo, para dar lugar a la obra original y valiosa.

“... Podríamos citar innumerables ejemplos de chispas iluminadoras responsables de productos creativos en la ciencia, pero también en las artes, la literatura o la solución creativa de problemas en la vida cotidiana. Es lo que los psicólogos llamamos procesos de "insight". Son momentos en los que -como si de un puzle se tratara- la información se reestructura, se reorganiza en una nueva gestalt donde todo tiene sentido. Pero, ha mediado un acto de flexibilidad mental y, por supuesto, una exhaustiva formación previa, estudio, trabajo, una mente preparada. Este es el misterio de la chispa del genio” (Romo 2005).

La resolución de un problema de *insight* depende de la re-representación del problema, es decir, algo que puede ocurrir después de una serie de intentos estériles para resolverlos; se encuentra en forma súbita, la solución al problema, la que viene acompañada de una sensación de *aja*, que expresa el sentimiento de que algo evidente nos había pasado inadvertido. En este caso se aplican ciertos operadores de resolución, que no se habían considerado previamente (Minervino 2005).

Todo fenómeno de *insight* esta acompañado de una emoción, que nos produce cuando sentimos que son, actos verdaderamente creadores los que constituyen el hallazgo de lo que estábamos buscando (Romo 1997).

La teoría de la búsqueda de si mismo, se desarrolla desde el renacimiento, y concibe un modelo de artista intelectual, misántropo, reflexivo, intimista, que se separa del mundo para escuchar su interior (Romo 1997).

“... comunica a sus pares más que a los demás.” “... La creatividad podría resumirse en tener ideas y comunicarlas”, “...creación, identificación, planteamiento y solución divergente de un problema...” (de la Torre 1991).

“La teoría de la comunicación”, se apoya en pensar al arte como algo mágico que comunica al espectador, la pasión, el estado éxtasis que caen algunos al contemplar la obra y el artista es el transmisor, este más que expresar emociones, trata de comunicarlas (Romo 1997).

“... a partir del tema: innovación..., si es arte: trasciende.” “... pienso en Mozart, Picasso, Gandhi, personas destacadas en su época.” “... Pero no basta con la idea, hay que demostrar que es original y valiosa, pero eso no le toca al individuo sino a la sociedad” (Romo 1997).

Csikszentmihalyi (1998) aporta: la creatividad es el resultado de la interacción de tres elementos.

Un creador potencial, con sus talentos, sus ambiciones y sus debilidades personales.

Un ámbito de actividad que existe en la cultura.

Un campo, es decir, un conjunto de personas o instituciones que juzguen la calidad de las obras producidas.

Al describir la creatividad de esta manera Csikszentmihalyi, la separa de la psique individual, como entidad que emana de la mente o cerebro de la persona. Más bien destaca el hecho de que la creatividad representa, de una manera esencial, e inevitable, un juicio comunitario. En última instancia la creatividad depende del dictamen de la comunidad. “Creatividad con mayúscula, es la que deja huellas en un ámbito.”

La mayoría de los creadores se destacan en un ámbito o si no en dos. La prueba de fuego de la creatividad es su efecto documentado en el ámbito o ámbitos pertinentes. El trabajo es considerado innovador y aceptable por los miembros reconocidos de un campo (Gardner 2001).

Arnold Toynbee afirma que *“el talento creativo es aquel que, cuando funciona efectivamente, puede hacer historia en cualquier área del esfuerzo humano”* (citado en Taylor 1996).



En este sentido cada vez existe mayor acuerdo en que el juicio social es relevante para determinar, en alguna medida, cuando existe creatividad en algo. “... *los excepcionales niveles de talento requieren cierto tipo de soportes del entorno, experiencias especiales, educación de excelencia y estímulo motivacional apropiado en cada etapa de desarrollo*” (citado en Chazal 2004).

“... *desafío de la hoja en blanco.*”

La creatividad es un proceso que vuelve a la persona sensible a los problemas, lo que lo lleva a buscar soluciones, “... *es decir redefinir, reestructurar, combinar de modos originales objetos, proyectos, ideas, experiencias...*” (Torrance 1970).

Todo comienza siempre con la hoja vacía, o con el pentagrama vacío, o con lo que sea necesario llenar. Como es mi caso en este momento, en que estoy luchando denodadamente por lograr organizar en palabras, los pensamientos relacionados con la problemática de la creatividad.

Según Guilford hay una manera particular para resolver problemas, que él denomina pensamiento divergente. Esta clase de pensamiento refleja el perfil de las personas creativas tomando en cuenta tres factores: originalidad, fluidez y flexibilidad.

No es fácil, los pensamientos están, las elaboraciones también, las conclusiones, las aplicaciones a la vida cotidiana. Sin embargo, querer plasmarlo en un escrito se topa con una nueva dificultad; todo ese capital interior intenta aflorar a través de las palabras que resultan tiránicas cuando de reflejar una realidad interna se trata.

“*La creatividad exige su cultivo, no sólo en campos tradicionalmente creativos como las ciencias y las artes, sino también en los negocios, el gobierno y la educación*” (Csikszentmihalyi 1998).

Todo ese capital está allí y es necesario dejarlo salir, que se concrete en acciones y obras que nos representen. La creatividad es una herramienta a la que todos tenemos acceso y que podrá ser mejor si la trabajamos diariamente para alcanzar niveles más elevados.

Una de las más valiosas fuentes de información en lo que atañe al papel que los trabajos iniciales desempeñan en la producción artística, fueron los cuadernos de apuntes que dejó Beethoven. Estos apuntes contienen más de cinco mil páginas preliminares que muestran con gráfica claridad la enorme cantidad de energía que Beethoven consumía en refinar una idea antes de darse por satisfecho con ella o dejarla de lado.” (Weisberg 1989). “*Todo proceso creador es por que concluye con un producto creativo.*” (Romo 1997).

“... *expresar en cualquier disciplina algo nuevo, armónica y estéticamente...*”

La definición anterior se asemeja mucho a la de Ander Egg (1999): “*Capacidad de pensar, producir y actuar en forma innovadora o nueva en el campo intelectual, artístico, productivo, tecnológico, de la acción social, etc.*”

Stenberg (1997) definió a la creatividad no sólo la capacidad para producir nuevas ideas; es un proceso que requiere el equilibrio y aplicación de los tres aspectos esenciales de la inteligencia - creativa, analítica y práctica -, que juntos en forma combinada y equilibrada dan lugar a la “*inteligencia exitosa*”. Asimismo está relacionada con la generación de ideas que sean relativamente nuevas, apropiadas y de alta calidad (Stenberg y Lubart 1997).

Romo (1997) aporta: “*Creatividad es una manera de pensar cuyo resultado son cosas que tienen a la vez novedad y valor.*”

Asimismo Gardner (2001) dice: “*La persona creativa hace algo que inicialmente es nuevo, pero no sólo se queda en lo novedoso sino que debe lograr la aceptación final de su novedad*”. Así mismo la solución tiene verdaderamente que resolver un problema (Weisberg 1989).

“... *superando lo formal.*”

De Bono (1995) hace referencia a que la creatividad alude a un tipo de pensamiento, que él denomina *latera*, “... *tratar de resolver problemas por medio de métodos no ortodoxos o aparentemente lógicos.*”

Esta consideración se relaciona con la característica de la creatividad, como la habilidad para cuestionar asunciones, romper límites, reconocer patrones, ver de otro modo, realizar nuevas conexiones, asumir riesgos y tentar la suerte cuando se aborda un problema.

Asimismo implica que las personas creativas se caracterizan por amar la libertad y rechazar cualquier situación en la que se sientan encerrados o presos, incluso el ser vistos o pensados de una manera fija. “*Libertad para explorar y experimentar sin consecuencias negativas*” (citado en Chazal 2004).

De la misma forma las personas creativas son decididas, saben lo que quieren y no se detienen hasta conseguirlo porque tienen una voluntad férrea. Se conectan y desconectan de cualquier ámbito rápidamente. Hoy están acá, mañana allá, hoy hacen esto, mañana aquello, por lo que sus vínculos pueden ser múltiples y cambiantes.

Según la teoría de la inversión de Sternberg, la gente creativa posee rasgos de personalidad particulares, como: *“la apertura a la experiencia”*. Es decir: *“los individuos abiertos son personas que muestran curiosidad por su self interior y el mundo en que viven y que quieren experimentar cosas a las que los demás le cierran puertas”* (Minervino 2005). Maslow las define como las personas que se autorrealizan: son espontáneas, expresivas, naturales, pueden expresar ideas e impulsos sin bloqueos, ni miedo al ridículo.

Conclusión

Las consideraciones dadas por las personas comunes sobre la creatividad y las vertidas por los expertos nos mostraron varias aristas de este fenómeno, que incluso pueden resultar complementarios en una visión holística al realizar un análisis más profundo.

Las definiciones coincidieron con lo novedoso, lo que es original, lo que resuelve un problema o el replanteamiento que permite una nueva visión de los ya identificados; otras que hablan de la forma que tienen algunas personas de operar su pensamiento y de experimentar formas de personalidad particulares que permitan el desarrollo de la autorrealización. Asimismo hubo consideraciones que hablan de la importancia de las condiciones socioculturales para alcanzar desempeños creativos avanzados.

Las voces escuchadas emitieron sus juicios y resolvieron en forma creativa una idea personal, utilizaron los pensamientos que habitan en su interior, pudieron realizar una elaboración, concluyeron, fueron espontáneos, naturales y fundamentalmente aplicaron aspectos de la vida cotidiana. Podríamos pensar que hablaron de la creatividad como lo hacen los expertos al estudiarla, dando lugar a un producto exitoso. No fue necesario que posean características extraordinarias, básicamente hicieron lo que todos somos capaces de hacer. Es decir que la creatividad es una herramienta a la que todos tenemos acceso y que podrá ser mejor si la trabajamos diariamente para alcanzar niveles más elevados en cada uno de nuestros desempeños.

La integración de esos frutos, dio como resultado esta definición:

“Don particular, que por un proceso de iluminación, resuelve un problema, desafiando la hoja en blanco y expresando un producto novedoso, que comunica y trasciende, superando lo formal.”

Como docentes tenemos la obligación de generar acciones para desarrollar la creatividad en todas las actividades educativas. Su incorporación a las aulas representa la posibilidad de tener en el recurso humano el agente de cambio capaz de enfrentar los retos de una manera diferente y audaz. Taylor ha dicho desde hace tres décadas:

Queremos estudiantes que sean pensadores, investigadores e innovadores; no sólo aprendices, memorizadores e imitadores; no repetidores del pasado, sino productores de nuevos conocimientos; no sólo versados en lo que se ha escrito, sino alertas a encontrar lo que aún no se ha escrito; que no sean capaces únicamente de ajustarse al medio, que lo ajusten a ellos; no sólo productores de escritos de imitación, sino de artículos creativos; no sólo ejecutantes de alta calidad, también compositores y creadores de nuevos patrones.

La creatividad debe ocupar un lugar privilegiado en nuestra práctica profesional.

Referencias

- Adams, J. (s.f.). *Guía y Juegos para superar bloqueos mentales*. Buenos Aires. Ed. Gedisa.
- Ander- Egg. (1999) *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.
- Contini de González, N. (1999) La creatividad es posible su evaluación. *III Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. Fac. de Psicología. UNT. Tucumán.*
- Csikszentmihalyi, M. (1998) ¿Dónde está la creatividad? *Creatividad*. Barcelona. Paidós.
- De Bono, E. (1995) El pensamiento lateral. *El pensamiento lateral*. Barcelona. Paidós.
- de Chazal, M. E. (2004) La habilidad experta en el canto: un estudio biográfico. En de M. E. Chazal y G. Gonzalo (eds.). *Actas de la 4ta. Reunión Anual de SACCoM*. San Miguel de Tucumán.
- Gardner, H. (1987) *Arte, Mente y Cerebro. Una Aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires. Paidós.
- Gardner, H. (2001) La Inteligencia Reformulada. *Las Inteligencias Múltiples en el Siglo XXI*. Buenos Aires. Paidós.
- Minervino, R. (2005) Solucionar Problemas. *Psicología del Pensamiento*. Barcelona. UOC.



- Minervino, R. (2005) Apuntes de cátedra del Seminario: Procesos Psicológicos de la Creatividad, en el Marco del Magíster de Psicología de la Música. Fundación San Javier. San Miguel de Tucumán.
- Nachmanocitch, S. (2004) *Free Play: improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires. Paidós.
- Romo, M. (1997) El mito del Genio Creador. *Psicología de la Creatividad*. Barcelona. Paidós.
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1997) Qué es la creatividad y quien la necesita. *La creatividad en una cultura conformista*. Buenos Aires. Paidós.
- Sternberg, R. (1997) El hallazgo de buenos problemas con la inteligencia creativa. *Inteligencia exitosa*. Barcelona. Paidós.
- Weisberg, R. (1989) Creatividad y Mito. "El mito de la creatividad artística". *El genio y otros mitos*. Buenos Aires. Labor.

MEMORIA DE ALTURAS Y MEMORIA INTERVALICA

Un estudio con niños de 7 a 9 años¹

MARÍA GABRIELA MÓNACO²

FACULTAD DE BELLAS ARTES – UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Este trabajo indaga acerca de la *memoria de altura* tonal de melodías que integran el repertorio fijo de un grupo coral de niños de entre 7 y 9 años. El trabajo se amplía al análisis de los resultados en términos de las relaciones relativas de alturas y sus posibles vinculaciones con la justeza de afinación.

Marco teórico

La memoria de alturas (pitch memory) se define como la habilidad para mantener estable a largo plazo, representaciones de alturas específicas en la memoria, pudiendo acceder a ellas cuando se lo requiera (Levitin 1994).

Las personas estructuran el mundo acústico en términos de entidades coherentes que detectan, separan, localizan e identifican. La creación de una representación estructurada es la que convierte a la música en más que una simple sucesión de perceptos.

Una imagen auditiva puede ser definida como una representación psicológica de una entidad sonora que revela una cierta coherencia en su comportamiento acústico (Pressnitzer y Mc Adams 2002).

El cerebro organiza el mundo de los sonidos formando imágenes auditivas.

En la formación de la imagen auditiva entran en juego, además de la percepción de una vibración acústica, un complejo conjunto de procesos cognitivos de alto nivel, que implican atención, conocimiento cultural y organización temporal de la percepción. La característica común que vincula estos procesos en la escucha es la *memoria*.

La memoria está ligada a la expectativa; los eventos son esperados sobre la base del conocimiento cultural extraído de la experiencia pasada.

Crowder (citado en Pressnitzer y Mc Adams op. cit.) en sus estudios sobre la memoria melódica sostuvo que *"el recuerdo de melodías se basa en primer lugar en el contorno melódico, si el recuerdo tiene lugar poco después del aprendizaje. En cambio si se retrasa en el tiempo, la influencia del contorno decrece en beneficio de las relaciones de alturas: los intervalos de altura relativos y sus relaciones dentro de un marco tonal"*. Este tipo de información es el que se almacena en la *memoria a largo plazo*.

Levitin (1994) sostiene que la gente común es capaz de retener en la memoria dos tipos de informaciones: la relacional (melodía) y algo de la información absoluta contenida en el estímulo físico original, y que estas representaciones son separables. Admite que esto sucede solamente con aquellas canciones que fueron escuchadas en una única versión por un cantante o grupo musical y siempre en la misma tonalidad.

Intenta demostrar que la repetida exposición a una canción, crea una representación en la memoria que mantiene las alturas reales de la canción; y que los sujetos estarían en condiciones de acceder a esta representación en una tarea de producción. Establece que la habilidad de memoria de alturas, se encuentra normalmente distribuida en la población en general y se diferencia con la que involucra el vincular rótulos significativos a las alturas, característica de las personas que poseen oído absoluto.

En su investigación entrevistó a 46 sujetos entre 16 y 35 años, en los que había sólo algunos con conocimientos musicales, y les solicitó elegir, entre un repertorio de 58 CDs de canciones populares seleccionadas, dos canciones que ellos conocieran muy bien. Los sujetos tenían que tratar de imaginar que la canción estaba sonando en su cabeza, y debían cantarla, tararearla o silbarla, acción que fue grabada para los dos ejemplares seleccionados. Se analizaron las primeras tres alturas cantadas para cada canción y se compararon con las primeras tres alturas de la canción original, resultando que uno de cada cuatro sujetos reprodujo las alturas sin ningún error en ambas

¹ Se agradece a los profesores Mónica Dagorret y César Bustamante, directores del Coro de Niños y del Taller de Iniciación al Canto Coral del Teatro Argentino de La Plata, por su valiosa colaboración en esta investigación.

² Integrante del equipo de investigación que dirige la Dra. Silvia Malbrán en la Facultad de Bellas Artes (UNLP), dentro del Programa de Incentivos a la Investigación Científica y Tecnológica.

canciones y el 40% cantó correctamente por lo menos una de las dos canciones. En los resultados no se encontró relación con respecto al género, edad, los años de entrenamiento musical, ni la cantidad de horas que los sujetos escuchaban música o cantaban espontáneamente. Dos sujetos que sostenían poseer oído absoluto resultaron con errores de uno y dos semitonos.

Levitin afirma que *“existe en la población general algún grado de representación de la memoria absoluta...”* ya que *“... para ejecutar ajustadamente en esta prueba, los sujetos necesitaron codificar la información de alturas para la canción que ellos tenían aprendida, almacenar la información, y recordarla sin desviarse de esas alturas (...) Su memoria para la altura puede caracterizarse como una representación estable de la memoria a largo plazo.”*

Respecto de la memoria muscular involucrada, Levitin sostiene que *“la altura inicial para cantar es, por necesidad, determinada por memoria muscular. Solamente en alturas prolongadas el sujeto tiene tiempo de corregir una altura errónea usando feedback aural.”*

Barucha, Handel; Moore, y otros (citados en Levitin 1994), consideran que ciertas células cerebrales, responden a cada banda de frecuencias, en cada nivel del sistema aural.

Un estudio de Halpern (citado en Levitin 1994) en el que se solicitó cantar en dos ocasiones diferentes canciones tradicionales infantiles, habitualmente escuchadas en diferentes tonalidades, mostró que los sujetos tienden a cantar con una diferencia de hasta dos semitonos en ambas ocasiones, sugiriendo que la memoria para la altura es estable en el tiempo.

Miyazaki (citado en Levitin 1994) asegura que el nivel de resolución con un semitono de diferencia es admisible en los poseedores de oído absoluto, conclusión que se podría extender a la memoria de alturas.

Deutsch (citada en Dingfelder 2005) sostiene que en la información cerebral se encuentra evidencia de un módulo de altura absoluta desarrollado para el habla, y que reconocer la altura en la música es un efecto colateral.

Moreno Sala (2001) considera que se está llegando a un consenso sobre la importancia de una edad crítica para el desarrollo del oído absoluto, basado en las correlaciones encontradas entre el aprendizaje musical temprano y su posesión.

Cohen y Baird (citado en Moreno Sala 2001) sugieren que el período crítico sería desde el nacimiento hasta los seis o siete años. Sin embargo Baharloo y otros (citados en Moreno Sala 2001) encontraron una correlación muy baja entre la edad de inicio del aprendizaje musical y el desarrollo del oído absoluto.

Moreno Sala (2001) trata de determinar si el aprendizaje musical temprano intensivo durante un período crítico es suficiente para desarrollar el oído absoluto o si hay otros factores que pueden influenciar su adquisición. En un estudio realizado con niños de cuatro a seis años llega a la conclusión que el aprendizaje temprano de la música tiene una gran influencia sobre el desarrollo del oído absoluto. Indica que las posibles explicaciones de este fenómeno provienen de la psicología del desarrollo, ya que aparentemente la percepción de los niños evoluciona desde la focalización en un estímulo simple hasta la fijación de las relaciones entre los estímulos, que se estima sucede a partir de los cinco años. Señala que

“quizá los niños adquieran el oído absoluto durante esta época porque perciben los sonidos de manera absoluta, memorizando los tonos exactos mas bien que comparándolos con otros. Si este fuera el modo natural de aprender la música para los niños de esta edad, facilitar este tipo de aprendizajes no impide el desarrollo subsiguiente de los conceptos relativos necesarios para desarrollar la comprensión musical” (Moreno Sala 2001).

Agrega que no solo las clases de música a edad temprana inciden en el desarrollo del oído absoluto, sino también un entorno familiar entusiasta, involucrado con el aprendizaje.

Mónaco (2006) realizó un estudio con niños de 7 a 9 años participantes de ensayos corales durante por lo menos dos años. Observó que algunos de los niños de la muestra poseían *memoria de altura* en referencia a la altura absoluta otros, en cambio ubicaban la “zona registral” de la ejecución con diferencias próximas a un semitono de distancia. En aquellos sujetos que no lograban retener en la memoria la altura exacta, se observó reiteración en la elección de las alturas iniciales elegidas en las sucesivas interpretaciones.

La memorización de canciones

En el oído del adulto, los comportamientos musicales parecen depender de un circuito cerebral específico que está relativamente separado del procesamiento de otras clases de sonidos, tales como los del habla y los de las letras de las canciones. (Welch 2004).

Welch (2004) considera que

“la letra de las canciones es procesada en paralelo con la melodía de la canción y puesta en acción por medio de la cooperación simultánea de áreas entre los hemisferios cerebrales izquierdo y derecho respectivamente, con un procesamiento cortical común de los



rasgos sintácticos de la música y el lenguaje, unido al registro inconsciente de las estructuras armónicas subyacentes” (Welch 2004, p. 9).

Marin y Perry 1999 (citado en Welch 2004) estudiaron la imagen de la canción como pensamiento de la canción en la memoria y su relación con la percepción de la canción real: Observaron que *“en la representación de la canción se alcanza una integración de la letra y la melodía con una acción combinada de dos sistemas discretos de memoria de trabajo: auditivo tonal y auditivo verbal”* (p.10).

Metodología

Muestra

10 niños entre 7 y 9 años.

Condición

Asistentes regulares al Coro Infantil de un Teatro profesional durante ocho meses consecutivos.

Tarea

Se les solicitó cantar dos canciones del repertorio habitual de los ensayos.

Criterio de selección, con comienzo melódico diferente. Las canciones elegidas fueron:

[Busquen al gato y al ratón](#) comienzo con repetición y ascenso de alturas.

[Pata pata plum](#) comienzo con grado conjunto descendente.

Análisis de las respuestas

Registro de la nota de comienzo y final de cada unidad formal menor (ufm), elegida por cada niño en cada canción.

Las alturas fueron las siguientes:

Busquen al gato y al ratón Nota de comienzo de las cinco ufm de la canción y se destacaron además las notas finales de la cuarta ufm (pues es la tónica superior en la que en la ejecución realizan un calderón) y de la quinta ufm (la tónica final). Serían según la tonalidad de los ensayos: Re4, Mi4, Re4, Sol4-Re5, La4-Re4.

Pata pata plum Nota de comienzo y nota final de cada una de las cuatro ufm Serían según la tonalidad de los ensayos: La4- Re4, La4- Re4, Re4- La4, La4- Re4 .(Ver Apéndice1).

Puntuación

i) tonalidades empleadas ii) alturas elegidas. Se asignó puntaje 4 a la altura correcta (según la tonalidad elegida por el coreuta); puntaje 3 canto de una altura a distancia de \pm un semitono de la altura que sería correcta de acuerdo a la tonalidad elegida inicialmente; puntaje 2 diferencia de \pm un tono y puntaje 1 para la diferencia de más de un tono de la altura que sería correcta de acuerdo a la tonalidad elegida inicialmente.

El criterio de puntuación se aplicó asimismo para cotejar el análisis de las tonalidades elegidas respecto de la tonalidad impuesta en los ensayos.

Análisis de las respuestas

Coherencia tonal observada a lo largo de la interpretación, sin tomar en cuenta la tonalidad de los ensayos.

Correspondencia entre la tonalidad de ejecución de los sujetos y la tónica (fija) utilizada en los ensayos del coro (Re Mayor para ambas).

Correspondencia entre la elección de la tónica de las sucesivas interpretaciones de un mismo sujeto.

Instrumentos

SPSS for Windows 9.0.

Resultados

Respecto de la afinación de la canción *Busquen al gato y al ratón* (canción 1), se observó que la segunda versión obtuvo mejores resultados que la primera. En la canción *Pata pata plum* (canción 2) los resultados arrojaron un mejor desempeño para la primera versión. La media resulta significativa en las dos versiones de la canción 1, aunque de mayor significación en la segunda versión.

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
Comienzo UF1Gato	10	2	4	36	3,60	,70
CominezoUF2gato	10	2	4	36	3,60	,70
ComienzoUFM3Gato	10	2	4	35	3,50	,71
ComienzoUF4Gato	10	1	4	35	3,50	,97
ComienzoUFM5Gato	10	1	4	34	3,40	1,07
Valid N (listwise)	10					

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
ComienzoUF1Gato2	10	3	4	37	3,70	,48
ComienzoUF2Gato2	10	3	4	35	3,50	,53
CominezoUF3Gato2	10	3	4	39	3,90	,32
CominezoUF4Gato2	10	2	4	35	3,50	,71
ComienzoUF5Gato2	10	2	4	36	3,60	,70
Valid N (listwise)	10					

En la canción 2 también resultan significativos los resultados de ambas versiones, pero de mayor puntaje la primera versión.

En cuanto a la tonalidad elegida para la interpretación de la *canción 1* respecto de la tonalidad de los ensayos (Re Mayor), se observó que sobre 10 sujetos, uno eligió la tonalidad de ensayo y siete sujetos eligieron tonalidades \pm un semitono de distancia para la primera versión; en el caso de la segunda versión 3 sujetos eligieron la tonalidad de ensayo y 4 una tonalidad a \pm un semitono de distancia de esta tonalidad.

Para la *canción 2*, en la primera versión 2 sujetos eligen la tonalidad de ensayo y 3 una tonalidad a \pm un semitono de distancia y en la segunda versión, 1 sujeto la tonalidad de ensayo y 4 sujetos una tonalidad a \pm un semitono de distancia.

La correlación entre la altura inicial cantada para cada versión de las canciones y la puntuación obtenida en cuanto a la justeza de afinación, no resultó significativa en ninguno de las versiones.

Se elaboró un ranking en el que se puntuaron las dos versiones de cada canción y el puntaje total que obtuvo el sujeto a lo largo de todo el desempeño. Paralelamente se tomó para cada sujeto la distancia en semitonos respecto de la tónica impuesta para los ensayos y se comparó si los sujetos con mejor puntaje en el ranking del desempeño individual eran también los que obtenían mayor puntaje en cuanto a la elección de la tónica respecto de la tonalidad de ensayos.

No se observó correspondencia entre los sujetos con mayor puntaje en el ranking de justeza de afinación respecto de los que obtenían mayor puntaje en la elección de la tonalidad próxima a la tonalidad de ensayo. En tres sujetos se observó coherencia en ambos rankings, aunque otros sujetos manifestaron un posicionamiento con relación inversa en ambos rankings.

Discusión

Los resultados indicarían que la mayor pericia para cantar es independiente de la elección de la tonalidad en que se aprendió y habitualmente se canta una canción.

Si se analizan los estudios previos (Levitin, 1994) puede considerarse que en el presente estudio los ensayos corales en los niños (que se realizan dos veces a la semana) no pueden compararse con la frecuencia de audición de un tema preferido por un joven/adulto ya que una cuestión clave es la frecuentación con el estímulo musical.

Para los adultos de la muestra de Levitin, la reproducción de alturas sistemática con un modelo fijo (grabación) compromete la memoria muscular. En el caso de la muestra de este estudio la variación estriba en la frecuentación de los niños restringida a dos veces por semana, oportunidad en que cantan la canción en algún momento del ensayo coral. Si se considera que la idea clave es el rastro en la memoria a largo plazo, la insistencia del estímulo resulta insuficiente.

Si bien en algunos sujetos se observa una proximidad a la tonalidad ensayo, estos pueden considerarse más próximos a la excepción que a la regla.

Ante estos resultados cabe conjeturar que la proximidad tonal demostrada en la ejecución se debería más que a la tonalidad seleccionada por los conductores del coro a un centro tonal que les resulta cómo/apropiado, más que al registro en la memoria muscular. Indudablemente un asunto de interés es la experiencia coral de los niños, los involucrados en este estudio contaban con ocho



meses de asistencia, a diferencia de aquellos del estudio anterior de Mónaco (2006) que tenían al menos dos años de práctica.

Una pregunta adicional es el grado de conciencia que debe desarrollarse en los cantantes intuitivos respecto de la importancia de la elección de la tonalidad para la mayor eficacia en el canto individual.

Estudios previos (Mónaco, 1998) mostraron que aún los maestros de música no están suficientemente alertas respecto de su importancia. Esto daría como consecuencia la no instalación de tal problemática en el desarrollo de la habilidad de cantar. No resulta suficiente proponer la canción en la clase/ensayo. Se hace necesario ayudar a quienes aprenden a cantar, suministrar heurísticos que permitan configurar en la mente un marco anticipatorio del mejor circuito de alturas para la propia voz.

En el futuro se requerirá ampliar este estudio a un número mayor de ejemplares, emprender estudios longitudinales, e incluir investigaciones de carácter cualitativo como historias de vida y estudios de caso.

Referencias

Dingfelder, S. (2005) Pitch perfect. Everyone may be able to learn to name pitches, but the window of time to do it occurs only early in life. En <http://www.apa.org/monitor/Feb05/pitch.html>

En http://www.ejournal.unam.mx/ciinvedmus/ciinvedmus_vol3-5.html

Levitin, D (1994) Absolute memory for musical pitch. Evidence from the production of learned melodies. *Perception & Psychophysics*, **56**, **4**, pp. 414-423. Copyright 1997 Daniel J. Levitin. <http://cogprints.org/643/00/pitch.HTM>

Mónaco, M. (1998) Tonalidad de las canciones y canto infantil. Algunos interrogantes sobre las prácticas docentes. *Ila. Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical*. UNLa. Lanús, Buenos Aires.

Mónaco, M. (2006) Práctica coral y memoria de alturas. Un estudio piloto con niños de 7 a 9 años. *Actas de las 2das. Jornadas de Investigación en disciplinas artísticas y proyectuales*. UNLP. La Plata.

Moreno Sala, M. (2001) El desarrollo del oído absoluto durante la infancia. *Cuadernos Interamericanos de investigación en Educación Musical*, **3**, **5**.

Pressnitzer, D. y Mc Adams, S. (2002) Acoustics, Psychoacoustics and Spectral Music. En <http://www.zainea.com/psymusic.htm>

Welch, G. (2004) El canto como un modo de comunicación. *Actas de la 4ta Reunión Anual de SACCOM*. Traducción de Isabel Cecilia Martínez. Tucumán.

ESTRATEGIAS DE COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS PARA LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS MUSICALES EN ADOLESCENTES Y JÓVENES

MÓNICA VALLES, MARÍA INÉS BURCET Y SILVIA FURNÓ

FACULTAD DE BELLAS ARTES – UNLP

Fundamentación

La construcción de conceptos ocupa desde las últimas décadas un lugar destacado en la investigación que indaga el modo de pensar de las personas así como su incidencia en procesos de aprendizaje. Desde la concepción de estrategias categoriales en la base de los procesos de adquisición (Bruner 1965; Vigotsky 1934, 1995) hasta las nuevas alternativas de cambio conceptual (Moreno 1998; Schnotz, Vosniadou y Carretero 2006) pasando, entre otras teorías, por la concepción de esquemas en términos de Rumelhart y Ortony (1977) y de prototipos descripta por Rosch (1978) (De Vega 1998) la investigación en el campo de la psicología cognitiva, sustentada asimismo por los aportes de las neurociencias, renueva las contribuciones día a día.

Una de las teorías de alto consenso entre psicólogos es la de *comprobación de hipótesis*, según la cual, un sujeto que enfrenta la tarea de seleccionar un ejemplo adecuado para un concepto lo hace atendiendo a ciertas dimensiones que resultarían más relevantes que otras y desde una expectativa previa.

Desde esta perspectiva, los sujetos elaboran una determinada hipótesis relacionada con ciertos atributos relevantes del concepto; luego intentan comprobarla poniéndola a prueba sobre diferentes ejemplares *“hasta que la aparición de un contraejemplo positivo o negativo obliga a elaborar una hipótesis nueva, modificando la ‘lista de atributos’ del concepto”* (Pozo 1994, p. 87).

El *test* de atributos del sonido (TAS) es un instrumento que ha sido desarrollado para analizar la formación de conceptos en el campo del sonido musical. Al igual que el Método de la Doble Estimulación, - mediante el cual Vigotsky y sus colaboradores realizaron estudios sobre la formación de conceptos, y que fuera utilizado como punto de partida para la elaboración de un *test* de características homologables en el campo de la música -, aborda la problemática a través de la resolución de un problema.

Ausubel, Novak y Hanesian (1985) consideran que, “ante la resolución de un problema, es poco probable que un individuo intente interpretar los datos sin disponer previamente de una hipótesis general que lo auxilie en la tarea.”

Los procedimientos de resolución de problemas presentan dos modos característicos: los algoritmos (“aplicación de reglas o principios conocidos”) y los heurísticos (“descubrimiento de nuevas relaciones o normas”). El heurístico “supone la utilización de ensayos o tanteos, de acuerdo con un cierto plan”. La utilización de un heurístico no garantiza una resolución exitosa y, en ocasiones,

“contienen sesgos y conducen al error. Las estrategias heurísticas más empleadas en la resolución de problemas de alguna complejidad son, por un lado, las relacionadas con el pensamiento predictivo, y la probabilidad de los fenómenos: la representatividad, la accesibilidad y el ajuste o anclaje, y por otro lado, la simulación, la planificación por analogía y el análisis medio-fin” (Cerezo 1991, p. 268).

Tal como sucede con los heurísticos, *“formular hipótesis es condición necesaria pero no suficiente para resolver problemas comprensivamente y de ninguna manera asegura que se esté adoptando un enfoque perspicaz al resolver un problema particular”* (Ausubel, Novak y Hanesian 1995, p. 487); por otra parte,

“el surgimiento del discernimiento [-por oposición al ensayo error-] refleja un proceso de esclarecimiento progresivo de las relaciones entre los medios y los fines, en el que la formulación, prueba y rechazo de hipótesis opcionales desempeña un papel decisivo e integral en la aparición de las soluciones correctas” (Ausubel, Novak y Hanesian 1995, p. 489).

Ante la tarea de resolución de problemas, la psicología distingue, en términos generales, *“un estado inicial (caracterizado por la incertidumbre y con una información parcial), un estado final (la meta o solución a alcanzar) y unos medios y operaciones para pasar de uno a otro”* (Cerezo 1991, pp. 421-422). Ausubel, Novak y Hanesian, (1995) identifican cinco etapas en la resolución de problemas. Atendiendo al orden en que se suceden, en estas etapas se alude al:

1. *Estado de duda inicial*¹, en cuyos rasgos se advierte i) perplejidad cognoscitiva, ii) frustración y iii) conocimiento de la dificultad.

2. *Intento por identificar el problema*, traducido en “una designación más bien inespecífica de los fines perseguidos, la laguna que debe llenarse o la meta que hay que alcanzar, todo esto definido por la situación que plantea el problema.”

3. *Esfuerzo para vincular el planteamiento del problema con la estructura cognoscitiva*, “lo cual activa las ideas antecedentes pertinentes y las soluciones dadas a problemas anteriores que, a su vez, son reorganizadas (transformadas) en forma de proposiciones de resolución de problemas o hipótesis.”

4. *Encadenamiento de acciones* que implica la comprobación sucesiva de las hipótesis, así como nuevos replanteos del problema en caso de resultar necesario.

5. *Aditamento de la solución acertada a la estructura cognoscitiva* (esto es, el modo de comprenderla) y una posterior aplicación tanto al problema presente como a otros ejemplares del mismo problema.

Los cinco pasos de esta secuencia puede vincularse, asimismo a la modalidad convergente-divergente del pensamiento:

“la secuencia característica de operaciones de resolución de problemas involucra la generación de hipótesis múltiples (pensamiento divergente) seguida de la eliminación gradual de aquellas que sean menos sostenibles (pensamiento convergente).” (Cerezo 1991, p. 490).

Este estudio analiza las acciones y soluciones parciales y finales ante la resolución de un problema con sonidos musicales, llevadas a cabo por jóvenes (17 años), para inferir la naturaleza de las hipótesis que van guiando el pensamiento en cada segmento de resolución del TAS y la flexibilidad para modificar el rumbo del pensamiento.

No obstante, las “limitaciones estructurales y operacionales del sistema cognitivo” obligan a proceder con cautela ya que, tal como plantean Bourne *et al* (1979) “*la recogida de la información relevante está mediatizada por el carácter selectivo y los recursos limitados de la atención, así como por la calidad (saliencia, accesibilidad) de los datos*”; por otra parte, “*la memoria operativa es el espacio donde se aplican las estrategias de resolución de problemas y también está sujeta a límites*” y, en tercer lugar, la memoria a largo plazo –a pesar de presentar una capacidad ilimitada- se encuentra asimismo restringida y a merced de la disponibilidad de procesos de recuperación, a veces de gran complejidad, por lo que resulta difícil recobrar la información pertinente (De Vega 1998, p. 494).

Objetivos

Este estudio indaga la producción de hipótesis y su utilización para la resolución de un problema con sonidos musicales (TAS) a los 17 años promedio; se analiza la recurrencia de hipótesis alternativas que posibilitan redireccionar las acciones, el modo en que evolucionan las sucesivas hipótesis en cuanto al grado de complejidad, el monto de hipótesis utilizado durante la resolución del problema (cantidad) así como la variedad relacionada con las categorías a las que hacen referencia.

Asimismo, se analiza comparativamente el desempeño de los jóvenes de 17 años con el observado en estudios previos en una muestra de adolescentes (n=40; 13 años promedio) con la finalidad de verificar si la dificultad observada con los adolescentes se revierte a una edad mayor.

Metodología

Para desarrollar el estudio el TAS fue aplicado a una muestra de jóvenes de 17 años promedio (n=64) cuyas características de conformación se observan en el siguiente cuadro.

N = 64							
escuela con orientación en arte				escuelas sin orientación en arte			
con conocimientos musicales		sin conocimientos musicales		con conocimientos musicales		sin conocimientos musicales	
sexo femenino	sexo masculino	sexo femenino	sexo masculino	sexo femenino	sexo masculino	sexo femenino	sexo masculino
N = 8	N = 8	N = 8	N = 8	N = 8	N = 8	N = 8	N = 8

Para su administración, el TAS requiere sesiones individuales que pueden alcanzar los 45' de duración extrema. Su descripción y particularidades están ampliamente difundidas en estudios anteriores (Furnó 2000, 2003). El objetivo del *test* es la resolución de un problema de clasificación de sonidos musicales; el *software* permite escuchar 22 sonidos musicales diferentes, sin ningún tipo de refuerzo visual. Los sonidos deben agruparse según características comunes –esto es, mediante un proceso de generalización- y debe explicarse el criterio que ha sido utilizado; es decir, cuales son los atributos que están en la base de la clasificación.

¹ El destacado mediante itálica es de las autoras del presente trabajo



Previamente se compatibilizó la modalidad de administración entre los testitos designados para la tarea con la finalidad de evitar variables no previstas.

Los datos obtenidos se cotejaron con los de la muestra adolescente (Furnó, Valles y Burcet 2002 a, 2002b, 2003; Furnó, Valles y Ferrero 2001) para estudiar similitudes y diferencias.

Análisis de los datos

Las características de conformación de la muestra se consideran variables independientes y permitieron analizar los datos comparando el desempeño de varones y mujeres (*género*); eventuales diferencias entre los grupos procedentes de una misma institución y los propios de otra institucional (*procedencia institucional*) y las posibles diferencias asociadas a la disponibilidad de conocimientos musicales o a la ausencia de ellos (*conocimientos musicales*).

Las variables dependientes giraron en torno a las hipótesis que guiaron la tarea. Se distinguieron dos criterios tipológicos: (a) dicotómico/no dicotómico (se refiere al número de atributos comprometidos en la clasificación); y b) categorial / no categorial (se refiere a la posibilidad de generalizar el criterio); las asociaciones dan como resultado cuatro tipos jerárquicos que permiten el ordenamiento de las hipótesis: 1) dicotómico-categorial, 2) dicotómico-no categorial; 3) no dicotómico-categorial y 4) no dicotómico-no categorial. A efectos del estudio se aislaron las siguientes variables:

- ii) *hipótesis inicial*; analiza el tipo de clasificación alcanzada en la primera solución;
- iii) *segunda hipótesis / tercera hipótesis*; analiza el tipo de clasificación alcanzada en instancias intermedias; su presencia depende de la cantidad de cambios de dirección que el sujeto haya realizado en la búsqueda de la solución;
- iv) *hipótesis final*; analiza clasificación alcanzada al finalizar el test;
- v) *cambio de hipótesis*; analiza si el sujeto ha logrado cambiar de hipótesis a partir de la necesidad;
- vi) *tipo de cambio*; da cuenta de las modificaciones en las hipótesis guía (cambio de jerarquía o cambio dentro de la misma jerarquía);
- vii) *número de cambios*; computa la totalidad de cambios efectuados;
- viii) *flexibilidad*; estima en qué medida el sujeto da cuenta de un pensamiento flexible que le permite redireccionar sus acciones en busca de la mejor solución a partir del cambio de hipótesis, así como del tipo y número de cambios realizados.

Se extrajeron medias y efectuaron pruebas T y Anova para la estimación de similitudes o diferencias entre los grupos, así como análisis correlacionales para evaluar posibles asociaciones entre variables.

Resultados

El análisis de datos de la muestra de 17 años respecto de la resolución del *test* mostró desempeños similares entre géneros, conocimientos musicales previos e instituciones de procedencia (Valles y Burcet, 2006).

Los jóvenes que lograron resolver el *test* (54,69% de la muestra) conforman el grupo que pudieron operar con hipótesis dicotómico-categoriales, en las proporciones que muestra la siguiente tabla:

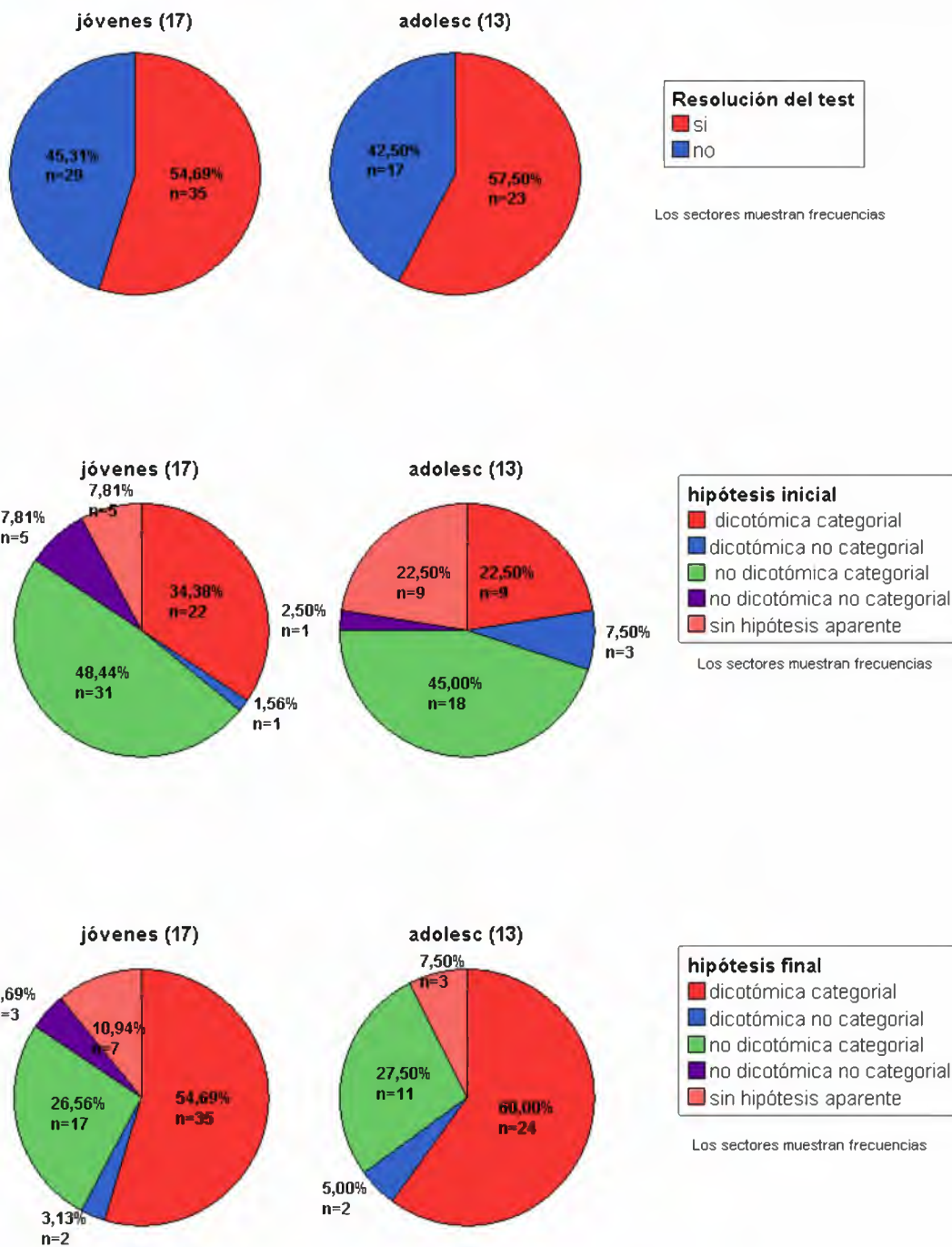
	Dicotómica categorial	Dicotómica no-categorial	No dicotómica categorial	No dicotómica no categorial	Sin hipótesis aparente
Hipótesis inicial	34,33 %	1,56 %	48,44 %	7,81 %	7,81 %
Hipótesis final	54,69 %	3,13	26,56	4,69	10,54

Los porcentajes permiten advertir que casi la mitad de la muestra comienza utilizando un solo atributo como criterio clasificatorio (48,44%). En tanto que al finalizar el *test*, la mayoría de los sujetos asume un criterio que combina dos atributos (54,69%).

En las restantes variables, el análisis de hipótesis no mostró diferencias significativas entre géneros, conocimientos previos e instituciones de procedencia. Los datos totales de la muestra de jóvenes se presentan en el siguiente apartado en el que se comparan resultados de ambos grupos.

Análisis comparado de las muestras de 13 y 17 años

El análisis comparativo de resultados entre las muestras de 13 y 17 años mostró un grado sorprendente de similitud. A modo ilustrativo, se presentan algunos gráficos que permiten apreciar esas semejanzas respecto de la resolución del *test*, así como la distribución de los datos correspondientes a las hipótesis primera y última.



Una diferencia entre las muestras que se reduce es la mayor flexibilidad observada en el grupo femenino hacia los 13 años; esta variable no mostró ninguna diferencia entre géneros en el grupo de 17.

Discusión

Los datos obtenidos en estudios anteriores, destinados al estudio de una muestra de adolescentes (13 años promedio) mostraron una importante dificultad en la tarea de clasificar sonidos atendiendo a dos atributos en interacción (hipótesis de tipo dicotómico-categorial) y una brecha importante con respecto a las apreciaciones derivadas de los estudios de Vigotsky, según las cuales, la posibilidad de conceptualizar –basada en la disponibilidad de generalizar hipótesis dicotómico-categoriales- se alcanza hacia la edad de 12 -13 años.



La dificultad de la tarea parecería centrarse en la problemática de identificar y abstraer propiedades de eventos –sonidos- la cual parecería presentar una complejidad mayor, o al menos de índole específica, con relación a operaciones similares efectuadas sobre objetos.

No obstante, estas dificultades sugirieron una nueva controversia: ¿es la dificultad propia del sonido musical y el modo de operar con el pensamiento sobre ellos un escollo o incidirían cuestiones de maduración, ante el tratamiento de abstracciones efectuadas sobre eventos? Es decir, dada la dificultad de abstracción que se plantea al operar sobre sonidos, así como la problemática que implica verbalizar tales acciones ¿podría alcanzarse más tardíamente la conceptualización?

Estas cuestiones resultaron determinantes al momento de decidir extender la franja etaria de los estudios para indagar si la habilidad para efectuar conceptualizaciones relativas al sonido musical sería alcanzada por el común de las personas en edades más avanzadas tomando como nuevo punto referencial la edad de 17 años –etapa que coincide con el egreso de la escolaridad.

El análisis de los datos provenientes de la muestra de jóvenes resultó altamente coincidente con los obtenidos en la muestra anterior (adolescentes) en relación con la dificultad del problema planteado: los datos parecen confirmar que la dificultad no se vincula con la maduración sino que es inherente a la naturaleza de la tarea. Pensar y analizar el sonido en términos de sus atributos y efectuar operaciones que implican abstracción y generalización de los mismos es dependiente de una experiencia específica que no está disponible *per se*.

Es posible que la incidencia de conceptos cotidianos relacionados con el sonido musical resulten un escollo a la hora de valerse del conocimiento previo. Al respecto

“uno de los primeros y más prominentes trabajos de investigación sobre el tema fue realizado por Vigotsky (1962), quien sostenía que la dificultad de integrar las ideas cotidianas en el conocimiento científico surge a partir de que los llamados ‘conceptos ingenuos’, adquiridos de las experiencias cotidianas, y los conceptos científicos enseñados en la escuela pertenecen a sistemas conceptuales que son cualitativamente distintos’ Teóricos que postulan el cambio conceptual como procedimiento remedial sugieren una integración entre los conceptos espontáneos y los científicos en un sistema coherente, y recomiendan que esa integración se alcance “antes de que se produzca la integración” (Schnotz y Preub 2006, p. 87).

Otra causa de fuerte vinculación con esta problemática es que *“el razonamiento intuitivo está mediado por el heurístico de accesibilidad”*, definida por Kahneman y Tversky (1973) como *“aquello que viene a la cabeza. La accesibilidad de los contenidos depende del grado de experiencia de los sujetos y también de su saliencia en el momento en que se presentan como estímulos”* (De Vega 1998, p. 463).

Los resultados obtenidos en el grupo de jóvenes muestran que, antes de alcanzar la formulación de una hipótesis dicotómico-categorial se ensayan hipótesis de menor jerarquía (no dicotómicas y aún no categoriales). La posibilidad de advertir los errores, el progresivo conocimiento del objeto de estudio (en este caso el sonido musical) y los sucesivos intentos en la búsqueda de soluciones, posibilitan la producción de hipótesis más complejas. Esto es, las sucesivas hipótesis se van formulando según un grado creciente de complejidad.

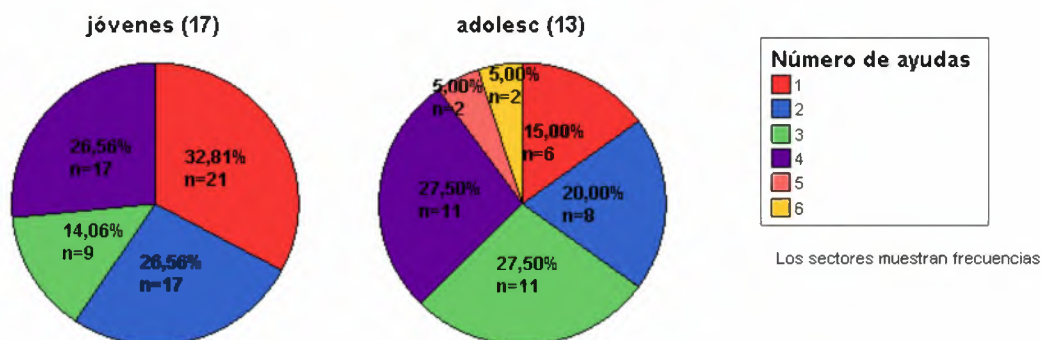
Los desempeños observados en ambos grupos de edad mostraron pocas diferencias significativas. Lo mismo ocurrió con un estudio anterior de igual naturaleza que comparó las variables *resolución del test, tiempo de resolución, conocimientos musicales, sexo y procedencia institucional*, y en el que *“la similitud de los resultados obtenidos en ambas muestras sugiere que no existirían diferencias sustanciales en la competencia de conceptualización en el campo del sonido musical entre los 13 y los 17 años.”* (Valles y Burcet 2006). No obstante, en dicho estudio se observó que la desigual *performance* advertida entre géneros a la edad de 13 años, resultó nula hacia los 17. Esto es, parecería que ciertas cuestiones madurativas pueden poner en ventaja a las mujeres hacia la adolescencia, pero estos contrastes desaparecen y los desempeños se equilibran hacia la juventud.

Si bien las diferencias observadas no resultaron significativas la distribución de las medias estaría mostrando una tendencia a adquirir mayor destreza, flexibilidad y rapidez en el lapso que transcurre entre la adolescencia y la juventud.

Según la opinión de muchos investigadores (Burt 1919; Long y Welch 1941a, 1941b; Welch y Long 1943; Werner 1948, Ausubel, Novak y Hanesian 1995, p. 493) aunque difieren en complejidad, ciertos mecanismos de pensamiento, operaciones lógicas y tácticas de resolución de problemas tienen lugar en todos los niveles de edad. *“... ciertos cambios cualitativos del pensamiento ocurren con el aumento de la edad. Estos son cambios de clase, manifestados paulatinamente, que surgen después de alcanzado cierto valor de umbral de cambio de grado.”* (Ausubel, Novak y Hanesian 1995, p. 493).

Las diferencias entre medias observadas podrían considerarse indicios que sugieren un mejoramiento en el uso de hipótesis durante la resolución de un problema. El mayor porcentaje de jóvenes que resuelve en primera instancia (34,32%, respecto del 17,50% de los adolescentes), la mayor rapidez en la resolución del problema por parte de los jóvenes observada en el trabajo anterior (Valles y Burcet 2006) y la diferencia entre el número de ayudas solicitado (véase el gráfico

siguiente), dan cuenta de un mejoramiento en la utilización de hipótesis durante la resolución de problemas a partir del desarrollo que acontece entre los 13 y los 17 años.



Las disimilitudes entre medias pondrían de manifiesto un desempeño más afianzado presumiblemente vinculado a recurrentes experiencias en la resolución de problemas. Los jóvenes mostraron mayor conciencia de sus limitaciones: mayor certeza tanto al intuir que aún podían resolver la tarea o al advertir que la solución estaba fuera de sus posibilidades de alcance.

“Las variables más importantes que influyen en los resultados de la resolución de problemas son; a) la disponibilidad de conceptos y principios en la estructura cognoscitiva pertinentes para los problemas particulares que se vayan presentando y b) características cognoscitivas y de personalidad como la agudeza, la capacidad de integración, el estilo cognoscitivo, la sensibilidad al problema, la flexibilidad, la capacidad de improvisar, la audacia, la curiosidad intelectual y la tolerancia a la frustración.” (Ausubel, Novak y Hanesian 1995, p. 485).

La investigación especializada da cuenta de las diferencias observadas entre novatos y expertos y la incidencia del conocimiento previo ante la resolución de un problema. *“Concretamente el conocimiento experto parece tener una organización más jerárquica (...) (y) estar mejor organizada que la de los principiantes.” (Gagné 1985, pp. 234-235).*

Por otra parte,

“la posesión de conocimientos antecedentes pertinentes (conceptos, principios, términos conjuntivos, ‘funciones disponibles’) en la estructura cognoscitiva, particularmente si son claros, estables y discriminables, facilita la resolución de problemas (Murray 1963; Novak 1961; Ring y Novak 1971; Saugstad 1955; Saugstad y Raaheim 1960). Sin tal conocimiento no es posible, de hecho, ninguna resolución de problemas, independientemente del grado de destreza que el alumno tenga en materia de aprendizaje por descubrimiento” (Ausubel, Novak y Hanesian 1995, pp. 490-491).

Los resultados de este estudio muestran que no es posible considerar que la conceptualización del sonido se alcanza en etapas más tardías que las observadas por la psicología respecto del desarrollo cognitivo. De acuerdo con los hallazgos producidos por Vigotsky la conceptualización relativa al sonido musical se alcanzaría en la adolescencia, aunque sólo para un sector de la población, ya que la posibilidad de operar con abstracciones relativas al sonido musical sería dependiente del entrenamiento específico en el área de la música. Se espera obtener mayor confirmación de estos supuestos en los estudios que analizan la abstracción de atributos del sonido musical y la formación de nuevos conceptos, cuyos datos están aún en etapa de procesamiento.

Referencias

- Ausubel, D.; Novak J. y Hanesian H. (1976 [1995]) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- Bruner, J. (1965) *Hacia una teoría de la instrucción*. México. Uteha.
- Cerezo (1991) *Léxicos - Tecnología de la Educación*. Madrid. Santillana.
- De Vega, M. (1998) *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid. Alianza Editorial.
- Furnó, S. (s.f) *La formación de Conceptos en el Campo del Sonido*. Buenos Aires. e.m.e. educación musical editores (en prensa).

- Furnó, S. (2000) Concepts and categorization in the field of the musical sound: the TAS. En O'Neil S. (Ed.) Abstracts. Y "Concepts et catégorisation dans le champ du son musical. Le TAS (Test d'Attributs du Son)." En Woods, C., Luck, G., Brochard, R. Seddon F. & Sloboda J. A. (Eds.). *Proceedings (CD) Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele. UK: ICMPC6 Keele University. ISBN 950-34-0223-9.
- Furnó, S.; Valles, M. y Ferrero, M. (2001) Sonido musical y formación de conceptos: un estudio con adolescentes. En S. Furnó y M. Arturi (Comp.). *Encuentro Nacional 2001 de Investigación en Arte y Diseño de la UNLP*. Pp. 26-29.
- Furnó S.; Valles, M. y Burcet M. (2002a) Criterios categoriales en la formación de conceptos referidos al sonido musical: un estudio con adolescentes de 13 años. En Martínez y Musumesi (Eds.). *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*. CD Rom pp. 1-12.
- Furnó S.; Valles, M. y Burcet M. (2002b) Sonido musical: abstracción y saliencia de atributos componentes. En S. Furnó y M. Arturi (Comp.). *Encuentro de Investigación en Arte y Diseño*. Pp. 34-37.
- Furnó S.; Valles, M. y Burcet M. (2003) Formación de nuevos conceptos referidos al sonido musical. En Martínez y Musumesi (Eds.). *Actas de la Tercera Reunión Anual de SACCoM*. CD Rom pp. 1-14.
- Furnó, S. (2003) Conceptos y categorización en el campo del sonido musical. El TAS (Test de Atributos del Sonido). *Eufonía*, 29, pp. 65-80.
- Moreno Marimon, M. (1998) Características funcionales de los modelos organizadores. En Moreno, Sastre, Bovet, Leal, y colaboradoras (Eds.). *Conocimiento y cambio. Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.
- Moreno, M.; Sastre, G., Bovet, M., Leal, A. y colaboradoras (1998) *Conocimiento y cambio. Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.
- Pozo, J. I. (1994) *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid. Morata.
- Schnotz-Vosniadou y Carretero (Comp) (2006) *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires. Aique.
- Schnotz, W. y Preub, A. (2006) Construcción de modelos mentales dependientes de las tareas como base para el cambio conceptual. En Schnotz -Vosniadou y Carretero (Comp). *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires Aique.
- Valles, M. y Burcet, M. (2006) Conceptualización en el campo del sonido musical y nivel de dificultad implicado. Un estudio comparativo entre adolescentes de 13 años y jóvenes de 17. *2das Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Conceptuales*.- UNLP [sin publicar].
- Vigotsky, L. (1934 [1995] *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. Fausto.

NOTACIÓN MUSICAL INFANTIL

Un análisis comparativo en el Nivel Inicial

SILVETI ROCÍO

FACULTAD DE BELLAS ARTES - UNLP

Introducción

Numerosos estudios realizados han acordado que las grafías utilizadas por los niños para escribir música, funcionan como externalización de su pensamiento musical (Barret 2005), es decir, muestran su modo de conocer y comprender los eventos musicales. El trabajo con este tipo de consignas o actividades inicia al niño en el aprendizaje del complejo mundo de la música y nos da las pautas para conocer la naturaleza de ese recorrido.

En el presente trabajo se comparan los resultados obtenidos por Barret en un trabajo con grafías musicales de niños del Nivel Inicial (realizado en Tasmania, Australia, 1999); con los resultados obtenidos en un estudio con la misma modalidad, en Argentina. Esta investigación aspira a reconocer características comunes en el desarrollo de la notación musical, como parte de un modo de conocer musical que se construyen desde la infancia.

La característica comparativa de este estudio muestra las diferencias dadas y las expone como parte de la influencia y los saberes previos de los niños, en los contextos de enseñanza-aprendizaje.

Notación infantil inventada: trayectoria de su desarrollo

El análisis y la interpretación de las notaciones musicales inventadas por los niños significa un acceso al procesamiento inicial de la música, al entendimiento de las características o rasgos más salientes de las canciones o composiciones instrumentales, y por tanto es motivo de numerosos estudios (Barret 1999). El gran cuerpo de investigación proporciona posibles patrones de desarrollo musical, a través de las estrategias que utilizan los niños al realizar sus gráficos. Las mismas sugieren trayectorias en el desarrollo de la cognición, tipologías que varios autores han caracterizado según la complejidad de las mismas.

Todos los sujetos tienen una exposición mayor o menor a eventos sonoros y musicales propios del ambiente y del contexto musical al cual pertenezcan. Esta exposición va modelando un bagaje cognitivo individual que les posibilita reconocer y operar con la música, de modo directo, global e intuitivo. Este conocimiento que permite identificar varios elementos específicos del lenguaje y asignar significado, es denominado *conocimiento funcional*:

“El conocimiento figurativo, o funcional, se refiere a esa aprehensión continua y global del fenómeno musical que permite acceder instantáneamente a una representación holística de la música. [...] Desde esta concepción, el conocimiento figurativo no es una forma imperfecta o preliminar de conocimiento sino un fundamento del conocimiento formal en su doble acepción de base y justificación” (Musumeci 2001, p.98).

Por otra parte el *conocimiento formal* es el que jerarquiza los aspectos del lenguaje mediante un sistema convencional, por ejemplo la notación tradicional de la música. Ambos conocimientos se complementan siendo el primero base fundamental para la construcción del segundo (Musumeci 2001) en la formación musical de cualquier sujeto. En este contexto, la notación musical resulta de gran utilidad para formalizar los conocimientos musicales que otorga la escucha y atravesar exitosamente el paso de una audición figurativa a una formal. Esta “estrategia” genera un aprendizaje globalizado que revisa los conocimientos previos (el conocimiento funcional) y se conduce a la especificación de la abstracción de la música (conocimiento formal) desde los primeros pasos musicales del niño.

Dentro de la comunidad científica se han acordado diferentes etapas en el uso de grafías para la notación musical que van desde las primeras respuestas escritas, que refieren a movimientos o contornos musicales realizados en simultáneo con la música; hasta sistemas simbólicos más funcionales (Barret 1999; Davidson y Scripp 1989). Estos sistemas son utilizados con cierta movilidad, priorizando uno, abandonando otro en favor de uno nuevo (Barret 2002, p. 130).

El estudio¹

Metodología

Sujetos y materiales

Los niños participantes de la investigación fueron cincuenta alumnos de un jardín ubicado en la zona céntrica de la ciudad de La Plata. Los mismos abarcan las edades de 4 $\frac{1}{2}$ a 5 años. Asisten a clases de música cuatro veces a la semana en estímulos de media hora por clase y su docente es el investigador del presente trabajo. En las clases de música cantan canciones del repertorio infantil, canciones tradicionales, ejecutan instrumentos individualmente y en prácticas grupales pero no reciben una formación con dirección a la lectoescritura musical.

Se utilizó para la prueba, un reproductor de CD, hojas blancas de papel y crayones-lápices para los niños.

Tarea

Una vez que los niños hubieron tenido un papel y un lápiz para cada uno, la maestra les recordaba la canción/obra trabajada en clase (“¿recuerdan la canción del gato?”) y les pedía que la cantaran en conjunto y en el caso de obra instrumental la escuchaban nuevamente. Luego se les pidió que anotaran la canción que acababan de cantar: “Anoten la canción en el papel, para poder recordarla, como si tuvieran que mostrarle a mamá para que la aprenda”. Se aclaró enfáticamente que el trabajo era individual y que cada uno debía hacerlo como podía.

Diseño

La muestra fue tomada durante una semana por la docente de los niños, en el momento de la clase. Una primera clase fue destinada a la prueba de la obra vocal y una segunda para la obra instrumental. Se les tomó la prueba en grupos de 13 niños por vez (sesiones que duraban 15' cada una) ubicados espacialmente con distancia de un metro (aprox.) para evitar el copiado de los gráficos. El trabajo realizado por Barret, se llevó a cabo en múltiples sesiones individuales entre el investigador y los niños.

Repertorio utilizado

Una canción que forma parte del repertorio infantil de los niños: “Yo tiré mi gato al agua” (canción popular brasilera²) y una obra instrumental analizada en clases anteriores “Roque en Bolivia” (del grupo musical infantil *Caracachumba*³). Cada obra era “recordada” por los alumnos junto con el docente minutos antes de realizar la notación pertinente.

Durante el estudio se recogieron 97 producciones gráficas de 51 niños. 49 fueron producciones sobre la obra instrumental y 48 sobre la canción (esto se produce por la anulación de trabajos: dos de las producciones sobre la obra instrumental debieron ser anuladas por abandono de la tarea en un caso y en otro por ser un nuevo integrante del grupo).

Resultados

Para hacer una valoración de los trabajos se utilizaron las categorías propuestas por Barret (1999, 2005). Las mismas conforman las progresivas grafías de los niños para transcribir la música. La notación *exploratoria* (**A**) dibujos o garabatos que tienen una “poca relación discernible con los eventos sonoros”; la *representación de instrumentos* (**B**) el dibujo que representa un instrumento; la *notación de instrumentos con modificaciones* (**C**) dibujos de instrumentos que “incluyen modificaciones de tamaño o forma para indicar parámetros del sonido”; *notación enactiva* (**D**): imitación en el papel de las acciones que produce el sonido, *notación simbólica* (**E**) uso de “círculos, líneas, formas con correspondencia uno a uno entre sonido y símbolo”; *símbolos adoptados* (**F**) intento de escribir las letras. Las categorías para la obra vocal utilizadas son: gráfico o dibujo sobre el texto de la canción (**J**), ó letras o escritura del texto de la canción (**K**).

Notación Instrumental⁴: Los resultados muestran el uso por la representación de instrumentos (38,8%), y en segundo lugar la notación enactiva (16,3%) [Ver Figura 4]. La categoría *representación de instrumentos con modificaciones* no ha sido utilizada por los niños. En cambio se han tenido que agregar *grafías convencional* (14,3%), notación que alude a gráficos realizados

¹ La metodología que se consigna en este apartado, es igual a la utilizada por Barret. Las adaptaciones que hemos realizado serán específicamente señaladas.

² Recopilada por Violeta Hemsy de Gainza en *Para divertirnos cantando* (1973), Ricordi.

³ Este ejemplar se encuentra en Caracachumba. *Me río de la Plata*.

⁴ Las muestras de los niños I-12 e I-48 se han anulado.



grupalmente y utilizados para la ejecución grupal dentro de la sala. Esta práctica tiene como fin estructurar los rasgos formales de obras cantadas y/o instrumentales con la identificación de partes que se repiten o que cambian. Cada vez que aparece una sección repetida se le asigna el mismo signo, generalmente un arco o una línea. En una canción con forma estrófica, esta consigna da como resultado un gráfico alternado de arcos y líneas⁵:



Figura 1: grafía convencional de la sala.

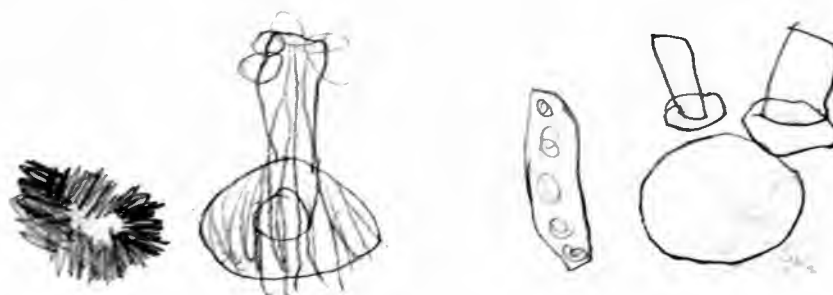


Figura 2: Representación de instrumentos: chas-chas, charango, quena y bombo.

Notación en canciones

Los resultados muestran el uso de dibujos sobre el texto de la canción (47,7%) por sobre la escritura del texto (25%). Pero a pesar de que la referencialidad textual resulta muy fuerte para los niños (recuérdese que para los niños más pequeños, melodía y texto son inseparables) se han encontrado varios ejemplares en los que se utilizan dibujos que aluden a los gráficos de la sala (15,9%).



Figura 3: Representación del texto de la canción "Yo tiré mi gato al agua."

Se realizó una estadística de contraste, la prueba Chi cuadrado que arrojó que las distribuciones obtenidas son significativas. Para la obra instrumental: $X^2_{(4)} = 15.388$; $p < 0.00$; y para la obra vocal: $X^2_{(3)} = 13.818$; $p < 0.00$.

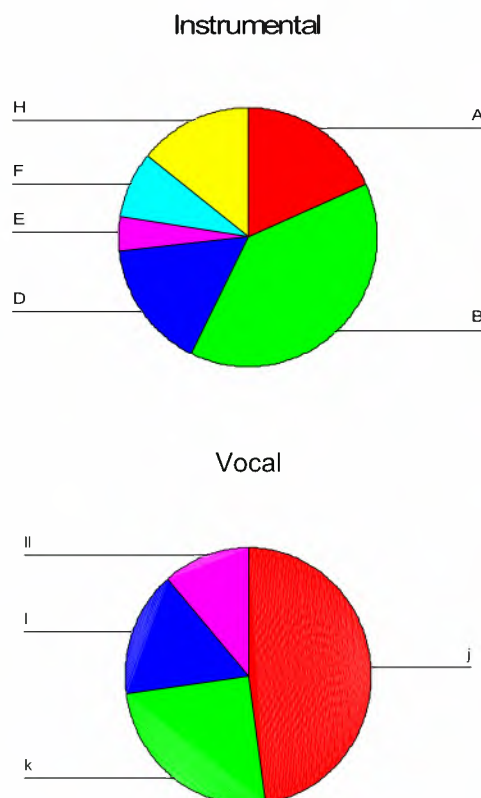
En la tabla de resultados hemos excluido los datos de niños que utilizan dos o más sistemas notacionales simultáneamente⁶. En el caso de la obra instrumental cinco niños eleccionaron más de un sistema. En la canción: tres niños han utilizado notaciones mixtas de texto y dibujo del texto⁷, y

⁵ En ocasiones se eligen gráficos que representen algo del texto para identificar la parte que se repite. La metodología cambia según el ejemplo musical y la finalidad didáctica del recurso.

⁶ Hemos categorizado la notación elegida en un primer momento por el niño.

⁷ Ambos niños saben escribir, habilidad que no todos poseen en esa edad.

dos combinaron la convención de la sala con el dibujo. Teniendo en cuenta que el uso de gráficos para la notación musical resulta esclarecedor en la comprensión musical de los niños, podríamos deducir que estos “usos mixtos” son casos de transición o pasaje de un estadio a otro en la jerarquía musical.



Conclusión

Un primer acercamiento a los resultados de este trabajo, marca que las tipologías gráficas utilizada por los niños australianos pueden ser transferidas a los niños de nuestro estudio: en obras instrumentales, la tendencia más común es la realización de gráficos/dibujos de los instrumentos presentes en la obra. Las coincidencias entre las investigaciones evidencian que lo más saliente para el pensamiento infantil son las fuentes sonoras para las obras instrumentales y el texto/poesía para las canciones. Las categorías menos utilizadas también son coincidentes: parecería que los niveles que manejan un grado de simbolización más elevado (*notación simbólica, símbolos adoptados*), serían de mayor complejidad y por ende menos utilizado por los niños.

Sin embargo, y a pesar de los elementos coincidentes, ha sido necesario ampliar las categorías de análisis utilizadas por Barret, al descubrir que muchas de las producciones infantiles respondían a los tipos de gráficos realizados en las clases de música. Los niños tomaron como referencia esta convención pautada dentro del ámbito áulico, y al usarlo en sus gráficos lo jerarquizaron como parámetro de la escritura musical. Esto evidencia la influencia del trabajo en clase de los niños y la importancia de la experiencia previa como condicionante en el uso de la notación musical, y por otra parte la tendencia a la elección de la convención en la notación. Este mismo cambio ha ocurrido en las categorías de la canción: aunque el mayor porcentaje de niños utiliza dibujos sobre el texto de la misma, también allí recurren a la grafía convencional pautada en la sala.

Así mismo una de las categorías utilizadas por Barret no obtuvo resultados en este trabajo: la *representación de instrumentos con modificaciones (C)*. Esto puede relacionarse con las actividades de los niños previas al estudio: en Barret realizaban una ejecución de la obra antes de realizar la notación. En nuestro estudio los niños escucharon y cantaron la obra correspondiente. Evidentemente operar con la música desde la ejecución posibilita que los niños deduzcan desde los instrumentos, parámetros de los eventos sonoros “ocultos” en la mera audición.

Tanto el *conocimiento funcional* que poseen los niños como el *conocimiento formal* está fuertemente condicionado por el contexto. A pesar de las tipologías compatibles en ambos trabajos, la construcción del pensamiento musical infantil es atravesada por la propia experiencia, estructurando su escucha a partir de los saberes compartidos (convención de la sala). Las etapas enunciadas como

posible desarrollo en la notación musical (común a ambos contextos), estarán atravesadas por el conocimiento construido entre el grupo de pares y el docente.

Referencias

- Barret, M. (1999) Modal dissonance: An analysis of Children's invented notation of known songs, original songs, and instrumental compositions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. **141**, pp. 14-20.
- Barret, M. (2005) Representation, cognition, and communication: invented notation in children's musical communication. En Miell, MacDonald y Hargreaves (Ed). *Musical communication*, pp. 117-142.
- Davison, L. y Scripp, L. (1989) Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo. En Hargreaves, D. *Infancia y Educación Artística*. Madrid. Morata.
- Musumeci, O. (2000a) Una pedagogía musical cognitiva. *Actas de la IIIra. Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical*. Mar del Plata, pp. 97-102.
- Musumeci, O. (2000b) Una pedagogía rítmica cognitiva. *Actas de la IIIra. Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical*. Mar del Plata, pp. 103-109.

SEMIOLÓGIA Y PERCEPCIÓN

Relaciones sintagmáticas y paradigmáticas entre eventos en términos de proximidad y jerarquía tonal de la altura musical

JUAN FERNANDO ANTA

FACULTAD DE BELLAS ARTES – UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Fundamentación

Relaciones sintagmáticas y paradigmáticas entre unidades de la lengua

La semiología -entendida como disciplina, dominio o mera práctica exploratoria (cf. Eco 1991; Nattiez 1975)- representa una área de estudio que se ha mostrado capaz de dar cuenta de diferentes aspectos de uno u otro tipo de intercambio signeo. Originada a partir del estudio de la lingüística general (Saussure 1922 [1945]), su alcance ha ido extendiéndose para abarcar un número creciente de dispositivos semiológicos, tales como el literario (v.g. Jakobson 1963 [1986]), el de la plástica (v.g. Eco 1968 [1978]), el cinematográfico (v.g. Metz 1974), e incluso el musical (v.g. Molino 1975; Lèvi-Strauss 1996).

Así, diferentes herramientas teóricas han ido perfilándose como particularmente apropiadas para la indagación semiológica, siendo probablemente una de las más importantes la distinción saussureana entre *sintagma* y *paradigma* (Saussure 1922 [1945]). Estos conceptos distinguen dos tipos básicos de relaciones entre unidades de la lengua: i) las *sintagmáticas*, relaciones entre dos o más unidades lingüísticas *in presentia*, i.e. presentes en un enunciado, y ii) las *paradigmáticas*, relaciones existentes entre una unidad del enunciado y una o más unidades *in absentia*, i.e. que no forman parte del mismo. Estos tipos de relaciones tienen un atributo que los distingue: mientras que las primeras se construyen sobre el *eje sintagmático* de la sucesión, i.e. son de naturaleza combinatoria y se rigen por reglas de contigüidad, las segundas se construyen sobre el *eje paradigmático* de la sincronía, i.e. son de naturaleza sustitutiva y se rigen por reglas de equivalencia.

En el plano estrictamente lingüístico, estas relaciones son fácilmente observables; por ejemplo, en el enunciado... *El sistema tonal organiza/ordena jerárquicamente las notas/alturas...* la relación entre las unidades “*E*” y “*sistema*” es de tipo *sintagmática*, i.e. de contigüidad; por contraposición, la relación entre “*organiza*” y “*ordena*” es de tipo *paradigmática*, i.e. de equivalencia. En términos de Jakobson (1963 [1986]), estas diferentes relaciones remiten a dos modos básicos de conformación de un enunciado: la *combinación* y la *selección*; mientras que la coordinación entre las unidades “*E*” y “*sistema*” pone en juego procesos *combinatorios* de ‘conformación de un enunciado’, la coordinación entre las unidades “*organiza*” y “*ordena*” introduce procesos de *selección* que dan cuenta de una asignación de significado equivalente a unidades diferentes.

Relaciones sintagmáticas y paradigmáticas en música tonal: el componente melódico

La idea de aplicar las categorías lingüísticas de *sintagma* y *paradigma* al análisis musical dista mucho de ser novedosa. De hecho, según Nattiez (1986) “*la distinción derivada de Saussure entre sintagma y paradigma fue probablemente la primera herramienta lingüística utilizada para la construcción de una semiología musical*” (p. 23). Efectivamente, la incorporación de tal distinción representa un hecho central para la emergencia de una semiología musical pues, como señala Nattiez (1986), “*permitió tratar a la música como un sistema de signos que mantienen relaciones intrínsecas entre ellos, sobre la base de una taxonomía de unidades claramente identificadas*” (p. 23).

En uno de los primeros trabajos sistemáticos en esta línea, N. Ruwet (1966 [1990]) elaboró una técnica analítica conocida como *análisis paradigmático*. Sintéticamente, este análisis se basa en la identificación de *dimensiones* musicales *paramétricas* y *no-paramétricas*, y en la posterior *segmentación* de estructuras musicales en función de la variabilidad de dichas *dimensiones*. Las estructuras musicales obtenidas, siendo o no objeto de *transformaciones*, son clasificadas en términos de *repetición* (total o parcial) o *no-repetición*, estableciéndose así el grado de equivalencia o identidad entre ellas. Por ejemplo, un análisis paradigmático de la melodía de la primera sección del Op. 68 N°21 de R. Schumann (Figura 1 A) permite observar que, a partir de las dimensiones de la altura y el ritmo, dicha melodía está organizada sobre un único segmento que es presentado dos

veces, exhibiendo en su segunda presentación variaciones o *transformaciones* melódicas (Figura 1 B, *a* y *a'* respectivamente); asimismo el análisis permite detallar en qué consisten dichas *transformaciones*, i.e. en la adición de una nota que anticipa el *sol* del compás 7 y en la sustitución de un *sol* por un *sol#* al final del enunciado. La primera aparición del segmento obra entonces de *paradigma* con relación al cual adquieren significado las elaboraciones posteriores.

A) *Adagio, con espressione* ♩ = 76



B)

Adagio, con espressione ♩ = 76

a



a'



Figura 1. Melodía del Op. 68 (Album para la juventud) No 21 de R. Schumann, c. 1-8 (Porción A); la misma melodía dispuesta según la técnica clasificatoria del análisis paradigmático (Porción B).

