

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

Objetividad – Subjetividad y Música

Actas de la VII Reunión Anual de SACCoM

**Rosario – Santa Fe
3 y 4 de Julio de 2008**



PARA LAS CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MUSICA
SACCOM
SOCIEDAD ARGENTINA

Objetividad – Subjetividad y Música

Actas de la VII Reunión Anual de SACCOM

Escuela de Música
Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario

Rosario - Santa Fe

**Editadas por María de la Paz Jacquier
y Alejandro Pereira Ghiena**

3 y 4 de Julio de 2008

© 2008 de la edición para SACCoM
© 2008 de la recopilación para María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena
© 2008 de los artículos para los autores mencionados

Objetividad – Subjetividad y Música
Actas de la VII Reunión Anual de SACCOM

Edición literaria a cargo de: María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena
1a ed. - Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - SACCOM, 2008.
CD-Rom.

ISBN 978-987-98750-6-3

1. Teoría Musical.
CDD 780.1

Ed. SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música) – Fray Justo Santa María de Oro 2260 – C1425FOF Buenos Aires – ARGENTINA

Web: www.saccomm.org.ar

Correo electrónico: info@saccomm.org.ar

Impreso en Buenos Aires – Argentina

PREFACIO

El presente volumen reúne los trabajos presentados durante el desarrollo de la VII Reunión de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, celebrada en la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina, los días 3 y 4 de julio de 2008. En ella se dieron cita investigadores que aportaron sus visiones a las diversas facetas del problema de la experiencia musical. Aunque la temática prioritaria del encuentro fue *Objetividad – Subjetividad y Música*, muchos de los trabajos presentados ampliaron el horizonte temático del mismo.

En este volumen los trabajos fueron ordenados de acuerdo a la modalidad de presentación académica. De este modo se incluyen conferencias, artículos de investigación empírica y teórica, comunicaciones de experiencias de transferencia y aplicación de investigaciones en otros ámbitos académicos. Por ello, los trabajos aquí recopilados presentan múltiples formatos y extensiones, al tiempo que sus alcances y precisiones son sumamente variables.

Las diversas modalidades de presentación promovieron el intercambio académico en el campo facilitando el acceso a investigadores y profesionales a problemáticas específicas de las ciencias cognitivas de la música. De esta manera tuvieron lugar (i) una conferencia a cargo de un invitado extranjero; (ii) tres simposios en los que los participantes discutieron desde diversas miradas una problemática particular; (iii) sesiones temáticas que incluyeron la comunicación de reseñas de investigaciones proyectadas, en curso o finalizadas y que los autores sometieron a discusión; (iv) sesiones de transferencia y aplicación - con elaboraciones teóricas o teórico-prácticas de conocimientos emanados de la investigación en ciencias cognitivas de la música susceptibles de ser puestas en consideración en la práctica de la educación musical, la ejecución musical, la musicoterapia, educación especial, etc.; y (v) una sesión de posters en la que se mostraron trabajos de transferencia y aplicación y trabajos de investigación en diferentes etapas de desarrollo.

El libro se presenta en formato digital y puede ser recorrido siguiendo los vínculos que aparecen en la solapa superior izquierda o en el texto (*Marcadores, Bookmarks*). Se puede recorrer linealmente, o desde el índice incluido también en el disco. Las citas o menciones que se hagan de los artículos incluidos en este libro deben explicitar el número de página. De este modo, el siguiente es un ejemplo del modo en el que se deben mencionar los artículos:

Vargas, G. y López, I. (2008). Las acciones explícitas que acompañan el proceso de transcripción de melodías. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Objetividad - Subjetividad y Música*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 257-265.

Agradecemos a los organizadores locales de la Reunión, Gustavo Vargas y Liliana Chernigoy, y a las autoridades de la Escuela de Música (Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario) por haber albergado la realización de la reunión, y a los investigadores que colaboraron con la presentación de sus artículos por trabajar por el desarrollo de esta disciplina.

María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena
Julio de 2008

Índice

<i>Música y emoción: el problema de la expresión. Conferencia.</i> Antoni Gomila	1
<i>El proceso enseñanza-aprendizaje desde un enfoque etnomusicológico.</i> Convocante: Marta Andreoli. Discussant: Favio Shifres.	9
<i>La evaluación del proceso de escritura de un informe. Aplicación de la metodología cualitativa en la Cátedra Organología Argentina.</i> Marta Andreoli, Marina González, Adriana Luengo, Nélica Toloza y Daniela Velazquez	11
<i>Acercamiento al problema de la transcripción y el análisis musical. Abordaje de la música desde tres problemáticas sociales: invisibilidad de la mujer, discursos intertextuales y religión en la representación de la cultura Qom.</i> María Mercedes Liska, Rosario Haddad, Facundo Osre y Jorge Manzini	16
<i>Tantos años en el conservatorio y es la primera vez que me hacen escuchar música. Reflexiones sobre posibles aportes a la enseñanza musical desde una mirada etnomusicológica.</i> Ana María Romaniuk y Nélica Wyatt	21
<i>Estudios interdisciplinarios en cognición musical. Simposio.</i> Eduardo Castro-Sierra	25
<i>Desarrollo de un sistema de síntesis de voz cantada en español.</i> Alejandro Ramos Amézquita	35
<i>El poder de la música en los viajes del alma. Cura psicológica a través de la música en el ritual de yajé del Amazonas colombiano.</i> Marcela García López	39
<i>Trabajo en equipo, logro de metas y sensibilidad emocional entre estudiantes de licenciatura, respecto al aprendizaje y práctica de la música.</i> Daniela Monje Reyna	41
<i>Desarrollo histórico y sistémico de la armonía para guitarra.</i> José Antonio Moreno García	43
<i>Estudio del posible efecto de la actividad neural durante la imaginación musical sobre la actividad de las emisiones otoacústicas espontáneas.</i> Gabriela Pérez Acosta, Alejandro Ramos Amézquita y Eduardo Castro-Sierra	47
<i>Las artes de la intersubjetividad. Simposio.</i> Convocante: Silvia Español. Discussant: Antoni Gomila	51
<i>Temporalidad y percepción transmodal en la infancia.</i> Mauricio Martínez	53
<i>La base del movimiento en el habla y en el canto dirigidos a bebés.</i> Silvia Español, Mauricio Martínez y Mariano Pattin	65
<i>La composición temporal del habla, el canto y el movimiento en la musicalidad de las interacciones tempranas adulto-infante.</i> Isabel Cecilia Martínez	73
<i>Expresión musical en la voz hablada y cantada en interacciones adulto-infante.</i> Favio Shifres	83
<i>Habla y canto en la discursividad de la estimulación dirigida al bebé.</i> Santiago Videla	95
<i>Los componentes imagen-esquemáticos de la parentalidad intuitiva en las interacciones tempranas adulto-infante.</i> Isabel Cecilia Martínez y Silvia Español	105