De este modo, el *análisis paradigmático* adopta una perspectiva estructuralista en torno a la cual la sintaxis musical es una *sintaxis de equivalencias*; así, para el caso anterior, el *sol#* sustituye al *sol*, y uno y otro pasan a ser estructuralmente *equivalentes*. En este sentido, la música es entendida como un *lenguaje que se significa a sí mismo* (Jakobson 1973).

Relaciones sintagmáticas y paradigmáticas en música tonal: el componente armónico

Si bien el análisis paradigmático ha sido aplicado fundamentalmente al análisis de obras monódicas y/o a la dimensión melódica del discurso musical, sus criterios epistemológicos también han sido implementados para el estudio de las relaciones armónico-funcionales de la música tonal.

En un trabajo sobre esta temática, Y. Sadai (1986) propuso que la construcción de las progresiones armónicas tonales está regida por reglas tanto *sintagmáticas* como *paradigmáticas*, las cuales regulan las relaciones posibles entre sus acordes. Efectivamente, la teoría musical sostiene que en el marco de la tonalidad los acordes cumplen una de tres funciones: tónica (T), subdominante (SD), o dominante (D); asimismo postula que esas funciones se coordinan en un orden determinado: T - SD - D - T. Esto equivale a decir que hay “reglas” que operan en el *eje de la sucesividad* (*sintagmático*) que determinan la *sintaxis tonal*. Por otra parte, la teoría funcional postula también que una misma función puede ser representada por más de un acorde – mediante *reemplazos*, y que no cualquier acorde puede ser representado por cualquier otro. Así, por ejemplo, la sucesión T - SD - D - T puede articularse como I - IV - V - I o como I - II - V - I, pero no como I - V - V - I. Estas relaciones de ‘*sustituibilidad*’ indican que el sistema tonal comporta también “reglas” que operan en el *eje de la simultaneidad* (*paradigmático*) que determinan qué eventos son equivalentes para conformar la sintaxis. De esta forma, Sadai pone de manifiesto que tanto los enlaces como los reemplazos armónicos, en el marco de la tonalidad, pueden ser considerados como el resultado de una gramática que despliega reglas *sintagmáticas* y *paradigmáticas* de construcción de un enunciado de música tonal.

El modelo *sintagmático-paradigmático* es aplicado por el propio Sadai (1986) al análisis armónico-funcional de la primera sección del Op. 68 N° 21 de R. Schumann, del cual anteriormente se observó su componente melódico. De acuerdo a este autor, los compases 3-4 de la Figura 2-A reflejan cierta ambigüedad tonal:

“Mientras que la conducción de la voz superior expresa claramente la tonalidad de *SoIM*, la aparición del *fa* becuadro [sic] en los últimos dos acordes implica la de *DoM*. Sin embargo, el fa_4 que precede al *fa* del tercer compás es percibido -por su

emplazamiento en el eje sintagmático- como un I^6_4 , es decir como un acorde que anuncia una cadencia en SolM" (p. 38; el subrayado es nuestro).

Establecida la progresión que hace de paradigma de esta sección, Sadai avanza sobre el análisis de la siguiente; al respecto señala que los dos últimos compases del segundo segmento (Figura 2-B) representan una ambigüedad tonal similar a la observada sobre el final del primer segmento:

"el acorde de MiM en el último compás es interpretado a primera vista, como un I en MiM, o un V de Lam. Sin embargo, el acorde en cuestión no es otro que un VI# en Sol M, que constituye el acorde final de una suerte de cadencia rota -el VI# en cuestión es un sustituto de VI₍₄₎, es decir (bastante paradójicamente) un representante de la tónica en SolM" (p. 38).

Piano

(I 6 / 4)

I 6 / 4, V 7 / 1#, VI 3

Figura 2. Op. 68 (Album para la juventud) N° 21 de R. Schumann, c. 1-8. Porción A, el paradigma; porción B, su elaboración; en ambos casos análisis armónico propuesto por Sadai (1986).

Finalmente, Sadai detalla el proceso mediante el cual el acorde de MiM sustituye o representa al acorde de SolM:

"la representación de una tónica en SolM por un acorde de MiM [...] implica un serie de transformaciones virtuales, es decir de sustituciones paradigmáticas, como lo demuestra el ejemplo 11 (a-d) [Ver Figura 3]. El ejemplo 11 (b-d) [aquí Figura 3, b-d respectivamente] representa tres etapas de transformación en la serie sintagmática dominante-tónica. Los acordes de SolM (a), Mim (b, c) y MiM (d) aparecen en un mismo punto sintagmático (el de la tónica final), con lo cual implican una relación paradigmática entre los acordes en cuestión, es decir una relación de sustituibilidad" (p. 38; este último barbarismo se utiliza para traducir el término substituabilité, empleado por el autor).

T SD D T

The image shows a musical score for piano, labeled 'Piano' on the left. It consists of four systems of music, labeled 'a', 'b', 'c', and 'd' on the left. Each system has a treble and bass clef. Above the first system, there are four vertical dashed lines that divide the music into four sections. Above these lines are the labels 'T', 'SD', 'D', and 'T' respectively. The music in system 'a' is more complex, with many notes and rests, while systems 'b', 'c', and 'd' are simpler, with fewer notes and rests. The vertical dashed lines are aligned across all four systems, indicating that they represent the same temporal positions in the music.

Figura 3. Análisis de las transformaciones paradigmáticas mediante las que Sol M (c. 4) es representado por MiM (c. 8) en el Op. 68 N° 21 de R. Schumann; realizado por Sadai (1986) y mostrado en su artículo como Ejemplo 11.

Ahora bien, en este punto quedan expuestos los criterios y técnicas esenciales a la implementación de las categorías de *sintagma* y *paradigma* al análisis musical y, conjuntamente, surgen interrogantes sobre las cuales se avanzará en el presente trabajo. El análisis paradigmático queda restringido a la determinación de dimensiones del discurso musical, la identificación de estructuras musicales en relación con la repetición o no-repetición en dichas dimensiones y, en caso de establecerse identidad entre las estructuras segmentadas, a la determinación de relaciones de equivalencia entre sus eventos (notas o acordes) en función de una *ubicación temporal equivalente en la cadena sintagmática*. Por ejemplo, en el análisis de la melodía de Schumann, la nota sol# es considerada equivalente a la de sol por ubicarse en una posición temporal equivalente; de manera semejante, el acorde de MiM es considerado como *sustituto* del de SolM₇ por poseer una ubicación igualmente equivalente. Así, el análisis paradigmático queda reducido a la identificación de eventos y a la posterior clasificación de relaciones semiológicas sobre la base de su *posición temporal* dentro de las estructuras analizadas; efectivamente, esta técnica de análisis es habitualmente caracterizada como básicamente de tipo clasificatoria o taxonómica (v.g. Nattiez 1986).

En este sentido, y si bien las categorías de *sintagma* y *paradigma* resultan útiles para establecer una segmentación musical y una asociación entre eventos, el modo en que se las implementa no proporciona información directa respecto del significado tonal de los mismos. ¿Acaso en el ejemplo analizado el sol# es tonalmente equivalente al sol?; ¿acaso el señalar que el acorde de MiM es sustituto del acorde de SolM₇ permite entender el *movimiento tonal* que se produce de uno a otro segmento musical?. Por otra parte, cabe preguntarse si efectivamente el acorde de MiM es “*percibido*” como sustituto del acorde de SolM₇ por la mera correspondencia que existe entre dichos eventos a partir de la posición que uno y otro ocupan en la forma musical; debe observarse que si bien Sadai hace esta afirmación, los datos para validarla no son extraídos de una experiencia auditiva sino de la mera observación de la partitura. Contrariamente, nuestra intuición señala que para establecer el significado y las relaciones existentes entre eventos como los analizados debemos

remitirnos al aspecto estético de la música y, asimismo, considerar problemas de significación propios de la música tonal.

Objetivos

Examinar y determinar la validez de las categorías de sintagma y paradigma para el análisis de la música como experiencia estética y cognitiva.

Re-analizando las categorías de sintagma y paradigma: las expectativas musicales

Como se señaló, las categorías de *sintagma* y *paradigma* ponen en evidencia dos tipos de procesos de conformación de un enunciado, el de combinación y el de selección respectivamente. Sin embargo, aunque no de manera explícita, remiten también a otro proceso interviniente en la articulación discursiva, que consiste en *anticipar* rasgos de la unidad lingüística con la que ha de continuarse un enunciado. Por ejemplo, en el enunciado antes analizado el artículo “E” permite anticipar la utilización de un sustantivo, y uno de género masculino y número singular; asimismo el artículo “las” permite anticipar un sustantivo de género femenino y número plural y, sumado esto a que el tema del enunciado es el *sistema tonal* y el hecho de que este estructura la altura, permite también anticipar que la palabra que continuará ha de ser probablemente “alturas” o, alternativamente, “notas”.

Efectivamente, este proceso de anticipación o *expectación* ha sido considerado por los lingüistas a la hora de determinar factores que inciden en la producción y recepción de un enunciado. Más específicamente, en su argumento referido a las *funciones* del lenguaje, Jakobson (1963 [1986]) asume que el juego por parte del emisor con las expectativas del receptor constituye un elemento integral de la función *poética del lenguaje*, ya que la frustración o satisfacción de las *expectativas* es un factor central en la valoración que un lector hace respecto de la expresividad de una poesía o un verso. Refiriéndose incluso al análisis paradigmático del discurso musical, el mismo autor señala que la técnica que dicho análisis implementa permite al intérprete de todo *signans* musical *percibir* inmediatamente, *deducir* y *anticipar* un nuevo constituyente del discurso musical en función de los otros constituyentes que lo conforman. De esta forma, la expectación es considerada uno de los procesos constitutivos de la comprensión lingüística, e incluso de la comprensión musical.

El proceso de *expectación* también es tenido en cuenta en los estudios semiológicos de la música. Por ejemplo, Tarasti (1989) lo incorpora como un nivel de análisis del discurso musical, el cual da cuenta de una de sus *modalidades*, denominada el ‘*querer*’ (*vouloir*) de la música. Esta modalidad se refiere, según Tarasti, a la tendencia interna que posee la música de moverse hacia otro evento musical, deducido en función de las implicancias del fragmento presentado previamente. En el trabajo comentado más arriba, Sadai (1986) también incorpora el proceso de expectación como uno de los procesos constitutivos del análisis. Respecto del Preludio 1 de J. S. Bach (CBT-1), Sadai señala:

“la sub-dominante del compás 21 aparece como la resolución del acorde que le precede, es decir como una necesidad armónica. El mismo tipo de preparación -creadora de las condiciones de expectación- puede ser observada con relación a la dominante [del compás 24]” (p. 41; el subrayado es nuestro).

Incluso cuando se refiere al Op. 68 N° 21 de Schumann, Sadai sentencia que el acorde de Sol⁶₄ del compás 3 (ver Figura 2) es un acorde que “*anuncia una cadencia sobre SolM*” (p. 38).

De esta manera, las categorías de *sintagma* y *paradigma* se integran y/o relacionan -más o menos explícitamente- con una tercera categoría de análisis, la de *expectación*. En su conjunto, el proceso semiológico completo parecería articularse de la siguiente manera: 1) dada una unidad lingüística, dicha unidad determina una relación combinatoria con la siguiente, lo cual desencadena una expectativa de tipo sintagmática que prevé la realización de dicha relación, y 2) dado un contexto lingüístico (o lo que Jakobson llama un ‘*tema*’), este constituye un ámbito de significación que determina relaciones de equivalencia entre unidades, lo cual desencadena expectativas de tipo paradigmáticas de acuerdo a las cuales unas unidades podrán ser sustituidas por otras pero no por cualquier otra.

Alcanzado este punto cabe retomar las preguntas formuladas al final de la sección anterior con relación al análisis propuesto por Sadai (1986) del Op. 68 N° 21 de R. Schumann... dado el intervalo *si-la* en el compás 4 como unidad lingüístico-musical ¿qué relación sintagmática determina dicha unidad para con la unidad siguiente?, ¿esa relación determina que, como posibles unidades de continuación, tanto el *sol* del compás 4 como el *sol#* del compás 8 son gramaticalmente ‘correctas’?; una vez establecido esto, ¿el contexto de los compases 1 a 4 determina relaciones paradigmáticas entre el *sol#* del compás 8 y el *sol* del compás 4?, ¿es efectivamente el *MiM* del compás 8 equivalente al *Sol₇* del compás 4 por ocupar una posición formal equivalente?. Para dar respuesta a

estas preguntas introduciremos dos principios de conformación de un enunciado musical tonal, el de proximidad y el de jerarquía tonal.

Relaciones sintagmáticas y proximidad de altura

Una problemática básica relativa a la comprensión melódica consiste en determinar el modo en que una melodía se constituye como tal. En esta línea, diversos estudios provenientes de la psicoacústica y la cognición musical indican que uno de los principios fundamentales que posibilita la configuración del dominio melódico es el de *proximidad*.

Bregman (1990), por ejemplo, aborda el tema en términos de un proceso de *segregación melódica* o *secuencial*. Desde esta perspectiva, a partir de un complejo sonoro o *escena auditiva* de referencia unos sonidos son extraídos o *segregados* y posteriormente *integrados* en una figura perceptiva o *corriente sonora* en función básicamente de su *proximidad* relativa tanto temporal como de altura; es decir, el principio de *proximidad* resulta ser parte integral de la configuración de líneas melódicas. Dicho de otra manera, para que una melodía se configure como tal sus unidades –notas– deben estar combinadas de manera tal de encontrarse tanto temporalmente como registralmente *próximas* entre sí; de otro modo sus componentes diacrónicos se segregan en melodías diferentes dando lugar al fenómeno que el análisis musical denomina melodía polifónica (Salzer 1962 [1995]).

Por otra parte, diversos estudios en cognición musical ratifican la injerencia del principio de *proximidad* en la conformación melódica al tiempo que lo señalan como un proceso básico de expectación musical. En una de las primeras formulaciones sistemáticas sobre el tema, Narmour (1990) postuló que el principio de *proximidad* guía las expectativas melódicas de los oyentes de manera tal que, dado un fragmento musical, estos esperan que la melodía continúe con una altura que esté registralmente próxima a la última altura escuchada; efectivamente, una importante cantidad de estudios experimentales arrojaron resultados que dieron soporte a dicha hipótesis (Krumhansl 1995; Schellenberg 1996, 1997). Incluso más, de acuerdo a Schellenberg (1997) y Schellenberg y col. (2002), el de proximidad es el proceso más robusto de expectación melódica, dado que también sería responsable de la expectativa por la ‘compensación’ de los saltos melódicos (*i.e.* por el retorno a una altura próxima a la primera altura del salto para evitar la *segregación* de la línea en dos o más melodías o *corrientes* diferentes).

De esta forma, el principio de proximidad constituye un proceso de expectación musical a partir del cual se determinan las relaciones de combinación diacrónicas esperables entre unidades melódicas. Esto es, constituye un factor o ‘regla gramatical’ que determina cómo deben relacionarse los componentes melódicos que aparecen contiguos *in presentia* en el enunciado musical para que este sea considerado como una entidad integral o ‘gramaticalmente correcta’. El de proximidad es pues un principio sintagmático de conformación de un enunciado musical. Analizando el Op. 68 N° 21 de Schumann desde esta perspectiva, el intervalo *si-la* de los compases 3 y 7 determina una relación en el cadena sintagmática de acuerdo a la cual el siguiente evento melódico deberá estar registralmente próximo a las notas *si* o *la*; efectivamente, tanto la nota *sol* como la nota *sol#* de los compases 4 y 8 respectivamente realizan dicha relación, con lo cual los sintagmas *si-la-sol* o *si-la-sol#* resultan en este sentido melódicamente apropiados.

Relaciones paradigmáticas y la jerarquía tonal de la altura

Otra problemática consiste en establecer los principios que determinan que la música este compuesta por un evento en particular y no por otro cualquiera. Respecto de esta problemática, uno de los constructos sobre los que ha hecho eje la investigación tanto de la teoría como de la cognición musical es el de *jerarquía tonal*.

El concepto de *jerarquía* ha sido extensamente utilizado por la teoría musical para dar cuenta del significado de la música tonal. Efectivamente, se señala que la coherencia de una obra tonal descansa fundamentalmente en un sistema que organiza jerárquicamente a las alturas musicales que la componen, *i.e.* en la *tonalidad*. Más específicamente, se propone que este sistema asume una forma en la cual, dado un punto de referencia –la *tónica*–, unos eventos (notas, acordes, o regiones tonales) resultan estructuralmente más importantes que otros en tanto que son musicalmente más estables (Schenker 1935 [1979], Schoenberg 1954 [1969]). La Psicología de la Música, por su parte, ha testeado empíricamente estas teorizaciones, aportando evidencia que indica que en todo contexto tonal unos eventos son percibidos como *más compatibles* o *estables*, y otros como *menos compatibles* o *inestables* y con la *necesidad de resolver* en un evento de mayor estabilidad (v.g. Krumhansl y Kessler 1982; Bigand, Parncutt y Lerdahl 1996; Pineau y Bigand 1997; Barucha 1984a). Por otra parte, la convergencia entre dichos estudios indica que el modo en que los oyentes organizan jerárquicamente la altura tonal –en términos de *estable* o *inestable*– es recurrente en diferentes contextos experimentales, lo cual sugiere que dicho modo o esquema es utilizado por el oyente para procesar la jerarquía de todo evento más allá de su importancia relativa en el contexto de



una obra tonal específica. El constructo de *jerarquía tonal* refiere a ese esquema general a través del cual se procesa la altura tonal (Babucha 1984b; Lerdahl 2001).

En lo que a la jerarquía tonal del nivel de las notas musicales respecta, diversos estudios indicaron que, dado un contexto tonal, aquellas alturas que comprenden la tríada de tónica son percibidas como un subgrupo de alturas más *estables* y *similares* entre sí; que las alturas diatónicas son juzgadas como otro grupo de notas, más *inestable* que el anterior; y finalmente, que las alturas cromáticas son percibidas como un tercer grupo y consideradas las más *inestables* del sistema (Krumhansl 1979; Krumhansl y Shepard 1979; Krumhansl y Kessler 1982; Krumhansl 1990). En el nivel de los acordes se encuentra una relación jerárquica similar, en donde el I se presenta como el acorde más estable, luego el V y finalmente el IV. A su vez estos acordes pueden ser 'reemplazados' por otros que tiene un grado de estabilidad semejante; así, se observa que el I, el vi y el iii constituyen un grupo de acordes similares entre sí, otro grupo esta compuesto por el IV, el II y el VI, y un tercer grupo por el V, el VII y eventualmente el III. De esta suerte, dado que los acordes de un mismo grupo poseen una estabilidad similar, uno puede ser reemplazado por otro para cumplir una misma función tonal (Schoenberg 1954 [1969]; Krumhansl y Kessler 1982; Lerdahl 2001). Por otra parte, la jerarquía tonal también ha sido teorizada como uno de los factores vinculados a los procesos de expectación musical (v.g. Meyer 1956). Estudios en la temática informaron que la jerarquía tonal incide efectivamente en las expectativas melódicas que los oyentes generan al escuchar un fragmento musical; así, cuanto mayor es la jerarquía tonal de un evento melódico, más esperado es por los oyentes como posible continuación, y al mismo tiempo eventos con jerarquía similar -i.e. con similar estabilidad- son igualmente esperables como continuidad melódica (Cuddy y Lunney 1995; Schellenberg 1996, 1997). Resultados equivalentes fueron informados en el dominio de la percepción armónica (Bigand, Parnutt y Lerdahl 1996; Pineau y Bigand 1997).

De esta suerte, la jerarquía tonal de los eventos resulta ser un factor de expectación musical a partir del cual se determinan, en términos de estabilidad semejante, relaciones de equivalencia sincrónica factibles o esperables entre unidades melódicas y armónicas. La jerarquía tonal es pues un principio de selección o de tipo paradigmático de conformación de un enunciado musical. Por ejemplo, analizando el Op. 68 N° 21 de Schumann desde esta perspectiva, y dada la sintaxis armónico-tonal del compás 3 que anticipa la semicadencia, el movimiento melódico que conduce hacia el compás 4 determina una relación paradigmática de acuerdo a la cual el próximo evento ha de ser la nota *sol*, y sus posibles sustituciones las notas *si* y *re* -siendo la nota *sol* la efectivamente utilizada por Schumann. En este sentido, la nota *sol#* del compás 8 no es equivalente al *sol* del compás 4, ya que su jerarquía tonal en DoM es radicalmente diferente; el *sol#* es entonces entendido como un evento de significado local, fruto del cambio de centro tonal hacia *Lam*. En términos armónicos el análisis aquí propuesto tiene las mismas implicancias: el acorde de *Mi* no es considerado equivalente al de *Sol₇* dado que la jerarquía tonal de una y otra armonía en la tonalidad de DoM son radicalmente diferentes. Por lo tanto, no hay componente musical alguno en los cuatro primeros compases -el paradigma- que posibilite establecer la relación de 'sustituibilidad' mediante la cual el *sol#* del compás 8 pueda ser considerado como equivalente al *sol* del compás 4, o el acorde de *Mi* como reemplazo del de *Sol₇*. Dicho de otra manera, mientras que de acuerdo al análisis propuesto por Sadai (1986) la nota *sol#* sustituye y es signo de la nota *sol*, y el acorde de *Mi* lo es del acorde de *Sol₇*, la línea de pensamiento aquí desarrollada propone que esos complejos de nota-acorde implican un significado diferente, i.e. un incremento de la tensión musical dada por un alejamiento de la tónica principal.

Discusión y conclusiones

En el presente trabajo se abordó el estudio de las categorías semiológicas de sintagma y paradigma y su aplicación al análisis musical. Los antecedentes relevados indicaron que dicha aplicación se traducía en un análisis de tipo básicamente formal, y en este sentido taxonómico. Asimismo pudo observarse que, si bien el análisis paradigmático o sintagmático-paradigmático remite a la percepción como fuente del conocimiento musical (v.g. Sadai 1986), sus conclusiones centrales se derivan de una taxonomía de estructuras musicales representadas en la partitura. Siguiendo la teoría de la tripartición propuesta por Molino (1975), las categorías de sintagma y paradigma al análisis musical tiende a quedar restringida al estudio del nivel *neutro* de la música; el propio Molino lanza esta crítica hacia el análisis paradigmático de Ruwet, señalando que no hay razón por la cual aceptar la hipótesis de una estructura profunda, una e intangible, que corresponda al mismo tiempo a las propiedades inmanentes del enunciado, a las estrategias de recepción y a las de producción. Efectivamente, este es uno de los reproches centrales que ha recibido la orientación lingüística de la semiología musical y que refiere a su principio mismo: el análisis se concentra sobre la dimensión inmanente -o neutra- de los textos musicales (Nattiez 1986). En suma, este encuadre del análisis paradigmático imposibilita determinar uno de los aspectos centrales de la semiosis musical, i.e. la

determinación del significado dinámico de la música en términos de movimiento, tensión y distensión sonora (cf. Salzer 1962 [1995]).

Como contrapartida, en este trabajo se propuso e implementó una aplicación de las categorías de sintagma y paradigma específica al análisis de la música y la cognición musical. Así, dichas categorías fueron vinculadas a la de *expectación* (también considerada en el estudio estrictamente lingüístico) y finalmente a procesos específicos de percepción musical. Así, se argumentó que el principio de *proximidad* constituye un proceso de expectación musical a partir del cual se determinan relaciones de combinación diacrónicas entre unidades melódicas, y que la *jerarquía tonal* constituye un proceso de expectación musical a partir del cual se determinan relaciones de equivalencia sincrónica entre notas y/o acordes. De esta forma, la música efectivamente puede ser considerada un *lenguaje*, en tanto que comporta principios específicos de conformación de un enunciado. Por otra parte, en la medida en que permite capturar el modo en que la tensión y la distensión sonora le otorgan significado a la música tonal, la perspectiva aquí adoptada posibilita integrar en el análisis paradigmático lo que Nattiez (1968) denomina modelos *taxonómicos y dinámicos* de análisis musical; de esta suerte no solo damos cuenta de la forma de la música, sino también de su contenido.

Seguramente esta resignificación del uso de categorías lingüísticas en el análisis musical dista de ser completa; de hecho, la implementación de la *jerarquía tonal* como principio paradigmático de conformación de un enunciado musical circunscribe sus posibilidades al ámbito específico de la música tonal. Por otra parte, es lógico pensar que existen otros principios lingüísticos (ya sean de tipo sintagmático o paradigmático) que rigen la construcción del discurso musical. Sin embargo, la articulación realizada tiene al menos tres aspectos positivos para la lingüística musical: i) al remitir las categorías de sintagma y paradigma a variables estrictamente musical posibilita determinar un dominio específico de la semiosis musical; ii) si bien remite el problema de la semiosis musical a variables específicamente musicales, conserva el objetivo central de la orientación lingüística de la semiología general de determinar las reglas gramaticales que permiten al hablante de un lenguaje dado 'analizar' (parsing) una sentencia formulada en dicho lenguaje, determinar su 'estructura profunda', y finalmente atribuirle significado; y iii) al tiempo que contribuye a configurar una lingüística específicamente musical, valida la existencia de una lingüística general con principios comunes para los diferentes lenguajes, dado que aporta evidencia de acuerdo a la cual las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas serían constitutivas de uno u otro de ellos.

Efectivamente, de acuerdo a Jakobson ciertos principios o 'rasgos' lingüísticos son compartidos por los diferentes lenguajes, lo cual les permite configurarse como tales:

"[...] muchos rasgos poéticos no pertenecen únicamente a la ciencia del lenguaje, sino a la teoría general de los signos, eso es, a la semiótica general. Esta afirmación vale, sin embargo, tanto para el arte verbal como para todas las variedades del lenguaje, puesto que el lenguaje tiene muchas propiedades que son comunes a otros sistemas de signos o incluso a todos ellos" (Jakobson 1963 [1986], p. 348-349).

En esta línea, la hipótesis central de este trabajo radica en señalar que tanto el lenguaje verbal como la música poseen '*propiedades comunes*', esto es, la intervención de dos principios generativos básicos en la conformación de uno u otro tipo de enunciado, el sintagmático y el paradigmático, adecuado cada uno de ellos a las particularidades propias de cada sistema semiológico: el énfasis lógico-referencial en el discurso verbal, y el énfasis en el registro sonoro en el discurso musical.

Referencias

- Barucha J. J. (1984a). Anchoring effects in music: The resolution of dissonance. *Cognitive Psychology*, **16**, 485-518.
- Barucha J. J. (1984b). Event hierarchies, tonal hierarchies, and assimilation: a reply to Deutsch and Dowling. *Journal of Experimental Psychology: General*, **113** (3), 421-425.
- Bigand, E., Parncutt, R. y Lerdahl, F. (1996). Perception of musical tension in short chord sequences: the influence of harmonic function, sensory dissonance, horizontal motion, and musical training. *Perception & Psychophysics*, **58** (1), 125-141.
- Bregman, A. S. (1990). *Auditory scene analysis: The perceptual organization of sound*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cuddy, L. L. y Lunney, C. A. (1995). Expectancies generated by melodic intervals: Perceptual judgments of melodic continuity. *Perception & Psychophysics*, **57**, 451-462.
- Eco, U. (1975 [1991]). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.



- Eco, U. (1968 [1978]). *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen.
- Jakobson, R. (1963 [1986]). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Jakobson, R. (1973). *Essais de linguistique générale II*. Paris: Minuit.
- Krumhansl, C. L. (1995). Music psychology and music theory: Problems and prospects. *Music Theory Spectrum*, 17, 53-80.
- Lerdahl, F. (2001). *Tonal pitch space*. Oxford: Oxford University Press.
- Lévi-Strauss, C. (1996). Obertura II. En *Mitológicas. De lo crudo y lo cocido*. México: Siglo XXI, pp. 23-40.
- Metz, Ch. (1974). El estudio semiológico del lenguaje cinematográfico. *Lenguajes*, Año 1, No. 2, 37-51.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press.
- Molino, J. (1975). Fait musical et sémiologie de la musique. *Musique en Jeu*, 17, 37-62.
- Narmour, E. (1990). *The analysis and cognition of basic melodic structures*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nattiez, J. J. (1975). *Fondements d'une sémiologie de la musique*. Paris: UGE.
- Nattiez, J. J. (1986). La sémiologie musicale dix ans après. *Analyse musicale* 2, 22-33.
- Pineau, M. y Bigand, E. (1997). Effet des structures globales sur l'amorçage harmonique en musique. *L'Année psychologique*, 97, 385-408.
- Ruwet, N. (1966 [1990]). Méthodes d'analyse en musicology. En E. Lippman (Ed.), *Musical Aesthetics: a historical reader*, vol. III, 479-507. New York: Pendragon.
- Sadai Y. (1986). L'application du modèle syntagmatique-paradigmatique à l'analyse des fonctions harmoniques. *Analyse musicale* 2, 35-42.
- Salzer, F. (1962 [1995]). *Audición estructural. Coherencia tonal en música*. Barcelona: Labor.
- Saussure, F. (1922 [1945]). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Schellenberg, E. G. (1996). Expectancy in melody: Tests of the implication-realization model. *Cognition*, 58, 75-125.
- Schellenberg, E. G. (1997). Simplifying the implication-realization model of melodic expectancy. *Music Perception*, 14, 295-318.
- Schellenberg, E. G., Adachi, M., Purdy, K. T. y McKinnon, M. C. (2002). Expectancy in melody: Tests of children and adults. *Journal of Experimental Psychology*, 131, 511-537.
- Schenker, H. (1935 [1979]). *Free composition*. New York: Longman.
- Schoenberg, A. (1954 [1969]). *Structural functions of harmony*. New York: W. W. Norton & Norton Company.
- Tarasti, E. (1989). L'analyse sémiotique d'un prélude de Debussy: La terrasse des audiences du clair de lune. *Analyse musicale* 16, 67-74.

COMPOSICION EN TIEMPO REAL Y ESTETICA

MARIO NORRO CAMERLATI

Fundamentos

La “composición en tiempo real” es un término relativamente novedoso en el ámbito de la composición musical, utilizado para hacer referencia a distintas prácticas musicales vinculadas a la creación espontánea, la improvisación y a las capacidades sincrónicas de ciertos dispositivos tecnológicos y comunicacionales.

En un trabajo anterior (Norro Camerlati 2006) definimos la “composición en tiempo real” como una sucesión de sonidos dispuestos en determinado orden, cuya estructura, a su vez, emerge de un acto mental, suscitando una idea de conjunto que los contiene, que es elaborada, interpretada y registrada en forma simultánea, en un mismo lapso temporal.

En el mismo hemos relacionado este concepto con el de “intuición de la duración”, en el cual exploramos la posibilidad de encontrar en los postulados filosóficos de Bergson un marco teórico-fenomenológico adecuado, que pudiese sugerir pautas para la creación de modelos de abordaje empírico, con el fin de intentar componer obras musicales espontáneas, en forma individual, con principios de organización formal coherentes, análogos al desenvolvimiento del acto que los organiza.

Objetivos

El presente trabajo pretende:

- 1) Enmarcar esta práctica dentro de los supuestos de la Estética, desde Croce, Valery, Dilthey, Maritain a Eco, Adorno, S. Langer, Dorfler, H. Read, Francastel, Brelet, etc.
- 2) Establecer qué relación mantiene esta modalidad de composición musical, entendida como actividad formativo-ejecutiva individual, dentro de la praxis del arte contemporáneo con la teoría estética, pues consideramos relevante para el hallazgo de criterios unificadores sobre cuáles son las principales disposiciones cognitivas y procedimentales inmanentes a la experiencia creadora en otros campos artísticos.
- 3) Para ello cotejaremos diferencias y similitudes que mantiene esta práctica con los otros modos de organización formales, priorizando fundamentalmente la espontaneidad del acto no premeditado y la continuidad de la duración en el proceso temporal implícito de la obra; observaremos de qué manera puede relacionarse, dentro de los movimientos de vanguardias históricas, al impresionismo, el futurismo, expresionismo abstracto, al dadaísmo y al surrealismo, entre otros.

La hipótesis inicial del trabajo radica en que la composición en tiempo real, puede hallarse mas cercana, en determinadas circunstancias cognitivas, ejecutivas, procedimentales, a ser considerada como una obra de arte más que musical.

Principales aportes

Si lográsemos investigar qué tipo de relación situacional mantiene el compositor en tiempo real y otros creadores que conciben sus obras en el mismo momento en que las están produciendo, ejecutando y registrando (pintores, poetas, etc), y comprobáramos en qué aspectos es más o menos estrecha que la que mantiene con otros “músicos”, estaríamos en condiciones de, tal vez, elaborar modelos de análisis, exploratorios, composicionales más adecuados, basándonos en el análisis de investigaciones de, por ejemplo, el action-painting, los textos sobre el proceso creador de Kandinsky, Cocteau, Valéry, etc.

Lograr establecer de qué modo la composición en tiempo real puede interpretarse en el ámbito de la filosofía del arte, además del de la composición, posibilitará una perspectiva mas amplia y clara sobre la naturaleza de este particular modo composicional.

Implicancias

Indagar sobre la relación entre la composición en tiempo real y la teoría estética podría conducirnos no sólo a encontrar criterios epistemológicos para clarificar y delimitar los alcances de una fenomenología específica, sino también a evaluar la posibilidad de, por ejemplo, adecuar los modelos teóricos tripartitos de análisis musical a una actividad en la que se funden compositor-obra-interprete y por ende compositor-obra-oyente, entre otras cuestiones.

Explorar diversas aproximaciones teóricas, de análisis, estéticas, filosóficas, procedimentales en torno a este tema, que sin lugar a dudas está de moda más que por sus implicaciones genuinas temporales por el mero auge de hacer lo que sea “en tiempo real” (que analizamos en el trabajo anteriormente citado) podría generar un espacio específico en el ámbito musical: tal vez la elaboración de una estética. Tal vez la elaboración de un modelo de análisis musical que contemple el despliegue simultáneo de los complejos procesos cognitivos, ejecutivos, formativos y auditivos que involucra a esta actividad.



SCHENKER O LA PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA QUE NO FUE

ISABEL MARTÍNEZ Y FAVIO SHIFRES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

Las ideas de Heinrich Schenker (1906, 1922, 1925, 1926, 1935) acerca de la estructura de la música tonal han tenido un fuerte impacto en el campo de la psicología. La preocupación principal de Schenker fue la de explicar la experiencia de la coherencia en la música tonal como un todo unitario en el que todos los fenómenos de una composición pueden referirse a una única tonalidad. Para esto propuso que las grandes obras del repertorio de la música tonal son el resultado de transformaciones composicionales operadas a partir de un núcleo básico de la estructura tonal, que denominó *Ursatz*. A través de esas transformaciones la tonalidad se expresa como el despliegue de la tríada que representa esa única tonalidad a lo largo del tiempo. Las técnicas composicionales que materializan esas transformaciones consisten básicamente en procedimientos por los cuales un evento tonal (una nota, un intervalo o un acorde) extiende su influencia en el tiempo sobre los eventos inmediatamente adyacentes en sucesivas operaciones hasta alcanzar eventos distantes. El conjunto de estas técnicas recibe el nombre de técnicas prolongacionales. Estas técnicas se basan principalmente en los principios del contrapunto estricto y la conducción de las voces.

El núcleo básico de la estructura tonal, denominado *Ursatz*, es una suerte de prototipo abstracto que resulta de la interacción entre una línea melódica abstracta primordial, denominada *Urlinie*, y el arpeggio del bajo vinculando las armonías de I-V-I. La noción misma de *Ursatz* da cuenta de la perspectiva *organicista* de la exégesis que Schenker propuso para la música tonal. La composición *emerge* de las transformaciones de esa estructura básica y no de la yuxtaposición y sucesión de los acontecimientos de la superficie musical, del mismo modo que los seres vivos provienen de las sucesivas transformaciones de un núcleo embrionario primordial y no de la yuxtaposición de las partes que configuran su apariencia final. El proceso transformacional o *Auskomponierung* tiene lugar en sucesivas etapas o *niveles estructurales*, con características estructurales propias denominados *base* (o *basamento*) *profundo*, *base media* y *base superficial* (*Hintergrund*, *Mittelgrund*, y *Vordergrund*). La *Ursatz* puede adoptar una de un repertorio muy limitado de formas prototípicas que son comunes al vastísimo repertorio de la música tonal. De este modo, los rasgos peculiares de la composición emergen a través de las transformaciones y se manifiestan plenamente en el último nivel transformacional denominado *superficie musical*. La forma musical es pensada ontogenéticamente a través de las transformaciones de la estructura musical. Esto es, la forma se explica de acuerdo al origen de los componentes de la superficie musical en el proceso transformacional y no en vinculación a las relaciones de igualdad-diferencia que manifiesta la superficie musical. Estas relaciones genéticas quedan capturadas en un sistema de representación gráfica que Schenker diseñó y que dan cuenta de cómo los elementos operan y se influyen recíprocamente en cada uno de los niveles estructurales.

Schenker estaba convencido de que toda teoría de la música debería ser una teoría psicológica en el sentido de poder explicar la experiencia musical. Sin embargo no llegó a desarrollar claramente el alcance psicológico de sus ideas. ¿En qué sentido la *Ursatz*, los sucesivos niveles transformacionales y la *Auskomponierung* pueden ser entendidos como inherentes a la experiencia de escuchar o tocar música? Por todo ello, durante décadas, su teoría ha inspirado tanto emprendimientos empíricos como debates teóricos acerca de particularidades del modo de experimentar la música tonal. Muchos de sus principales conceptos (tales como la noción de cierre tonal, la abstracción de niveles jerárquicos, el concepto de prolongación, entre otros) han sido sometidos a testeo empírico. Sin embargo, la teoría también ha sido blanco de duras críticas que la descalifican como un posible marco para explicar los procesos cognitivos vinculados a la música. Muchas de estas críticas han dado lugar a *aggiornamientos* de la teoría en un marcado sentido cognitivista (Lerdahl y Jackendoff 1983; Larson 1997; Lerdahl 2001).

En este trabajo nos proponemos redefinir el alcance del psicologismo schenkeriano. Para ello deberemos demostrar en primer término, que la versión más ortodoxamente cognitivista de la teoría no es original, sino que es el resultado de un proceso histórico académico que condujo a identificar la teoría con algunos postulados doctrinarios de la mente computacional que la teoría originalmente no exhibía. La condición psicologista de la teoría se vincula claramente al proceso de

psicologización de los ámbitos estéticos de finales del siglo XIX. Ese marco, sin abandonar totalmente la reflexión filosófica, asume la existencia de lo estético en un plano empírico y analizable, en el que las construcciones teóricas son utilizadas como herramientas de medición de la obra de arte en sí, como correlato de la experiencia estética. A pesar de que esta es una idea seminal de la psicología cognitiva de la música, en este artículo exponemos que la relación entre la teoría schenkeriana y la versión musical de la ciencia cognitiva clásica se agota en esa intención.

El método a seguir consistirá en primer término en caracterizar en detalle la naturaleza del episteme schenkeriano y el derrotero que tomó la interpretación de dicho enfoque en el ambiente académico musical anglosajón. Junto a esta caracterización se describirán las dificultades que el enfoque cognitivista clásico ha encontrado para valerse de aspectos de la teoría schenkeriana en el desarrollo de una psicología de la música que construye su objeto de estudio (esto es el análisis de la naturaleza de la experiencia musical), abrevando en las fuentes de la teoría musical. Vamos a argüir aquí que muchas de las asociaciones entre Schenker y la ciencia cognitiva clásica, así como sus consecuentes críticas, son el resultado de lo que denominaremos la "quimera cognitivista" que se alimentó principalmente desde los ámbitos académicos musicales norteamericanos más que de la teoría tal como fue formulada originalmente. Concomitantemente se hará explícito el hecho de que las resistencias que la teoría schenkeriana ha tenido para ingresar al campo de las ciencias cognitivas han sido el resultado, por un lado, del sesgo impuesto por la metáfora de la mente computacional al análisis del problema de la experiencia musical (bajo la lupa de los principios cientificistas de recursividad y no superposición que regulan los cálculos que forman las representaciones), y por otro, (de índole más general), de la adscripción de dicho campo a un concepto de ciencia que postula una mirada objetivista y externalista de la realidad, donde se concibe al conocimiento desde la perspectiva de una mente separada, tanto de los objetos del mundo exterior, como de los aspectos relativos al funcionamiento del cuerpo.

En segundo lugar y como vía de superación de esos impedimentos para comprender el psicologismo schenkeriano propondremos examinar las ideas schenkerianas a la luz de la noción de *Modelos Cognitivos Idealizados*. Este objetivo encierra una intención de alta proyección: se propone mostrar que la psicología de la música puede tener un lugar para esta teoría en tanto pueda desajustar las restricciones impuestas por la idea de la mente computacional. Para esto, la psicología de la música debería adentrarse en territorios que hasta el momento no han sido suficientemente explorados. Nos referimos particularmente al *experencialismo*.

El experencialismo propone una visión diferente de la realidad y el significado de la experiencia humana que la que formula el objetivismo. En particular difieren en cuanto al análisis de los problemas relativos a la construcción de categorías sobre la realidad, a los modos en que la mente accede al conocimiento, al alcance y los tipos de procesos mentales comprometidos en la construcción de significado y a la relación entre el conocimiento, la mente y el organismo. La consideración de estos problemas es importante para la psicología de la música, ya que esclarecer las bases epistemológicas en la cognición de los procesos que resultan centrales al estudio de la experiencia musical es aún una cuestión pendiente en la disciplina.

El objetivismo es un caso particular del realismo metafísico (Putnam 1981). Es un enfoque externalista de la realidad. Postula que los factores relevantes a la búsqueda de la verdad son diferentes a los estados internos del individuo y que resultan del establecimiento de correspondencias estrictas -en uno y sólo en un sentido- entre los símbolos del pensamiento (palabras y representaciones mentales) y el modo en que el mundo es. O sea que el modelo objetivista entiende a la mente como un espejo de la naturaleza. El paradigma objetivista ha tenido un enorme impacto en el desarrollo de las teorías filosóficas contemporáneas dominantes de la mente y el lenguaje. Sin embargo, la filosofía objetivista encuentra dificultades para explicar algunos de los problemas que son esenciales en el análisis de la experiencia humana, tales como el rol de la imaginación y los procesos metafóricos en la construcción del conocimiento. Estos son también problemas que interesan al análisis de la experiencia musical. Y veremos que son de directa incumbencia del psicologismo de la teoría schenkeriana.

El realismo experencial, por el contrario, es una postura filosófica (desarrollada a partir de las ideas de Hillary Putnam (1981, 1990) y luego discutida y ampliada por George Lakoff y Mark Johnson (1980), que desarrolla una visión internalista de la realidad, en la que los estados de la mente se manifiestan a través de procesos de percepción y pensamiento. En su crítica al objetivismo, Putnam (1981) sostiene que la perspectiva externalista nos coloca afuera de la realidad y que nosotros *somos parte* de la realidad. Expresa el contraste entre ambos enfoques en estos términos:

"En el realismo metafísico el mundo consiste en un tipo de totalidad fija de objetos independientes de la mente. Hay sólo una verdadera y completa descripción de 'el modo en que el mundo es'. [Por el contrario] la verdad, desde un punto de vista internalista, es un tipo de aceptabilidad racional (idealizada) – algún tipo de coherencia ideal entre nuestras creencias y las creencias de los otros, y con nuestras experiencias tal como dichas experiencias se representan



en nuestro sistema de creencias – y no un tipo de correspondencia con ‘estados de cosas’ independientes de la mente” (pp. 49-50).

Como vemos, para el internalismo la idea de realidad no está restringida a relaciones entre símbolos y objetos exteriores sino que está íntimamente vinculada a nuestra condición de individuos sociales cuya existencia tiene lugar en el ambiente de la cultura.

El experiencialismo, como extensión del realismo interno (Lakoff y Johnson 1980), propone que la construcción de significado depende de la naturaleza tanto de los organismos pensantes y comunicativos, como de sus experiencias. Se refiere no sólo a la experiencia como individuos sino también a la experiencia conjunta de la comunidad de individuos. Es decir que el término experiencia adquiere un sentido amplio que incluye la naturaleza del cuerpo, las capacidades heredadas genéticamente, los modos de funcionamiento físico en el mundo y la organización social y cultural.

En oposición a la noción de mente computacional que opera independientemente del cuerpo, el realismo experiencial caracteriza el significado en términos de corporalidad (*embodiment*), basado en nuestras capacidades biológicas y nuestras experiencias físicas y sociales como seres que funcionamos en un ambiente. La estructura conceptual es significativa en la medida que está corporeizada: nuestro sistema de conceptos se construye en primer lugar a partir de aquellos conceptos que resultan de la experiencia directa con el ambiente, esto es, de conceptos espaciales simples, tales como el concepto de *arriba*. Las estructuras conceptuales abstractas son indirectamente significativas porque guardan relación sistemática con las estructuras corporeizadas obtenidas por medio de la experiencia ambiental directa. La construcción de categorías mentales está condicionada por el hecho de que, entre las propiedades de los objetos, algunas son esenciales y otras son accesorias, esto es, no dan cuenta de su naturaleza fundamental. Desarrollamos categorías de conocimiento que involucran estructuras de naturaleza imaginativa, tales como los esquemas, las metáforas y la imaginación mental en general, categorías con límites difusos, que están sujetas a los denominados efectos de prototipo, fuertemente dependientes de pautas culturales y sociales. Por último, desarrollamos categorías que corresponden a fenómenos que no tienen existencia concreta en el mundo externo sino que son construcciones internas, como por ejemplo, la visión o el mundo sonoro.

En síntesis, el enfoque experiencialista afirma que la experiencia sostenida con las regularidades del ambiente crea una estructura de correlaciones en nuestra mente, entendida esta como un complejo cerebro-mente-cuerpo que usamos para construir el significado acerca de la realidad. En la siguiente sección, luego de destacar la falsa adscripción de la teoría schenkeriana a los enfoques de la mente computacional, propondremos una perspectiva experiencialista de la teoría que permita comprender el alcance del psicologismo implícito en ella, más afín a sus postulados originales.

Finalmente discutiremos algunas implicancias que esta línea de pensamiento puede revestir para el resto del campo de la psicología de la música.

Aporte Principal

Schenker y la Ciencia Cognitiva, una relación equívoca

Hay por lo menos dos momentos claves para comprender el equívoco de la relación entre Schenker y la Ciencia Cognitiva que tienen que ver con el modo en el que la psicología de la música *se apropió* de sus ideas y la musicología *psicologizó* su teoría. El primero tiene que ver con el traslado del corpus teórico schenkeriano a Norteamérica. Heinrich Schenker murió en 1935 a poco de instalado el régimen Nazi en Alemania. Durante la hegemonía del nazismo, y especialmente en la posguerra, muchos de sus discípulos dejaron Alemania y se radicaron en Estados Unidos. Sin embargo, las ideas de Schenker comenzaron a ser ampliamente difundidas allí recién hacia fines de los años 50 y principios de los 60 cuando esos discípulos alcanzaron en la escena académica americana posiciones ejecutivas altas. El segundo se ubica hacia finales de los años 70 y principios de los 80, cuando en la psicología anglosajona la denominada *Revolución Cognitiva* se hallaba ya fuertemente emplazada y comenzó a extenderse con éxito a dominios cognitivos que van más allá del lingüístico. En ese contexto la música fue cada vez más un campo de estudio sistemático para la psicología y tuvo lugar el nacimiento de la *Psicología Cognitiva de la Música*. Psicología y Musicología tuvieron motivos para intentar relacionarse a través de la teoría schenkeriana. Al comprender mejor estos motivos se comprenderá mejor la naturaleza de esta relación equivocada.

Desde el ámbito musicológico

A partir del período de posguerra la música comenzó a hacerse un lugar propio en los claustros universitarios. Surgieron para entonces los primeros programas de doctorado en música en las universidades norteamericanas. Para ello los estudios musicales debieron virar su tradicional norte sobre la práctica musical (tal como se daba en el ámbito de los conservatorios y academias) y

adaptar el corpus teórico cuyo desarrollo moderno se inicia a finales del siglo XIX a la retórica científicista imperante. En este contexto la inserción directa de las ideas de Schenker (a través de sus propias obras) era una tarea muy difícil. Su retórica y su propia figura resultaban muy incómodas en ese ambiente. Por un lado resultaban ideológicamente muy molestas en el ambiente de las vanguardias musicales de posguerra por su tinte conservador y su fundamento germanista. Pero además el discurso schenkeriano no se adecuaba al academicismo americano, que buscaba institucionalizar las disciplinas musicales como disciplinas académicas con un formato científicista. Por ello no sólo la retórica de la teoría, sino también su fundamento ideológico, debieron adaptarse al nuevo ambiente cultural. Así, los discípulos de Schenker prefirieron *reescribir* sus ideas adecuándolas al nuevo contexto, antes que traducir directamente a su maestro.

En general, detrás de una supuesta preocupación pedagógica por encontrar el modo más directo de comunicar las ideas de Schenker, sus seguidores anglosajones disimulan una preocupación relativa a la consistencia lógica y poder descriptivo de la teoría. Es en esos dos sentidos que estos musicólogos trabajarán, para lo cual abandonarán definitivamente la retórica schenkeriana, pero, además procurarán encorsetar las descripciones idiográficas de Schenker describiéndolas en términos de generalizaciones y categorizaciones que buscan ser fundamentalmente *objetivas*. Al hacer esto, encuentran un lenguaje analítico propio que se aleja de las motivaciones estéticas del propio Schenker.

En definitiva, la musicología y en particular el análisis musical requerían ser adaptados a los cánones académicos que con un marcado sesgo científicista y positivista de la disciplina buscaban el modo de dar cuenta de la *objetividad* requerida para las disciplinas científicas. El análisis musical debía ser *demostrado* para lo que requirió fundarse en decisiones basadas en demostraciones deductivas o inferenciales, y era visto más como una cuestión de *descubrimiento* que de *interpretación*. La validez del análisis tenía más que ver con el valor de verdad que con el de verosimilitud. Los problemas teóricos fueron planteados como objetivos de investigación cuyas hipótesis eran verificadas aplicando principios lógicos y/o aportando "evidencia empírica". Y por ende, la estética se planteó como un problema lógico: lo que musicalmente (artísticamente) se puede aceptar es lo que se puede demostrar. Los modelos matemáticos fueron bienvenidos. La parsimonia de tales modelos matemáticos era la garantía de coherencia.

Para la época del desembarco de los schenkerianos en Norteamérica, la formación musical técnica por fuera de lo instrumental estaba hegemonizada por la enseñanza de la armonía y el desarrollo del oído musical (con el surgimiento de asignaturas tales como *entrenamiento auditivo*). No es casualidad que una obra clave en dicho desembarco, *Structural Hearing* de Felix Salzer (1957), sea una suerte de mirada a las principales ideas schenkerianas tales como estructura profunda, prolongación, reducción, niveles estructurales, etc. a través de un prisma armónico y con una explícita preocupación por el desarrollo del oído musical. Toda la obra puede entenderse como una estrategia para volver a insertar el contrapunto en una arena de discusión en la que la armonía había ganado primacía. Recién una década más tarde Salzer podrá publicar junto a Carl Schachter una obra que hablará más explícitamente del contrapunto (Salzer y Schachter 1969).

La principal consecuencia de esto, es que se toma la retórica psicologista de Schenker pero se la reinterpreta en términos de las necesidades de aquellas asignaturas. Así, cuando Schenker habla de la *audición de la conducción vocal*, expresión que se refiere más bien a una idealización que a un asunto perceptual, es tomada como una cuestión de refinamiento perceptual. La idea de que los problemas de la estructura prolongacional de la música se traducen en términos de perceptos subyace a la obra de Salzer, en la que se especula que dicha estructura puede ser percibida y rotulada como lo es un intervalo, o un acorde.

La presencia del objetivo de *aprendizaje auditivo* se encuentra aún en obras más recientes. Cadwallader y Gagné (1998) insisten en la naturaleza perceptual de ciertos principios de la teoría schenkeriana que puede entenderse como una habilidad susceptible de ser desarrollada a través del entrenamiento sistemático: "*Usted aprenderá cómo evaluar un contexto musical basándose en su audición y percepción de todos los aspectos de ese contexto*" (p.4).

Pero además de estas *necesidades academicistas* la recepción de la teoría schenkeriana en el ámbito anglosajón estará marcada por las expectativas y el discurso dominante de la Revolución Cognitiva. En ese contexto académico una gran parte de los estudios humanísticos se vieron influidos por su epistemología y la lingüística cognitiva fue vista como modelo para estudiar los procesos implicados en la experiencia humana en general. La música no pudo escapar a eso, por lo que la musicología en su afán de desatarse de sus raíces filológicas encontró en esta tendencia una vía adecuada para actualizarse. La obra de Leonard B. Meyer (1956; Cooper y Meyer 1960) es un ejemplo de este nuevo discurso musicológico cognitivamente orientado. En ese contexto el programa schenkeriano irrumpió con un discurso que al menos en lo superficial sonaba afín: "*Si la música existe como una creación orgánica nosotros deberíamos ser capaces de percibirla*" (Schenker 1935 [1979], p.106).



Sin embargo, el proceso de psicologización de los ámbitos estéticos se remonta al menos a fines de siglo XIX y el nacimiento de la psicología experimental. Este proceso estuvo condicionado por dos supuestos positivistas: 1) empirismo y 2) comparativismo (Castro *et al.* 2005). Ambos supuestos se pueden rastrear en la obra de Schenker, razón por la cual la afinidad con el programa cognitivista pareció aún mayor. El primer supuesto se ve en los preconceptos *naturalistas* que impregnan las nociones de estructura jerárquica, forma orgánica y los principios acústicos implícitos en el desarrollo de la tríada como horizontalización de la serie de armónicos naturales. La descripción de la estructura tonal en términos de una fuerza orgánica que provee de un sentido de dirección a la música en el despliegue temporal de su estructura subyacente es una manifestación palpable del compromiso de los principios naturalista en su concepción de la organización de la obra musical. El segundo supuesto tiene que ver con la perspectiva comparativista y clasificatoria sobre las artes. En primer término Schenker aplica una suerte de criterio psicogenético al proponer que su modelo de estructura subyacente obedece no a la música de una determinada cultura musical, sino al pináculo de la música de occidente, al objetivo último de la evolución de la música de occidente. En el fondo, toda la obra de Schenker gravita en la mirada etnocéntrica que ve a la tonalidad, y en particular a la estructura tonal profunda como la meta de la historia de la música. Una mirada etnocéntrica que el contexto cultural de Schenker le permitía expresar sin miramientos, y que tiñe veladamente ciertos planteos positivistas más actuales, aunque el contexto cultural actual los obligue a manifestarse más pudorosamente (véase Lerdahl 1988a). Como consecuencia de la adscripción del programa schenkeriano a este *psicologismo* de la época, debía existir algún tipo de adscripción perceptiva. Pero lo perceptual en Schenker es el resultado de un proceso psicogenético vinculado al descubrimiento del valor estético del arte musical en la estructura profunda de la composición. Para Schenker ese valor egregio de la gloria de la música de occidente debe ser cognoscible y en consecuencia perceptible. Lo que es sustancialmente diferente de la noción de atributo perceptual clásica como resultado de la interpretación de los datos sensoriales, propia de la psicología cognitiva.

Son los seguidores de Schenker en el ámbito norteamericano quienes persisten en una retórica perceptualista sin advertir esta diferencia epistemológica. Salzer y Schacher (1969) usan por ejemplo expresiones como “*the ear interprets... (the prolongation)*” (p.119) casi simultáneamente con otras como “*the ear perceives ...*” (p. 123), o “*the ear connects...*” (p.135). Pero el contexto en el que lo dicen orienta todas estas expresiones a una comprensión de la prolongación como un atributo de la estructura musical susceptible de ser capturada por la percepción y por lo tanto de ser estudiada psicológicamente en términos de *percepto*.

Pero más allá de esta tergiversación conceptual, es la afinidad entre el vocabulario schenkeriano y el chomskiano lo que fundamentalmente ha estimulado una gran cantidad de intentos de vinculación entre ambas empresas intelectuales (Narmour 1977). La noción de estructura profunda, la organización jerárquica de niveles estructurales, y el concepto de reducción son sólo algunos de estos parangones, cuya profundización implica un serio riesgo epistemológico (Sloboda 1985). Sin embargo es necesario tener en cuenta que el sesgo empirista que el análisis musical adoptó (Keiler 1978a) debe ser comprendido en el contexto de la presión académica que la musicología sufrió para ser definitivamente instalada como disciplina científica. El análisis *amateur* propio de finales del siglo XIX (Bent 1987) no cumplía con los requisitos necesarios y en ese sentido fue muy importante para la musicología abreviar en marcos teóricos afines provenientes de otras disciplinas.

Desde el ámbito psicológico

Hacia 1985, John Sloboda, uno de los referentes más importantes de la Psicología Cognitiva de la Música, aseguraba que uno de los logros de la disciplina que le permitieron caracterizar su estatus como ciencia era la existencia de “*marcos teóricos acordados en los cuales discutir (un conjunto de problemas centrales); (y) teorías y técnicas específicas al paradigma*” (Sloboda 1998, pp. 21-22). Esta parece haber sido su preocupación al escribir su famosa obra *The musical mind* (1985), en la que dedica parte de un capítulo a vincular el psicologismo schenkeriano con la noción de mente computacional a través de las ideas chomskianas.¹ Es probable que muchas de las argumentaciones *atribucionistas* que discutiremos en este apartado, obedezcan a la intención de identificar esos marcos teóricos sólidos en una teoría muy respetada y en boga en el ámbito musicológico anglosajón.

La hipótesis generativa especula con que las observaciones de los datos (de las conductas en este caso) derivan en la formulación de algún tipo de principio que puede ser también utilizado

¹ Aunque Sloboda menciona en su libro a la *Teoría Generativa de la Música Tonal* de Fred Lerdahl y Ray Jackendoff (1983), una obra que resulta muy cercana a las ideas sobre la mente musical que procuraba transmitir en su trabajo, ésta no ocupa un lugar tan importante como el que ocupa la obra de Schenker. Posiblemente esto se deba a que al momento de concebir su libro (alrededor de 1982), la obra de Lerdahl y Jackendoff todavía no había sido tan ampliamente recibida en los ámbitos psicológicos.

para *predecir* observaciones que todavía no han sido hechas (Sundberg y Lindblom 1991). Por esta razón los principios que son derivados de las intuiciones de los teóricos, que se ven plasmadas en sus teorías musicológicas y modelos analíticos (tal el caso de Schenker, Lerdahl y Jackendoff, y tantos otros) pueden convertirse en un parámetro para medir las conductas esperadas en *el sujeto tipo* involucrado en la música de su cultura como oyente, ejecutante, etc.²

La idea de que la teoría de la música merece ser examinada desde la psicología se remonta por lo menos a fines del siglo XIX con Helmholtz (Krumhansl 1995). Muchos de los principios psicológicos firmemente estudiados (la jerarquía tonal por ejemplo, Krumhansl 1990) se basan en la constatación de las formulaciones teóricas. En relación a la teoría schenkeriana, el modelo de Deutsch y Feroe (1981) es un caso típico. Estos autores formularon un modelo matemático de la representación jerárquica de la melodía tomando como punto de partida la noción prolongacional de Schenker. Esta noción, elaborada algorítmicamente por el modelo se convierte en una vara para medir el estímulo y predecir la respuesta del oyente.

Esta perspectiva fue alentada por la teoría misma. Como se ha visto, el schenkerianismo americano adoptó un perfil psicologista que resultó atractivo a la psicología cognitiva. La estructura de la obra, como objeto que está *afuera* del sujeto garantiza un sustrato objetivable a través de la medición. Desde una mirada psicologista, la *Ursatz* y sus transformaciones operan como los instrumentos de medición de la experiencia musical en las obras musicales. El uso de este instrumento para el análisis *objetivo* de la experiencia musical permitiría dejar de lado cualquier aspecto vinculado tanto a la subjetividad y la imaginación como al compromiso y la influencia de factores contextuales y socio-culturales. Por ello se ha visto en la propuesta de Schenker la piedra fundacional de una línea cuya cima es la *Teoría Generativa de la Música Tonal* de Lerdahl y Jackendoff (1983).³

En ese sentido, la psicología vio en el schenkerianismo (principalmente en los epígonos anglosajones) un monumental esfuerzo teórico por modelizar la experiencia musical en términos de estructuras jerárquicas susceptibles de ser expresadas en forma de reglas.

Sin embargo, el psicologismo de Schenker es más afín a lo que Castro, Pizarroso y Morgade (2005) definen como

"...la transición teórica de la estética metafísica de finales del siglo XVIII y principios del XIX a la estética psicológica que se formula a mediados de este último siglo y que, en no pocos aspectos, sigue vigente en el momento actual" (...). Sin poder abandonar por completo la especulación filosófica, los autores comprometidos con el ámbito psicológico considerarán que los procesos psicológicos inobservables vinculados a la estética pueden revelarse a través de meticulosas investigaciones e interpretaciones de síntomas indirectos pero susceptibles de medición y observación. Estos habrán de proyectar la existencia de lo estético – y por ende de las cimas de la subjetividad – en un plano empírico y analizable; (...) el de las obras y creaciones artísticas, en el caso de las orientaciones más fenoménicas y semióticas." (p. 197)

La apreciación psicologista (en un sentido objetivista) de la teoría musical condujo a identificar problemas propios de la ciencia cognitiva clásica con tópicos teóricos reconocidos en los escritos schenkerianos. Por ejemplo, Sloboda (1985) afirmó que Schenker consideraba la habilidad para formar representaciones abstractas subyacentes como un soporte inexorable de la conducta del oyente (p.11). Sin lugar a dudas esta es una atribución cognitivista: la preocupación real de Schenker por la conducta humana en general es muy reducida. Su idea de habilidad se vincula al concepto romántico del don más que al concepto cognitivista de competencia (Keiler 1978a). Por otro lado la idea de representación de Schenker también es muy distante de la idea de representación como insumo de los cómputos que se formuló en el campo de la psicología cognitiva. Los gráficos reduccionales, a diferencia de los gráficos de árbol, no pueden ser entendidos como representaciones computacionales. Por el contrario es necesario entenderlos como emprendimientos metalingüísticos (Keiler 1978b).

Más adelante Sloboda asegura que "*Schenker postularía que en un nivel profundo todas las composiciones musicales tienen el mismo tipo de estructura, y que dicha estructura nos revela algo acerca de la naturaleza de la intuición musical.*" (p. 12). No cabe duda que Schenker en efecto creía que las buenas composiciones eran aquellas que respondían a la *Ursatz* como estructura primigenia fundamental. Sin embargo es difícil pensar a un Schenker infiriendo aspectos de la naturaleza de la

² Para Sloboda (1998) el paradigma de representación en la psicología cognitiva de la música es el de la recepción, por ello el *sujeto típico* es el oyente enculturado

³ Esta obra es la expresión más honesta de esta tendencia empirista. Honesta porque reconoce que Schenker no es lo que una psicología cognitiva de la música necesita, y lo abandona sin despreciar muchos de sus aportes. Sin embargo desde el punto de vista teórico, aunque se dice de adscripción schenkeriana en realidad presenta una perspectiva de los problemas de la música tonal claramente diferente de la schenkeriana afectada por contextos culturales diferentes.



intuición musical a partir de la estructura de los niveles profundos de la composición. Para Schenker, la *Ursatz* es un a priori y su conocimiento no es intuitivo sino que es el resultado de un desarrollo, la meta de un esfuerzo dirigido, o en último caso una cualidad del genio.

Aun con el objeto de marcar las diferencias con el modelo chomskiano, la psicología cognitiva de la música ha atribuido a la obra de Schenker rasgos que en realidad no posee. Por ejemplo, Sloboda (1985) sostiene que contrariamente al sistema de Chomsky, el schenkeriano es un sistema analítico y no generativo, que la *Ursatz* se descubre a través de reducciones recursivas de la superficie musical y que a diferencia de la estructura profunda chomskiana, que no puede ser entendida como una expresión lingüística, la estructura profunda schenkeriana sí. Sin dudas Sloboda está en lo cierto cuando dice que el sistema schenkeriano no es generativo en el sentido chomskyano del término. El sistema schenkeriano no cumple con la restricción de “constitutividad inmediata” a lo largo de toda la estructura.⁴ La teoría de Schenker no puede dar lugar a una gramática generativa aunque en muchos aspectos tenga su apariencia.

Sin embargo, la ciencia cognitiva creyó ver en la noción de reducción de la teoría de Schenker evidencias de la mente computacional. La noción de *descubrimiento* y de recursividad que es tan fuertemente esgrimida por los neo-schenkerianos, alentó esa quimera⁵. Sin embargo dicha noción es francamente discutible a partir de una lectura atenta de la obra de madurez de Schenker. *Der Freie Satz* es en realidad un inventario de las características propias de cada nivel de la estructura. Si Schenker describió por separado y al detalle el *Hintergrund*, el *Mittelgrund*, y el *Vordergrund* y en cada uno de ellos, además, estableció ciertas diferencias entre niveles internos, es porque la estructura de cada uno de ellos es concebida como entidades diferentes que tienen una génesis diferente. Por lo tanto los procesos no pueden entenderse como recursivos tal como el término es utilizado en la ciencia cognitiva actual. Schenker se cuestiona a sí mismo el uso del término “repetición” para describir el movimiento de “nivel transformacional a nivel transformacional” (1935-1979, p. 18). La noción computacional de recursividad se adapta mejor al proceso de reducción (desde la superficie en dirección a la estructura profunda). Pero no se debe olvidar que Schenker procede desde el *Hintergrund*, a través de sucesivas transformaciones que dan lugar a variadas configuraciones en los diferentes niveles intermedios, hasta alcanzar el *Vordergrund*. Se ha discutido mucho sobre esta cuestión, y no es un hecho menor tenerlo en cuenta a la hora de entender cuánto se adapta la noción dura de recursividad al sistema schenkeriano. Además, aún cuando procedamos en el sentido *Vordergrund - Hintergrund*, resulta muy poco probable que podamos entender las sucesivas reducciones, inclusive a la *Ursatz* como enunciados musicales. En principio los niveles más profundos son claramente abstracciones que obvian el ritmo y el metro por lo que están despojados de toda temporalidad y por ende no caben ser entendidos como musicales. Como se dijo, los gráficos reduccionales son expresiones metalingüísticas. Su finalidad es explicar el funcionamiento de la conducción vocal y el componente tonal de la música, por lo tanto no pueden ser considerados enunciados lingüísticamente admisibles.

A esta cándida y descuidada lectura que la ciencia cognitiva clásica hizo de la teoría schenkeriana se le puede agregar un cuerpo de evidencia que muestra que los principios psicológicos que plantea la teoría no deberían ser entendidos en términos estrictamente perceptuales (Cook 1987b). La hipótesis de una audición jerárquica llevada hasta sus últimas consecuencias, la *Ursatz*, no parece entrar dentro de las intuiciones del oyente enculturado que pretende modelizar la ciencia cognitiva musical. Entonces, ¿cuál es el alcance del psicologismo schenkeriano? ¿Qué aspectos de la escucha musical supone modelizar? En la próxima sección propondremos que un enfoque experiencial de la cognición musical permitirá elucidar mejor el psicologismo schenkeriano.

Schenker y Experiencialismo, una relación más promisoría

Leslie Blasius (1996) sostiene que la aplicación de la retórica psicologista al campo de la musicología a lo largo del siglo XIX debería ser comprendida más como una convención para referir al estudio metacognitivo (que de acuerdo a la autora refiere a problemas estéticos) más que al problema cognitivo (o como lo denomina Blasius, *pragmático*) de la música. En este sentido, la preocupación se centra en “*el examen crítico del correlato psíquico del afecto musical interno.*” (p.5).

Por su parte, para Nicholas Cook el alcance de lo psicológico en Schenker “*tiene que ver con cómo las cosas se experimentan en contextos musicales particulares, y no con las propiedades físicas o formales de esas cosas consideradas de manera aislada.*” (1987a; p.54) Visto de este modo, el aporte psicologista más importante de la teoría schenkeriana tiene que ver con haber demostrado gráficamente aquella intuición de que lo que aparece como igual en la superficie se experimenta de manera diferente de acuerdo al contexto. Es posible hablar de una *psicología de la totalidad* proponiendo que un acontecimiento no se define como un hecho individual sino por su función en la

⁴ Aunque Martínez (2002) demostró la naturaleza constituyente de la prolongación, sus hallazgos se refieren a un nivel considerado *básico* de la estructura prolongacional.

⁵ Y probablemente alentó la afirmación de Sloboda.

constitución de un complejo funcional. La noción de tonalidad en Schenker adhiere a esta idea. De acuerdo a ésta la estructura musical tonal es mucho más que una concatenación de eventos tonales, de relaciones de tensión y relajación enumeradas en el transcurso del tiempo, por el contrario debe ser una organización de una totalidad inteligible que permita (re)conocer en cada momento esa tonalidad.

Sin embargo, la idea de esta *psicología de la totalidad* no debe ser malinterpretada. Como Blasius (1996) advierte, no se trata de una alusión a la escuela de la *Gestalt*: “*La Psicología de Schenker (...) es fundamentalmente introspectiva, ocupada en la descripción del contenido experiencial del pasaje, mientras que la Psicología de Koffka o de Wertheimer es fundamentalmente recelosa de la introspección*” (p.34). Se trata entonces de una totalidad dinamizada por el sesgo organicista de sus descripciones y el planteo fenomenológico de su método. Precisamente, como exponente del organicismo romántico alemán (cuyos mayores exponentes se pueden ver en Goethe y von Humbolt (Keiler 1978b)) la totalidad *orgánica* implica sus propias posibilidades de transformación. El todo es un organismo maduro para la metamorfosis. Y los cambios o transformaciones deben ser entendidos justamente como metamorfosis, más que como operaciones de cómputos.

Desde esta perspectiva el psicologismo schenkeriano se manifiesta en una preocupación por entender la música más acorde a lo que actualmente se tiende a considerar como una visión más integrada desde el experiencialismo de la cognición humana. Esta perspectiva experiencialista (Lakoff y Johnson, 1980), contempla algunas dimensiones de significado que son parte esencial de la construcción de sentido en las artes.

Tomemos por caso el aspecto imaginativo de la experiencia musical y veamos como dicho componente, que está presente en el planteo schenkeriano, tiene un alcance en un abordaje de la música que contemple aspectos experienciales y ecológicos (Lakoff 1990) entendiendo por ellos los que la involucran en interacciones con aspectos físicos, funcionales y sociales del ambiente.

Como se anticipó, la imaginación no sólo se manifiesta en la creatividad y el descubrimiento sino que constituye un vehículo por medio del cual se asigna significado a la experiencia. El dominio imaginativo se manifiesta ampliamente en el enfoque Schenkeriano. La estructura subyacente musical es una creación schenkeriana que tiene sustancia como una construcción imaginativa ideal. No existe objetivamente en la naturaleza, como tampoco, de acuerdo a Lakoff (1990), existe objetivamente la semana con sus siete días: lo que existe es un modelo ideal de la semana. De este modo, es posible caracterizar al modelo de Schenker como un *Modelo Cognitivo Idealizado* (Lakoff 1990). Estos modelos tienen como función la de categorizar aspectos de la realidad en términos de ideales abstractos, esto es, de construcciones mentales de significado, culturalmente situadas, de las que se desprenden juicios de valor y se derivan planes de acción. El análisis schenkeriano es una heurística para la demostración de lo que constituye en Schenker el *ideal* estético de la obra de arte (Cook 1990).

El componente imaginativo en Schenker nutre la intuición a gran escala que permite analizar el modo en que los materiales que conforman el estilo se organizan en la pieza de música alrededor de unos rasgos estructurales que resultan prototípicos. Así, la demostración gráfica constituye uno de los mayores aportes de la teoría en su esfuerzo por retratar visualmente, como resultado del ejercicio heurístico de escudriñar mentalmente el texto musical, el funcionamiento de la pieza aplicando, o mejor dicho activando los prototipos de imagen que adscriben a lo que *a priori* constituye para él el modelo ideal de la obra de arte.

Podemos ver un ejemplo de la puesta en acción de la heurística imaginativa en la descripción que realiza Schenker de la relación entre los componentes melódico y armónico, y sus relaciones con la jerarquía de niveles de la estructura musical subyacente:

“A lo largo de los niveles prolongacionales es por momentos lo horizontal lo que determina el camino y el significado particular de lo vertical, y por momentos lo vertical con su propia conducción vocal lo que dicta lo horizontal. Así, en un caso podemos hablar de horizontalización de lo vertical, en otro caso de verticalización de lo horizontal. Sería erróneo entonces leer todos los grados en el foreground sin discriminar entre ellos como si fueran todos de la misma importancia y origen. En cambio uno debe establecer la siguiente distinción: entre aquellas armonías que de un modo particular sirven al propósito de las disminuciones cercanas al Vordergrund, y aquellas que en sus orígenes expresan fuertes relaciones en los niveles cercanos al Hintergrund.” (Schenker [1935-1979], pp. 111-112).

El procedimiento que propone, esto es, la “lectura” discriminada de los grados en el *Vordergrund* implica necesariamente la aplicación de un ideal abstracto que gobierna el proceso imaginativo y que *conduce* o que *guía* el pensamiento analítico para proceder con el plan de acción (el análisis) basado en una asignación de valores diferenciales a los eventos musicales de acuerdo a su función más o menos prototípica en el contexto generado por el despliegue estructural de la pieza. Esto es, la importancia de los componentes estructurales se sopesa teniendo como base un ideal abstracto contra el cual se confronta en la búsqueda de las diferencias. Es decir que cuando un



modelo cognitivo idealizado se activa en la mente, su puesta en acción toma en cuenta lo que se denominan efectos de prototipo, entendiendo por esto las tendencias más o menos determinantes por las cuales tomamos decisiones y hacemos juicios de valor respecto de la realidad, y que se derivan, hasta cierto punto, de los condicionantes culturales que indican lo que es válido en términos cognitivos (Zbikowsky 2002).

Si bien, como señala Cook (1990) el análisis gráfico schenkeriano constituye una demostración, vemos aquí que, de acuerdo a la teoría de los modelos cognitivos idealizados la puesta en acción del plan que deriva en dicha demostración no es el resultado de la aplicación del método científico sino más bien es el resultado de la *interpretación*, entendida como la aplicación del juicio de medición de acuerdo a los condicionantes de la experiencia, en este caso, de la experiencia estética de la obra, y en donde la validez se demuestra en la verosimilitud de dicha demostración.

Otro ejemplo del enfoque schenkeriano en donde se aprecia la acción del dominio imaginativo como medio para conectar distintas dimensiones de la experiencia lo constituye el concepto de organicidad aplicado a la descripción de la obra musical. Vista desde una psicología del realismo experiencial, la metáfora de organicidad tiene vinculaciones con una idea de la experiencia humana en la que el dominio racional se conecta por medio de la imaginación con otros dominios experienciales y donde mente y cuerpo forman una totalidad similar a la totalidad proyectada metafóricamente por Schenker al análisis de la pieza musical. En el imaginario schenkeriano la concepción de la obra como un organismo en cuyo interior ocurren una serie de procesos de transformación que implican expansión, dirección y sentido, es posible siempre y cuando la racionalidad sea entendida como un atributo de la sustancia corporal, es decir, cuando mente y cuerpo son una misma cosa.

La proyección metafórica es en Schenker la manifestación más acabada del establecimiento de conexiones entre las diferentes dimensiones de la experiencia. Como Cook lo señala, en Schenker está presente la diferencia entre la percepción de la cualidad fáctica del material sonoro y la intencionalidad de la música como una construcción cuando sostiene que: *“Un análisis Schenkeriano no es una explicación científica sino metafórica, no refiere al modo en que las personas escuchan realmente las piezas de música sino a un modo de imaginarlas”* (1990, p. 4). De acuerdo a Zbikowsky, esta modalidad imaginativa que está implícita en la comprensión musical no puede escapar ni desconectarse del desarrollo de los conceptos propios de una cultura musical. Nuestra experiencia es lo que sabemos acerca de la música y depende de las imágenes por medio de las cuales nos la representamos, lo que otorga a una cultura musical su identidad.

De este modo la teoría schenkeriana de la estructura subyacente musical es una construcción mental que funciona como el modelo cognitivo idealizado que Schenker utiliza como correlato de su experiencia estética. En ella, el componente imaginativo adquiere una dimensión múltiple. Aparece la imaginación ligada a la actividad creativa, manifiesta en el idealismo estético que la obra maestra representa, y aparece también como una herramienta que vehiculiza las estructuras del pensamiento por medio de las proyecciones metafóricas que despliega en su modelo analítico de la estructura musical (ver Martínez 2006). Por eso resultó una empresa fallida desde su inicio tratar de ponerle al modelo schenkeriano el corsé computacional clásico, ya que la heurística de su método analítico encuentra las respuestas aplicando una capacidad imaginativa de madurez que conecta las múltiples dimensiones de la experiencia.

Por ello coincidimos con Blasius (1996) en que la teoría se puede entender en términos psicológicos en una suerte de representación bipolar:

“La racionalización epistemológica de la teoría establecida por este Schenker debería ser anclada en un polo por un cuerpo fijo y (al menos hipotéticamente) empíricamente seguro de explicación psicológica y por el otro por el mapeo heurístico de la experiencia musical puesta de manifiesto dentro de la teoría recibida (la teoría musical que es tomada como una clase especial de observación subjetiva) en combinación con el examen introspectivo estructurado de esa experiencia (y este examen adquiriría tal vez prioridad por encima de la teoría recibida). Existiría un intercambio recíproco entre estas dos investigaciones: la explicación psicológica proveería un conjunto definido de intelecciones sobre las cuales basar la indagación heurística de las piezas, mientras que el examen introspectivo de la experiencia musical proveería de bases sobre las cuales las operaciones hipotéticas sean tanto generadas como verificadas.” (p. 24).

Esta caracterización del episteme schenkeriano se ajusta bastante al análisis propuesto aquí, ya que contempla por un lado la explicación psicológica que deviene del conjunto de intelecciones sobre las cuales se basa la indagación heurística de las piezas, y por otro el examen introspectivo de la experiencia musical que posibilita la generación y verificación de las hipótesis analíticas. Vemos aquí un ejemplo del modo en que la experiencia musical adquiere un sentido más amplio y se convierte en un dominio en el cual tienen lugar intercambios entre diferentes dimensiones del conocimiento.

Implicancias

Si la intención es aproximarnos a una interpretación menos sesgada de la teoría schenkeriana con el fin de valorar su contribución al desarrollo de una psicología que se preocupe por entender la música desde una perspectiva experiencialista, más acorde con argumentos recientes relativos a la naturaleza más integrada de la cognición humana, esto implicaría salirse de los límites rígidos que impone el paradigma de la mente computacional, con el fin de construir un modelo de la experiencia musical que contemple dichos argumentos. En definitiva lo que planteamos es que la psicología de la música enfrenta un problema epistemológico ocasionado por la concepción de ciencia a la que adscribe, y que su cosmovisión externalista de la realidad encuentra severas limitaciones para dar cuenta de otras dimensiones de significado que están indisolublemente ligadas al experiencialismo (Lakoff y Johnson 1980) y que son parte esencial de la construcción de sentido en las artes.