<i>Los factores que provocan el malestar de los docentes de música: conocimiento y reversión.</i> María Inés Ferrero y Mónica Martín	107
<i>Hacia la armonía en un teclado desde la melodía en flauta dulce.</i> Stella Aramayo	115
<i>La pericia en el canto a los tres años. Incidencias tonomodales y constructivas.</i> María Gabriela Mónaco	125
<i>Las representaciones musicales de los inmigrantes caboverdeanos en Ensenada y La Plata.</i> Susana Tuler y Marta Maffia	131
<i>El estilo pampeano bonaerense. Modos de producción, apropiación y pervivencia.</i> Blanca Elena Hermo	147
<i>Reconstruyendo y diseminando el patrimonio musical uruguayo. La diseminación de la música académica uruguaya y su impacto en el formateo de la audición.</i> Álvaro Martínez	153
<i>Significado y comunicación en música popular. Un estudio cualitativo exploratorio.</i> Julián Céspedes Guevara	159
<i>Análisis de patrones de timing en la ejecución de música atonal. Consideraciones metodológicas e implicancias cognitivas.</i> Juan Fernando Anta	169
<i>Evaluando los patrones de timing a diferentes niveles de la estructura musical.</i> Juan Fernando Anta	177
<i>Procesos de mapeo transdominio en la percepción de la música atonal.</i> Isabel Cecilia Martínez y Fernando Anta	181
<i>Métodos de análisis estético. El problema de la objetividad y la subjetividad en la estética musical.</i> Pilar Jovanna Holguín Tovar	187
<i>De Dante A Verdi. Realidad, poesía y música: una propuesta de experiencia poético-musical.</i> Nilda Ciullo	195
<i>Composición en tiempo real. ¿Improvisación compuesta, composición improvisada o fenomenología específica?</i> Mario Norro	203
<i>Lo objetivo de la experiencia estética.</i> Roberto Rue	217
<i>Forma y textura en la producción musical latinoamericana del siglo XX.</i> Lilia Sofía Vieri	223
<i>La construcción de la representación simbólica en la lectura a primera vista.</i> María Guadalupe Segalerba	229
<i>Mirada constructivista al programa del núcleo temático de entrenamiento auditivo de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas.</i> Paola Marcela Márquez Gutiérrez	243
<i>Música como texto y música como ejecución en los programas de Educación Audioperceptiva de la UNR.</i> Gustavo Vargas y Liliana Chernigoy	251
<i>Las acciones explícitas que acompañan el proceso de transcripción de melodías.</i> Gustavo Vargas e Ivana López	257
<i>Niveles de dificultad en la ejecución vocal de alturas repetidas.</i> Silvia Larrechart, Alejandro Loker y Nora Schierloh	267
<i>La experiencia del tiempo musical.</i> María de la Paz Jacquier	273

<i>Clicando em posições no tempo. Escrevendo música em um software sequenciador posicional.</i> Darcy Alcantara Neto	285
<i>Evaluación de la influencia de las intervenciones de enfermería y 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.</i> Norma Salvi, Ariel Blanc, Natalia Paoli, Silvia Larrechart, Hilda Sitner, Celina Picart, Fernando Manzanares y Alejandro Loker	297
<i>Exploración de alternativas para la prevención de lesiones y para el mejoramiento de los recursos mecánico-funcionales de los guitarristas. Segunda etapa.</i> Pablo Fuks y María Roxana Paredes	301
<i>A imagem musical do movimento. Categorias de análise.</i> Alejandro César Laguna	309
<i>Transmodalidad y juicio estético en la interpretación del canto.</i> Claudia Mauleón	321
<i>Movimiento, intención y “sentido sentido” en la ejecución musical cantada.</i> Favio Shifres y Vilma Wagner	327
<i>Música y corporalidad. Relaciones de coherencia entre danza y música en coreografías de ballet y de movimiento libre.</i> Isabel Cecilia Martínez y Juliette Epele	339
<i>La partitura como posibilidad permanente.</i> Ana María Cué	347
<i>Interpretación Pianística. Vinculación entre análisis musical y herramientas técnicas.</i> Silvia García	357
<i>La construcción de la habilidad expresiva en la música de cámara. Confluencia entre los vectores expresivos de la ejecución y el pensamiento metafórico.</i> Daniel Callejas Leiva	361
<i>La música en el lenguaje audiovisual. Materiales curriculares para el nivel secundario.</i> Rut Magdalena Leonhard, Gustavo Miguel Omega y Camila Cecilia Molinas	367
<i>El rol de la lectoescritura musical en etapas iniciales de la formación audioperceptiva. Un estudio desarrollado a partir de la experiencia con estudiantes no videntes.</i> María Inés Burcet y Romina Herrera	375
<i>O acompanhador musical de dança. Como identificar o tempo subjacente a frase de movimento?</i> Alejandro César Laguna	379
<i>Configuraciones de identidades juveniles en un videoclip. Un análisis semiótico discursivo musical.</i> Verónica Elizalde Carrillo y Lucila Santomero	391
<i>La música de los sicuris de Tilcara. Una investigación de campo sobre las prácticas de los sikuris durante la procesión de la Virgen del Abra de Punta Corral.</i> Susana Dutto	401
<i>El alumno investigador en cátedras universitarias de Historia de la Música Argentina. Métodos y estrategias.</i> Ana María Mondolo	413
<i>La improvisación en el jazz. Propuesta pedagógica.</i> Andrés Martínez y Joaquín Pérez	421
<i>El eje sincrónico del acorde como dimensión de orden plegado en relación al despliegue, actualización y desarrollo diacrónico de la obra pianística, y su incidencia en los procesos metacognitivos requeridos para la interpretación de obras polifónicas y/o contrapuntísticas de J. S. Bach en un contexto de educación no formal.</i> Pablo Hernán Díaz Gerez y Cecilia Eisele	429

<i>Música electroacústica mixta con procesos en tiempo real. Una propuesta pedagógica.</i> Claudio Lluán, Gabriel Data, Luis Tamagnini y Liliana Elechosa	433
<i>La comprensión de la macro-estructura musical en relación al lenguaje narrativo.</i> María Victoria Assinnato	443
<i>Incidencia de los atributos expresivos en la comprensión de la música.</i> María Victoria Assinnato, Pablo Mussico y Alejandro Pereira Ghiena	449
<i>Música y educación especial. Nos unen las diferencias.</i> Pedro Boltrino	461
<i>Las metáforas orientacionales. Un recurso mediador en la interpretación del canto coral.</i> María Eugenia De Chazal	465
<i>Estudio de las variaciones temporales en una ejecución musical expresiva. Su relación con el contorno melódico.</i> Julliete Epele	467
<i>ValorArte. Un medio diferente de construir conocimientos significativos en el niño de Nivel Inicial.</i> Gladis Alegre, M. Laura Frade y M. Alejandra Viota Balbastro	471
<i>Aproximación al análisis musical desde la microestructura temporal expresiva del tango Malena.</i> Margarita Huber	479
<i>El programa de investigación chomskiano en la adquisición del lenguaje musical.</i> José Néstor Mevorás	485
<i>¿Alegre o triste? La inferencia de emociones de la música y el contexto.</i> María Fernanda Moya y Ricardo Buzzada	487
<i>El aula marginal. Un desafío para el docente de música.</i> Corina Beatriz Pacagnella	489
<i>El rol del cuerpo en las tareas de lectura a primera vista. Algunas consideraciones para su estudio.</i> Alejandro Pereira Ghiena	497
<i>La comunidad de aprendices. Los aprendizajes musicales en las bandas de rock de Rosario.</i> Alicia Shapiro	503
<i>La habilidad para discriminar alturas musicales y su vinculación con la familiaridad con el estilo.</i> Favio Shifres	511
<i>Apreciación musical. El saber escuchar como la conjunción de tres modos de conocimiento musical.</i> Patricia Tobio	517
<i>Aportes metodológicos para el estudio del currículum musical escolar.</i> Gustavo Vargas	521
<i>Una aproximación al tactus musical en niños de 5 años.</i> Ivana López	523

MÚSICA Y EMOCIÓN: EL PROBLEMA DE LA EXPRESIÓN¹

Conferencia

ANTONI GOMILA

DEP. PSICOLOGÍA – UNIV. ILLES BALEARS

Para Silvia, en reconocimiento

Introducción

La relación entre la música y la emoción es plural y compleja, se manifiesta en múltiples niveles, algunos comunes con otras manifestaciones artísticas, otros aparentemente característicos de la experiencia musical (Juslin y Sloboda 2001). Así, por ejemplo, desde la perspectiva de la producción artística, no es extraño que los artistas remitan a una determinada experiencia musical como la causa, el origen, de una determinada obra (“la indignación que sentí por lo que ocurrió me llevó a componer la obra”, o “la obra surgió de mi desengaño amoroso”). Desde la perspectiva de la audiencia, la música puede tener efectos relajantes o excitantes, o bien evocadores de experiencias vividas en el pasado –y en este aspecto la música parece tener mayor fuerza psicológica que otras formas artísticas, aspecto que trata de explotar la musicoterapia-. Puede activar respuestas psicofisiológicas muy elementales, como los escalofríos o el movimiento rítmico; en un individuo o en un grupo (por contagio emocional), así como respuestas emocionales altamente intelectualizadas, como la que podría derivarse de captar como de alto y sutil valor estético un aspecto particular de una obra, por contraste con la tradición precedente. Finalmente, desde el punto de vista del intérprete, puede ocurrir que la pasión acompañe a la ejecución, hasta el punto de entrar en una especie de trance, o que la interpretación se vea afectada por el nerviosismo escénico.