Postulamos en este artículo que el derrotero que siguió la interpretación de la teoría schenkeriana en los campos musicológico y psicológico del mundo anglosajón estuvo caracterizado por una *inconsistencia* aparente entre el episteme schenkeriano y la interpretación que del mismo realizaron dichas disciplinas, y sostuvimos además que dicha inconsistencia es el producto de la influencia que el modelo conceptual de ciencia cognitiva ha ejercido sobre ellas, en particular a partir del advenimiento de la denominada revolución cognitiva con su modelo de la mente computacional aplicada al análisis de la cognición en el dominio lingüístico. Un ejemplo nos puede ayudar a entender esta diferencia. Más allá de la indudable sustancia paramétrica de los eventos sonoros que conforman una pieza musical tonal, la representación de la estructura subyacente de dicha pieza puede concebirse y explicarse desde dos concepciones opuestas acerca de lo que la abstracción de un evento subyacente es. En la primera, la relación jerárquica básica que tiene lugar entre los eventos de un pasaje musical es una relación en la que uno de ellos -que es interpretado como más estable- es elegido para representar otros eventos que se supone están relacionados con aquel, y a consecuencia de esta elección una *copia* de dicho evento se traslada a un nivel más alto de representación, en el que dicha copia es entendida como la representación del pasaje completo. Este tipo de abstracción se corresponde con el cálculo computacional. En la segunda interpretación, un evento estructural gobierna un determinado pasaje porque dicho evento se manifiesta fenoménicamente a lo largo de él. En este último caso, la relación entre la pieza y la representación subyacente toma la forma de una abstracción simbólica e inclusiva, en donde el evento subyacente conlleva una unidad y una simplicidad que da cuenta de la multiplicidad de eventos de dicho pasaje. Este tipo de abstracción se corresponde con la concepción imaginativa del episteme schenkeriano.

El modelo de la estructura subyacente de Schenker es un modelo cognitivo idealizado, que funciona como un correlato de su experiencia estética, entendiendo por tal a la construcción de significado resultante de la pericia del músico con la cultura musical de su tiempo. El componente imaginativo vehiculiza las estructuras del pensamiento por medio de las proyecciones metafóricas (ver Martínez 2006) que se despliegan en el análisis de la estructura musical.

Cabría preguntarse entonces si la única posibilidad que tenía el psicologismo del enfoque schenkeriano para sobrevivir indemne en la era de la revolución cognitiva era que pudiera ser reducido a cálculos computacionales de acuerdo a las restricciones impuestas por dicho paradigma. Creemos que esto no es necesario ni deseable si adoptamos una visión diferente para considerar este asunto. El problema de las ontologías conflictivas a las que estamos aludiendo puede entenderse mejor si pensamos cuáles son los modelos conceptuales para abordar la realidad que están en juego en ellas (Zbikowski 2002). Cook (1989) sostiene que la representación subyacente de la música que Schenker propone no alude a la experiencia de la música tal como se escucha sino al modo en que debiera escucharse. Nosotros creemos que hay una respuesta alternativa al planteo de Cook. La representación schenkeriana de la estructura subyacente es para Schenker su manera de entender la estructura de la obra de arte musical. En su modelo cognitivo idealizado la estructura fundamental es el *ideal* que gobierna el análisis, la interpretación y la composición de la obra musical, y los procesos de elaboración que caracterizan la conducción de las voces son los *ideales* por medio de los cuales la obra musical comunica su esencia. Estos aspectos imaginativos de la experiencia musical no son susceptibles de reducirse a cálculos computacionales.

Por eso resultó una empresa fallida desde el origen el tratar de colocarle al modelo schenkeriano el corsé de la computacionalidad cognitiva clásica, puesto que la heurística de su método analítico procede mediante el uso de una capacidad imaginativa de madurez que activa y vincula las múltiples dimensiones de su profunda experiencia con la música y por ende se encuentra muy alejada de las intuiciones del oyente ideal en términos de la competencia lingüística chomskiana (Lerdahl y Jackendoff 1983).

Ahora bien, los aspectos imaginativos de la representación musical trascienden con creces al episteme schenkeriano. Forman parte ineludible de la experiencia musical. Por eso postulamos



aquí que en el curso de la historia de la psicología cognitiva de la música, y hasta una época reciente, el método y el procedimiento empleados han perdido en el camino el componente imaginativo y metafórico que esta implícito en dicha experiencia. En el caso del modelo schenkeriano, dicho componente, como señalamos antes, es el producto de las ideas de su tiempo, esto es, de los modelos conceptuales prevaletentes en su ambiente cultural. Schenker encontró una explicación de la comprensión de la obra musical basada en su concepción estética, combinada con una visión naturalista y orgánica de la música. Su descripción del despliegue de la estructura subyacente musical es la manifestación de aspectos energéticos del mundo natural. Desde una perspectiva experiencialista, está implícita en la concepción schenkeriana una proyección metafórica que mapea las construcciones culturales, filosóficas de su tiempo con su comprensión profunda de la música como sonido organizado (Lakoff y Johnson 1999; Zbikowski 2002; Saslaw 1997, 1998; Larson 1997, 2004). El interjuego de fuerzas dinámicas que emergen del despliegue de la *Ursatz* en la forma musical se interpreta en el episteme schenkeriano como un curso de acción que confiere un sentido de dirección al desenvolvimiento musical.

Pensamos que la caracterización que realiza Blasius del episteme schenkeriano se ajusta bastante al análisis que venimos proponiendo, ya que contempla por un lado la explicación psicológica que deviene del conjunto de intelecciones sobre las cuales se basa la indagación heurística de las piezas, y por otro el examen introspectivo de la experiencia musical que posibilita la generación y verificación de las hipótesis analíticas. Vemos aquí un ejemplo del modo en que la experiencia musical adquiere un sentido más amplio y se convierte en un dominio en el cual tienen lugar intercambios entre diferentes dimensiones del conocimiento.

Creemos que la apertura de la psicología de la música hacia el estudio de aspectos de la experiencia no contemplados por el enfoque de ciencia cognitiva clásica, puede alentar el desarrollo de una concepción más abarcadora de este dominio mental.

Referencias

- Bent, I. (1987) *Analysis*. New York, Londres. W.W. Norton & Company.
- Blasius, L. D. (1996) *Schenker's Argument and The Claims of Music Theory*. Cambridge. University Press.
- Cadwallader, A. y Gagné, D. (1998) *Analysis of Tonal Music. A Schenkerian Approach*. Oxford. University Press.
- Castro, J.; Pizarroso, N. y Morgade-Salgado, M. (2005) La Psicologización del ámbito estético entre mediados del siglo XIX y principios del Siglo XX. *Estudios de Psicología*, **26 (2)**, pp. 195-219.
- Cook, N. (1987a) *A guide to Musical Analysis*. Oxford. University Press.
- Cook, N. (1987b) The Perception of Large-Scale Tonal Closure. *Music Perception*, **5, 2**, pp. 197-206.
- Cook, N. (1990) *Music, Imagination and Culture*. Oxford. Oxford University Press.
- Cooper, G. y Meyer, L. B. (1960) *The Rhythmic Structure of Music*. Chicago. The University of Chicago Press.
- Deutsch, D. y Feroe, J. (1981) The internal Representation of Pitch Sequences in Tonal Music. *Psychological Review*, **Vol. 88 No. 6**, pp. 503-522.
- Johnson, M. (1987) *The Body in the Mind: the Bodily Bases of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago. University of Chicago Press.
- Keiler, A. (1978a) Bernstein's *The Unanswered Question* and the Problem of Musical Competence. *The Musical Quarterly*, **68**, pp. 195-222.
- Keiler, A. (1978b) The empiricist illusion: Narmour's *Beyond Schenkerism*. *Perspectives of New Music*, **17**, pp. 161-195.
- Krumhansl, C. L. (1990) *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Oxford. University Press.
- Krumhansl, C. L. (1995) Music Psychology and Music Theory: problems and Prospects. *Music Theory Spectrum*, **17**, pp. 53-80.
- Lakoff, G. (1990 [1987]) *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories reveal about the Mind*. Chicago. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. ([1980]-2003) *Metaphors we live by*. Chicago. University of Chicago Press.

- Larson, S. (1997) The Problem of Prolongation in *Tonal Music*: Terminology, Perception, and Expressive Meaning. *Journal of Music Theory*, **41**, **1**, pp. 101-136.
- Lerdahl, F. (1988a) Cognitive Constraints on Compositional Systems. En J. A. Sloboda (Ed.) *Generative Processes in Music. The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*. Oxford. Clarendon Press. Pp. 231-259.
- Lerdahl, F. (2001) *Tonal Pitch Space*. Oxford. University Press.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983) *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA. The MIT Press.
- Martínez, I. C. (2002) *Prolongation in music attending. A click localization Study*. Proceedings of the 7th ICMPC. UWS. Sydney, Australia.
- Martínez, I. C. (2005) La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música. En Shifres, F. (Ed). *Actas de las 1ras Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata. CEA. UNLP. pp. 47-72.
- Martínez, I. C. (2006) Audición metafórica de la estructura subyacente: la estructura interrumpida como metáfora de fuerza. En F. Shifres y G. Vargas (eds.) *Sonido, Imagen y Movimiento en la Experiencia Musical*. Buenos Aires. Saccom, pp. 89-98
- Meyer, L. B. (1956) *Emotion and Meaning in Music* Chicago. The University Press.
- Narmour, E. (1977). *Beyond Schenkerianism. The need for Alternatives in Music Analysis*. Chicago y Londres. University of Chicago Press.
- Putnam, H. (1981) *Reason, Truth, and History*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Putnam, H. (1990) *Realism with a human face*. J. Conant (Ed). Cambridge. Harvard University Press.
- Salzer, F. (1957) *Structural Hearing. Tonal Coherence in Music*. New York. Dover.
- Salzer, F. y Schachter, C. (1969) *Counterpoint in Composition*. New York. Columbia University Press.
- Schenker, H. (1990 [1906]) *Tratado de Armonía*. [trad.: *Harmonielehre*, Ramón Barce]. Madrid. Real Musical.
- Schenker, H. (1987 [1922]) *Counterpoint. (Kontrapunkt, trans.: J. Rothgeb & J. Thym)*. New York. Schirmer Books.
- Schenker, H. (1994 [1925]) *The Masterwork in Music. A yearbook. Volume I (1925)* [trans.: *Das Meisterwerk in der Musik*, Ian Bent et al.]. Cambridge. University Press.
- Schenker, H. (1994 [1926]) *The Masterwork in Music. A yearbook. Volume II (1926)* [trans.: *Das Meisterwerk in der Musik*, Ian Bent et al.]. Cambridge. University Press.
- Schenker, H. (1979 [1935]) *Free Composition. [Der freie Satz, trans. E. Oster]*. New York. Schirmer Books.
- Sloboda, J. A. (1985) *The musical mind*. Oxford. University Press.
- Sloboda, J. A. (1998) Does Music mean anything? *Musicae Scientiae*, **II**, **1**, pp. 21-31.
- Sundberg, J. y Lindblom, B (1991) Generative Theories for Describing Musical Structure. En P. Howell; R. West and I. Cross (Eds.) *Representing Musical Structure*. Londres. Academic Press, pp. 245-272.
- Zbikowsky, L. (2002) *Conceptualizing Music*. New York. Oxford University Press.



RECONSIDERANDO EL PARADIGMA DE SEGMENTACIÓN EN LOS ESTUDIOS EN PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA

FAVIO SHIFRES Y MARÍA DE LA PAZ JACQUIER

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Fundamentos

El paradigma de segmentación, es un recurso experimental abundantemente utilizado en la psicología de la música. Surge de la idea de que, como la música transcurre en el tiempo, el modo en el que ese tiempo es procesado, puede dar cuenta de ciertos detalles de cómo la música comprendida y vivenciada.

La idea de segmentación remite a los estudios semiológicos. En principio alude a la intuición por la cual se identifica qué es lo que produce el significado. Saussure (1916) mostró que para esto es necesario delimitar unidades en la cadena lingüística, de tal modo que dichas unidades impacten en el significado de la cadena. De este modo es posible establecer los signos elementales, es decir aquellos que se vuelven insignificantes al suprimirse alguna de sus partes. Mas allá de los abordajes de inspiración explícitamente lingüística (por ejemplo Nattiez 1987) esta noción habita en muchas tradiciones de análisis musical de las cuales la morfología musical clásica es uno de los exponentes más notables. Sin embargo el alcance de la noción de segmentación no es exactamente la misma. Como heredera de la tradición saussuriana, la semiología musical propone una noción de segmentación como actividad cuya incumbencia está restringida por la atribución de significado. De acuerdo a ella la segmentación es un proceso por el cual se identifican los elementos que *impactan* sobre el significado musical. Así, el significado regula la segmentación. Por ejemplo, si una secuencia musical es demasiado breve como para determinar significado, entonces no puede ser considerada un segmento (Monelle 1992). Por lo tanto, la segmentación semiológica es el resultado de una operación de análisis, que, cómo tal, involucra algún metalenguaje.

Sin embargo, desde el punto de vista psicológico, segmentar se refiere a la restricción del sistema perceptual por la cual las personas *dividen* los objetos físicos en partes que difieren entre ellas y se relacionan entre sí de modos diversos (West *et al.* 1991). Así, identificar una nota, un acorde, un motivo, etc. implica alguna forma de segmentación del campo perceptual. No obstante, en general nos referimos a la operación de segmentación cuando hablamos del dominio temporal de la experiencia. Por ello es posible suponer que el proceso de segmentación del continuo temporal no solamente implica una operación lógica (como lo propone la semiología), sino que puede al mismo tiempo dar cuenta del modo en el que se articulan los procesos perceptuales que tienen lugar conforme transcurre ese tiempo. En este sentido, existe abundante evidencia de que este proceso se realiza de acuerdo a los principios de la Gestalt, en la necesidad de percibir diferencias entre una y otra región del estímulo (Deliège 2002).

Por todo esto, el denominado “paradigma de segmentación” utilizado en numerosas investigaciones en psicología de la música se basa en el supuesto de que la segmentación no es solamente una operación lógica como lo propone la semiología sino que es una acción que puede dar cuenta de un proceso perceptual real. En general, este paradigma permite obtener respuestas observables de los oyentes a partir de la realización de tareas en las cuales los sujetos deben indicar cómo entienden que es posible dividir la música escuchada. Mayormente se lo aplica a la audición de música en tiempo real (oprimiendo un botón en una computadora o en un joystick, por ejemplo), pero también puede ponerse en juego en tareas de índole retrospectiva. Por lo general va acompañado de otros dispositivos metodológicos, tales como reportes verbales (Imberty 1981; Deliège y El Ahmadi 1990; Shifres 2001, 2002; Jacquier 2006), respuestas continuas (Timmers *et al.* 2006), tareas de memoria (Shifres 2005), etc. que permiten vincular el proceso mismo de segmentación con aquellos componentes estructurales, contextuales, mentales, etc. que se pretenden estudiar.

Debido a que las respuestas obtenidas estarían reflejando procesos perceptuales basados en principios tan generales como los gestálticos, la aplicación de este procedimiento supone que aun personas no entrenadas sistemáticamente en técnicas y teorías de segmentación lógica son capaces de realizar esta tarea exhibiendo atributos importantes de la representación que la obra escuchada suscita en la mente de tal oyente naif.

De acuerdo a Imberty (1981) las respuestas que el paradigma demanda por parte del sujeto resultan conductas observables atribuibles a la estructura musical en parte o en su totalidad en tanto ésta da lugar a la percepción de cambios cualitativos en los atributos de la información que entra en

el campo perceptual. Pero además la segmentación depende tanto de modelos culturales de referencia como del bagaje de conocimientos previos alojados en la memoria de largo plazo a través de procesos de enculturación (Imberty 1981, p. 86). Por ello la tarea de segmentar puede estar dando cuenta también de aquellos contenidos transmitidos por la cultura que permiten al sujeto configurar la información perceptual de tal o cual manera. Por todo esto, el paradigma ha sido utilizado en trabajos de muy diversa naturaleza y adscripción epistemológica. En particular resulta ventajoso en el examen de aspectos complejos de la estructura musical que requieren del concurso de múltiples variables y fundamentalmente de un extendido desarrollo en el tiempo (Deliège y El Ahmadi 1990).

A pesar del gran atractivo que el paradigma presenta, su utilización se basa en una serie de supuestos teóricos, epistemológicos y metodológicos que no han sido suficientemente discutidos. Sin esta discusión la pertinencia y la relevancia del paradigma respecto de los objetivos de las investigaciones que lo ponen en juego pueden quedar seriamente cuestionadas.

Objetivo

El presente trabajo se propone discutir la pertinencia y la relevancia del paradigma de segmentación en distintos ámbitos de los estudios en psicología de la música. Para ello se cuestionan algunos de los supuestos básicos que suelen justificar su uso a través de la reflexión teórica y el meta-análisis de los resultados de diversos trabajos.

Aporte Principal

De acuerdo a una serie de estudios relevados, en los que se utilizó el paradigma de segmentación, hay por lo menos tres puntos clave que merecen un examen pormenorizado. Lo que sigue es una presentación de esos tres tópicos con algunas reflexiones suscitadas a partir de la lectura crítica de los marcos teóricos y metodológicos de diversos trabajos y la consideración de los resultados a los que arriban.

Análisis de la pertinencia del paradigma

Para Michel Imberty (1981) las conductas manifestadas a partir de la aplicación del paradigma de segmentación permiten delinear la naturaleza de la experiencia de la configuración del tiempo en la música. El punto en el que el oyente decide segmentar concentra el percatamiento de una ruptura en el continuo temporal a través de la cual se construye la noción del *antes* y el *después*. De este modo la tarea de segmentación puede dar cuenta directamente de cómo la estructura musical es codificada en el tiempo del transcurso de la obra, y en particular, como la estructura *profunda* de la composición configura ese tiempo. Es decir que no se trata solamente de identificar la sucesión de partes, sino también el modo en el que las partes forman parte de un todo a través de reconocer cómo *se pasa* de una parte a la otra:

“Es este pasaje que constituye la realidad perceptiva de la relación, base de las estructuras musicales. Al menos, toda pieza musical se organiza en la audición en ‘partes’ más o menos largas, identificadas por el hecho que cada una de ellas presenta, en relación a esa que la precede, una cualidad diferente, y que, en cierta medida, el cambio de partes introduce una discontinuidad entre los conjuntos sonoros delimitados que, cada uno por sí mismos, ‘realizan una forma de síntesis casi estática del devenir’.” (Imberty 1981, p. 97).

En otros términos, la tarea de segmentación da cuenta de cómo el oyente *significa* el transcurso del tiempo en la obra al poner de manifiesto contrastes, rupturas, continuidades, etc. Sucintamente, Imberty delimitó la incumbencia del paradigma a la indagación de la configuración del tiempo en la estructura musical. Por supuesto, que como la música es el arte del transcurrir, cualquier proceso que tiene que ver con la estructura musical tiene que ver con el tiempo. Sin embargo, no todos los procesos comprometidos en la experiencia musical intervienen en la configuración del tiempo de esa experiencia. La temporalidad es claramente una restricción de ciertos procesos para los que el paradigma resulta pertinente. Así, por ejemplo, cuando el objeto de estudio es la forma musical misma (Deliège y El Ahmadi 1990; Shifres 2001), el paradigma de segmentación es expresamente obligado.

Siguiendo esa premisa Krumhansl (1996) estudió la relación de la configuración de la forma musical percibida con la tensión y los cambios percibidos. Para ello combinó el paradigma de segmentación con tareas de (i) reconocimiento en el tiempo real de las ideas nuevas que aparecían en el transcurrir de la obra y (ii) respuesta continua indicando las variaciones de tensión percibidas. Se ve claramente que el foco es la configuración del tiempo y que las tareas que complementan el paradigma de segmentación apuntan a obtener datos que desde la descripción estructural de la composición permitan explicar esa organización temporal. Por su parte, interesada en cómo la configuración del tiempo en la escucha musical puede dar lugar a una experiencia narrativa del tiempo (Ricouer 1985), Jacquier (2006) observó la relación entre el modo de organizar el tiempo en la



tarea de segmentación del discurso musical escuchado, y el modo de organizar el tiempo en el discurso verbal producido para referirse a esa música escuchada. En este caso, ambas tareas se proponían perfilar organizaciones temporales y el objetivo final era el de cotejar ambas configuraciones.

Por el contrario Timmers *et al* (2006) estudiaron el compromiso emocional (la emotividad) de los oyentes suscitado ante la audición de tres ejecuciones de un estudio de Scriabin, con especial interés en el modo en el que éste varía a lo largo de la pieza. Para ello se valieron de dos tareas: (i) segmentar la obra presionando un botón; (ii) brindar una respuesta continua del compromiso emocional con la música moviendo un slider de acuerdo a las variaciones de la emotividad a medida que transcurría la obra. Aquí está claro que la tarea directamente vinculada al objetivo de la investigación es la segunda. En este caso, la tarea de segmentación es la complementaria. Como los autores lo señalan: “*La primera tarea fue añadida para estudiar la relación entre compromiso emocional y segmentación subjetiva o fraseo.*” (p. 485). Los resultados de su experimento confirmaron que los cambios en el compromiso emocional fueron más significativos sobre los límites que en el medio de las frases. Así, concluyeron que la variabilidad en la emotividad tiende a seguir el contorno global del fraseo y refuerza la naturaleza jerárquica de dicho fraseo (referida a unidades de diferentes niveles estructurales). Es posible argumentar aquí que Timmers y sus colegas están invirtiendo la lógica del proceso. Parecería que el compromiso emocional estuviera vinculado a la configuración del tiempo en el fraseo y no al revés: la configuración del tiempo en la experiencia musical depende (posiblemente entre otras cosas) del compromiso emocional suscitado en el transcurso de la escucha. La pertinencia del paradigma de segmentación es cuestionable en este caso porque el foco de la investigación no es la configuración del tiempo.

Análisis de supuestos metodológicos

La mayoría de los estudios que utilizan el paradigma de segmentación parten del supuesto de que la respuesta de segmentación (la respuesta observable que la estructura de la música suscita en el oyente) es estable una vez que se pasa por un período de familiarización. Durante ese período el oyente configura su idea de la organización del tiempo en partes, y a partir de ahí esa idea permanece relativamente inalterada. Existe evidencia empírica que soporta la especulación acerca de la experiencia auditiva se estabiliza luego de un período breve de familiarización con el estímulo. Y ésta se encuentra en la base de muchos paradigmas experimentales que abarcan múltiples dominios de la audición y la producción musical (Martínez, Malbrán y Shifres 1999; Kenny y Gellrich 2002). Por esta razón en general se incluye en los experimentos al menos una audición cuyo único objetivo es que el sujeto tome contacto y se habitúe al estímulo antes de realizar la tarea.

En ese sentido, por ejemplo, Deliège y El Ahamdi (1990) les pidieron a los participantes de su experimento que segmentaran la *Secuencia* para viola sola de Luciano Berio. Para ello les dieron tres audiciones, durante la primera los sujetos solamente escuchaban atentamente con el objeto de familiarizarse, durante la segunda y la tercera realizaban la acción de segmentación apretando un botón en el teclado de la computadora en los momentos que consideraban como los puntos que delimitaban las secciones de la pieza. Sus resultados dan cuenta de respuestas altamente estables, es decir que los resultados para la segunda audición no fueron significativamente diferentes a los correspondientes a la tercera audición. Sin embargo, la cantidad de sujetos que habían mantenido la respuesta durante las dos audiciones en muchos casos era mucho menor a las frecuencias generales observadas. De manera interesante se observa que la inestabilidad es mayor en los sujetos no músicos que en los sujetos músicos, y que además se da en los puntos menos elegidos para segmentar, es decir los puntos que podrían suponerse como más ambiguos. Esto hace pensar en que la estabilidad que alcanzan los músicos, contrariamente a los no músicos, se relaciona con el acceso conciente a los factores estructurales que intervienen en la segmentación, una actividad que involucra aspectos metalingüísticos y metacognitivos. Podríamos suponer entonces que la estabilidad en la respuesta se vincula al hecho de que tales respuestas están orientadas a los aspectos estructurales de la composición. Y siguiendo con la especulación, es posible pensar, que tales aspectos son lo que se ven menos impactados por la contingencia de la audición, es decir aquellos que varían menos de acuerdo al contexto particular de cada audición.

De los resultados de Deliège y El Ahmadi se desprende que el supuesto de estabilidad de la segmentación se cumple más cuanto menos ambigua resulta ser la estructura. Esto puede verificarse a partir de los resultados de estudios que exploraron precisamente la problemática de la segmentación en situaciones particularmente ambiguas. Shifres (2001) le pidió a 17 músicos que segmentaran una ejecución del Preludio op 28 N° 6 en si menor de Chopin de acuerdo a dos consignas sucesivas (paradigma de doble segmentación): (i) atendiendo a los puntos de articulación de más alto nivel jerárquico (*segmentación del nivel superior*) y (ii) atendiendo a los puntos de articulación entre agrupamientos del más bajo nivel jerárquico (*segmentación del nivel inferior*). A otros 17 músicos les pidió lo mismo pero con otra ejecución de la misma obra. El objetivo era estudiar la incidencia de los rasgos propios de la ejecución en la configuración del tiempo de la obra. La tarea

de segmentación de esta obra resulta particularmente problemática debido a que consiste en unidades de dos compases cada una que se imbrican siempre en una nota. De este modo la última nota de cada unidad es a su vez la primera de la unidad siguiente. Además otras características estructurales hacen que la macroestructura también resulte ambigua, principalmente debido a la rivalidad entre componentes de superficie y de niveles más profundos en la organización estructural que dan lugar, entre otras cosas, a falsas *reprises*. Los sujetos en este caso disponían de todas las audiciones que necesitaran para familiarizarse, de modo que la tarea comenzaba a realizarse recién cuando el sujeto se sentía seguro de que podía llevarla a cabo. Notablemente ninguno de los sujetos tomó más de dos audiciones de familiarización y la gran mayoría de ellos se conformaron solamente con una. A pesar de esta aparente facilidad para alcanzar un grado de familiarización aceptable por los propios sujetos, las respuestas de los sujetos fueron configuradas a lo largo de las dos tareas con notables diferencias. En particular se destacaron al respecto ciertos pasajes ambiguos en los que en la primera audición las respuestas emergieron notablemente demoradas, mientras que en la segunda audición las respuestas tendieron a anticiparse marcadamente (antes, por ejemplo, de que se escuchara la tónica que correspondía a ese cierre de unidad). Esto demuestra que en la situación experimental, la respuesta del oyente se ve además fuertemente influida por la misma demanda. Se hizo evidente ahí que los sujetos que en la primera audición habían necesitado más tiempo para segmentar, en la segunda audición ya podían anticipar su respuesta. De este modo, a pesar de la familiarización, las sucesivas tareas modificaron las condiciones de ejecución de una a otra audición.

Pero además los resultados de ese experimento parecieron mostrar que a medida que los oyentes pasaban de una audición a otra, la naturaleza de la tarea, la familiaridad con la obra, y probablemente muchos otros factores influían en el sentido de hacer que los rasgos estructurales de la composición fueran progresivamente más decisivos en la segmentación que los rasgos expresivos de la ejecución. En otros términos, en cada audición se modifica no solamente el background cognitivo del oyente, sino también el foco atencional, con lo que las condiciones de escucha van variando constantemente y, concomitantemente, las respuestas se ofrecen diferentes entre las sucesivas audiciones.

Análisis de supuestos teóricos

Imberty (1981) sugiere que

“...la mayor o menor nitidez de estas partes, la facilidad con la cual los contrastes, las rupturas, las entradas de temas son percibidos, la pregnancia de tal o cual tema en relación a los otros, constituye una jerarquía más o menos fuerte de unidades que se ensamblan las unas a las otras o se yuxtaponen, que dan testimonio de la organización intrínseca de la pieza musical, o al menos de la parte de esta organización que da lugar a comportamientos reactivos observables en el sujeto.

Así, el estilo aparece en principio como esta jerarquía perceptiva de los cambios y de las unidades que ellos delimitan, la fuerza o debilidad de esta jerarquía dependen del grado de diferenciación de las partes entre ellas, y del número de diferenciaciones efectivamente percibidas (...).” (p. 87).

De este modo, si los cambios son muy pregnantes, la jerarquía va a ser fuerte, y viceversa. Siguiendo esta idea supone que los sitios de cambios fuertes serán identificados (o suscitarán la respuesta comportamental observable) por más cantidad de personas que los cambios débiles. De este modo, el paradigma de segmentación está habilitado para utilizarse para el estudio de la configuración jerárquica de la estructura musical, bajo el supuesto de que el procesamiento estadístico de las respuestas puede dar cuenta de la estructura jerárquica de la obra escuchada o de ciertos gradientes (diferencias de intensidad en la incidencia de la variable) en el aspecto estudiado.

Esto es lo que hizo Imberty (1981) una serie de estudios en los que abordó la configuración temporal en la audición de obras de Debussy y Brahms. Para esto utilizó el paradigma de doble segmentación. La idea de esta variante del paradigma es poder estudiar la jerarquía de la estructura tanto desde el punto de vista estadístico, es decir de acuerdo a las frecuencias de segmentación en cada punto, como desde el punto de vista de la respuesta individual del sujeto. El abordaje estadístico implica interpretar que los puntos en los que las frecuencias de segmentación son más altas (esto es, aquellos puntos en los que más cantidad de sujetos deciden segmentar) están indicando cambios o rupturas más fuertes y por lo tanto son los puntos jerárquicamente más importantes. O dicho dentro modo, el paradigma supone que la segmentación de nivel inferior hace ostensible (estadísticamente) la jerarquía estructural y por lo tanto puede dar cuenta de la segmentación de nivel superior. De ahí que se espera que la segunda tarea refleje los resultados de la primera tarea.

Sin embargo, tanto es este estudio, como en el de Shifres (2001), los resultados no sugieren estrictamente esto. El supuesto clave del paradigma se base en el principio de *recursividad* de la estructura jerárquica (Lerdahl y Jackendoff 1983) por el cual una articulación perteneciente a un nivel alto está también presente en todos los niveles inferiores a ese. Tanto en el trabajo de Imberty (con la



obra de Debussy) como en el de Shifres (con la obra de Chopin) se encontraron excepciones a esto. Así, algunos puntos de articulación fuertemente marcados en la tarea de *segmentación de nivel superior*, son menos marcados que otros en la tarea de *segmentación de nivel inferior*. Por ejemplo, para una de las ejecuciones del estudio de Shifres, en la primera tarea los sujetos tendieron a segmentar más en el compás 8 del preludio de Chopin, mientras que en la segunda tarea, los compases 4 y 10 resultaron más segmentados que el propio compás 8. Para la otra ejecución algo parecido ocurrió en torno al compás 14: en la primera tarea la frecuencia de segmentación alrededor de ese compás resultó significativa, sin embargo en la segunda tarea no.

De ahí que es posible pensar que tanto en el procesamiento de diferentes niveles jerárquicos estructurales como en el establecimiento de gradientes perceptuales los procesos involucrados no sean los mismos. Parecería que en las diferentes tareas los sujetos están haciendo *algo diferente*, por lo que la atención no está puesta tanto en aquellos cambios y rupturas fuertes y por lo tanto esos puntos son más susceptibles de ser *pasados por alto*.

Implicancias

El paradigma experimental de segmentación es una herramienta metodológica de alto impacto en el campo de las ciencias cognitivas de la música. Su utilidad ha sido por demás comprobada, y junto a los dispositivos de respuesta continua, tal vez sea una de los medios más efectivos de los que disponemos hoy en día para indagar, desde el punto de vista de la psicología cognitiva, los aspectos vinculados a la configuración del tiempo en la experiencia musical. Sin embargo, a lo largo de este trabajo hemos tratado de arrojar a la arena de discusión la afirmación de que su uso ha sido muchas veces indiscriminado y precipitado. La evidencia traída a esta discusión revela que la pertinencia y relevancia del uso del paradigma en la investigación empírica en psicología de la música debería ser confrontado al menos con los siguientes puntos:

(i) *La vinculación de la segmentación temporal con el objeto de estudio.* El uso que se hace del paradigma asume que el proceso a estudiar está atravesado por algún tipo de segmentación. Es decir que se basa en el supuesto de que la segmentación es una condición "sine qua non" para que se pueda realizar el proceso que se está estudiando. Esto compromete la segmentación como inherente al proceso. De otro modo, la misma tarea de segmentación podría estar actuando como distractor respecto del foco de estudio más que como un modo de medición del mismo. Se ha visto que a veces el paradigma es aplicado sin un análisis exhaustivo de esta implicancia y por ello, la operación que se quiere estudiar resulta interferida por la tarea de segmentación, por lo que las mediciones pierden considerablemente su validez ecológica. Como derivación de esto es importante también tener en cuenta:

(ii) *El modo en el que la tarea altera el proceso.* Se han mencionado algunos casos en los que la tarea experimental impacta en el proceso que se está estudiando de tal modo que lo distorsiona. Esto se vio en la segmentación de las ejecuciones del preludio de Chopin, en el que los oyentes fueron paulatinamente cambiando el foco de los aspectos de la expresión a los aspectos de la macroestructura musical. Cualquier intento del ejecutante por proporcionar una unidad interpretativa a la ejecución se ve por definición menoscabado por el requerimiento de la tarea. Del mismo modo es probable que en el experimento de Timmers *et al.* (2006) el compromiso emocional manifestado por los oyentes en la tarea de respuesta continua se haya visto influido por la tarea de segmentación previa. Del mismo modo que la tarea de segmentación del nivel inferior impactó sobre la percepción de la estructura en el nivel superior en el experimento de Shifres (2001).

(iii) *La pertinencia temporal del objeto de análisis.* Puede existir una fuerte tendencia a vincular todo lo musical con el tiempo, debido a la naturaleza insoslayablemente temporal de la música. Sin embargo, esa noción tan generalizada de temporalidad puede impedir distinguir adecuadamente la particularidad de aquellos procesos para los cuales una denominación de *temporales* tiene sentido. En términos generales entendemos como proceso temporal a aquellos que tienen lugar en el tiempo real de la experiencia musical o que se configuran temporalmente de manera que refleja la configuración temporal de la experiencia. Así, por ejemplo, aunque el reconocimiento del timbre de la melodía tenga lugar en el tiempo de la experiencia, no necesariamente implica que dependa de cómo la experiencia está organizada temporalmente. Por ello podemos reconocer el timbre antes de que termine la melodía, o esa tarea puede llevarnos más o menos tiempo en el transcurso de la misma. Por el contrario, aunque el relato de la secuencia de eventos musicales tenga lugar luego de que la obra fue escuchada, puede considerarse un proceso temporal en tanto ese relato capture la temporalidad de la obra en cuestión, reflejando sus duraciones, sus relaciones de antes y después, etc. En general se corre el riesgo de abusar del paradigma cuando es utilizado para indagar en procesos que no se vinculan estrictamente con el problema de la configuración del tiempo.

(iv) *Las tareas que casi indispensablemente requiere este paradigma como complemento.* En la medida que el paradigma de segmentación se complementa con otras tareas, el sesgo que

puede conllevar por su propia naturaleza se ve minimizado. Por ejemplo, Imberty (1981) y Jacquier (2006) complementaron la tarea de segmentación con relatos o expresiones semánticas a través de las cuales los oyentes daban cuenta de la actividad realizada. Análogamente, Krumhansl (1996) complementó la tarea de segmentación con tareas de reconocimiento de ideas nuevas y de juicios de tensión-relajación en respuesta continua. Al vincular los resultados de las diferentes tareas se puede identificar mejor la configuración del tiempo en esa experiencia en particular. Además una adecuada complementación de tareas permite controlar mejor la cuestión de la inestabilidad de las respuestas, que como se vio no se soluciona con la mera introducción de una instancia de familiarización en el procedimiento experimental.

(v) *El alcance de las conclusiones derivada de los datos en relación a la estabilidad de las respuestas.* Cuando la inestabilidad de las respuestas a lo largo de diferentes audiciones es apreciable se hace necesario un examen de esa variación de modo de apreciar mejor en que medida los resultados pueden ser adjudicados a características de la estructura musical, o son dependientes de otras circunstancias.

Siendo la música el *arte del tiempo* por antonomasia, la psicología de la música no solo no puede soslayar el estudio de la configuración del tiempo, sino que debería encontrar los medios para involucrar esa configuración en todos los ámbitos de su indagación. El paradigma de segmentación aparece como una herramienta promisorio para capturar los problemas de la configuración del tiempo en la música y vincularlos a otros dominios de la experiencia musical. Sin embargo, se ha tratado de demostrar aquí, que se corre el riesgo de sobreestimar el dispositivo y utilizarlo inadecuadamente. El esclarecimiento del alcance de lo temporal en cada aspectos de la experiencia musical que se quiera estudiar es, sin dudas, un requisito para estimar la pertinencia y la relevancia de su uso.

Referencias

- Deliège, I. y El Ahmadi, A. (1990) Mechanisms of Cue Extraction in Musical groupings: A Study of Perception of *Sequenza VI* for viola solo by Luciano Berio. *Psychology of Music*, **18**, pp. 18-44.
- Deliège, I. (2002) La percezione della musica. En Jean-Jacques Nattiez (Dir.) *Enciclopedia della musica*. Torino. Giulio Einaudi Editore, pp. 305-334.
- Imberty, M. (1981) *Les écritures du temps. Semantique psychologique de la musique. Tome 2*. Paris. Dunod.
- Jacquier, M. (2006) Procesos de segmentación y narración en la percepción musical. *Actas del 2º Congreso de Arte, Educación y Cultura Contemporánea en Latinoamérica, II Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*. UNLP, La Plata.
- Kenny, B. J. y Gellrich, M. (2002) *Improvisation*. En R. Parncutt y G. McPherson (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: University Press, pp. 117-134.
- Krumhansl, C. (1996) A perceptual analysis of Mozart's Piano Sonata, K 282: segmentation, tension, and new ideas. *Music Perception*, **13**, **3**, pp. 401-432.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983) *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA. The MIT Press.
- Martínez, I; Malbrán, S y Shifres, F. (1999) The Role of Repetition in the Identification of Harmonic Function. *Bulletin of the Council for Research in Music Educación*, **141**, pp. 93-97.
- Monelle, R. (1992). *Linguistics and Semiotics in Music*. Chur. Harwood academic publishers.
- Nattiez, J. J. (1987). *Music and Discourse. Toward a Semiology of Music. (Musicologie générale et sémiologie*. Trans.: Carolyn Abbate). New Jersey: Princeton University Press.
- Ricouer, P. (1985) *Tiempo y Narración I. La configuración del tiempo en el relato histórico. [Temps et récit. I: l'histoire et le récit*, Trad.: A. Neira]. México. Siglo XXI.
- Saussure, F. ([1916]-1984) *Cours de linguistique générale*. Publicado por C. Bally y A. Sechehaye [Curso de lingüística general, trad.: M. Armiño]. Barcelona. Planeta-Agostini.
- Shifres, F. (2001) The Communication of the Voice Leading form an Interpretative Perspective. Thompson, W. y Cuddy, L (eds). *Proceedings of the SMPC 2001*. Queen University, Ontario, Canada.
- Shifres, F. (2002) De la Fuente de la Expresión Musical al contenido de la Experiencia del Oyente. En Martínez, I y Musumeci, O (Eds.) *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes y SACCoM. CD-ROM.



- Shifres, F. (2005) La Noción de *Música como Ejecución* en la decisión de las intervenciones didácticas en la educación auditiva. En F. Shifres (Ed.). *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata. CEA Ediciones, pp. 127-139.
- Timmers, R.; Marolt, M.; Camurri, A. y Volpe, G. (2006) Listeners' emotional engagement with performances of a Scriabin etude: an explorative case study. *Psychology of Music*, **34**, **4**, pp. 481-510.
- West, R.; Howell, P. y Cross, I. (1991) Musical Structure and Knowledge Representation. En P. Howell, R. West y I. Cross (Eds.) *Representing Musical Structure*. Londres y San Diego. Academic Press, pp. 1-30.

LO VAN A ROMPER...

Nuevas representaciones de género-tango a partir de la gestualidad

MARÍA MERCEDES LISKA

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y CULTURA (FAC. DE C. SOCIALES-UBA); CENTRO CULTURAL DE LA COOPERACIÓN FLOREAL GORINI

La reincorporación de la producción musical de tango en la escena musical porteña posee una resignificación estética del género. Partiendo de un rescate de las orquestas típicas de la década del 40', debemos encontrar los rasgos en los cuales esta experiencia se actualiza. Algunos encuentran que la música no ha cambiado demasiado¹, que básicamente es la misma de antes, los instrumentos, características armónicas, *marcatos*, fraseos, estructura formal. Con bandoneonistas abriendo y cerrando violentamente su instrumento o buscando recursos sonoros no habituales, entre otros, el tango se "siente otro" para aquellos que hasta hace unos años situaban junto a la nostalgia y la depresión una música que sonaba con olor a naftalina. La resignificación que el tango adquiere en un público mayoritariamente juvenil, se produjo con el movimiento que despertaron las nuevas orquestas típicas gestadas a partir del año 2000 en adelante.

El lenguaje artístico es un escenario de conflicto cultural, en él se puede observar las transformaciones a las que se someten las categorías de valor en la sociedad. Para la Fenomenología de la percepción, el cuerpo es fuente y contexto de cognición, es decir que los gestos son constitutivos de la comprensión musical. La música es una vivencia inmediata que genera un conocimiento al que se le concede un significado, mientras que el movimiento está implicado en el sonido musical en tanto acto de percepción.

Para encontrar lo distintivo en tanto arraigo en el presente, diremos que en las construcciones de género musical que yacen dentro un imaginario social valorativo, entran en juego aspectos tales como las dinámicas de producción, difusión y consumo de la música popular. En esta oportunidad nos detendremos a analizar las implicancias de la gestualidad en el género-tango actual como un cambio de intención corporal que reconfigura la performance musical, aspecto que surge al preguntarnos cuáles son los rasgos que en el acto de percepción desencadenan una resignificación estética del género musical. Partimos de que existen mecanismos cognitivos inconscientes provenientes de la experiencia que encarnan la conceptualización de la música. La información que transmite la música con los cuerpos que la producen, se percibe antes que se explica, siendo la percepción un proceso de prerracionalidad que subyace en las prácticas musicales y que es la instancia que nos acerca al sentido de la música.

La palabra imagen suscita rechazo, pero la visión se encuentra con cuerpos, "*objetos de todo conocimiento y de toda visibilidad*" (Didi-Huberman 1997, pp. 13-14) La imagen obra en nosotros, es una fuente de sonido que condiciona la percepción. El que ve genera movimiento con la mirada, posee una actitud frente a eso que se le presenta, lo que se impone a nuestras miradas posee una modalidad de lo visible, un pensamiento condicionado. Las personas se sitúan en el entorno material como consecuencia de su ubicación corporal, y sólo pueden operar en este entorno a través de sus cuerpos. El mundo del músico es un mundo visible, aporta su cuerpo para la ejecución y el significado musical.

John Shepherd (2005) afirma que se puede entender a los sentidos como configuradores de la cultura, junto a Merleau-Ponty quien dice que nuestros aparatos más bien producen que registran (1977, p. 10) Johnson argumenta que las percepciones del mundo y de la identidad individual, así como la significación dentro del mundo, deben originarse en el cuerpo. El proceso de captación del carácter de las conexiones entre la incorporación por un lado, y la experiencia, sensación, racionalidad e imaginación, por otro, reposa en lo que define como geografía de la experiencia humana. Así pretende identificar los principales contornos y conexiones que nuestra experiencia y comprensión exhiben (en Shepherd 2005) La corporeidad se funda en un cuerpo vivido de modo intencional, posee conexión intrínseca con la percepción y preeminencia sobre la conceptualización abstracta. En la experiencia musical, cuerpo y mente no se pueden separar (Pelinski 2006)

¹ "La contracción del tango tiene un efecto cronológico y en su actual renacimiento es prácticamente inverificable desde el punto de vista musical. Parafraseando al historiador Hobsbawm, podríamos decir que musicalmente el tango tiene un siglo corto; un siglo corto que se compensa con una década muy larga, la del cuarenta" (Monjeau 1999, p. 256)

El musicólogo Ramón Pelinski reúne el análisis del tango y su correlato corporal, donde los gestos y movimientos constituyen el nivel de codificación del género (2000, p. 254) Preguntas como el compromiso del cuerpo en la producción de significaciones o el papel que juega el cuerpo en una estética de la ejecución tanguera, son pensados como rasgos de continuidad del género, mientras que en este caso, lo analizaremos como elemento de cambio.

Añadiendo entonces a la pregunta, la implicancia de lo corporal en el acto de percepción musical es uno de los rasgos sobresalientes a través de los cuales se resignifica el género, por medio de un cambio en la intencionalidad gestual.

El bandoneón instituye al tango como género musical. De los tres planos sonoros que constituyen la orquesta, la fila de bandoneones capitaliza la mirada de los espectadores por su disposición de la escena pero también por ser el referente sonoro y simbólico del tango. El tratamiento rítmico, melódico y armónico que realiza el bandoneón en contrapunto con los otros planos (Juárez y Virgili 2005), definen gran parte de su competencia estilística en cada orquesta, otorgando una determinación expresiva al género. Más allá de que se pueden observar nuevos recursos en el contrabajo y el piano², la mirada de los espectadores se orienta a lo que ocurre en la fila de bandoneones, incluso también en los recitales que poseen un tratamiento escénico, los bandoneones se destacan con la iluminación³. Se decidió entonces, desprender de la formación orquestal a los bandoneones por su implicancia y efectividad visual que lo distingue del conjunto.

Debemos destacar el rol que tuvo la Orquesta Típica Fernández Fierro en la reelaboración estética del género, su influencia respecto de las demás orquestas es un punto importante pero nos interesa ver la manera en que imprimieron de forma paulatina, un sello propio en su orquesta, trascendiendo los aspectos estrictamente musicales formales. Un trabajo reciente destaca que:

En el caso de la OTFF lo expresado en el plano del enunciado se alinea a los modelos tradicionales de las orquestas típicas. Más allá del gesto intensificado en la dimensión rítmica de sus interpretaciones, su música remite al paradigma del tango. En cambio, subyacente al plano sonoro, se establece un nuevo diálogo por el cual el yo y el tú de la enunciación discuten en términos de rock y no de tango. Este contrapunto compone el centro de gravedad expresiva de 'La Fierro', por el que podemos decir: se escucha tango, se siente rock" (...) "De esta manera comprendemos al enunciado como el plano sonoro explícito que remite al repertorio musical del tango, y a la enunciación como la puesta en escena o performance rockera de dicho enunciado. Nos interesa resaltar cómo estos dos planos de significación se ponen en juego a la hora de definir la estética de la orquesta, y cómo este contrapunto ha permitido una fuerte identificación de los jóvenes con ella." (Juárez y Virgili 2005)

Con una marcada experiencia de sus integrantes en el rock⁴, su público no surge de ahí, pero no se preguntan a quienes convocan⁵. Sin embargo, a través de la existencia de un espacio cultural propio, y con una batería de elementos visuales de decoración hasta vestimenta, desarrollaron una estética de culto, muy llamativa y tentadora para un público ávido de signos y excentricidades. El grupo rechaza la apreciación de "tango joven", donde el elemento de cambio deviene desde de la edad del que escucha y el que toca. Si bien es una síntesis del fenómeno que en sí misma no dice nada, destaca el lugar de la imagen. Su intención es poner los instrumentos al servicio de una estética y no al revés, generar un impacto en las personas que los van a escuchar⁶.

A raíz de una serie de comentarios informales de los espectadores que circulaban luego de la asistencia a los recitales de "La Fierro", comencé a unir interrogantes con estas expresiones que poseían algo en común: las connotaciones visuales de la escena. Al ahondar en ellos pude ver que la intención de los músicos de generar un impacto fuerte en la percepción del público, tenía su efecto.

Nunca se hablaba de la música, en cambio aparecían frases como "¡Qué exageración!" "están re locos" "joden todo el tiempo". Aunque parecían estar empalagados de tanta actuación y desenfado, también les gustaba. La gente acude al comienzo por el efecto sorpresa: "Lo invito a ver tango y mirá con lo que se encuentra". Me detuve en otras descripciones, todas ellas destinadas a la conducta corporal de los bandoneonistas, dentro y fuera del momento de ejecución. "Parece que lo van a romper en cualquier momento", respecto al bandoneón, "tocan con una garra", "le dan maza". Hasta incluso un espectador recordaba que uno de los bandoneonistas debuto el recital por unos minutos para desarmar su instrumento y arreglarlo delante de todos. Este fue el detonante para pensar que el gesto posee un contenido, un significado intencional como fenómeno estético que los

2 Por ejemplo en Astillero y La Imperial.

3 La iluminación preparada por la Orquesta Fernández Fierro en los últimos recitales (marzo, 2007) la fila de cuerdas permanece oscura casi todo el tiempo y los bandoneones capturan la visión preparada por el grupo.

4 "venimos con la cabeza de tocar rock" (Entrevista a Venturin, 2005) (Entrevista a Peralta, 2002)

5 "...no hacemos teoría del tango" (...) "muchísima gente nos ha dicho 'no me gusta el tango pero lo que ustedes hacen me parece bárbaro'" (Guerrero, ob.cit)

6 "Por lo menos te puedo asegurar que te ponés adelante y te van a volar el peluquín, cuatro bandoneones que van a tocar con polenta de verdad" (Entrevista a Peralta, 2002)



espectadores advierten e incorporan. La expresión "Parece que lo van a romper" es una metáfora que adquiere el status de un concepto, la imagen de la ruptura, la trasgresión como un valor estético. El acto de percepción acompañado de su descripción, es una estructura primaria de conocimiento por la cual se trasluce un entorno sonoro que adquiere un nuevo significado estético.

La intencionalidad que comporta la gestualidad yace en músicos y espectadores. La imagen se adueña de la mirada de una realidad que se impone como presencia (Didi-Huberman, 1997: 35), es decir que el acto gestual es en la medida de una percepción intencional, así adquiere su sentido. Estas experiencias subjetivas conforman una realidad social donde se reinterpretan las interacciones con la música: "...puede afirmarse que los gestos del ejecutante dibujan un objeto intencional cuya comprensión por el audio espectador (puede) habita (r) a su vez el cuerpo del ejecutante" (Pelinski 2006)

Esta mirada del público en lo gestual tiene su correlato en una búsqueda musical. En una entrevista a Pablo Nicolás Bernaba, bandoneonista de la Orquesta Típica Imperial, emergen también que existe una experiencia musical corporeizada que proviene del rock, de ahí, una intención distinta respecto al instrumento, junto a la indagación de un pasado, las orquestas del 40'. En este caso, se reflexiona acerca de un marco estético y no como algo espontáneo.

La postura gestual contiene una cuestión escénica y una musical. El gesto tiene mucho que ver con el estilo musical⁷, a través de la preeminencia o desarrollo de diferentes funciones que cumple el bandoneón, melódicas⁸, rítmicas, armónicas, efectos percusivos, utilización de vibratos⁹. Hay movimientos que son puramente escénicos y no son producto de una necesidad sonora previa. En este caso, la idea es que el sonido no se modifique¹⁰.

Se observan gestos individuales, sobretodo en secciones solistas, una comunión gestual en situaciones de mayor intensidad sonora como las secciones *ff* o retrainimiento en momentos intimistas, un contrapunto gestual entre los que marcan los bajos y los que frasean una melodía dentro de la fila. Además de estos rasgos estables, están aquellos que se orientan a transgredir. Cuenta Pablo que en su composición Maradoneando, da vuelta el bandoneón para utilizarlo como un bongó¹¹, evocando los sonidos de tambores de la murga. Ese gesto, que modifica la posición corporal del bandoneón, es un gesto estético-musical bien marcado, "está puesto ahí para que el público vea ese cambio y a su vez también se escuche, juegan las dos cosas" (Entrevista Bernaba, 2007) Además, se lo puede ver levantando el bandoneón abierto hasta la altura de los hombros anunciando un intenso final, o volcando pronunciadamente un ataque hacia su lateral, movimientos similares a los que articula el primer bandoneón de La Brava. En los bandoneonistas de la OTFF, un juego de identificación corporal con el instrumento, enfatizado fundamentalmente en el plano rítmico, mediante extensas secuencias de contratiempos, para comentar algunos de los más punzantes.

Pelinski sostiene que las manifestaciones corporales de larga duración en el tango residen en parte importante en los modos de aprendizaje que aseguran la continuidad a través de la ritualización o *habitus* de ejecución como "disposición transponible" de modalidades específicas de corporalidad (2000, pp. 254, 258) Hemos manifestado ya la crisis que sobrevino en la transmisión del tango, tema que aparece en las entrevistas respecto al difícil comienzo de formación de las nuevas orquestas, sintetizado en una falta de interés por la enseñanza, junto a la necesidad y deseo de los músicos jóvenes de buscar formas alternativas de aprendizaje (Liska 2005). Esto puede ser parte del proceso gestual.

Las opiniones academicistas acerca de la postura y movimientos del ejecutante con el bandoneón, recomiendan que la columna de aire debe ser transversal, no hay que inclinarse sino tener una buena postura erguida. ya que varía el sonido; desplegar la técnica de abrir y cerrar en relación a las frases¹²; apoyar el bandoneón sobre las dos piernas casi paralelas y acompañar el movimiento del "fueye" con las mismas; dominar las dos manos, entre otros (Zucchi 1998, p. 34) Sin embargo a partir de la década del 40' se fueron produciendo modificaciones en cuanto a esta

⁷ En la Orquesta Típica Fervor de Buenos Aires, que realiza el estilo de Di Sarli, la marcación rítmica de los bandoneones demarca una clara actitud gestual. Otro ejemplo más, marcado todavía, son Los Reyes del Tango que hacen el estilo de D'Arienzo.

⁸ Pablo Bernaba busca un sonido "potente" pero que tenga también una "dulzura" cuando se necesita. Se referencia con Aníbal Troilo.

⁹ Se puede observar en Astillero.

¹⁰ Comunicación personal, Matilde Vitullo de la Orquesta Típica Imperial afirma que el tema de la gestualidad es un asunto que discuten entre los músicos: la imagen que quieren dar, moverse o no moverse tanto, no desentonar con los otros músicos, llamar la atención con el gesto, la modificación del sonido, etc.

¹¹ Ya en los sextetos se percutía la caja del instrumento (Zucchi 1998, pp. 34) pero no de este modo.

¹² Es muy notoria la diferencia en cuanto al movimiento del cuerpo entre los que ejecutan sobretodo abriendo generando un sonido más "brusco" que la fluidez de quien realiza las frases con la continuidad de un abrir y cerrar.

posición del instrumento y la forma de manipularlo, como la variante alternativa de apoyarlo en uno u otra pierna cuando se lo ejecutaba sentado (citado en Zucchi, 1998, p. 84)

Alrededor de la década del 60', Piazzolla decide romper la imagen tradicional de la orquesta de tango. Su actitud de ejecutar el bandoneón parado¹³ fue un gesto provocador que advierte la necesidad de un marco estético que le aportara a su música una connotación mayor de la nueva concepción¹⁴.

"Durante muchos años toqué sentado, como la mayoría de mis colegas, hasta que me convertí en solista. Ahí sentí la necesidad de buscar otra posición, que se adecuara más a mi personalidad. Sentado me daba la sensación de estar atado. Me paré, clavé la pierna izquierda en el piso y acomodé el instrumento sobre la rodilla derecha. Desde entonces toco con mis tripas sobre la parte del 'fueye', y creo que bailamos juntos: el bandoneón y yo" (citado en Gorin, 1990, p. 134)

Más allá de lo que se cuenta, que solía verse a los músicos con perfecta cabellera engominada al empezar y el modo desalineado con el que finalizaban, o luego, la postura descontracturada de la generación influenciada por el "piazzollismo" visual, lo que en realidad estamos remarcando no es cuánto se han modificado determinados gestos sino, la intencionalidad escénica de esos gestos. El cambio reside en pararse desde una composición del gesto como parte del hecho artístico. El tipo de movimientos ha ido cambiando, sin embargo, no es casual encontrarse con su consideración solamente en el inicio de la década de oro del tango y en la experiencia innovadora de Piazzolla, dos momentos de inflexión para el género. Hoy nos encontramos que este rasgo se vuelve a pronunciar. La OTFF y sus predecesores han ido generando un "proceso de sedimentación" (Pelinski 2006) en el cual el tango se siente diferente, como algo ineluctable que contiene una pérdida: ya no puede ser de otro modo (Didi-Huberman 1997)

La metáfora que enviste la percepción de los espectadores que vieron a la Fernández Fierro, condensa la resignificación estética del tango. Muchos jóvenes son los que se han acercado al tango a partir de esta experiencia estética, que a pesar de no ser la imagen que proyectan todas las orquestas juveniles unívocamente, derrama sobre ellas la percepción de algo distinto cercano a un ideal: reunir "lo viejo" o la tradición o lo nacional, con lo contemporáneo descontracturado y vital, y en parte, con lo *fashion* de la "no moda".

En estos últimos años, mucho se ha ido modificando en lo que atañe a la imagen. Si bien la relación de lo visual con lo musical no es algo nuevo, desde el diseño de tapa del disco, la escena de un concierto, la producción de performance multimedia, la estética de una página web y volantes de difusión, en los conjuntos de tango sí es una novedad, y hasta podríamos bosquejar que está dentro de un proceso de estetización de la música popular en el se puede incluir al folklore, por lo menos en la actividad que se desarrolla en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires. Hay músicos que se involucran más o menos, desde una óptica comercial o como parte de un mismo trabajo artístico. Actualmente, la actuación en vivo está vinculada a la venta discográfica producida en el circuito independiente, una excelente estrategia comercial donde, otra vez, lo visual-gestual aporta sentido a la música.

La necesidad de salir de un "acartonamiento" de presentación al público es parte de la búsqueda de músicos jóvenes que exploran un lugar desde el cual decir algo distinto o simplemente mostrar la verdad de lo evidente, algo que no es otra cosa que lo dado por lo social que brota de la condición gestual, anunciando la metáfora de lo nuevo. En ella reside la visión de género musical, en el instante en que una visión se vuelve gesto (Merleau-Ponty 1977)

Este es un modo de preguntarse bajo qué parámetros se evalúan las transformaciones en la música y un comienzo para abordar la noción de género musical. El espectador presenta un modo de ver que permite vivenciar la experiencia del músico, pero también desafía su autoridad, su testimonio y la densidad del mensaje visual posee un valor que sólo él le puede conceder, mecanismo por el cual se configura la música.

Los gestos son la traducción visual de la intención musical. La manera de comunicar es parte del contenido musical, no importa tanto en que modo esta acción se traduce en sonido ya que el gesto es parte de la música. El interrogante de si hay un correlato sonoro a partir de la nueva gestualidad, será quizás pensar que las consideraciones "academicistas" que hablan de los perjuicios del sonido en un gesto incorrecto, es simplemente una nueva sonoridad del bandoneón.

Referencias

Merleau-Ponty, M. (1977) *El Ojo y el Espíritu*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

¹³ Empleada anteriormente por Domingo Federico y Alfredo Cordisco (Zucchi 1998, p. 84)

¹⁴ Lo mismo se puede tocar apoyándose en una sola pierna estando sentado, opinan los bandoneonistas consultados.



- Didi-Huberman, G. (1997 [1992]) *Lo que vemos, Lo que nos mira*. Buenos Aires. Manantial.
- Monjeau, F. (1999) "El siglo del tango". En Altamirano, C. (ed) *Argentina en el siglo XX*. Bs As. Ariel pp. 251-256.
- Pelinski, R. (2006) "Corporeidad y experiencia musical. En www.pelinski.name/pdf/corp_17_5_06.pdf
- Pelinski, R. (2000) "La corporalidad del tango: breve guía de accesos". En *Invitación a la etnomusicología. Quince fragmentos y un tango*. Madrid, Akal.
- Shepherd, J. (en prensa) "Popular Music and Music Aesthetics". VI Congreso de la Rama Latinoamericana de la Asociación Internacional para el estudio de la Música Popular (IASPM-AL) Buenos Aires, Agosto, 2005.
- Juárez, C. y Virgili, M. (en prensa) "Contrapunto y enunciación en la Orquesta Típica Fernández Fierro" VI Congreso de la Rama Latinoamericana de la Asociación Internacional para el estudio de la Música Popular (IASPM-AL) Buenos Aires, Agosto, 2005.
- Liska, M. (2005) *Sembrando al viento. El estilo de Osvaldo Pugliese y la construcción de subjetividad desde el interior del tango*. Bs. As, Ediciones del CCC, pp. 3-93.
- Gorin, N. (1990) *Astor Piazzolla. A manera de memorias*. Buenos Aires, Atlantida.
- Zucchi, O. (1998) *El tango, el bandoneón y sus intérpretes*. Buenos Aires, Corregidor: (tomo 1)

Otras Fuentes

- Guerrero, F. (2006). "Orquesta Atípica". Revista Hecho en Buenos Aires, año 6 n°77.
- Entrevista particular a Pablo Nicolás Bernaba, integrante de la Orquesta Típica Imperial. Febrero de 2007. Buenos Aires.
- Entrevista particular a Yuri Venturín, integrante de la Orquesta Típica Fernández Fierro. Agosto de 2004. Buenos Aires.
- Entrevista Particular a Julián Peralta, ex integrante de la Orquesta Típica Fernández Fierro. Diciembre de 2002. Buenos Aires.
- Berú, M. (1966) "Fuelle Querido" (Medio Metraje) Buenos Aires, Video-Tango ediciones.
- Registros fílmicos particulares efectuados a: Orquesta Típica Fervor de Buenos Aires, Los Reyes del Tango, El Arranque, Orquesta Típica Fernández Fierro, Astillero, Rubén Juárez y Cristian Zárate Sexteto, Emilio Balcarce y la Orquesta Escuela de Tango y Orquesta Típica Imperial. 2006-2007.

MÚSICA, SOCIEDAD Y TRADICIÓN

El festejo del carnaval en Santa Victoria Oeste (Salta)

ANA MARÍA ROMANIUK Y OFELIA MARÍA PLANTADE

CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA "MANUEL DE FALLA". BUENOS AIRES

Introducción

Los datos para la realización de este escrito fueron recogidos durante cinco viajes de campo llevados a cabo en diferentes momentos entre los años 2000 y 2005 en la localidad de Santa Victoria Oeste, ubicada en el extremo noreste de la provincia de Salta. El objetivo general que orienta la investigación es dar cuenta de la articulación existente entre prácticas musicales y las construcciones de sentido que se elaboran como resultado de una manera particular de interpretar la realidad. Observaciones directas y participantes, entrevistas en profundidad y encuestas, además de registros de música *in situ*, son las técnicas utilizadas durante la documentación. El recorte contextual considerado en esta ocasión es la celebración del carnaval y las prácticas musicales relacionadas.

Con la pretensión de situarnos en el marco de la etnomusicología, partimos de la concepción de que el estudio de la música como artefacto cultural no puede realizarse solo desde el estudio de los sonidos, sino que debe complementarse con el análisis de las *performances*, es decir, el momento de la puesta en acto de los múltiples códigos que operan en una representación musical; y con el análisis de los discursos que circulan en torno a ella, los cuales modelan actitudes y acciones que trascienden lo estrictamente musical e interactúan como parte de la red social del grupo.

En este sentido, puede resultar de utilidad el concepto de relevancia social de la música acuñado por Joseph Martí I Pérez (1995) entendido como "el grado de incumbencia de una música para una sociedad determinada. La relevancia social para un ámbito sociocultural concreto se pondrá de manifiesto a través de la interacción del significado, los usos que se le dan y sus implicaciones funcionales" (pp. 4-5).

Consideraremos también para la interpretación de las prácticas musicales en este contexto la noción de representaciones sociales, entendiéndolas como "las imágenes que condensan un conjunto de significados, que permiten dar sentido a diferentes circunstancias comprendidas dentro de la realidad concreta de la vida social" (Jodelet 1986, p. 473).

La vida musical de los habitantes de Santa Victoria Oeste está organizada alrededor de un calendario donde confluyen la liturgia cristiana con celebraciones de origen andino por un lado, y los cambios climáticos vinculados con actividades relacionadas al trabajo de la tierra, por otro. El período estival, época de cosecha y abundancia, está asociado a la celebración del carnaval; y el invierno, tiempo de escasez y sequía, es momento para realizar actividades propiciatorias como el culto a la *pacha mama* y otras celebraciones de origen católico como Semana Santa o "Todos Santos".

Las expresiones musicales del verano presentan cambios rítmicos, melódicos, de carácter y tímbricos en relación con las expresiones invernales. El canto de coplas en corro con acompañamiento instrumental de la caja, y los toques de erke y caja realizados exclusivamente para la danza en serpentina son propias del período estival, mientras que el canto de coplas sin acompañamiento rítmico y toques de "quena", violín y "caña" para acompañar la danza en ronda son características del invierno.

Durante el carnaval, en los días previos a los que el almanaque marca el inicio de la cuaresma, las familias que poseen hacienda se preparan para identificar a las nuevas crías y para compartir con la *madre tierra* el fruto de las cosechas. El clima que reina es la alegría, y la diversión tiene su raíz profunda: compartir con la madre tierra lo recibido durante el año y pedir abundancia para el venidero.

Los objetivos de este trabajo se orientan hacia la descripción de la celebración del carnaval y las prácticas musicales propias del festejo, desde lo contextual y desde lo estrictamente musical, y hacia la interpretación de comportamientos sociales-rituales que ayuden a comprender la imbricación social del hacer musical dentro de la comunidad. A través de las complejas relaciones que el hombre establece con lo ritual, se pretende avanzar hacia la comprensión del papel que ocupa la música como articuladora entre las prácticas y las significaciones sociales que las contienen.

El Carnaval en la comunidad Victoreña

El significado de la palabra carnaval toma un sentido amplio entre los victoreños. Con ella se refiere no sólo a los festejos que se realizan la semana anterior del comienzo de la cuaresma, sino que la palabra remite al período estival en general, y a la realización de marcadas y señaladas de los animales en particular. Hacer señalada es hacer carnaval, y hacer carnaval es brindar con la Pacha Mama o madre tierra.

"...Esta se llama pachamama de las señales, pachamama del carnaval, pachamama de las vacas digamos (...). Y todo se trata de la tierra porque... usted se pone a pensar por ejemplo eh si nosotros, todo el mundo viene de la tierra no? De la tierra nos alimentamos, en la tierra nos criamos, ¡todo sale de la tierra!, si no existiera la tierra que seríamos, nada!, así es." (Fermín Quispe, 2004).

El tiempo de celebración inicia cuando es posible cosechar el fruto del maíz y puede comenzar a prepararse la chicha, bebida ritual preparada en base a la fermentación del maíz, la que estará presente en todos los momentos de la fiesta y de la cual dependerá su duración.

"No se como será este año, porque una vez el año es lindo y otra no, por asunto de la lluvia, que no ha madurao' el maíz; este año eso también puede cambiar, porque algunos no van a hacer chicha, va a haber bebida del almacén, algunos que no van a hacer carnaval por los motivos que la bebida está cara, subió el vino ¿ve? Y no hay maíz para hacé' chicha, así que capaz a lo mejor cambia!" (Matilde Ángelo).

Cada familia que posee hacienda se prepara en esta época para realizar la señalada, para identificar a sus animales. Si no se poseen muchas cabezas es frecuente que se reúnan entre varias familias para su efectivización. La ocasión es aprovechada también para realizar otras actividades con el ganado, como la vacunación anual. Estas actividades se realizan en los puestos, donde cada familia tiene sus animales, a veces a distancias que implican varias horas de camino entre unas y otras. Por este motivo, podemos decir que nos encontramos ante una celebración itinerante, donde los habitantes de la comunidad se desplazan de un lugar a otro, hacia los sitios donde se está "haciendo el carnaval".

La realización de este rito de ofrendas y propiciatorio busca promover la buena predisposición de la Pachamama para que provea la reproducción de bienes y recursos y para que asegure la protección y subsistencia de la familia.

"La señalada se hace porque qué más festejar la pachamama cuando al hacienda está gorda, cuando se puede comer un buen asado!... claro, por eso! Y también este tiempo porque ya empieza a haber la papa nueva, el choclo, el queso, ya todo compagina..." (Ambrosio Casasola, enero 2004).

Pueden observarse la sucesión de dos momentos diferenciados durante la celebración: la que se realiza en el corral con los respectivos animales por un lado, y la que se realiza a continuación en la casa donde las expresiones musicales cumplen un papel fundamental. El sentido fundamental de la celebración radica en la fe, en la seguridad de que cumpliendo con el rito, y por extensión con la madre tierra, nada va a faltar. Y por el contrario la no realización del ritual, el no cumplimiento, puede traer consecuencias como malas cosechas o pérdidas o enfermedades entre los animales.

"¡Todos los años nosotros perdíamos!, Antes porque no hacíamos la yerra ¿ha visto? ¡Después qui hemos empezao' a hacer la yerra... ya... no se nos han perdido' más las vacas... y es verdad parece porque cuando uno va este... ¡da de comé a la tierra!... con la chayada... porque en la marcada también da de comé!... ¡En todo dan! ¡ Siempre se da de comer a la tierra!; Ya sea pa' todos los santos, ya sea pa' fines de agosto, pa' la siembra, siempre se da de comer a la tierra... porque te ayuda. ¡Cuando uno tiene fe te ayuda!. Pero si vos no tenés fe, no" (Elba Castillo, agosto 2003).

El ritual comienza generalmente después del mediodía, cuando se acondiciona el mojón, materialización de la Pachamama durante la celebración, se planta una rama de árbol "inflorada" con lanas de colores y se clava la bandera blanca, símbolo del carnaval, la cual posee las iniciales del dueño de la hacienda.

Con la preparación del mojón y las primeras ofrendas a la madre tierra, se comienza a transitar el tiempo sagrado, donde las conductas inapropiadas son objeto de "multas" que consisten en hacer beber por la fuerza a quien se considere que cometió alguna falta.

La primera actividad que se realiza es una ofrenda a la tierra, donde los anfitriones piden permiso para señalar, y agradecen por los frutos obtenidos durante el año. Los objetos de ofrenda consisten, fundamentalmente, en productos de consumo habitual, como hojas de coca, bebidas alcohólicas (especialmente chicha y vino), cigarrillos, hebras de lana de colores etc.



Luego se procede a la marcación del ganado vacuno o yerra, donde las nuevas crías o las cabezas obtenidas durante el año son “marcadas” con las iniciales de su dueño con un hierro caliente, y al señalamiento del ganado mayor y menor con lanas de colores en las orejas, distintivos del dueño de la hacienda.

Esta actividad es realizada no sólo para la identificación de la hacienda, sino que implica a su vez la participación de los animales y de sus dueños en el ámbito de lo sagrado. Una vez que todos los animales están debidamente señalados, se pasa a señalar y a marcar a los presentes con las mismas lanas de colores y la misma señal, aunque esta vez embebida en pintura, de modo tal que todos comparten el estado de sacralidad. Es cuando el dueño a pie o a caballo, los rocía con chicha al tiempo que toca su caja “despachando” de esta manera a los animales e invitando a los presentes a dirigirse a la casa. Durante la señalada no está permitido tocar instrumentos de viento, porque aseguran, “te sopla el ganado”, pero una vez culminado, se cantan coplas cuyas temáticas giran en torno a la ocasión.

De esta manera finaliza el primer momento ritual. Luego de ofrendar nuevamente a la madre tierra bebida, hojas de coca y las orejitas de los animales señalados, los asistentes se trasladan a la casa del dueño de la hacienda, y luego de un breve descanso, lapso durante el cual se ofrece chicha y coca a todos los presentes, se procede a la cena, para dar inicio a la fiesta. La misma se prolonga durante toda la noche, hasta el mediodía del día siguiente, momento en que se sirve “el asado”, aunque, inequívocamente todos afirman, “si hay bebida, sigue la fiesta”.

Así, durante toda la noche hasta el amanecer, e incansablemente durante las horas de la mañana se alternan rondas de copleros, cada cantor con su caja, con danzas en hileras acompañadas con erke y caja, alternando con música reproducida en equipos de audio, en una superposición constante de planos sonoros. El clima que reina es la alegría, y la diversión tiene su raíz profunda: compartir con la madre tierra lo recibido durante el año, y pedir abundancia para el venidero.

“...Y continúan bailando y cantando, bailando y cantando... ¡Amanece! ¡Hay bebida y sigue la fiesta!, si hay bebida sigue la fiesta (...) Vos sabés lo que es, hasta de peso bajas! pues, en esos movimientos del erke... más que hay que bailá’ rápido, y siempre con la bandera, todo la bandera! Van a sacá’ plantas, flores de ahí del campo eh... ¡la espiga! La guía de los zapallos se ponen por acá, y empezan, y si no querés bailá, te agarran las espinas! Te pasan por los pies! Y tené que seguí, porque si te llega esa espina, como arde!, y si no borraste ya, borraste de la fiesta, te persiguen... y así es, así es todo el carnaval, y en todas partes es así! (Matilde Ángelo, 2004).

Domingo de tentación

El gran tiempo de festejo finaliza el “domingo de tentación”. Ese día el punto de convergencia es el pueblo de Santa Victoria. Los representantes de cada rodeo, denominados comparsas, llegan después de varios días de festejo continuo, enarbolando una bandera que los representa (esta vez de colores), y danzando hasta llegar al lugar elegido para “el despacho”, al caer la tarde.

Las familias que residen en el pueblo que desean “hacer tentación” convocan a algún músico, frecuentemente integrante del grupo familiar, y ofrecen música y bebidas a quienes deseen compartir el festejo. Al mismo tiempo, el galpón municipal, lugar donde al mediodía se ofreció un asado popular, también es utilizado como espacio de baile, juego y diversión. Es posible escuchar el sonido del erke por donde se pase. Niños, jóvenes y adultos, algunos de ellos disfrazados, se unen a la danza, invitan a todos a participar, juegan con pomos de nieve, papel picado, serpentinas y agua (la que no siempre es apta para consumo humano).

A medida que transcurre la tarde, y de manera proporcional en que va aumentando el consumo de alcohol, aumenta la algarabía, concientes que es el último día de festejo hasta el año siguiente.

Cuando el sol empieza a caer, espontáneamente los diversos grupos que festejaron en diferentes lugares del pueblo, se van reuniendo y comienzan a marchar, sin desperdiciar alegría, hasta el lugar donde simbólicamente se “despachará” el carnaval. Allí algunos entierran sus disfraces, otros se entierran a sí mismos hasta que en un momento se hace el silencio. En un clima absoluto de solemnidad se regresa al pueblo. El carnaval ha finalizado dando comienzo a “el invierno”.

Las expresiones musicales propias del carnaval

Dos son los instrumentos musicales que no pueden faltar en la celebración del carnaval, la caja y el erke.

El *Erke*, es el instrumento fundamental para el desarrollo de las celebraciones por el carnaval, ya que como afirman los victoreños: “*El erke es el carnaval, si no hay erke, no hay carnaval*”

También denominado “Asta”, es un clarinete rústico, de lengüeta, cuyo pabellón es construido con un cuero vacuno. Se han documentado ejemplares a los cuales se les añade un trozo de hojalata remachado al asta para prolongar su longitud. A los ejemplares de mayor tamaño se les

coloca dentro del asta una piedra especialmente elegida, para que el instrumento “suene mejor”. Este instrumento no posee orificios de digitación, por lo cual la gama de sonidos factibles de ser reproducidos se encuentra en el orden de la tritonía. Las melodías ejecutadas en erke son rápidas y alegres, acompañadas por un ostinato rítmico que impone la caja.

Durante el desarrollo de la fiesta se puede observar la presencia de varios erkes, ejecutados exclusivamente por hombres de diferentes edades, y ubicados en diferentes puntos del espacio de festejo. Si bien “cualquiera que sepa puede tocar” algunos músicos son esperados y aplaudidos más que otros por sus conocidas habilidades como ejecutantes y su función de mantener animada la fiesta.

“En verano, bailan con el erke y con la bandera. Se agarran varios de la mano y va simbandando el delantero con la bandera, y también bailan así en la ruedita, ronda de las manos”... “bailecitos así a la ruedita agarrados de las manos, para ir así, dar la vuelta así así, para atrás, agarrados de la mano, bailecito” (Juan Pablo Quispe).

Quien encabeza la danza en erke, de serpentina, porta la bandera blanca que posee la “marca” de los anfitriones pintada de color, y se desplaza esquivando las rondas de copleros, entrando y saliendo de las habitaciones de la casa, invitando constantemente a quienes están sentados a integrarse al baile. Los participantes se toman de las manos, mientras que efectúan pasos cortos, saltados, flexionando las rodillas. Cualquiera puede “batir” la bandera para guiar la hilera, aunque esta tarea es frecuentemente realizada por las mujeres dueñas de casa o por quienes se han sabido ganar la “fama” de buenas bailarinas, ya que de quien lo realice depende la dinámica de la danza. Los momentos de mayor algarabía se producen cuando son más de una las hileras de bailarines y estas interactúan entre sí, entrecruzándose,

La *caja*, consiste en un tamboril chato, de medidas variables pero frecuentemente de unos 30 cm de profundidad y 50 de diámetro. Originalmente los parches eran realizados con cuero y panza, pero hoy en día es común documentarlo con parches de nylon, proveniente de productos comerciales. El motivo que alegan los informantes es que el plástico es más fácil de retobar, da menos trabajo, ya que no hay que estar estirando y remojando el cuero. No notan una diferencia en cuanto a la función, pero sí alegan que el nylon se rompe más fácil.

Durante la marcada y la señalada de los animales este instrumento es el único que se puede ejecutar. El acompañamiento rítmico en este momento de la celebración es constante; varias cajas a la vez, adornadas con ramitas de albahaca y flores, la ejecutan hombres y mujeres de a pie o acaballo, mientras se desarrolla el ritual. Una vez finalizada la marcada, se ubican delante de los asistentes indicando el camino que hay que seguir para llegar a la fiesta.

La ejecución de la caja, además de acompañar al erke, puede realizarse tanto por hombres y mujeres con el fin de acompañar el canto de coplas en ronda. Esta práctica puede prolongarse durante horas y consiste en el canto de una melodía del orden de la tritonía, por parte de un solista, y su repetición en coro de lo escuchado. Cada localidad posee una melodía característica, por lo que es posible reconocer al escucharla, la procedencia del cantor. El texto de las coplas está conformado por cuatro versos octosilábicos, y hacen referencia a las actividades relacionadas con la celebración, a la vida cotidiana, a los lugares de origen, y al amor. En esta instancia también es posible reconocer con facilidad a quienes se destacan por sus habilidades en el canto, o por ser quienes año a año introducen nuevas coplas que lentamente se irán integrando a las ya conocidas. Otra variante documentada es el “contrapunto” donde dos participantes, cada uno a su turno, “compiten” cantando y respondiéndole a su rival, frecuentemente alrededor de temáticas relacionadas con la conquista amorosa.

Música y sociedad: Más allá del carnaval

La música detona representaciones en el orden de lo distintivo o particular en el ámbito de la cultura sentida como propia. No solo en el lugar de la adscripción o adhesión que genera entre los integrantes adultos de la comunidad, expresada como “la música de la zona”, sino que ciertos comportamientos musicales conllevan restricciones que deben ser respetadas y acatadas por el grupo, estableciendo límites a través de la música, pero que se relacionan con otros aspectos de la vida de la comunidad. La delimitación temporal del ciclo anual en dos grandes períodos que mencionábamos al principio, invierno y verano, rige también para la música, restringiendo la ejecución del erke, por ejemplo, al período estival.

“Por eso acá no vas a escuchar tocar el erke en... ponete la fiesta de San Santiago, mes de junio, julio... Estás llamando heladas, estás llamando el frío, estás llamando desgracia. Eso es la pachamama no se hace burla. Entonces la gente te critica. Mal agüero, te dicen”. (Ambrosio Casasola, febrero 2004)



No solo rige la restricción para el invierno, sino que durante la primera parte de la celebración del carnaval, la que se realiza en el corral marcando y señalando animales, tampoco debe ejecutarse ya que “está soplando la suerte” o “soplando el ganado”.

En el canto de coplas, también debe respetarse la melodía o “tonada” destinada para el verano: “...Y bueno, ya así se hace así: porque dicen que cuando en verano cantamos la tonada del invierno, te sale la sarna.” (Delfín Cevallos 2001).