Sin embargo, en todos estos casos las emociones se dan de manera extrínseca a la propia música: como causa o efecto o acompañamiento de la experiencia musical, pero separable en principio de esa experiencia. Otra manera de decirlo es que estas diversas dimensiones emocionales de la música no son imprescindibles para la experiencia musical, y son ajenas al valor estético de la música. De hecho, son aspectos que pueden acompañar a cualquier manifestación musical –popular o tradicional, electrónica o mecánica, individual o colectiva- pero de modo distinto y diverso para cada cual, pero sin resultar imprescindibles: la experiencia musical puede darse sin cualquiera de tales facetas.

En cambio, hay otro aspecto de la experiencia musical relacionado con las emociones en que la relación parece no ser extrínseca, sino intrínseca: se trata del aspecto expresivo de la música, por el cual percibimos en la música cualidades expresivas: como música alegre, o triste, o nostálgica, o frustrante, o anhelante, o agitada o amorosa. Esta dimensión es intrínseca en el mismo sentido en que lo que experimentamos al oír lo que estoy diciendo no son vibraciones acústicas sino significados: en la experiencia de la música no podemos separar la percepción de sonidos de la expresión emocional. Percibimos las emociones en la música, no como algo inferido o concluido a partir de la experiencia perceptiva. Es, por tanto, un caso claro de percepción significativa.

Sin embargo, a diferencia del caso del lenguaje, esta experiencia parece anómala o desubicada. Ciertamente, una emoción es un estado psicológico complejo que implica como mínimo cuatro niveles: el de la activación psicofisiológica autónoma (que pueda dar lugar a cambios en la conductancia de la piel, el nivel de determinadas hormonas en sangre o el ritmo cardíaco), el de la sensación cualitativa (de bienestar o malestar, de turbación o excitación), el cognitivo-valorativo (la captación de determinado hecho, o posibilidad inminente, y su valoración en base a un punto de referencia motivacional intrínseco, del que se desprende la valencia, positiva o negativa, que caracteriza la emoción), y el expresivo (a nivel facial, gestual, corporal o vocal). En el caso de la música, sin embargo, es como si reconociéramos esta dimensión expresiva en algo ontológicamente incapaz de incorporar el resto de niveles (se trata de sonidos complejos). Por ello, constituye un reto teórico difícil explicar cómo es posible tal experiencia. Este es el problema que les propongo explorar en el curso de esta conferencia. Es importante tener claro, desde el principio, que no se puede negar la experiencia, hay que dar cuenta de ella.

¹ Este trabajo ha recibido el apoyo del Ministerio de Educación y Ciencia, a través del proyecto HUM2006-11603-C02. Quisiera expresar del modo más manifiesto mi agradecimiento por la invitación a participar en el congreso de SACCOM.

A mi modo de ver, este problema es central para una estética contemporánea no formalista de la música, en la medida en que, al menos desde el romanticismo, el contenido expresivo ha sido visto como la base del valor estético del arte. En efecto, tras el abandono de la estética de la mimesis, propia de la primera Modernidad –según la cual el valor del arte se encuentra en la imitación de la realidad–, estética que se encontraba con dificultades para dar cuenta de la música dado su carácter no representacional, el romanticismo halló en esta dimensión expresiva el sentido estético del arte. Inicialmente, no obstante, la idea del contenido expresivo se planteó en el marco de la estética de la mimesis, sugiriéndose que la música sí era un arte representacional, sólo que lo que representaba eran estados emocionales. Frente a este enfoque, el formalismo puso en duda que la música, sobre todo la música absoluta, la música instrumental, pudiera hacer tal cosa. Por su parte, el expresionismo transformó la idea de que el arte representa las emociones en la idea de que las expresa, acentuando el subjetivismo de la música.

Esta dialéctica se ha mantenido en el pensamiento estético de la segunda mitad del siglo XX, aunque se replanteó, como todas las cuestiones filosóficas, en el marco del giro lingüístico, a partir de su formulación lingüística, y de este modo la cuestión por la dimensión expresiva de la música se convirtió en la cuestión de cómo podemos aplicar predicados psicológicos a la música. Esta transformación distanció nuestra cuestión de la del valor expresivo de la música como fundamento de su valor estético, pero es fácil ver que es la cuestión previa de la que depende la segunda: sólo tendrá sentido una estética no formalista si podemos establecer de manera satisfactoria de qué modo la música nos resulta expresiva de emociones. Si bien sin la pretensión de aplicar la concepción expresionista del arte a todo el arte.

Para llegar a formular una propuesta positiva sobre cómo resolver nuestro problema, primero revisaremos las principales estrategias teóricas contemporáneas y sus dificultades. Su rasgo característico es que mayoritariamente renuncian a resolver la cuestión de fondo, al partir de la escisión entre expresión y expresividad; es decir, renuncian a ver la música como expresión de emociones y desarrollan la idea de cómo puede ser expresiva la música, en base a la semejanza entre las experiencias que acompañan a las emociones y las características de la música (con el movimiento, subidas y bajadas, como metáfora central).

La excepción a esta estrategia general es la teoría desarrollada por Jennefer Robinson en *Deeper than reason* (OUP, 2005). Se trata de una teoría neoromántica –la música como expresión emocional– que trata de entender la música en analogía con los medios expresivos de las otras artes (visuales y narrativas). El recurso expresivo central radica en presentar uno o varios puntos de vista (del personaje, del narrador, del autor) en la obra, de tal modo que el espectador pueda “ponerse” en el lugar de ese punto de vista, y por tanto, experimentar las emociones correspondientes que luego son proyectadas a los correspondientes puntos de vista. La música, según Robinson, también permitiría tal desarrollo de puntos de vista, al menos de un “autor implicado” por la propia música.

Utilizaré el planteamiento de Robinson como punto de referencia para introducir mi idea de la perspectiva de segunda persona de la interacción intersubjetiva, y aplicarla al ámbito de la experiencia musical. El núcleo de la propuesta se articula en torno a consideraciones fenoménicas –la percepción directa de la expresividad musical, no basada en inferencias o proyecciones simuladas– y de nivel subpersonal –de los mecanismos elementales que nos permiten tales experiencias intersubjetivas directas, mecanismos que el compositor maneja intuitivamente, al trabajar con los recursos expresivos de la música–.

De todos modos, también será necesario tener en cuenta la relación entre expresión y significado en la música, es decir, el proceso por el cual los modos de la expresión se “socializan”, se vuelven convencionales, compartidos, desarrollándose de este modo códigos expresivos. Si la idea romántica de expresión consistía en la manifestación de lo interno, una concepción contemporánea de la subjetividad, pragmática, requerirá tener en cuenta la dimensión social de la expresión, su función de regulación de la interacción social, de indicación para la acción. Concebir la expresión como un modo básico de comunicación nos permite entender la aparición de códigos expresivos compartidos, lo cual genera una dialéctica insuperable y una angustia característica en el contexto artístico: la necesidad de ser comprensible sin caer en las fórmulas establecidas, en los clichés.