Los instrumentos reservados para el invierno son la “caña” o corneta, y la flautilla, denominada “quena” o “quenita” a nivel local. El violín, por ejemplo, puede ser ejecutado durante todo el año, pero se reservan para el invierno exclusivamente los “toques para zapateo” destinados a acompañar la danza en ronda.

El respeto de estas normas legitimadas y cargadas de significados le confieren a la música la función de mantener y reproducir aspectos relevantes de la cultura sentida como propia, poniendo en evidencia la dinámica que se establece entre los habitantes de la comunidad y el marco social y natural que los contienen.

Consideraciones finales

En esta aproximación a la música en el contexto de la celebración del carnaval, se ha intentado dar cuenta de las expresiones musicales vigentes consideradas tradicionales en la localidad de Santa Victoria Oeste.

El contexto de la celebración implica dos tiempos y espacios diferenciados: el momento de ofrenda y pedido a la pachamama durante la realización de marcas y señales a los animales por un lado; y el momento de festejo y de encuentro mediados por el canto y la danza, por el otro. El festejo produce un corte con la vida cotidiana ofreciendo el marco para que se genere un espacio simbólico que define la adscripción a un sistema de valores compartidos. Durante el tiempo de celebración los participantes bailan, cantan, ofrendan, piden y agradecen. Se actualizan comportamientos sociales-rituales que permiten comprender la relevancia social del hacer musical que sintetizan modos de hacer y sentir de la comunidad. Los diversos instrumentos musicales, los diversos toques, las diversas tonadas en el canto de las coplas, las diversas letras, detonan representaciones que le confieren a la música del período estival un carácter particular diferente al del resto del año.

La celebración del carnaval, como espacio temporal diferente a la vida cotidiana, condensa aspectos identitarios en donde la música está presente como elemento de devoción durante determinados momentos del culto, y como elemento de esparcimiento dentro del tiempo sagrado que establece cada celebración. La consagración de algunos instrumentos musicales como referentes de cada fiesta, y su limitación temporal pueden ayudar a corroborar esta afirmación.

La música presente en cada una de las celebraciones, como canal de comunicación, aparece como una práctica que recrea y refuerza, a través de la participación, el sentido de la identidad grupal. Durante el tiempo de celebración los participantes bailan, cantan, ofrendan, piden y agradecen. Se actualizan comportamientos sociales-rituales que permiten comprender la relevancia social del hacer musical. La presencia de otras músicas, mediáticas y ajenas, detonan estrategias del discurso que recrean y perpetúan la tradición. Un contexto dinámico habla desde un presente que convive con los cambios, valiéndose de mecanismos que legitiman un orden preexistente asentado en el pasado.

De esta manera la música es considerada como productora de sentidos capaces de pautar, orientar y limitar comportamientos que abarcan relaciones entre lo individual y lo público, lo cotidiano y lo trascendente, lo natural y lo social.

Referencias

- Colatarci, M. (1986) Aproximación a la cosmovisión del hombre puneño. *Pregón Dominical*. Domingos 4 y 11/05/1986. S.S. de Jujuy.
- Colatarci, M. (1986) Aportes para el estudio de las celebraciones vigentes en la Puna Jujeña. (República Argentina). *Mitológicas* N° 9, pp. 15-46.
- Giles, B. y Martínez, E. *Pueblo Histórico de Santa Victoria Oeste*, Folleto de difusión.
- Jodelete, D. (1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *Psicología Social*. Moscovici S. (comp). Barcelona, Paidós, Tomo II, pp. 469-94.
- Llamas, A. (1998) *La tierra que siempre nos perteneció*. Cuadernillo publicado por la Prelatura de Humahuaca.
- Merlino, R. y Rabey M. (1978) El ciclo agrario-ritual en la puna argentina. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, Vol XII, pp. 47-70. Bs As.

- Merlino, R. y Rabey M. (1983) Pastores de altiplano andino meridional: religiosidad, territorio y equilibrio ecológico. *Allpanchis* Año XIII, Vol XVIII, N° 21, pp. 149-171, Cusco.
- Pérez Bugallo, R (1988). *El folklore musical de Salta*. Buenos Aires. FECIC.
- Plantade, O. y Romaniuk A. (2002) La Copla en la construcción de la identidad de la comunidad de Santa Victoria Oeste, Pcia de Salta". Ponencia a la XV Conferencia Anual de la Asociación Argentina de Musicología. Casa José Hernández. Bs. As.
- Plantade, O. y Romaniuk A. (2003) Una Aproximación al patrimonio musical de Santa Victoria Oeste, Pcia de Salta. *La Educación Artística en el Siglo XXI*, pp. 109-123. Bs As. Fepai.
- Santamaría, D. (1991) La cuestión de la religiosidad popular en la Argentina. *Religiosidad popular en la Argentina*. Biblioteca Política Argentina N° 332, pp. 9-23. Bs. As, CEAL.



EL ZIMBAL DE DON ALFONSO

MARCOS FUENTES

U.A.D.E.R. FAC. DE HUM. ART. Y CS. SS. ESCUELA DE MÚSICA "CELIA TORRÁ"

Prefacio

Este trabajo surge como una investigación musicológica que luego se nutre de aportes del folklore para contextualizar el instrumento musical investigado. Es la relación de ésta ciencia, el folklore, cuya etimología tiene cierta analogía con la palabra "cognición", y además, el desafío de darle una mirada más integral a éste complejo fenómeno cultural que pretendo conocer, la que me ha llevado a presentar mis conclusiones en esta VI Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias de la Cognición Musical.

Introducción

Como todos sabemos, la palabra folklore es una palabra compuesta, formada por los arcaísmos sajones Folk y Lore, cuyo significado es Pueblo y Saber respectivamente. Al hablar de "saber", en los términos de la ciencia folklórica, se hace referencia a procesos, pero no precisamente a procesos cognitivos, sino de acumulación, considerando la construcción colectiva del "saber", por lo que los fenómenos tienen la característica de ser eminentemente sociales. En estos procesos además, la experiencia es lo que genera en los fenómenos culturales su perfeccionamiento constante y continuo, característica dinámica de los procesos folklóricos, aunque según algunos teóricos esto se establece por tradición, lo que determinaría cambios sumamente lentos al paso de las generaciones.

Desde una perspectiva cognotivista los "contextos culturales específicos" interfieren no solo en los fenómenos culturales que producen las sociedades, sino en los procesos cognitivos que los desarrollan (citado en López, Shifres y Vargas 2006). De tal manera, refiriéndome ya concretamente a este trabajo, debo arriesgar que el mismo ha sido generado conforme a ciertos condicionamientos cognitivos biológicos, antropológicos, socio-culturales, etc. (López, Shifres y Vargas 2006).

Para comenzar a responder ciertos cuestionamientos que surgen a partir de la mencionada búsqueda de información del instrumento musical denominado *zimbal*, cuya procedencia es autóctona de la región europea oriental llamada "Volga", con escasa dispersión y difusión en la República Argentina, limitándose la misma a las comunidades de los autodenominados "alemanes del Volga", y considerando que la producción en cuestión está relacionada con la sociedad desde donde se gestó, sería indispensable conceptualizar al grupo humano en el cual situamos el instrumento musical citado. En este sentido y desde un punto de vista sociológico, es interesante la caracterización que hace Gans de comunidades con características similares a la cual me quiero referir, a las que denomina etnias, definiendo cierta conciencia en sus integrantes como "etnicidad simbólica". Al respecto Martí, citando a Gans señala que la *"etnicidad viene definida básicamente por la consciencia de pertenecer a un grupo humano determinado por una serie de atributos predominantemente de orden sociocultural que hacen que se lo pueda considerar una 'etnia' o parte de una 'etnia'"*. (Martí Pérez 1996, p. 1)

En los comentarios realizados por don Alfonso Prédiger en relación al instrumento musical en cuestión, señala lo siguiente: "Este instrumento, yo creo que lo expliqué ¿no es cierto?... trajieron los antiguos alemanes, de ruso alemanes, de Alemania..."

Esta frase, al parecer confusa, contiene la realidad vivida por los llamados "alemanes del Volga".¹

Volviendo al enunciado de Don Alfonso Prédiger, descubrimos que tiene clara conciencia que al *ZIMBAL* lo *trajieron*. Esto es, lo trasladaron, de un lado para el otro.

¹ Brevemente, menciono que los "alemanes del Volga", fueron alemanes que, invitados por el gobierno ruso de Catalina II, durante el siglo XVIII, emigraron a las estepas rusas buscando mejores condiciones de vida. Si bien ellos estaban en Rusia, eran considerados alemanes, y se les permitía, no solo hablar el alemán, sino tener escuelas e iglesias como si estuvieran en Alemania. Pero el ofrecimiento había sido por cien años, y pasados los mismos, en 1870, El Zar Alejandro II comenzó una política de rusificación para con los colonos alemanes, reduciendo su administración propia, imponiendo el idioma ruso, y obligándolos a prestar servicio militar, lo que duraba entre 5 a 7 años, entre otras cosas. Finalmente, en 1876 quedó abrogada totalmente su autonomía. A partir de éstos hechos, los colonos iniciaron en forma bastante organizada comunitariamente una migración hacia distintas partes del mundo, que se concretó en Argentina a partir de 1877. (Gassmann A. 1999)

Los fenómenos de transplante cultural han sido estudiados por la sociología y considerados como mecanismo para la defensa de su identidad, una necesidad de las comunidades para proteger sus características culturales.

“La identificación con emblemas, la construcción de símbolos y el ajuste entre las necesidades individuales y las expectativas colectivas son algunos aspectos de este complejo fenómeno cultural que se verifica, con infinitas variantes, en los diversos ámbitos de las sociedades afectadas por procesos migratorios.” (Cámara de Landa 2004, p. 1)

El concepto de “Transplante Folklórico” fue desarrollado en nuestro medio por Augusto Cortazar (1959), quien señala que serían aquellos fenómenos de tipo cultural que son *trasladados* de su propio ámbito geográfico y cultural a otros ambientes, donde son cultivados deliberadamente por personas, familias o círculos, por diversas motivaciones.

En el mismo sentido en el que he venido desarrollando este análisis, hay que señalar que, tanto la experiencia, como la comprensión musical, representan procesos subordinados al contexto cultural. De esta afirmación podemos preguntarnos: ¿como influye el contexto cultural sobre las representaciones individuales de la experiencia musical?

La respuesta a esta pregunta está dada en la concepción de *competencia musical* sostenidos por el *enactivismo*. Esta teoría desarrolla la idea de que los procesos cognitivos individuales conllevan una “interacción del organismo con su entorno”. En una apretada síntesis del concepto tomamos las palabras de López Cano:

“El conocimiento no radica en la mente ni en la sociedad ni en la cultura. No en cada uno de estos estamentos aislados; ni siquiera en el conjunto de los tres. El conocimiento se genera por y en la interacción de las tres.” (López Cano 2002, p. 5)

Desde esta perspectiva, quisiera ya presentar algunos aspectos del *zimbal de Don Alfonso* en lo que se refiere a los orígenes del instrumento, su nombre, la forma y el tamaño, el ponteado y las cuerdas, la afinación y baquetas y su clasificación.

Un poco de historia sobre el *zimbal*

Desde la antigüedad hasta la edad media, evolucionando paulatinamente junto con sus parientes de similares características, pasando de pueblo en pueblo, descubriendo formas y tamaños, haciéndose parte de cada cultura en la que se readaptaba, el instrumento crecía en su capacidad de expresión sonora.

Sabemos que determinados instrumentos de la antigüedad pudieron haber generado el *zimbal*. En el medio y lejano oriente asiático parece ser que cada nación tenía su propia versión del instrumento, por lo que resulta imposible determinar su exacto origen.

Muy conocido en el Oriente, se generalizó en Europa durante la edad media, como el salterio y, en los siglos XVII y XVIII, como el Hackbrett (tímpano alemán del siglo XVIII). (Scünemann 1987). Las ilustraciones sobre el instrumento, ya en el Siglo XV, revelan modelos notablemente ricos.

Concluiré diciendo que, siendo un instrumento popular durante el siglo XVIII en las colonias alemanas del Volga ruso, durante la migración de las mismas hacia América, se produce un transplante cultural manifiesto y observable en las comunidades que llegaron a nuestro país.

El nombre del Instrumento

Es muy probable que todos los que escuchamos a Don Alfonso Prédiger interpretáramos “cimpal” cuando él nos decía “*zimbal*”.

Se pueden mencionar un sinnúmero de nombres o apodos de este instrumento.

El que más suena, (pero no suena o no rima cuando se traduce la palabra del alemán al castellano) es el Hackbrett: significa “tabla de hachar” o podría decirse según otras versiones “Hack también es golpear”. Entonces el significado de la palabra en castellano sería “tabla de golpear” (se refiere definitivamente al momento en que se “juega” o se ejecuta el instrumento).

En Entre Ríos el uso de la palabra Hackbrett (alemán) junto con la de *Zimbal* (ruso) es indistinto para los alemanes del Volga, pero en general los protestantes usan más frecuentemente Hackbrett.

Algunas personas de la comunidad que no estaban emparentados con Alfonso Prédiger mencionan como sinónimo a la “cítara”.

Los alemanes del Volga que quedaron en Rusia adoptaron definitivamente la palabra *Zimbal*, para designarlo.

En diversa bibliografía consultada aparecen otros nombres de acuerdo a la región en donde se ejecute y también, en muchos casos, los nombres varían de acuerdo a diversas variantes en el instrumento. Santoori en Grecia, El Kentele en Finlandia y el Cimbalom o Zymbalon en Hungría, en



China como “Yan Chin”, en Japón es el “Koto”, en Suecia el “Hack Bred”, en Italia “Dulcimella”, en Estados Unidos “Dulcimer”, en India, Irán, Irak y Turquía “Santur”, en México “Salterio”.

La forma y el Tamaño.

El *Zimbal* de Alfonso es una fina obra artesanal cuya caja de resonancia está construida casi exclusivamente en madera de Guatambú, salvo por las “vistas” de cedro (testimonio).

La forma del instrumento es trapezoidal. Esto favorece la tensión de cuerdas de distinta longitud. La parte más ancha del instrumento queda más cerca del ejecutante, de manera que los sonidos graves están abajo y los agudos arriba. (He observado fotos con dos ejecutantes enfrentados).

A juzgar por los instrumentos observados, es de porte mediano ya que, si bien no alcanza las medidas del cimbalóm húngaro de concierto, tampoco puede ejecutarse en “la falda” como se hace con otros.

Según J. G. Sack el hackbrett tradicional de la región del Volga tenía las características en tamaño y encordado del instrumento de Alfonso Prédiger. En general, quienes copiaban instrumentos, lo realizaban de unos pocos traídos directamente del Volga Ruso. A principios del siglo XX, los instrumentos que se registraban como los más tradicionales en nuestro país, constaban de 20 órdenes de cuerdas.

Un joven de Santa Anita, que está estudiando distintos *zimbares* para poder construirse uno, da el siguiente testimonio: “...*todos eran distintos... hay en Santa Anita uno, está roto... chiquitito... Cada uno lo construía a su tamaño, a su gusto, y le ponía las notas a su gusto...*” (testimonio).



Figura 1. La Forma y El Tamaño

El ponteado y las cuerdas

El *zimbal* de Alfonso tiene 20 órdenes de cuerdas (tres órdenes para cada sonido). Dos puentes elevados, uno llamado “de bajos” y otro llamado “diatónico”. Dos cejuelas, una luego de las clavijas y otra antes de la atadura de las cuerdas.

Organización de las cuerdas de acuerdo al ponteado:

Las cuerdas impares (BAJOS) parten de las clavijas, pisan el puente de bajos y de allí pasan por debajo del puente diatónico hasta la atadura.

Las cuerdas pares salen de las clavijas, pisan la cejuela 1, pasan por debajo del puente de bajos, pisan el puente diatónico y de allí hasta la atadura.

De esta manera, las cuerdas que pisan en puente diatónico, poseen una longitud a derecha del puente y otra a izquierda, generando dos sonidos diferentes a uno y otro lado del mismo. El sonido que se obtiene a la izquierda resulta una quinta pura del sonido de la derecha.

Las cejuelas consisten en varillas con una muesca en la parte superior sobre la que se inserta un alambre que es donde la cuerda apoya.

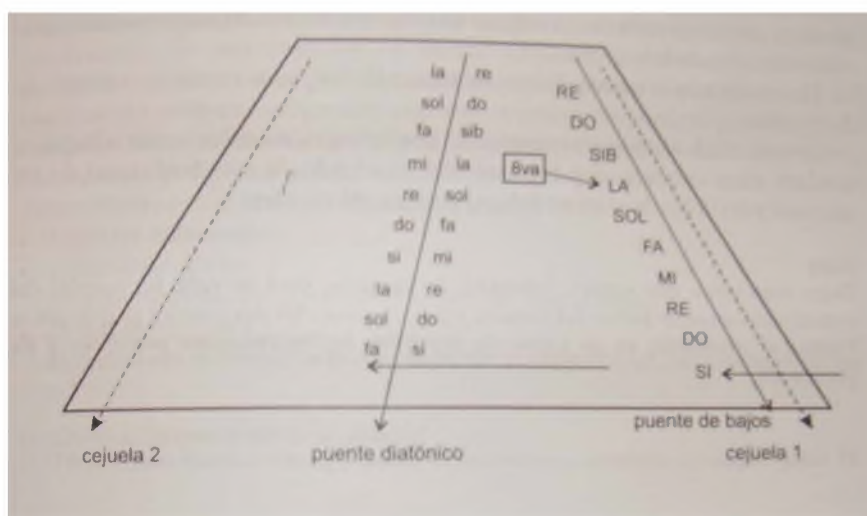
Se observa también el puente de bajos sobre el que se ve también el alambre de apoyo de cuerda. Aquí podemos apreciar claramente debajo del puente de bajos, una madera terciada de color claro (madera natural), que seguramente debió improvisar don Alfonso para complementar la altura del puente. Este detalle no empaña la belleza artesanal del instrumento.

Afinación

En función del ponteado y cuerdas ya descrito, surge la siguiente afinación. La misma pertenece exclusivamente a este instrumento y puede resultar una referencia en relación a otros, pero no debe tomarse como característica ya que no se han realizado estudios comparativos.

a) La primera cuerda impar posee un SI 3 aproximado, continuando el orden de las cuerdas impares, se suceden desde ésta según la escala diatónica hasta el LA, este LA resulta ser por aproximación una octava del LA con 440 Mhz. Luego le sigue el SI B, DO y RE. Así tenemos diez órdenes de cuerdas triples del grupo de las cuerdas impares con las características de las cuerdas impares ya descritas.

b) Las cuerdas pares poseen dos sonidos a derecha e izquierda del puente llamado "diatónico" o puente intermedio. A la derecha del mismo, la afinación es exactamente una octava más aguda que las cuerdas impares, o sea: la primera cuerda par posee un SI 4 aproximado, y asciende según la escala diatónica hasta el LA que resulta ser el LA 440 Mhz. Tal afinación no es exacta, debido a que se tomaba como referencia otro instrumento, generalmente el acordeón, cuya afinación es levemente más alta: La = 442 o 443 Megahertz. De esta manera se producía una coincidencia



entre los sonidos producidos por el *zimbal* con los sonidos producidos por el acordeón, comúnmente llamado "verdulera" o "acordeón de dos hileras". A la izquierda del puente intermedio, las cuerdas pares toman otro sonido, partiendo con un FA#. De tal manera que resulta ser una 5ta. Justa del sonido que se produce a la derecha del puente intermedio en todas las cuerdas que se suceden.

Figura 2. Afinación

Schlegel - (martillos)

Alfonso ejecutaba el instrumento con baquetas de madera de unos 16 cm. de largo, rectas rematadas en una cabeza circular a modo de rulo. Construidas en una sola pieza con mango ondeado para ser tomado. Las tomaba entre sus dedos índice y mayor de cada mano a modo de pinza y utilizaba el pulgar para dominar el movimiento de la baqueta.

He observado la misma forma de tomar las baquetas en un sin número de fotografías.

También podría mencionar la infinidad de baquetas que existen.

Germán Sack al respecto menciona: "Los Schlegel (martillos) están tallados en madera en una pieza, con terminación en círculo, la más tradicional de los alemanes del Volga. No tienen fieltro, ni cuero, sólo madera."



Figura 3. Schlegel (martillos)

Clasificación

Según la clasificación de Hornbostel – Sach. 1914: 316.4

3. Cordófono.

3.1 Simples o Cítaras.

3.1.6 De Marco.

4. Martillo o Palillo

Según la “Tabla de indicadores” del “Catálogo ilustrado de instrumentos musicales argentinos” de Rubén Pérez Bugallo:

Poshispánico: teniendo en cuenta que es un instrumento traído desde la Europa Oriental por los denominados Alemanes del Volga que a partir de 1877 comenzaron a llegar en distintos contingentes a nuestro país.

De elaboración artesanal: si bien los instrumentos en un principio fueron traídos de Europa, los descendientes intentaron continuar sus tradiciones musicales a partir de la construcción de instrumentos en forma artesanal, copiando los modelos europeos y muchas veces introduciendo variantes. En las comunidades de las que formaba parte en Europa, este instrumento era sumamente popular, tanto su ejecución como su fabricación. Según los mismos alemanes del Volga dicen, “cualquiera podía fabricarse un hackbrett”. Seguramente, cada uno lo desarrollaría conforme a sus habilidades y posibilidades.

Usado por ambos sexos: no está restringido el uso para nadie, pero en Argentina lo más común es que lo ejecuten los hombres.

Utilizado por adultos: no tengo informe de niños que ejecuten el instrumento.

De función recreativa: el *zimbal* era el centro de la diversión de las alegres reuniones sociales de los alemanes del Volga en Argentina. Los relatos recogidos indican distintas fiestas, pero sobre todo los casamientos, en donde la música no se utilizaba precisamente de fondo, sino para bailar.

De ejecución pública: si bien todo instrumento necesita la práctica solitaria del ejecutante, ésta no es más que eso en el *zimbal*, ya que el instrumento se enciende en la fiesta social.

Participante de conjuntos:

“La orquesta para el baile típica de los alemanes del Volga, antes de que se introdujera el acordeón, estaba formada por cuatro instrumentos de cuerda: dos violines, un Hackbrett o Zimbal, y un violonchelo (también podía ser un contrabajo)...” (testimonio)

“... allá ... Santa Anita no era otra cosa mejor que ese/a alguno acompañado con violín o con la acordeona.” (testimonio)

En vías de extinción: según Alfonso Prédiger, “...no había música mejor para los alemanes del Volga que el sonido de este instrumento acompañado a veces con violín o acordeón...” Así se refería a la música que se ejecutaba fundamentalmente para bailar alrededor de entre 1930–1940 entre los alemanes del Volga.

En la actualidad, no es común escucharlo en la provincia de Entre Ríos, salvo en éstas comunidades en festivales y excepcionalmente, en algunos programas radiales en los que se difunde música de los alemanes del Volga.

En los testimonios recogidos, los relatos sobre la ejecución del instrumento siempre tiene connotaciones pretéritas. Fundamentalmente, se encuentra en el recuerdo de muchos de los alemanes del Volga cuya profusa integración en la provincia ha ido trillando algunas de sus más preciadas riquezas culturales traídas de allá.

Bastaría con mencionar que en Santa Anita, una de las colonias en donde el instrumento musical tuvo gran arraigo, no existe hoy ninguno de sus habitantes que lo ejecute.

De uso reducido a determinadas áreas: el instrumento no tuvo otro uso que en las colonias de Alemanes del Volga. En la actualidad, el instrumento es generalmente desconocido y quienes lo observan lo hacen como mirando un espécimen exótico.

De función melódico armónica: en las audiciones se percibe el uso del instrumento para ejecutar la melodía al mismo tiempo que se desarrolla un acompañamiento rítmico armónico. Aquí recién se podría mencionar que éste instrumento fue uno de los orígenes del piano que, al igual que el *zimbal*, cumple la función melódico armónica.

Conclusión

Considerado en algunas partes del mundo como un instrumento popular, el *zimbal* de Alfonso Prédiger resulta en nuestro país un ejemplo de “transplante folklórico”, según las viejas, pero evidentemente vigentes definiciones magistrales de A. R. Cortazar.

Su uso casi exclusivo en las “colonias” de alemanes del Volga en Argentina generó que el instrumento se mantuviera prácticamente sin variantes significativas desde su llegada a nuestro país (fines del siglo XIX y principios del siglo XX) hasta nuestros días.

[Esta característica de cristalización se mantiene en todo el mundo. Seguramente porque sobrevivió a su propia evolución, ya que se lo considera antecesor del piano. Tal vez su evolución más trascendente y no precisamente como instrumento popular, sino que lo llevó a formar parte de la orquesta de música clásica europea de raíz popular, fue la inclusión de pedales con similares acciones que en el piano y su desarrollo de cromático].

Al mismo tiempo, este aislamiento impidió su reconocimiento como instrumento musical argentino. No fue así con otros instrumentos, que tal vez se incorporaron más recientemente a la Organología popular argentina, como el acordeón o el bandoneón por ejemplo, cuya introducción en nuestro país también se atribuye a corrientes migratorias similares a las del *zimbal*, pero su popularización e integración a la música popular fue muy distinta.

También es probable, o más diría yo, es la hipótesis de una nueva investigación, que la llegada de los jóvenes instrumentos extranjeros, acordeón, acordeón a piano, etc. fueron los que modificaron las agrupaciones instrumentales tradicionales de los alemanes del Volga, dejando al *zimbal*, con su escasa potencia sonora prácticamente en desuso.

Nuestra cultura musical argentina parece como una vertiente de riquezas que nos refresca con su permanente fluir. A medida que conocemos más, se aclara el curso de acontecimientos que hacen a nuestra identidad.

Espero que ésta monografía sea un aporte más.

REFERENCIAS

- Acholes, P. A. (1964) Diccionario Oxford de la Música. Bs. As. Sudamericana.
- Cámara de Landa, E. (2004) "Vamos con una bilbainada": significados consensuales en las generaciones de una familia *Revista Transcultural de Música*. Review. Nº 8 ISSN:1697-0101. En <http://www.sibetrans.com/trans/trans8/camara.htm>
- Cortazar, A. (1959) Esquema del Folklore. Bs. As. Ed. Columba.
- Enciclopedia Virtual on Line. En <http://en.wikipedia.org/wiki/cymbal>
- Enciclopedia Virtual on Line. <http://de.wikipedia.org/wiki/Psalterium>
- Enciclopedia Virtual on Line. <http://es.encarta.msn.com>
- Escobar, L. La Música En Santafé De Bogotá. Biblioteca virtual. Banco de la República. En <http://www.lablaa.org/blaavirtual/letra-m2/musabo/pag129-135.htm#DULZAINA>.
- Fuchs, J. Geschichte zum Hackbrett. En <http://www.hackbrett.ch/>
- Gassmann, A.. Reseña histórica. Los alemanes del Volga en Argentina. En <http://www.alemanesvolga.com.ar/sintesis.html>
- Hamel, F. y Harlimann, M. (1970) Enciclopedia de la Música (Das atlantischuch der Musik, 8° Ed. Trad.: O. Mayer Serra). México. Grijalbo
- Honeker de P. O. y Jacob de H. M. Santa Anita: nuestras raíces, una historia apasionante.
- Hornbostel y Sach. Clasificación. (síntesis) Instituto Nacional de Musicología Carlos Vega.
- Kettlewell D. "The Dulcimer – Controversies & misunderstanding" (1976 y 2002). En: <http://www.newrenaissance.cibs.ee/dulcimer>



- Lehrer Fritz Stradner Klosterneuburg. (1966). Das Hackbrett. En <http://www.volksmusik.cc/lehrgang/hackbrett.htm>
- Leslie Ruiz, B. (2002) En revista *La prensa*. Nicaragua. www-ni.laprensa.com.
- López Cano, R. (2002) Elementos para el estudio semiótico de la cognición musical. Teorías cognitivas, esquemas, tipos cognitivos y procesos de categorización. En <http://www.eumus.edu.uy/amus/lopezcano/articulo2.html>
- López Cano, R. (2005) Los cuerpos de la música Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición. *Revista Transcultural de Música*. (Transcultural Music) Review. **Nº 9** ISSN:1697-0101. En <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/cano2.htm>
- López, I.; Shifres, F. y Vargas, G. (2006) El entorno musical cotidiano en la formación del soporte cognitivo musical. Actas de la V Reunión de SACCoM.
- Martí Perez, J. (1996) Música y Etnicidad, una introducción a la problemática. *Revista Transcultural de Música*. (Transcultural Music) Review. **Nº 2** ISSN: 1697-0101. En <http://www.sibetrans.com/trans/trans2/marti.htm>.
- Microsoft Musical Instruments version 1.0 a Microsoft Corporation (1992).
- Pérez Bugallo, R. (1999) Catálogo ilustrado de instrumentos musicales argentinos. Ediciones del Sol.
- Pickow, P. y Rizzetta, S. (1999) A Brief History of the Hammered Dulcimer. En <http://www.rtpnet.org/~hdweb/about/history/dulchist.txt>
- Randel, D. (ed) Diccionario Harvard de Música. Alianza Diccionarios.
- Rizzetta, S. Hammer Dulcimer: History and Playing. En <http://www.si.edu/resource/faq/nmah/hdhist.htm>
- Sach, C. (1947) Historia universal de los instrumentos musicales. Buenos Aires, Centurión.
- Salehi, H. (2004) Dulcimer Player News. **Vol. 30, Nº. 2**.
- Schwerdt, H. y Melchior, J. C. (Editores). (2000) Unsere kolonien. **Tomo 1 - Fascículo 14**.
- Scünemann G. (1987) En Hamel y Hürlimann (ed) Enciclopedia de la música. Grijalbo.
- Senn, R. (2002) Das Hackbrett in der Alpenländischen Volksmusik. En <http://www.renesenn.de/indexia1.htm>
- Somsak, M. Daughter of Bela Somsak, Maker of Cimbaloms & a Cimbalomist. En <http://www.santoor.com/cimbalom.html>

Otras Fuentes

- Prédiger Alfonso. 1991. C. del Uruguay. Entre Ríos.
- Courdín, Fernando. 2005. C. del Uruguay. Entre Ríos.
- Heidel, Elvio. 2005. C. del Uruguay. Entre Ríos.
- Hóneker de Pascal, Olga E. 2005. Santa Anita. Entre Ríos.
- Jacob, Carlos Alberto. 2005. Santa Anita. Entre Ríos.
- Kloster, Juan. 2005. C. del Uruguay. Entre Ríos.
- Lugo de Kloster, María. 2004/2005. C. del Uruguay. Entre Ríos.
- Maddalena, Rodolfo. 2004/2005. C. del Uruguay. Entre Ríos.
- Prédiger, Ángela. 2004/2005. C. del Uruguay.
- Prédiger, Florentina. 2004/2005. C. del Uruguay.
- Prédiger, Rosa. 2005. C. del Uruguay.
- Sack Jorge Germán. 2005. José León Suárez.
- Toledo, Marino. 2005. C. del Uruguay.

LOS CAMINOS DE LA MIGRACIÓN DEL ACORDEÓN A COLONIA PASTORIL CUSHAMEN, CHUBUT.

MARTA G. ANDREOLI

INSTITUTO NACIONAL DE MUSICOLOGÍA CARLOS VEGA

Introducción

Este trabajo nació en ocasión de estar realizando el Proyecto de Investigación "Encuentros en la música" para el INMCV, en la Escuela Hogar Rural N°69 Ñankuche Nahuelquir, ubicada en la Comuna Rural Cushamen, Provincia de Chubut, Argentina. Una de las preguntas realizadas a los chicos fue ¿Qué instrumento musical se toca en tu casa? Y algunos de los chicos o sus familiares tocaban guitarra y el acordeón a piano o a botones en el ámbito hogareño. Al mismo tiempo en los certámenes Nacionales Evita, fue elegido representante de Chubut un niño acordeonista de la meseta patagónica. Este aspecto desconocido para mí pero culturalmente desarrollado en la zona de Cushamen y por extensión en toda la región de la comarca andina de Río Negro y Chubut me llevó a entrevistar, escuchar y observar cuáles habían sido las motivaciones que llevaron a introducir el acordeón en la vida de un sector de los habitantes de las provincias citadas. Para presentar el trabajo decidí primero establecer como punto de referencia el espacio geográfico de la Comuna Rural Cushamen porque es allí dónde nació la pregunta que inició esta investigación. Y segundo ampliar las entrevistas a músicos de otras localidades porque comparten parentescos e historias similares con los pobladores de Cushamen. La comparación de los testimonios me permitió profundizar en las conclusiones.

Colonia Pastoril Cushamen

La colonia Pastoril Cushamen se extiende sobre un territorio de 125.000 hectáreas, respetando el trazado original de 200 lotes con 625 hectáreas cada uno. Limita con propiedades de latifundistas y ganaderos menores cuyas hectáreas oscilan entre 5.000 a 200.000.

La Colonia fue creada en 1903 como parte del proyecto del entonces gobierno nacional de Julio A. Roca en el marco general del poblamiento del "Oeste" cordillerano de las provincias de Chubut y Río Negro. Formó parte del entramado de reubicación y asentamiento en diferentes comunas organizadas en la región para resolver el "vacío" poblacional en ese espacio geográfico.

Pertenece a la región también llamada de la Línea Sur, situada a escasos 10 km del Paralelo 42°, sobre el Noroeste de la provincia de Chubut. (Finkelstein, 2005)

Cushamen Centro complementa sus actividades con otros parajes rurales como Gualjaina, Ñorquinco, Fofocahuel, Ranquilhuao. La ciudad más cercana, a 100 km, es El Maitén. La misma conforma a su vez parte de la Comarca Andina ubicada entre la ciudad chubutense de Esquel y la ciudad rionegrina de El Bolsón. Por lo tanto, la colonia pastoril Cushamen tiene historias en común con los demás parajes, pueblos y ciudades de la Comarca andina. Si bien en su origen fue destinada a pobladores de la etnia mapuche liderados por el Cacique Nahuelquir, luego como todas las otras comunidades, pueblos, parajes y ciudades recibió el afluente migratorio de diverso origen principalmente chileno, pampeano, litoraleño y porteño.

Desde la organización inicial de la Comuna de Cushamen los obstáculos para relacionarse con las otras localidades han sido muchos. Entre ellos las inadecuadas rutas, la falta de energía eléctrica, los escasos medios de transporte público y las condiciones del tiempo que sobre todo en invierno complican las comunicaciones. Los habitantes de esta localidad se han vinculado a los demás habitantes de la región en forma virtual a través del espacio sonoro creado por la Radio Nacional Esquel, Radio Nacional El Bolsón y Radio Nacional Trelew por un lado y por otro lado al espacio concreto que se establece en señaladas, festivales y fiestas locales.

La cordillera no nos separa, nos une

Las edades de los músicos entrevistados y observados en campo, es decir las fiestas regionales, oscilan entre los 10 y 50 años. Son además intérpretes o compositores de las canciones también presentadas como testimonio, en este texto.

Las personas que han migrado a la región llevan entre otras pertenencias patrimoniales géneros e instrumentos musicales. Angel Hechenleitner dijo que la polca tuvo su arraigo a un lado y

otro de la cordillera por los alemanes que antes habían migrado desde Europa a Chile. Narró que su propio abuelo proveniente de Chile se había establecido en Maquinchao:

“El flujo cultural entre chilenos y argentinos siempre existió. Tanto en acordeón como en guitarra se escuchaban rancheras y polcas a un lado y otro de la cordillera”.

Los hermanos Rivero, que conforman el conjunto *Los Rancheros*, confirmaron con sus declaraciones que ellos prefieren al grupo chileno *Los Fronteras*.

Lito Calfunao ratificó: *“Es lo que le decía hoy acá las fronteras se borran, ellos les gusta nuestra música y a nosotros las de ellos. A nosotros no nos separa la cordillera, nos une!!!”*

Omar Tapia ratificó que el flujo migratorio es aún constante:

“Acá gusta mucho el chamamé desde que entró uh y en Chile también tiene la misma polenta que acá y que la cueca de ellos. Le manda una cueca y a todos les gusta bailar y le manda un chamamé y se vuelven locos y la cumbia con acordeón y guitarra, y sobre todo la cumbia vieja, la música suena más ranchera estilo mexicana.”

Sandro Kusnica se sumó a este comentario diciendo: *“Eso entra mucho por radio de Chile, cuando yo escucho radio en el campo va junto la música mexicana, con la chilena y el chamamé.”*

También desde el norte de Argentina las migraciones se hicieron efectivas no sólo con los géneros musicales traídos por los nuevos habitantes sino a través de las casas de músicas instaladas en los centros urbanos más importantes Esquel, El Bolsón o El Maitén.

El testimonio recogido por Chele Díaz nos informó que en Esquel durante la década del 60 se vendían acordeones, verduleras y guitarras por docenas.

“Verduleras vendíamos cinco o seis por día. Siempre los compradores de esos instrumentos eran gente de campo, lo mismo que de la guitarra, aunque en este instrumentos estaba más mezclada la clientela...y después los discos, los aparatos de radio y los acumuladores de energía, de esos de 500 horas. Victrolas de la RCA Victor se vendieron a carradas, lo mismo que discos y púas. Un día llegaron a vender ochenta discos de la famosa ranchera ‘Mate amargo’” (Díaz, 2003).

La presencia de músicos litoraleños es hoy recordada por Omar Tapia, Ugarte y Kusnica cuando la empresa Techint finalizó la represa de Futaleufú en el año 1974. El evento atrajo artistas de todo el país entre ellos de Corrientes.

Músicos acordeonistas en las señaladas

Uno de los espacios donde se concretan los vínculos es el de las marcaciones o señaladas. Las marcaciones de animales se realizan en la región desde fines de diciembre a mediados de marzo. Las familias y vecinos se van turnando para colaborar con las tareas pertinentes a las marcaciones. Los músicos también están incluidos dentro de una de las tareas más importantes de cada señalada: armar el baile.

Lito Calfunao dijo: *“Todos los que vivimos en las ciudades estamos ligados a esa parte del campo porque quien mas quien menos ha estado en una señalada que hacía algún tío o amigos”.*

Muchos de los músicos describen momentos de esos encuentros en algunas de sus composiciones:

Eduardo Paillacán y Marisa Serrano en la *Ranchera La señalada* precisaron:

*Balan los corderos
Llamando a la madre
Que buscando las lomas
Se van de los corrales
Cansado el sol se ha ido
A dormir tras de los andes
Despuntando estrellas*

*También se va la tarde
Atada en el palenque
Está la caballada
Esperando a sus dueños
Hasta la madrugada
De lejos ha venido
La gente invitada
Costumbres campesinas
Pal tiempo e señalada*

*Se encienden los candiles
El piso han regado
Después de la tabeada
El baile ha empezado*



*Se armaron las parejas
Están remolineando
Un viento de alegría
a todos va llegando
En un banco pusieron
Matras laboreadas
Con cara poco alegre
Las viejas sentadas
De vez en cuando miran
Pero disimulando
Donde están sus muchachas
Con quien están bailando*

*Cinchando dos guitarras
Cuarteando una bordona
La dueña e casa dice
Que lindo que está el baile
Vecina tenga al nene
Y bailemos compadre
En un rincón dos viejos
Cuando se dieron cuenta
Que andaban molestando
Buscaron compañera
Y también salen tranqueando*

Valeriano Avilés en una estrofa de la *Ranchera de los coihueros* escribió:

*Esta ranchera que canto
Es de allá de los coihueros
Todos los años señalan
Comen asado con cuero*

Luisa Calcumil interpreta la polca *Musiquero acordeonista* donde destaca la figura del músico:

*La fiesta campera
Llega tu sonido
Como una bandera afirma la tierra
La fiesta campera
Solo tu afán de aprender
Jornalero sin descanso
En el llano y en la meseta
Al escuchar tu ranchera
Trabajador del campo
Al sur de los vientos
Tu música suena
Jóvenes y viejos
Libres en la danza
De olvidos añejos
Siga siga musiquero*

En la versión de los Hermanos Pachano del tema *Bajando La Chapital* de Pascual Nito Saiz:

*En aquellas señaladas
trajinando los corrales,
Don Lorenzo con su gente...
En las cocinas del campo
recordando aquellos bailes
y el acordeón de Aldasoro*

Al testimonio que las poesías brindaron sumo las palabras de L Rivera quien señaló: “*Mi papá Pascasio Rivera(86) quien había venido de Chile armaba bailes en las señaladas tocando en guitarra y acordeón, valsecitos, y rancheras. Y nosotros hacemos ahora también cumbia, ranchera y corridos*”.

Oscar Oyarzo recordó que:

“A los doce años ya estaba tocando en marcaciones y señaladas donde se hacían los bailes porque en ese tiempo no había equipos de audio, ...se festejaba mucho!!! Toda la familia amanecía bailando, eran dos días de joda. No había baile si no estaba el acordeonista. Antes de mi se hacía a pura guitarra y flauta (armónica)”.

Sandro Kusnica relató que tocaba en su acordeón:

“polkitas, rancheras, pedacitos de chamamé porque no los sabíamos todos. Si había que improvisar, también, si alguien pedía ranchera se tocaba las rancheras que se sabían y si no se improvisaba nomás, y a veces eran dos días, uno quedaba con el zumbido del acordeón, queda todo metido en la cabeza. Alguna vez yo agarre la guitarra un poquito porque en el campo como todos saben el acordeón se va pasando para que uno no toque toda la noche, se cambia porque el guitarrero también sabe tocar el acordeón. Parece que es una necesidad porque a veces como no hay electricidad no se pueden contratar orquestas y si no hay orquesta se invita a los acordeonistas a tocar”.

Carlos Namuncura de El Maitén siempre participó de las señaladas como músico invitado y hasta contratado para animar la fiesta. Y actualmente tanto en Gualjaina como en Cushamen se realiza la Fiesta de la Señalada, allí son contratados para participar los diferentes conjuntos: La Juventud Chamamecera, Oyarzo y su conjunto, Los chamameceros de Gualjaina, El Cambio Nahuelquir y su conjunto, entre otros.

Sandro Kusnica agregó: *“Nosotros eramos muy convocados, a nosotros nos paso que ya habíamos estado en la radio acá en la región y nos contrataban, nos pagaban para actuar, era para el baile no era como la peña solo la noche, se arranca a la tarde y hay que estar al otro día a la mañana”.*

Mi música predilecta

La inclusión de la radio en la cotidianeidad de la vida rural llevó a interesar a algunas personas a desear tocar el acordeón porque les gustaba la música que pasaban.

Lito Calfunao remarcó:

“Hay cosas que la entendemos nosotros los pobleros, que por ahí la gente por adopción puede llegar a entender pero nosotros ya lo tenemos. La radio misma, la radio nacional para los de afuera es una radio más pero nosotros crecimos con la radio, hoy nos despertamos porque mi abuela escuchaba la radio, estábamos escuchando los mensajes al poblador, la misma música”.

Oscar Oyarzo dijo: *“A los 9 años escuchaba la radio, de la radio el primer tema que aprendí era Se quema el rancho, un rancherita, y empecé a sacar, y después un valse y otra rancherita Mate Amargo”.*

Sandro Kusnica y Omar Tapia recordaron:

“Escuchábamos por la radio en un programa “su música predilecta” y siempre pasaban los mismos temas que la gente pedía a su vez, entonces hay temas como Se quema el rancho que son de los más tocados. Estaba los viernes a la noche, la gente mandaba cartas para pedir. Era una mezcla de mensajes al poblador y música”.

Oscar Oyarzo da cuenta que a través de su programa de radio Los sin sello, los paisanos le piden a sus propios músicos, esos que tocan en las fiestas y que arman el baile.

Personalmente pude observar en diferentes festivales y fiestas regionales cómo al primer enlace armónico e introducción tocado en acordeones las parejas asistentes se acercaban a la pista y comenzaba el baile. Cada uno tenía su estilo para bailar y era indistinto si sobre el escenario había un dúo de Futaleufú o el niño Amonancea o un conjunto con dos acordeones, guitarras y bajo más el recitador. Los géneros podrían ser chamamé, ranchera, ranchera mexicana, valseado, polca. Todos invitaban al baile siempre y cuando estuviera el acordeonista.

Los caminos que llevan al baile

Al llegar a las conclusiones de esta ponencia he arribado a algunas respuestas que contestan la pregunta que determinó este escrito. ¿Cómo habían llegado los acordeones a Cushamen?

Para poder responderla viajé con el relato de los músicos por los caminos que antes ellos mismos habían recorrido.

El aprendizaje en su primera infancia fue que la música aparecía en el encuentro familiar como una construcción de todos. Ese encuentro se daba dentro de una situación socioeconómica particular en la región: la señalada. En los parajes rurales la falta de electricidad no era un bien dado, por lo que la música en vivo era indispensable y debía extenderse hasta el amanecer. Por lo tanto los músicos debían ser muchos para poder reemplazarse unos a otros.

La forma de acceder a los instrumentos era adquiriéndolos en las casas de música y la manera de acceder a la música era escuchando la radio que repetía los mismos temas que a su vez la gente elegía una y otra vez.

De acuerdo a la edad de los entrevistados se ordena cronológicamente la migración de los géneros, así fueron apropiados la polca, la ranchera, la ranchera mexicana, el valseado y el chamamé.



En estos géneros ya fueran traídos por los migrantes o adquiridos a través de la radio, se expresaban con acordeones y guitarras.

Si las guitarras sostienen la estructura rítmica-armónica, los acordeones sostienen la estructura armónica y la estructura melódica.

Al observar a los bailarines y escuchar la música vemos como se coordinan la marcación de los pasos con las frases musicales.

Entonces todos los caminos recorridos llevan al baile. El baile que se evoca en soledad desde la radio. Y que motiva al niño o al joven a aprender a tocar el acordeón para que en la próxima señalada pueda formar parte de la ronda de músicos.

La motivación lleva desde un aprendizaje individual a la ejecución comunitaria.

Aporte de este estudio de caso a la cognición musical

He planteado en esta ponencia aspectos de estudios de caso que conducen a resaltar la motivación como factor preponderante en el proceso de aprendizaje. La motivación en cada músico lo hace responsabilizarse de sus futuras manifestaciones musicales. A través de su responsabilidad se va a hacer cargo de construir su propio aprendizaje. Se han integrado en el mismo individuo ¿qué hacer?, ¿para qué hacerlo? y ¿cómo hacerlo? Por último, ha encontrado herramientas de evaluación apropiadas para continuar con nuevos aprendizajes. Esta lectura abre otras preguntas: ante un niño o joven que desea aprender música podemos como docentes detenernos a preguntarnos ¿cuál es la motivación que lo trajo a aprender? ¿No habrá que tratar de explicitarla para que podamos mantenerla juntos en el proceso cognitivo? ¿No será que en muchas ocasiones desviamos la motivación y por lo tanto el hacerse cargo del aprendizaje se diluye?

Referencias

- Andreoli, M. (2004) Folklore de adscripción patagónica: articulación entre el discurso musical y las ideologías contrastantes, en Actas IASPM.
- Calcumil, L. (2003) La Barda. Cultura y sociedad. En *Ülkantun*. General Roca
- Díaz, C. (2003) *Los que cantaron antes*. Apuntes sobre la música y el canto en Esquel. Esquel. Editorial Musiquel.
- Finkelstein, D. y Novella, M.M. (Ed) (2005) Poblamiento del Noroeste del Chubut. Aportes para su historia. Esquel. Fundación Ameghino.
- Gonzalez R., J. (2000) El canto mediatizado: breve historia de la llegada del cantante a nuestra casa. *Rev. music. chil.*, vol.54, no.194, pp.26-40. ISSN 0716-2790.
- Pachano, H. (1998) *Hermanos Pachano. Con la fuerza del viento*. Comodoro Rivadavia. Chacay Producciones
- Patagonia Epú (2006) *Utopías Rupestres II*. Esquel. UR.
- Ulanovsky, C. y otros (2000). *Días de radio*. Historia de la radio argentina. Buenos Aires. Espasa Calpe.

POSIBLE IMPLICANCIA DE LA MUSICOTERAPIA PARA TRATAR PROBLEMÁTICAS DEL MÚSICO CON APORTES DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA DE LA MÚSICA

ARIEL VINCENZINO

Introducción

El propósito de este trabajo es abordar una de las problemáticas que se le puede presentar a un músico o intérprete, para lo cual, la musicoterapia puede ofrecer un posible tratamiento. Dentro de las problemáticas que se pueden citar, el presente trabajo hace referencia, al pánico escénico que puede afectar a algunos músicos en el momento previo a un concierto.

Por otra parte el trabajo tiene como objetivo invitar a pensar que la psicología cognitiva de la música puede aportar nudos conceptuales a la musicoterapia y más específicamente a un determinado campo de trabajo orientado a los músicos.

La pregunta que nos convoca es ¿Cómo la música es capaz de afectar a las personas? Si la respuesta a la que podemos arribar es que todo procedimiento musical depende de un estadio cognitivo para generar una representación interna abstracta y simbólica, entonces los procesos mentales se deben tener en consideración para evaluar y organizar las actividades musicales. Entonces por un lado tenemos como información esta idea y por otro lado se propone una problemática que puede afectar a un músico, como es el pánico escénico y un espacio musicoterapéutico, con un abordaje particular, para tratar dicha problemática.

Vale señalar que para una mejor contextualización y descripción se propone un determinado abordaje musicoterapéutico denominado Plurimodal como eje de exposición.

Fundamentación

El trabajo está basado en aportes que puede realizar la Psicología cognitiva de la música y como la musicoterapia desde un determinado enfoque puede aplicar tales aportes en un campo orientado a los músicos.

Psicología Cognitiva

La psicología cognitiva estudia los llamados procesos intelectuales (percepción, atención, memoria, lenguaje, entre otros). Se puede señalar que la misma surgió con la contribución de otras disciplinas como la lingüística, la teoría de la información, entre otras. El auge de la psicología cognitiva se puede ver en los considerables estudios en el conocimiento de los procesos mentales.

Esta postura teórica permite estudiar a la hora de resolver un problema cuán importante es la incorporación de categorías y que éstas dependen de los esquemas previos con los que cuente un sujeto. Por lo tanto se puede concebir que un sujeto sea un organismo que recibe, procesa y en definitiva transforma información. Para esto se basa en conceptos como ser el de esquema, que incluye en su noción tanto conocimiento semántico como de tipo episódico, es decir que el conocimiento también estaría adquirido a través de nuestras experiencias.

Vale destacar que como este concepto, como es el de esquema, a mi entender, puede ayudar a la temática planteada también existen autores como Sloboda que amplían la visión o ayudan a pensar aspectos como puede ser la pericia musical, o como Gardner con sus inteligencias múltiples

Pánico escénico

Al hablar de pánico escénico no hablo de un mero acontecer de nervios previos a una actuación. Esta problemática trae aparejados síntomas que inciden en la realización artística de un sujeto. Definiendo al pánico escénico como el conflicto que aparece en los músicos antes de una actuación, éste se presenta a modo de síntomas como: temblores, sequedad en la boca, entre otros. La persona que padece el pánico escénico lo vive como un trauma.

Según el Diccionario de Psicoanálisis de Laplanche y Pontalis, define al trauma como un acontecimiento de la vida del sujeto caracterizado por su intensidad, la incapacidad del sujeto de responder a él adecuadamente y el trastorno y los efectos patógenos duraderos que provoca en la organización.

Por otra parte y a modo de constatar esta problemática se puede encontrar un artículo publicado en la Web referido a los problemas del músico llamado "El cuerpo es el instrumento" se

caracteriza al Pánico escénico como el conflicto que aparece antes de una actuación, presentando ansiedad, temblor, pulso acelerado, sequedad en la boca, ocasionando una disminución en la concentración y la tensión muscular, que a su vez puede verse aumentada.

Musicoterapia

Partiendo de la definición de Musicoterapia dada por la Federación Mundial de Musicoterapia, según la cual

“Es el uso de la música y / o de los elementos musicales (sonido, ritmo, melodía, y armonía) por un musicoterapeuta calificado con un paciente o grupo de pacientes, para facilitar y promover la comunicación, la interrelación, el aprendizaje, la movilización, la expresión, la organización y otros objetivos terapéuticos relevantes, con el objeto de atender necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas. La musicoterapia apunta a desarrollar potenciales y /o a restablecer funciones del individuo para que este pueda emprender una mejor integración intrapersonal o interpersonal, y en consecuencia alcanzar una mejor calidad de vida, a través de la prevención, la rehabilitación o el tratamiento “

En cambio la Musicoterapia, según la definición oficial más usada de la National Association for Music Therapy (NAMT) es *“la utilización de la música para fines terapéuticos, la restauración, mantenimiento y mejora de la salud mental y física”* (NAMT, 1980). Ésta definición, a mi entender, pone el acento en la música.

Otra postura es la que ha dado el Mt. Kenneth Bruscia, quien define

“la Musicoterapia como un proceso dirigido hacia un objetivo en el que el terapeuta ayuda al paciente a mejorar, mantener o restaurar un estado de bienestar, utilizando las experiencias musicales y las relaciones que se desarrollan por medio de ellas como fuerzas dinámicas de cambio” (Bruscia, 1987).

Esta definición, pone el acento, en las experiencias musicales y en la relación terapeuta-paciente.

Acordando con ésta postura, entendiendo por espacio terapéutico en Musicoterapia, al ámbito adecuado en el cual puede desarrollarse un tratamiento proporcionado para ayudar y favorecer los cambios del paciente para que éste pueda reflexionar su problemática.

La Musicoterapia como disciplina académica ha ido desarrollando un largo recorrido de conceptos y por ende ha construido varios modelos teóricos.

Para que un modelo sea considerado como tal debe tener una concepción de ser humano, sobre la que se basa una gnoseología terapéutica, metas, la estructuración de un marco teórico sólido, técnicas, procedimientos terapéuticos y de evaluación.

En el Congreso de Musicoterapia realizado en 1990, en la ciudad de Washington, Estados Unidos, se reconocieron cinco modelos de musicoterapia, a saber:

- Modelo Nordoff Robbins
- Modelo GIM
- Modelo de Musicoterapia Behaviorista
- Modelo Benenzon
- Modelo de Musicoterapia Analítica

Por lo mencionado, el presente trabajo, no se ajusta a la idea de una “Musicoterapia” una definición generalizada. Pero si se circunscribe en una perspectiva de Musicoterapia, desarrollada por el Método Plurimodal. El mismo está inscripto de manera predominante pero no en forma exclusiva dentro del modelo de Musicoterapia

Analítica, pero antes de desarrollar el abordaje Plurimodal, es pertinente considerar, a modo introductorio para contextualizar, que el Modelo de Musicoterapia Analítico nació promediando la década del 60, con el denominado “interherapy .group”. Luego en 1975, Mary Priestley, quien es considerada su fundadora, publica el libro “Music Therapy in Actino” quedando así institucionalizado el Modelo. Si bien Priestley advierte que no es psicoanálisis, la musicoterapia analíticamente orientada concuerda con algunos conceptos, como ser la transferencia, la contra transferencia, el inconsciente, entre otros.

El musicoterapeuta noruego Even Ruud,(1990) en su libro “Los Caminos de la Musicoterapia” le dedica un capítulo a esta corriente. Según Ruud *“la fuerza principal de la música en este contexto es que se la considera como vehículo para la autoexpresión emocional”* (Ruud 1990, p. 66). Resumiendo, la Musicoterapia Analítica es el nombre que se le ha dado al uso analítico, informado y simbólico de la música improvisada por el musicoterapeuta y el paciente.

Ahora bien el abordaje o el Método Plurimodal, comenzó a configurarse durante la década del 90 y hacia fines de la misma se constituyó como tal. El licenciado en Musicoterapia Diego Schapira (2002) uno de los precursores del Método, señala que con la denominación plurimodal se alude a dos dimensiones, una teórica y otra práctica.



Dentro de la dimensión teórica se considera plurimodal, ya que no está inscripto de manera indisoluble dentro de los modelos anteriormente nombrados. Toma conceptos de pensadores de otras corrientes, no para justificar el quehacer musicoterapéutico, pero sí para comprender determinados fenómenos que puedan acontecer.

En cuanto a su aplicación o práctica, es plurimodal porque no se limita a una técnica o a un solo procedimiento o a un solo recurso.

Se citan algunos de los fundamentos teóricos más relevantes del mismo:

- A. toma en cuenta la noción de inconsciente
- B. Se considera que en el proceso musicoterapéutico se despliegan los mismos mecanismos de defensa que aparecen en un proceso psicoterapéutico analítico
- C. concibe el concepto de transferencia musical
- D. adhiere al concepto de contratransferencia musical
- E. toma en cuenta al encuadre como elemento básico para el despliegue de los fenómenos musicoterapéuticos
- F. adhiere al concepto de analogía, propuesto por Smeijsters
- G. adhiere a la hipótesis de orígenes musicales, propuesto por Bruscia
- H. adhiere a la idea de matriz sonora del inconsciente
- I. toma en cuenta la noción de metáfora, sobre todo en el uso de técnicas receptivas.

De lo mencionado es pertinente considerar los conceptos de transferencia musical y contratransferencia musical.

En el libro de Mendes Barcelló "Transferencia, Contratransferencia y Resistencia", una de las autoras Benedikte Scheiby (1998) describe que

"es casi como si la música se constituyese en una tercera parte de gran utilidad en la relación, cargando un poco del casi intolerable peso que da la emoción y haciendo que se torne más fácil aceptar una creación musical para la sublimación"(...) "intencionalmente utilizo los términos transferencia y contratransferencia musical porque el fenómeno conlleva una presencia y un significado diferente al de psicoterapia sin música". (p. 25)

En otras palabras la música en los procesos musicoterapéuticos adquieren una singularidad tal que la convierte en objeto de transferencia y como tal actúa como una co-terapeuta portadora de valencias propias que pueden coincidir o no con las del musicoterapeuta.

Para la concepción del Método Plurimodal se sostiene que el lenguaje de la musicoterapia como base es el lenguaje musical y todo otro lenguaje-verbal o no verbal es auxiliar y coadyuvante del mismo.

Es oportuno explicar, en forma escueta, el principio de Analogía, concepto desarrollado por el musicoterapeuta Henk Smeijsters. El mismo sostiene que la analogía en los procesos musicales son análogos a los procesos psíquicos. Esto se observa pues los elementos musicales (melodía, pulso, ritmo, tempo) son un equivalente simbólico de un acontecer no-musical. Así, el método Plurimodal no busca decodificar para comprender, sino que escucha el material sonoro en términos de contenidos psíquicos.

Antecedentes: Musicoterapia para músicos en Argentina

En este apartado se describe los antecedentes de la musicoterapia para músicos en Argentina (MTP).

En los comienzos del año 1985 los musicoterapeutas Liliana Ardissonne y Diego Schapira, desarrollaron este espacio para cubrir las distintas dificultades por las cuales puede pasar un músico.

La Musicoterapia para músicos (MTPM) fue pensada como un espacio para que los músicos pudieran descubrir y modificar aquellas dificultades que trabasen su performance Artística.

En un artículo publicado por estos musicoterapeutas, artículo retomado y recapitulado luego en el libro del Licenciado en Musicoterapia Diego Schapira "Musicoterapia. Facetas de lo inefable" (2002) se plantea, cuando es necesario recurrir a MTPM.

Se describen tres áreas de trabajo, a saber:

- 1) INTRAPERSONAL
- 2) DE ACCION
- 3) INTERPERSONALES

En lo concerniente a la primer área se alude a lo inherente a lo corporal, lo emocional y lo Intelectual. En la segunda, se alude a problemas de aprendizaje, problemas en el desenvolvimiento profesional, problemas frente al público y problemas en el proceso creativo y en la tercera área se alude a la profilaxis y resolución de problemas en el funcionamiento de grupos constitutivos. De todos estos ítems, el área y el problema que la presente tesina trata es el problema frente al público. Este se caracteriza por un bajo rendimiento en el escenario con respecto al nivel alcanzado en los ensayos; presentando bloqueos, lagunas, temblor en las manos y/o en la voz, inhibiciones o

desaciertos reiterados en la relación con el público, miedo a pifiar, miedo a no tener aceptación, imposibilidad o grandes dificultades para disfrutar del hacer música.

Schapira (2002) señala que la música solo existe en tiempo presente, en sus propias palabras

“Esa nota que el músico toca en un instante, solo suena en ese instante y nada más. Aunque interprete esa obra mil veces más, eso que sonó no se repite, es otro sonido. Por lo tanto, lo ideal sería que el músico pudiera ser parte, asistente y oyente de cada sonido que produce... pocas veces ocurre. Cada vez que hay un pensamiento acerca de un pasaje melódico que acontecerá algunos compases, más tarde, o algún juicio acerca de alguna frase que acaba de tocar; cada vez que el músico pone su atención en el público, o no puede olvidarse de cualquier asunto que no tiene que ver exclusivamente con lo que está tocando en ese momento preciso, entonces abandona la posibilidad de interpretar, de hacer arte. Elimina la posibilidad de estar tocando en tiempo presente, de escucharse”. (p. 135).

Para el músico Barenboim la cuestión no pasa por decodificar signos para hacer música sino que esos signos cobren la categoría de símbolo. Esta diferencia también es abordada en el capítulo “Musicoterapia para músicos” de Schapira, cuando define qué es un intérprete. En él se señala que el intérprete privilegia la comunicación con el código musical dándole así al instrumento la categoría de herramienta y convierte el sistema de signos en un sistema de símbolos.

MT. para Músicos: Enfoque desde el Método Plurimodal

Entre los autores citados de MTPM (Musicoterapia para músicos) en Argentina se encuentra el Licenciado en Musicoterapia Diego Schapira, quien formula y funda el abordaje Plurimodal.

El Método Plurimodal consta de cuatro ejes de acción:

1. La improvisación musical terapéutica
2. El trabajo con canciones
3. La técnica de EISS (estimulación de imágenes y sensaciones a través del sonido)
4. El uso selectivo de la música editada

Un proceso de musicoterapia desde este Método va a considerar a todo paciente como un sujeto, un individuo con su propia realidad psicofísica, cuyos padecimientos son únicos. Además registrará los modos expresivos no verbales (MENoV). Se entiende por éstos a los modos corporales, comunicacionales que trascienden la dimensión musical.

En cada sesión se tiene en cuenta el registro total de la experiencia de vida del paciente, es por eso que las mismas no son programadas sino que están abiertas.

El musicoterapeuta analizará la conveniencia de usar los cuatro ejes anteriormente señalados. En otras palabras no se privilegia ninguno de los ejes. La selección depende del análisis del proceso previamente realizado con el musicoterapeuta, del material que aporte el paciente, con los materiales con los que el musicoterapeuta cuente en ese momento de la sesión y con el análisis “in situ” que éste realiza en la sesión. Lo que se sostiene desde el método es que el lenguaje de la musicoterapia es el lenguaje musical y otro tipo de lenguaje verbal o no verbal es coadyuvante y auxiliar.

La Espiral de la interpretación

El licenciado en Musicoterapia Diego Shapira, co-fundador del abordaje plurimodal de musicoterapia, anteriormente mencionado, estudia esta temática y postula el concepto de la Espiral de la Interpretación.

El concepto describe el proceso por el cual un músico al comienzo de una interpretación debe tener una representación mental de la entidad sonora (RMES), es decir tener una idea musical antes de tocar.

Luego, el cuerpo del músico es el mediador para materializar esa idea. Eso que vibra retorna al músico que no solo lo escucha sino que lo percibe cinestésicamente. Como resultado de esa percepción, activa positiva o negativamente al sistema emocional, es decir, al modo de Gahner, al sistema de los sentimientos. También activa al sistema de creencias que va estar en concordancia a lo activado en lo emocional. La suma de estos pasos tendrá un balance que condicionará a la posterior representación mental de la entidad sonora. De este modo podemos visualizar como un pifie o un ataque que no coincide con la RMES que se tenía puede provocar un mal concierto.

Por lo tanto el concepto de la Espiral de la Interpretación permite detectar en cual o cuales de las instancias del proceso radica el problema, pues puede ocurrir que el músico no haya accedido a la comprensión del nivel simbólico del lenguaje musical y por lo tanto tenga una RMES pobre.

El análisis de dicho proceso es implicancia de un trabajo musicoterapéutico, y para estudiar el primer paso, denominado RMES, se considera que la Psicología cognitiva de la música puede



contribuir a definirlo y describirlo mejor a través, por ejemplo de sus conceptos como el de esquema o representación.

Reflexión

Como el presente trabajo se centra en la figura del músico, es pertinente considerar su definición. Según el Diccionario Musical para el aficionado del autor, Jorge Durban (1976) todo músico que interviene o plasma las ideas de otros se lo clasifica como ejecutante y/o intérprete. Durban lo define así

“El intérprete musical puede ser un director de orquesta, un solista, un cantante, un conjunto de instrumentistas. No importa si se trata de un individuo o muchos. Lo que importa es que siempre tiene que existir alguien que transforme las anotaciones musicales en sonidos” (p. 131).

Para adentrarse en el mundo del músico es importante tener un perfil del mismo. Para ello es pertinente la opinión de un músico reconocido como es la del pianista y director de orquesta argentino Daniel Barenboim. En un libro autobiográfico Barenboim (1991) además de expresar ideas musicales, éstas trascienden y transmiten su visión de como concebir la música en tiempos de mercados, y extenderla más allá de los límites impuestos. Basar una carrera artística solo en lo técnico puede limitar la proyección musical que se requiere para trascender y para desenvolverse con naturalidad.

En las ideas musicales de Barenboim denota una proyección musical que va más allá de lo técnico. Hay una impronta filosófica en sus ideas, basándose en autores como Spinoza o Aristóteles, como cuando cita

“No podría afirmar que Spinoza sea el único filósofo que pueda ayudar a mantener el equilibrio emocional pero, cada vez que he atravesado por una situación difícil, profesional o personal, ha sido el acento que pone este pensador sobre nuestra capacidad de razonar en la vida cotidiana lo que me ha permitido superar el problema” (p. 217).

En sus consideraciones, Barenboim expresa su visión del mundo, su manera de sentir y pensar la vida. En otras palabras, vida y música, cobra en el micro-mundo de este músico un talante especial.

Algunos de sus pensamientos musicales adhieren a una idea de tiempo y espacio vital como la vida misma. Según sus propias palabras *“Una interpretación es vigente solamente en el momento y en el lugar en que ocurre”* (Pág. 211), *“Un momento solamente puede existir dentro del devenir de la vida. Lo mismo se puede aplicar a una composición musical”* (Pág. 218). Para él, la verdadera tranquilidad solo se consigue cuando se comprende lo que se hizo, cómo se logró y cómo se puede mejorar, es decir, nada debe quedar al azar. El músico no solo interpreta sonidos extraídos de un papel o no, sino que le da un sentido y ese sentido no debe estar basado solo en lo técnico o la práctica en sí misma. Barenboim señala que *“Una de las mayores contradicciones en la vida del artista es el propósito de agradar, de ser amado y admirado, pero para conseguirlo debe controlar su instinto y prescindir totalmente de ello en su música”* (Pág. 215).

Además de los elementos musicales, un músico está atravesado por otros factores como pueden ser su personalidad, su concepción del mundo, su carácter, entre otros.

Siguiendo esta línea, el concertista de guitarra, compositor y director de orquesta cubano Leo Brouwer (1989) define así, lo que espera de un intérprete *“la trascendencia de un intérprete no puede medirse porque toque maravillosamente en su casa, sino por lo que divulgue”* (Pág. 110). Es decir, se concreta un proyecto cuando éste, llega a un público y precisamente es aquí donde se pueden presentar los problemas para el músico o intérprete.

Con todo lo expuesto, se puede llegar a la conclusión que la Musicoterapia desde un determinado abordaje, en este caso el Plurimodal, puede ofrecer un espacio terapéutico para tratar problemáticas inherentes al músico porque cuenta con una metodología basada en actividades que privilegian las experiencias musicales siendo la música la herramienta fundamental para dicha vivencia. Por otro lado la Psicología Cognitiva de la Música enriquecería este campo de trabajo, porque puede aportar conceptos, que si bien no se utilizarían para fundamentar la labor musicoterapéutica, si servirían para describir, analizar ciertos fenómenos, con mayor solidez. Para esto me remito al concepto de “esquema”.

Es importante destacar que la musicoterapia se centra sobre lo que hace un paciente con la música y como su problema se refleja en ella, por lo cual es pertinente valerse de ideas para responder más efectivamente a la pregunta inicial. Sabemos que el cerebro procesa información, ahora bien saber como organiza esta información, sin dudas, aportara estrategias para mejorar la materialización de ideas musicales. Conocerse, entonces reduce la brecha del no saber como se hace algo con eficacia.

Referencias

- Ardissone, L. y Schapira, D. (1990) Musicoterapia para Músicos. Revista de la Asociación Argentina de Musicoterapia. Tomo 1, **no 4**, pp. 68-72.
- Barenboim, D. (1991) "Una vida para la música ". Buenos Aires. Javier Vergara Editor
- Brouwer, L. (1989) *La Música, lo Cubano y la Innovación*. La Habana. Cuba. Editorial Letras cubanas.
- Bruscia, K. (2003) *Reconocer, Descubrir, Compartir. En Musicoterapia*. Conferencias Porteñas. Buenos Aires. Ediciones ASAM.
- El Cuerpo es el instrumento. (2004) En www.harpa.com
- Eur. J. Psychiat. (2002) Vol. 16. **no.2**. Estudio de la ansiedad producida por la actuación entre los estudiantes de música noruegos. En www.medisin.ntnu.no
- Kato, H. (1992) *El miedo al escenario. Causas y Soluciones*. Buenos Aires Ediciones Cuerdas al Aire.
- Laplanche, J y Pontalis, J. B. (1976) *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires. Edit Labor
- Mendes Barcellos, L. J. (1999) *Musicoterapia, Transferencia, Con transferencia e Resistencia*. Río de Janeiro. Edit. Enelivros.
- Montello, L. (1992) Exploring the causes and treatment of music performance stress: A process oriented group music therapy approach. En R. Spintge y R. Droh (Eds), *Music Medicine*. St Louise Mo. MMB Music.
- Montello, L. (1997) *Temas de la música-medicina desde una perspectiva musicoterapéutica en la Transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires. Edit. Guadalupe.
- Ruud, E. (1990) *Los Caminos de la Musicoterapia*. Buenos Aires. Editorial Bonum.
- Schapira, D (2004) Ponencia "Música y Musicoterapia". Material cedido por el autor.
- Schapira, D. (2002) *Musicoterapia. Facetas de lo inefable*. Río De Janeiro. Edit. Enelivros.
- Sloboda, J. (1993) *The Musical Mind .The Cognitive Psychology of Music*.Oxford Science Publications. Great Britain.
- Wilson, G. (1985) *The Psychology of performing arts*. Edit. Croom Helm.
- www.voices.no



LA PSICOLOGÍA, LA PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA, LA PSICOLOGÍA SOCIAL Y EL PSICODRAMA COMO PRÁCTICA INTERDISCIPLINARIA

SILVIA LARRECHART Y ROBERTA GORISCHNIK

Fundamentación

Al articular los lineamientos teóricos a fin de sustentar la práctica interdisciplinaria con las distintas herramientas que nos ofrecen el Psicoanálisis, la Psicología de la música, la Psicología Social y el Psicodrama nos proponemos que el abordaje de un sujeto no sea rígido y sustentado en una sola teoría

José Blejer en su libro *Psicología de la conducta* dice: “*Toda manifestación del ser humano se da siempre en el nivel psicológico y es por lo tanto factible de ser estudiada por psicología, tanto si se trata de una manifestación mental como corporal o en el mundo externo*”.

Las diferentes perspectivas desde la que se puede abordar algo tan complejo y sutil como una personalidad humana no son excluyentes sino que se constituyen en visiones parciales y complementarias de un todo que por la riqueza y complejidad de los fenómenos en juego requiere de la sumatoria de todas ellas.

Desde este abordaje interdisciplinario intentamos desarrollar alternativas de expresión que involucren el acto creativo, donde la persona vaya descubriendo los límites, entre lo subjetivo y lo objetivo, entre yo y no-yo; estableciendo contacto con aspectos de la realidad displacenteros, los que transformados en fantasía, embellecido por el acto creativo, se hagan potables para el yo del sujeto, e inclusive en algunos casos gratificantes debido a un aflojamiento de la censura.

Con este enfoque teórico y estas herramientas metodológicas, el sujeto podría reconstruir su historia y el lugar que en la misma tiene en la actualidad, no solo a través de la palabra.

Las autoras sostenemos que el aprendizaje de la realidad y la resolución de las contradicciones con el medio deben ser consideradas desde una perspectiva integradora donde se aborde al sujeto no solo desde lo lingüístico; encontrando en la actividad lúdica un espacio de contacto consigo mismo y con el medio externo –crear y recrearse en este área de la experiencia que transcurre entre la realidad psíquica interna y el mundo externo: entre el objeto subjetivo y el objeto objetivamente percibido; entre el yo y el no yo y donde el grupo se de cómo escenario e instrumento de su constitución.

En este trabajo trazamos los fundamentos teóricos a nuestra labor interdisciplinaria posicionándonos en una ética profesional, que sostenga los enfoques disciplinares como soporte de nuestra práctica.

Autores disciplinares desde la Psicología de la Música sostienen que la cultura es el conjunto de estímulos ambientales que generan una socialización de los individuos en el camino de su desarrollo, no es posible pasar por alto el papel que ésta juega en el desarrollo de las intuiciones musicales de un auditor –oyente aculturado- que tiene conocimientos de un determinado lenguaje musical y que no tiene porque haber estudiado música –como sostienen Lerdahl y Jackendoff (1983).

Estos autores mantienen que los conciertos o partituras son solo representaciones parciales por las cuales la música es transmitida y que la pieza musical es una entidad construida en la mente.

Los conocimientos referidos son inconscientes (intuición musical) y son los que permiten al auditor organizar y dar coherencia a la escucha o sea comprender un tema “del idioma musical”.

Las actividades de esta propuesta serán desarrolladas en base a las competencias musicales. Stefani define la “*competencia musical*”, como “*el saber, el saber hacer y el saber comunicar*” que se actualiza cuando se viven experiencias musicales: la competencia musical es la “*capacidad de producir sentido mediante y/o en torno a la música*” (Stefani 1998).

El escuchar es una actividad musical mucho más generalizada que la composición o interpretación de música, los músicos que realizan estas actividades también son oyentes. Los autores Lerdahl y Jackendoff le asignan a esta actividad una capacidad cognitiva.

“La escucha musical sentida es un ejemplo pues de alucinación refleja o ilusión refleja sería más apropiado decir, posible por este proceso de mentalización, de interiorización de la acción motora, que logra simbolizar un proceso de comprensión que se percibe como una ilusión corporal de un efecto afectivo” (Silberstein 2001)

En esta "comunicación extraordinaria", sin mediar palabras pero absolutamente parlante, la vida emocional se exterioriza, no mediante una narración, sino porque en esa vivencia, el oyente es contado, de manera esencial.

"El aparato vivencial permite pues una percepción sensorial de pensamientos, la comprensión de climas afectivos, y el tono de muchas ideas puntuales sucesivas. Es un proceso de mentalización de la acción motora que organiza procesos de simbolización de nuestra relación con el mundo" (Silberstein 2001)

La relación del oyente con ese algo que es expresado tan cercano, se constituye en un elemento para expresarse de manera protegida. Los fragmentos musicales permiten evocar experiencias de su vida y expresar diversas anécdotas y recuerdos. Por otra parte las letras de las canciones describen emociones personales que son difíciles de contar.

Intentamos de esta forma que a música, como lenguaje analógico, involucre otras sensaciones, que no son descritas por las palabras.

En nuestras intervenciones, las ejecuciones corporales asociadas a la música tienen por objetivos la expresión, como desarrollo posibilidades alternativas, intentamos hallar formas de decirse e integrarse grupalmente, basadas en otros registros.

Los sentimientos temporales difícilmente pueden ponerse en palabras. Forman parte del tipo de experiencias globales y transmodales que el lenguaje ordinario socava pero que, paradójicamente, el lenguaje poético logra expresar. Ellos inundan el mundo social del infante pero se expresan con maestría en el otro extremo de la vida, en la adultez y plenitud de las artes temporales que se configuran en la dinámica del sonido o del movimiento en el tiempo. Las artes temporales (la música y la danza) reflejan modos de sentir más que un sentimiento en particular." (Español, 2006)

Desde el Psicoanálisis tomamos ideas de Freud en "El creador literario y el fantaseo" donde el autor adjudicó un carácter permisivo y renovador, a la actividad creativa. Estableció una analogía entre la creatividad y el juego diferenciando el jugar del puro fantasear, ya que el juego permite que la fantasía no quede sólo retenida como proceso interior, y sí, que se articule con la realidad, facilitando que ésta quede integrada a través de la creatividad.

Implementamos el juego en los procesos y dinámicas grupales de la Psicología Social, las técnicas psicodramáticas y actividades diagramadas desde la Psicología de la Música.

Se logra de esta manera establecer contacto con aspectos de la realidad displacenteros, los que transformados en fantasía, embellecida por el acto creativo, se hacen potables para el yo del sujeto, y hasta producen gratificación debida a un aflojamiento de la censura.

Freud dice que el yo es *sobornado* por una ganancia de placer, provocada por la posibilidad de jugar con temas angustiantes o prohibidos la creación nos habilita para gozar en lo sucesivo sin remordimientos ni vergüenza algunas de nuestras propias fantasías.

Desde una perspectiva integradora intentamos lograr alternativas de expresión que involucren el acto creativo donde la persona va descubriendo los límites, entre lo subjetivo y lo objetivo, entre yo y no-yo. Tomamos el concepto de "espacio transicional" de Winnicott como el área de la experiencia que transcurre entre la realidad psíquica interna y el mundo externo: entre el objeto subjetivo y el objeto objetivamente percibido; entre el yo y el no-yo. Es el espacio del juego; de los objetos y fenómenos transicionales; del proceso psicoterapéutico; de la experiencia cultural y de la creación artística.

Integrar la música y el pensamiento lateral es integrar el cuerpo-mente-emoción, porque la música se hace, expresa y ejecuta como manifestación total, global.

La eficacia terapéutica no está en la música en sí, sino en el proceso creativo, en su transferencia, su elaboración y análisis. La música elegida por cada sujeto determina amplias posibilidades ya que contar con esta información posibilita un acceso a la historia personal en una construcción subjetiva única.

"Un importante cuerpo de investigación da cuenta actualmente de que es posible pensar ciertos aspectos de la ejecución, la audición y la composición musical como ajustándose a las funciones psicológicas que se desarrollan en la infancia temprana, y presentándose como variantes evolutivas más sofisticadas de tales funciones en la vida ulterior. De este modo los procesos transmodales podrían jugar un rol central en la cognición musical, y en la creación de significado a la experiencia musical en la vida adulta." (Shifres 2006).

Sostenemos que el aprendizaje de la realidad y la resolución de las contradicciones del sujeto con el medio, deben ser abordados desde una perspectiva integradora, es en esta subjetividad que es productora y producto del entorno, donde rescatamos otros códigos perceptivos y sensoriales.

Mechel Serres, sociólogo francés decía en Le Monde "en ciencias humanas surgieron tendencias, que al acentuar la influencia del lenguaje engendraron subestimación".

"En beneficio de una sobre valoración del lenguaje se perdieron otros parámetros otros registros. Se ha hecho imprescindible volver a otras dimensiones de lo real, otros modelos de



objeto en los que el lenguaje vuelva a ser instrumento y no el objeto. El lenguaje es el medio no es el fin (...) Como dice Amdré Green vivimos encadenamientos donde palabra, emoción, cuerpo, historia, vínculo arman una red. Esa red es el mundo humano, no las palabras (...) La visión de Castoriadis resulta un valioso aporte para sostener un pensamiento interdisciplinario (...) El psicoanálisis tiene que crecer en interdisciplina. Es necesaria la convergencia de muchas otras visiones sobre lo humano para comprender que es lo que se pone en juego en la clínica.” (Fiorini)

Hipótesis

Las necesidades y/o padecimientos del sujeto muchas veces no encuentran respuesta o resolución cuando son abordados desde una sola teoría. Cuando se intenta forzar y que ese sujeto encaje en el corpus de esa teoría se parcializan las posibilidades de dar respuesta a sus necesidades.