Teorías contemporáneas de la expresión

El debate contemporáneo sobre la expresión musical arranca del reconocimiento de que las vías tradicionales son vías muertas: ni la teoría biográfica, ni la evocativa, resultan satisfactorias. La primera consiste en atribuir el contenido expresivo de una obra al estado mental del autor cuando la compuso, mientras que la segunda caracteriza el contenido expresivo en términos de la reacción emocional de la audiencia (Matravers 1998). Ya hemos señalado en la introducción que ambos aspectos son extrínsecos a la propia música. Cuando Mozart compuso la Sinfonía Júpiter, al final de su vida, no podía sentirse más desgraciado e infeliz, pero su obra, su último movimiento en particular, supone la mayor expresión de alegría. Además, los estados mentales cambian con el tiempo, del



mismo modo que la composición no es un acto puntual, también requiere tiempo, pero para conseguir un mismo contenido expresivo. Por ello puede decirse que el autor desaparece tras su obra. Del mismo modo, esa obra expresa contento no porque alegre a la audiencia; de hecho, la evocación que genere una obra dependerá en parte de la experiencia previa de cada oyente en particular, de las asociaciones que puede reactivar su percepción; ciertamente, del reconocimiento de la alegría de la música puede seguirse una reacción simpática, pero eso indica precisamente que debemos explicar en primer lugar cómo es que percibimos la música como alegre –para poder explicar nuestra reacción a esa alegría expresada.

Esto no significa que las intenciones del compositor no jueguen ningún papel en la comprensión de la obra: componer música es una actividad humana intencional, propositiva, y el compositor se pone en el lugar de la audiencia para calibrar si la música consigue transmitir lo que pretende. Pero tales intenciones se revelan en la obra, no mediante la investigación en la biografía del artista. Y esas intenciones pueden consistir en que la música exprese cierta emoción o experiencia. En este sentido, es importante tener en cuenta que “expresión” tiene, por lo menos dos sentidos relevantes: por un lado, expresar significa manifestar un estado mental; por otro, expresar es un tipo de acción, mediante la cual no solamente se revela el estado mental, sino que también se dirige la atención hacia él ostensivamente. Es en este sentido que hablamos de un gesto más o menos expresivo, es decir, más o menos eficaz como expresión de la emoción; y por ello es posible decir que cierta expresión resulta inexpresiva. Es fácil entender que el sentido interesante en relación a la música, y a la expresión estética en general, es el segundo, el ostensivo. En este sentido, expresar es una forma de comunicación intencional, cuyo éxito depende de que la audiencia reconozca esa intención en la acción. Por ello, propondré que el contexto apropiado para entender la expresión es la música es el de la interacción intencional.

No obstante, en el debate contemporáneo, el rechazo a estas teorías tradicionales ha llevado a un predominio del formalismo musical. Desde este planteamiento, la explicación es deconstructiva: el fenómeno de la percepción expresiva existe pero es una ilusión del espectador. La música, en realidad, no expresa ninguna emoción: no puede. Ahora bien, ciertas características de la música pueden resultar expresivas, esto es, asemejarse a características que acompañan a la expresión emocional real. Por decirlo con un lema, la idea es que la música resulta expresiva del mismo modo en que el sauce llorón, o el perro San Bernando, nos resultan expresivos: en realidad no expresan nada, pero a nosotros nos recuerdan la expresión de ciertas emociones por el parecido de tales características con las expresivas de emociones. Decir que la música expresa inquietud significa en realidad que la música se parece a la inquietud. (Defensores de la teoría del parecido: Langer 1942; Kivy 1980; Budd 1995).

Una variante de esta estrategia consiste en ir más lejos y negar que la música en realidad nos resulte expresiva de emociones normales y corrientes. La música, por el contrario, juega con elementos expresivos exclusivos: elementos de tensión y relajamiento, de ascenso y descenso, de aceleración y enlentecimiento, de resolución y estabilidad (Narmour 1991; Raffman 2003). Percibir la música como expresiva se deriva, según este punto de vista, de la sensibilidad a tales elementos expresivos.

El error en estos planteamientos se detecta fácilmente cuando se compara con la poesía: no tiene sentido decir que se asemeja a lo que expresa. Lo mismo puede decirse en el caso de la música: ¿de qué modo se parece al duelo la Marcha Fúnebre de Chopin o el Réquiem Alemán de Brahms, de tal modo que es en lo que se asemejan estas dos obras, dada la transitividad de la relación de parecido? Pero el elemento clave de este planteamiento radica en disociar expresión y expresividad: los elementos expresivos son concebidos como autónomos, como por sí mismos, al margen de la expresión propiamente. Como si los elementos de la Música Callada, de Mompou, formaran parte de la obra sin nada que ver con las intenciones del autor al componer la obra, al incluirlos. Del mismo modo que la cara del San Bernardo nos recuerda la tristeza sin tener nada que ver con el estado anímico del perro, este planteamiento conduce a sostener que la percepción expresiva no tiene nada que ver con lo que realmente puso el autor en la obra.

Los defensores de este enfoque, notablemente Kivy, recurren además a otro argumento para establecer su posición escéptica: una teoría cognitivista de las emociones. Una concepción de las emociones que concede el protagonismo de la experiencia emocional al nivel cognitivo evaluativo. Según este punto de vista, es preciso distinguir el objeto intencional de la emoción del contenido intencional –las creencias sobre el objeto de la emoción-. Sin estoy celoso de mi mujer es que creo que podría engañarme con otro. Si envidio a mi vecino, es porque creo que es más afortunado. Obviamente, la música no es un objeto intencional apropiado para tales creencias. Por tanto, no tiene sentido decir que expresa emociones. No obstante, esta concepción cognitivista, que ha tenido gran predicamento en las décadas de los ochenta y noventa, ha sido rechazada por la investigación psicológica en lo que se refiere a las emociones básicas y estados de ánimo. Actualmente, domina una idea de las emociones como sistemas de respuesta rápida –mientras que la cognición es lenta-,

que ciertamente involucra un componente perceptivo-valorativo, directo, inmediato, no reflexivo ni proposicional (Panksepp y Bernatzky 2002).

En resumen, frente al formalismo dominante, creo que la música si tiene contenido expresivo, que la comprensión estética de la música implica captar su contenido expresivo, y que tal contenido expresivo depende de las intenciones del compositor tal como se manifiestan en la música. La producción intencional de la obra de arte, por la que el autor se sitúa también en el rol del espectador para asegurarse de la efectividad de su obra, es lo que asegura la articulación expresiva de la obra. La cuestión, por tanto, es cómo percibimos esta expresión en la música, y la respuesta va a consistir en sugerir que lo conseguimos para frente a la música adoptamos una actitud de interacción intencional. Antes de pasar a mi propuesta a este respecto, introduciré primero la teoría de Jenneffer Robinson, en *Deeper than Reason*, la mejor versión contemporánea de una concepción no formalista del arte.

La propuesta de Robinson

En su libro, Robinson parte de considerar los modos disponibles a las artes visuales y narrativas para la expresión. Los recursos son múltiples y diversos, pero en todos los casos tienen algo en común: consisten en la presentación de un punto de vista. En la literatura, el punto de vista puede ser el de un personaje en particular, el de la voz narrativa, o el del propio autor implícito en la obra (excepcionalmente, pueden coincidir). En las artes visuales, del mismo modo, se nos ofrece el punto de vista respectivos de los personajes en el cuadro, pero también, implícitamente, el punto de vista del autor del cuadro frente al contenido representado. En tales casos, la comprensión de la obra exige reseguir los respectivos estados psicológicos tal como se nos indican o describen o presentan o sugieren. Por ejemplo, una "Pietà" puede ser trágica o serena, compasiva o burlona, no por la emoción expresada por la virgen, siempre el mismo dolor, sino por la actitud expresada por el autor a través de su elección del modo de representar tal emoción.

En todos esos casos, no se plantea la cuestión del reconocimiento del contenido expresivo porque el medio representacional permite utilizar recursos expresivos del mismo tipo que los de la expresión emocional. En la literatura se nos ofrecen detalladas descripciones fenomenológicas de las experiencias subjetivas de los personajes, o bien se nos sugieren tales experiencias a partir de la transcripción de lo que los personajes dicen o hacen. Más sutil es la cuestión del autor implicado, cuyas actitudes nos son presentadas indirectamente, a través de lo que dice la voz narrativa o el modo en que se presenta la historia. En las artes visuales, se dispone de la representación de las caras y los gestos, y las actitudes del autor implicado en la obra se pueden colegir en base a consideraciones sobre el punto de vista, la perspectiva utilizada o el grado de exageración, deformación, o abstracción en la representación. La cuestión, ahora, es: ¿existe algo parecido en la música?

Frente a los teóricos del parecido, Robinson sostiene que la música no dispone de recursos expresivos del mismo tipo que los de la expresión emocional. La música no representa personajes ni describe acciones, porque la música, por principio, es un arte no representacional. Pero, según Robinson, podemos entender los rasgos expresivos de la música como expresión de las emociones de un protagonista imaginado. Es decir, podemos percibir una obra como la articulación de una subjetividad implícita en la propia música. Al no poder entender los estados expresivos como estados del autor, la propuesta consiste en verlos como la expresión de un punto de vista, de un sujeto mínimo, y por tanto, se trata de atribuir a tal sujeto los estados expresivos reconocidos. La angustia que percibimos en la música la atribuimos al sujeto que imaginamos como responsable de tales manifestaciones expresivas.

Lo que me parece interesante en esta propuesta es que plantea la cuestión de la percepción musical en el plano de la interacción intersubjetiva, aunque lo hace de manera imaginaria y proyectiva. Una obra de arte que expresa una emoción de manera expresiva contribuye a revelar la naturaleza de tal experiencia subjetiva, y haciéndolo, facilita una respuesta emocional. Pero, en mi opinión, no es preciso que el reconocimiento de esa dimensión expresiva consista en la proyección imaginativa, a una persona implícita como sujeto de la música, de los estados emocionales reconocidos. Es posible que en ocasiones ello sea posible, y además, lo adecuado, pero no puede ser la fórmula general. Es preciso recurrir a un mecanismo de más bajo nivel, de funcionamiento espontáneo, automático, vinculado a la interacción intersubjetiva. Es lo que he denominado la perspectiva de segunda persona.

La perspectiva de segunda persona

Por perspectiva de segunda persona entiendo el modo de atribución mental implicado canónicamente en la interacción directa, cara a cara, con otro (Gomila, 2003). Tales interacciones están mediadas por la atribución mental recíproca entre los participantes, que tienen lugar de manera directa, espontánea, implícita y reactiva, sin pretensiones explicativas o predictivas, sino como el



modo de dar sentido a la conducta del otro y adaptar la propia adecuadamente al contexto relevante. Tales atribuciones son posibles por la dimensión expresiva, emocional e intencional, de la conducta, que es perceptible como un patrón (lo que no garantiza el acierto, ni elimina la posibilidad de engaño; al contrario, es lo que lo posibilita). Un caso típico consiste en la atención visual conjunta, donde lo distintivo es reconocer el foco de interés del otro mediante el reconocimiento de la dirección de su mirada, y la mediación del contacto visual, que es el mecanismo que genera la reciprocidad (el darse cuenta que el otro se da cuenta que me doy cuenta... de la interacción y su sentido). Algo parecido ocurre en los casos de implicación emocional mediada por el reconocimiento implícito de la emoción del otro, quien al apreciar ese reconocimiento capta igualmente la simpatía recíproca.

Es fácil ver que este tipo de atribuciones son distintas de las autoatribuciones y de las atribuciones de tercera persona, donde se adopta esa posición objetiva y distanciada de tratar de explicar o reconstruir las circunstancias de otra persona, al margen de nuestra relación con ella. Puede no ser tan fácil aceptar que constituye una perspectiva distinta y genuina, es decir, no reducible a una de las dos anteriores. En efecto, podría sostenerse que la atribución de segunda persona –igual que se ha defendido respecto a las atribuciones de tercera persona- se estructuran sobre la base de las atribuciones de primera persona, y que luego se proyectan, por analogía –, en la terminología contemporánea, por simulación- a los demás. Este es, de hecho, el supuesto que ilustra la teoría de Robinson. Inversamente, podría tratar de argumentarse que las atribuciones de segunda persona resultan en realidad de la inferencia mediada por la teoría de la mente de que se dispone, como si fuera una inferencia teórica.

Para ver que no puede tratarse de la primera opción, es preciso considerar que, con frecuencia, las atribuciones de segunda persona conllevan la atribución de un estado distinto del que experimenta quien hace la atribución. Esto es especialmente claro en el caso de la interacción emocional: mi reconocerte/atribuirte duelo por el fallecimiento de un ser querido hace que experimente compasión o tristeza, y que “te acompañe en el sentimiento”, pero de ningún modo puedo experimentar ese mismo duelo, que responde a la especial relación afectiva que mantenías con el finado. O bien: al ver cómo tu intento de perjudicarme te ha salido mal, presupongo implícitamente determinada intención malévolamente hacia mí, que en ningún caso debo experimentar primero yo mismo hacia mí; y si reacciono burlonamente a tu sentido de fracaso no hay ninguna proyección en ti de mis emociones.

En cuanto a que no se trata de una inferencia basada en una teoría, creo que hay dos tipos de consideraciones que hacen poco creíble tal eventualidad. En primer lugar, que la atribución se da implícitamente en la propia experiencia perceptiva social, no mediante una inferencia a partir de los gestos o expresiones faciales percibidos, al contrario, se trata de un caso de percepción significativa, de reconocimiento perceptivo de una instanciación de un estado psicológico –no es posible separar un aspecto del otro, igual como, en el caso del habla, no podemos separar la percepción acústica de la percepción del significado. Ciertamente, en ambos casos, la percepción significativa está mediada por el conocimiento adquirido, pero sin que de ahí pueda deducirse que ese conocimiento es de carácter teórico. (Compárese con un caso claramente mediado por el conocimiento teórico, como el interpretar que alguien hace algo debido a su complejo de Edipo).

Su dimensión práctica puede apreciarse en la dependencia de la atribución del contexto práctico involucrado: la atribución depende del contexto de interacción en que nos encontramos (junto con el conocimiento previo acumulado de interacciones anteriores). La atribución no está guiada por un interés explicativo, predictivo o interpretativo, sino por la necesidad de interacción en tiempo real, lo que nos lleva a hablar de dimensión reactiva, del modo en que nuestra propia reacción a la situación depende de atribución. En ese sentido, el conocimiento involucrado es de la misma naturaleza que el conocimiento práctico que guía nuestra acción en casos de “expertise” técnico o práctica en general – como un “know how”, y no como un “know that” (Vega 2001). No tiene sentido, por tanto, como pretende el simulacionismo, pensar que se trata de un funcionamiento “off-line” de nuestro propio sistema psicológico: a diferencia de los procesos “off-line” (como puedan ser el razonamiento espacial, la imaginación hermenéutica, o la toma reflexiva de decisiones), la comprensión intencional tiene lugar claramente “on-line”, como un tipo de percepción significativa, un “ver-en” en la conducta la intención que la guía o la emoción que expresa (Wollheim 1980).