Objetivo General

Producir un modelo de abordaje clínico con cualidades propias desde la acción interdisciplinaria de la Psicología y la Psicología de la Música, la Psicología Social y el Psicodrama.

Objetivos específicos

- Desarrollar la posibilidad de expresión y de creatividad
- Activar asociaciones de recuerdos, hechos, realidades y fantasías.
- Abarcar situaciones conflictivas
- Llegar a distintos registros de la mente
- Movilizar emociones
- Lograr expresiones alternativas de aspectos resistentes
- Minimizar el impacto de la enfermedad en la imagen corporal.

Metodología

Desde nuestra perspectiva rescatamos el cuerpo en esta subjetividad que es productora y producto del entorno, donde desarrollamos otros códigos perceptivos y sensoriales porque sostenemos que nuestros diseños de actividades remiten a distintas lógicas a través de las cuales nos relacionamos con nuestra interioridad.

El sujeto entonces es entendido integralmente como emergente, configurado en una trama compleja en la que se entretujan vínculos y relaciones sociales, la subjetividad está determinada histórica y socialmente en tanto el sujeto se constituye como tal en procesos de interacción, en una dialéctica yo-no yo, mundo interno-mundo externo.

Sostenemos también que en Psicología Social el interjuego entre sujetos, el vínculo se da como relación bicorporal y el grupo como red vincular.

Nos posicionamos en el grupo real, constituido por los sujetos reales y al mismo tiempo la representación grupal.

Esta representación grupal sobre la cual se trabajará es un entrecruzamiento de representaciones o imágenes. Las actitudes, los roles, los significados de los roles, los gestos, y las expresiones, se referirían a aquellas imágenes o representaciones.

Reflexión

Esta propuesta interdisciplinaria marca el inicio en un camino a recorrer donde sea posible integrar técnicas que nos faciliten un pasaje fluido entre la teoría y la práctica. Nos planteamos un esquema de alternancia dialéctica “práctica-teoría-práctica” a construir de acuerdo a la dinámica que se genere en cada grupo, posibilitando la integración del corpus de la teoría, las vivencias y experiencias en un espacio de problematización e indagación.

Este encuadre basado en la ética interdisciplinaria donde los valores, conceptos, principios y métodos son articulados y entrelazados se constituyen en un medio para dar respuesta a las necesidades que se van planteando en los pequeños grupos.

Referencias

- Anzieu, D. (1978) *El grupo y el inconsciente*. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva Vision.
- Anzieu, D. y Kaes, B. (1978) *Trabajo psicoanalítico en los grupos*. México. Ed. siglo xxi.
- Aulagnier, P. (1977) *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bernard, C. (1979) *Temas de psicoterapia de grupos*. Buenos aires: Helguero Editores.

- Bleger, J. (1996) *Psicología de la conducta*. Buenos Aires.
- Bustos, D. *El psicodrama. Aplicaciones de la técnica psicodramática* (2º Ed.) RÚSTICA.
- Español, S. (2006) *Las artes del tiempo en Psicología*. Actas V Reunión Anual de SACCoM
- Español, S. (2004) *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana*. Madrid. Antonio Machado.
- Español, S. (2005) Ontogénesis de la experiencia estética. La actitud contemplativa y las artes temporales en la infancia. *Estudios de Psicología*.
- Fiorini, H. (1995) *El psiquismo creador*. Buenos Aires, Paidós.
- Freud S. *Obras Completas*. Buenos Aires. Amorrortu Editores
- Kaes, R. (1989) *La institución y las instituciones*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Kaes R. (1977) *El aparato psíquico grupal*. Buenos Aires. Ed. Gedisa.
- Leardahl y Jackendoff. (2003) *Teoría generativa de la música tonal*. Madrid. Ediciones Akal S.A.
- Lemoine G y P. (1979) *Teoría del psicodrama*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Mac Dougall, J. (1987) *Teatros de la mente*. Madrid. Tecnipublicaciones.
- Martínez, I. (2005) *La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música*. En Favio Shifres (ed.) Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva. UNLP.
- Meyer y Leonard, B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago. University Press.
- Moreno, J. (1987) *El psicodrama*. Buenos Aires. Editorial Hormé/Paidós.
- Riviere, P. *El Proceso Grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. (I). Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Shifres, F. (2006) *Comprensión transmodal de la expresión musical*. Actas de la V Reunión de SACCoM
- Silberstein, F. (2004) *Apuntes del Seminario Psc. del Arte, Maestría en Psc. de la Música UNLP*
- Silberstein, F. (2001) *Notas sobre la percepción artística y la creatividad*. Mesa redonda sobre creatividad. La Plata.
- Winnicott D. (1996) *Realidad y juego.*, Barcelona. Editorial Gedisa



MÚSICA Y PSIQUISMO. LO PSICOSONORO.

PATRICIA PELLIZZARI Y ROMINA P. BERNARDINI

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN ICMUS

FACULTAD DE MEDICINA, DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN, UNIVERSIDAD DEL SALVADOR, BS. AS., ARGENTINA

Introducción

Esta presentación está basada en el trabajo de investigación de ocho años, plasmado en el reciente libro publicado en Argentina "Proyecto Música y Psiquismo. Lo Psicasonoro", realizado por un equipo de Musicoterapeutas universitarios argentinos. La presente investigación integra el programa del Dpto. de Investigación de la Facultad de Medicina, Universidad del Salvador.

La investigación "Música y Psiquismo", es la primera en Latinoamérica, dedicada a una metodología empírica en esta área, que ha estudiado una población significativa de casos y cuyo objetivo ha sido formular un campo teórico y práctico que contribuya a la evaluación diagnóstica en salud mental.

Investigación en Musicoterapia . Antecedentes y formulación

La observación en la clínica musicoterapéutica, de regularidades y repeticiones en la aparición de rasgos sonoros, en poblaciones como la psicosis y neurosis, nos llevó a plantearnos una búsqueda específica de perfiles sonoros.

Hemos escogido para analizar, algo particular que sucede en nuestra práctica clínica al ofrecer los objetos sonoros como instrumentos al servicio de la analogía y la simbolización: la relación entre la producción sonora (PS) de un sujeto y algunas funciones organizadoras de su psiquismo.

Desde la Musicoterapia cabe preguntarse si la PS de un sujeto puede valorarse a la hora de diagnosticar. ¿Se pueden implementar criterios musicoterapéuticos de análisis de las producciones sonoras? ¿La estructura de la personalidad (neurosis o psicosis), se manifiesta en la construcción de una PS? ¿Existen diferencias generalizables entre las producciones sonoras de los sujetos con diagnóstico psiquiátrico (DP) y los que no lo tienen?

¿Es posible agrupar las producciones sonoras en perfiles? ¿Es posible que personas con variable psicológicas similares realicen producciones sonoras con características similares?

¿Se relaciona de alguna manera la organización del pensamiento, el juicio, la simbolización, la afectividad, la fluidez verbal con las producciones sonoras? ¿Existen modalidades de vinculación sonora con otro, a través de la producción sonora compartida? ¿Existen sujetos que sienten que su PS los representa? ¿Qué significa sentirse representado por la propia PS?

Como entendemos que nuestra intervención se produce en un campo de intersección entre el comportamiento y el psiquismo del paciente y que el trabajo consiste en profundizar justamente el enlace entre el cuerpo, la percepción, y la emoción; en esta investigación el foco estuvo puesto en el acto expresivo sonoro y su organización dinámica.

El estudio se basó en la evaluación de improvisaciones sonoras musicales de adultos entre 25 y 45 años voluntarios con diagnóstico psiquiátrico y sin diagnóstico (130 muestras), indagando las relaciones entre las funciones sonoras que organizan la dinámica de las improvisaciones musicales y las funciones psicológicas de los entrevistados que las producen.

Esta investigación estudió la relación entre las funciones sonoras que organizan la dinámica de las improvisaciones musicales y las funciones psicológicas de sujetos con diagnóstico psiquiátrico y sin diagnóstico psiquiátrico, con el fin de realizar un aporte al estudio de la psicología de las improvisaciones musicales y un acercamiento al diagnóstico en salud mental.

El marco teórico conceptual está basado en la Musicoterapia Analítica e Improvisacional, Psiquiatría Psicodinámica, Análisis Fenomenológicos musicales, Semiología de la Música, Filosofía de la Música, Psicología de la Música, Metodología de investigación en ciencias sociales.

Para este estudio, se han determinado los siguientes objetivos:

- Describir los elementos y funciones sonoras que conforman las Producciones Sonoras individuales (PS).
- Diseñar tablas predictoras de los Perfiles Sonoros Individuales (PSI)
- Determinar la representación de PSI en la muestra.
- Describir las modalidades de conexión sonora vincular que conforman las PS vinculares.

- Diseñar tablas predictoras de Perfiles Sonoros Vinculares (PSV).
- Determinar la representación de los PSV en la muestra.
- Describir las características de las variables psicológicas surgidas en las entrevistas verbales.
- Determinar la relación entre PS individual y apreciación subjetiva manifiesta a través de un cuestionario escrito.
- Determinar las relaciones significativas entre PS Individual, PS Vincular, variables psíquicas y variables independientes, en la población estudiada con y sin diagnóstico psiquiátrico.

Las hipótesis formuladas tienen el objetivo de indagar, describir y corroborar:

1. La presencia de funciones sonoras intervinientes que permiten agrupar las producciones sonoras de los sujetos con y sin diagnóstico psiquiátrico, en distintos Perfiles de Organización Dinámica Sonora Individual (PSI), que constituyen perfiles de comportamientos sonoros.
2. La presencia de variables sonoras vinculares intervinientes que permiten agrupar las producciones sonoras de los sujetos con y sin diagnóstico psiquiátrico en distintos Perfiles Sonoro Vincular (PSV), implicando perfiles de comportamientos vinculares a través del sonido.
3. La existencia de relaciones significativas entre PSI, PSV y variables relevantes de la organización psíquica del sujeto, manifiestas en las producciones verbales y escritas.

Metodología de la investigación

El tipo de diseño fue exploratorio y descriptivo, de tipo mixto cualitativo y cuantitativo, basado en las técnicas de entrevista semi dirigida y cuasiexperimental. Sostenido en una única entrevista, dividida en cuatro momentos en los que se aplicaron cuatro instrumentos de recolección de datos: realización de una improvisación musical individual grabada de 10 minutos de duración máxima, realización de una improvisación musical vincular grabada de 10 minutos de duración máxima, entrevista verbal grabada semidirigida, cuestionario escrito.

Dinámica de la Producción Sonora

La Musicoterapia, estudia e interviene en los procesos de expresión y lenguaje que guardan relación con los procesos de salud y enfermedad, manifestados por vías del sonido y la música, llamados Producciones Sonoras (PS).

La *Producción Sonora* es toda sonoridad producida por un sujeto, ya sea que surja de un proceso de construcción intencional y consciente o carecer de él por originarse en un movimiento instintivo, automático y/o reflejo. Los distintos parámetros musicales en una PS son las apariencias de una significación. Símbolos no consumados, como dice Susanne Langer, modelados por el sujeto en su afán comunicativo; manifestando los movimientos del deseo, mediante la forma en que el sujeto maneja la *fluctuación* de los parámetros sonoros y musicales.

Hay subjetividad en una producción cuando el sujeto manifiesta evidencias de una puesta en juego de su deseo y exiguos reconocimientos del mismo.

Una persona que se expresa, produce una forma, asume un estilo, un peculiar modo de formar y hacer. En este sentido la visión de Eco y Langer, nos arrojó desde el inicio de esta investigación un vestigio de cómo pensar al producto de la expresión; en primer lugar como organismo, como forma viva.

Las PS estuvieron conformadas por elementos sonoros (que conforman *dimensiones temporales, melódicas, tímbricas, de densidad, de intensidad*). Estos elementos, fueron seleccionados, combinados, superpuestos, por el sujeto productor. ¿Cómo? A través de las funciones intervinientes.

Analizando las cualidad de la materia viva y/o las formas producidas por un organismo vivo, ambas se caracterizan por tener dinámica, por tener procesos orgánicos, es decir por *“el constante consumo y renovación igualmente constante de su sustancia”* (Langer, 1966). La dinámica de un producto de la expresión, en este caso la Producción Sonora, se observa en las funciones que en él están puestas en juego.

El concepto de *Organización Dinámica* nos permite ver cómo los sujetos van ordenando los diversos elementos, construyendo forma y estructura en una lógica particular.”

En esta investigación denominamos función al procedimiento que rige o regula la improvisación otorgando una lógica organizacional singular a la estructura sonora. Actividad en la que dos o más elementos se hallan articulados por una ley (regla que organiza la expresión).

Entendemos que las Funciones Sonoras Intervinientes elegidas (Diferenciación, Selección, Constancia, Repetición, Variación, Combinación, Integración multidimensional) son también funciones



cognitivas y senso perceptivas básicas que organizan el pensamiento y toda la información que nos llega del ambiente.

Como puede observarse, en Musicoterapia se ha integrado la fenomenología sonora, agrupando niveles de organización de la estructura musical para comprender la clínica.

De la aplicación de las distintas Funciones Sonoras Intervinientes en una PS, surgen perfiles sonoros.

Un *Perfil Sonoro Individual* implica un conjunto de características sonoras y musicales fenomenológicas, que se agrupan de acuerdo al grado de organización dinámica de los cambios y permanencias de esos sonidos en la producción sonora. Un perfil sonoro reúne características acerca del modo que un sujeto tiene de organizar cambios y repeticiones al momento de expresarse con sonidos, generando una determinada estructura dinámica. Constituye un conjunto de al menos dos elementos sonoros ligados por una función sonora estructurante producidos por un sujeto, que implica un comportamiento musical de enlace con los objetos por parte del sujeto que produce y un determinado impacto perceptivo en la escucha de quien lo analiza.

En la fase de diseño de la investigación y luego en la fase de recolección de datos, hemos estudiado y escuchado estos niveles formales de organización de la PS, según la presencia de funciones intervinientes.

Hemos distinguido, según las planillas de relevamiento de datos de la PS individual, cinco PSV, que podían darse en las distintas PSI: *Aleatorio, En germen, Estable, En complejidad, Creativo*.

Siguiendo los criterios de agrupabilidad se confeccionó una *tabla predictora* (tabla presente en el libro "Música y Psiquismo") de perfiles sonoros individuales. Esta tabla define las funciones sonoras que son necesarias para determinar cada perfil.

Así mismo, existen *Perfiles Sonoros Vinculares (PSV)*, en las que dos personas participan interrelacionándose a nivel musical. El eje vincular valora los grados de conexión relacional de que dispone el sujeto, que muestran las posibilidades de diferenciación subjetiva y de relación objetual del ser humano.

A estos PSV los denominamos: *Aislado, Fusionado, Dependiente, Diferenciado e Integrado*; al igual que los PSI, han sido estructurados en una tabla predictora para su análisis.

Resultados de la relación entre Producción Sonora y Psiquismo

Hemos escogido para analizar, la relación entre PSI y PSV con algunos organizadores del psiquismo, como son las variables psicológicas de juicio, organización del pensamiento, simbolización, afectividad, plasticidad psicológica y posición vincular, comparando estas relaciones en sujetos con diagnóstico psiquiátrico y sin diagnóstico. El interrogante central es el de observar los lazos que interconectan a éstas funciones psíquicas con las funciones sonoras que organizan a una producción musical improvisada.

Luego de la fase de diseño, recolección de datos en las planillas de relevamiento, validación de matrices predictoras (mediante validación cruzada interna en el equipo); se inició la fase de análisis, en la que se han evaluado los datos obtenidos con el procesamiento estadístico con el programa SPSS11.0

Este programa de análisis estadístico nos permitió visualizar los datos en su conjunto, encontrar los porcentajes significativos de la presencia y dependencia entre variables, utilizar criterios selectivos para obtener los perfiles, verificar a través de procedimientos estadísticos (Chi -cuadrado) la validez de la relación entre variables, etc.

Todo el procedimiento estadístico, de análisis cuantitativo y cualitativo fue realizado y supervisado junto a un experto en el tema, externo al equipo.

A partir de los datos obtenidos, se ha podido validar en sujetos con y sin diagnóstico psiquiátrico, la presencia de:

- Cinco Perfiles Sonoros Individuales
- Cinco Perfiles Sonoros Vinculares
- Relaciones significativas de correlatividad entre las funciones sonoras de organización dinámica y funciones psicológicas de sujetos con y sin diagnóstico psiquiátrico.

Los sujetos con diagnóstico psiquiátrico manifiestan una tendencia al Perfil Sonoro Aleatorio y En germen, caracterizados por aleatoriedad, ausencia de selección, diferenciación, constancia y combinación de elementos sonoros (ritmo, melodía, timbre, armonía, dinámica), no presentando Perfiles sonoros En Complejidad e Integración Creativa. Los sujetos sin diagnóstico tienen una tendencia a los Perfiles Sonoros En germen, Estable, En Complejidad e Integración creativa, caracterizados por posibilidades de selección, diferenciación, constancia, combinación, variación e integración de elementos sonoros, lo que denota mayor fluidez, identidad y creatividad en la expresión mediante el sonido.

Estos resultados indican que las dimensiones sonoras de menor organización como el timbre, el volumen y el ritmo son las que expresan los sujetos con diagnóstico psiquiátrico en mayor medida, y las de mayor organización como la melodía, armonía y textura en sujetos sin diagnóstico.

Los sujetos con diagnóstico psiquiátrico se posicionaron mayormente en el Perfil Sonoro Vincular Aislado, Dependiente y Diferenciado, caracterizados por dificultades de escucha al otro, desconexión y aislamiento de los elementos sonoros compartidos, recurrencia a modalidades de expresión propia con sonidos, o en ocasiones tendencia a la imitación masiva de la expresión sonora del otro. Esta tendencia llegaría a articularse con la imposibilidad de vinculación intersubjetiva que expone la Psicosis.

Los sujetos sin diagnóstico tendieron a Perfiles Sonoros Vinculares Diferenciado, Integrado, Dependiente en mayor medida, caracterizados por el intercambio fluido a nivel sonoro con el otro, oscilando entre generar propuestas sonoras, la imitación y la integración de la expresión del otro en la propia; y con un perfil Aislado en menor medida. Esta tendencia de Perfiles Sonoros Vinculares en sujetos sin diagnóstico, denota las posibilidades de estructuras en donde el sujeto y el yo están constituidos, de mayor plasticidad en el intercambio interpersonal.

Se han registrado relaciones significativas entre las variables psicológicas de juicio, organización del pensamiento, afectividad, plasticidad psicológica y las PS de sujetos con y sin diagnóstico psiquiátrico. Es relevante la relación entre la presencia de algunas funciones sonoras y el deterioro de algunas funciones psíquicas; tendencia según la cual los sujetos con diagnóstico, a mayor organización de la PS, se encontraron más preservadas las variables emocionales y no así las cognitivas. En el subgrupo sin diagnóstico, existió una tendencia según la cual a mayor grado de organización de la PS, la totalidad de las funciones psíquicas se encontraron preservadas pudiendo presentarse levemente vulneradas las funciones emocionales y no así las cognitivas. Sabemos por la clínica, que en los sujetos sin diagnóstico se presentan mecanismos de defensa disociativos que hacen que las variables cognitivas se encuentren en pleno funcionamiento y queden vulneradas las emocionales.

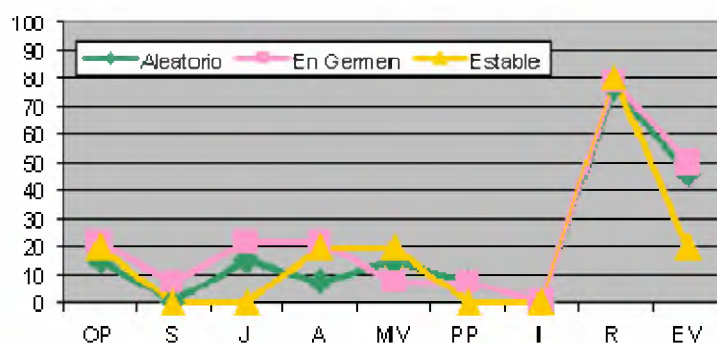


Figura 1. Variables psicológicas preservadas (valor 1) en Producciones Sonoras de sujetos con diagnóstico

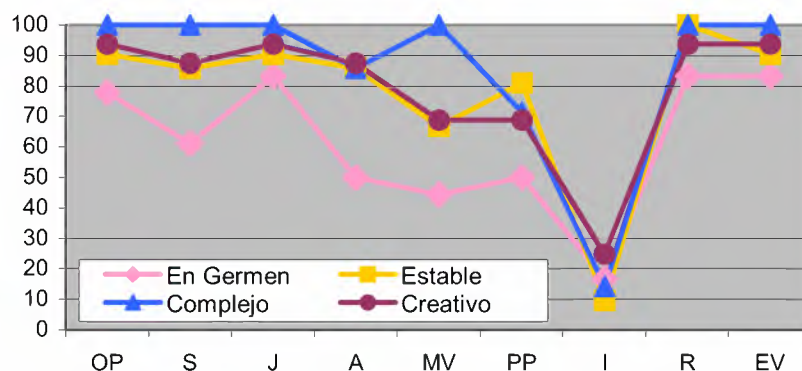


Figura 2. Variables psicológicas preservadas (valor 1) en Producciones Sonoras de sujetos sin diagnóstico

Este trabajo demostró que las Producciones Sonoras de los sujetos, reflejan las capacidades cognitivas, emocionales, expresivas tanto en sujetos con y sin diagnóstico psiquiátrico,

guardando estrechas relaciones de analogía entre la expresión espontánea sonora y el psiquismo; relaciones que indican *Perfiles Psicasonoros* que orientan rasgos diagnósticos. Un Perfil Psicasonoro, es una banda o rango de capacidades y comportamientos que determina una posición respecto de variables tanto sonoras como psicológicas. Constituye un sistema articulado de variables que señala una tendencia del sujeto en su expresión integrada y un aporte al campo diagnóstico en salud mental.

Esta investigación muestra a los PSI, a los PSV y a las Funciones Psíquicas articulados de manera significativa. Los perfiles son una base fenoménica en donde las funciones psíquicas se asientan, otorgando dinamismos más o menos integrados. Las funciones psíquicas atraviesan las producciones sonoras y el trabajo sonoro puede operar entonces sobre las funciones psíquicas.

A través de Perfiles Psicasonoros se puede detectar cómo las variables sonoras expresan una posición y una organización de la vida emocional y cognitiva de los sujetos.

El pasaje de un perfil a otro señala una reestructuración de tendencias y por tanto de dinámicas de organización.

La salud, íntimamente vinculada a las capacidades cognitivas, emocionales y expresivas de las personas, manifestará a través de indicadores sonoros sus propios avatares. Esto hace que podamos evaluar diferentes fases del tratamiento de un paciente a través de los perfiles. Avances, retrocesos, estancamientos y sutiles transformaciones de su posición subjetiva.

Referencias

- Anzieu y otros. (1990) *Las envolturas psíquicas*. Argentina. Amorrortu editor.
- Bachelard, G. (1997) *La formación del espíritu científico*. 21° edición. Argentina. Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (1982) *Lo obvio y lo obtuso*. Argentina. Paidós.
- Bruscia, K. (1994) *The Dynamics of Music Psychotherapy*. EE.UU. Barcelona Publishers.
- Bruscia, K. (1999) *Modelos de improvisación en musicoterapia*. España. Agruparte.
- Delalande, F. (1995) *La música es un juego de niños*. Argentina. Paidós.
- Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. España. Ediciones Aljibe.
- Lecourt, E. (1995) *Music Therapy*. Presses Universitaires de France. France.
- Pavlicevic, M. (1997) *Music Therapy in Context*. London. JKP Publishers.
- Priestley, M. (1994) *Essays on Analytical Music Therapy*. EE.UU. Barcelona Publishers.
- Samaja, J. (1993). *Epistemología y metodología*. Bs. As. Editorial Universitaria de Bs. As.
- Laplanche, J. y Pontalis, J.B., (1996) *Diccionario de Psicoanálisis*. Bs. As. Ed. Paidós.
- Piaget, J., (1988) *La construcción de lo real en el niño*. Ed. Crítica.
- Austin, D. (2001) Art. *Cuando el Psiquismo Canta*. (Trad. Cátedra Musicoterapia IV, USAL, por Mt. Joana Moscovich).
- Berenstein, I. (1991) *Reconsideración del concepto de vínculo*. Psicoanálisis. APdeBA, XIII (2), pp. 219-235. Bs. As.
- Bleger, J. (1984) *Simbiosis y ambigüedad*. Bs. As. Ed. Paidós.
- Aguilar, María del C. (1989) *Apunte elaborado por la cátedra Taller musical: Análisis musical*. UBA, Dto. de Artes, Bs. As.
- Eco U. (1985) *La definición del arte*. Argentina. Ed. Planeta.
- La Rue J. (1993) *Análisis del estilo musical*. Argentina. Ed. Labor.
- Langer S (1966) *Los problemas del arte*. Argentina. Ed. Infinito.
- Rowell L. (1983) *Introducción a la Filosofía de la música*. España. Ed. Gedisa.
- Vasse D. (1974) *El ombligo y la voz*. Argentina. Ed. Amorrortu.
- Priesley, M. (1994) *Analytical Music therapy*. EE.UU. Publishers Barcelona.
- Jasiner. G. (1998) Art. *Notas para re- pensar la Sublimación*. Presentado en las Jornadas "Lo real de la Transferencia" EFBA. Argentina.
- Pellizzari, P. y Rodríguez, R. (2005) *Salud, Escucha y Creatividad*. Argentina. Editorial EUS.

LA ABYECCIÓN POR EL OTRO EN LOS EXÁMENES DE INSTRUMENTO DEL CONSERVATORIO

ORLANDO MUSUMECI

CONSERVATORIO ALBERTO GINASTERA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

INSTITUTE OF EDUCATION - UNIVERSITY OF LONDON

La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible. M. Foucault

Mariana

En el Auditorio del Conservatorio todo estaba listo para el examen final de Mariana: las tarjetas de invitación enviadas y recibidas, el público – que incluía muchos, aunque no todos, parientes – sentado en sus lugares, el fotógrafo con la cámara lista, el equipo de grabación conectado, y las flores frescas y preparadas para ser entregadas a Mariana al final del recital. Los profesores de la mesa examinadora entraron al recinto; no eran tres sino cinco –como lo requería este tipo de evento no tan frecuente– y uno de ellos era miembro del equipo directivo del conservatorio.

Luego de una pausa Mariana subió al escenario y saludó al público. Estaba espléndida en su vestido nuevo, y resultaba evidente que había pasado un buen rato en la peluquería y maquillándose. La ocasión ciertamente lo merecía: había estudiado en el conservatorio durante años y esa noche era su consagración como cantante profesional.

Mariana miró a su maestra, la Sra. Chambonnier, y con un gesto de la cabeza le indicó al pianista que estaba preparada para empezar a cantar. Cantó durante casi una hora. En las primeras arias se podía notar cierta tensión, los fiatos no eran muy exactos, algunas notas cromáticas resultaban imprecisas, pero Mariana gradualmente se recuperó y pudo manejar los nervios y así ganar control sobre su interpretación. Al final, y a pesar de que el repertorio tuvo altos y bajos, su desempeño podía considerarse en general satisfactorio. Ciertamente no había sido el mejor examen escuchado dentro de esas paredes, pero afortunadamente la escala de calificaciones tenía varios niveles –de 4 a 10– para acomodar estas diferencias.

El recital terminó, le entregaron las flores a Mariana, tomaron las fotografías, y todo el mundo dejó alegremente el auditorio para permitir que el jurado deliberara solo.

Les tomó 40 minutos. La Sra. Chambonnier, presidente del jurado, hizo entrar a Mariana y le informó que había sido reprobada. La razón era que su interpretación había demostrado que todavía no estaba lista para graduarse. –‘Pero Ud. me escuchó ayer en su estudio privado y me dijo que debía venir al examen’– protestó Mariana –‘Pero nunca te dije que el resultado fuera ciento por ciento seguro. Te advertí que en ciertos lugares había problemas que faltaba resolver, como en el Schubert, verdad?’–, contestó la maestra. Pero Mariana ya no pudo escuchar nada más. Había estallado en amargo llanto y aturdida, todavía con el ramo de flores en la mano, se preguntaba qué era lo peor de la situación: ¿la humillación frente a los que la esperaban afuera, la traición de su maestra, la sensación de haber perdido tantos años en el conservatorio sólo para llegar a ese punto, o la dolorosa revelación de que no tenía el talento suficiente para convertirse en cantante? Para ella fue terrible.

Introducción

En los conservatorios es frecuente y habitual que los alumnos que rinden un examen de canto o instrumento sean menospreciados y humillados por la comisión de profesores encargada de su evaluación. En esos exámenes invariable y frecuentemente se generan situaciones en las que los alumnos peor preparados, o percibidos como menos talentosos, son víctimas de un maltrato especial, consecuentemente son calificados con notas bajas o reprobados, y hasta ha habido casos en que alumnos que rendían el examen final de su carrera fueron brutal e inesperadamente aplazados por los mismos profesores con los cuales habían estudiado durante toda su carrera. Tal es el caso de la historia de ficción que encabeza este trabajo, basada en un hecho real sucedido en el conservatorio

Alberto Ginastera hace unos pocos años. Aunque no participé personalmente, conozco bien a todos los involucrados y escuché el relato de lo sucedido de primera mano. Por otro lado me consta que, aunque excepcional, el caso no es único, ya que recientemente he sido partícipe impotente de una situación muy similar integrando un jurado de examen: un alumno de guitarra que fue aplazado en el último examen del profesorado superior. En este caso, que sí presencié personalmente, las deliberaciones de los profesores después del examen abordaron apenas tangencialmente las cuestiones musicales específicas, girando en cambio alrededor de asuntos tan mezquinos como los celos profesionales e institucionales: a los profesores les molestaba que el dicho alumno hubiera estudiado con fulano de tal en otro conservatorio –atribuyéndole a ambos intenciones tan retorcidas como improbables– y los alarmaba la posibilidad de que, en el caso de aprobar su examen y recibirse, se convirtiera en su competidor y les disputara las futuras cátedras.

Aún sin llegar a esos casos extremos, es frecuente y normal que durante los exámenes los profesores hagan muecas de desagrado mientras tocan aquellos alumnos que consideran ‘malos’. Para los docentes parece ser una situación tan insoportable que no sienten siquiera la necesidad –fruto del más elemental pudor social– de disimular su fastidio. Por el contrario, si el examinado toca mal, se diría que una actitud respetuosa –o al menos neutral– de su parte podría interpretarse como aprobación, lo cual iría en desmedro de su reputación musical, y por lo tanto necesitan exteriorizar su disgusto para dejar bien en claro que ellos no están satisfechos con el examen. ¿Puede imaginarse una mayor muestra de desconsideración humana hacia el otro?

Lamentablemente, los conservatorios nos tienen acostumbrados a este tipo de actitudes y conductas. Por ejemplo, Kingsbury (1988) explica que en los conservatorios domina la idea de que

“se serviría mal a la música si se les permite a los estudiantes menos hábiles pasarla mejor... El descarte de los estudiantes percibidos como menos talentosos, menos avanzados, o menos ‘musicales’ es generalmente aceptado como necesario e inevitable en la vida del conservatorio, aún cuando esto se logre de una manera desagradable” (p. 105).

Sin embargo, quienes son maltratados durante los exámenes no necesariamente suelen tocar mal, aunque el maltrato se ve crecientemente justificado cuando el examinado no toca todo lo bien que se esperarí de él. También, en ocasiones esta falta de consideración tiene manifestaciones más sutiles, como cuando llegado el momento del examen los profesores a priori quieren escuchar lo menos posible a los alumnos. Muchos se impacientan, y quieren irse a sus casas cuanto antes, argumentando que ‘una cosa es un concierto, y otra muy distinta un examen’. Esto parece entrañar una contradicción, ya que dudo de que durante sus clases estos mismos profesores establezcan diferencias entre una interpretación ‘para concierto’ y otra ‘para examen’; hay una buena cantidad de acuerdo respecto a que idealmente la concentración y entrega artística necesarias para interpretar una obra deberían ser similares ya sea que se trate de un ensayo en soledad o de una ejecución pública en cualquier circunstancia. No obstante, da la impresión de que la situación del examen autoriza a los profesores a hacer cualquier cosa: hablar o hacer ruido mientras los ejecutantes están tocando, interrumpirlos a la mitad de una obra, o directamente no escuchar completo el repertorio que tanto les ha costado preparar. Por mi experiencia como ejecutante sé de las largas horas de práctica y memorización que requiere la preparación de un examen, y pienso que lo mínimo que pueden hacer los profesores es escuchar completo, en silencio y respetuosamente lo que el alumno ha traído para mostrar. Caso contrario, se hace difícil justificar una calificación que no sea un diez, porque en ese caso el calificado tendría derecho a solicitar que en la nota se ponderen también aquellas obras que no le han permitido tocar, o incluso que se revisen o reconsideren aquellos pasajes durante cuya ejecución los profesores no estaban prestando la debida atención porque charlaban animadamente de otras cuestiones...

En definitiva, y con los matices propios de cada caso, sostengo que esas situaciones constituyen claras expresiones de violencia académica que afectan tanto a examinadores como a examinados, y que sería deseable comprender su origen para así eliminarlas. Llegamos aquí entonces a la pregunta central de este trabajo: ¿qué es lo que lleva a los profesores a tener esas actitudes y conductas humanamente incompatibles¹? Pienso que las posibles justificaciones pedagógicas y curriculares –y ciertamente también las musicales– por sí solas son demasiado parciales como para ofrecer una explicación satisfactoria; más bien, deberíamos concentrarnos en los fundamentos socioculturales que determinan tales actitudes y conductas. Con ese objetivo, a continuación me ocuparé del papel de los exámenes en la cultura y la educación en general, en los conservatorios en particular, y por último buscaré los motivos profundos en la construcción cultural del *otro* característica de la música clásica, concepto este último que, comenzando como una inocente inquietud estética, termina determinando una ética que –a mi manera de ver– resulta absolutamente cuestionable para los tiempos que vivimos.

¹ Ver Musumeci (2002) para una definición de *educación humanamente compatible*.



El papel de los exámenes en la cultura

Las críticas a la idea del examen en la educación no son nuevas. En su artículo *Historia del mérito: el examen*, Roxana Kreimer (2007) nos ofrece una completa reseña del origen y evolución del concepto de examen desde la antigüedad hasta nuestros días, y de los cuestionamientos que ha suscitado su utilización en la educación.

Así, para Deodoro Roca –de notable actuación en la reforma universitaria argentina de 1918– el sistema educativo basado en exámenes constituía una ‘falsa educación que reposa en una cabal falta de respeto por el discípulo’, ya que ‘hace depender de un éxito, de una buena jugada toda una vida’ (1930). Roca afirmaba que el examen no favorece el desarrollo del alumno sino que se trata de un medio por el cual el profesor adquiere un poder ilegítimo sobre él.

Un argumento parecido, aunque cargado de connotaciones políticas, fue sostenido por los estudiantes del Mayo Francés (*sine loco*, 1969), quienes en un graffiti escribían ‘Examens = servilité, promotion sociale, société hiérarchisée’ (Exámenes = servilismo, promoción social, sociedad jerárquica). La expresión más acabada de estas ideas la ofrecieron Bordieu y Passeron (1996 [1970]), quienes vieron en el examen un instrumento funcional a la reproducción escolar de las diferencias sociales:

“No hay nada mejor que el examen para inspirar a todos el reconocimiento de la legitimidad de los veredictos escolares y de las jerarquías sociales que éstos legitiman, porque conduce a los eliminados a asimilarse a los que fracasan, mientras permite a los que son elegidos entre el reducido número de elegibles ver en su elección el reconocimiento de un mérito o de un don que habría hecho preferibles a los demás en cualquier caso.” (p. 218)

Foucault (1989 [1975]) fue el primero en asimilar el papel que le toca al profesor durante el examen con la función del verdugo, planteando que a lo largo de la historia

“un ejército entero de técnicos ha venido a relevar al verdugo, anatomista inmediato del sufrimiento: los vigilantes, los médicos, los capellanes, los psiquiatras, los psicólogos, los educadores” (p. 19, énfasis agregado)

El examen para él es uno de los pilares de la sociedad disciplinaria, y el momento donde se manifiesta más claramente el papel subordinado del saber respecto del poder, uniendo en un solo acto ‘el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad’ (p. 189).

Más contemporáneamente, entre los propulsores del movimiento de ‘Educación para la Paz’ norteamericano, encontramos algunos educadores legítimamente preocupados por la obsesión examinadora de los tecnócratas educativos (o, más precisamente, *testocrats*², algo así como *examócratas*) de la administración de G. W. Bush (h), quien instara a sus compatriotas a ‘no dejar ningún niño sin examinar’ (Congreso de los EE.UU. 2001). Así, algunos educadores proclaman la idea de que:

“las pruebas y exámenes son formas de violencia académica. Algunos de los maestros más grandes de la historia – Sócrates, María Montessori, Robert Frost en Amherst – nunca tomaron exámenes. ¿A quién debería yo seguir: a ellos o a Bush?... El aprendizaje basado en el miedo campea en las escuelas secundarias que ofrecen cursos de Ingreso Anticipado³ y Bachillerato Internacional: el temor de quedarse atrás, el temor de no ingresar a una universidad líder, el temor de quedar marcado como un bobo⁴... si los exámenes midieran el carácter, la moral, la amabilidad o la capacidad de amar, podrían tener algún valor. Pero no lo hacen; más bien dependen de la astucia, la memorización, el stress, el atiborrarse de conocimientos y, cuando se puede, de copiarse.” (McCarthy 2005)

Aunque la problemática, el contexto social y educativo que genera esas opiniones – principalmente escuelas de educación primaria y secundaria en ambientes sociales marginales– y el trasfondo político que posee el debate pueden parecer alejados de nuestro objeto de estudio, las ideas de fondo aún son válidas.

Realizando una búsqueda por Internet sobre el tema con términos como *examen*, *violencia académica*, o *stress* –entre otros–, encontramos escasos trabajos específicos sobre el tema. Por ejemplo, hay un estudio que atribuyó rasgos de personalidad ‘psicopatológicos’ a los alumnos que se ponían nerviosos durante los exámenes en una carrera de medicina (Sender *et alter* 2004), y otro que ha confeccionado una ‘escala de estrés académico’ ante los exámenes (De Pablo *et alter* 2002). Sin embargo, el resto de las referencias disponibles, aunque reconocen en general que ‘[e]l examen es vivido antes, durante o después como una amenaza, algo insuperable, peligroso’ (a. d. 2007), se limitan solamente a sugerir paliativos para que los estudiantes no se pongan nerviosos (ver por

² ver McCarthy 2005.

³ *Advanced Placement* en el original, son cursos opcionales en áreas específicas cuya aprobación permite el ingreso de los alumnos a la universidad.

⁴ *dummy* en el original.

ejemplo Gabinete Psicopedagógico de la Universidad de Granada, 2007). Lo que llama la atención de estos y otros materiales similares es que ponen el énfasis en analizar y/o remediar los efectos del malestar relacionado con los exámenes, pero nada se menciona de las causas que lo provocan. En tales trabajos el examen –pese a sus características nocivas para el bienestar de los examinados– asume la categoría de dogma educativo incuestionable, y se considera que las víctimas son quienes deben adaptarse a la situación.

Quizá la excepción más notable la constituya un estudio realizado en nuestro país por investigadores de la Universidad Nacional del Litoral preocupados por los efectos nocivos que pueden tener los exámenes sobre la salud de los estudiantes. Así, Doliani y Moreyra (2002) encontraron que los alumnos sometidos al estrés de un examen oral universitario presentaban ‘problemas de la piel, gastrointestinales, trastornos del sueño y el apetito, dolores cervicales y musculares, resfríos y hasta fiebre y conjuntivitis’, afirmando que la acumulación de estas alteraciones, con la consiguiente producción de cortisol –la hormona del estrés– puede llegar hasta el punto de destruir neuronas. Así, los investigadores se cuestionan ‘qué estamos haciendo con la salud de los alumnos a lo largo de una carrera universitaria’ y advierten que en el futuro ‘debería modificarse la tradicional modalidad de examen final oral, con tribunal, por otras que eviten temor al alumno.’

Los exámenes en los conservatorios

Hay un puñado de estudios sobre los exámenes en los conservatorios. Maugars (2006), utilizando cuestionarios y entrevistas, investigó las actitudes hacia los exámenes de los profesores de conservatorios franceses. Encontró que existía un gran acuerdo entre ellos respecto de tópicos generales como ‘la necesidad de criterios claros para la evaluación’ (p. 7), pero sin embargo mantenían posturas directamente opuestas respecto de asuntos que sin duda influyen directamente sobre esos criterios, como por ejemplo, si el examen ‘evaluaba objetivamente las habilidades de los alumnos’, o si era ‘injusto que la decisión del jurado fuera irrevocable’ (p. 8). En definitiva, la mitad de los entrevistados consideraba que ‘el alumno era directamente responsable de su éxito: o eran “incapaces” o “estudiosos”’, mientras que la otra mitad pensaba que ‘no se debía culpar directamente al alumno y que debían considerarse otros factores que influían en el éxito del examen’ (p. 9). En general Maugars encontró que ‘los maestros del estudio enfrentaban muchos obstáculos, temores, barreras y actitudes [sic] psicológicas’ (p. 11), presentando en definitiva posturas ‘paradójicas’ (p. 9). Davidson y Scutt (1999) también estudiaron los exámenes de instrumento en importantes conservatorios británicos, encontrando que al respecto las instituciones se preocupaban más por la reputación de la escuela que por la experiencia de aprendizaje de los alumnos. Las mismas autoras también señalan que era común que los alumnos temieran el momento del examen, mientras que los profesores tendían a defender su reputación y a negar su responsabilidad por el desempeño de los alumnos.

Mis propios estudios sobre los exámenes del conservatorio –aunque no se refieren a los de instrumento sino a los de audioperceptiva– muestran sin embargo algunas características aquí pertinentes, en el sentido de que dan cuenta de la violencia académica que ejercen los profesores sobre los alumnos. En uno de ellos (Musumeci 2003) traté de mostrar cómo los aspectos ‘deportivos’ de los exámenes someten a los alumnos a un stress innecesario que conspira contra su bienestar psicofísico y disminuye su rendimiento académico. Otro trabajo (Musumeci 2005) consistió en un estudio de entrevistas principalmente con alumnos que habían sido aplazados repetidas veces en los exámenes de Audioperceptiva. En él expuse algunos aspectos referidos a las relaciones de poder que se juegan entre alumnos y profesores, en las que lógicamente los primeros siempre llevan las de perder. Es especialmente destacable que la mayoría de los testimonios indicaron que los profesores con mayor reputación académica eran justamente aquellos considerados ‘inflexibles’ e ‘intolerantes’, y que consecuentemente contaban en su haber con un mayor número de alumnos aplazados. Para resumir el espíritu de las conclusiones y recomendaciones de este último estudio, y de paso para mostrar que no es en absoluto un problema local, y ni siquiera específicamente musical, hago propias la siguientes opiniones provenientes de educadores de Europa y los Estados Unidos respectivamente:

“Un elevado número de suspensos no debe confundirse con una alta calidad en la docencia, sino que más bien parece un indicador de que esta calidad no es buena y consigue, en muchas ocasiones, desesperar a los alumnos” (Defensor Universitario de la Universidad de Alicante 2002)

“Algunos profesores realmente se jactan de su mal comportamiento pedagógico, y sus colegas los admiran por eso. Se autodefinen orgullosamente como ‘examinadores duros’⁵, que toman ‘exámenes asesinos’, en los cuales muchos alumnos desaprovechan y casi todos los demás apenas logran un rendimiento pobre. Eso es un agravio auto infligido. Un maestro competente

⁵ *hard-nosed graders* en el original.



hace cantar al contenido del curso y se alía con los estudiantes para el desarrollo de sus habilidades. Si los alumnos no logran un rendimiento sobresaliente, o bien no funcionan adecuadamente como tales, o el enfoque pedagógico necesita cambiarse radicalmente” (Puka 2005)

Nos encontramos entonces con que los estudios reseñados, realizados en contextos y latitudes distintas, muestran no obstante algunas similitudes notables. Porque si bien, como apunta Maugars, ‘las actitudes de los maestros frecuentemente depend[en] de su experiencia y sus convicciones pedagógicas’ (*op. cit.*, p. 9), existe no obstante cierta uniformidad en las actitudes y conductas de los profesores que no puede ser atribuida a aspectos psicológicos o existenciales; estas semejanzas trascienden la esfera de lo individual para convertirse en un patrón sociocultural. Se diría que ciertas actitudes violentas hacia los alumnos se aprenden del contacto cotidiano con los colegas más experimentados, es parte del *currículum* no escrito, una tradición que se transmite oralmente al igual que otros tantos aspectos de la carrera de músico clásico (ver Kingsbury, *op. cit.*). En la próxima sección buscaré el origen de esas actitudes y conductas en ciertos elementos socioculturales que conforman la ideología de la música clásica.

Kramer y la ‘lógica de la alteridad’

A pesar de que los trabajos sobre los conservatorios son escasos, invariablemente en todos ellos se mencionan las características nocivas de su ambiente social. Así, Nettl (1995) afirma que las escuelas de música son

“instituciones que abundan en conflicto e inequidad, en donde los grupos de población y sus aliados musicales conspiran constantemente por mantener una posición, en donde pocas cosas se dicen sin hacer comparaciones evaluativas, y donde todos llevan la cuenta” (pp. 144-5).

Yo mismo, además de los trabajos ya mencionados, he ofrecido algunas reflexiones sobre las contradicciones y dilemas morales que se les plantean a los profesores educados en la tradición clásica cuando intentan adaptarse a la atmósfera sociocultural contemporánea denominada a grandes rasgos posmodernismo. La actual reconsideración de la razón, la subjetividad, y en definitiva toda la gama de contrastes entre el pensamiento moderno y posmoderno que ha visto la luz durante las últimas décadas tiene correlatos no sólo teóricos sino también prácticos. Las consiguientes implicancias morales y políticas resultan especialmente cruciales para nosotros, profesionales de la música clásica (ver Musumeci 2004).

Pero sin duda el autor que nos proporciona mayores elementos para buscar las raíces socioculturales de la violencia académica que campea en los conservatorios es Lawrence Kramer. En su libro *Classical Music and Postmodern Knowledge [Música Clásica y Conocimiento Posmoderno]* (1996) Kramer postula que la música clásica no es sólo ‘un objeto que invita a la recepción estética, sino también...una actividad que configura profundamente las identidades personales, sociales y culturales de sus oyentes’ (p. 34). Según él, la estética de la música clásica se construyó contemporáneamente con la subjetividad del hombre moderno a partir de mediados del S. XVIII, y ambas se basaron en un tipo de ‘pensamiento binario’ caracterizado por la oposición del yo con el otro. En general conceptos como razón, actividad, progresión, unidad o límites se han asociado con el yo, mientras que al otro se lo ha identificado con irracionalidad, pasividad, estancamiento o regresión, fragmentación y disolución de los límites. Esta ‘lógica de la alteridad’ –y la contradicción sistemática en la identificación del otro con el yo– ha determinado en rasgos generales que históricamente la cultura dominante privilegiara lo masculino sobre lo femenino, lo racional sobre lo irracional, la heterosexualidad sobre la homosexualidad, la razas ‘blancas’ sobre las demás, el occidente sobre el oriente, la civilización sobre la barbarie, y la cultura elitista – o elevada – sobre la popular.

De la misma manera, en el plano estético la música clásica también ha funcionado y todavía funciona

“estableciendo oposiciones entre un yo unitario y normativo, usualmente investido de significación universal, y una pluralidad de otros desviados o imperfectos. Los otros se definen por negación; son todo lo que el yo no es, son los espejos en los que el yo reconoce su propia identidad... [C]uando la historiografía musical construye esas oposiciones, produce un ‘otro’ dentro del campo de la práctica musical con el objetivo de crear un espacio para el yo dentro de ese mismo campo” (Kramer op cit. pp. 34-5)

Kramer explica que ‘categorías aparentemente abstractas siempre cumplen una misión cultural concreta, sirviendo a intereses sociales y disciplinarios y moldeando subjetividades’ (p. 38). De esta manera, ciertas dualidades estéticas han trascendido largamente el campo de lo teórico hasta engendrar políticas culturales cuyos efectos duran hasta el presente. El autor brinda ejemplos de cómo este ‘pensamiento binario’ se ha manifestado históricamente en la caracterización de distintos estilos musicales dentro de la misma música clásica. Así,

“[l]a superficialidad judía (burguesa y de melodías diferenciadas) se opone al organicismo germánico (revolucionario y motivicamente ininterrumpido) en Wagner; la superficialidad del iluminismo francés (vertical y mecánico) se opone al organicismo germánico (lineal y vitalista⁶) en Schenker... La opinión de Wagner de que Mendelssohn sólo era capaz de parodiar el arte auténticamente grande todavía constituye la base de la recepción moderna de Mendelssohn; la complejidad contrapuntística y la integración estructural todavía son los signos estereotípicos de la profundidad musical” (p. 39).

La estética clásica abunda en ejemplos de esta oposición entre la forma –arquetipo de dominio racional– y la sensualidad irracional de otras músicas, sean estas populares, étnicas, o incluso –como vimos en la última cita– académicas pero consideradas superficiales. Todas esas oposiciones o contradicciones son necesarias para realzar el papel trascendente del paradigma estético elegido como propio, el *yo*, de manera que todos esos *otros* que lo amenazan o lo ponen en peligro se convierten en abyectos y son rechazados visceralmente.

Pero el análisis del origen y manifestación de esta abyección no se agota en la oposición entre forma y sensualidad en términos de distintos estilos musicales. La misma música clásica por un lado funciona estéticamente como un medio para ‘elevar y universalizar al sujeto’ a través de la forma –apunta Kramer (*op. cit.*: 34)–, mientras que por el otro tiene la capacidad para humillarlo, desestabilizarlo, e incluso degradarlo y aniquilarlo a través de la sensualidad. La idea de lucha contra el *otro* abyecto que pone en peligro la integridad del *yo* se manifiesta de numerosas maneras y a distintos niveles dentro de la tradición musical occidental. Por ejemplo, Susan McClary (1991) ha analizado la estética clásica en términos de las representaciones de género, llegando a plantear que el paradigma tonal clásico por antonomasia, con su alejamiento de la tónica y su regreso ‘luego de atravesar, y en definitiva anexar o dominar un territorio extraño’ –comenta Kramer (*op. cit.* p. 36)– puede verse como la batalla y el triunfo del *yo* racional, controlado y masculino, contra el *otro* irracional, sensual y femenino. Asimismo, en la historia de la música de inspiración decimonónica este *yo* heroico se encarna frecuentemente en la figura del compositor, sobre todo en Beethoven, quien representa la figura arquetípica del varón violento que sólo puede alcanzar trascendencia musical al triunfar con la forma, controlada y racional, sobre la ‘otredad’ de los materiales irracionales y el destino impredecible (ver Musumeci 2006).

Pero estas contradicciones generadoras de un *otro* abyecto no se agotan en la definición de las posturas estéticas, los sistemas tonales o la tarea de los compositores, sino que se extienden también a la práctica de la ejecución. De relevancia directa para los exámenes de instrumento que nos ocupan, también los intérpretes son presa de esta contradicción y son vistos como ‘soldados al servicio del orden contra el caos’ (Small 1977, p. 83). Llamativamente, en la película *Claroscuro*⁷ (Hicks, 1996) un gran maestro de piano le dice a su discípulo ‘tocar es un riesgo, si hay un error, alguien sale lastimado’ (49’50”), aludiendo sin duda a la situación en que se encuentra el *yo* cuando enfrenta la amenaza de *otro* que plantea un desafío difícil e irrenunciable, consistente en este caso en el dominio del instrumento – que es ‘un monstruo al que hay que dominar’, en las palabras del mismo profesor – o tal vez en una interpretación de la partitura que esté a la altura de la epopeya que atravesó el compositor para crearla. Durante el examen el individuo debe resolver esa peligrosa dualidad ante la mirada inflexible del jurado de profesores que es el encargado de dictaminar si ha tenido éxito o no. Si ha fracasado, aunque sea parcialmente, entra en juego lo que Kramer llama ‘la abyección por el otro’ y el sujeto – ese *otro* abyecto – debe ser necesariamente defenestrado para preservar el dominio del *yo* que representa la tradición clásica encarnada por los profesores. Si acaso trataran de suavizar su caída –brindándole consuelo o compasión– correrían el riesgo de caer ellos también junto con él.

Conclusión

Lo inquietante de estas contradicciones es que tanto a nivel individual como colectivo, y en una medida mayor de lo que desearíamos, todavía dependemos de ellas para la valoración y transmisión de la música clásica⁸. No son meramente cuestiones teóricas o abstractas, sino que en la

⁶ *vitalistic* en el original.

⁷ *Shine* es el título original.

⁸ Justamente, la intención principal del libro de Kramer es superar esta encrucijada, ‘teorizar los términos en los cuales un invaluable cuerpo de música puede sobrevivir a la disolución del orden cultural que lo albergó’, para lo cual propone que será necesario encontrar ‘campos de acción y valor más amplios’ (*op. cit.* p. 34). El autor propone transferir el valor disciplinario de la lógica de la alteridad a una escucha performativa, aclarando que ‘no es que esa lógica vaya a dejar de operar: pero operará al modo de una fantasía consciente, capaz en todo momento de abrirse a la lógica más flexible, plural y contingente de la experiencia musical posmoderna’ (p. 65). Kramer asimila a esta última con una experiencia caótica, y propone que en ese sentido ‘la experiencia musical no admitiría ser organizada alrededor de principios estéticos y estructurales familiares, sino que admitiría ser regulada por un ‘atractor extraño’” (p. 66).



práctica acaban determinando nuestro comportamiento social. Dicho de otra manera, no podemos pensar inocentemente que esta lógica de la alteridad se circunscribe a lo estético, sino que resulta evidente que posee claros correlatos éticos. Esto se manifiesta especialmente en los conservatorios –por antonomasia las instituciones destinadas a reproducir y perpetuar estos valores–, donde disfrazadas por el interés estético, y muchas veces tal vez ejecutadas de buena fe, se alientan y justifican todo tipo de prácticas humanamente incompatibles.

En el caso de los exámenes de instrumento, propongo que la abyección por el *otro* se manifiesta como un profundo rechazo contra aquellos que son percibidos como incompetentes. Durante los exámenes las actitudes y conductas de los profesores hacia aquellos alumnos supuestamente poco talentosos translucen un desprecio que raya en lo patológico, y que sólo puede comprenderse si recurrimos a la interpretación psicosociocultural ofrecida por Kramer, que involucra la identificación del profesor con ese *otro* aberrante y el propio temor de ser convertido en él. ¿Qué sucede en la mente y el espíritu de estos profesores en el momento del examen? ¿Qué oscuros temores y designios se agitan en su interior para terminar manifestándose de forma tan despiadada? La respuesta está en la misma ética que es producto de la concepción estética de la música clásica: la amenaza a la identidad propia y la necesidad de crear un espacio para el propio *yo* a expensas del *otro*, con la consiguiente inseguridad, subjetividad y violencia implícita y explícita resultantes. ¿Qué les pasa a los soldados que pierden las batallas, a los que no logran dominar a los monstruos, o a aquellos que no están a la altura de lo que se esperaba en circunstancias trascendentes? Pues se tienen bien merecida la humillación y el desprecio; algunos deben sacrificarse, algunos deben fallar y ocupar el lugar del *otro* abyecto para que la lógica de la alteridad siga teniendo sustento: es o *ellos* o *nosotros*.

Por último, no deja de resultar asombroso que tal abyección a veces ni siquiera necesita justificarse en una interpretación musical pobre o errónea, ya que frecuentemente los motivos musicales para un aplazo –como la anécdota del alumno de guitarra que relato en la primera sección– son muy difíciles de sostener y dependen de prejuicios que rayan lisa y llanamente en la discriminación. Éstos pueden ser, por ejemplo, la preservación del nivel musical de la institución, el desagrado por una determinada combinación instrumental, el uso no tradicional de un instrumento, o directamente la actitud o el aspecto físico del que toca. De manera que para convertirse en abyecto el *otro* a veces ni siquiera necesita ser escuchado, bastando con que determinados indicios externos –como el uso de un amplificador, el pelo largo, o determinados modales– lo conviertan en una amenaza potencial para la tradición de la música clásica. Durante los exámenes los profesores tienen ‘licencia para aplazar’⁹, les encanta utilizarla, y lo hacen con total impunidad.

Discusión

En una educación artística ideal los exámenes no existirían, ni tampoco las calificaciones; serían los propios educandos quienes decidirían cuándo están listos para los desafíos profesionales planteados y, en todo caso, si todavía fuera deseable o necesaria una situación formal de acreditación a la manera de un ‘ritual de paso’, lo que hoy conocemos como examen sería reemplazado por una demostración distendida de lo que el otrora estudiante y ahora graduado puede hacer. Debería ésta ser una instancia jubilosa y no un ritual cargado de violencia y tensiones: luego de un tiempo de mutuo aprendizaje, maestro y discípulo deberían sentir una mezcla de satisfacción y buenos deseos; y todo esto debería seguir verificándose aún en el caso de que ambos, el que muestra y el que escucha, no se conozcan de antemano, como cuando los alumnos son ‘libres’. El sólo hecho de templar un instrumento y disponerse a tocar para alguien me parece un gesto que merece atención, respeto y agradecimiento, independientemente de la impresión musical posterior que nos deje.

Pero excede el marco de este estudio el plantear una educación ideal desprovista de exámenes, y de todas maneras un cambio tan radical parece muy lejos de vislumbrarse. Por otro lado, sería erróneo interpretar que estoy proponiendo que, en el actual contexto educativo institucional, todos los estudiantes que se presentan a un examen deban automáticamente ser aprobados con la calificación máxima. De manera que el presente trabajo no zanja ni reemplaza los debates sobre otras cuestiones problemáticas relacionadas con la evaluación del aprendizaje de un instrumento dentro de los conservatorios. Probablemente deberían explorarse alternativas pedagógicas para que la evaluación se integre dentro del proceso de aprendizaje y así la acreditación de los alumnos no dependa solamente del desempeño final en el examen. Tal vez también resultaría útil conocer cuál es la real importancia de los exámenes para la carrera de aquellos que desean convertirse en intérpretes profesionales –solistas o músicos de orquesta– y qué función cumplen en cambio para aquellos que aspiran a especializarse como maestros o profesores de música.

No obstante, mientras sigan existiendo los exámenes, la mirada que aquí ofrezco puede, en el peor de los casos, constituir un aporte alternativo y complementario para comprender el fenómeno.

⁹ De la misma manera que James Bond, el agente 007, tenía ‘licencia para matar’.

En el mejor de los casos, espero que mis ideas contribuyan a evitar que los exámenes de instrumento sigan siendo una experiencia traumática que sitúa a los protagonistas en el papel de víctimas y verdugos, con el consiguiente malestar para todos los que participan, sean alumnos o profesores. Sugiero o, mejor aún, recomiendo encarecidamente a los profesores que adopten una postura más humana y respetuosa durante los exámenes. Nadie 'sale lastimado' si se cometen errores, y los 'monstruos' sólo están en la mente de aquellos que triste y pobremente creen imaginar que de una interpretación mejor o peor puede depender la plenitud de una vida.

Referencias

- a. d. (2007) En <http://www.usuarios.com/~ib305128/doment610n.htm>, consultado el 22-1-07.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996 [1970]) *La reproducción*. México. Fontamara.
- Congreso de los EE.UU. (2001) No Child Left Behind Act of 2001, En <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>, consultado el 23-2-07.
- Davidson, J. W. y Scutt, S. (1999) Instrumental learning with exams in mind: A case study investigating teacher, student and parent interactions before, during and after a music examination. *British Journal of Music Education*, **16**, **1**, pp. 79–95.
- De Pablo, J.; Bailles, E.; Perez, J. y Valdés, M. (2002) Construcción de una escala de estrés académico para estudiantes universitarios. *Educación Médica*, **5**, pp. 40-6.
- Defensor Universitario de la Universidad de Alicante (2002) En http://www.ua.es/secretaria.gral/es/memoria/2002_03/03_defensor/noticia1.pdf, consultado el 9-2-07.
- Doliani, O. y Moreyra, E. (2002) Cambios orgánicos asociados con el temor durante las evaluaciones orales en la universidad. Citado por Romina Kippes en *El temor por los exámenes genera estrés en los estudiantes*. En <http://www.unl.edu.ar/eje.php?ID=1336>, consultado el 18-12-06.
- Foucault, M. (1989 [1975]) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores
- Gabinete Psicopedagógico de la Universidad de Granada (2007) En <http://www.ugr.es/~ve/pdf/ansixam.pdf>, consultado el 9-2-07.
- Hicks, S. (1996) *Shine*. Australia: AFFC. Momentum Films.
- Kramer, L. (1996) *Classical Music and Postmodern Knowledge*. Berkeley. University of California Press.
- Kreimer, R. (2007) *Historia del mérito: el examen*. En http://www.geocities.com/filosofialiteratura/HistoriaMeritoExamen.htm#_ftn68, consultado el 11-2-07.
- Kingsbury, H. (1988) *Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia. Temple University Press.
- Maugars, C. (2006) Attitudes of music teachers towards final examinations in the French music conservatoires. *International Journal of Music Education*, **24**, **1**.
- McCarthy, C. (2005) Testocrats push for more exams; tests fail the students they serve. *National Catholic Reporter* (online), 11 de marzo de 2005, citado el de http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1141/is_19_41/ai_n13471053, consultado el 23-2-07.
- McClary, S. (1991) *Feminine Endings: Music, Gender, and Sexuality*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Musumeci, O. (2002) Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible. *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*, Quilmes, 2002 (en CD)
- Musumeci, O. (2003) "Tócala de nuevo Frei!": los aspectos deportivos en los exámenes de audioperceptiva. *Actas de la Tercera Reunión Anual de SACCoM*, La Plata (en CD).
- Musumeci, O. (2004) El dilema del sobreviviente: un músico de conservatorio en el posmodernismo. *Actas de la XXVI Conferencia Internacional de la ISME*, Tenerife (en CD).



- Musumeci, O. (2005) '¿Sufriste mucho con mi dictado?' *Actas de las 1ras. Jornadas de Educación Auditiva*, UNLP, La Plata (en CD).
- Musumeci, O. (2006) Los conservatorios desde una perspectiva sociocultural y su relación con los individuos. *Actas de las 3ras. Jornadas de Interdisciplinarias de Investigación Artística y Musicológica*, UCA, Buenos Aires.
- Nettl, B. (1995) *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. Illinois. University of Illinois Press.
- Puka, B. (2005) Student cheating: as serious an academic integrity problem as faculty-administration business as usual? *Liberal Education*, Summer-Fall 2005. En http://findarticles.com/p/articles/mi_m0NKR/is_3_91/ai_n15927867, consultado el 23-2-07
- Roca, D. (1930) *Palabras sobre los exámenes*. En http://www.osplad.org.ar/mundodocente/mundodocente2006/Clasicos/notas/septiembre_03/palabrasobrelosexamenes.htm, consultado el 20-1-07
- Sender, R.; Valles, A.; Puig, O.; Salamero, M. y Valdés, M. (2004) ¿Qué hay detrás del miedo a los exámenes? *Educación Médica*, **7**, **1**.
- sine loco* (1969) En <http://www.bopsecrets.org/French/graffiti.htm>, consultado el 12-2-07
- Small, C. (1977) *Music – Society – Education*. Londres: John Calder.

EL BIEN-ESTAR COMO REQUISITO INDISPENSABLE PARA EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES MUSICALES GRUPALES EN CLASE.

MARÍA INÉS FERRERO Y MÓNICA MARTÍN

CONSERVATORIO DE MÚSICA JULIÁN AGUIRRE DE LOMAS DE ZAMORA.

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Fundamentación

Introducción

“Si nos ayudamos a mejorar nuestras estrategias de relación con los demás y frente a las cosas, se vivirá en la escuela un clima de mayor bienestar y tendrá menos costos humanos la tarea de enseñar y de aprender”.
 (Onetto 2004, p.21)

El *clima áulico* es la resultante de la interacción de distintos componentes: contexto social, características personales del docente, de los alumnos, características organizacionales del trabajo en el aula y características físico-arquitectónicas (Vaello Orts 2003; Ander-Egg 1999).

En trabajos anteriores -referidos al clima áulico de las clases de música- se hizo referencia específica al grado de positividad-negatividad del mismo como a posibles correlaciones de éste con el lenguaje no verbal utilizado por el docente de música, su incidencia en las respuestas del grupo-clase y por ende la atmósfera predominante (Ferrero y Martín 2002-2004)

“...un buen clima grupal es un clima en que la gente se siente bien, cómoda y a gusto, con libertad para participar y para expresarse; no tiene miedo de hablar; se siente, la mayor parte del tiempo, relajada y sin tensión. Podríamos decir que se trata de una atmósfera psicológica donde es frecuente que circule, en general, una afectividad de signo positivo entre sus miembros.”
 (Barreiro 2000, p. 95)

¿Por qué es importante un buen clima grupal? Su existencia facilita la apertura, las actitudes defensivas que obstaculizan la comunicación, posibilita el establecimiento de vínculos y la producción grupal. Potencia los aspectos más constructivos que componen un grupo (Parejo 1997; Pietro Castillo 1999; Barreiro 2000; Ferrero y Martín 2004).

Lamentablemente hoy se observa en las clases de música la antítesis de lo antes mencionado. Una gran cantidad de situaciones conflictivas aparecen en las aulas y dificultan el cumplimiento de la labor pedagógica del docente. En una clase en la cual reina un clima negativo es imposible “estar bien”. El *well-being* (bien-estar), ese equilibrio de actividad somática y psíquica no es del todo frecuente en docentes y alumnos. El poder detectar los motivos por los cuales la atmósfera reinante es negativa y revertirlos es una tarea que compete a las instituciones a través de todos sus actores. Ellos tienen la responsabilidad de modificar las situaciones existentes para que el estado de bienestar se logre plenamente. Aprender y enseñar música debe ser placentero.

Identificar el problema implica obtener gran parte de la solución. Conocer los factores que inciden negativamente ayudará a repensar las prácticas, replantear otras estrategias de intervención y así comprometer a todos en mejora del bienestar en un área artística, tan significativa, como es la música.

Bienestar humano

Pattanaik (2004) menciona que los economistas han identificado el *bienestar* de las personas con la satisfacción de “poseer bienes” como el medio substancial para alcanzar la felicidad. El mismo autor cita a Sen (1987) como uno de los que han criticado este planteamiento por su subjetividad y ha propuesto un enfoque más objetivo centrado en los logros personales con respecto a actividades esenciales: físicas [alimentación, salud]; políticas y sociales [participación político-comunitaria, seguridad] e intelectuales y estéticas.

Popularmente el término *bienestar* también se lo relaciona con la salud, pero para la filosofía el concepto es más amplio, se relaciona con la noción de qué es lo bueno en la vida para una determinada persona. El bienestar es un valor (Crisp 2005). Una de las experiencias de bienestar más importantes con la cual coinciden muchos autores es “la libertad”; consideran la libertad individual como ingrediente esencial del bienestar humano.

La cuestión ambiental se integra también a los más acuciantes temas que en la actualidad preocupan a la humanidad y se vincula con el *bienestar humano*. El sustantivo 'ambiente' y el adjetivo 'ambiental' se han empleado en forma generalizada expresando una variedad de significados. El término es aplicable a cualquier escala geográfica, desde la planetaria a la más local. La referencia concreta en el presente estudio es el aula.

Por lo antedicho el *bienestar* es una experiencia compleja que está vinculada al conjunto multidimensional de actividades y relaciones personales, se traduce en términos de la satisfacción que advierten las personas al participar en determinadas actividades donde interactúan con otros en distintos ambientes.

Cuando docente y alumnos experimentan agrado en el intercambio de significados, saberes y sentimientos en una clase de música habrá *bienestar* y por tanto la atmósfera reinante será positiva. En trabajos anteriores se han descrito exhaustivamente las características que predominan en los climas áulicos positivos. He aquí una síntesis:

“Un clima áulico resulta realmente óptimo cuando se advierten sentimientos gratos; predomina la seguridad, el vigor para obrar juntamente con otros para un mismo fin; se perciben deseos de saber; las personas no se sujetan a normas estrictas; se tiene el derecho de manifestar y defender opiniones propias; se advierte espontaneidad y sencillez en el trato y modo de proceder; se comparten las tareas; se fomenta la autonomía. Si a ello se le suma un ambiente acústico-olfativo-visual adecuado, una temperatura agradable, un lenguaje verbal complementado por el no verbal el resultado será el arquetipo de un clima áulico positivo” (Ferrero y Martín 2004, pp.4-5)

La pérdida del bienestar en las clases de música se comenta y discute en el ámbito educativo por la mayoría de los actores involucrados. Las situaciones conflictivas son inevitables y pueden ser de diversa índole. En muchos casos están íntimamente relacionadas con problemas comunicacionales entre docentes y directivos o entre docentes.

Otras situaciones conflictivas se dan en la díada docente-alumno o en el seno del mismo grupo: los alumnos que no se concentran en la tarea y molestan, quienes tocan los instrumentos sin esperar su turno, alumnos que gritan en lugar de cantar, quienes permanecen encerrados en sí mismos con severas dificultades comunicativas, otros con actitudes perturbadoras que impiden al resto cantar o instrumentar una obra musical. Algunos grupos muestran actitudes agresivas y provocativas, desafiando -en ocasiones- la autoridad del docente.

En muchos casos las situaciones conflictivas se ocasionan debido a situaciones ajenas a los actores como son los factores del entorno. Barreiro diferencia las causas exógenas de las endógenas. Las primeras afectan a docentes y alumnos fuera del ámbito de la institución. Las otras son aquellas que se vinculan a la propia institución y son las que se pueden revertir.

El *malestar docente* es una de las consecuencias de los climas negativos que se producen en las clases. Existen trabajos de investigación referidos a las principales patologías que hoy padecen los docentes, que advierten sobre los riesgos de esta actividad y su incidencia en los alumnos. La ansiedad, irritabilidad, insomnio, contracturas son algunos de los síntomas emergentes de una insatisfacción *“que en la medida que se torne peligrosa por el crecimiento de la tensión en el contexto de una situación que la vuelve impotente, devendrá en angustia”* (citado en Palomar 2002)

Se define al *malestar* como “desazón, incomodidad indefinible”. Bergalli afirma que es importante señalar los caminos posibles para que los docentes recuperen lo que nunca debieron haber perdido: su salud y el ejercicio de sus tareas en un ambiente adecuado. El malestar docente no es una novedad, existe y aumenta.

Más allá de las características singulares de cada docente, el malestar queda sumergido en muchos casos como sufrimiento individual, aunque acontezca en el colectivo docente.

Una causal importante es la “desvalorización del rol docente” generalista y con mayor fuerza de los especialistas de la rama artística. Gavilán (1999) dedicó su investigación a descubrir los motivos que llevaban a los adolescentes a no elegir la carrera docente o a hacerlo de manera excepcional. Por ello indagó acerca de las causas que provocan esta desvalorización.

La importancia de algunas variables dentro del contexto de la educación, tal como la naturaleza del ambiente del salón de clase y de la institución educativa, el estándar de las instalaciones, cómo los individuos obran recíprocamente con el ambiente, se evidencia en los textos relacionados con esta temática (citado en Leonard-Bourke-Schofield 2003).

Nogereda Cuixart (2001) y Bergalli (2002) han intentado establecer algunas causas que lo provocan: ausencia de reconocimiento por la labor docente, preocupación por la responsabilidad civil,



deterioro de las condiciones de trabajo, tensiones en las relaciones vinculares, inestabilidad de la situación laboral, clases muy numerosas, comportamiento de los alumnos, falta de respaldo de los padres, carencia de recursos materiales para realizar el trabajo, deficiente comunicación dentro del equipo docente, ausencia de autonomía para el desempeño del trabajo, falta de participación en la toma de decisiones institucionales, ausencia de apoyo del equipo directivo.

Merazzi (1983), citado por Gavilán, sostiene que existen hechos fundamentales que intervienen en el malestar docente: la transformación de la familia y de los grupos sociales, el abandono de las responsabilidades que antes cumplían con sus hijos, trasladándolas a las instituciones educativas; la inclusión masiva de los medios de comunicación que hicieron perder la hegemonía de la transmisión de saberes que tenían las instituciones educativas y por último, la instauración de la problemática de definición de roles, valores para transmitir y cuestionar en la actualidad, por parte de los profesores.

El agotamiento producido por excesivas horas de trabajo, el cambio continuo de secciones de distinto nivel implica que el docente de música debe realizar un enorme esfuerzo de adaptación a los requerimientos de los grupos tan heterogéneos en edad. Además, por las características del cargo, un docente con doce horas, por ejemplo, puede llegar a atender entre 300-400 alumnos según la distribución en planta funcional. A esto se puede sumar los traslados a distintos establecimientos, más la incertidumbre por el futuro en aquellos docentes suplentes o provisionales que todos los años deben esperar para insertarse en algún establecimiento educativo que requiera a la música como área artística. Todo lo mencionado anteriormente redundará en un malestar significativo e incremento del estrés.

El estrés -del inglés *stress*- es la tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomas o trastornos psicológicos a veces graves. Al referirse al malestar no se está afirmando que todos los docentes que sienten malestar finalizarán estresados, sino que la persistencia de algunos aspectos del agente estresante puede llegar a desencadenar estrés. Fuegoel (2005, p.14) denomina "*distress a la tensión prolongada del organismo que perjudica y destruye la salud*".

Existe un campo en el cual la psicología educativa no ha profundizado su análisis en grado suficiente. Es la relación existente entre aquellas características de la personalidad de los educadores que influyen en su tarea y los distintos modelos de conducción que los mismos emplean al interactuar con sus alumnos. Los estilos para educar están en estrecha relación con el estrés docente. (De Rosa; Tomeo; Mosca y Elola 2003)

Se afirma que los estudiantes que se sienten bien y son estimulados por su ambiente escolar, tienen más probabilidades de estar dispuestos a aprender y de hacer un esfuerzo creciente por atender. Con respecto al docente una mejora asociada con la reducción de su ausentismo puede también ser evidente para estos logros (citado en Leonard; Bourke y Schofield 2003).

El estrés es uno de los problemas a los que se está prestando una atención creciente. Ello es debido fundamentalmente al conocimiento de la magnitud de sus consecuencias, por eso es importante plantear el problema, evaluarlo y prevenirlo. Los estresores pueden ser de distinta naturaleza y tener particularidades distintas según el colectivo de trabajadores, el tipo de tarea y el entorno en que concurren. Gutiérrez Santander; Morán Suárez y Sanz Vázquez (2005) han investigado sobre el estrés en la enseñanza bajo seis dimensiones. Ansiedad: "*Cuando tengo que tocar el piano en un acto tengo mucho miedo*"; Depresión: "*Me falta energía para afrontar la labor del profesorado*"; Presiones: "*Realizar adaptaciones curriculares me resulta difícil*"; Creencias desadaptativas: "*Repetir la clase a tres primeros años en la mañana, me resulta monótono*" y Mal afrontamiento: "*Mis relaciones con los directivos son difíciles, no puedo resolverlas*". Ellos afirman que si bien hay discrepancias al respecto de la enseñanza, ésta ha sido considerada tradicionalmente como una de las profesiones más estresantes.

En los diferentes marcos de desgaste profesional se encuentra -como consecuencia del estrés crónico- el Síndrome del *Burn Out* (quemado): agotamiento profesional. Se lo describe con sintomatología de ansiedad y depresión, progresiva pérdida de energía, actitud negativa, pobre *performance* laboral, falta de realización personal.

Hay aspectos que provocan malestar y están relacionados con determinados roles que cumplen los alumnos que conforman el grupo-clase. Según Romero (1994) denomina roles disfuncionales (agresor, obstructor, entre otros) a los intentos de satisfacer necesidades individuales sin relación directa alguna con la tarea del grupo. La reiteración de estos roles individuales evidencia conflictos no resueltos y deterioran el proceso grupal.

En cuanto a los materiales de trabajo, los padres -y el personal de gestión inclusive- son reacios a colaborar con recursos fundamentales para desarrollar las actividades musicales. "*Si es canto... ¿qué más necesitan?*". Se produce quizás por el desconocimiento de los contenidos musicales a abordar, los tipos de conocimiento que se ponen en juego, los recursos que son necesarios para mejorar la percepción auditiva, ejecutar instrumentos concertando con todo el grupo,

registrar los conceptos que se van aprendiendo, entre tantas otras experiencias musicales enriquecedoras.

Los alumnos con TDAH: trastornos por déficit de atención con hiperactividad, en sus tres variables (predominantemente hiperactivo-con falta de atención-combinado), configura otra de las problemáticas dentro del aula. Según Menéndez Benavente (2006) la falta de atención y exceso de actividad suelen producir problemas graves en el aprendizaje aunque la capacidad intelectual sea normal o superior. La misma autora y Cózar Mata (2004) exponen como características: impulsividad, excesiva actividad motora, déficit de atención, falta de autocontrol, conducta inestable, memoria escasa, trastornos en el lenguaje verbal.

Otro de los factores que inciden en el clima áulico está relacionado con el ambiente físico. En la mayoría de los casos el ambiente donde se desarrollan actividades artísticas -en especial música- es inadecuado en relación con el espacio, temperatura, colores, ruidos ambientales. *“El entorno que nos hace sentir calor psicológico nos estimula a permanecer en él, nos hace sentir relajados y cómodos.”* (Knapp 1997, p.84)

El territorio personal -burbuja de espacio- se vincula estrechamente con la identidad de cada individuo. Por ello, en un contexto áulico es muy positivo no invadir y respetar ese espacio, ya que si no quedan zonas libres probablemente surjan agresividades. Es elemental organizar el salón de clase para trabajar, el cual no tiene por qué tener siempre la misma apariencia. La disposición elegida tendrá un efecto distinto en la comunicación docente-alumno.

Knapp (1997) hace referencia a la proxemia como al uso y percepción del espacio personal-social, respuesta de las relaciones espaciales en situaciones grupales, el modo en que se disponen los asientos, la distancia conversacional, la disposición espacial relacionada con el liderazgo y el flujo de comunicación.

La decoración del aula debería estar en relación directa al contexto: un salón destinado a niños pequeños no resulta adecuado para alumnos adultos. El color predominante de las paredes (tenue o refulgente) también es un factor que incide en el rendimiento y estado de ánimo de los integrantes de un curso (Di Dorio; Ferrero; Martín y Wilhelm 2002).

A la polución del aire (olores desagradables), a la visual (iluminación excesiva o escasa, decoración impropia), a la temperatura inadecuada (mucho calor o frío) se le añade la polución sonora que afecta significativamente al ser humano. El ruido es un problema ambiental, es contaminante, perjudicial, adictivo.

El problema de la contaminación acústica en la ciudad se va acrecentando a lo largo del tiempo por aumento de la densidad demográfica, incremento de la cantidad de vehículos, acostumbramiento por parte de la sociedad a niveles de ruido ambiental cada vez mayores, desconocimiento generalizado sobre las secuelas del mismo y las estrategias para su prevención. Un nivel sonoro excesivo en el interior de un ambiente cerrado como es un aula es capaz de ocasionar trastornos que van desde la simple incomodidad hasta el riesgo auditivo. La pérdida de la audición, no parece ser un problema preocupante para la mayoría de los miembros de la sociedad, ya que constantemente existe exposición a la agresión sonora que invade. Quienes tienen preocupación por el tema, saben que una de las características del sonido es el “acostumbramiento” que el organismo tiene hacia él (Miyara 1999; Asociación Música Viva 2005). No hace falta ir muy lejos para comprobar el daño del ruido: alcanza con detenerse a escuchar el ambiente en las instituciones educativas y observar la creciente pérdida de audición de los docentes que han pasado años en las mismas (Sueldo 2006).