Lo interesante a nuestros efectos, es que la perspectiva de segunda persona puede activarse también en situaciones no canónicas; es decir, en situaciones que no son de interacción cara a cara. Esto es claro en las representaciones visuales, como el cine, donde el espectador se ve involucrado emocionalmente como si estuviera interactuando en realidad con otros sujetos, cuando se sabe positivamente que en la pantalla solo hay imágenes. Pero también en situaciones no representaciones, pero indicativas de intencionalidad; es decir, en situaciones en que las marcas de la intención no son representacionales, pero sí son indicativas. Así, puedo ver la intención de herirme en el disparo de la flecha, aunque no vea al autor del disparo; o puedo reconocer el dolor por una muerte accidental en el ramo de flores depositado al margen de la carretera. Más todavía cuando se

entiende la expresión como una acción intención de tratar de captar la atención hacia lo expresado. Creo que esta es la situación en el caso de la música.

Segunda persona y expresión musical

En la expresión, mostramos cómo nos sentimos, hacemos que nuestra emoción resulte directamente perceptible para los demás, al hacer perceptible una de sus dimensiones por lo menos (la expresiva). Pero la expresión puede consistir además en manifestar la naturaleza de nuestra experiencia subjetiva, cómo nos sentimos, y en hacerlo ostensivamente. Es este segundo aspecto el crucial, en mi opinión, para entender cómo es posible que percibamos la música como expresiva, y que reaccionemos emocionalmente, empáticamente, a la emoción percibida en la música.

La idea es que, cuando expresamos una emoción, no nos limitamos a indicar su presencia, sino que, característicamente, mostramos también cómo se experimenta esa emoción. Este aspecto involucra la dimensión cualitativa de las emociones, que las asemeja a las sensaciones. Piénsese en el dolor, que también implica una dimensión expresiva: la percepción de cómo se experimenta el dolor puede permitirnos entender en qué consiste sentirlo, si hasta entonces no lo habíamos experimentado. Lo mismo en el caso de la desesperación, o el horror, o la quietud extática: la dimensión expresiva de tales emociones muestra la naturaleza de la experiencia en cuestión, objetiviza la subjetividad, por decirlo en los términos de referencia de esta reunión.

Del mismo modo, uno mismo puede darse cuenta de lo cómo se siente al reconocer el carácter de las sensaciones que experimenta: de que ansiedad que le atenaza por la tensión muscular que agarrota sus músculos, la humedad en sus palmas o la hiperventilación. Frente a la prioridad del sujeto cartesiano, y su acceso privilegiado y directo a sus propios estados mentales, la perspectiva de segunda persona pone el acento en la dimensión pragmática de la expresión emocional, en su dimensión comunicativo y de coordinación entre sujetos, y puede reconocer de este modo la importancia de esta dimensión. Las emociones son resultado de un proceso de evolución social, como mecanismos de regulación (de anticipación, de motivación y regulación de la interacción). Por ello, es erróneo pensar –con los románticos– en un sujeto encerrado en sí mismo, para sí mismo y para los demás, cuya vida interior es opaca para los demás. Al contrario: percibimos directamente las emociones que los demás experimentan, porque este mecanismo expresivo ha surgido en un contexto de regulación social.

Desde este planteamiento, la expresión musical no debe verse tanto como la revelación de un estado subjetivo privado, sino como la manifestación de un patrón reconocible. Obsérvese los medios de que disponemos para expresar lo que sentimos. Un modo de hacerlo es reproducir el objeto intencional de mi emoción, aquello que me ha llevado a tal estado emocional. Otro modo puede ser describiendo mis sensaciones: cómo se me aparecen las cosas, cómo se desenvuelve la sucesión de sensaciones y afectos,... Esta es la vía que, en mi opinión (Gomila 2008) explotaron los expresionistas abstractos, y la razón de las afinidades entre la pintura abstracta y la música atonal (Kandinsky, 1912). Los gestos pictóricos de un Pollock, por ejemplo, resultan expresivos por el modo en que las marcas sobre el lienzo transmiten una determinada intención expresiva: en general, la música dispone de recursos análogos a los del arte abstracto.

Para nuestro problema, en cualquier caso, tenemos aquí una congruencia entre las sensaciones y los afectos que nos proporcionará la clave. Nuestra fisiología hace que determinados estímulos nos resulten agradables o molestos, dulces o incómodos, nostálgicos o excitantes. Esta dimensión afectiva de las sensaciones también está presente en las emociones, de manera congruente, en tres dimensiones (Marks 1978): intensidad-suavidad, agradable-desagradable, y dinámico-estático (esta idea la ha recuperado Green 2007 en el contexto de un marco intencional de la expresión, parejo al propuesto aquí). Tales congruencias afectivas intermodales pueden estar a la base de nuestra percepción expresiva de la música (y consiguiente aplicación de predicados expresivos). El enfado es intenso, desagradable, dinámico. La tristeza es intensa, desagradable, estática. El disgusto es intenso, altamente desagradable, y dinámico, aunque menos dinámico que la angustia. No se trata de semejanza: se trata de analogía, de experimentar un ámbito de experiencia en relación a otro, con el que establecemos una analogía estructural gracias a la congruencia psicofisiológica experimentada. Este mecanismo de respuesta es el que explota el compositor cuando busca un determinado efecto en su obra, y es el que permite al oyente reconocer la intención expresiva del autor.

Estas dimensiones afectivas, comunes a las diferentes modalidades sensoriales y emotivas, proporciona una estrategia clara para explicar de qué modo podemos percibir la música en términos expresivos: en la medida en que reconocemos en ella propiedades expresivas, con rasgos afectivos coincidentes. Se explica de este modo la posibilidad de distinguir entre la percepción expresiva y la reacción emocional. Esta dimensión, igualmente, nos proporciona una explicación de los límites de tal percepción expresiva, pues no es cualquier emoción que podemos reconocer en la música, sino aquellas que remiten a estas dimensiones de congruencia básica: difícilmente puede expresar la

música una emoción compleja o un contenido intencional proposicional. De hecho, el tipo de predicados que aplicamos a la música tienen que ver con estados emocionales, más que con contenidos precisos (nostalgia, tristeza, entusiasmo, enfado,...); con estados de ánimo no intencionales (alegre, triste, deprimente); o con términos relacionales, que remiten a otras experiencias (la música puede ser atmosférica, agitada, evocativa, o sugerente...).

Por supuesto, ninguno de estos procedimientos es infalible. Podría ocurrir en efecto, que nuestras respectivas reacciones emocionales ante el mismo objeto intencional fueran distintas (en virtud de una experiencia o unas capacidades básicas distintas); o podría ocurrir que nuestras imaginaciones fueran distintas, o que tú no reconocieras la analogía que yo proyecto. Pero ello no por el carácter privado, irreductiblemente subjetivo de las emociones, sino por las condiciones mismas de la interacción emocional. Igualmente, el reconocimiento emocional podría no activar la respuesta empática de la segunda persona.

Por ello, los compositores se enfrentan a la dialéctica de ser originales pero comprensibles, de formular nuevos contenidos expresivos, pero de un modo que siga permitiendo la percepción significativa de la música. La música del XVIII y el XIX desarrolló un código expresivo fácilmente reconocible, de armonías tonales progresivas (Kivy 2001). Un código supone convencionalizar los modos expresivos, y depende de un proceso de singularización y discriminación de los elementos expresivos. La música atonal trató de prescindir de ese código al experimentar la necesidad de expresar las nuevas emociones de la experiencia moderna (de desgarró, de alienación, de absurdo,...), y en gran medida tuvo éxito, en mi opinión. Otra cosa fue la deriva formalista del dodecafonismo y el serialismo, que rompió con la pretensión expresiva. Según Kivy, el atonalismo no ha conseguido crear un nuevo código expresivo, y de ahí la deriva tonal de la música actual, pero creo que en la primera afirmación se equivoca: el nuevo código expresivo, en mi opinión, ha cuajado en la música para el cine, y llega a una audiencia masiva. Solo que en condiciones distintas a las que las vanguardias musicales concibieron para la música.

Referencias

- Budd, M. (1995). *Values of Art. Pictures, Poetry and Music*. Penguin.
- Gomila, A. (2003). La perspectiva de segunda persona. En E. Rabossi y A. Duarte (eds.), *Psicología Cognitiva y Filosofía de la Mente*, pp. 195-218. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Gomila, A. (2008). La expresión emocional en la música desde el expresionismo musical. *Estudios de Psicología*, **29** (1), pp. 117-131.
- Green, M. (2007). *Self-expression*. Oxford University Press.
- Juslin, P.N. y Sloboda, J.A. (2001). *Music and Emotion. Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Kandinsky, W. (1912). *Über das geistige in der Kunst*. Munich: Piper and co. [Trad. de Genoveva Dieterich, *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Labor, 1991].
- Kivy, P. (1980). *The corded shell. Reflections of Musical Expression*. Princeton University Press.
- Kivy, P. (2001). *New Essays on Musical Understanding*. Oxford: Oxford University Press. [Trad. de Verónica Canales, *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical*. Buenos Aires/Barcelona: Paidós, 2005].
- Langer, S. (1942). *Philosophy in a new key*. Harvard University Press.
- Marks, L. (1978). *The unity of the senses: interrelations among the modalities*. Academic Press.
- Matravers, D. (1998). *Art and Emotion*. Oxford University Press.
- Narmour, E. (1991). The top-down and bottom-up systems of musical implication: building on Meyer's theory of emotional syntax. *Music Perception*, **9**, pp. 1-26.
- Panksepp, J. y Bernatzky, G. (2002). Emotional sounds and the brain: the neuro-affective foundations of musical appreciation. *Behavioral Processes*, **60**, pp. 133-155.
- Raffman, D. (2003). Is twelve-tone music artistically defective? *Midwest Studies in Philosophy*, **27**, pp. 69-87.
- Robinson, J. (2005). *Deeper than reason. Emotion and its role in literature, music and art*. Oxford University Press.
- Vega, J. (2001). Reglas, medios, habilidades. Debates en torno al análisis de 'S sabe cómo hacer X'. *Crítica*, **33**, pp. 3-40.

Wollheim, R. (1980). Seeing-as, seeing-in, and Pictorial Representation. Ensayo suplementario V de *Art and its Objects*. 2ª ed., Cambridge University Press.

EL PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DESDE UN ENFOQUE ETNOMUSICOLÓGICO

Simposio

CONVOCANTE: MARTA G. ANDREOLI

DISCUSSANT: FAVIO SHIFRES

Realizamos esta presentación en una tarea coordinada de docentes y alumnos de las cátedras de Organología Argentina, Transcripción y Análisis musical 2 y Seminario Introductorio de la Carrera de Etnomusicología del Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla.

La Etnomusicología contemporánea considera a la música como experiencia del sujeto que la escucha, que la construye, que la categoriza, que la investiga; y al sujeto, como un ser interpelado por múltiples pertenencias sociales: cultural, laboral, religiosa, profesional, de género, política, musical, etaria, tecnológicas, de clase, artística, científica.

En esta discusión pondremos énfasis en la aplicación de estos conceptos para repensar la disciplina en el espacio de enseñanza-aprendizaje de las cátedras citadas. Los músicos en formación y los profesores de música suelen acercarse a la carrera de Etnomusicología buscando comunicaciones actuales sobre las músicas tradicionales, populares, urbanas, indígenas. Los ingresantes traen como motivación central el corrimiento previo del concepto objetivo de la música hacia la consideración de la música como práctica social. Los alumnos cursan la carrera planteando la diversidad de sus conocimientos sobre los contextos musicales y las prácticas que estos conllevan. Han llegado a Etnomusicología entendiendo que la categorización jerarquizada de los objetos musicales ya no les basta para comprender las producciones musicales. Buscan nuevos significados porque consideran que las expresiones sonoras no son objetos aislables de los comportamientos humanos que los motivan.

Nos propusimos desde las cátedras coordinar los saberes de nuestros alumnos para que se afiancen en sus propias ideas, y se comprometan con sus prácticas académicas. Que su propia experiencia *no quedara postergada para cuando se reciban*. Por el contrario que esa experiencia forme a sí mismos y a los demás: alumnos y profesores. Introdujimos la metodología de trabajo de nuestra disciplina puertas adentro de la formación de profesionales ampliando el concepto citado *La música como experiencia del sujeto* interpellando la experiencia de los otros sujetos. La interpelación entre docentes y estudiantes posicionó a todos en un lugar del saber en donde fueron considerados los conocimientos previos reales: intereses, motivaciones, prácticas musicales y profesionales. Todos los sujetos en reflexión crítica nos apropiamos de los conocimientos y pudimos construir nuevos enfoques sobre el mismo.

La cátedra coordinada por Liska consideró que la transcripción musical puede anteceder al problema de investigación; que el método de transcripción musical abre diversas perspectivas de análisis por constituir un espacio eminentemente subjetivo y que por lo tanto, forma parte de la interpretación, del aporte único e irrepetible que hace el investigador de una experiencia cultural ya que la audición está orientada hacia nuestras motivaciones conducentes de la labor reflexiva, en este caso: la intertextualidad comunicacional, las transformaciones sociales a través de la práctica religiosa. Por último, que ese "sitio de la escucha" de cada investigador, se complementa y enriquece en el trabajo en equipo, el espacio donde se abren nuevas miradas a partir de la focalización del otro.

La cátedra Organología Argentina a cargo de Andreoli tuvo en cuenta que toda investigación es un complejo dialógico que sucede primero en cada investigador, el diálogo consigo mismo ocurre y trastoca los preconceptos. Cada investigación necesita de "tiempos de escucha" para convertir las reflexiones en escritura. La evaluación se centró en el proceso que realizó cada alumno con respecto a alguno de los diseños propuestos de: bibliografía, antecedentes, entrevistas, registros fotográficos y sonoros, texto.

El seminario, a cargo de Wyatt y Romaniuk, propuso una reflexión sobre la enseñanza musical desde la experiencia puntual de las clases de apoyo y la experiencia de la instancia de examen para los aspirantes a las carreras. Partiendo de ejemplos musicales concretos, provenientes de música cercana al universo de estudio de los participantes, se intentó que cada uno se apropiara y accediera a la comprensión desde el lugar de su propio saber, focalizando durante el proceso los procedimientos llevados a cabo, cuyo fin inmediato fue la traducción a la escritura convencional, y a un plazo más largo, el éxito en la instancia de evaluación.

Las presentaciones realizadas formaron parte de pensar las prácticas docentes desde la ubicación de la etnicidad como diversidad de identificaciones a través de las manifestaciones musicales y de sujetos interpretándose en su interacción con ellas.

María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena (Editores) *Objetividad - Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión de SACCoM, p. 9.

© 2008 - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - ISBN 978-987-98750-6-3

LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ESCRITURA DE UN INFORME

Aplicación de la metodología cualitativa en la Cátedra Organología Argentina

MARTA ANDREOLI, MARINA GONZÁLEZ, ADRIANA LUENGO, NÉLIDA TOLOZA Y DANIELA VELAZQUEZ

CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA

La investigación cualitativa se caracteriza por su rigor y flexibilidad, sistematicidad y creatividad, pluralismo metodológico y autorreflexión crítica. El objetivo es evidenciar la seriedad de la tarea de la investigación cualitativa, su exigencia, dedicación y compromiso ético.