Asimismo se advierte frecuentemente que tanto niños como jóvenes en la actualidad emplean la voz con excesiva sonoridad actitud generada por los volúmenes poderosos de sonidos a los cuales están habituados.

En nuestro mundo occidental, por el contrario de lo que sucede en el oriental, el silencio es considerado como incómodo, como algo que debe evitarse. La ruptura de las redes sociales pareciera llevar a una necesidad creciente de ocultar la angustia, el sufrimiento. En la particularidad de la polución sonora podemos ver los mismos efectos: falta de respeto por los derechos sociales, pérdida del derecho a la salud. *“El malestar se hace cultura”* (Menéndez; Zeigner y Mazzitelli 2004, p.2).

Los efectos de la polución sonora se manifiestan en: irritabilidad, agresividad, alteración en el sistema nervioso central, estrés, fatiga auditiva, aparición de silbidos, trauma auditivo agudo, hipoacusia, acidez, úlceras, alteración del sueño, presión alta, impotencia, alteración de las funciones endocrinas, neurológicas y cardiovasculares, falta de concentración, pérdida de energía, cansancio (Murray Schaffer 1994; Bidondo; Sueldo y Auriol 2006).

De igual forma sucede con lo visual, los arquitectos deberían estar muy familiarizados con el destino de los edificios para educación, efectos de los factores del entorno de acuerdo con la función de los mismos y fundamentalmente con las propiedades acústicas de los materiales.



Todos los factores descriptos influyen negativamente en el docente, el grupo-clase y por ende en la ausencia de bienestar.

Metodología

Muestra y procedimientos

Se decidió realizar un cuestionario autoadministrado asegurando el anonimato de los participantes. La muestra estuvo conformada por docentes de gestión pública y privada pertenecientes a los distritos de zona sur del conurbano bonaerense: a) directivos e inspectores nivel primario y secundario y/o talleres musicales en escuelas de estética y conservatorios de música (N=22) y b) profesores a cargo de prácticas docentes de música y profesores de música que reciben residentes en sus respectivas instituciones de los mismos niveles mencionados (N=25). [Tabla 2]

Con respecto al educador musical los indicadores mencionados se agruparon teniendo en cuenta cuatro aspectos: *académico-profesionales*; *pedagógico-didácticos*, *comunicacionales* y *personales-actitudinales*. Los indicadores respecto del grupo-clase se refieren a aspectos *actitudinales*, *comunicacionales*, *culturales* y *materiales*. Finalmente los indicadores respecto del ambiente físico hacen referencia a *factores del entorno*.

Se empleó el método de escalamiento Likert con afirmaciones, cuyas alternativas de opción fueron: 1-definitivamente está de acuerdo, 2-probablemente está de acuerdo, 3- indeciso, 4- probablemente no está de acuerdo y 5- definitivamente no está de acuerdo.

La alternativa “indeciso” sugiere la posibilidad de que el encuestado no confirma su respuesta por desconocimiento. Se incorporó al cuestionario un espacio abierto con la finalidad de acrecentar la información respecto de otros indicadores no incluidos en el mismo y que pudieran influir en forma negativa en los climas áulicos. Además especificaron cargo y nivel de desempeño.

Análisis de resultados

Para el análisis de los datos se tuvo en cuenta:

- 1) El grado de acuerdo entre todos los docentes consultados respecto a la incidencia negativa de los indicadores enunciados sobre los climas áulicos.
- 2) La comparación de lo consignado por los docentes, directivos e inspectores.
- 3) La relación de lo consignado sólo por los docentes respecto al nivel donde trabajan.
- 4) La determinación de otros factores negativos a tener en cuenta.

Análisis 1

1.1. En cuanto a los indicadores relacionados con el docente, la media de “incidencia definitivamente negativa” se da solamente en: *clases monótonas-repetitivas* ($\bar{x}=1.44$) y *estilo de comunicación de bajo o escaso respeto hacia el alumno* ($\bar{x}=1.51$). La opción “indeciso” sólo se observa en lo que respecta a *salarios deficientes* y *vestimenta y/o accesorios llamativos o inadecuados al contexto áulico*.

1.2. Sobre el grupo-clase, de “incidencia definitivamente negativa”: *normas de convivencia poco respetadas* ($\bar{x}=1.51$); “indecisos”: *nivel intelectual heterogéneo*.

1.3. Con respecto al ambiente, *la polución sonora* ($\bar{x}=1.44$) “definitivamente incide en forma negativa”; no existe media de indecisos.

En todos los casos el resto de los indicadores “probablemente inciden” en forma negativa.

Análisis 2

Se puede observar una diferencia de opinión con respecto al cargo ya que los docentes son lo que asignan a la mayoría de los indicadores una incidencia directa. En cuanto al educador musical todos los factores son considerados negativos salvo los números 28, 51 y 52, al grupo-clase esta tendencia se da en 42 y 44 y en el ambiente no se da en ningún caso. Por el contrario los directivos asignan a la mayoría de los factores una incidencia probable. [Tabla 2 y Apéndice-seis comparaciones]

Análisis 3

Nivel de trabajo de los docentes	Porcentaje de indicadores negativos respecto al:		
	Educador musical	Grupo-clase	Ambiente físico
EPB	61%	69%	75%
ESB	74%	69%	62.5%
Escuelas de Estética - Conservatorios de Música	13%	0%	25%
Dos o más niveles	39%	38%	50%

Tabla 1: Grado de incidencia directa negativa otorgados por nivel de trabajo de los docentes.

Análisis 4

Surgieron como otros indicadores no enunciados en el cuestionario: desjerarquización de la asignatura dentro del currículum, crisis social, inestabilidad laboral, falta de pautas institucionales respecto a los climas de clase, orientación sobre evaluación en el área artística, ausencia de trabajo en equipo entre docentes del área y la gestión, excesiva cantidad de alumnos por grupo, inasistencias del docente, desaprovechamiento de otros espacios, ausencia de reflexión docente-alumno respecto a la tarea real.

	INDICADORES	MEDIA
A.1	- Clases monótonas – repetitivas	1.44
C.2	- Polución sonora (ruidos intensos que perturban la tarea e impiden la concentración)	1.44
A.3	- Estilo de comunicación interpersonal de bajo o escaso respeto hacia el alumno	1.51
B.4	- Normas de convivencia poco respetadas	1.51
A.5	- Selección de recursos poco atractivos o prescindencia de los mismos	1.61
A.6	- Clases sin organización o preparación evidente	1.63
B.7	- Cohesión grupal baja o inexistente	1.63
B.8	- Bajo sostén atencional	1.63
B.9	- Capacidad de escucha insuficiente o nula	1.65
A.10	- Medidas arbitrarias o injustas	1.68
C.11	- Incomodidad física (poco espacio entre los asientos para circular docentes y alumnos, asientos inadecuados para la edad o textura de los alumnos o tipo de actividad)	1.70
A.12	- Contradicción entre el lenguaje verbal y el no verbal (entre lo que dice y cómo lo dice)	1.72
A.13	- Actitud apática-indiferente	1.72
A.14	- Consignas de trabajo confusas, ambiguas, poco precisas	1.74
B.15	- Elaboración de tareas en forma desorganizada	1.74
A.16	- Nivel académico del docente bajo en estrategias pedagógicas adecuadas	1.76
A.17	- Actitud permisiva-insegura	1.76
C.18	- Ambiente inadecuado para el área artística	1.78
C.19	- Polución visual y olfativa (decoración inadecuada, olores desagradables, iluminación excesiva o escasa, entre otros)	1.78
A.20	- Clases predominantemente expositivas	1.80
A.21	- Actitud intolerante-irritable	1.80
C.22	- Temperatura inadecuada (mucho calor o mucho frío)	1.80
B.23	- Roles disfuncionales (agresor, obstructor, distractor, dominador, de excesivo protagonismo, entre otros)	1.82
C.24	- Ambientes excesivamente pequeños	1.82
A.25	- Actitud arrogante	1.85
A.26	- Actitud rigurosa como modalidad habitual	1.85
C.27	- Asientos fijos que impiden desplazamientos	1.87
A.28	- Estímulos audio visuales poco frecuentes o inexistentes	1.89
B.29	- Hiperactividad corporal	1.89
A.30	- Expresión verbal oral con evidente pobreza de vocabulario	1.91
A.31	- Desempeño musical insuficiente	1.95
A.32	- Expresión facial, corporal y postural que llevan a la entropía comunicacional	1.95
A.33	- Monotonía en el discurso	1.97
A.34	- Inexperiencia en el ejercicio del rol profesional (educador musical)	2.04
B.35	- Verborragia excesiva o incontrolable	2.08
B.36	- Utilización de la voz con excesivo volumen o fuera de control	2.08
A.37	- Formulación de preguntas de baja incidencia en la participación activa	2.14
A.38	- Carácter inestable	2.14
A.39	- Seguimiento personalizado escaso o nulo	2.19
B.40	- Contexto social de riesgo	2.23
B.41	- Materiales de trabajo del alumno, escasos o inexistentes	2.25
B.42	- Matriz grupal altamente competitiva	2.29
A.43	- Velocidad del discurso no regulada (muy rápido o muy pausado)	2.34
B.44	- Vocabulario limitado o inadecuado o con excesivos modismos	2.34
A.45	- Desjerarquización de la tarea del educador musical	2.36
C.46	- Ambientes excesivamente grande	2.38
A.47	- Empleo de la voz con escasa o excesiva sonoridad	2.40
A.48	- Uso permanente de muletillas (digo, ¿sí?, bien, esteeee, ¿se entendió?, entre otras)	2.53
A.49	- Articulación defectuosa del habla (Defectos de pronunciación)	2.59
B.50	- Nivel intelectual heterogéneo	2.80
A.51	- Salarios deficientes	2.87
A.52	- Vestimenta y/o accesorios llamativos o inadecuados al contexto áulico	2.89

Tabla 2: Indicadores incluidos en el cuestionario con la media en orden decreciente de negatividad. Referencias de indicadores: A. respecto del educador musical; B. respecto del grupo-clase; C. respecto del ambiente físico.



Discusión y conclusiones

Las evidencias recogidas en este estudio permitirían sostener que existen una significativa cantidad de factores relacionados con: el educador musical, el grupo-clase y el ambiente físico que - individualmente o combinados- inciden negativamente en el clima áulico lo que trae aparejado el malestar general.

Como resultado del análisis 1 se puede observar por las medias obtenidas [Tabla 2] que existen cuatro indicadores que inciden negativamente en los climas áulicos.

Con referencia al primero, éste se podría deber a dos motivos: 1) muchos docentes de música insertos en el sistema no son educadores musicales; es evidente que el desconocimiento de contenidos, estrategias de conducción, variedad de recursos son motivo suficiente para que sus *clases se tornen monótonas-repetitivas*. No pueden dar clases con sentido de unidad, coherencia, variedad y atractivo; 2) si fueran educadores musicales se podría deducir que los docentes formadores de las materias troncales de la carrera no los prepararon para construir el rol; no brindaron las herramientas conceptuales, actitudinales y prácticas para adquirir las competencias necesarias para una actuación idónea en la práctica docente.

En cuanto al segundo indicador polución sonora se equipara al primero resultando un obstaculizador al que se debiera dar un tratamiento prioritario. El daño en el sistema auditivo es lento, acumulativo y se manifiesta cada vez a edades más tempranas, confundiéndolo frecuentemente con distracción. Si una persona está expuesta a muchos decibeles cuando participa de una conversación -aunque sea sólo como oyente- es suficiente para perturbar cualquier sistema de su cuerpo, lo que no es saludable en una situación de aprendizaje. Toda la comunidad educativa debiera tener presente que: *"El oído a diferencia de otros órganos sensoriales, está expuesto y es vulnerable (...) el oído está siempre abierto (...) el oído capta todo lo que suena hasta el horizonte acústico, en todas direcciones"* (Murray Schaffer 1982, p.12)

El tercer indicador señalado de incidencia negativa es el *estilo de comunicación interpersonal de bajo o escaso respeto hacia el alumno*. Pareciera que la mayor preocupación de los docentes está orientada al suministro de información dejando en un segundo plano la comunicación, relegando así la interacción a un plano de menor importancia. *"El empleo inadecuado de los lenguajes verbal y no verbal provocan interferencias en la comunicación y en el proceso de mediación docente"* (Ferrero y Martín 2002, p.150).

Las normas de convivencia es el último indicador de incidencia negativa directa. La falta de participación de los padres y la comunidad, la pérdida de modelos, la modificación y situación de crisis respecto de ciertos valores que se consideran tradicionales, la resistencia a asumir los roles asignados y las situaciones de violencia familiar, son factores que influyen en las mismas. Por ello habría que reflexionar sobre valores tan importantes como el respeto, la cooperación, la responsabilidad, el cuidado de los instrumentos musicales, entre otros, los que deberían ser consensuados por toda la comunidad educativa para garantizar su cumplimiento.

El resto de los indicadores -excepto dos indecisos- fueron considerados como factores probables de incidir negativamente en el clima; motivo por el cual no debieran excluirse del debate para el logro del bienestar en el aula.

En cuanto al análisis 2 se observa la existencia de una diferencia en los resultados consignados de acuerdo al cargo, dado que los docentes le asignan a la mayoría de los factores una mayor incidencia negativa en relación a la consignada por los directivos, lo que demostraría la ausencia de estos últimos en las aulas. [Apéndice]

El análisis 3 muestra que los docentes que trabajan en EPB asignan la negatividad a factores del ambiente físico mayor que al factor humano. Esto indicaría que los factores del entorno perjudican el desarrollo de las clases con niños pequeños y son los que dan origen a las problemáticas grupales. En cambio, los del nivel de EPB asignan la mayor negatividad al factor humano, en especial a los indicadores que le incumben, sin descartar los correspondientes al grupo-clase. Son llamativos los resultados obtenidos con los encuestados que trabajan en institutos de artística, puesto que denota que no hay incidencia negativa en ningún factor en especial. Es probable que exista mayor bienestar en las clases por la significación del área. Los alumnos deciden libremente estudiar música, los grupos son menos numerosos, los ambientes -por lo general- son más adecuados. La disciplina coadyuva a disminuir el malestar. Quedaría como interrogante el porqué no se atribuyeron a sí mismos algún factor negativo ¿faltará autoevaluación? ¿reflexionar sobre la propia práctica? [Tabla 1]

Con respecto al análisis 4 se pretende esbozar algunas estrategias de intervención para revertir las causas endógenas que provocan el malestar en el aula, en especial las que tienen que ver con dos áreas que se vinculan entre sí: el accionar de los docentes intervinientes y el grupo-clase. (Barreiro, en Brandoni 1999)

El punto de partida es el aspecto vocacional. Los estudiantes de la carrera de educación musical deben reflexionar sobre ello, sobre el rol profesional que desempeñarán y las posibles

dificultades con las cuales se enfrentarán en los distintos contextos sociales. Una aproximación crítica a la práctica del rol del docente de música generará una postura sólida que permita arribar a una práctica docente concreta. Gómez; Mir y Serrats (1999) sugieren realizar un examen diagnóstico psico-aptitudinal antes de dedicarse a la enseñanza porque los síntomas del estrés aparecen con mayor frecuencia en las personas ocupadas en actividades no adecuadas a sus propias aptitudes o intereses reales.

El grupo-clase tiene una gran importancia y significa mucho para los alumnos, tanto por la necesidad de pertenencia, como por la interacción con los compañeros. Sin embargo, el grupo no siempre gratifica a sus miembros, puede ser fuente de bienestar, pero también de malestar y esto dependerá de la matriz vincular que predomine (competitiva-cooperativa).

Focalizando las problemáticas del docente se deberían fomentar desde la rama artística programas de capacitación que incluyan jornadas de reflexión con todos los docentes del área musical y sus respectivos directivos. En las mismas se podrían debatir sobre las actitudes docentes, revisar los propios supuestos y encontrar estrategias de mejora.

Otras acciones para que el docente pueda salir de la acción cíclica de conductas disfuncionales que le provocan malestar podrían ser, según Fierro (1993), fomentar una mayor movilidad profesional -que no llegara a significar inseguridad en el puesto de trabajo- como así también una mayor libertad institucional y flexibilidad personal para la instauración de estilos docentes.

Fueguel (2005) sugiere determinadas propuestas para disminuir el malestar docente: reducir el número de alumnos por clase, dotar a las instituciones de recursos suficientes, incrementar la participación de los docentes en la toma de decisiones, facilitar más la formación permanente del profesor, proporcionar programas a los docentes que estimulen el aprendizaje dinámico de su alumnado.

En la seno de las instituciones los docentes deberían formar grupos de aprendizaje para construir redes sociales de apoyo y de esta manera disminuir su malestar docente (Baltazar Montes 2004). Para ello es indispensable mantener un clima institucional distendido y productivo.

Desde el equipo de conducción se debería jerarquizar el área artística que en muchos casos está menospreciada en relación con otras. Para revertir este factor negativo la gestión tendría que propiciar el trabajo en equipo entre docentes del área artística y de otras áreas. El establecimiento también debería disponer una sala de música con los recursos necesarios para llevar a cabo las actividades propias del área.

Abraham (1987), Gómez; Mir y Serrats (1999), Brandoni (1999), Ferrero y Martín (2002), Fueguel (2005), Miyara; Gómez; Flores y Lorenzo proponen una serie de estrategias para generar bienestar:

- compartir los proyectos áulicos con profesores que están a cargo de los mismos grupos;
- reforzar la autoimagen en sentido positivo;
- aceptar la necesidad de actualización permanente y así evitar el cuestionamiento del propio saber y valer;
- transmitir optimismo, ser paciente, conservar el buen humor, incluso ante situaciones conflictivas;
- disociar los problemas escolares de los familiares;
- practicar técnicas vocales, de respiración y relajación;
- reconocer los propios errores y tratar de modificarlos;
- tener coherencia entre lo que se dice y lo que se hace;
- estimular la reflexión personal aceptando las proposiciones de los alumnos;
- aceptar al alumno tal como es sin rotularlos;
- aproximarse al alumno física y emocionalmente;
- evitar los juegos musicales que fomenten la hiperactividad;
- estimular en el alumno la confianza en sus posibilidades;
- realizar técnicas que tiendan a lograr buenas dinámicas grupales;
- desarrollar en los alumnos las habilidades de comunicación y resolución de conflictos;
- evitar violencia, gritos y malos tratos;
- organizar el mobiliario de acuerdo a cada actividad;
- despertar el interés por las consecuencias de la polución sonora;
- fomentar hábitos de cuidado ambiental;
- mentalizarse que la educación también depende de la familia, la sociedad y del propio alumno.

Es trascendente generar los mecanismos apropiados para desarrollar instancias de información y sensibilización dirigidas a todos los actores para reflexionar sobre el modo de lograr el



bienestar en el aula, ya que el mismo es requisito indispensable para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Abraham, A. (1987) *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona. Gedisa
- Ander-Egg, E. (1999) *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata
- Asociación Música Viva (2005) *La polución sonora*. En www.musicaviva.com.ar
- Auriol, B. (2006) El ruido y la salud mental. En <http://auriol.free.fr/psychosonique/ruido.htm>
- Baltazar Montes, R. (2004) *El trabajo grupal como una estrategia preventiva para disminuir el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas*. Universidad Autónoma de Barcelona
- Barreiro, T. (2000) *Trabajo en grupo*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Barreiro T. (1999) Cap. 7 *Situaciones conflictivas en el aula*. En Brandoni, F. (comp) Mediación escolar. *Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós Educador
- Bidondo, A. *Polución acústica. Arquitectura sonora*. En <http://www.construir.com/ECONSULT/Construir/Nro51/document/acustica.htm>.
- Cózar Mata, J. L. (2004) Características del niño hiperactivo. Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. España. En <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=456>.
- Crisp, R. (2005) Well-Being. Stanford Encyclopedia of Philosophy.
- De Rosa, E. (2005) *Burn-Out: Síndrome de agotamiento Profesional*. PsyGnos - Centro de Estudios y Terapias Cognitivas. En www.estrestraumatico.com / www.psygnos.net
- De Rosa; Tomeo; Mosca y Elola (2003) Trabajo del panel N° 3. *Estilos para Educar y Stress docente*. 1er. Congreso de Ciencias Sociales y Tecnología en Educación: Desafíos en Argentina. Bs.As. Universidad de Flores. En www.uflo.edu.ar/investigacion/utn/pr/panel3.
- DiYorio; Ferrero; Martín y Wilhelm (2002) *La comunicación educativa. Sus estilos e incidencia en el clima áulico*. Buenos Aires: Edición del autor.
- Ferrero, M. I. y Martín, M. (2002) *El lenguaje no verbal utilizado por profesores de música del nivel superior y verbal y el clima áulico de la clase de música*. 4ª Conferencia iberoamericana de Investigación Musical. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan y FEM Fundación para la Educación Musical.
- Ferrero, M. I. y Martín, M. (2004). *Relaciones entre indicadores del lenguaje no verbal y el clima áulico de la clase de música*. 4ª Reunión Anual de Investigación. Avances desde la Psicología cognitiva, del Desarrollo y la Comunicación. SACCOM, Instituto Superior de Música y Universidad Nacional de Tucumán.
- Fierro, A. (1993) El ciclo del malestar docente. En *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 2, Madrid.
- Fueguel, C. (2005) *El malestar docente: propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado*. Barcelona. Octaedro.
- Gavilán, M. (1999) La desvalorización del rol docente. UNLa Plata. *Revista Iberoamericana Educación*. N° 19 Formación Docente. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a05.PDF>
- Gómez; Mir y Serrats (1999) Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase. Madrid. Narcea S. A. Ediciones.
- Gutiérrez Santander; Morán Suárez y Sanz Vázquez (2005) El estrés docente: elaboración de la escala ed-6 para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. *Relieve*, v.11, n° 1. Universidad de Oviedo y Colegio Santa María del Naranco. En www.uv.es/relieve/v10n2/relievev11n1_3.htm.
- Knapp, M. (1997) *La comunicación no verbal*. Bs. As. Ediciones Paidós Ibérica S.A.

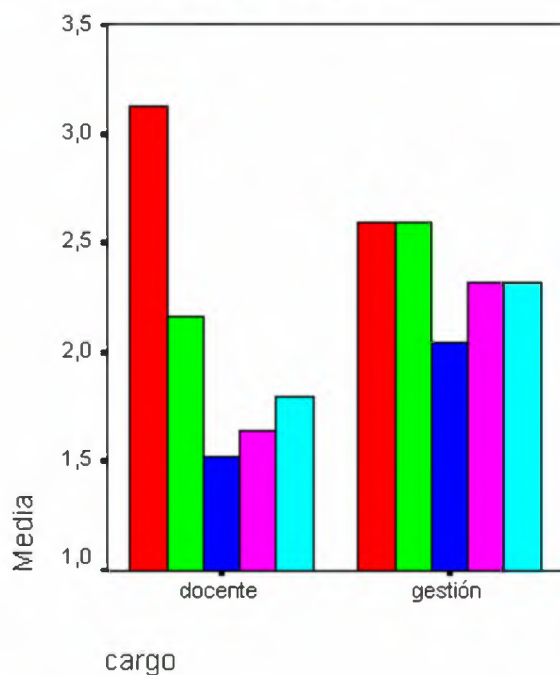
- Leonard; Bourke y Schofield (2003). Affecting the affective: Affective outcomes in the context of school effectiveness, school improvement and quality schools. *Issues In Educational Research*, **Vol.14 (1)**, pp. 1-28. <http://www.iier.org.au/iier14/leonard.html>
- Menéndez Benavente I. (2006) *Niños hiperactivos: cómo reconocerlos*. En www.psicologoinfantil.com
- Menéndez; Zeigner; Mazzitelli (2004) *Lo sonoro hoy .Una mirada sobre lo sano y lo enfermo*. Mimeo para la Cátedra Sociedad, Instituciones y Grupos -Módulo II, Carrera de Musicoterapia de la UBA.
- Miyara; Gómez; Flores y Lorenzo. *Educación para la higiene sonora en la escuela*. En <http://www.eie.fceia.unr.edu.ar/~acustica/biblio/higiene1.htm>
- Miyara F. (1999) *Pautas para una ordenanza sobre ruido urbano*. En <http://www.eie.fceia.unr.edu.ar/~acustica/biblio/ordenan1.htm>
- Murray Schaffer, R. (1994) *El dueño del silencio*. Artículo Diario Clarín 27/11/94, p.16.
- Nogareda Cuixart, S. (2001) *Estrés en el colectivo docente: metodología para su evaluación*.
- Nota Técnica de Prevención N° 574. Centro Nacional de condiciones de trabajo .Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España. En www.mtas.es/insht/ntp/ntp_574.htm
- Onetto, F. (2004) *Climas educativos y pronósticos de violencia*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas
- Parejo, J. (1995) *Comunicación no verbal y educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Palomar, J.(2002) *Malestar docente*. Entrevista a M.Bergalli en *Revista La Nación*. 21-julio. En www.bolinfodecarlos.com.ar/malestar_docente.htm.
- Pattanaik, P. (2004) Capítulo 19: *Indicadores culturales del bienestar: algunas cuestiones conceptuales*.Universidad de California, Riverside (Estados Unidos) Cultura y desarrollo humano. En <http://www.crim.unam.mx/cultura/informe/cap19.htm>.
- Pietro Castillo, D. (1999) *La comunicación en la educación*. Buenos Aires. Ediciones Ciccus.
- Romero, R. (1994) *Grupo. Objeto y teoría*. **Vol.II** .Buenos Aires. Lugar.
- Sueldo S. (2006) *Los ruidos en la ciudad. ¿De qué paisaje hablamos?* En www.osplad.org.ar/mundodocente/mundodocente2006/investigaciones/notas.htm
- Vaello Orts J. (2003) *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid. Santillana.



Apéndice

Aspectos académico-profesionales

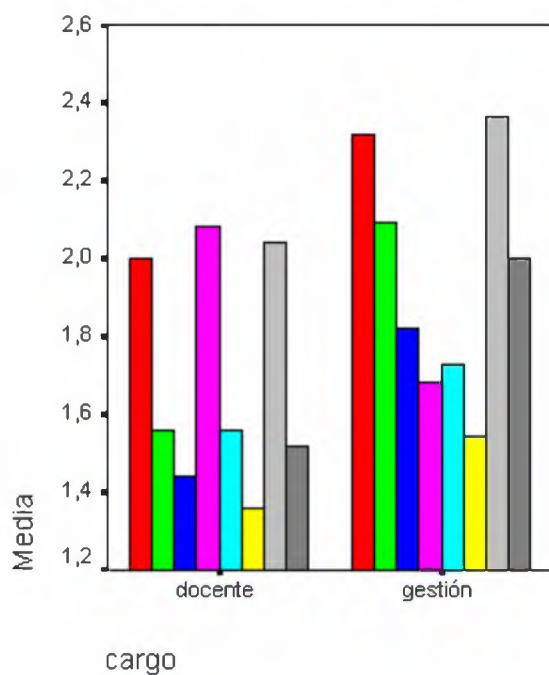
Educador Musical



Indicadores	
1	Salarios deficientes
2	Desjerarquización de la tarea del educador musical
3	Nivel académico del docente bajo en estrategias pedagógicas adecuadas
4	Desempeño musical insuficiente
5	Inexperiencia en el ejercicio del rol profesional

Aspectos pedagógico-didácticos

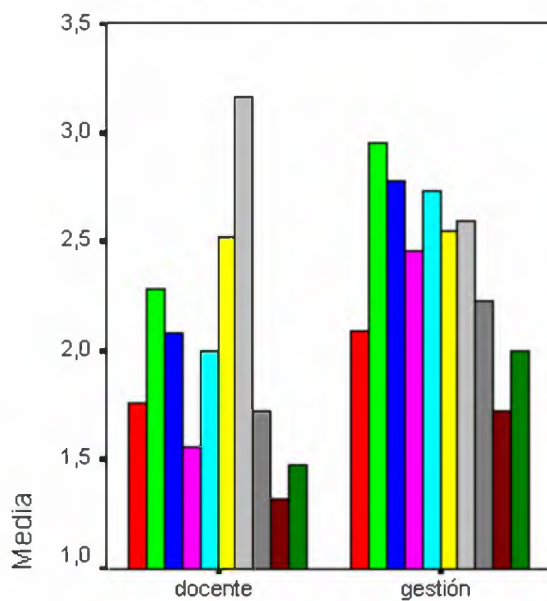
Educador Musical



Indicadores	
6	Formulación de preguntas de baja incidencia en la participación activa
7	Clases predominantemente expositivas
8	Selección de recursos poco atractivos o prescindencia de los mismos
9	Estímulos audio visuales poco frecuentes o inexistentes
10	Clases sin organización o preparación evidente
11	Clases monótonas – repetitivas
12	Seguimiento personalizado escaso o nulo
13	Consignas de trabajo confusas, ambiguas, poco precisas

Aspectos comunicacionales

Educador Musical

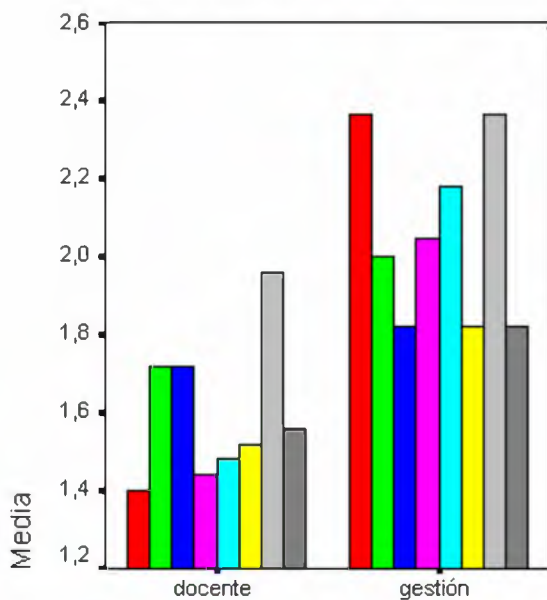


cargo

Indicadores	
14	Expresión verbal oral con evidente pobreza de vocabulario
15	Articulación defectuosa del habla
16	Empleo de la voz con escasa o excesiva sonoridad
17	Monotonía en el discurso
18	Velocidad del discurso no regulada
19	Uso permanente de muletillas
20	Vestimenta y/o accesorios llamativos o inadecuados al contexto áulico
21	Expresión facial, corporal y postural que llevan a la entropía comunicacional
22	Estilo de comunicación interpersonal de bajo o escaso respeto hacia el alumno
23	Contradicción entre el lenguaje verbal y el no verbal

Aspectos personales actitudinales

Educador Musical

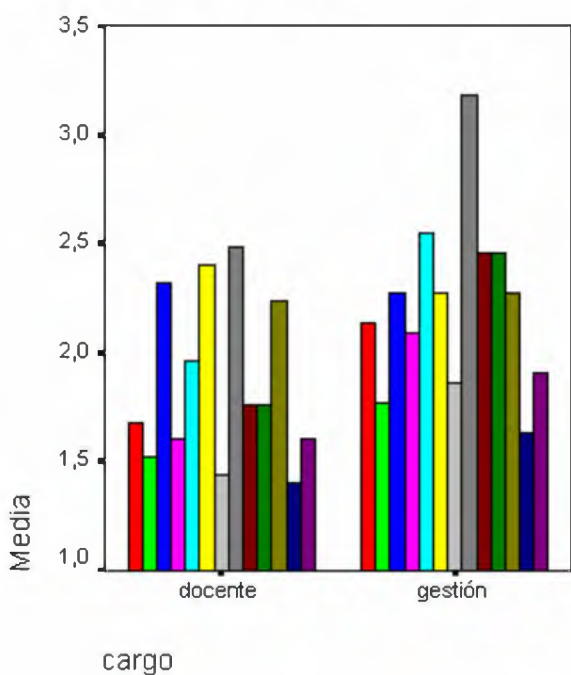


cargo

Indicadores	
24	Actitud arrogante
25	Actitud rigurosa como modalidad habitual
26	Actitud permisiva-insegura
27	Actitud apática-indiferente
28	Actitud intolerante-irritable
29	Capacidad de escucha insuficiente o nula
30	Carácter inestable
31	Medidas arbitrarias o injustas

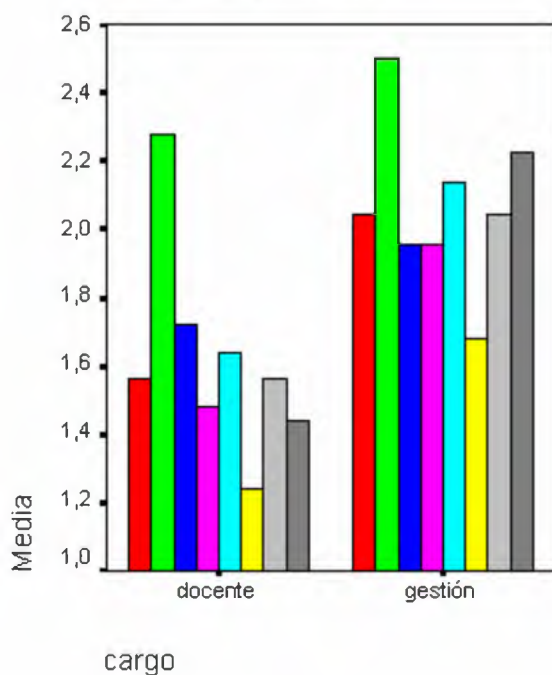


Grupo - clase



Indicadores	
1	Hiperactividad corporal
2	Cohesión grupal baja o inexistente
3	Matriz grupal altamente competitiva
4	Roles disfuncionales
5	Contexto social de riesgo
6	Vocabulario limitado o inadecuado o con excesivos modismos
7	Bajo sostén atencional
8	Nivel intelectual heterogéneo
9	Verborragia excesiva o incontrolable
10	Utilización de la voz con excesivo volumen o fuera de control
11	Materiales de trabajo del alumno, escasos o inexistentes
12	Normas de convivencia poco respetadas
13	Elaboración de tareas en forma desorganizada

Ambiente Físico



Indicadores	
1	Ambiente inadecuado para el área artística
2	Ambientes excesivamente grandes
3	Ambientes excesivamente pequeños
4	Incomodidad física
5	Asientos fijos que impiden desplazamientos
6	Polución sonora
7	Polución visual y olfativa
8	Temperatura inadecuada

ESTRATEGIAS PARA RESOLVER DIFICULTADES DE ENTONACIÓN EN JÓVENES QUE INICIAN PROCESOS DE LECTURA Y DICTADO MELÓDICO

GENOVEVA SALAZAR Y MARÍA OLGA PIÑEROS

FACULTAD DE ARTES ASAB, UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Introducción

Se presenta un avance del estudio Estrategias para resolver dificultades de entonación en jóvenes que inician procesos de lectura y dictado melódico.

En espacios de formación musical que abordan el solfeo y el dictado melódico es recurrente el uso de la voz entonada como medio de abstracción de relaciones de altura y de verificación de su representación mental. Si bien los docentes cuentan con una fundamentación teórica y pedagógica para orientar el desarrollo de la lecto-escritura musical, no siempre cuentan con estrategias para abordar procesos de emisión con la voz entonada, especialmente cuando se presentan dificultades tipo desfase en la ubicación tonal, desajuste de afinación y fluctuaciones excesivas que no permiten ubicar con claridad una categoría de altura. Se esperaría que si los estudiantes contaran con herramientas de pedagogía vocal para el uso de la voz entonada mejorarían sus condiciones de base para el desarrollo de la lectura y el dictado melódico.

El objetivo del estudio es caracterizar la incidencia y contribución de estrategias de pedagogía vocal en los procesos de emisión vocal, de lectura melódica entonada y de dictado melódico, enfocadas a resolver dificultades de entonación en estudiantes de la asignatura Gramática I del Ciclo Preparatorio de Artes Musicales de la Academia Superior de Artes de Bogotá. (Se presentan los resultados concernientes al proceso de emisión vocal en situaciones de entonación por imitación).

Como objetivos específicos el estudio planteó: establecer una tipología de dificultades de entonación a partir de la observación de los casos a estudiar; diseñar estrategias de pedagogía vocal ajustadas a los tipos de dificultades de entonación establecidos; observar la incidencia de las estrategias en los casos seleccionados.

Metodología

La metodología contempló:

I. La realización de un cuasi-experimento con 19 sujetos distribuidos en tres grupos, uno experimental (7) y dos de control (5 y 7). Al inicio del semestre académico se aplicó una prueba de reproducción entonada de alturas aisladas, intervalos y series melódicas de cinco sonidos, repitiéndose la misma al finalizar el semestre. Se evaluaron las categorías Ubicación Tonal, Afinación, Seguridad en la Emisión, Flujo de Aire y Espacio en la Cavidad Vocal. El Grupo Experimental y un Grupo Control se conformaron con casos con bajos puntajes en Ubicación Tonal y Afinación, y el otro Grupo Control con casos con altos puntajes en estas categorías.

II. El diseño de las estrategias para resolver dificultades de entonación, concretadas en un Taller de Pedagogía Vocal que se desarrolló en 11 sesiones durante un semestre académico. Para el diseño se tuvieron en cuenta aportes de la Nueva Pedagogía Vocal, diversas técnicas de manejo del cuerpo, la psicología cognitiva, la pedagogía musical (Dalcroze), la danza y la experiencia profesional en canto y pedagogía vocal y coral de una de las investigadoras. El Taller planteó series de ejercicios organizados en cuatro partes: Trabajo Corporal, Motricidad y Coordinación, Trabajo Respiratorio, y Trabajo Vocal.

III. la observación de los casos del Grupo Experimental en las sesiones del Taller y posteriormente en grabaciones audiovisuales. De este trabajo derivó un análisis sobre el nivel de resolución de las dificultades en contenidos como: Mecanismos de la producción vocal, Energía y Entonación de Estructuras Tonales.

Los productos del estudio incluyen dos videos editados de las 11 sesiones: uno ejemplificando las series de ejercicios trabajados y otro mostrando el proceso de los estudiantes en la aplicación y apropiación de las estrategias. Ambos videos se acompañan de cuadernillos que complementan la información audiovisual.

Los resultados en las pruebas de reproducción entonada muestran una mayor diferencia en incremento de puntajes en los casos del Grupo Experimental en Afinación, Seguridad en la Emisión,

Flujo de Aire Constante y Espacio en la Cavidad Vocal. Se sugiere que la mejoría en el Grupo Experimental se deba a la aplicación de las estrategias abordadas en el Taller de Pedagogía Vocal.

De la observación de la aplicación de las estrategias en el Taller en los contenidos Mecanismos, Energía y Entonación de Estructuras Tonales, los mejores resultados se obtuvieron cuando hubo un continuo acompañamiento y retroalimentación por parte de la maestra. Aunque los estudiantes lograban comprender y aplicar las estrategias en cada sesión, hasta final de semestre se hizo necesario estar reafirmandolas porque no se aplicaban de manera autónoma.



REGLAS DE PREFERENCIA MÉTRICA EN LA CHACARERA

ALEJANDRO PEREIRA GHIENA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Fundamentación

De acuerdo a la teoría de las Reglas de Preferencia Métrica (RPM) planteada por Lerdahl y Jackendoff en Teoría Generativa de la Música Tonal, las intuiciones del oyente enculturado están descritas por un sistema de reglas, en las que se basa la elección de la estructura métrica más estable para una superficie musical dada.

La chacarera, presenta la particularidad de poseer metros cruzados, es decir, dos estructuras métricas superpuestas: el compás de 6/8 y el compás de 3/4

Se considera que solamente algunas de las RPM resultan relevantes para la configuración de la estructura métrica en esta especie, por lo que en esta primera experiencia se tomó únicamente la RPM2 (tiempo fuerte próximo), la RPM3 (evento), la RPM4 (acentuación) y la RPM6 (bajo).

Objetivo

En el presente trabajo experimental se busca indagar las posibles vinculaciones entre algunas de las Reglas de Preferencia Métrica, y una especie de nuestro folklore, la chacarera.

Metodología

Quince sujetos (entre músicos y no-músicos) participaron de un experimento en el que se les requirió que marcaran la pulsación regular más saliente presionando una tecla de un ordenador, sobre una composición representativa del repertorio tradicional. La información fue registrada por el software Sound Forge 7.0 y se analizó el tiempo promedio de la pulsación marcada por cada sujeto, a fin de cotejarla con los tempos de las dos estructuras métricas presentes en la composición y determinar de este modo, la estructura elegida.

Por otro lado, se realizó un análisis de la obra seleccionada en función de las RPM que se eligieron para el experimento, a fin de determinar cuales son las reglas que estarían vinculadas en la elección de una estructura métrica por sobre la otra en esta composición.

Resultados

Los resultados están siendo procesados, y serán presentados en el transcurso de la conferencia. Se hipotetiza que los oyentes prefieren el 6/8 sobre el 3/4, no sólo por un proceso de enculturación o prácticas colectivas que resaltan una estructura métrica sobre la otra, sino por las características mismas de las obras. La rítmica de la melodía, en tanto línea principal de la textura, generalmente enfatiza el 6/8 (acentos, comienzos de eventos, etc.), como también los chasquidos (golpe agudo) de la guitarra y el aro del bombo. Sin embargo, el bajo generalmente se mueve organizado en 3/4 al igual que los golpes en el parche del bombo. De este modo, las RPM 2, 3 y 4 estarían explicando mejor las intuiciones de los sujetos que la RPM6.

Discusión

Se plantea la discusión sobre la posibilidad de analizar la aplicación de las RPM en las intuiciones generadas por el acompañamiento de una obra, ampliando el campo originario pensado para la percepción de la estructura métrica en función de la melodía.

Por otro lado, se discuten los resultados a la luz de las posibles relaciones entre los rasgos particulares de esta composición y las características comunes de las prácticas de ejecución tradicionales que intervienen en el proceso de enculturación de la forma.

PROBLEMÁTICA EN LA SELECCIÓN DEL TACTUS EN LA MÚSICA REGGAE

ALEJANDRO PEREIRA GHIENA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Fundamentación

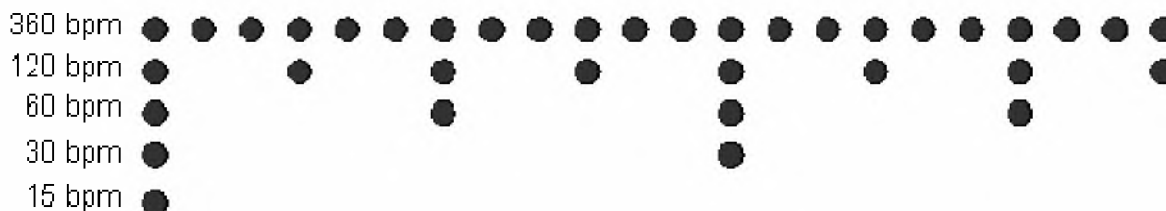
La estructura métrica de una obra musical, es un esquema regular jerárquico de tiempos fuertes y débiles a los que el oyente relaciona los sonidos que percibe en dicha obra (Lerdahl y Jackendoff 1983). Esta estructura presenta distintos niveles de pulsos compuestos de batidos regulares, definidos como abstracciones creadas por el oyente desde los sonidos percibidos. Uno de estos niveles de la estructura métrica, se presenta sobresaliente perceptivamente, y se lo denomina *tactus*. De esta manera, el *tactus* es el nivel de pulso que organiza la Estructura Métrica desde la percepción.

No hay una explicación completa de cómo se estima cuál de los diferentes pulsos que componen la estructura métrica opera como *tactus*, pero existe una serie de factores que influyen en ese aspecto: 1) su velocidad absoluta: entre 40 y 160 beats por minuto (bpm), y en general próximo a los 70 bpm; 2) posee una relación cercana con el nivel métrico más pequeño; 3) no suele ser inferior, o más rápido que los valores de duración predominantes; y 4) en la música tonal, su selección está relacionada con el ritmo armónico (Lerdahl y Jackendoff 1983).

Por otro lado, la experiencia musical demuestra que no siempre existe un solo nivel de pulso que se perciba como claramente sobresaliente. Esta dificultad para determinar perceptivamente el *tactus* aparece en obras de distintos géneros y especies musicales. Tal es el caso de la música Reggae, la cual presenta, según los análisis previamente realizados, distintos tipos de estructuras métricas, en la mayoría de los casos, ambiguas en este aspecto.

De esta manera, se puede decir que existen obras musicales que presentan estructuras métricas ambiguas en cuanto a la tarea de seleccionar un nivel métrico como *tactus*. Lerdahl y Jackendoff (1983) mencionan, como una de las causas de esta ambigüedad, el cambio radical de los valores de las notas en una obra. La solución que presentan a este problema es la elección de un pulso intermedio entre los valores predominantes. Sin embargo, los autores mencionados no se ocupan del análisis de esta problemática, como tampoco de analizar cómo son percibidas estas estructuras métricas ambiguas por el oyente.

En la música Reggae, la ambigüedad en la saliencia del *tactus* se vincula, principalmente, con ciertas características propias de la superficie musical, y con las contradicciones que éstas presentan enfatizando distintos pulsos. Los factores armónicos, rítmicos, melódicos, dinámicos, tímbricos, etc. presentes en una obra, podrían resaltar niveles de pulsos distintos, y de esta manera, contribuir a la ambigüedad en la jerarquización del *tactus*. Por ejemplo, si analizamos la obra *Quemala* de Emiliano Brancchiari, ejecutada por el grupo "No Te Va Gustar", podemos observar algunas de estas contradicciones. A continuación se grafican los niveles de pulso más sobresalientes en el ejemplo y sus relaciones. Además se señalan sus velocidades en beats por minuto.



Para facilitar la comprensión del análisis se tomará como corchea el nivel de 360 bpm y se hablará del nivel de 120 bpm cuando se mencione la negra con puntillo.

En primer término, podemos observar que en el ejemplo analizado se presentan dos niveles de pulso que podrían ser seleccionados como *tactus* en función de sus velocidades absolutas: 60

bpm y 120 bpm. Además el primero tendría mayores posibilidades por su cercanía con el tactus estándar o tipificado de 70 bpm.

En segundo lugar, la melodía principal ejecutada por la voz presenta un ritmo con algunas síncopas y basado fundamentalmente en valores de negras y corcheas. Teniendo en cuenta que el tactus se relaciona cercanamente con el nivel métrico inferior, la melodía, en este caso, estaría enfatizando el nivel de la negra con punto.

Del mismo modo, el nivel de corcheas aparece fuertemente en el acompañamiento realizado por la guitarra y por el bajo. A continuación se transcribe un fragmento del ritmo ejecutado por ambos instrumentos. La inclusión del compás de 12/8 en el ritmo del bajo obedece simplemente a la facilitación de la comprensión por parte del lector.

Guitarra:



Bajo:



La particularidad del ritmo del bajo en este género musical, está en la alternancia de “movimientos lentos” (valores largos, síncopas y silencios) con “movimientos rápidos” (valores cortos). Esto podría estar contribuyendo a la ambigüedad en la jerarquización del tactus, ya que en este caso, no estaría claro cuales serían los valores predominantes en la obra en general, más allá de la melodía que ya fue tratada en los párrafos precedentes.

Por último, el cambio de función armónica se realiza casi siempre cada ocho negras con puntillo. De este modo, el ritmo armónico estaría jugando a favor de la elección del nivel de blanca con puntillo como tactus.

Teniendo en cuenta las características del tactus mencionadas por Lerdahl y Jackendoff (1983), se hipotetiza que la ambigüedad en la selección del tactus en este ejemplo se presentaría entre los niveles de negra con puntillo (120 bpm) y de blanca con puntillo (60 bpm).

A pesar de que la estructura métrica ha sido extensamente estudiada desde la perspectiva psicológica, muchas cuestiones vinculadas a los problemas de ambigüedad requieren mayor atención. Al respecto, resulta interesante atender a este punto en relación a cómo esta ambigüedad funciona de manera particular en un determinado estilo.

Objetivos

El objetivo de este trabajo es identificar variables vinculadas a la ambigüedad del tactus en composiciones Reggae. Para ello se describen las estructuras musicales que se hipotetizan estarían contribuyendo a esa ambigüedad y se las analiza en relación a las conductas de los sujetos en la tarea de identificación.

Metodología:

Sujetos

Quince sujetos, seis músicos y nueve no músicos, participaron del experimento.

Estímulos

Se seleccionaron 4 ejemplos pertenecientes a la música Reggae. Se hipotetiza que dos de los ejemplos presentan una estructura métrica con un nivel de pulso claramente sobresaliente, y los dos restantes, una estructura métrica ambigua. Las hipótesis de presencia o ausencia de ambigüedad fueron realizadas analizando los ejemplos musicales en función de los factores que, según Lerdahl y Jackendoff (1983), influyen en la elección del tactus.

Ejemplo 1: *Pupilas Lejanas* (Los Pericos) - Tactus claramente perceptible

En primer término conviene aclarar que en esta obra, todas las relaciones entre los niveles métricos adyacentes son binarias. Presenta dos niveles de pulso con velocidades absolutas dentro del rango posible, uno de los cuales se ubica claramente cercano al ideal (76 bpm) y el otro prácticamente en uno de los extremos del rango (152 bpm). Si le asignamos al pulso de 76 bpm el valor de negra, el nivel métrico inferior presente tanto en la melodía como en el acompañamiento sería el de semicorcheas. De esta manera, podemos observar que los dos niveles mencionados poseen una relación cercana (4:1), por lo que, observando este factor, la elección del nivel métrico de 76 bpm como tactus resultaría apropiada.

Por otro lado, "la corchea" se observa como valor rítmico predominante a lo largo de la obra. Esta característica también estaría jugando a favor de la elección del nivel de negra como tactus, ya que éste no sería más rápido que los valores predominantes.

Por último, el ritmo armónico se presenta cada dos negras, por lo que el factor armónico también estaría favoreciendo la elección de dicho nivel al poseer una relación cercana con éste.

Por estas razones, se hipotetiza que este ejemplo presenta un nivel de pulso (76 bpm) claramente sobresaliente que será el elegido como tactus por la mayoría de los sujetos que participen de las pruebas.

Ejemplo 2: *El tipo Q* (Once Tiros) - Tactus claramente perceptible

Presenta, en general, características similares al ejemplo precedente. Posee un nivel métrico de velocidad absoluta cercana al ideal (80 bpm), y los dos adyacentes (superior e inferior), se encuentran exactamente en los extremos del rango posible según Lerdahl y Jackendoff (1983): 40 bpm y 160 bpm. Con este dato, ya podríamos adelantar que el nivel mayormente seleccionado como tactus será el de 80 bpm. De todas formas analizaremos los demás factores influyentes en la elección del tactus.

Adjudicándole a este nivel el valor de negra, se observa como nivel métrico inferior el de semicorcheas (relación 4:1), al igual que en el ejemplo anterior. Además, la semicorchea también se presenta como valor predominante, por lo que el tactus seleccionado hipotéticamente cumpliría textualmente con las características señaladas por los autores mencionados.

Del mismo modo que en el ejemplo 1, el ritmo armónico se presenta cada dos negras.

Así, puede observarse que las predicciones realizadas en cuanto a la percepción de un nivel de pulso claramente sobresaliente en los ejemplos 1 y 2, se encuentra respaldada por un análisis previo de la obra en función de los factores que influyen en la elección del tactus presentados por Lerdahl y Jackendoff (1983).

Ejemplo 3: *Quemala* (No Te Va Gustar) - Estructura métrica ambigua

Esta obra ha sido analizada a modo de ejemplo en el apartado inicial de este trabajo, por lo que dicho análisis no será repetido aquí. Basta decir que en este caso, los elementos analizados que entran en juego en la percepción del tactus se contraponen, resaltando uno u otro nivel de pulso, lo que torna dificultosa la tarea de elegir un solo nivel métrico como tactus.

Ejemplo 4: *Is this love* (Bob Marley) - Estructura métrica ambigua

Esta obra presenta características similares a las del ejemplo 3. Posee dos niveles de pulso dentro del rango posible de velocidades absolutas: 62 bpm y 124 bpm. Pero el primero estaría favorecido para la elección del tactus por encontrarse más cerca de los 70 bpm.

Una vez más, para facilitar la comprensión del análisis, le asignaremos al pulso de 62 bpm la figura negra con puntillo, por presentar una relación ternaria con el nivel inmediatamente inferior. El resto de las relaciones entre los niveles son binarias.

El nivel métrico más pequeño es el de las corcheas, lo que estaría favoreciendo al nivel de las negras con puntillo por poseer una relación de 3:1. A su vez, los valores predominantes a lo largo de la obra, son los de negra y corchea. En este caso, cualquiera de los dos pulsos posibles cumpliría con la característica de no ser más rápido que los valores predominantes.

Por su parte, el ritmo armónico se presenta cada ocho negras con puntillo, lo que representa una relación extremadamente lejana con dicho nivel. Por lo tanto, el factor armónico favorece la elección del nivel de blancas con puntillo como tactus, presentando una nueva contradicción. Además de todos estos aspectos, las características rítmicas que muestran los distintos instrumentos podrían contribuir a la ambigüedad en la percepción de la métrica: la guitarra y la batería presentan ritmos con valores largos y movimientos rítmicos lentos, mientras que la melodía de la voz presenta valores más cortos y movimientos rápidos. Por su parte, el bajo se mueve alternando movimientos rápidos con valores o silencios largos.

Por todos los aspectos señalados y las características recientemente expuestas, se hipotetiza que la ambigüedad para la selección de un *tactus* por parte de los oyentes en esta obra, se presentará entre los niveles de 62 bpm y 124 bpm.

Aparatos

Los datos fueron recogidos utilizando el software Sound Forge 7.0 de Sony, que permite la medición en milisegundos de los datos requeridos, en función de las marcaciones de los sujetos examinados.

Procedimiento

La tarea consistía en marcar el nivel de pulso más saliente, sobre los cuatro ejemplos musicales.

Los examinados debían percutir en la tecla “espacio” del teclado de la computadora el nivel de pulso que consideraban más sobresaliente perceptivamente durante la reproducción de los ejemplos musicales seleccionados.

Este paradigma experimental permite considerar diferentes indicadores de ambigüedad de acuerdo a los siguientes datos:

- Tiempo (en mseg) que el sujeto tarda en acoplarse desde que comienza a escuchar la música. Se estima que a mayor tiempo de *acoplamiento* mayor es la ambigüedad del *tactus*.
- Tiempo que permanece marcando el nivel de pulso seleccionado. Se estima que a mayor tiempo de permanencia en un determinado nivel de pulso menor es la ambigüedad del *tactus*.
- Cantidad de cambios entre niveles de pulso en las marcaciones. Se estima que a mayor cantidad de cambios mayor es la ambigüedad del *tactus*.
- Grado de sincronización con los impulsos de la estructura métrica de los ejemplos musicales (desviación expresada en mseg) el grado de sincronía alcanzado en la ejecución de los diferentes pulsos puede ser un indicador de la saliencia de los mismos.
- Tempo promedio de la marcación realizada.

En este trabajo se reportan solamente los datos correspondientes a la frecuencia de beats por minuto estimado de acuerdo a la duración del intervalo de tiempo entre batidos.

Resultados y discusión

Observando las medias de las desviaciones estándar se puede apreciar cierta diferencia entre los ejemplos hipotéticamente claros y los ambiguos (Tabla 1). Si la media de la desviación estándar es más alta, indica que en general los sujetos se alejaron más de un valor medio y que las respuestas de marcación de pulso fueron más inestables.

Esta diferencia no resulta significativa, pero muestra una clara tendencia en las respuestas de los sujetos. Debido a que este estudio preliminar fue realizado con una muestra reducida es posible pensar que un número mayor de sujetos, así como una muestra de ejemplos más amplia mantengan esta tendencia y arrojen resultados significativos.

Por otro lado, se analizaron también los promedios de las marcaciones de los sujetos cotejándolos con los valores de referencia calculados para cada ejemplo (Tabla 2). En los ejemplos hipotéticamente ambiguos, se presentan los dos valores de referencia posibles derivados del análisis.

	Ejemplo 1	Ejemplo 2	Ejemplo 3	Ejemplo 4
Media	0,9476	0,8368	0,8739	0,7558
Desv. Est.	0,1014	0,0911	0,1412	0,1507

Tabla 1. Medias generales de los promedios y de las desviaciones estándar.

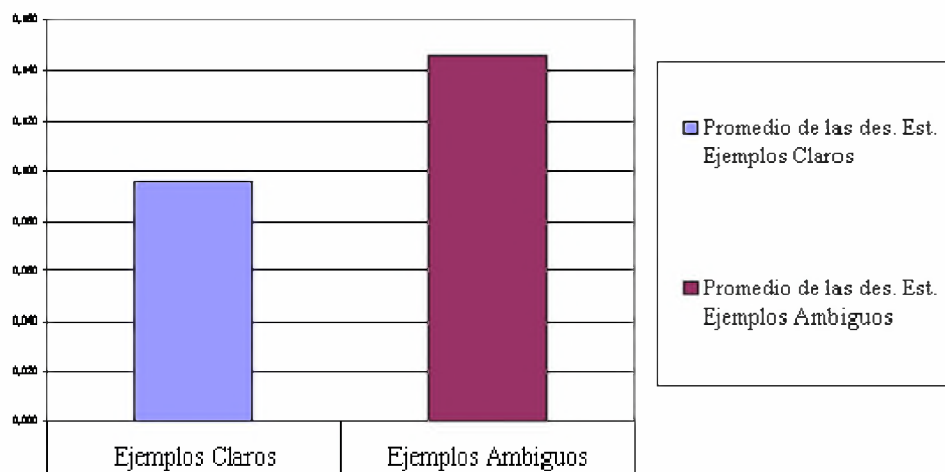


Gráfico 1. Promedio de las desviaciones estándar

	Ejemplo 1	Ejemplo 2	Ejemplo 3		Ejemplo 4	
Referencia	Ref. 0,789 (76 bpm)	Ref. 0,75 (80bpm)	Ref. 1,0 (60bpm)	Ref. 0,5 (120bpm)	Ref. 0,968 (62bpm)	Ref. 0,484 (124bpm)
Media	0,158	0,087	-0,126	0,374	-0,212	0,272
Porcentaje	20%	12%	-13%	75%	-22%	56%

Tabla 2. Diferencia entre el valor de referencia y las medias de las ejecuciones de los sujetos (en seg)

La última fila del cuadro muestra los porcentajes de desajuste (positivo: retraso; negativo: adelantamiento) entre las ejecuciones de los sujetos y los valores de referencia calculados.

En los ejemplos 3 y 4 puede observarse una diferencia menor en los pulsos más lentos. Aún así, los promedios de las marcaciones de los sujetos se encuentran “entre medio” de los dos niveles de pulso calculados para estos ejemplos, adelantándose al valor de referencia lento y atrasándose con relación al rápido. Estos datos podrían estar revelando que la ambigüedad en estos dos ejemplos se presenta entre los dos niveles métricos señalados, tal como fue hipotetizado previamente. Si bien podríamos decir que existe una leve tendencia en los sujetos a elegir el pulso más lento, los resultados no muestran una marcada diferencia entre ambos niveles en este aspecto. Por esta razón, no parece posible la elección de un solo nivel de pulso como tactus en este tipo de estructuras. Tampoco podríamos precisar cuáles son las características de la superficie musical que actúan con mayor fuerza en la saliencia del pulso, simplemente porque no hay un tactus claramente seleccionado. Mas bien pareciera que estas estructuras métricas presentan dos niveles de pulso sobresalientes perceptivamente con un nivel jerárquico similar. Esto podría deberse a que los factores que influyen en la selección del tactus se presentan contradictorios en este tipo de obras, enfatizando uno u otro nivel, y generando una estructura métrica ambigua.

Los resultados obtenidos en este trabajo son coherentes con los estudios que privilegian el tactus en valores de tempo centrales, alrededor de 70 bpm. Con lo que se estaría aportando nueva evidencia en este aspecto. A su vez, esto indicaría que los problemas de ambigüedad pueden estar relacionados con el tempo. De acuerdo al tempo que presente cada obra, habrá uno o más pulsos dentro de la ventana temporal central. En los casos en los que la obra presente más de un pulso en esos valores centrales, existiría mayor ambigüedad, y aumentaría la dificultad para la identificación del tactus.

Sin embargo, la ambigüedad puede referirse también a otros aspectos de la estructura musical: valores de duración predominantes, cercanía con el nivel métrico inferior, ritmo armónico, configuración rítmica de las líneas, etc. Por lo tanto, un estudio más detallado de esta problemática debería abarcar todas estas variables de análisis.

Referencias

Drake, C. y Bertrand, D. (2001) The Quest for Universals in temporal Processing in Music. En Zatorre R. y Peretz, I. *The Biological Foundation of Music*. Annals of The New York Academy of Sciences. Vol. 930.

- Fraisse, P. (1987) A historical approach to rhythm as perception. En A. Gabrielsson (Ed.) *Action and perception in rhythm and music*. Stockholm, Royal Swedish Academy of Music N° 55, pp. 7-18.
- Lee, C. (1991) The perception of Metrical Structure: Experimental Evidence and a Model. En Howell, P. *Representing Musical Structure*. London: Academic Press.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *Teoría Generativa de la Música Tonal*. Madrid: Editorial AKAL.
- Parncutt, R. (1987). The Perception of Pulse in Musical Rhythm. En Gabrielsson, A. *Action and Perception in Rhythm and Music*. Estocolmo: Kungl Musikaliska Akademien.

Discografía

- El tipo Q*. Compositor: Pablo Silvera. CD: Glamour & Violencia. Once Tiros. BIZARRO RECORDS (2004)
- Is This Love*. Compositor: Bob Marley. CD: Legend. Bob Marley & The Wailers. TUFF GONG (1984)
- Pupilas Lejanas*. Compositor: Los Pericos. CD: Mystic Love. ROBLEDO SOUND MACHINE (1998)
- Quemala*. Compositor: Emiliano Brancchiari. CD: Sólo de Noche. No Te Va Gustar. BARCA DISCOS (1999).



ANÁLISIS DE LAS INFLUENCIAS DEL MAESTRO EN EL DESEMPEÑO DE EJECUCIÓN MUSICAL DEL ESTUDIANTE

MÓNICA SABORIDA

ESCUELA SUPERIOR DE MÚSICA DE LA PCIA. DE SALTA

Fundamentación

La formación del intérprete musical requiere, en orden a alcanzar, un desempeño experto del desarrollo de la habilidad técnica - motriz, la ejecución expresiva y la capacidad de comunicación, entre otros.

La ejecución de la música escrita se vincula a la idea de que ciertos aspectos están socialmente arraigados a un canon que como construcción cultural habita en medios artísticos y académicos y que regula no solamente las acciones de los docentes de los centros de enseñanza musical sino también los aprendizajes de los alumnos que allí concurren. La habilidad técnica-motriz refiere al control del movimiento, coordinación, sincronización en la ejecución, independencia de movimientos necesarios, control de la fuerza. En la relación estructura – expresión existen características vinculadas a la estructura sintáctica de la música, componentes prototeóricos y patrones expresivos típicos que restringen la ejecución de la obra. En el presente trabajo se realizan la interpretación a cargo del profesor y dos interpretaciones a cargo de una estudiante, sin y con indicaciones del profesor respectivamente.

Mediante la descripción de apreciaciones del docente y su alumna se aborda el estudio de concepciones interpretativas de los sujetos mencionados, lo cual está sometido a negociación permanente.

Objetivos

El presente trabajo muestra un experimento que tiene por objetivo indagar en el aspecto cultural del aprendizaje musical en relación a la instalación del canon y la recepción de la obra musical. En particular examina la transmisión de los modos de expresión en la ejecución, atendiendo a la relevancia de indicaciones del maestro, y los modos de aprehensión del estudiante.

Es un estudio que procura comprobar la existencia de diferencias entre las ejecuciones del principiante sin y con indicaciones y si éstas pueden asociarse a las indicaciones objetivas dadas por el profesor. Al mismo tiempo se propone analizar en qué medida las indicaciones se corresponden con las particularidades de la ejecución del profesor, en sus aspectos temporales expresivos.

Metodología

La obra utilizada en el experimento es la Sonata Op.2 n° 1, primer movimiento, de Ludwig van Beethoven,(Allegro; cc. 1 al 48).

Participaron de la investigación un profesor pianista, docente de la Escuela Superior de Música de Salta con antigüedad de 23 años, compositor e intérprete especializado en música de cámara, y una estudiante (23 años) del mencionado profesor, alumna de 5to año de piano (1er. año del Profesorado en Arte, especialidad piano). Ambos grabaron por separado una ejecución del fragmento en un piano eléctrico marca Roland PF, interviniendo sonidos de piano sampleado. Para realizar la tercera interpretación, el profesor dio indicaciones a su estudiante, grabándose una segunda versión del alumno. Orden de las grabaciones:

1. Interpretación a cargo de un Profesor de piano
2. Interpretación a cargo de un alumno del mencionado profesor
3. Interpretación del alumno luego de recibir indicaciones del profesor.

Resultados

Paso siguiente se realizó la medición interna de cada versión de la obra, trasladándola a un gráfico lineal y dando detalles de los resultados obtenidos.

El trabajo incluye apreciaciones del profesor y la alumna analizando aspectos expresivos de dichas indicaciones, comprobando incluso si hay elementos que son transmitidos al estudiante de forma implícita.

Los resultados están siendo procesados en estos momentos de acuerdo al concepto de desviación expresiva. El análisis de los mismos se presentará en la reunión.

Discusión

Se discuten los resultados en relación a los problemas de la comunicación en la educación, las cuestiones musicológicas vinculadas a la transmisión del canon, y a teorías de la expresión en la ejecución musical.

PROCESOS DE SEGMENTACIÓN, COMPRENSIÓN METAFÓRICA Y EXPERIENCIA NARRATIVA EN LA MÚSICA. AVANCES DE INVESTIGACIÓN

MARÍA DE LA PAZ JACQUIER

FACULTAD DE BELLAS ARTES – UNLP

Fundamentos

La comprensión de los aspectos temporales de la música se integra al modo en que comprendemos el tiempo en nuestra experiencia cotidiana, pues la música es uno de los tantos modos de nuestra experiencia temporal. De ahí que segmentar el transcurso de una obra musical sea un proceso que se vincula a la percepción del transcurrir temporal (Imberty 1981), y que por ello brinde valiosa información al momento de estudiar la temporalidad en la música desde el punto de vista psicológico.

De acuerdo a Imberty, dos modos de estructurar el tiempo vinculan la música con la experiencia temporal general: por un lado, la vivencia de un tiempo discursivo y retórico, lineal, donde cada momento adquiere sentido en relación al anterior y al que va a venir, y, por otro lado, la experiencia de un tiempo escandido, fragmentario, discontinuo, donde cada momento no cobra sentido en su proximidad, sino que el proceso de significación se completa en cada momento aislado (Imberty 1981; Shifres 2006; Jones y Boltz 1989). En relación al primer modo de estructurar el tiempo, es posible pensar la sucesión de eventos organizados en el tiempo como narraciones, es decir, ligados a una experiencia interior del tiempo, donde se ponen en juego relaciones de tensión y reposo, análogos a los de la narración lingüística. Es en este sentido que algunos autores consideran a la música 'pronarrativa', debido a que la música es anterior a la narración pues no puede dar cuenta de todas las categorías de la narración lingüística desde el momento en que no relata término a término, no es representativa término a término como lo es el lenguaje. Sin embargo, existe una correlación entre el carácter temporal de la experiencia musical -y la experiencia humana en general- y la narración de una historia. En la idea de linealidad está presente el modo de estructurar el tiempo (Imberty 1997, 2006).

En un trabajo reciente, Jacquier (2006) observó una correspondencia estructural entre segmentar por audición el transcurso de una obra musical y relatar dicho transcurso. En este sentido, la comprensión de la configuración del tiempo pareciera también manifestarse en la manera en la que se configuran las verbalizaciones de la experiencia del tiempo.

El modo en el que la comprensión del tiempo se verbaliza está también íntimamente relacionado con el pensamiento metafórico. De acuerdo a Lakoff y Johnson (1980), nuestro sistema conceptual es de naturaleza metafórica porque un objeto, proceso o evento perteneciente a un determinado dominio del conocimiento es experimentado y comprendido en términos de otro dominio. En este marco, las metáforas orientacionales permiten comprender conceptos en relación al dominio físico de nuestra experiencia, en particular aquello vinculado al conocimiento del espacio (en términos de arriba-abajo, adentro-afuera, atrás-adelante, etc.). Por ello, para comunicar nuestra comprensión del paso del tiempo en la música se alude al espacio físico, usando expresiones metafóricas basadas en la metáfora EL TIEMPO ES UN OBJETO QUE SE MUEVE. Esta metáfora que está muy presente en nuestro lenguaje revela este modo de comprender la temporalidad de la música en términos espaciales. En otras palabras, la música como sucesión de eventos sonoros, como arte que transcurre en el tiempo, remite a nuestra experiencia de movimiento, es decir, el paso del tiempo es conceptualizado como movimiento en el espacio. Se puede establecer un paralelismo entre HABLA y MÚSICA. HABLAR implica un orden lineal, es decir, las palabras se pronuncian unas después de otras, no todas a la vez, y por ello necesitan desenvolverse en el tiempo. Además, el tiempo se conceptualiza en términos metafóricos como movimiento en el espacio. Entonces, a modo de razonamiento deductivo, HABLAR se conceptualiza en términos metafóricos (Lakoff y Johnson, 1980). Y la MÚSICA, dada su necesaria característica de linealidad, también transcurre en el tiempo; el tiempo se conceptualiza en términos metafóricos; entonces, la música puede comprenderse metafóricamente (Lakoff y Johnson 1980).

A diferencia de las metáforas orientacionales, las metáforas ontológicas se basan en nuestra experiencia con objetos físicos, es decir, consideran ciertas actividades, ideas, etc. como sustancias y entidades. Por ejemplo, la METÁFORA DE RECIPIENTE, donde consideramos nuestro

propio cuerpo como un recipiente con una orientación adentro-afuera y con una superficie limitada; la METÁFORA DE SUSTANCIA Y ENTIDAD, donde nuestra mente es un objeto.

Además, existen ciertas estructuras imaginativas que también colaboran con nuestra comprensión y surgen de nuestra experiencia corporal: los esquemas-imagen. Estas estructuras son representaciones dinámicas equivalentes a nuestros movimientos y relaciones espaciales, y, si bien no son en sí mismas procesos sensorio-motores, actúan en nuestro sistema perceptivo. De este modo, usamos estructuras imagen-esquemáticas básicas provenientes de un dominio cognitivo –por ejemplo, el físico- en procesos de comprensión, razonamiento o atribución de significado en experiencias correspondientes a otros dominios –por ejemplo, el musical-. El proceso por el cual se establece la metáfora se llama ‘mapeo entre dominios’ (Lakoff 1993) y constituye un proceso cognitivo que es preciso diferenciarlo de la expresión verbal del mismo. En este sentido, la metáfora no sólo es un recurso literario –metáfora lingüística-, sino que permite organizar todo un sistema conceptual –metáfora conceptual- (Martínez 2005).

Como la segmentación, el modo en el que se utilizan tales metáforas orientacionales para aludir al paso del tiempo en la música podría estar explicitando algún aspecto del modo en el que comprendemos y vivenciamos el transcurrir del tiempo en la música. Sin embargo, esta asociación ha sido escasamente estudiada.

Objetivos

Este trabajo se propone analizar el uso de metáforas orientacionales en los relatos proporcionados por los oyentes al realizar una tarea de segmentación y vincular ese uso con las modalidades de segmentación identificadas en una prueba preliminar realizada anteriormente. El objetivo de este análisis es indagar en la relación entre la experiencia del tiempo en la música, y la comprensión metafórica del tiempo en términos de espacio.

Metodología

Participantes

12 sujetos, 10 no-músicos y 2 músicos.

Estímulo

El estímulo sonoro utilizado fue la obra de jazz *The Magilla Gorilla Show*, del cd *Hanna-Barbera's Pic-a-Nic Basket of Cartoon Classics*. La segmentación se debe a cambios pregnantes en la melodía junto con la entrada sucesiva de instrumentos de viento que adquieren diferentes roles en la textura, las variaciones de intensidad y también por la presencia de una estructura métrica regular. De acuerdo a un primer nivel de agrupamiento, esta obra consta de una introducción, cuatro partes grandes y una coda.

Equipamiento

El test se llevó a cabo usando el programa Sound Forge tanto para reproducir la música como para grabar las marcas de los sujetos.

Diseño de la prueba y procedimiento

La prueba consistió en dos tareas: la primera tarea era segmentar la obra musical en el transcurso de la audición, por medio del establecimiento de marcas. La segunda tarea era describir verbalmente lo escuchado en el transcurso de la obra una vez que terminó. Previamente había una audición completa de familiarización. El diseño constó de dos condiciones: para la condición A, los sujetos realizaban primero la tarea 1, y luego la tarea 2. Para la condición B, viceversa. Los sujetos fueron repartidos en ambas condiciones de manera aleatoria. La duración total de la prueba fue de 10 minutos.

Resultados

Se describen los resultados de los análisis de los relatos que surgieron de la segunda tarea. Estos relatos fueron transcritos y analizados con el objeto de identificar expresiones metafóricas vinculadas a la percepción del tiempo. 4 de los 12 sujetos utilizaron en sus relatos expresiones relacionadas a metáforas orientacionales; de ellos, 2 pertenecen a la condición A del test, y 2, a la B. Por ejemplo, un grupo de expresiones metafóricas se fundaría en una metáfora básica como LA MÚSICA ES UN VEHÍCULO, que es análoga a esta otra "... UNA LEY ES VEHICULO: se *frena* un proyecto, (...) o se *pone en marcha*..." (Lakoff y Johnson 1980; p. 24). Estas expresiones se encontraron en los relatos de 3 sujetos:



- “(La música) ARRANCA.” (S9, v, nm, 26)
 “Después, ARRANCAN un saxo..., y se va poniendo cada vez más movida, con más ritmo.” (S10, v, nm, 21)
 “Después, ARRANCAN flauta, trombón.” (S10, v, nm, 21)
 “ACELERA el ritmo desde que empieza hasta que termina.” (S2, m, nm, 19)

En referencia a la última frase, es interesante señalar que todo aquello que tiene que ver con la velocidad (por ejemplo acelerar, desacelerar, etc.) vincula por definición el dominio temporal con el dominio espacial, pues en el campo de la física la velocidad es espacio sobre tiempo.

La expresión que a continuación se transcribe se basaría en la metáfora de la OBRA COMO RECIPIENTE, es decir, hay una idea de ADENRO-AFUERA, y por ello se enmarca dentro de las metáforas orientacionales. Esta expresión se encontró solamente en un sujeto:

“ENTRA primero el que va a hacer la melodía y después aparece otro que marca otra cosa que también se diferencia del colchón.” (S3, m, nm, 26)

No obstante, no sólo puede ser entendido como una metáfora orientacional, sino que también involucra una metáfora ontológica al comprenderse algo como objeto. Allí, la obra es un recipiente donde entran los instrumentos; ella guarda una relación dentro-fuera.

Puede resultar interesante señalar que algunas expresiones en los relatos aluden explícitamente al tiempo, es decir, no está mediando ningún proceso de comprensión metafórica, pues no se está experimentando una cosa en términos de otra. Si bien los términos ANTES-DESPUÉS pueden estar ligados a lo espacial, la metáfora sería la inversa a la que estamos analizando. En ese caso, la comprensión metafórica tendría lugar en tanto se parte del dominio temporal para aludir al dominio espacial.

A continuación, se presentan ejemplificaciones y análisis del uso de estos términos en descripciones que se ubican dentro de una misma experiencia temporal. Es notable que 8 de los sujetos emplearan la expresión DESPUÉS para situarse en un momento posterior de la obra, citando ya sea un cambio en la textura, ya sea la entrada de un instrumento, etc. Así, se encontraron frases como por ejemplo:

- “DESPUÉS escuché un A’...” (S1, m, m, 25)
 “DESPUÉS se van incorporando los vientos” (S2, m, nm, 19)
 “DESPUÉS se van acoplando los vientos.” (S3, m, nm, 26)
 “...y DESPUÉS aparece otro que marca ‘otra cosa’ que también se diferencia del colchón.” (S3, m, nm, 26)
 “DESPUÉS cambia. DESPUÉS como que se repite un poco...” (S5, v, nm, 19)
 “DESPUÉS agrega la flauta, y DESPUÉS le agrega la trompeta” (S6, v, nm, 24)
 “DESPUÉS, termina con mucho volumen...” (S9, v, nm, 26)
 “DESPUÉS, arranca un saxo...” (S10, v, nm, 21)
 “DESPUÉS, arrancan la flauta, trombón.” (S10, v, nm, 21)
 “... y DESPUÉS un grupo de vientos...” (S11, v, m, 22)

La siguiente expresión sería un caso particular, pues este DESPUÉS pertenece más a la temporalidad del relato mismo, del contenido que se está contando, que a la temporalidad de la música, a la descripción de la música en sí:

“... (Me remite) a la década del 20, del 30. DESPUÉS me parece que es charleston.” (S11, v, m, 22)

A partir de aquí, se relaciona de un modo cuantitativo el empleo de metáforas orientacionales con los resultados establecidos en la prueba preliminar. Por un lado, como se señala más arriba, se encontró que tan sólo 4 de los 12 sujetos emplearon diferentes expresiones metafóricas vinculadas a la percepción del tiempo. Por otro lado, se había hallado una tendencia en la correspondencia entre las tareas de la prueba preliminar - segmentar auditivamente la obra y relatar lo escuchado -, por el vínculo observado entre las estructuras inferidas de los relatos y de las segmentaciones realizadas. De acuerdo a estos resultados, se presenta la siguiente tabla:

	Uso de Expresiones metafóricas	Ausencia de expresiones metafóricas
Vínculo entre estructuras	4	4
Falta de vínculo entre estructuras	0	4

Tabla 1: relación entre (i) el uso de expresiones metafóricas y (ii) la correspondencia entre las estructuras inferidas de los relatos y de las segmentaciones.

Podemos inferir que (i) la correspondencia entre las estructuras inferidas de los relatos y de las segmentaciones se relaciona indistintamente con el uso o no de expresiones metafóricas, mientras que (ii) la falta de vínculo entre las estructuras de las tareas concierne absolutamente a la ausencia de expresiones metafóricas en los relatos; que (iii) todos los relatos que emplean expresiones metafóricas pertenecen a sujetos en los que hay una estructuración de la descripción de

la obra acorde a los niveles de segmentación marcados; y que (iv) los sujetos que no hacen uso de expresiones metafóricas se vinculan equitativamente con la presencia o ausencia de vínculo entre las estructuras inferidas de las dos tareas del experimento.

Implicancias

Los resultados muestran que existe una comprensión metafórica de la música a través del uso de metáforas orientacionales, principalmente asociadas a la metáfora EL TIEMPO ES UN OBJETO QUE SE MUEVE. No obstante, el uso de expresiones metafóricas no fue la tendencia en esta prueba piloto, y tampoco pareció estar influenciado por las dos condiciones del test (Test A y Test B).

A su vez, el uso de estas expresiones metafóricas se correspondió fuertemente a la relación que se estableció entre el modo de estructurar un relato y la estructura de las segmentaciones; es decir, se relaciona con otros procesos psicológicos vinculados a la percepción del tiempo en la música.

Además, este análisis brinda valiosa información para el diseño de la prueba definitiva, donde se prevén estudiar procesos vinculados a la percepción del tiempo, de acuerdo a la experiencia narrativa y la comprensión metafórica en la música. Por un lado, con respecto a la tarea de descripción verbal, se considera importante proporcionar una consigna más amplia, que no induzca a la temporalidad de la obra escuchada, es decir, que permita hablar de la obra con menos condicionamientos. Por otro lado, se cree que, a partir de una consigna de tales características, podrían obtenerse diferencias más significativas con respecto al uso de expresiones metafóricas en las dos condiciones del test. Pues de ese modo, si existe una influencia en la comprensión metafórica de la temporalidad musical mediada por la tarea de segmentación, se podría ver más claramente la pertinencia del paradigma de segmentación. También se considera necesario ampliar la muestra con el objeto de obtener resultados más categóricos, estadísticamente significativos.

Referencias

- Imberty, M. (1981) *Les écritures du temps*. Paris. Editorial Dunod.
- Imberty, M. (1997) Peut-on parler sérieusement de narrativité en musique? En A. Gabrielsson (ed.) *Proceedings of the Third Triennial ESCOM Conference*. University of Uppsala, pp. 23-32.
- Imberty, M. (2006) Narrative, splintered temporalities and the Unconscious in the music of the XXth century. *Actas de la 9th International Conference on Music, Perception and Cognition*. Bologna.
- Jacquier, M. (2006) Procesos de segmentación y narración en la percepción musical. *Actas del 2º Congreso de Arte, Educación y Cultura Contemporánea en Latinoamérica, II Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales*. La Plata.
- Johnson, M. y Larson, S. (2003) Something in the way she moves – Metaphor of music motion. *Metaphor and symbol*, **18**, **2**, pp. 63-84.
- Jones, M. R. y Boltz, M. (1989) Dynamic Attending and Responses to Time. *Psychological Review*, **96**, **3**, pp. 459-491.
- Lakoff, G. (1993) The contemporary theory of metaphor. En A. Ortony (ed.) *Metaphor and thought*. Second edition. New York. Cambridge University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (2003) *Teoría generativa de la música*. Madrid. Ed. Akal.
- Martínez, I. (2005) La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música. En F. Shifres (ed.) *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata.
- Shifres, F. (2006) El tiempo musical: de nuestra dimensión perdida a la encrucijada entre performance, desarrollo y evolución. Tercera Semana de la Música y la Musicología, Jornadas Interdisciplinarias de Investigación Artística y Musicología. Buenos Aires.



EVALUACIÓN DE LA INFLUENCIA DE LAS INTERVENCIONES DE ENFERMERÍA Y DE LA PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA EN EL CUMPLIMIENTO DEL TRATAMIENTO, LA CAPACIDAD FUNCIONAL, LA CALIDAD DE VIDA Y LAS RELACIONES SOCIALES DE LOS PACIENTES PSIQUIÁTRICOS DE CONCEPCIÓN DEL URUGUAY

NORMA SALVI-Y SILVIA LARRECHART

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

Fundamentación

El uso de medicación ha mejorado la evolución de las enfermedades mentales a largo plazo: se estima que un 25 % de los afectados se recupera totalmente, otro 25 % lo hace parcialmente conservando relativa independencia, un 25 % mejora aunque requiere apoyo y un 15 % debe permanecer internado y los restantes presentan evolución incierta. El cumplimiento del tratamiento está relacionado directamente con la recuperación.

El uso de nuevas drogas que controlan mejor los síntomas y presentan una mayor tolerancia por parte de los pacientes, favorece el cumplimiento del tratamiento y mejora la evolución de la enfermedad.

El concepto de cumplimiento es amplio y no se limita exclusivamente a tomar un fármaco de una forma determinada, si no que incluye otros aspectos higiénico-sanitarios como pueden ser realizar visitas médicas periódicas, no abusar del alcohol y el tabaco, evitar el estrés, etc.

Existen diferentes términos para referirnos a este concepto como: adherencia, alianza terapéutica o el anglosajón "compliance", pero en este estudio nos referiremos a cumplimiento del tratamiento o adherencia al mismo.

La eficacia de los antipsicóticos convencionales tiene limitaciones. No son efectivos en todos los pacientes y provocan efectos adversos neurológicos, lo que causa frecuentes abandonos del tratamiento. Las razones del incumplimiento pueden deberse a las molestias o efectos secundarios que provoca el tratamiento, a su costo elevado, a decisiones basadas en juicios de valor personales o creencias religiosas o culturales sobre las ventajas e inconvenientes del tratamiento propuesto, a rasgos de personalidad o a estilos de afrontamiento anómalos como la negación de la enfermedad y evidentemente, a la presencia de un trastorno mental.

Otras razones del incumplimiento pueden ser:

- ✓ La poca o nula conciencia de enfermedad que dificulta enormemente el seguimiento de las pautas recomendadas.
- ✓ Los efectos secundarios: (es muy frecuente que estos pacientes presenten efectos colaterales con el tratamiento neuroléptico como acatisia, disforia, o síntomas extrapiramidales que dificultan el seguimiento).
- ✓ La presión ambiental: el tratamiento psiquiátrico no es bien aceptado por la sociedad.
- ✓ La insuficiente información por parte del personal médico y del equipo de enfermería.
- ✓ La dependencia: algunos estudios defienden la hipótesis que los pacientes dejan de tomar la medicación para seguir teniendo sintomatología y, como consecuencia, recibir altos niveles de atención.
- ✓ La hostilidad: pueden abandonar la medicación como una manifestación de hostilidad encubierta hacia el médico, la enfermera u otras figuras que considere autoritarias.

Por último, la falta de consecuencias negativas que perciben con el incumplimiento, puesto que es posible que la recaída no aparezca sino meses después de interrumpir el mismo

Si bien el tratamiento farmacológico es importante para la recuperación, en ella también intervienen variables propias de cada persona, la familia y el entorno.

El Proceso de Atención de Enfermería (PAE), como organizador del trabajo permite que se realice una atención del sujeto que integre todos los aspectos en los que éste y su familia requieren guía y apoyo. Las distintas etapas (valoración, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación) que se correlacionan en el PAE, constituyen el instrumento ideal para el seguimiento, caracterizado por un enfoque deliberativo, dirigido a la satisfacción de las necesidades y a la resolución de problemas de

salud del paciente y la familia. Su dinamismo y flexibilidad permiten que se adapte a cualquier área de especialización y que, tanto el paciente como la familia formen parte activa en los cuidados. Los pacientes psiquiátricos crónicos requieren cuidados de enfermería secuenciados y de calidad, que eviten superposiciones y omisiones en su atención. Esto es lo que el PAE aporta como metodología de trabajo.

En general, las familias deben afrontar altos costos económicos, esforzarse por convivir con el paciente y aceptar en su justa medida la enfermedad sin sobreproteger, ni rechazar al familiar enfermo. En este punto se han desarrollado estrategias que ayudan a las familias a afrontar esta situación, generando grupos de familiares donde se los informa y contiene. La conjunción de los grupos de familiares y el cumplimiento del tratamiento mejoran la calidad de vida y evolución del paciente.

Las relaciones interpersonales con su dinámica, incluyen una dialéctica entre los momentos del pasado que impregnan la experiencia presente y su proyección en la relación. Estos distintos momentos abarcan la diversidad de los sujetos con sus experiencias históricas particulares.

Desde la perspectiva de la Psicología de la Música se desarrollará el empleo de la música y/o elementos musicales junto con la atención de Enfermería orientada hacia un paciente o grupo de pacientes que permitirá facilitar y promover la apertura de canales de comunicación, la interacción, el aprendizaje, la movilización, la expresión, la organización, a fin de abarcar las necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas de los mismos. La música está considerada como una actividad neuropsíquica compleja, por movilizar necesariamente, diferentes funciones cerebrales.

"Cada grupo, co-construye en la experiencia vivida y compartida una idea de realidad, una idea de verdad, una idea de error y una idea de normalidad. Estas ideas orientan sus esquemas de acción, su modo de vivir, su entorno" (Lahitte 1989, p. 87).

El apoyo de sus pares, de la familia y de los profesionales juega un papel importante para amortiguar del impacto del estrés; al igual que el desarrollo de competencias, el fortalecimiento de aquellos aspectos positivos que pueden ayudar a mejorar su calidad de vida.

La internalización perceptiva y las posibilidades de externalización, les permite expresarse y darse a conocer en el espacio de la Psicología de la Música. La continuidad y el tiempo transcurrido en las sesiones posibilitarán la construcción de un contexto favorable para la contención del paciente.

Una de las razones que explican porque la música parece "significar" cosas diferentes para las personas reside en la mayor o menor intensidad con que ciertas experiencias de los pacientes se asocian a ella.

En su obra: ¿Por qué proporcioné la terapia de la música en la comunidad para los adultos de problemas de salud mental? Helen Odell Millar. -quien es consejera de la asociación de la música profesional Therapists en el Reino Unido, y miembro de Terapistas de los artes del consejo para las profesiones suplementarias a la medicina expresa: "Nuestra experiencia ha demostrado que la gente con problemas de salud mental crónicos a largo plazo, tales como esquizofrenia y depresión, han podido permanecer fuera del ambiente del hospital, mientras que estaban atraídas por la terapia de la música, y tenía menos "episodios de interrupción" que antes de que la terapia de la música comenzara."

A fin de contribuir a la recuperación del paciente, es importante partir de la prevención de las recaídas y las consecuentes reinternaciones, las que están ligadas a una mala evolución de la enfermedad. Una vez estabilizado desde el punto de vista de los síntomas, el paciente está en condiciones de mejorar su calidad de vida y finalmente, renovar su capacidad funcional.

Hipótesis

La atención de los pacientes mentales luego de la externación se caracteriza, en nuestra ciudad, por periódicas visitas al psiquiatra y, en muy pocos casos, también al psicólogo.

Los sujetos con estas patologías, requieren de un apoyo constante por sus tratamientos de largo plazo, por los efectos adversos de los medicamentos, y por las representaciones que tiene la sociedad, y muchas veces la propia familia de las personas con enfermedad mental. La atención y seguimiento a través del PAE y la puesta en práctica de estrategias no convencionales (en nuestro caso, la Psicología de la Música), serían determinantes en la evolución de la enfermedad. El acompañamiento y apoyo durante el tratamiento permitirían al paciente desarrollar capacidades para resolver sus problemas cotidianos.

Se considera que ofreciendo estos recursos a la familia y al paciente, se lograría una adherencia al tratamiento, una atención integral y una inserción grupal y social de los pacientes.

Objetivos

- Determinar la influencia de las intervenciones de Enfermería y de la Psicología de la Música sobre el cumplimiento del tratamiento, calidad de vida y relaciones sociales.



- Potenciar aspectos sanos, y reestablecer funciones del paciente para que éste pueda alcanzar una mejor calidad de vida a través de la exploración de sentimientos, producción de cambios positivos en el estado emocional, y desarrollo del sentido de control de la vida a través de experiencias gratificantes
- Desarrollar posibilidades de puesta en práctica de habilidades para resolver problemas, conflictos y para mejorar la socialización

Metodología

El estudio consistirá en la atención del paciente psiquiátrico según el PAE y en la evaluación de su participación en las sesiones de Psicología de la Música.

Para la Valoración del paciente (primera etapa del PAE) se utilizará una guía organizada según los patrones funcionales de M. Gordon. Este instrumento no solo explora la capacidad del paciente de mantener por sí mismo acciones de autocuidado, si no que también nos aporta información sobre la autoestima del mismo, el soporte familiar y social, la actitud ante su enfermedad, y su familia, y los valores de la misma; aspectos que influyen de forma importante en el cumplimiento terapéutico.

Para ello, se incluirán como instrumentos que aportarán información acerca de la adherencia al tratamiento (DAI-10) y la calidad de vida (QOL) que se administrarán al inicio y final del estudio. También obtendremos una información detallada de la adherencia al tratamiento actual y del comportamiento que tenía el usuario antes de iniciarse la problemática psiquiátrica.

El primer ordenamiento de estos datos será resumido en un informe (este incluirá: valoración, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación) que mostrará el proceso realizado con el paciente durante el desarrollo de los cuidados o intervenciones de enfermería. La valoración clínica y de aspectos sociales, determinará los diagnósticos de enfermería o problemas en base a los que se seleccionarán las intervenciones de enfermería. Los problemas más frecuentes en estos paciente están relacionados con dificultades en el manejo del estrés, Abandono y / o discontinuidad en el tratamiento farmacológico o psicoterapéutico, Alteraciones en las relaciones familiares y sociales.

Las intervenciones resultaran del trabajo conjunto con el paciente y su familia, con quienes se definen los problemas, prioridades, objetivos y los cuidados apropiados a cada paciente y familia. Esta actividad se desarrollará principalmente, durante visitas domiciliarias, o bien en instancias en que la familia o el paciente consideren oportunas y necesarias. Las principales intervenciones consisten en:

1. Visitas domiciliarias: traslado al domicilio, valoración según patrones de M. Gordon, identificación de problemas, intervención: actividades lúdicas, higiene y confort, control de signos vitales, administración y control de medicación indicada, entre otras.
2. Instancias grupales: Actividades recreativas, paseos al aire libre, encuentros lúdicos, educativos y formativos)
3. Instancias grupales con familiares: talleres de información sobre patología mental, sobre recursos terapéuticos, educación para la salud.
4. Instancias individuales. Orientadas a valorar capacidades de expresión, comunicación, autonomía, toma de decisiones, de interpretación de consignas, actividades y situaciones.
5. Instancias abiertas (familia- paciente- comunidad), recreativas, de sensibilización e información.

Paralelamente y articulada con la atención de Enfermería, el paciente participará semanalmente en las sesiones de Psicología de la Música.

Las mismas se organizarán de la siguiente forma:

Incluirán desarrollos de temáticas asociadas a las competencias musicales de los pacientes, que se extraerán de la guía aplicada en la primer entrevista.

El proceso de la recolección e interpretación de datos, implicará el cotejo de lo observado por los investigadores en el desarrollo de las actividades de los pacientes para remitírselos a éstos con el fin de ampliar la información y confrontar ambos materiales. A cada paciente se le confeccionará una ficha donde él relata su propia historia sonora, la vinculación que ha tenido con la música, y las experiencias asociadas. En base a ese material se organiza un programa de actividades, que resultará diferente con cada persona teniendo en cuenta:

1. Determinar el interés del enfermo por la música
2. Identificar las preferencias musicales
3. Elegir selecciones de música representativas de las preferencias del enfermo, teniendo en cuenta el cambio de conducta esperado: relajación o concentración.
4. Facilitar la participación activa del enfermo.

Resultados esperados

- 1) Profundizar los conocimientos del equipo en la articulación de estas prácticas (Enfermería- Psicología de la Música), debido a que su convergencia en el cuidado, seguimiento e inserción del paciente son absolutamente innovadoras en nuestro medio.
- 2) Conformación de un equipo de trabajo capaz de abordar la problemática del paciente psiquiátrico crónico de la ciudad.
- 3) Lograr la conformación de grupos de seguimiento del paciente centrados en el PAE, a fin de brindar una atención integral y continua.
- 4) Incorporación de un grupo de pacientes que reúnan las condiciones de inclusión planteadas y que consientan participar en el estudio.
- 5) Confeccionar una guía para la entrevista a realizarse durante las instancias individuales de las sesiones de Psicología de la Música
- 6) Revisar los instrumentos a fin de ajustarlos a la población estudiada y a los objetivos del trabajo, realizando las modificaciones necesarias y pertinentes.
- 7) Recopilar los datos a través de los distintos los instrumentos, logrando unidad de criterio en el registro, realizar la primera clasificación de los mismos.
- 8) Análisis preliminar de los datos según las lógicas correspondientes
- 9) Concretar los objetivos propuestos, abordar la instancia en forma coordinada y cooperativa.

Referencias

- Programa *La Esquizofrenia Abre las Puertas: La Esquizofrenia: Guía Práctica para los Medios de Comunicación*. (2002) Asociación Mundial de Psiquiatría. En www.opentheodoors.com
- Castilla, M.; López, V.; Chavarría, M.; Sanjuán, P.; Canut, M.; Martínez, J. M.; Martínez, J. L. y Cáceres. (2004) La carga familiar en una muestra de pacientes esquizofrénicos en tratamiento ambulatorio. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. **Nº 89**. Enero/marzo
- EPPIC Statewide Services. (2004) *¿Qué es la psicosis?* En <http://www.eppic.org.au/>
- Ferreira Cortes, A. *“Rehabilitación en Salud Mental”*. Russell. En <http://www.comunidadrussell.com/>
- Burakhardt, C. S. PhD, RN “QUALITY OF LIFE SCALE (QOL)
- López Álvarez, M.; Laviana Cuetos, M.; Álvarez Jiménez, F.; González Álvarez, S.; Fernández Doménech, M.; Vera Peláez, M. (2004) Actividad productiva y empleo de personas con trastorno mental severo. Algunas propuestas de actuación basadas en la información disponible. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. **Nº 89**. Enero/marzo
- Inglott Domínguez, R.; Touriño González, R.; Baena Ruiz, E. y Fernández Fernández, J. (2004) Intervención Familiar en la Esquizofrenia: su diseminación en un área de salud. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. **Nº 92**. octubre / diciembre
- Alonso Suárez, M. y Hamilton, A. (2004) Integración laboral en salud mental en el Área de Londres (II): algunos debates. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. **Nº 89**. Enero/Marzo
- Majlin, M. *Rehabilitación psiquiátrica comunitaria*. INTERPSIQUIS. En www.psiquiatria.com
- García García, J. E. (2004) Gestión de cuidados en un caso de trastorno mental severo. Diseño, ejecución y evaluación a los dos años. *Index Enferm Digital* 2004; pp. 44-45. En http://www.index-f.com/index-enfermeria/44revista/44_articulo_21-25.php Consultado el 29-6-2005.
- Rigol Cuadra, A. y Ugalde Apalategui, M. (2001) *Enfermería de Salud Mental y Psiquiátrica*, 2ª Edición. España. Editorial Masson.
- Novel Martí, G.; Lluch Canut, Mª T. y Miguel López de Vergara, Mª D. (2000) *Enfermería Psicosocial y Salud Mental*. España. Editorial Masson.
- Levav, I. y col., (1992) *Temas de Salud Mental en la Comunidad*. OPS.
- La escala DAI (1998). (Drug Attitude Inventory) de Hogan.
- Morgan, A. J. y Moreno, J. (1980) *La Práctica de Enfermería de Salud Mental*. OPS.
- Chomsky, N. (1966) *Topics in the Theory of Generative Grammar*. MIT Press, Cambridge.



- Epstein, H. (1998) *Hablemos de Música: Conversaciones con músicos*. Argentina. Javier Vergara Editor S.A.
- Gabrielsson, A. y Juslin, P. N. (1996) Emotional expression in music performance: Between the performer's intention and the listener's experience. *Psychology of Music*, **24(1)**.
- Juslin, P. N. (1997) Emotional communication in music performance: A functionalist perspective and some data. *Music Perception*, **14(4)**.
- Kandel, E. R.; Schwartz, J. H y Jessell, T. M. (1991) *Principles of Neural Science*. Norwalk, Connecticut: Appleton and Lange.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983) *A Generative Theory of Tonal Music*. MIT press/Bradford books. Cambridge.
- MEYER, L. B. (1984) *Emotion and Meaning in Music*. The University of Chicago press.
- Miller, H. O. (2005) ¿Why Provide Music Therapy in the Community for Adults With Mental Health Problems? *VOICES: Main Issues Vol. 5, no 1*, Art. #172. En <http://www.voices.no/mainissues/mi40005000172.html>
- SLOBODA, J. A. (2000) Unit for the study of musical skill and development. En <http://www.keele.ac.uk/depts/ps/jasbiog.htm>
- LOROÑO, A: (2005) Esquizofrenia y Musicoterapia. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, **26**. En http://www.aufop.org/publica/rifp_26.asp

INTERCULTURALIDAD: DELINEANDO ESTRATEGIAS DESDE LA MÚSICA PARA INTERACTUAR CON PUEBLOS ABORÍGENES

NÉLIDA SILVIA WYATT

Resumen

La relectura de la historia de Latinoamérica propone nuevos desafíos al reconocer la diversidad étnica cultural y lingüística.

Reflexionar sobre una educación transformadora exige buscar nuevas estrategias y alternativas superadoras de la desigualdad para que interactuemos los distintos actores en este complejo escenario social.

La música como parte de la cultura y siendo un lenguaje, una forma de expresión y comunicación con la que todos nos vinculamos, se destaca como un espacio de acción que puede aportar nuevas perspectivas en un proceso de integración y respeto a las distintas culturas.

A partir de una investigación etnomusicológica en proceso sobre las maneras de hacer música de grupos tobas surge este interrogante:

¿Cómo comenzar a construir un espacio y una manera de interactuar con los pueblos aborígenes?

¿ Qué significa la noción de interculturalidad en la música?

Esta propuesta se orienta a repensar o reflexionar sobre nuestras prácticas como docentes de educación musical que fuimos naturalizando y dándolas como verdaderas y únicas perdiendo de vista la diversidad como un punto de intercambio y reflexión.

Se apoya en la noción de interculturalidad y la aplicación del enfoque etnomusicológico en el aula de nivel primario e inicial.

TRANSMODALIDAD EN LA MÚSICA: COMPROMISO CORPORAL EN LA COMPRESIÓN DEL OYENTE

VILMA WAGNER, ROMINA HERRERA Y JULIETTE EPELE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Fundamentación

La Ciencia Cognitiva Clásica considera que la mente opera de manera independiente del cuerpo y de las dinámicas contextuales y culturales que los albergan. En el enfoque cognitivo tradicional existe una tendencia a considerar determinadas categorías pertenecientes a un dominio de la experiencia como *no influidas* por categorías pertenecientes a otros dominios experienciales.

Los enfoques alternativos actuales que postulan a la transmodalidad como base de la construcción del conocimiento, consideran la necesidad de entender a la mente en conjunción con el cuerpo.

La transmodalidad se refiere originalmente a la capacidad de los infantes para transferir la experiencia perceptiva de una modalidad sensorial a otra (Allen et al. 1977; Demany et al. 1977, Humphrey et al. 1979; Lewkowicz, D. J. y Trukewitz, G., 1980 y 1981; Meltzoff y Borton, 1979; Mongorriello; Stern y Gibbon; 1978; Miller y Birne, 1984; Haith, 1977). Este paso de una modalidad sensorial a otra no es simplemente una traducción.

El proceso transmodal, según Stern (2001) implica la conformación de un formato abstracto y amodal, que puede ser entonces reconocido en cualquiera de los modos sensoriales. De acuerdo con Meltzoff (1981) los infantes operarían con representaciones mentales abstractas de la percepción, constituidas por las cualidades más globales de la experiencia, no con miradas, sonidos o toques, sino con formas, intensidades y patrones temporales. Esta capacidad construiría la base para los aprendizajes subsiguientes acerca de las relaciones entre distintas modalidades perceptivas y estaría estrechamente vinculada a los fundamentos psicológicos de la comunicación en general y en particular de la comunicación afectiva.

Ciertos aspectos de la ejecución, la audición y la composición musical resuenan o se ajustan a las funciones psicológicas que se desarrollan en la infancia temprana, y se presentan como variantes evolutivas más sofisticadas de tales funciones en la vida ulterior (Lakoff [1987]1990, 1993, 1994, 1997; Johnson 1987; Lakoff y Johnson ([1980]-2003), 1999; Gibbs 1994, Kemper 1989; Trevarthen 1999/2000; Stern 2001).

De acuerdo al enfoque que adoptamos en este trabajo consideramos, al estudiar los procesos cognitivos, tanto la incidencia de aspectos del cuerpo en la cognición como el análisis de particularidades de la cognición en vinculación a los contextos culturales en los que esta se desarrolla. Así, "la cognición no es un fenómeno que se pueda estudiar exitosamente dejando al margen los roles del cuerpo, el mundo y la acción" (Clark 1999). En esta línea, Lakoff y Johnson (1999) proponen que la imaginación desempeña un rol central en todo lo relativo a los procesos de comprensión, de razonamiento y de atribución de significado a la experiencia (Johnson 1987). La modalidad cognoscitiva que postulan estos autores se desarrolla mediante un proceso metafórico, de naturaleza imaginativa, que se ha denominado mapeo entre dominios de la experiencia (Lakoff 1990 1993). En este proceso transferencia de significados, usamos el conocimiento proveniente de un dominio conocido de la experiencia, para entender la información perteneciente a otro dominio menos conocido.

La experiencia musical, como un dominio de la experiencia humana, puede ser concebida en términos de una relación íntima entre sonido y acción que se manifiesta en una variedad de prácticas de interacción participativa en el entorno cultural de pertenencia, y cuya presencia se reconoce desde el inicio mismo del ciclo vital. Al igual que como acontece con el desarrollo del lenguaje, la interacción participativa en la que la práctica musical tiene lugar, otorga a la música la función, entre otras, de la comunicación intersubjetiva (Cross 2004). Por ello constituye un campo fértil en el que un proceso transmodal puede tener lugar. Esto nos permite hipotetizar una vinculación de la experiencia musical con otros dominios de la experiencia humana.

Mediante procesos metafóricos de mapeo entre diferentes dominios, al escuchar una pieza de música usamos, por ejemplo, conocimiento proveniente del dominio de nuestra experiencia corporal y lo aplicamos a la interpretación del significado musical que está embebido en su estructura. Es por ello que el modo en que experimentamos la música dependerá principalmente del modo en que la entendemos y éste, a su vez, está íntimamente ligado a nuestro compromiso corporal, esto es,

a nuestras capacidades sensorio-motoras (Janata y Grafton 2003) y a nuestra construcción del dominio emocional (Juslin y Sloboda 2001).

Algunos modelos teóricos (Larson 1997, 2004) basados en las ideas acerca de la cualidad dinámica de la expresión artística (Arnheim 1984), argumentan acerca de la naturaleza imaginativa de la representación de la estructura musical subyacente. En ellos se presenta una visión de la cognición musical donde se la concibe como un proceso imaginativo y creativo, por medio del cual es posible escuchar *x* como *y*. Esto es, el oyente crea significado porque asigna, consciente o inconscientemente sonidos a categorías. Así, la experiencia musical es vista como un proceso dinámico que se origina en la cualidad energética que surge de la pieza de música, la que es mapeada con los patrones dinámicos que emergen de la experiencia física del oyente.

Objetivos

El trabajo presenta la prueba piloto de un experimento cuyo objetivo es recoger evidencias acerca del compromiso corporal en la comprensión musical de los oyentes.

Bajo el supuesto de que la comprensión musical es de naturaleza transmodal, se trata de observar en la *respuesta corporal espontánea*, la incidencia de distintos niveles de demanda cognitiva en tareas propuestas para realizar en el transcurso de la escucha musical. A mayor demanda cognitiva se espera un mayor nivel de compromiso corporal, esto constituiría un indicador de la participación del cuerpo en la comprensión musical.

Metodología

Estímulos

Como material de estímulo para la prueba, se seleccionaron tres fragmentos de obras con una duración promedio de dos minutos y medio.

Las obras compartieron los siguientes rasgos: son obras instrumentales tonales que presentan una textura de melodía con acompañamiento en donde la melodía está siempre a cargo del mismo instrumento. El tempo es en las tres obras de moderado a lento con presencia de rubato en la interpretación.

Las obras seleccionadas fueron "Silence" de Charlie Haden, Fantasía Op.79 de G. Fauré y "El cisne" de Saint Saëns. El fragmento de "Silence" fue extraído del disco Mágico (2000) interpretado por Edgberto Gismonti en piano, Jan Garbareck en saxo y Charlie Haden en contrabajo.

Sujetos

Se seleccionaron para realizar la prueba seis sujetos adultos (cuatro mujeres y dos varones). dos de ellos músicos, dos bailarines y otros dos sujetos no músicos, no bailarines.

En el contexto de este trabajo, se consideró músico a la persona que tiene experiencia de ejecución musical, cursa o finalizó estudios musicales en ámbitos de formación profesional; bailarín a la persona que cursa o finalizó estudios de danza en instituciones para tal fin; y no músico - no bailarín a la persona que nunca realizó estudios musicales ni de danza profesionalmente.

De los sujetos seleccionados, pertenecientes al grupo "músicos" contamos con una mujer de 37 años, recibida de Profesora de Educación Musical en la Facultad de Bellas Artes, de la UNLP y que desarrolla una vasta actividad en el campo de la música; y con un varón de 21 años, alumno que cursa actualmente la carrera de Composición en la misma institución.

Dentro del grupo "bailarines" realizaron la prueba dos mujeres. Una de ellas de 25 años, alumna avanzada de la Escuela de Danzas Folklóricas de La Plata. La otra, de 23 años, alumna avanzada de la Escuela Provincial de Danzas de La Plata.

Los sujetos "no músicos- no bailarines" fueron una mujer de 28 años, cursando estudios de la carrera de Veterinaria en la UNLP; y un varón de 22 años, cursando la carrera de Ingeniería en la UNLP.

Aparatos

La prueba se realizó en una sala especialmente preparada. Se ubicó una silla frente al equipo de música y se montaron dos cámaras filmadoras digitales (una que obtenía el registro de frente y otra de perfil) no visibles para el sujeto con el fin de no condicionar sus movimientos espontáneos. Las cámaras utilizadas fueron una cámara digital Sony DCR-DVD 305 y una cámara digital Sony DCR-DVD 205 y los registros se realizaron en 12 mini discos DVD- R y DVD RW.

Procedimiento

Los sujetos fueron filmados individualmente durante dos audiciones de los tres fragmentos musicales.



En la primera audición de los tres fragmentos, se les solicitó a los seis sujetos que indicaran el grado de preferencia en una escala de 1 a 10 como primer contacto con los estímulos (tarea de baja demanda cognitiva).

En la segunda audición de los mismos a la mitad del grupo se le solicitó realizar la tarea A y a la otra mitad la tarea B (ambas de alta demanda).

Para la tarea A se presentaba un sonido de referencia que precedía cada obra y los participantes debían contestar al finalizar la audición si la melodía de la misma había superado en registro la altura de dicho sonido.

Para la tarea B debían indicar, al finalizar cada ejemplo, cuál de los instrumentos participantes presentaba más movimiento.

Las consignas fueron dadas por uno de los integrantes del equipo de investigación (testista) presente en la sala, quien accionó el equipo de música y registró en forma escrita las respuestas verbales de los participantes.

Respecto de la tarea de baja demanda, el testista anotó en planillas el número correspondiente a la puntuación otorgada verbalmente por cada sujeto.

En cuanto a las tareas de alta demanda, anotó SI o NO para la tarea A; y el nombre del instrumento para la tarea B.

La duración de la prueba osciló entre los 20 y 30 minutos.

Cada sujeto fue informado de la presencia de las cámaras ocultas al finalizar la prueba, y fue su decisión otorgar consentimiento a que dichas imágenes fueran utilizadas para los fines de esta investigación.

Diseño

Los tres fragmentos de las obras, fueron grabados en seis discos compactos en los siguientes órdenes aleatorios:

1. 123
2. 231
3. 312
4. 213
5. 321
6. 132

El orden se grabó dos veces en cada disco compacto.

La primera vez se grabaron los tres ejemplos sin el sonido de referencia. Esta primera presentación de los fragmentos corresponde a la consigna de baja demanda cognitiva.

La segunda vez, en los órdenes 1) 2) y 3) cada ejemplo fue precedido por un sonido de referencia para resolver la tarea A (ver Procedimiento). Entre el sonido de referencia y el fragmento se establecieron dos segundos de silencio.

Para los órdenes 4), 5) y 6) no se puso sonido de referencia ya que debían resolver la tarea B (ver Procedimiento).

Resultados

Hasta el momento de la entrega del presente trabajo fueron observados los registros fílmicos correspondientes a uno de los sujetos; en este análisis preliminar no se observa una tendencia definida en cuanto las respuestas corporales del sujeto al realizar la prueba piloto. No obstante, observaron ciertos movimientos que se reiteraron a lo largo de la escucha (se acomodaba el pelo) correspondiéndose con aspectos de la estructura formal.

Discusión

Se discutirán los resultados en relación a los procesos de mapeo transmodal en la comprensión auditiva, analizando la acción del grado de demanda cognitiva sobre la respuesta corporal.

Referencias

- Allen, T.; Walker, K. Symonds, L. y Marcel, M. (1977) Intrasensory and intersensory perception of temporal sequences during infancy. *Developmental Psychology*, **13**, pp. 225-229
- Arnheim, R. (1984) Perceptual Dynamics in musical expression. *The musical quarterly*, vol. **LXX**, no. **3**.
- Clark, A. (1999). An Embodied Cognitive Science. *Trends in Cognitive Science*, **3**, **9**, 1999, pp. 345-351.

- Cross, I. (2004) Music, meaning, ambiguity and evolution. En D. Miell, R. Mac Donald & D. Hargreaves (eds) *Musical communication*. OUP.
- Demany, L.; McKenzie, B. y Vurpillot, E. (1977) Rhythm perception in early infancy. *Nature*, **266**, pp. 718-19.
- Gibbs Jr., R. W. (1994) *The poetics of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haith, M. M (1977) Eye contact and face scanning in early infancy. *Science*, **198**, pp. 853-5.
- Humphrey, K., Tees, R. y Werker, J. (1979) Auditory-visual integration of temporal relations in infants. *Canadian Journal of Psychology*, **33**, pp. 346-56.
- Janata, P. y Grafton, S.T. (2003) Swinging in the brain: shared neural substrates for behaviors related to sequencing and music. *Nature neuroscience*, **6**, pp. 682-687.
- Johnson, M. (1987) *The body in the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Juslin, P. y Sloboda, J. (2001) *Music and emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. y Sloboda, J. (eds) (2001) *Music and emotion*. New York: Oxford University Press.
- Kemper, S. (1989) Priming the comprehension of metaphors. *Metaphor and symbolic activity*, **4,1**, pp. 1-17.
- Lakoff, G. ([1987]1990) *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1990) The invariance hypothesis: Is abstract reason based on image-schemas? *Cognitive linguistics*, **1**, pp. 39-54.
- Lakoff, G. (1993) The contemporary theory of metaphor. En A. Ortony (ed) *Metaphor and thought*. Second edition. New York. Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (1994) What is a conceptual system? En W. Overton and D. Palermo (eds) *The nature and ontogenesis of meaning*. NJ: Lawrence Erlbaum Ass. Ch. 3.
- Lakoff, G. y Johnson, M. ([1980]-2003) *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999) *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- Larson, S. (1997) The problem of prolongation in tonal music: terminology, perception, and expressive meaning. *Journal of music theory*, **41**, pp. 101-136.
- Larson, S. (1997-1998) Musical forces and melodic patterns. *Theory and practice*, 22-23, 55-71.
- Larson, S. (2004) Musical forces and melodic expectations: comparing computers models and experimental results. *Music Perception*, **21, 4**, pp. 457-498.
- Lewkowicz, D. J. y Trukewitz, G. (1981) Intersensory interaction in newborns: Modification of visual preference following exposure to sound. *Child Development*, **52**, pp. 327-32.
- Lewkowicz, D. J. y Trukewitz, G. (1980) Cross-modal equivalence in early infancy: Audio-visual intensity matching. *Developmental Psychology*, **16**, pp. 597-607
- Meltzoff, A. N (1981) Imitation, intermodal co-ordination and representation in early infancy. En: *Infancy and epistemology*. Editor: G. Butterworth . Harvester Press. Londres.
- Miller, C. y Byrne, J. M (1984) The role of temporal cues in the development of language and communication. En: L. Feagans, C.- Garver y E. Waters (Eds.) *The origins and growth of communication*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Mongorriello, B. A. (1984) Auditory-temporal pattern perception in six- and twelve-month- old infants. *Developmental Psychology*, **20**, pp. 441-48.
- Stern, D. N. y Gibbon, J. (1978) Temporal expectancies of social behaviour in mother-infant play. En: E. Thomas y B. Hillsdale (Eds.) *Origins of the infant social responsiveness*. N. J.: Erlbaum.
- Trevarthen, C. (1999/2000) Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musica Scientie, Special Issue*, pp.155-213.



LECTURA A PRIMERA VISTA EN EL PIANO.

Reconocimiento de patrones y planificación motora.

JULIETTE EPELE

FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (UNLP).

Fundamentación

La lectura a primera vista consiste en poder ejecutar leyendo música sin práctica previa, habilidad que se encuentra generalmente asociada al dominio técnico y a la experiencia de ejecución (Lehmann y Ericsson 1993), a pesar que ejecutantes de nivel avanzado resulten con frecuencia ser débiles lectores a primera vista (Bean 1938; Lannert y Ullman 1945).

Respectivamente, los primeros trabajos de investigación centraron su estudio en la observación de los movimientos de los ojos del lector destacando indicadores de un proceso mental superior, en tanto el mecanismo del sistema de movimiento ocular consiste en transmitir instantáneas a partir de fijaciones de la vista que varían de acuerdo con la naturaleza de la escritura musical, ya sea ésta homofónica, acórdica o contrapuntística (Weaver 1943). Efectivamente, los lectores “barren” la página focalizando su visión sobre diferentes puntos (Jacobsen 1941), realizando saltos y volviendo muchas veces hacia atrás (Young 1971), y aún usando las notas largas y los silencios para adelantarse cruzando líneas divisorias y hasta páginas (Goolsby 1994b); por lo que las evidencias sugieren la existencia de patrones de fijación de la vista asociados a la identificación y anticipación de unidades significativas en el texto.

No obstante, nuevos estudios sugieren que la codificación y almacenamiento de las características estructurales bajo la conformación de patrones, favorecen la lectura a primera vista. Al respecto, Sloboda (1974) define el rango ojo–mano como el monto de música que puede ser recuperado y tocado una vez que la partitura ha sido inesperadamente retirada del alcance del lector, reflejando la capacidad del mismo de memorizar y anticiparse en su lectura. Este rango promedia las siete notas pero puede aumentar a partir de los indicios de la estructura armónica y rítmica de la frase cuando el lenguaje de la música es conocido (1985), conduciendo la generación y resolución de expectativas (Schmuckler 1990) y evidenciando a su vez la compensación de posibles notas omitidas, o la alteración de errores de impresión por parte de lectores competentes (Wolf 1976) que, a diferencia de los principiantes que siguen la pieza nota a nota, están más atentos a las marcas estructurales (Sloboda 1976a; Goolsby 1994b).

Pero la habilidad de ejecución es también una habilidad rítmica posible a partir de la preparación y coordinación del movimiento corporal (Lashley 1951; Leonard 1953; Poulton 1957; Shaffer 1981), en tanto el movimiento continuo supone un programa de acción implicando representaciones gramaticales o reglas generativas, transferibles a comandos y procedimientos: los movimientos mismos (Shaffer 1982). Con lo que la fluidez de la lectura y ejecución a primera vista dependerá de cuánto el lector pueda anticipar su lectura como para programar su respuesta de salida; de modo de realizar una rápida planificación y transformación de los grupos de notas leídas en apropiados actos motores (Shaffer 1981).

A propósito, los errores de ejecución proveen una medida del procesamiento al indicar qué información alternativa resulta accesible durante la ejecución. En efecto estudios recientes revelan relacionada información armónica en sustituciones en acordes (Sloboda 1976; Palmer y van de Sande 1993) como así también la influencia del contexto inmediato en la repetición o anticipación de una nota leída (Palmer y van de Sande 1995). A su vez, los errores por reemplazo, ajustados a expectativas, resultan más frecuentes dentro de los límites de frases emparentadas (Albea 1989; Garret 1890).

Objetivo

El presente proyecto tiene por objeto analizar el proceso de lectura y ejecución a primera vista a partir de la identificación de errores que admitan la observación de un plan de estructuración conductual – error que distinguiré con el nombre de error–dependiente. El mismo habrá de llevarse a cabo con pianistas considerando la exigencia de la música para teclado con relación a su notación en dos pentagramas y a la dificultad de ejecutar más de una nota por vez.

Metodología

Diseño

Este experimento ha sido diseñado a modo de estudio observacional, sistemático y prospectivo, por lo que el mismo contemplará la conducta de los sujetos durante el proceso de lectura a primera vista en el piano.

Sujetos

Para el caso, se seleccionará una muestra de alrededor de 60 sujetos, universitarios (alumnos de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP), varones y mujeres de manera repartida, bajo la condición: músico o estudiante de música que hubiere cursado y aprobado formalmente dos años de la asignatura: Instrumento – Piano.

Seguidamente, el total de la muestra será dividido al azar en dos grupos de iguales características, a modo de conformar los grupos experimental y control.

Estímulo

El material que sirve de estímulo para esta prueba, ha estado preparado siguiendo el modelo del ejercicio No.11 de las piezas progresivas para piano correspondiente al Mikrokosmos vol.1 de Béla Bartók: obra modal, escrita en 16 compases de 4/4, con valores de redonda, blanca y negra, compuesta a dos voces en movimiento paralelo y articulación homoritmica, y que sólo en una instancia (compás 15) viola el comportamiento general de alturas propuesto.

De este modo, y de acuerdo con las particularidades de la obra citada, el material estímulo ha sido diseñado de manera de contar con: 32 compases y dos secciones de igual proporción: A – A', aunque previendo diferentemente para los grupos experimental y control, distinto número de instancias de excepción respecto del esquema conductual dominante. A saber:

- Grupo experimental: el material correspondiente al grupo experimental presenta cuatro instancias de excepción a lo largo de la obra, dos de las cuales - la primera y la última (compases 15 y 31) - responden a pasajes idénticos.
- Grupo control: el material correspondiente al grupo control no presenta ninguna excepción del tipo mencionado.

Procedimiento

Cada lector será invitado a leer a primera vista “exactamente” aquello que aparezca escrito en la partitura (estímulo) rogándosele no detenerse en caso de error, aunque sin especificaciones respecto de la elección del tiempo de ejecución.

Se le explicará que realizará la prueba sólo una vez y que podrá mirar primero la partitura pero que deberá empezar a tocar inmediatamente cuando le sea indicado. Al respecto, cada lector dispondrá de 10 (diez) segundos de exposición de la partitura previos al momento de iniciación de la lectura, por lo que habrá de recurrirse a una señalización sonora que permita indicar el final de este período de tiempo, como así el comienzo del registro de la ejecución.

Aparatos

Para la realización de la prueba y el registro los datos se utilizará un piano eléctrico con entrada a placa de sonido de PC: Roland HP 136, y el programa multipista de audio: SONAR 4.0.

Como base estadística se empleará el programa SPSS 11.5 para Windows, realizándose el análisis de las diferencias resultantes entre los grupos por aplicación de un test de T para muestras relacionadas, para el que se considerará significativo un valor de $p < 0,05$.

Resultados

Respecto de cada una de las pruebas, los errores de ejecución serán primeramente identificados por computadora (cada error será comparado con el sonido esperado de acuerdo con la notación musical) e inmediatamente codificados según su localización con relación a las Instancias 1, 2, 3 o 4, sin importar si éstos fueran oportunamente corregidos.

Luego, se calcularán las medias de error de cada grupo y se analizará la diferencia entre éstas.

No obstante, de acuerdo con las hipótesis y el diseño planteado, se predice que la media de errores del grupo experimental será más alta que la del grupo control.

Asimismo, la comparación de los resultados obtenidos por ambos grupos, tendrá en consideración las medianas de cada uno de éstos, a fin de percibir la zona de mayor incidencia del



error-dependiente y presuponer, subsiguientemente, el compromiso de diversos factores influyentes en el proceso de lectura.

En tal caso, de ser mayor la incidencia del error-dependiente hacia las instancias de excepción 3 y 4 en el grupo experimental respecto del grupo control, se dará lugar a la posibilidad de referir un problema de tipo atencional por parte del que lee. En tanto que la situación inversa, esto es, la condición de un mayor número de errores -dependientes en las instancias primeras, sugerirá la estimación de un aprendizaje del lector a lo largo del proceso, a partir de la detección y alerta ante cada una de las excepciones presentadas.

Discusión

Los resultados se discutirán en el marco de las evidencias presentadas por los trabajos previamente mencionados y con relación a las teorías de lectura a primera vista y de programa motor.

Al respecto, la práctica de lectura y ejecución a primera vista supone la preparación de complejas secuencias para la producción, segmentación que resulta influenciada a partir de la incorporación de modelos perceptivos y culturales implicando aspectos como la proximidad y las relaciones estructurales establecidas entre elementos de la música (Sloboda 1974, 1977; Drake 1991; Palmer y van de Sande 1995), y las propiedades de la sintaxis específica de cada estilo musical (Cooper y Meyer 1960; Lerdhal y Jackendoff 1983; Clarke 1985).

De manera que la preparación como el monitoreo de la ejecución van en aumento en relación con la complejidad de la información relevante en la memoria durante su proceso, por lo que los ejecutantes pueden detectar y aún corregir desviaciones conforme a la generación de sus propias expectativas (Level 1989).

De acuerdo con las teorías sobre planeamiento, un plan de ejecución compromete la resolución en una secuencia tanto de eventos orientados a futuro (prospectivo) como referidos al pasado (retrospectivo), de modo que los errores por anticipación o preservación pueden surgir en modelos asociativos de planeamiento en la producción de frases por rápida activación, debido al hecho de que éstas relaciones priman por sobre otras (Dell 1986; MacKay 1987).

No obstante, una vez recuperadas las unidades y las estructuras en función de la conceptualización interpretativa de la ejecución, debe procederse a la traducción de las representaciones en apropiados actos motores, bajo la particularidad de que los movimientos corporales deben ser susceptibles de ser coordinados anticipadamente a su ejecución, a fin de garantizar la fluidez, expresividad y flexibilidad generativa, tal como lo establece la teoría sobre programa motor elaborada por Shaffer (1980, 1981, 1982, 1984b). La idea de esta teoría contempla dos tipos de controladores del tiempo: externo – aquello que se recibe del exterior – e interno – sugiriendo la creación de reloj interno generador de intervalos de tiempo de baja varianza – con el objeto de dar cuenta de la regulación de aspectos tales como la anticipación y la coordinación de los actos en el tiempo, considerando que la programación implica la realización de un plan de ejecución que provee especificaciones acerca de la fuerza, la ubicación espacial y la forma del movimiento de manera anticipada.

De este modo, la interpretación de los resultados pertinentes a este estudio habrá de suponer la consideración de la construcción de representaciones discursivas como de las de acciones entendidas en el tiempo.

Referencias

- Bartók, B (1940) *Mikrokosmos: Progressive piano pieces: piano solo (Vol. 1)*. New York: Boosey & Hawkes.
- Devore, J. L. (1995) *Probability and Statistics for Engineering and Sciences*. Duxbury. Duxbury Press.
- Gabrielsson, A. (1999) The performance of music. En: D. Deutsch (Eds.), *The Psychology of music*. San Diego, California: Academic Press, pp. 501-602.
- Goolsby, T. W. (1994b) Profiles of Processing: Eye movement during sight-reading. *Music Perception*, **12 (1)**, pp. 97-123.
- Lehmann, A. C. (1993) Lectura a Primera Vista y Reconocimiento de patrones musicales. En: H. Bruhn, R. Oerter, H. Rosing (Eds.), *Musikpsychologie: Ein Handbuch*, pp. 486-492. Traducción del autor al inglés en Orpheotron. Traducción al castellano: Silvia Malbrán.
- Palmer, C. (1997) Music performance. *Annual Review Psychology*. **48**, pp. 115-138.
- Palmer, C. y Drake, C. (1997) Monitoring and Planning Capacities in the Acquisition of Music Performance Skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, **54 (4)**, pp. 369-384.
- Shaffer, L. H. (1976) Intention and Performance. *Psychology Review*, **83 (5)**, pp. 375-393.

-
- Shaffer, L. H. (1981) Performances of Chopin, Bach, and Bartók: Studies in Motor Programming. *Cognitive Psychology*, **13**, pp. 326-376.
- Shaffer, L. H. (1982) Rhythm and Timing in Skill. *Psychological Review*, **89 (2)**, pp. 109-122.
- Sloboda, J. A. (1974) The eye-hand span. An approach to the study of sight-reading, *Psychology of music*, **2 (2)**, pp. 4-10.
- Sloboda, J. A. (1985) *L'Esprit musicien. La psychologie cognitive de la musique*. Bruxelles: PIERRE MARDAGA, EDITEUR.
- Weaver, H. E. (1943) A survey of visual processes in reading differently constructed musical selections. *Psychological Monographs*, **55 (1)**, pp. 1-30.
- Wolf, T. (1976) A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistic research*, **5**, pp. 143-151.
- Wristen, B. (2005) Cognition and Motor Execution in Piano Sight-Reading: A Review of Literature. *Update: Applications of research in music education*, **24(1)**, pp. 44-56.
- Young, L. J. (1971) A study of the eye movements and hand temporal relationships of successful and unsuccessful piano sight while piano sight-reading. (Doctoral Dissertation, Indiana University, 1971) DAI-A 32/10, p. 5834, April 1972.



TEST DE ATRIBUTOS DEL SONIDO Y TEST DE MATRICES PROGRESIVAS: UN ESTUDIO CORRELACIONAL

MARÍA INÉS BURCET

FACULTAD DE BELLAS ARTES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Fundamentación

Avances desarrollados en el marco del Programa al docente-investigador de la Universidad Nacional de La Plata¹ han permitido iniciar estudios acerca de la formación de conceptos en el área del sonido a través de un instrumento especialmente diseñado para dicho fin y denominado Test de Atributos del Sonido (TAS) (Furnó 2003). El TAS parte de estudios de L. Vigotsky referidos a la formación de conceptos. Es una adecuación al área del sonido del Método de la Doble Estimulación (MDE) (Semeonff y Trist 1958; Vigotsky 1995) que propone la utilización conjunta de material concreto y verbal para estudiar procesos involucrados en la formación de conceptos.

Los sonidos musicales presentan atributos susceptibles de ser discriminados –sonoridad, timbre, altura, duración-. La abstracción de atributos permite formular generalizaciones de diferente tipo. El TAS demanda atender a similitudes y diferencias de atributos para clasificar 22 sonidos en cuatro categorías y describir los criterios utilizados. Para resolver la tarea es necesario adoptar un criterio dicotómico categorial, es decir, un criterio que combine dos atributos y permita clasificar los sonidos en cuatro categorías. Trabajos previos incluyen una descripción más detallada del test (Furnó, Valles y Ferrero 2000; Furnó 2000; Furnó 2003).

El TAS propone la resolución de un problema y compromete la utilización de procedimientos cognitivos tales como:

- abstracción de propiedades de un sonido;
- hallazgo de similitudes y diferencias entre sonidos;
- abstracción de rasgos comunes a un grupo de eventos;
- hallazgo de principios que vinculen esos rasgos y permitan agrupar los sonidos en cuatro categorías;
- explicación de los criterios utilizados para resolver la tarea.

Los resultados obtenidos en la aplicación del TAS a una muestra de adolescentes de 13 años de edad permitieron advertir una alta dificultad en procesos de abstracción de atributos característicos del sonido musical, observada en la generalización de rasgos que permitan efectuar clasificaciones consistentes. Dificultades similares pudieron observarse ante el desafío que implica describir atributos y criterios de clasificación (Furnó, Valles y Ferrero 2001; Furnó, Valles y Burcet 2002a; Furnó, Valles y Burcet 2002b).

De acuerdo a las afirmaciones de Vigotsky, hacia los 12 o 13 años, los adolescentes muestran un pensamiento que utiliza verdaderos conceptos. El autor afirma que las funciones intelectuales, que forman la base psicológica del proceso de formación de conceptos, maduran, toman forma y se desarrollan solamente en la pubertad. (Vigotsky 1995). El importante índice de error obtenido en la resolución del TAS por adolescentes con y sin formación musical –resuelto en un 60% de la muestra- sugirió la posibilidad de indagar en qué medida las habilidades puestas en juego para resolver este problema serían propias del campo del sonido o estarían presentes en otras áreas del pensamiento.

Los resultados obtenidos en la muestra de 13 años mostraron una leve tendencia en la resolución del test en favor de sujetos provenientes de una institución especializada en artes.

“...la mejor performance de los estudiantes de una institución especializada podría sugerir un uso libre del pensamiento y del aprender en la acción. Un modo de operar semejante, característico de la etapa de incubación, parecería poner a los sujetos en ventaja ante una situación de resolución de problemas. La función principal de la incubación es aumentar la gama de soluciones posibles y la habilidad para generar ideas alternativas fácilmente y sin esfuerzo es característica de la gente creativa” (Gellatly 1986; p. 247).

“Desde esta perspectiva, emergen con fuerza los rasgos creativos de la solución de problema.” (Furnó, Valles y Burcet 2002a, p. 12).

1 Proyecto: “Sonido musical y relaciones melódicas: construcción de categorías preceptuales”

María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena Eds) *Música y Bienestar Humano*. Actas de la VI Reunión de SACCoM, pp. 263-267

© 2007 - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - ISBN 978-987-98750-4-9

En dirección similar, estudios desarrollados por docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Rossi Casé, Neer, Lopetegui, 2001) a través de la aplicación de un test con figuras geométricas denominado Test de Matrices Progresivas (TMP) (Raven 1938) mostraron mejores desempeños en favor de sujetos procedentes de una institución orientada en artes. El test se administró a una muestra de 988 sujetos provenientes de instituciones con diferentes modalidades educativas. En el análisis de los datos se compararon las medias de tendencia central según modalidad educativa y se observó que la muestra proveniente del Bachillerato de Bellas Artes obtenía el promedio más alto comparándolo con los resultados correspondientes a sujetos provenientes de instituciones con otras modalidades educativas. Todo procedimiento de medición de la inteligencia supone un modo de concebirla. Raven construyó el TMP, con el objetivo de medir la inteligencia general, basándose en las *leyes neogenéticas* y en la *teoría ecléctica de los dos factores* desarrolladas por Spearman para explicar el funcionamiento de la inteligencia. De acuerdo con el autor, todo acto de conocimiento se rige y constituye por dos tipos de relaciones a las que denomina *leyes neogenéticas*:

(a) la *edución de relaciones*: dados dos ítems, el individuo establece una relación valiéndose de su experiencia,

(b) la *edución de correlatos*: dado un ítem y una relación, el individuo tiende a establecer un ítem correlativo del primero.

Spearman intentó explicar la inteligencia como una entidad mensurable por el número, extensión y organización de las habilidades intelectuales. Observó que si dos habilidades estaban correlacionadas entre sí cabría suponer la existencia de un factor común a ambas. Del mismo modo, si dos habilidades estaban correlacionadas sólo en cierta medida, cada una de ellas debía comprender dos factores: un factor común –que determina la correlación entre esas habilidades- y un factor específico de cada una –que determina la diferenciación entre esas habilidades-. Por lo tanto el modelo que estableció es de tipo bi-factorial, y plantea que la inteligencia estaría compuesta por dos tipos de aptitudes o factores: un factor *g*, común y constante en todas las habilidades de un mismo individuo; y un factor *e*, propio de cada habilidad particular, variable de una actividad a otra del mismo individuo y sin correlación con *g* ni con los otros *e*. En cada habilidad estarían presentes los dos factores, en distinta proporción. (Spearman 1927)².

El TMP busca medir el factor general de la inteligencia y la capacidad para educir relaciones y correlatos. Como material de prueba utiliza figuras geométricas abstractas. Cada serie de figuras implica un patrón de pensamiento y se presenta de manera incompleta. Es un test de capacidad intelectual que mide la capacidad inmediata para comparar formas y razonar por analogía, con independencia de los conocimientos previos. La tarea consiste en encontrar la lógica de la figura que se presenta incompleta y completar con la pieza faltante. Para cada problema se presentan seis u ocho piezas numeradas, entre las cuales se encuentra la única apropiada.

La tarea del sujeto consiste en:

- comparar formas;
- identificar analogías;
- educir relaciones y/ o correlatos entre las figuras presentadas;
- completar la serie con la opción adecuada (Raven, Court, Raven, 1993)

El TAS y el TMP parecerían compartir ciertas capacidades vinculadas a las operaciones que realiza el sujeto para llevar a cabo la resolución; ambas pruebas requieren:

- abstraer propiedades del objeto de estudio (altura, duración, timbre, sonoridad, en el TAS; tamaño, grosor, altura, en el TMP)
- identificar similitudes y diferencias entre pares de sonidos o figuras
- abstraer rasgos comunes a un grupo –*educir relaciones*-
- hallar principios que vinculen los rasgos –*educir correlatos*-

Asimismo, ambos test se centran en la *resolución de un problema*: en el TAS es auditivo y en el TMP es visual. Para resolverlos los sujetos deben formular hipótesis que les permiten orientar las acciones conducentes a una solución correcta.

El análisis de estas similitudes sugirió la posibilidad de cotejar las respuestas alcanzadas por los mismos sujetos en ambas pruebas con la finalidad de observar en que medida podrían ser comparables los resultados y estimar algún grado de influencia del factor *G* en la formación de conceptos referidos al sonido musical.

Últimos estudios realizados mediante la aplicación del TAS

Las dificultades observadas en las respuestas de adolescentes de 13 años, en las que sólo un 60% parecería en condiciones de conceptualizar el sonido musical, y la disparidad con las etapas del desarrollo conceptual planteadas por Vygotsky impulsó el análisis de respuestas a una mayor

² Citado por Raven, Court y Raven, 1993.



edad. Con tal motivo, se propuso extender la franja etárea prevista inicialmente, hasta la edad de 17 años promedio. La finalidad de estos estudios sería constatar si las dificultades pueden superarse en una etapa mayor de desarrollo o si, tal como sugieren los resultados con adolescentes, la problemática se vincula con la particular naturaleza del sonido musical y las dificultades que implica su abstracción y análisis (Valles y Burcet 2006). Estos estudios se están desarrollando simultáneamente al trabajo que aquí se presenta y resultaron determinantes a la hora de seleccionar la edad de la muestra. Por ello, el trabajo que compara las respuestas de una misma muestra ante la situación de resolver el TAS y el TMP se centró en la edad de 17 años promedio.

Objetivos

Este estudio propone analizar comparativamente los desempeños obtenidos en la resolución del Test de Atributos del Sonido (TAS) y el Test de Matrices Progresivas (TMP) por una misma muestra de jóvenes de 17 años de edad promedio, con la finalidad de:

- a) observar posibles similitudes en los desempeños;
- b) indagar en qué medida la inteligencia general podría incidir en la formación de conceptos relativos al sonido musical.

Metodología

Se administró la versión A del Test de Atributos del Sonido -en sesiones individuales- a una muestra de jóvenes de 17 años edad ($n=64$). Se tomaron como criterios de selección la institución educativa de procedencia (el 50% de los sujetos proviene de una institución con orientación en arte perteneciente a la UNLP, mientras que el otro 50% proviene de escuelas técnicas, medias, dependientes de la UNLP –sin orientación artística- y privadas; ubicadas en la ciudad de La Plata y su zona de influencia); la eventual formación musical (el 50 % de los sujetos poseen estudios musicales sistemáticos, por un período no menor a dos años, mientras que el resto no posee estudios específicos); el sexo (50% mujeres y 50% varones).

Posteriormente se administró a la misma muestra la Escala General, en versión 1993, del Test de Matrices Progresivas con un intervalo de 15 días. En este caso las sesiones fueron colectivas y se realizaron dos encuentros en cada una de las instituciones.

Resultados

Para considerar posibles correlaciones se analizaron comparativamente los puntajes finales obtenidos en ambos test. Los estudios mostraron correlaciones nulas (o inexistentes) entre las variables involucradas.

Asimismo se analizó la correlación entre el puntaje obtenido en el TMP y otras variables posibles de aislar en el TAS, como: cantidad de ayudas requeridas, tipos de hipótesis utilizadas, número de hipótesis utilizadas, flexibilidad, entre otras.

La ausencia de asociaciones posibles entre todas las variables resultó absoluta; el análisis T mostró dos grupos significativamente diferentes en el modo de resolver ambas pruebas.

Discusión

Los datos que provienen de la administración del TAS y del TMP difieren sustancialmente tanto en el monto de información como en la naturaleza de los datos que se recogen. En ambos casos es posible obtener un puntaje final que da cuenta del grado de aproximación a la solución del problema que los sujetos hayan logrado. En el TMP la composición de ese puntaje se obtiene al sumar las repuestas correctas de cada uno de los 60 problemas que integran el test. En el TAS, inciden diversos factores tales como: la calidad del agrupamiento final de los sonidos, el número de errores cometidos durante la resolución, la cantidad de ayudas solicitadas y/ o suministradas por el testista y la consistencia de la explicación ofrecida al finalizar la tarea, esto es: el grado de congruencia alcanzado entre la explicación verbal y la información proveniente de la clasificación efectuada. Los datos automatizados que recoge el TAS permiten hacer recuentos minuciosos de las acciones realizadas durante la resolución de la tarea; por otra parte, se recoge importante información verbal producida por el sujeto durante su desempeño a requerimiento del testista. Esta particularidad permite analizar en diversas direcciones las acciones del sujeto e inferir modos de proceder, tales como la producción de hipótesis, la flexibilidad del pensamiento, la modalidad de los tanteos, las búsquedas realizadas ante las dificultades y las estrategias elegidas para redireccionar sus acciones. Dado que los resultados provenientes del TMP permiten estimar el grado de influencia del factor g , la ausencia de asociaciones entre los resultados del TMP y diferentes variables del TAS parecería indicar que ese factor no incide en la dificultad para resolver el TAS. Dicho de otro modo, este estudio permitiría desestimar el supuesto de una posible influencia del factor g a la hora de realizar conceptualizaciones relativas al sonido musical.

Los supuestos que guiaron los primeros estudios realizados mediante la aplicación del TAS intentaban dilucidar si los las personas con conocimientos musicales previos estarían en mejores condiciones de resolver la tarea que quienes carecían de esos conocimientos. El análisis de los resultados obtenidos en la muestra de 17 años, al igual que los producidos por la muestra de 13 años, mostró que no había diferencias sustanciales en el desempeño entre sujetos con y sin conocimientos musicales. Las únicas diferencias obtenidas, a favor del grupo con conocimientos musicales, se obtuvieron precisamente al analizar la abstracción de atributos del sonido (Furnó, Valles y Burcet 2002b).

Las dificultades observadas en la resolución del TAS, o bien parecería centrarse en la capacidad para abstraer rasgos -focalizar, estimar y desestimar atributos- o bien podrían vincularse con la posibilidad de establecer criterios y efectuar generalizaciones. La comparación de los puntajes obtenidos en el TMP con baremos actualizados, permitiría afirmar que los sujetos son capaces de hacer generalizaciones y educir correlatos -el índice de inteligencia general obtenido en la muestra es igual al esperado para esa edad-. Por lo tanto el problema parecería centrarse en el primer aspecto: educir relaciones cuando el objeto de estudio es un evento y no un objeto.

Cabría preguntarse si la dificultad para operar con el sonido reside en las restricciones de la memoria a corto plazo o si el concepto previo que los sujetos tienen de "sonido" haría ponderar unos atributos por sobre otros al momento de comprender la consigna "clasificar 22 sonidos en 4 categorías y describir los criterios utilizados". En este sentido, uno de los sujetos que no logró resolver el TAS, al conocer la respuesta correcta, explicó que había advertido la diferencia en sonoridad pero no la había considerado una dimensión relevante para efectuar la clasificación de los sonidos -como si consideró a la altura y al timbre-.

La divergencia entre los resultados de ambas pruebas permite concluir que las habilidades que demanda el TAS para su resolución no se corresponden con el factor G de inteligencia. Dado que los jóvenes muestran similares dificultades a los adolescentes, la problemática parecería exceder a cuestiones de madurez o desarrollo y en cambio parecería centrarse en la dificultad que implica operar con el sonido musical. La especificidad del TAS parecería estar bien perfilada para recoger datos del desempeño musical de los sujetos.

Referencias

- Furno, S. (2000) Clasificar y describir sonidos. Análisis de las repuestas de dos adultos no músicos. En *III Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical*. ANALES. Malbrán, S. y Shifres, F. (Eds.). La Plata: UNLa – FEM.
- Furnó, S. (2003) *La formación de Conceptos en el Campo del Sonido*. Tesis Doctoral, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP. Inédito.
- Furnó, S.; Valles, M. y Burcet, M.I. (2002a) Criterios categoriales en la formación de conceptos referidos al sonido musical: un estudio con adolescentes de 13 años. En *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*. Martínez, I. y Musumesi, O. (Eds.). CD Rom.
- Furnó, S.; Valles, M. y Burcet, M.I. (2002b) Sonido musical: abstracción y saliencia de atributos componentes. En *Encuentro de Investigación en Arte y Diseño*. Furnó, S. y Arturi, M. (Comp.).
- Furnó, S.; Valles, M. y Burcet, M.I. (2003) Formación de nuevos conceptos referidos al sonido musical. En *Actas de la Tercera Reunión Anual de SACCoM*. Martínez, I. y Musumesi, O. (Eds.). CD Rom.
- Furnó, S., Valles, M. y Ferrero, M.I. (2000) Memoria y Categorización de sonidos. Un test en soporte informático (TAS). *La ricerca per la didattica musicale. Atti del Convegno*. Quaderni della SIEM N° 16. Bologna. SIEM.
- Furnó, S.; Valles, M. y Ferrero, M.I. (2001) Sonido musical y formación de conceptos: un estudio con adolescentes. En *Encuentro Nacional 2001 de Investigación en Arte y Diseño de la UNLP*. Furnó, S. y Arturi, M. (Comp.).
- Gellatly, A. (Comp.). (1986) *La inteligencia hábil. El desarrollo de las capacidades cognitivas*. Buenos Aires. Aique.
- Raven, J. C. ([1938] 1993) *Test de Matrices Progresivas Escala General*. Buenos Aires. Paidós.
- Raven, J.C.; Court, J.H.; Raven, J. (1993) *Test de Matrices Progresivas Escalas Coloreada General y Avanzada Manual*. Buenos Aires. Paidós.



- Rossi Casé, L.; Neer, R. y Lopetegui, S. (2001) Test de matrices progresivas de Raven: construcción de baremos y constatación del efecto Flynn en *Orientación y sociedad*. Vol 3. La Plata. Edición del Departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.
- Semeonoff, B. y Trist, E. (1958) *Diagnostic Performance Tests*. London. Tavistock Publications Limited Methuen.
- Valles, M. y Burcet, M. I. (2006) Conceptualización en el campo del sonido musical y nivel de dificultad implicado. Un estudio comparativo entre adolescentes de 13 años y jóvenes de 17. Trabajo sin publicar presentado en las 2das Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Conceptuales - UNLP.
- Vigotsky, L. S. ([1934] 1995) *Pensamiento y Lenguaj.*, Buenos Aires. Fausto.

EMPATÍA Y COMPRENSIÓN ENACTIVA EN LA MÚSICA

Lectura corporal y análisis declarativo de la estructura musical en el contexto de una clase de instrumento

ISABEL CECILIA MARTÍNEZ Y J. FERNANDO ANTA

FACULTAD DE BELLAS ARTES – UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Fundamentación

De acuerdo a algunos enfoques de la ciencia cognitiva que han indagado en las últimas dos décadas en el problema del alcance del dominio mental, existe acuerdo en que este último abarca al cuerpo en su totalidad, incluyendo el mundo interpersonal y social.

En el interior de este dominio, los procesos mentales por medio de los cuales comprendemos la experiencia, por caso la experiencia musical, se sustentan, en parte, gracias a la actividad sensorio motora que tiene lugar en las diferentes instancias de la práctica musical en contextos interactivos; dichos procesos mentales se han denominado genéricamente cognición enactiva (Thompson 2001). La cognición musical enactiva sería entonces no sólo la consecuencia de meras abstracciones de sistemas simbólicos producidas por medio de una manipulación algorítmica, sino también el resultado del uso de estructuras imaginativas y corporales que, emergiendo de nuestra experiencia sensorial y motora, tienen lugar fundamentalmente en la interacción con el ambiente y contribuyen a nuestra comprensión de la realidad. Esta modalidad cognoscitiva se produce en el marco de un sistema dinámico y complejo que opera a múltiples niveles del conjunto cerebro, cuerpo y medio ambiente. La percepción del entorno se presenta entonces como un espacio de trabajo en el que se procesa la información por medio del movimiento corporal, siendo entendida como un modo guiado de actuación (Thompson 1995).

En la actualidad se observa una tendencia en las perspectivas de estudio de los procesos cognitivos humanos, a considerar la incidencia en la cognición de aspectos vinculados a los contextos culturales en los que esta tiene lugar. De acuerdo a ellas, el desarrollo de la conciencia individual sería de naturaleza empática, involucrando procesos que reúnen la cognición con respecto a los otros, y la de los otros con respecto a uno mismo (Varela *et al.* 1991; Thompson 2001). El componente intersubjetivo que tiene lugar en este proceso favorece la capacidad de entrar en sintonía con otros, atribuyéndoles intenciones y emociones. Esta capacidad constituye la base para los comportamientos comunicativos.

Sin embargo, a pesar del acuerdo existente en los ámbitos de producción del conocimiento académico y científico acerca de que nuestra experiencia y nuestra construcción de significado están influidos por la actividad corporal en el contexto espacio-temporal del ambiente, las elaboraciones teóricas y los análisis existentes en torno a dicha influencia no suelen incluir a las estructuras no proposicionales que constituyen la preocupación central en el estudio de la música. Se considera que la cognición enactiva brinda un fundamento apto para analizar algunos de los procesos cognitivos que tienen lugar en la construcción del conocimiento musical.

Lakoff y Johnson (1999), por ejemplo, proponen que la imaginación desempeña un rol central en todo lo relativo a los procesos de comprensión, de razonamiento y de atribución de significado a la experiencia. De acuerdo a ellos, los aprendizajes esquemáticos más primitivos, de índole imaginativa, en interacción con las variables culturales, tendrían incidencia en los modos en que la mente construye el conocimiento. La modalidad cognoscitiva que postulan se desarrolla mediante un proceso metafórico, de naturaleza imaginativa, que se ha denominado MAPEO ENTRE DOMINIOS de la experiencia (Lakoff 1990, 1993). Este proceso transmodal de transferencia de significados entre dominios experienciales comienza con la activación de ciertas estructuras denominadas ESQUEMAS-IMAGEN (Johnson 1987) que son configuraciones de índole gestáltica de la mente, cuya conformación hallaría soporte neurológico. Estos esquemas-imagen que gobiernan nuestro conocimiento básico y que se activan inconscientemente a medida que interactuamos en el entorno cotidiano, son portadores de nuestra experiencia sensorio-motora y de las relaciones físicas corporeizadas; por ende se constituyen en vehículos que utilizamos para interpretar la realidad. Mediante procesos metafóricos de mapeo entre diferentes dominios de la experiencia, al escuchar una pieza de música usamos, por ejemplo, conocimiento proveniente del dominio de nuestra experiencia corporal y lo aplicamos a la interpretación del significado musical que está embebido en su estructura.

En el presente trabajo se hipotetiza que la corporalidad imaginativa, entendida como un proceso transmodal de mapeo entre dominios de la experiencia, juega un rol central en la cognición musical, y que por medio de la imaginación asignamos significado a la música cuando la escuchamos, la interpretamos, la componemos o la conceptualizamos. En particular, se estima que el modo en que comprendemos y construimos el significado musical está, al menos en parte, mediado por un proceso en el cual usamos algunas de las estructuras cognitivas básicas que han sido desarrolladas en el transcurso de nuestra actividad interactiva en el entorno cotidiano. Por medio del proceso metafórico de mapeo entre dominios de la experiencia antes señalado usamos el conocimiento proveniente del dominio físico y corporal para entender la información perteneciente al dominio de la estructura sónico-musical.

Hipótesis

Dado un contexto de enseñanza-aprendizaje de instrumento, se hipotetiza que cuando el profesor escucha la ejecución de una obra por parte de un alumno, pone en juego un tipo de comprensión intersubjetiva que eventualmente puede dar lugar a una representación corporeizada del componente sonoro de dicha ejecución. Esta representación corporeizada obraría como una suerte de lectura corporal que el profesor utiliza luego para brindar retroalimentación al aprendiz.

Objetivos

El presente trabajo consiste en un estudio exploratorio de naturaleza observacional que tiene por objeto:

Analizar los movimientos corporales del profesor en una secuencia pedagógica de una clase de ejecución instrumental.

Identificar comportamientos vinculados a la comprensión corporeizada mediante la escucha de aspectos estructurales de la obra

Identificar en el análisis de la interacción docente-alumno correspondencias entre la representación corporal y el análisis verbal que realiza el profesor acerca del resultado de la ejecución.

Metodología y Resultados

Se tomó como unidad de análisis la primera frase de la Courante en Sol M de J. S: Bach. Se analizó la estructura constituyente y prolongacional de dicho fragmento melódico (ver figura 1). Se analizaron luego dos secuencias pedagógicas derivadas de la enseñanza-aprendizaje de la ejecución instrumental en la guitarra de dicho fragmento, a saber:

1) la secuencia pedagógica correspondiente al momento en que el profesor observa y escucha la ejecución por parte del alumno de dicho fragmento. Se analizaron los movimientos corporales oscilatorios de tronco y cabeza que el profesor realizó durante la escucha de la ejecución;

2) la secuencia pedagógica correspondiente al análisis verbal que el profesor realiza posteriormente acerca del resultado de dicha ejecución.

A continuación se presentan los resultados de dicho análisis.

Forma musical y cognición corporeizada

(Ver secuencias de video 1 y 2) [En el profesor] Se observa un movimiento corporal que compromete a la cabeza y a la porción superior del tronco, de tipo oscilatorio (con patrón dinámico regular, finito, y con punto inicial y final más o menos constante), con dirección arriba-abajo¹, y cuyo ciclo o período (la duración de cada unidad de movimiento) se correlaciona con la duración de cada constituyente formal de la primera semifrase (ver figura 1 primer sistema). Asimismo, el contenido direccional de cada ciclo sigue un patrón de asociación estable para con los constituyentes con los que se correlacionan; de esta manera la dirección ascendente se asocia recurrentemente al comienzo de cada unidad, mientras que la descendente se asocia al final. Esto sugiere la aplicación de un esquema del tipo arriba-abajo para el procesamiento de las unidades, en donde el movimiento hacia arriba corresponde al *despliegue del movimiento, incremento de la tensión y apertura*, y el movimiento hacia abajo al *reposo del movimiento y cierre* de la unidad de sentido musical.

De manera convergente puede observarse también que cada constituyente supone en su interior un movimiento de *arriba para abajo*, en la medida en que comienzan con un giro melódico en

¹ A los efectos de obtener claridad y brevedad en el desarrollo, en esta interpretación el componente adelante-atrás del movimiento oscilatorio -asociado a su dirección abajo-arriba- es más bien considerado un efecto complementario y no determinante de la comprensión corporal, en el supuesto de que es una suerte de residuo del movimiento abajo-arriba el complejo cabeza-tronco. Sin embargo debería tenerse presente que, en el caso analizado, la síntesis en el gesto del componente adelante/atrás y arriba/abajo conforma la unidad real de comprensión corporal de la música.



la voz superior y luego 'descienden' a la voz inferior al terminar en la articulación de los bajos (ver figura 1). Efectivamente, este aspecto registral de los constituyentes -que supone un 'movimiento registral' en su interior *de arriba para abajo*- también se correlaciona con el contenido direccional del ciclo gestual observado en el profesor, estableciéndose así una vinculación de significado entre componentes de la música y del gesto en términos de contenido direccional. Por otra parte, esto último no descarta la posible aplicación de un esquema de tipo arriba-abajo para la comprensión del pasaje en cuestión, aunque sí sugiere que esta aplicación puede estar orientada a la lectura del comportamiento registral de los constituyentes; en este sentido, la dirección del ciclo gestual daría cuenta de una lectura del componente registral de los constituyentes (arriba/agudo; abajo/grave) y no de su desenvolvimiento formal (arriba/inicio; abajo/final). Alternativamente, el gesto puede ser visto como una manifestación sintética de la comprensión corporeizada que realiza el sujeto de múltiples significados del discurso musical escuchado.

Con el comienzo de la segunda semifrase se observa un cambio en el patrón gestual que el profesor venía manifestando. Una variante importante es que comienza a operar con una unidad de movimiento menor, de menor duración; esta unidad, que compromete más bien sólo a la cabeza, también de tipo oscilatorio y arriba-abajo, tiene un período que se corresponde a la duración de cada giro melódico de la secuencia (uno por tactus). Asimismo puede observarse como novedoso la incorporación de lateralización del movimiento; efectivamente, hacia los compases 6-7 el movimiento promovido por los giros altamente repetitivos de bordadura y salto consonante es más bien de tipo circular, comprometiéndolo un mayor ámbito espacial en torno a gestos arriba-abajo/derecha izquierda (ver figura 1). En términos de cantidad de unidades gestuales por unidad de tiempo real, esto supone un incremento de la actividad gestual que parece derivarse de un mayor compromiso con componentes de la superficie musical.

Figura 1. *Courante de la Suite N 1 para Violonchelo de J. Sebastian Bach (fragmento): análisis reduccional. Frase musical en torno a la cual se analizaron dos secuencias pedagógicas destinadas a su enseñanza-aprendizaje en la ejecución guitarrística.*

Asociaciones globales entre música y gesto: la estructura musical y su comprensión corporeizada

Se presentan aquí resultados del análisis que dan cuenta de relaciones más generales que pueden observarse entre el fragmento musical que está siendo escuchado por el profesor y la actividad corporal con la que lo acompaña.

Tomando a todo el patrón gestual realizado mientras el fragmento completo es ejecutado, puede observarse que la posición relativa de la cabeza ocupa al comienzo de la frase el punto más alto que ha de alcanzar. Luego, con cada ciclo a los que anteriormente hicimos referencia el punto terminal del gesto (la altura relativa de la cabeza con relación al espacio) comienza a descender -de

manera tal que cada ciclo recorre un espacio ubicado más abajo que el espacio recorrido en el ciclo anterior. Esto es particularmente notorio con la aparición del IV grado armónico en la primera semifrase y, un poco menos -sólo como movimiento de torso- con la aparición del V. Incluso más, en este sentido resulta interesante notar que con la repetición del I en los compases 1-2 la ubicación relativa del gesto en el espacio también se repite: sólo desciende cuando el discurso progresa armónicamente.

Como contrapartida, con el comienzo de la segunda semifrase y el desarrollo de la prolongación del V, el cuerpo es reposicionado casi en la posición superior, la cabeza es devuelta casi a su ubicación más alta, conectando así esta situación musical con el inicio del fragmento. Efectivamente, existe allí una conexión musical entre el comienzo de la primera semifrase y su final y, de manera anexa, con el comienzo de la segunda semifrase: el final de la primera semifrase es en donde, en el nivel más profundo de la estructura del pasaje, el I progresa al V, y esa articulación del V es prolongada hacia el comienzo de la segunda semifrase, de suerte que el final de la primera y el comienzo de la segunda semifrase son armónicamente equivalentes, representando la vigencia del V. La llegada al V estaría siendo leída como el alcance del punto inferior del espacio a recorrer con el gesto global, la conexión entre el I inicial y este V (allí donde progresa la estructura profunda de la frase) estaría siendo traducida gestualmente como el retorno a una ubicación espacial próxima a aquella ubicación asociada a la ocurrencia del I. De este modo, la progresión I-V se traduce gestualmente en movimientos ubicados próximos en el espacio. Finalmente, debe notarse que el gesto global termina en el punto superior del espacio recorrido, asociándose así el I a la porción superior de dicho espacio en los puntos inicial y final de la frase.

En síntesis, se encontró que el profesor utiliza de modo consistente tanto el esquema de movimiento corporal oscilatorio como la cantidad y variedad de movimientos, correspondiéndose la actividad corporal con elementos estructurales del fragmento, tales como la duración de cada constituyente formal, la curva de tensión/reposo del fragmento, el despliegue temporal del componente registral de la melodía y el detalle del despliegue melódico de la superficie musical. Por último se encontró que la tensión global que la estructura prolongacional del fragmento describe se ve reflejada en la amplitud relativa del movimiento en el eje arriba-abajo.

Análisis de la comunicación declarativa

Se estudió a continuación la correspondencia relativa entre algunos componentes de la lectura corporal identificados en el análisis arriba consignado y lo manifestado verbalmente por el profesor acerca del resultado de la ejecución con posterioridad a la situación de escucha. Se presentan aquí de modo preliminar dos situaciones de correspondencia.

Situación A1. Lectura corporal del profesor: en la trayectoria del gesto descendente arriba abajo atrás adelante que ocurre en la primera semifrase del fragmento ejecutado, es notable la generación de una marca arriba abajo, la que podría interpretarse como un indicador de lectura corporal de una segmentación registral de la unidad constituyente en dos planos texturales (ver secuencia de video 3).

Situación A2. Comunicación verbal del análisis textural del pasaje por parte del profesor: el análisis de la textura y la segmentación de los planos que se comunica verbalmente se corresponde con la lectura corporal observada en A1. El punto de marcación observado en la trayectoria gestual se corresponde con la separación de planos texturales que el profesor propone en el análisis posterior (ver secuencia de video 4).

Situación B1. Lectura corporal del profesor: en la segunda semifrase, el gesto mantiene en general la trayectoria arriba abajo atrás adelante pero ahora se subdivide de acuerdo al tactus. Resulta llamativa la integración en un gesto descendente de los primeros tres tactus de dicho fragmento, los que se corresponden al modelo de la secuencia melódica del bajo (ver secuencia de video 5).

Situación B2. Comunicación verbal del análisis de la conducción melódica del bajo por parte del profesor. Se propone que dicha melodía está conformada por un constituyente secuenciado (secuencia melódica). El análisis se corresponde con la lectura corporal observada en B1 para el primer constituyente, que conforma el modelo de dicha secuencia (ver secuencia de video 6).

Se concluye que, en las situaciones analizadas, la lectura corporal del profesor aparece como una exteriorización de su pensamiento acerca de la ejecución observada, que luego es verbalizado cuando le comunica al alumno el resultado de su ejecución. La selección del contenido que el profesor elige para realizar dicho análisis guarda un alto grado de asociación con la lectura gestual observada, lo que sustenta la hipótesis de que el complejo gestual actuaría como un andamiaje cognitivo para construir la respuesta verbal.



Discusión

En el contexto del presente trabajo se tomaron encuadres teóricos recientemente desarrollados en el marco de la psicología de la música de acuerdo a los cuales el despliegue temporal de la corriente de eventos sonoros parece ser experimentado por nosotros en un modo que está facilitado por conexiones con la experiencia del movimiento en otros dominios de nuestra actividad (Johnson y Larson 2003). Desde esta perspectiva, nuestra comprensión de la música se ve particularmente afectada por el hecho de que nuestro concepto del tiempo parece estar ligado inextricablemente a nuestra experiencia física del espacio. Algunos modelos teóricos (Larson 1997, 2004) basados en las ideas acerca de la cualidad dinámica de la expresión artística (Arnheim 1984), argumentan acerca de la naturaleza imaginativa de la representación musical. En ellos se presenta una visión de la cognición musical concebida como un proceso imaginativo y creativo donde, el oyente crea significado porque asigna, consciente o inconscientemente sonidos a categorías. Así, la experiencia musical es vista como un proceso dinámico que se origina en la cualidad energética que surge de la pieza de música, la que es mapeada con los patrones dinámicos que emergen de la experiencia física del oyente. Mediante los procesos metafóricos de mapeo entre diferentes dominios de la experiencia, al escuchar una pieza de música el oyente usa, por ejemplo, conocimiento proveniente del dominio de su experiencia corporal y lo aplica a la interpretación del significado musical que está embebido en su estructura.

La validez de estos supuestos teóricos fue examinada aquí en el marco de una situación de enseñanza-aprendizaje de la ejecución instrumental, atendiendo específicamente al comportamiento gestual del docente y su correlato con las manifestaciones verbales realizadas por él durante la clase.

Mediante la observación de la actuación docente se identificaron patrones gestuales vinculados a componentes estructurales de la obra musical que sugieren la validez de los supuestos vinculados al carácter enactivo de la cognición musical. El movimiento corporal del docente puede ser interpretado como uno de los componentes del complejo empático que tiene lugar en el contexto de la comunicación interpersonal en la clase de instrumento. El profesor, en calidad de oyente, construye una interpretación corporeizada de la obra musical, que configura como un mapa representacional de la ejecución, con el objeto de orientar el aprendizaje del alumno. En este contexto, el gesto, se entiende como el emergente de un sistema de organización témporo-espacial donde se conjugan representaciones imagen-esquemáticas que se corresponden con atributos estructurales de la obra musical, y las manifestaciones verbales, por su parte, transponen al dominio declarativo el contenido de dichas representaciones. De la multiplicidad de posibles significados atribuibles a la ejecución, el profesor elige algunos y construye implícitamente una actuación que opera como andamiaje en la comunicación verbal posterior.

Referencias

- Barucha, J. J. (1984a) Anchoring effects in music: The resolution of dissonance. *Cognitive Psychology*, **16**, pp. 485-518.
- Arnheim, R. (1984). Perceptual dynamics in musical expression, in *New essays on the psychology of art*. Berkeley. University of California Press. Pp. 214-227.
- Johnson, M. (1987) *The Body in the Mind: the Bodily Bases of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago. University of Chicago Press.
- Johnson, M. y Larson, S. (2003) Something in the way she moves: metaphors of musical motion. *Metaphor and Symbol*, **18**, **2**, pp. 63-84.
- Lakoff, G. (1990) The invariance hypothesis: is abstract reason based on image-schemas? *Cognitive Linguistics*, **1**, **1**, pp. 39-74.
- Lakoff, G. (1993) The contemporary theory of metaphor. En A. Ortony (ed.). *Metaphor and Thought*. Second edition. New York. Cambridge University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999) *Philosophy in the Flesh*. New York. Basic Books.
- Larson, S. (1997) The problem of prolongation in tonal music: terminology, perception, and expressive meaning. *Journal of Music Theory*, **41**, **1**, pp. 101-136.
- Larson, S. (2004) Musical forces and melodic expectations: comparing computers models and experimental results. *Music Perception*, **21**, **4**, pp. 457-498.
- Thompson, E. (1995) *Colour Vision: A Study in Cognitive Science and the Philosophy of Perception*. London. Routledge Press.

Thompson, E. (2001) Empathy and Consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, **8**, 5-7, pp. 1-32.

Varela, F. J.; Thompson, E. y Rosca, E. (1991) *The embodied mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA. The MIT Press.



PLAN DE ESTUDIOS PARA EDUCADORES MUSICALES Y PSICOLOGÍA COGNITIVA DE LA MÚSICA

SILVIA MALBRÁN, MARIEL LEGUIZAMÓN, ROSA ROBLEDO BARROS Y PABLO MURAD

Introducción

Este trabajo es parte del Proyecto “Evaluación de los Planes de Formación del Profesorado en Educación Musical” en el que¹ la UNLP como representante de la Argentina, integra la red EVEDMUS compuesta por siete universidades de diversos países europeos y latinoamericanos bajo la conducción del Dr. José Luis Aróstegui y con la Universidad de Granada como Unidad Académica responsable.

Analiza el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Musical de la Universidad Nacional de La Plata, a lo largo de tres cambios que tuvieron lugar a partir del diseño original (año 1985) y sus reformas (años 1994 y 2000), a través del aporte de la Psicología Cognitiva de la Música en algunas de sus estrategias y diseños macro /microcurriculares.

Fundamentación

Adoptar un modelo cualitativo de evaluación curricular impone la necesidad de delimitar el alcance del término *currículo* entendido como una “concepción acerca de los contenidos, las experiencias, la actuación y secuencia seguida para que los alumnos alcancen las metas de formación” (Flórez Ochoa 1999, p. 82) y como una propuesta o hipótesis que convoca a los protagonistas a reflexionar sobre la práctica (Salcedo Torres *et al.* 2005), hipótesis “que invita a una respuesta crítica de quienes lo ponen en práctica (...) siendo la reflexión sobre la práctica la base del desarrollo profesional” (Salcedo Torres *et al.*, p. 41).

En este estudio se analizan las respuestas a un cuestionario estructurado y entrevistas semi-estructuradas de los protagonistas (responsables de la coordinación/redacción del PO y las sucesivas reformas (profesores, graduados y estudiantes).

En cuanto al estudio de las metas se distingue entre *delineamientos macrocurriculares* entendidos como organismos globales de identificación y selección de objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza y *delineamientos microcurriculares*, vinculados con el plan de enseñanza cultivado y desarrollado en las aulas (Flórez Ochoa 1999). El presente estudio atenderá a los *delineamientos macro y microcurriculares*.

El modelo sensitivo de Stake (1975)² considera que en la evaluación del currículo un asunto clave es la coherencia /consistencia lógica y empírica entre antecedentes, transacciones y logros. Propone la construcción de matrices descriptivas que analicen las *incidencias entre los agentes de la acción y los objetivos trazados*: interacción de los alumnos con i) los docentes (profesores- jefes de trabajos prácticos- ayudantes); ii) los responsables de gestión; iii) servicios de bibliotecología y audiovisuales; iv) materiales de documentación, discos, vídeos, libros de texto, recursos tecnológicos (dentro y fuera de la institución). Tales indicadores fueron los tenidos en cuenta en la elaboración de cuestionarios suministrados a la muestra seleccionada de sujetos.

Según los psicólogos cognitivos de la música, las decisiones curriculares enfrentan tres desafíos: ¿Qué se debiera tomar como base para arbitrar las decisiones curriculares en la educación musical: desarrollos bibliográficos, sugerencias de comisiones nacionales o propuestas de los maestros? ¿Cuáles repertorios deben ser incluidos; la música tradicional, la música nacional o la música del mundo? ¿Quién debiera enseñar música en la escuela: músicos, maestros de aula o educadores musicales? (Hanley y Montgomery 2002). En este estudio se indagará, la concepción adoptada, el tipo de profesional que promueve el PE, el background tomado como base para las decisiones microcurriculares y el tipo de repertorio que los protagonistas señalan como más desarrollado en las clases.

Walberg y Paik (2004) consideran que las prácticas efectivas para aprender a enseñar necesitan incluir modelado, práctica guiada y aplicación monitoreada, propuesta que denominan “enseñanza recíproca”. En similar sentido Colwell (2004) considera que el modelo formativo más efectivo incluye demostración, “coaching”, modelado, así como observación directa y proximal.

¹ Perteneciente al Subprograma “Cooperación para la Gestión Institucional. Programa ∇lfa.”

² Descripto por Flórez Ochoa (1999).

Asimismo Walberg y Paik (2004) enfatizan la importancia para las habilidades musicales del *Aprendizaje para el Dominio*, modelo que requiere planificación especial, diseño de materiales y procedimientos, identificación precisa de los contenidos de enseñanza en relación con las estrategias proyectadas para que los diferentes estudiantes tengan la posibilidad de ubicarse en diferentes puntos del continuo así como la provisión de refuerzo y feedback correctivo durante el proceso de aprendizaje.

Metodología

- Lineamientos macro y microcurriculares
- i) análisis epistemológico de la documentación (PO, PR y SR);
- ii) entrevistas semi-estructuradas al decano, una profesora responsable de la PR, estudiantes y graduados.
- iii) diseño y administración de un cuestionario a una profesora del Practicum, estudiantes y graduados.
 - i) Análisis descriptivo de los resultados.
 - ii) Discusión y
 - iii) Aportes Potenciales.

Objetivos

Preguntas de investigación: El Plan original (PO) y las sucesivas reformas ¿Responden a un único paradigma? ¿Presentan coherencia /consistencia conceptual? ¿Adoptan una concepción formativa de músico/pedagogo o viceversa? ¿Fundamentan sus prácticas en avances de la investigación aplicada? ¿La estructura responde a estándares internacionales?

¿Cuáles son las opiniones de los protagonistas en torno a i) la interacción de los alumnos con docentes, estudiantes y responsables de gestión, ii) los repertorios más desarrollados, iii) la concepción adoptada?

Resultados

En cuanto al paradigma de sustento se observa que las sucesivas reformas consisten en enriquecimientos más que cambios sustantivos del PO:

- el PO (año 1985) alude a la Psicología de la Educación y a la Tecnología Educativa;
- la PR (año 1994) introduce una asignatura que adhiere a la Pedagogía Crítica aunque sus postulados no son aplicados en el Practicum;
- la SR (año 2000) introduce como asignatura la Informática Aplicada lo que sugeriría que el cambio adhiere a postulados de la Teoría de la Información;
- asignaturas formativas y del Eje de Formación Específica incluidas en las tres versiones responden a similar paradigma.

Esta información daría cuenta de una postura ecléctica más que la adhesión a un único modelo, cuestión deseable en un PE universitario.

El presente trabajo, sin embargo, postula que en la configuración formativa, resulta de mayor carga la Psicología Cognitiva de la Música (PCM) dado que el análisis de los programas de las asignaturas muestra que

- las materias con práctica de la enseñanza fundamentan sus programas en la (PCM) y en los avances de sus profesores titulares en proyectos de investigación basados en tal paradigma;
- la asignatura troncal en el campo de la Cognición Musical se sustenta en las nuevas visiones de la Teoría Musical sostenida por la PCM, acordando con los indicadores de Aprendizaje para el Dominio sostenidos por Walberg y Paik (2004), a través de un proyecto de cátedra modular, de progreso vertical, con materiales de enseñanza especialmente diseñados tanto para el aprendizaje como para la evaluación³ así como en los avances de investigación obtenidos por sus profesores en tal campo (titular, asociado y adjunto);
- las asignaturas de introducción a la formación científica y el estudio comparado entre modelos, adoptan dicho modelo;

3 Se utilizan i) Fichas de Autoaprendizaje con partituras y fundamentos teóricos, ii) ejecuciones en pequeños grupos (cuartetos/quintetos vocales de cámara iii) cobres dediscriminación/notación/ejecución de producciones instrumentales presentadas en CDs, iv) lectura cantada de partituras de música de diferentes estilos acompañándose armónicamente de acuerdo al estilo; v) evaluaciones formativas (de discriminación auditiva de modos, intervalos, relaciones armónicas y estructuras métricas) vi) transcripciones integrales de melodía y funciones vii) lectura a primera vista.



- la carrera de grado nutre a la única carrera de post grado en Música de la FBA (Psicología de la Música); la mayoría de los seminarios que tratan el dominio musical se sustentan en la Psicología Cognitiva de la Música y sus profesores pertenecen a la carrera de grado.

La génesis del PO se mantuvo en las tres versiones al considerar a la Investigación Científica como soporte del mejoramiento académico, la experticia de conocimientos de sus profesores como sustento epistemológico del plan y los valores humanos/ comunicacionales como metas axiológicas.

La acción académica post-dictadura en la Facultad de Bellas Artes se inició con la propuesta de un nuevo Plan de Estudios para la carrera de Educación Musical, para lo cual especificó metas vinculadas con i) *formación musical consistente y ecléctica*, asignando un rol primordial al desarrollo de habilidades auditivo-cognitivas; ii) *formación didáctico-musical* centrada en el conocimiento del contenido musical y la concomitante reflexión crítica sobre la práctica iii) *identidad cultural/ comunicacional*, potenciando en el currículo y sus contenidos, los valores universales del patrimonio cultural y de nuestro acervo, ampliando el repertorio (hasta ese momento solo académico) a la música popular y tradicional y configurando el rol del músico como comunicador social que genera acciones comprometidas con su entorno; iv) *formación pedagógica general*, seleccionando asignaturas y contenidos de las ciencias de la educación como basamento de la concepción didáctica. Estas metas del PO se especificaron en el Perfil del egresado (PEG) y dieron lugar a cuatro ejes que agruparon las diversas asignaturas; las dos reformas anularon los ejes aunque mantuvieron asignaturas e indicadores del PEG del PO.

El modelo adoptado se tradujo en la concepción de la estructura, la creación de asignaturas sin antecedentes en la especialidad y la formulación de un nuevo ideal de músico pedagogo.

En cuanto a los supuestos epistemológicos, las tres versiones presentan PEG: diez para el PO, reducidos a cuatro en la PR (dos comunes y dos ampliados) y seis indicadores, en la SR (cuatro comunes y dos ampliados).

El Perfil del Egresado (PEG) del PO, contiene indicadores distribuidos en ejes y asignaturas subsumidas en ellos; el diagrama de flujo de asignaturas muestra la relación entre las diversas materias. Este recurso no fue utilizado en la PR y SR.

Las asignaturas de las tres versiones si son distribuidas en los ejes del PO muestran: mayor peso en Formación Técnico Musical: PO (44%), PR (54%) y SR (60 %) y en Formación Específica (PO, 30%) (PR, 31%) y (SR 25%). El PO, proponía 41 asignaturas anuales y 8 seminarios, reducidas a 31 en la PR, que comprime ocho en dos, una para el área pedagógica y otra para Lenguaje Musical y agrega Semiótica. La SR contiene 33 asignaturas anuales, incorpora Informática aplicada y comprime cuatro de Ejecución musical (visión ecléctica que conjuga música académica con popular y folklórica); reimplanta dos del PO.

Los cuestionarios suministrados a graduados y estudiantes acuerdan al elegir las asignaturas de mayor aporte. Si se observa el listado, las ponderadas son las que fueron creación original tanto del PO como de las reformas. Estas informaciones avalan los supuestos que dieron lugar a tales decisiones. Un dato de interés es que se consideren de mayor aporte formativo asignaturas que tradicionalmente en las instituciones de formación musical son motivo de conflicto. En este caso, la profesora, el decano, los estudiantes y graduados ponderan como positivas para la formación musical materias tradicionalmente desvalorizadas como la relativa a la cognición auditiva, la de apreciación e historia de la música. Asimismo las asignaturas del eje de formación específica resultan altamente estimadas tanto por los diferentes entrevistados como en los cuestionarios suministrados. Excepto la asignatura creada por la PR las demás del eje se basan en la Psicología Cognitiva de la Música. Las respuestas les asignan valor para el ejercicio de la profesión, e término de contenido, repertorio y modalidades de evaluación. Este dato resulta también llamativo dado que en instituciones similares las asignaturas de formación psicopedagógica y de didáctica musical frecuentemente se estiman como alejadas de las prácticas reales del aula. Las respuestas de graduados y estudiantes acuerdan en la pertinencia, eficacia y valor para el ejercicio docente de los aprendizajes y feedback recibido en las asignaturas que incluyen prácticas en el medio educativo (general y especializado). En ambos casos las estrategias utilizadas coinciden con la “enseñanza recíproca” propuesta por Walberg y Paik (2004) y la postura de Colwell (2004).

En cuanto a las opiniones de los protagonistas sobre la interacción de los alumnos con docentes, estudiantes y responsables de gestión, hay acuerdo general en calificar como positivas las relaciones entre docentes/estudiantes y entre los estudiantes. Graduados y alumnos estiman como inexistentes las relaciones con las autoridades, desconocen la identidad de los responsables del PE con el que cursan/cursaron y también su derecho a ejercer el control del cumplimiento de lo prescripto en el PE de su cohorte. Asimismo son muy diversas las respuestas acerca del modelo que sustenta el PE. En cambio las respuestas del decano y de la ex-jefa de departamento responsable de la PR, son coincidentes en cuanto al modelo de la Pedagogía Crítica como sustento de dicha reforma. La opinión

de la Profesora del Practicum postula como fundamento de sus cátedras y de la asignatura dedicada a la cognición auditiva los avances de la Psicología Cognitiva de la Música (PCM).

En cuanto a la estructura curricular, el PO consigna núcleo temático de cada asignatura, objetivos, contenidos mínimos y tipos de instrumentos de evaluación. La PR no consigna formas de evaluación y la SR no consigna núcleo, objetivos, contenidos ni evaluación.

Las tres versiones consignan horas presenciales sin prever horas de trabajo off institución (norma internacional). No consignan créditos.

El PO propone un coordinador para cada eje (no aplicado); las sucesivas reformas no lo consignan.

En torno al mejoramiento del proyecto, el PO consultó a expertos (pedagogos musicales nacionales e internacionales) no participantes de su redacción. Similares consultas no fueron realizadas en la PR y SR.

Las tres versiones no prevén tutores ni directores de carrera como así tampoco mecanismos de vigilancia epistemológica. El PO, consigna la necesidad de designar un coordinador para cada uno de los ejes de formación encargado de velar por el cumplimiento del PE y su adecuación a la realidad de las aulas. La PR y la SR no prevén instancias de vigilancia epistemológica. Si se creara la figura de referente institucional, el mismo sería elegido en función de su conocimiento de los fundamentos de la estructura / asignaturas y no estaría sujeto a los vaivenes de los cambios políticos. Estaría habilitado para analizar la pertinencia/ actualidad de los contenidos, la bibliografía, las estrategias de enseñanza/ evaluación, asuntos todos ellos seleccionados por cada profesor de las asignaturas.

En cuanto a las relaciones Investigación-Docencia el plan cuenta con docentes-investigadores de trayectoria; sus trabajos doctorales y *papers* nacionales e internacionales se incorporan al currículo. La bibliografía de consulta es actualizada permanentemente a través de la producción de los docentes; *papers* con referato nacional e internacional, tesis doctorales, fichas de cátedra y libros de texto, disertaciones/ conferencias magistrales, monografías y producción de CDs de docentes alumnos y graduados. Gran parte de los docentes de las cátedras de formación específica se caracterizan por una voluminosa producción científica y pedagógica, particularmente en el campo de la PCM. Las entrevistas y cuestionarios suministrados a estudiantes y graduados dan cuenta del valor que asignan a dichos aportes.

Los docentes de la carrera que hacen investigación, son incentivados económicamente mediante el Sistema Nacional de Categorización que ha creado la figura de docente-investigador y ubica (para la jerarquización) en primer término la producción científica con referato. De las siete cátedras del eje de Formación Específica cuatro de ellas están a cargo de profesores ubicados en las máximas categorías y que fundamentan su proyecto de cátedra en la PCM.

Discusión y aportes potenciales

Las tres propuestas no aluden a modelos teóricos/ empíricos de fundamento.

Sin embargo el *Practicum*, la *Cognición Musical Auditiva*, las asignaturas dedicadas al *Desarrollo de Proyectos* (de iniciación a la Investigación aplicada) y de comparación entre modelos (Educación Musical Comparada) así como la carrera de postgrado⁴, y los *Proyectos de Investigación* de los profesores a cargo de dichas asignaturas, se basan en la PCM. Esta carga curricular induciría a estimar como preponderante dicho modelo.

El PEG sustenta la estructura del PO; en las reformas, las asignaturas nuevas no se sustentan en el PEG.

En cuanto a la precisión y consistencia conceptual es mayor en PO y PR; la SR es fuertemente funcional.

Las reformas parecieran basarse en problemas operativos más que en otro modelo formativo; asignaturas suprimidas en la PR fueron reimplantadas en la SR.

Las asignaturas comunes a las tres versiones (10), se incrementan en las nuevas versiones del currículo con enfoques enriquecedores que se incorporan al caudal formativo aunque sin examinar la puesta en marcha de tales contenidos en el *Practicum*; sugeriría que las tres versiones mantienen el modelo de base y que comparten la concepción formativa de músico- pedagogo.

Las horas de estudio para el plan (fuera de la institución) y la conversión en créditos no se estipulan; esta omisión señala una desventaja con estándares internacionales.

Las cuestiones estructurales no atendidas en las reformas (ya descriptas) lesionan la coherencia estructural.

La imprevisión de vigilancia epistemológica impide superar falencias estructurales, ocasiona avances/retrocesos en la selección de asignaturas y no permite cubrir huecos de información acordes con la hora actual.

⁴ Aprobada por CONEAU (2006).



Las adecuaciones surgidas a lo largo del tiempo hubieran resultado posibles si el formato de los PE fuera concebido como una estructura de mayor flexibilidad que facilite sucesivos ajustes acordes con el avance del conocimiento.

Una forma de flexibilizar la estructura sería la adopción de *itinerarios* tales como propone el psicólogo cognitivo H. Gardner. Los itinerarios son entendidos como sistemas de múltiples vías y considerados “*esenciales para el éxito en la educación*” (Gardner 1999, p. 244).

Si se trazaran itinerarios, el director de carrera podría co-planificar con los titulares de las cátedras trayectos transversales temporalmente acotados. La evaluación de los resultados podría efectivizarse mediante “*muestras musicales, trabajos realizados en el medio social, escritos producidos en las cátedras, aportes de los docentes y estudiantes, es decir, mediante los diferentes formatos en que la producción musical, científica y social, puede tornarse significativa y aplicable al cómo hacer y pensar la música.*” (Malbrán et al. 2007).

Algunos itinerarios propuestos por Gardner (1999) *Itinerario canónico*, para rescatar valores históricos y artísticos tradicionales. *Itinerario multicultural*, que atendiera a la diversidad de razas y culturas para permitir profundizar la propia cultura y compararla con otras. *Itinerario Tecnológico*, para promover el dominio de las nuevas herramientas de amplia inserción para la investigación, interpretación y análisis musical; *Itinerario socialmente responsable*, para generar individuos sensibles con su medio y atentos al cuidado y protección del ambiente.

En el caso de un Plan de estudios para educadores musicales podríamos diseñar otros itinerarios tales como *Itinerario para la diversidad* que atendiera a las personas con capacidades diferentes, *Itinerario para la producción musical con medios electrónicos* que pusiera en juego los diversos software de amplia utilidad en la especialidad, *Itinerario para la atención de lactantes*, que facilitara el desarrollo de la educación musical temprana.

Estas visiones del currículo analizado y las posibles adecuaciones de acuerdo al *up date* en el área permiten una promisoría prospectiva para la formación de educadores musicales en un campo en amplia expansión y con una sólida sustentación teórica y empírica como es el de la Psicología Cognitiva de la Música.

Referencias

- Cohen, L. y Manion, L. (1990) *Métodos de Investigación Cualitativa*. Madrid. La Muralla.
- Colwell, R. (2004) The Arts. En Gordon Cawelti (Ed.) *Handbook of Research on Improving Student Achievemen*. Arlington. Educational Research Service.
- Flórez Ochoa, R. (1999) *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá. McGraw-Hill.
- Hanley, B. y Montgomery, J. (2002) Contemporary Curriculum and their theoretical bases. En Colwell y Richardson (Eds.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford. MENC.
- Malbrán, S.; Leguizamón, M.; Robledo Barros, R. y Murad, P. (2007) Plan de estudios: ¿estructura facilitadora o restrictiva? Un estudio longitudinal (en preparación).
- Plan de Estudios de la carrera de Profesor Universitario de Educación Musical (1985) *Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes*.
- Plan de Estudios de la carrera de Licenciado en Educación Musical*. (1994) Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes.
- Plan de Estudios de la carrera de Licenciado en Música* (Orientación educación Musical. (2000). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes.
- Salcedo Torres, L.; Forero Rodríguez, F.; Callejas, M.; Pardo Novoa, A. y Oviedo, P. (2005) Los estilos pedagógicos y la Investigación-acción. *Pedagogía y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- Walberg y Paik (2004) Effective General Practices. En Gordon Cawelti (Ed.) *Handbook of Research on Improving Student Achievemen*. Arlington. Educational Research Service.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2000) *Investigación etnográfica e investigación acción*. Córdoba. Brujas.

LA PRUEBA DE ADMISIÓN A LA UNIVERSIDAD DE QUILMES

Un intento por optimizar el ingreso a la formación musical de grado con criterios humanamente compatibles

ORLANDO MUSUMECI

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

CONSERVATORIO ALBERTO GINASTERA

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

INSTITUTE OF EDUCATION - UNIVERSITY OF LONDON

Introducción: La necesidad de una prueba de admisión

En los primeros años de la Carrera de Composición con Medios Electroacústicos (CCME) de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) suele observarse una gran repitencia y deserción en los cursos de Audioperceptiva. Asimismo, se advierte que numerosos alumnos encuentran grandes dificultades para manejar códigos técnico musicales básicos como la notación en pentagrama, lo cual les impide cursar adecuadamente muchas de las otras materias de la CCME.

Los profesores han atribuido esto al hecho de que a los alumnos ingresantes a la CCME no se les requiere ningún conocimiento musical previo, y sugerido que si los alumnos llegaran mejor 'preparados' musicalmente podrían elevar el nivel académico de varias materias, especialmente aquellas técnico musicales como audioperceptiva, armonía, composición, etc. Estas opiniones no necesariamente reflejan las mías propias, pero son pertinentes aquí pues dieron marco al surgimiento de este proyecto.

De manera que, respondiendo a esas inquietudes, en agosto de 2005 el Consejo Superior de la UNQ determinó que, además del Curso de Ingreso¹ común a todas las carreras de grado, se instaure un examen de ingreso específico para los aspirantes a ingresar a la CCME. Según esta nueva normativa, a partir del año 2006 las vacantes para ingresar a la CCME deberían ser otorgadas de acuerdo a los resultados de dicho examen.

A mí –como profesor del área de Audioperceptiva con más de un lustro de experiencia en la institución– me encomendaron la tarea de confeccionar dicho examen de ingreso. El proyecto me dio la oportunidad de aplicar algunos criterios y técnicas didácticas humanamente compatibles para la educación audioperceptiva que he desarrollado a lo largo de años de docencia e investigación (ver Musumeci 2002 y 2005). Aquí relataré los fundamentos y objetivos que me permitieron arribar al diseño final de la prueba, presentaré un análisis preliminar de los resultados obtenidos luego de su primera utilización, y ofreceré algunas reflexiones generales sobre el proyecto.

FUNDAMENTOS Y OBJETIVOS

Generales

A partir de mis convicciones pedagógicas, la idea de un examen de ingreso como instancia única y tajante de selección no me pareció adecuada. Comenzando por los reparos que sostengo respecto de la palabra 'examen' y sus implicancias (ver Musumeci, esta misma conferencia), decidí denominar a la instancia Prueba de Admisión (PA), e insertarla en el contexto más amplio de un Proceso de Admisión que originalmente contemplaba una prueba de audioperceptiva de recepción y de producción, y entrevistas a todos los aspirantes. Pienso que, idealmente, un Proceso de Admisión individualizado permitiría no necesariamente *evaluar*, sino primordialmente *conocer* a los alumnos. La idea es que durante las varias etapas de éste el cuerpo docente se enriquecería al entrar en un

¹ en la UNQ para ingresar a cualquier carrera de grado hay que realizar y aprobar un Curso de Ingreso que dura un semestre y comprende un eje básico común de Lengua, y dos ejes orientados a Ciencias Sociales (Conocimiento Lógico Matemático y Comprensión y Producción de Textos) o Ciencia y Tecnología (Conocimiento Lógico Matemático y Físico Química). El Curso se puede rendir libre. Todos los aspirantes deben realizar también un Taller de Vida Universitaria.

contacto estrecho con el futuro alumnado, lo que a su vez le permitiría adaptar los métodos pedagógicos y la estructura académica de la CCME para ofrecer una educación adecuada óptimamente a la realidad de sus estudiantes.

Pero la necesidad concreta de evaluar a 250 aspirantes en un día, y con una cantidad limitada de profesores, llevó a que el Proceso de Admisión quedara limitado principalmente a una prueba audioperceptiva de recepción. Las entrevistas se establecieron sólo como complemento para aquellos puntajes intermedios, pudiendo incorporar, a elección del alumno, algunos elementos de producción musical libre. Además, respondiendo al requerimiento original de los profesores, se incorporó una parte teórica referida a los nombres de las notas en clave de Sol y Fa, y a la clasificación y calificación de intervalos. De manera que la PA quedó constituida por una parte práctica de recepción (forma y contenido, ritmo, melodía, y armonía) y una parte teórica con los contenidos señalados (ver Anexo 1).

El conocimiento evaluado

Pese a los reclamos de los profesores, el diseño de la CCME no requiere necesariamente que los ingresantes cuenten con conocimientos musicales formales. La filosofía y tradición de la CCME reconocen expresamente que la experiencia de los estudiantes en otras áreas afines –como la informática, la tecnología de sonido, o las prácticas musicales informales– puede constituir un conocimiento de base perfectamente adecuado y suficiente para ingresar a la carrera y desempeñarse exitosamente a lo largo de ella.

Por otro lado, la orientación didáctica y metodológica del Ciclo de Audioperceptiva de la CCME –al menos en lo que se refiere a mis propios cursos– intenta ofrecer un perfil pragmático y actualizado de la formación audioperceptiva, que en muchos aspectos resulta muy diferente al de la educación audioperceptiva tradicional. Me refiero especialmente al estudio del solfeo tradicional, la realización de dictados musicales, y el énfasis en la teoría musical disociada de su correlato auditivo en situaciones de escucha reales. De manera que, ya que una vez comenzada la cursada no siempre resulta posible capitalizar los conocimientos formales que los alumnos han adquirido en otros ámbitos educativos, aún cuando éstos sean oficiales, resultaría inútil requerir de los ingresantes ciertos conocimientos que después no serán utilizados.

Esto no quiere decir que en la CCME los profesores de Audioperceptiva y otras materias no puedan beneficiarse de las experiencias musicales preuniversitarias de los alumnos. Las investigaciones sobre el desarrollo musical, y las propias experiencias a lo largo de los años con distintos alumnos en el seno de la misma carrera, indican que los que tienen éxito como estudiantes no son necesariamente aquellos que cuentan con conocimientos musicales formales previos, sino los que poseen una fuerte motivación y compromiso con algunas de las áreas eje de la carrera. Con respecto a la música este compromiso suele evidenciarse en las actividades musicales que realizan los estudiantes con anterioridad a ingresar a la universidad, como por ej. tocar en una banda de música popular, cantar en un coro, hacer música con la computadora, o simplemente escuchar música.

De manera que la PA no se propuso eliminar a aquellos aspirantes que no poseían un conocimiento musical formal, sino que se orientó a identificar a aquellos alumnos con mayor potencial para el aprendizaje requerido por la CCME. El tipo de conocimiento musical que se intentó evaluar tiene que ver con la experiencia e intuición musicales de los aspirantes, independientemente de su educación musical formal. De lo dicho resulta claro que un examen de ingreso tradicional –con dictados, ejercicios teóricos y solfeos– no resultaba práctico ni deseable.

El contenido y la metodología de evaluación

Como dijimos, la parte práctica de la PA consistió en 4 secciones referidas a las dimensiones de forma y contenido, ritmo, melodía, y armonía, ya que éstas serían luego las que recibirían mayor énfasis durante el curso de Audioperceptiva². De acuerdo a las consideraciones anteriores, en la PA no se utilizó material musical ‘didáctico’ sino solamente música real grabada, las actividades de la parte práctica tuvieron un mínimo contenido técnico, y para resolverlas se requería sólo un conocimiento global de la lectoescritura. Cada sección de la prueba incluyó un ejemplo de la tarea, acompañado por una breve descripción de los fundamentos teóricos empleados e instrucciones para realizarla. No se les pidió a los candidatos que escribieran dictados en notación musical tradicional, sino simplemente que eligieran de entre 3 opciones representacionales cuál era la más adecuada para un determinado fragmento musical. Este sistema de opciones múltiples (generalmente

² Dimensiones como el timbre o la intensidad, aunque resultan fundamentales para la formación de un músico electroacústico, por el momento se han dejado de lado, ya que plantean dificultades especiales por poseer una menor tradición en cuanto al desarrollo de técnicas de representación didáctica. Dependiendo de factores institucionales, se prevé en el futuro desarrollar esas técnicas y enfatizarlas en el currículo de la materia, lo que a su vez determinará también que se incluyan en la PA.



conocido como *multiple choice*) permitió una corrección rápida de las pruebas y eliminó las probables discrepancias entre los evaluadores.

Para preparar la PA los aspirantes contaron con un Instructivo (ver Anexo 2) que pudo consultarse con anticipación en la página *web* de la CCME, y que contenía los fundamentos teóricos y didácticos de la PA, una minuciosa descripción de las actividades y bibliografía ampliatoria.

La calificación

La PA tuvo una calificación máxima de 100 puntos, 40 para la parte práctica y 60 para la teórica. Se decidió esta ponderación con la convicción de que un buen desempeño en la parte teórica –que requería conocimientos mínimos y elementales de teoría musical– serviría por un lado como indicador de la capacidad y compromiso del aspirante para abordar y resolver un determinado tema teórico, y a la vez compensaría un desempeño pobre en la parte práctica, que por su naturaleza novedosa no resultaba tan fácil de preparar.

Como el objetivo principal de la calificación era ordenar a los aspirantes según su potencial relativo presunto, se trató de reducir al mínimo el carácter eliminatorio de la PA. Aquellos candidatos que obtuvieron 70 puntos o más se aseguraron una vacante en la CCME, mientras que aquellos que obtuvieron entre 40 y 69 puntos debieron además participar de una entrevista con los profesores de la carrera. Sólo aquellos que obtuvieron menos de 40 puntos fueron invitados a rendir nuevamente la PA en el próximo turno disponible antes de poder ofrecerles una vacante.

La entrevista

Previamente a la entrevista se les pidió a los aspirantes que confeccionaran un breve *curriculum vitae* que reflejara sus antecedentes, actividades y proyectos musicales. Éste podía incluir un detalle de sus intereses como oyentes, si tenían experiencia en la ejecución de un instrumento, si tocaban o cantaban en algún grupo, qué géneros musicales les interesaban más, cuál era su objetivo de desarrollo en la música, etc. El *curriculum* podía acompañarse con breves muestras de su trabajo como partituras, grabaciones de audio o video, etc. Teniendo en cuenta el fuerte componente tecnológico de la carrera, se consideraron también los antecedentes no vinculados directamente con la música como por ejemplo la informática, la audiovisión, o las actividades de mezcla, grabación y/o diseño sonoro. Aquellos aspirantes que tocaban un instrumento podían llevarlo a la entrevista para demostrar brevemente lo que sabían hacer con él.

Durante la entrevista los profesores se propusieron juzgar el potencial del aspirante para comprometerse exitosamente con los requerimientos académicos de la CCME. A partir del perfil profesional planteado para los egresados de la CCME, trataron de indagar qué aspirantes resultaban más prometedores para desarrollar una base amplia de conocimientos y habilidades que les permitiera realizar un trabajo creativo, continuado y flexible después de la graduación. Se consideraron indicios de este potencial a:

- el entusiasmo, curiosidad, motivación e interés por explorar diferentes aspectos de la música en general, y de la música electroacústica en particular
- el nivel y la experiencia alcanzados en actividades musicales previas (instrumentales, compositivas, informáticas, técnico sonoras, etc.), fueran éstas formales o informales
- la creatividad y originalidad demostradas en sus composiciones (cuando las hubiera)
- las aspiraciones para el propio desarrollo durante la CCME y dentro de las opciones de formación académica que ésta ofrece

Se sugirió además que los profesores prestaran atención para descubrir y apoyar a aquellos aspirantes que, pese a que sus experiencias previas podían haber sido limitadas por provenir de entornos educativos desventajosos, mostraran no obstante un potencial interesante de desarrollo.

Luego de las entrevistas a cada aspirante se le asignó una puntuación de acuerdo a su ubicación en una de las siguientes categorías:

- | | |
|-----------------------|-----------|
| 1. potencial óptimo | 30 puntos |
| 2. potencial adecuado | 20 puntos |
| 3. potencial menor | 10 puntos |

Esta calificación, sumada a la obtenida en la PA, fue la que determinó el orden de mérito del aspirante para acceder a una vacante en la CCME.

RESULTADOS

La prueba se tomó a 171 aspirantes en 6 sesiones de 2 hs. cada una, las cinco primeras en un mismo día de febrero de 2006 (162) y la última en julio del mismo año (9)³. Los resultados informados aquí se refieren al grupo de aspirantes de la sesión de febrero. Además, junto con el

³ A fines del año 2005 se había realizado la prueba piloto del instrumento con alumnos de un curso de Audioperceptiva I, con resultados satisfactorios.

formulario de la prueba se entregó a los estudiantes una encuesta (ver Anexo 3) para que respondieran en forma anónima sobre la claridad de las instrucciones y actividades de la PA y volcaran sus sugerencias.

Como podemos ver en el *Gráfico 1*, el 65% obtuvo entre 70 y 100 puntos (N = 106), el 26% entre 40 y 69 (N = 42) –debiendo concurrir a la entrevista–, y el 9% obtuvo menos de 40 puntos (N = 14) y desaprobó. Las barras del gráfico muestran la contribución relativa de las partes práctica y teórica, y las líneas transversales limitan las zonas de aprobados directos, ‘entrevistados’, y reprobados.

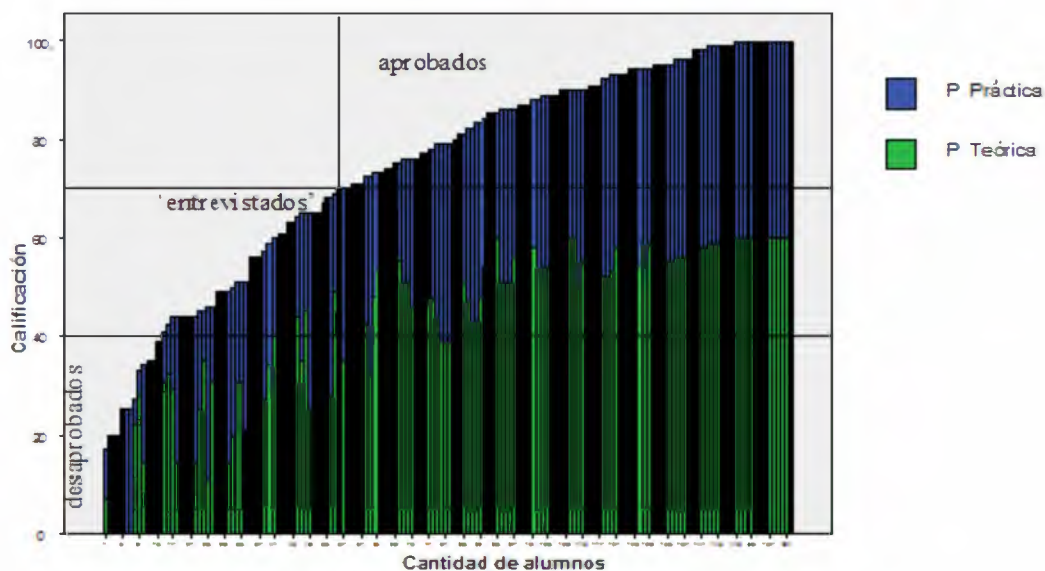


Gráfico 1. Resultados de la prueba de admisión

En el *Gráfico 2* podemos ver el porcentaje de errores cometidos por ítem, un dato que con algunas reservas podemos asimilar a la dificultad del ítem:

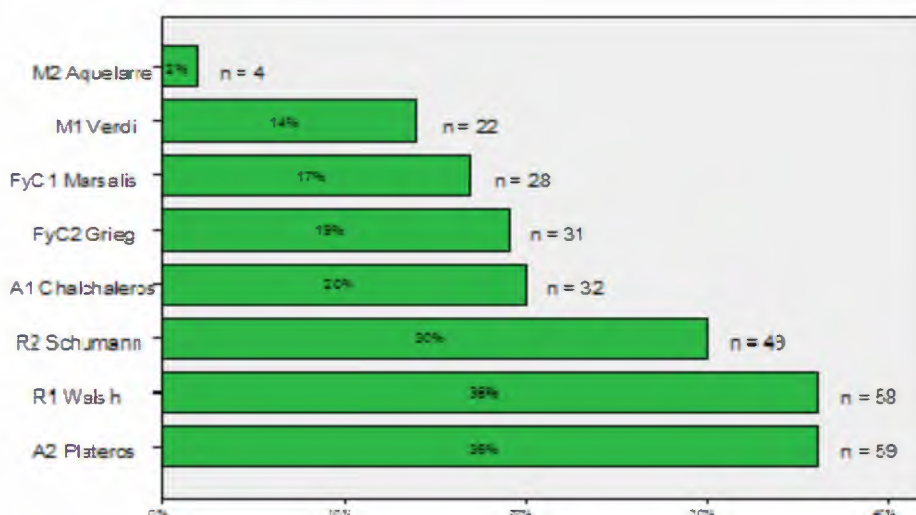


Gráfico 2. Porcentaje de errores cometidos por ítem

Como vemos, los ítems de Melodía, y Forma y Contenido fueron los que resultaron más fáciles, mientras que los de Ritmo y Armonía resultaron más difíciles.

En base a los resultados de la PA, en 2006 se inscribieron 99 alumnos en Audioperceptiva I, de los cuales aprobaron 33⁴. A pesar de que la cantidad de datos es limitada, me pareció interesante analizar la capacidad predictiva de la PA respecto del desempeño académico de los alumnos que aprobaron el primer cuatrimestre de Audioperceptiva I, medido por la nota final (para el caso de un alumno que rindió la PA en las dos ocasiones, se tomó el puntaje obtenido en la primera). La correlación de Pearson entre el puntaje total de la Prueba –incluyendo la entrevista– y la nota obtenida fue de 0,560 y significativa al nivel del 0,01 (N = 33). Esta correlación positiva sugiere que la Prueba estuvo bien orientada en su objetivo de predecir el desempeño académico de los estudiantes, pero seguramente un análisis más detallado y sofisticado de los datos permitirá perfeccionar la PA en años sucesivos.

Cuando quitamos el puntaje de las entrevistas para la misma correlación, encontramos que ésta es más baja (0,523) pero también significativa al nivel de 0,01. A pesar de la pequeña diferencia, los resultados parecerían indicar que las entrevistas también estuvieron orientadas en la dirección correcta, cumpliendo su objetivo de confirmar o compensar un puntaje mediocre en la PA. Esto también estaría señalando que en una situación ideal –como se planteó al comienzo de este trabajo– la adopción de un Proceso de Admisión que incluyera la realización de entrevistas con absolutamente todos los aspirantes permitiría apreciar con mayor precisión el potencial presunto de cada uno y complementar de una manera más personal y humana la información que suministra el puntaje obtenido en la PA.

Resultados de la encuesta

La encuesta solicitaba que los aspirantes evaluaran la claridad de las instrucciones y actividades de la PA para cada una de las 4 secciones prácticas y la sección teórica, utilizando las siguientes categorías: *Muy claras*, *Claras*, *Poco claras* e *Incomprensibles*, a las que se les asignó 4, 3, 2 y 1 punto respectivamente. Las respuestas indican que las instrucciones y las actividades de la PA fueron en promedio consideradas *Claras* (3,25; ver *Tabla 1*).

	Promedio	DS	N
Forma y contenido	3,22	0,66225	159
Ritmo	3,28	0,70195	160
Melodía	3,38	0,66114	160
Armonía	3,00	0,77132	159
<i>Promedio de la parte práctica</i>	3,21	0,55306	158
Parte teórica	3,35	0,71666	156
PROMEDIO GENERAL	3,25		

Tabla 1. Promedios de las respuestas a la encuesta

De los 36 sujetos que agregaron un comentario, 11 se quejaron de que el sonido de las computadoras no era óptimo, 10 se quejaron de distintos aspectos de la PA: las instrucciones, la falta de tiempo, etc., por ejemplo: 'Deberían evaluar la parte rítmica, también en forma teórica (con definiciones)'. 5 sujetos sugirieron que se ofreciera algún tipo de curso previo, a 3 les había parecido demasiado fácil 'para un nivel universitario', mientras que a otros 3 les gustó la PA: 'La modalidad del examen me pareció muy buena'. El resto de los comentarios resultó irrelevante para la PA.

CONCLUSIÓN: ¿por qué considero que la PA es humanamente compatible?

Más allá de los resultados informados, los análisis estadísticos y los innumerables ajustes que sin duda deberá sufrir la PA para mejorarse, pienso que lo más destacable del proyecto es su concepción a partir de criterios humanamente compatibles. La novedad, desde mi visión por supuesto parcial, consiste en reunir una cantidad de características y contingencias que, si bien no son nuevas, rara vez suelen presentarse juntas. Me refiero a la conjunción en un mismo instrumento de a) el espíritu de la prueba, b) el material musical, las técnicas de representación de los contenidos y las habilidades evaluadas, c) el formato y d) la forma de administración.

⁴ Confirmando mis dudas –planteadas al comienzo de este trabajo– sobre si existía una relación directa entre la alta deserción y repitencia, y la falta de preparación musical formal de los ingresantes, y aunque no cuento al momento con datos de años anteriores, a primera vista parecería que durante el año 2006 el problema de la alta deserción en los cursos de Audioperceptiva I no se ha solucionado con la utilización de la PA. Pienso que esto, lejos de desmerecer los objetivos y logros de la PA, señala más bien la ligereza con que frecuentemente se prescriben soluciones a problemas educativos cuyo diagnóstico acertado merecería un análisis más profundo.

El espíritu de la prueba

Al principio de este trabajo mencionamos que los profesores suelen atribuir los fracasos de los alumnos a su falta de 'preparación' previa. Pienso que tal idea puede resultar acertada, a condición de que tomemos en cuenta sólo uno de los significados posibles del término. No 'preparación' en el sentido de formación musical tradicional, sino 'preparación' en el significado más llano: cuando comienzan a cursar, muchos de nuestros ingresantes no saben bien qué se espera ahora de ellos, y tienen dificultades, o directamente abandonan, porque encuentran que la carrera no era lo que habían imaginado.

De manera que en el diseño de la PA se ha tratado de minimizar su función restrictiva y eliminadora, e intentado que cumpla un propósito formativo e informativo tanto para el aspirante como para el cuerpo docente. Durante la preparación y realización de la PA los aspirantes obtuvieron información explícita e implícita sobre la carrera y el tipo de aprendizaje que iban a emprender, mientras que aquellos que se presentaron a la entrevista debieron necesariamente reflexionar y volcar por escrito su experiencia y motivaciones para estudiar en algunas de las áreas eje de la carrera (música, informática, tecnología).

El material musical, las técnicas de representación de los contenidos y las habilidades evaluadas

La prueba utilizó música real grabada en lugar de dictados o ejercicios compuestos *ad hoc*. Como se pretendió evaluar habilidades que requieren una mínima base de conocimiento musical formal y un alto componente de familiaridad con el lenguaje tonal y los géneros y estilos más frecuentes en la cultura musical contemporánea, los fragmentos elegidos pertenecen a ese abanico: académica, rock, folklore, tango, jazz e infantil.

Además, se intentó que las técnicas empleadas para representar los contenidos no plantearan grandes dificultades para oyentes con una aculturación normal. Éstas, aunque utilizan elementos de la Notación Musical Convencional (NMC), los sitúan en contextos analógicos que facilitan su comprensión intuitiva. Si imaginamos un *continuum* entre las representaciones analógicas por un lado y las convencionales por el otro, las representaciones gráficas elegidas se sitúan en un punto lo más cercano posible al extremo analógico del *continuum*. Así, la resolución correcta de la parte práctica depende en gran medida de la percepción figurativa, la intuición musical, y la discriminación de similitudes y diferencias, junto a su representación gráfica utilizando el sentido común.

De manera que las determinaciones que tiene que tomar el candidato respecto de la adecuación de las representaciones a lo que escucha dependen de poner en juego mecanismos de formalización simples, gobernados en la mayoría de los casos por parámetros más globales que locales. Por ejemplo, la sección de ritmo requiere realizar discriminaciones crudas entre grupos con diferente cantidad de elementos, o diferenciar un ritmo uniforme de uno que no lo es, y en todos los casos atender a la cuestión contextual de la ubicación métrica; la sección de melodía sólo considera al contorno: basta con discriminar ascensos, descensos y repeticiones, sin requerir distinciones sutiles o puntillosas.

El formato

La PA se presentó impresa y –como ya se explicó– la parte práctica debía responderse con opciones múltiples; en la parte teórica debía simplemente escribirse el nombre de las notas y la calificación y clasificación de los intervalos. Los aspirantes sólo debían concurrir con un lápiz u otro elemento para escribir.

Como también dijimos, este sistema, aparte de resultar muy cómodo para los candidatos, resulta fácil y rápido para corregir. Esto trajo aparejado lo que en una primera mirada puede parecer una nimiedad, pero que sin embargo me parece importante destacar: los alumnos que rindieron la Prueba tuvieron el resultado disponible en Internet a partir de las 20 hs de ese mismo día. Tal velocidad –teniendo en cuenta que se evaluaron 165 personas y se podrían haber evaluado 250– no se debe tanto a la laboriosidad de los profesores que corrigieron la Prueba, sino más bien a su diseño, que permite una rápida corrección. ¡Imaginense lo imposible que sería corregir 165 dictados melódicos y rítmicos en un solo día! Una Prueba fácil de corregir es humanamente compatible para el profesor, y para el alumno, contar con un medio tan rápido y organizado de retroalimentación de su desempeño también lo es⁵.

⁵ En febrero de 2007 la PA se tomó por 3ra. vez, y directamente las calificaciones se entregaron unos minutos después de terminada cada sesión de la prueba, de manera que nadie tuvo que esperar más de 15 minutos para conocer su calificación. En el caso de los que debían ser entrevistados, también en el momento se les asignó una fecha y hora, y hasta quienes no podían concurrir a la entrevista –aquellos aspirantes que vivían en el interior– pudieron tenerla ese mismo día gracias a la buena voluntad de la dirección y el equipo docente.



La forma de administración

La prueba está diseñada para que los aspirantes la realicen con auriculares en una computadora personal, permitiéndole a cada uno trabajar a su propio ritmo, intensificando la escucha de aquellos ejemplos que así lo requieran, alterando el orden, etc. Se adoptó ese sistema como la manera más efectiva de eliminar los aspectos 'deportivos' (ver Musumeci 2003) que suelen perjudicar a los alumnos cuando deben realizar un dictado musical dentro de un grupo. En este caso el tiempo disponible fue amplio –1 hora– para evitar que el apuro influyera negativamente sobre los estudiantes.

Finalmente, es importante destacar que este proyecto fue posible gracias al particular contexto institucional de la UNQ. Por un lado, la envergadura del proyecto requirió la colaboración de distintos departamentos de la UNQ aparte de la CCME, y su trabajo resultó imprescindible⁶. Por otro lado, la UNQ posee una infraestructura tecnológica –cientos de computadoras de uso público– que lamentablemente resulta excepcional en nuestro país, y más aún en las instituciones de enseñanza musical. De no contar con esta facilidad muchos de los objetivos humanamente compatibles de la PA se hubieran dificultado o tornado imposibles. Este caso me parece un ejemplo afortunado de cómo un dispositivo tecnológico, en lugar de meramente reemplazar a un instrumento obsoleto dentro de un esquema didáctico cristalizado, puede llegar a cumplir una función realmente esencial e irremplazable para el mejoramiento de la empresa pedagógica. Resumiendo la idea de este párrafo, y en cierta manera también de todo el trabajo, el presente proyecto me parece un ejemplo que, aunque modesto y perfectible, demuestra lo que se puede hacer en la Argentina cuando se cuenta con el respaldo institucional adecuado.

REFERENCIAS

- Musumeci, O. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible. *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*, Quilmes (en CD).
- Musumeci, O. (2003) "Tócala de nuevo Frei!": los aspectos deportivos en los exámenes de audioperceptiva. *Actas de la Tercera Reunión Anual de SACCoM*, La Plata (en CD).
- Musumeci, O. (2005) Audioperceptiva humanamente compatible. *Eufonía*, Nro. 34, 44-59.

⁶ especialmente el profesor Diego Romero Mascaró, quien se encargó de la realización gráfica de la prueba.

Apéndice 1



Universidad
Nacional
de Quilmes
Carrera de Composición
con Medios Electroacústicos

Prueba de Admisión – Febrero de 2006

Nombre del alumno: _____

PARTE PRÁCTICA




1: FORMA Y CONTENIDO

Aquí su tarea consistirá en escuchar un fragmento, y luego elegir de entre 3 versiones diferentes cuál corresponde a lo escuchado. Los corchetes y los arcos se corresponden con las partes de la música y reflejan su estructura formal, mientras que las letras indican el contenido musical de cada parte.

Por ejemplo:

- si el contenido de dos partes sucesivas es idéntico la letra se repite: A A
- si es parecido, la letra se repite con ': A A'
- si es distinto cambia la letra: A B

Ejemplo: *Sinfonía nro. 40, 1er. mov., de W. A. Mozart.* ([Escuchar ►](#))

- 1 
- 2 
- 3 

Explicación del ejemplo:

- la versión 1 es incorrecta, porque aunque los corchetes y arcos reflejan la estructura formal, las letras no indican correctamente el contenido del fragmento.
- la versión 2 es incorrecta por la razón inversa: las letras indican correctamente el contenido, pero los corchetes y arcos no reflejan la estructura formal.
- la versión 3 es correcta, porque los corchetes y arcos reflejan la estructura formal, y las letras indican correctamente el contenido.



Fragmento 1: *Again never*, de W. Marsalis ([Escuchar ▶](#))

- 1

a	b	b
---	---	---

b'	a	b
----	---	---

b	b'
---	----
- 2

a	b	c	c'
---	---	---	----

a	c	c	c'
---	---	---	----
- 3

a	b	b	b'
---	---	---	----

a	b	b	b'
---	---	---	----

Fragmento 2: *Danza noruega*, de E. Grieg ([Escuchar ▶](#))

- 1

intro

a	b	c
---	---	---

c	d	d
---	---	---
- 2

intro

a	b
---	---

c	c
---	---

d	d
---	---
- 3

intro

a	b
---	---

c	d
---	---

d	c
---	---

2: RITMO

Aquí su tarea consistirá en escuchar un fragmento, y luego elegir de entre 3 versiones diferentes cuál corresponde al ritmo de la melodía principal escuchada. Fíjese que es tan importante el ritmo como la ubicación de las figuras respecto del compás.

Ejemplo: *Sinfonía nro. 4, 1er. mov.*, de J. Brahms. ([Escuchar ▶](#))

- 1 $\frac{4}{4}$
- 2 $\frac{4}{4}$
- 3 $\frac{4}{4}$

Explicación del ejemplo:

- la versión 1 es incorrecta, porque aunque las figuras representan el ritmo de la melodía, están mal ubicadas respecto del compás (tenga en cuenta que las barras siempre preceden al sonido más acentuado de cada compás).
- la versión 2 es incorrecta por la razón inversa: aquí la notación refleja bien el comienzo anacrúsico de la música respecto del compás, pero el ritmo es incorrecto.
- la versión 3 es correcta, porque la notación refleja tanto el ritmo como su ubicación respecto del compás.

Fragmento 1: La reina Batata, de M. E. Walsh. ([Escuchar ▶](#))

1. $\frac{3}{4}$

2. $\frac{3}{4}$

3. $\frac{3}{4}$

Fragmento 2: Siciliana, de R. Schumann. ([Escuchar ▶](#))

1. $\frac{6}{8}$

2. $\frac{6}{8}$

3. $\frac{6}{8}$

3: MELODÍA

Aquí su tarea consistirá en escuchar un fragmento, y luego elegir de entre 3 versiones diferentes cuál corresponde a los ascensos, descensos y repeticiones de los sonidos de la melodía.

Ejemplo: Mi Buenos Aires querido, de C. Gardel. ([Escuchar ▶](#))

1.
Mi Bue - nos Ai - res que - ri - do cuan - do yo te vuel - va a verno ha - brá más pe - nas ni ol - vi - dos.

2.
Mi Bue - nos Ai - res que - ri - do cuan - do yo te vuel - va a verno ha - brá más pe - nas ni ol - vi - dos.

3.
Mi Bue - nos Ai - res que - ri - do cuan - do yo te vuel - va a verno ha - brá más pe - nas ni ol - vi - dos.

Explicación del ejemplo:

- las versiones 1 y 2 son incorrectas, porque en ninguna de ellas las notas reflejan los ascensos y descensos de la melodía.
- la opción 3 es la correcta, porque en ella las notas reflejan los ascensos y descensos de la melodía.

Fragmento 1: La donna e mobile, de G. Verdi. (Escuchar ▶)

1

La don- na e mo - bi - le qual piu- ma al ven - to mu - ta d'a - ccen - to e di pen - sie - ro.

2

La don- na e mo - bi - le qual piu- ma al ven - to mu - ta d'a - ccen - to e di pen - sie - ro.

3

La don- na e mo - bi - le qual piu- ma al ven - to mu - ta d'a - ccen - to e di pen - sie - ro.

Fragmento 2: Brumas en la bruma, de Aquelarre. (Escuchar ▶)

1

De - jan la ca - be - za en un lu - gar y su - be el a - gua con sus pies.

2

De - jan la ca - be - za en un lu - gar y su - be el a - gua con sus pies.

3

De - jan la ca - be - za en un lu - gar y su - be el a - gua con sus pies.

4: ARMONÍA

Aquí su tarea consistirá en escuchar un fragmento, y luego elegir de entre 3 versiones diferentes cuál corresponde a los cambios armónicos escuchados. Fíjese que siempre se le asignan letras a las distintas armonías o acordes según el orden de aparición: a la primera A, a la segunda B, etc., y la letra se repite cuando se repite la armonía. Tenga en cuenta que, como todos los fragmentos comienzan con armonía de Tónica, la letra A siempre es la Tónica. También, fíjese que las distancias entre las letras indican la duración relativa de cada armonía.

Ejemplo: Sinfonía en Do M, 2do. mov., de A. Vivaldi. (Escuchar ▶)

- 1

A	B	A	B
---	---	---	---

A	C	B
---	---	---
- 2

A	B
---	---

C	B	A
---	---	---
- 3

A	B
---	---

A	C	B
---	---	---

Explicación del ejemplo:

- la versión 1 es incorrecta, porque la cantidad de letras representa más cambios armónicos que los que realmente suceden.
- la versión 2 es incorrecta porque, aunque letras indican con exactitud la cantidad de cambios armónicos, éstas no representan las armonías correctas. Eso se nota especialmente en la última letra, A, que indica que el fragmento termina en la Tónica, cuando en realidad no es así.

- la versión 3 es correcta, porque indica con exactitud tanto la cantidad como la calidad de los cambios armónicos.

Fragmento 1: Carrerito, de Los Chalchalers. ([Escuchar ▶](#))

- 1

A

A	B	A
---	---	---

C	A	B	A
---	---	---	---

C	A	B	A
---	---	---	---

intro
- 2

A	B
---	---

A	B	C	A
---	---	---	---

C	A	B
---	---	---

C	A	B
---	---	---

intro
- 3

A

A	B	A
---	---	---

C	A	B	A
---	---	---	---

B	A	C	B
---	---	---	---

intro

Fragmento 2: The great pretender, de Los Plateros. ([Escuchar ▶](#))

- 1

A	B
---	---

A	B	A	B
---	---	---	---

B	C	A	C
---	---	---	---

A	B
---	---

A	C
---	---

intro
- 2

A	B	C
---	---	---

A	B	A
---	---	---

B	A
---	---

B	C	A	B
---	---	---	---

A	C	A	C
---	---	---	---

intro
- 3

A	B	C
---	---	---

A	B	A
---	---	---

A	B	A
---	---	---

B	C	A	B
---	---	---	---

B	C	A	B
---	---	---	---

intro

PARTE TEÓRICA

Esta parte de la prueba se propone evaluar sus conocimientos teóricos respecto de los nombres de las notas, su ubicación en el pentagrama en clave de Sol y Fa, y los intervalos. Su tarea consistirá simplemente en anotar los nombres de cada una de las notas y los intervalos que se forman entre cada par de ellas. Para los intervalos debe usarse el siguiente código:

- Mayor = M
- menor = m
- Justo = J
- Aumentado = A
- disminuido = /

No se aceptará la denominación de *tono* o *semitono* para las 2das., debiendo indicarse en cada caso si son menores o Mayores.

Por ejemplo, dado el siguiente fragmento de la Fuga 24 del *Clave bien temperado, Vol. I*, de J. S. Bach, Ud. debe completarlo así:

FA RE SI SOL FA SI LA MI RE DO SI FA MI RE DO SI DO LA FA SOL

Fragmento 1: Policromías, de P. Sáenz

Fragmento 2: Marcha al suplicio de la Sinfonía Fantástica, de H. Berlioz



Apéndice 2



Universidad
Nacional
de Quilmes
Carrera de Composición
con Medios Electroacústicos

PRUEBA DE ADMISIÓN A LA CARRERA DE COMPOSICIÓN CON MEDIOS ELECTROACÚSTICOS

Instructivo para los aspirantes

FUNDAMENTOS Y OBJETIVOS

A partir de 2006, y según una resolución del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Quilmes, todos los aspirantes a ingresar a las Carreras de Composición con Medios Electroacústicos (CCME) deberán realizar – además del curso de ingreso común – una Prueba de Admisión específica para música. Las vacantes para la CCME se otorgarán de acuerdo al orden de mérito obtenido por los aspirantes en dicha prueba.

El objetivo de la Prueba de Admisión es lograr el máximo de equidad en el otorgamiento de las vacantes para la CCME, y a la vez brindar una orientación a los aspirantes respecto de la preparación musical básica que deben poseer para ingresar a la CCME. De manera que la Prueba de Admisión no debe considerarse una instancia restrictiva ni eliminatoria, sino que, por el contrario, ésta se propone tener una función formativa e informativa tanto para el aspirante como para el cuerpo docente. Durante la preparación y realización de la Prueba de Admisión el futuro alumno obtendrá información explícita e implícita sobre la carrera y el tipo de aprendizaje que va a emprender, y a la vez el cuerpo docente se enriquecerá al conocer más estrechamente a sus futuros estudiantes, lo que a su vez les permitirá adaptar los métodos pedagógicos y la estructura académica de la CCME para ofrecer así una educación óptima.

FECHA DE LA PRUEBA

Lunes 13 de febrero de 2006 en horario a designar.

GENERALIDADES DE LA PRUEBA

La Prueba de Admisión tiene una calificación máxima de 100 puntos, y consiste en una parte práctica (40 puntos) y otra teórica (60 puntos). Aquellos candidatos que obtengan más de 70 puntos tendrán asegurada una vacante en la CCME, mientras que aquellos que obtengan menos de 40 puntos deberán rendir la Prueba de Admisión nuevamente en el próximo turno disponible antes de poder obtener una vacante. Aquellos candidatos que obtengan entre 40 y 70 puntos deberán además participar de una entrevista/muestra con los profesores de la carrera.

La **parte práctica** de la Prueba se propone evaluar su habilidad para representar distintos aspectos de la música y para eso utiliza fragmentos cortos de música grabada inferiores al minuto.

La **parte teórica** de la Prueba se propone evaluar sus conocimientos teóricos respecto de los nombres de las notas, su ubicación en el pentagrama en clave de Sol y Fa, y los intervalos.

Para permitir evaluar rápidamente a una gran cantidad de candidatos, la Prueba se presenta en un formulario impreso.

IMPORTANTE: el día de la prueba Ud. debe traer **lápiz, goma de borrar, y un par de auriculares** que le resulten cómodos, equipados con una ficha miniplug stereo (la ficha convencional para walkmans, discmans o placas de sonido de PCs).

METODOLOGÍA DE LA PRUEBA

Parte práctica

En el momento del examen se le entregará el formulario de la prueba y se le asignará una computadora para que pueda escuchar con auriculares los fragmentos grabados con los que deberá trabajar. Podrá escuchar los fragmentos tantas veces como lo desee, y en el orden en que Ud. prefiera.

La prueba tiene un diseño de opciones múltiples, de manera que para cada fragmento musical Ud. no deberá escribir nada, sino solamente elegir de entre 3 versiones diferentes ya escritas cuál corresponde a lo escuchado. Cada parte comienza con un fragmento de práctica, en donde se explica su tarea y se compara la versión correcta con las 2 incorrectas.

Se eligió esta metodología porque permite evaluar rápidamente a una gran cantidad de candidatos, a la vez que intenta minimizar las diferencias que pudieran existir entre los distintos niveles, tipos y modalidades de formación entre ellos. En la sección 'Contenido de la Parte Práctica' se explican los criterios seguidos para cada una de las partes de la prueba y se ofrecen ejemplos.

Parte teórica

En el formulario de la prueba encontrará impresos 2 fragmentos musicales – uno en clave de Sol y otro en clave de Fa – escritos en notación musical convencional. Su tarea consistirá simplemente en anotar los nombres de cada una de las notas, y los intervalos que se forman entre cada par de ellas. En la sección 'Contenido de la Parte Teórica' se ofrece un ejemplo de la tarea que Ud. deberá realizar.

CONTENIDO DE LA PARTE PRÁCTICA

La parte práctica de la prueba consta de 4 partes:

1. Forma y contenido
2. Ritmo
3. Melodía
4. Armonía

Para ilustrar esta parte presentamos como ejemplo una versión convencional de la canción Feliz Cumpleaños. La melodía está anotada en pentagrama en la tonalidad de Do M, el ritmo representado por las figuras rítmicas convencionales, la armonía indicada con el cifrado romano convencional, y los arcos indican las segmentaciones menores a la frase:

I V I (I) IV I V I

Que los cum- plas fe - liz, que los cum- plas fe - liz, que los cum- plas, que los cum - plas, que los cum- plas fe - liz.

Forma y contenido

Esta parte de la prueba se propone evaluar su habilidad para representar la segmentación musical en fragmentos cortos de música grabada (inferiores al minuto), y su habilidad para identificar y comparar el contenido musical de dichas partes.

Como explicamos en la sección Metodología, en esta parte su tarea consistirá en escuchar un fragmento, y luego elegir de entre 3 versiones diferentes cuál corresponde a lo escuchado. Los corchetes y los arcos se corresponderán con las partes de la música y reflejarán su estructura formal, mientras que las letras indicarán el contenido musical de cada parte, de acuerdo a estas pautas:

- si el contenido de dos partes sucesivas es idéntico, la letra se repite: **a a**
- si es parecido, la letra se repite con ': **a a'**
- si es distinto, cambia la letra: **a b**

Por ejemplo, según esos criterios el Feliz Cumpleaños se representaría así:

The diagram shows two boxes representing musical segments. The first box contains four segments, each with a bracket above it. The first segment is labeled 'a' and the last segment is labeled 'a''. The second box contains four segments, each with a bracket above it. The first segment is labeled 'a'' and the other three segments are labeled 'a''.

Sin embargo, todo fragmento musical admite un cierto número de descripciones formales distintas, todas correctas. En la representación anterior, por ejemplo, las letras a' indican correctamente que esas partes son una elaboración de la primer a. Pero otra descripción formal podría hilar más fino y a su vez clasificar a esas partes como a', a'', y a''', para indicar no sólo que son elaboraciones de a, sino también que todas ellas son distintas entre sí. Desde este último punto de vista, más sutil, la primera versión con las 3 a' resultaría ambigua.

Para evitar estas ambigüedades o sutilezas de interpretación durante la prueba, las alternativas incorrectas que se le presenten no serán versiones más sutiles o capciosas de la versión correcta, sino que serán claramente erróneas o inadecuadas; y lo mismo se aplica para las partes restantes de la prueba práctica.

Ritmo

Esta parte de la prueba se propone evaluar su habilidad para representar el ritmo de una melodía en notación rítmica convencional.

Como explicamos en la sección Metodología, en esta parte su tarea consistirá en escuchar un fragmento breve, y luego elegir de entre 3 versiones diferentes cuál corresponde al ritmo de la melodía principal. Fíjese que la ubicación de las figuras respecto del compás es tan importante como el ritmo en sí.

Por ejemplo, el ritmo del Feliz Cumpleaños se representaría así:

The diagram shows a musical staff in 3/4 time. It contains a sequence of rhythmic figures: a quarter note, a quarter note, and a quarter note, followed by a quarter note, a quarter note, and a quarter note, and so on. The figures are grouped with brackets above them, indicating the rhythm of the melody.

Al igual que en las otras partes de la prueba, las alternativas incorrectas que se le presenten no serán versiones más sutiles o capciosas de la versión correcta, sino que serán claramente erróneas o inadecuadas, tanto en cuanto al ritmo en sí, como a la ubicación de las figuras respecto del compás.

Melodía

Esta parte de la prueba se propone evaluar su habilidad para representar el contorno de una melodía, es decir, el patrón de ascensos, descensos y repeticiones de la melodía que se reflejan en los ascensos, descensos y repeticiones de las notas.

Como explicamos en la sección Metodología, en esta parte su tarea consistirá en escuchar un fragmento breve, y luego elegir de entre 3 versiones diferentes cuál corresponde a la melodía escuchada.

Por ejemplo, el contorno del Feliz Cumpleaños se representaría así:



Fíjese que esta representación está a mitad de camino entre una versión analógica sin pentagrama, y una versión convencional en pentagrama. Esto es así para permitir que candidatos con distintos grados de experiencia en la notación melódica tengan iguales oportunidades de demostrar sus habilidades. Para realizar correctamente esta parte de la prueba no es necesario seguir exactamente el curso de la melodía en el pentagrama, lo cual por otra parte es imposible ya que no hay ni clave ni armadura de clave. Sí es necesario seguir el contorno, que se mantiene y resulta independientemente de la clave o armadura de clave que se asigne a la versión.

Al igual que en las otras partes de la prueba, las alternativas incorrectas que se le presenten no serán versiones más sutiles o capciosas de la versión correcta, sino que serán claramente erróneas o inadecuadas.

Armonía

Esta parte de la prueba se propone evaluar su habilidad para representar la armonía de un fragmento musical.

Como explicamos en la sección Metodología, en esta parte su tarea consistirá en escuchar un fragmento breve, y luego elegir de entre 3 versiones diferentes cuál corresponde a los cambios armónicos escuchados. Las letras se asignan a las distintas armonías o acordes según el orden de aparición: a la primera A, a la segunda B, etc., y la letra se repite cuando se repite la armonía. Tenga en cuenta que, como todos los fragmentos comienzan con armonía de Tónica, la letra A siempre es la Tónica. También, fíjese que las distancias entre las letras indican la duración relativa de cada armonía.

Por ejemplo, la armonía del Feliz Cumpleaños se representaría así:



Al igual que en las otras partes de la prueba, las alternativas incorrectas que se le presenten no serán versiones más sutiles o capciosas de la versión correcta, sino que serán claramente erróneas o inadecuadas.

CONTENIDO DE LA PARTE TEÓRICA

Esta parte de la prueba se propone evaluar sus conocimientos teóricos respecto de los nombres de las notas, su ubicación en el pentagrama en clave de Sol y Fa, y los intervalos. Su tarea consistirá simplemente en anotar los nombres de cada una de las notas y los intervalos que se forman entre cada par de ellas. Para los intervalos debe usarse el siguiente código:

Mayor = M
 menor = m
 Justo = J
 Aumentado = A
 disminuido = /

No se aceptará la denominación de *tono* o *semitono* para las 2das., debiendo indicarse en cada caso si son menores o Mayores.

Por ejemplo, dado el siguiente fragmento de la Fuga 24 del *Clave bien temperado* de J. S. Bach:



Ud. debe completarlo así:

FA RE SI SOL FA SI LA MI RE DO SI FA MI RE DO SI DO LA FA SOL

3M 3m 6m 2m 4J 2m 4A 2m / 2m 4J 2m / 2m 2m 2m 3M 3m 2M

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Parte práctica:

Forma y contenido: Aguilar, M. C., Glocer, S. y Percossi, E.: *Apreciación Musical I*, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA Ed., 1998. Páginas 24 a 39 y 86 a 88

Ritmo: Aguilar, M. del C.: *Método para Leer y Escribir Música a partir de la Percepción*, 1978 (1ra. Ed.). Parte/libro de *Ritmo*: Temas 1 a 7.

Melodía: Aguilar, M. del C.: *Método . . .* Parte/libro de *Melodía*: Temas 1 a 4.

Armonía: Aguilar, M. del C.: *Método . . .* Parte/libro de *Armonía*: Temas 9 a 13.

Parte teórica:

Aguilar, M. del C.: *Método . . .* Parte/libro de *Intervalos*: Temas 7 a 17; *Melodía*: Temas 4 a 6.

Podrá encontrar copias de la bibliografía sugerida para la Prueba de Admisión en el Centro de Copiado de la Universidad de Quilmes.

ENTREVISTA/MUESTRA

Objetivo

El objetivo de la entrevista/muestra es indagar si aquellos aspirantes que obtuvieron una calificación media en la Prueba de Admisión (entre 40 y 70 puntos) cuentan con la predisposición adecuada para comprometerse exitosamente con los requerimientos académicos de la CCME. Durante la entrevista/muestra los profesores tratarán de explorar el potencial de los aspirantes para

desarrollar un trabajo creativo, flexible y continuado durante sus estudios. Indicios de este potencial pueden ser:

- el entusiasmo, curiosidad, motivación e interés por explorar diferentes aspectos de la música en general, y de la música electroacústica en particular
- el nivel y la experiencia alcanzados en actividades musicales previas (instrumentales, compositivas, informáticas, técnico sonoras, etc.), sean éstas formales o informales
- la creatividad y originalidad demostradas en sus composiciones (cuando las hubiera)
- las aspiraciones para el propio desarrollo durante la CCME y dentro de las opciones de formación académica que ésta ofrece

No obstante, los profesores también estarán atentos para descubrir y apoyar a aquellos aspirantes que muestren un potencial interesante de desarrollo, pero cuyas experiencias previas pueden haber sido limitadas por provenir de entornos educativos desventajosos.

Contenido

Ud. deberá traer a la entrevista/muestra un breve 'currículum' impreso (máximo 1 página) que refleje sus intereses, actividades y proyectos de desarrollo musical. Éste puede incluir un detalle de sus intereses como oyente, si tiene experiencia en la ejecución de un instrumento o como compositor, si toca o canta en algún grupo, qué géneros musicales le interesan más, cuál es su objetivo de desarrollo en la música, etc. Teniendo en cuenta el fuerte componente tecnológico de la carrera, se considerarán también los antecedentes vinculados indirectamente con las actividades musicales académicas como – por ejemplo – la informática, la audiovisión, o las actividades de mezcla, grabación y/o diseño sonoro.

Si fuera posible, debe acompañar el currículum con breves ejemplos de su trabajo como – por ejemplo – partituras, grabaciones de audio o video, etc. (se aceptan todos los formatos digitales). Si Ud. toca un instrumento puede llevarlo a la entrevista para demostrar brevemente lo que sabe hacer con él. Por favor tenga en cuenta que las entrevistas/muestras tendrán una duración máxima de 10 minutos para cada aspirante.

Evaluación

De acuerdo al desarrollo de la entrevista/muestra, los profesores lo ubicarán en una de las siguientes categorías:

1. potencial óptimo: 30 puntos
2. potencial adecuado: 20 puntos
3. potencial menor: 10 puntos

Esta calificación, sumada a la obtenida en la Prueba de Admisión, determinará su orden de mérito para acceder a una vacante en la CCME.

Apéndice 3

ENCUESTA

Estimado estudiante: esta es la primera vez que en la CCME utilizamos una prueba de admisión como la que Ud. acaba de realizar, y por eso queremos saber su opinión, de forma totalmente anónima. Por favor conteste las siguientes preguntas marcando con X el casillero correspondiente:

¿Le resultaron claras las instrucciones y actividades de la prueba?:

PARTE PRÁCTICA

1: FORMA Y CONTENIDO

Muy claras	Claras	Poco claras	Incomprensibles
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2: RITMO

Muy claras	Claras	Poco claras	Incomprensibles
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3: MELODÍA

Muy claras	Claras	Poco claras	Incomprensibles
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4: ARMONÍA

Muy claras	Claras	Poco claras	Incomprensibles
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTE TEÓRICA

Muy claras	Claras	Poco claras	Incomprensibles
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Alguna sugerencia?

Edad: ____ Sexo (M ó F): ____

¿Posee estudios formales de música? SI NO

(Si cursó por lo menos un año en un conservatorio, universidad, o con profesores particulares, conteste SI)

¡Muchas gracias!