Miguel Martínez Miguélez (1994)

Introducción

Para enmarcar esta presentación primero ordenaremos los conceptos aplicados desde la metodología cualitativa en la evaluación de la práctica enseñanza aprendizaje en la cátedra Organología Argentina. Tuvimos en consideración las relaciones entre las siguientes categorías de análisis: el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del enfoque Investigación-acción; a los sujetos participantes, alumnos y docente, como coinvestigadores; la flexibilidad de los medios instrumentales, la selección de la muestra, la recolección de la información, la reflexión crítica, la introducción a la escritura de un informe. Estos conceptos relacionales se convirtieron en las premisas necesarias para modelar el proceso que íbamos a construir entre todos los actuantes: docente y alumnos. Antes de reorganizar el estilo de evaluación consensuamos sobre las maneras de proceder para mantener en los aspectos cualitativos de la misma. La organización del programa fue revisada en función de esa premisa: Participar de una evaluación constante, reflexiva, con la producción final de un informe a partir de los logros alcanzados por cada uno en cada caso particular. La escritura de un informe en esta primera etapa de la carrera Etnomusicología, requirió necesariamente pautar el camino de la reflexión sobre los pasos intermedios que condujeran al objetivo final. La situación de aprendizaje fue el centro en donde todos formamos parte de la investigación como coinvestigadores, los problemas eran planteados en forma individual, expuestos en forma dialógica y resueltos en el texto desde cada sujeto.

Metodología cualitativa: enfoque investigación-acción

Los coinvestigadores

Desde este posicionamiento resolvimos focalizar el trabajo bajo el concepto de investigación acción considerando que *“el fin principal de estas investigaciones no es algo exógeno a las mismas, sino que está orientado hacia la concientización, desarrollo y emancipación de los grupos estudiados (Martínez Miguélez 1996)*. Puertas adentro de la cátedra Organología Argentina los alumnos y la docente se estudiaron a si mismos en sus prácticas de aprendizaje. Unos y otros aprendimos enseñando, es decir mostrando nuestras ideas, nuestros saberes, producciones, comparando las etapas por las que estábamos atravesando. Dentro de la metodología cualitativa, el método y los medios instrumentales son considerados flexibles y se utilizan mientras resulta *efectivo*, pero se cambian de acuerdo al conjunto de imprevistos que surgen en la marcha de la investigación y de las circunstancias. El concepto *efectivo* implicó responder a las modificaciones determinadas por los emergentes que cada uno de los alumnos investigadores debió resolver. El docente en su doble función de docente e investigador actuó como intermediario para que la marcha de la investigación individual y conjunta tuviera continuidad.

La redacción de un informe es un objetivo explícito dentro de las prácticas de un investigador. El verbo redactar implicó un proceso en el que se involucraron acciones manifestadas en ocasiones como antecedentes y en ocasiones como consecuentes en función del objetivo final. Un

informe es una escritura parcial de algo que está aconteciendo y describe una secuencia de sucesos y a la vez corrobora el compromiso con el tema escogido por quien lo escribe. Si aplicamos una metodología cualitativa en el proceso de redacción de un informe también aplicamos la evaluación acorde a esa metodología. Esa evaluación tuvo en cuenta los siguientes aspectos: la capacidad de anticipación del tema elegido, la destreza en la búsqueda bibliográfica, las habilidades comunicativas para registrar entrevistas, las capacidades para deconstruir un relato, la determinación y propia evaluación de los tiempos de búsqueda, de registro y de logro de las propuestas, las habilidades de reflexión sobre las propias prácticas, el reconocimiento y transferencia de los logros y la transformación de los objetivos. Los estudiantes que participaron de esta investigación de transferencia pedagógica debieron cuestionarse desde que muestra podrían abordar las entrevistas, cómo se centrarían en la recolección de la información y como todo ello estaría enmarcado en una reflexión crítica que signifique volver sobre los pasos realizados, referenciarlos y darles si fuera necesario un nuevo enfoque. El docente acompañó estas etapas y además reubicó *la incertidumbre* convirtiéndola en un paso significativo del proceso investigativo. La incertidumbre apareció en cada sujeto cuando las expectativas se bifurcaban. Se requirió entonces definir un posicionamiento que se ajustara en cada toma de decisiones sobre si mismo y sobre el objeto que se estudiaba. Ese posicionamiento puso en juego el compromiso de los coinvestigadores.

La muestra y la recolección de la información

Las incertidumbres

Tanto la muestra como la recolección de la información no podían estar compuestas por elementos aleatorios descontextualizados, sino por la comprensión de “un todo” sistémico con vida propia. Debía tenerse claro que la observación directa y la entrevista semiestructurada podrían ayudar a resolver las dicotomías y las bifurcaciones temáticas que surgirían en todas las experiencias de investigación. Para la docente como para las alumnas ellas mismas formaban parte de ese todo sistémico, la contextualización fue dada por los mismos participantes y los temas seleccionados. Los investigadores formábamos parte de los múltiples contextos. Cada uno contaba en su historia personal un correlato de actividades realizadas en otros momentos de la misma carrera, en otras instancias de aprendizaje fuera de la institución actual, en ámbitos laborales que en todos los casos estaban también relacionados con la educación musical. Se trató entonces de presentar a través de esta metodología cualitativa una posibilidad nueva de referenciar temas de interés, la misma docente reflejó su preocupación para que la tarea que nos convocaba tuviera un anclaje en el crecimiento profesional de cada uno, más allá de cumplimentar los aspectos de la cursada. Lo primero que se propuso fue escuchar a sus alumnos: Marina Gonzalez quien había acentuado sus intereses en los bandoneones y acordeones, se propuso indagar en primera instancia sobre el bandoneón ya que uno de sus motivaciones era conocer las figuras femeninas que se habían dedicado a la ejecución de este instrumento. Le preocupaba que no hubiera suficientes fuentes sobre el tema, esto le podría complicar la continuidad del trabajo. Daniela Velazquez comentó que en otra cátedra había sido descalificado el tema de las copleras de Salta por haber sido muchas veces tratado en diversos textos. Adriana Luengo y Nélica Toloza contaron su viaje a la Fiesta de los Bombos y expresaron su malestar al referir que ningún profesor le había interesado conocer los registros que habían realizado. Se les propuso a las alumnas que trataran de ordenar sus ideas y sus previos contactos con el tema por escrito y que además fueran buscando material bibliográfico sobre los instrumentos centrales a los que iban a referir directa o indirectamente en sus trabajos. De esa manera mientras que cada una iba resolviendo las entrevistas a los constructores de instrumentos o a los músicos podrían ir profundizando en las características organológicas de los instrumentos lo que les permitiría ir diseñando las fuentes para comenzar a sistematizar la futura producción.

Marina González debió afrontar que la persona elegida para realizar la entrevista había fallecido al momento en que la investigadora hizo el contacto con sus familiares. Esto provocó en Marina una desazón ante la imposibilidad de realizar lo que tenía planeado. Debíó modificar el diseño de su trabajo. La entrevista quedaría como modelo para otra investigación. La resolución desde la evaluación de la cátedra se circunscribió a la búsqueda bibliográfica, comparó textos y escribió sobre los siguientes temas: una aproximación al instrumento, su origen, sus características y modelos utilizados en el tango argentino y su expansión a otros géneros musicales. La idea original se había truncado pero desde la práctica de investigación fue superada con otros ítems: métodos de enseñanza, modos de ejecución, características organológicas.

Daniela pudo confeccionar un diseño de acciones para abordar el tema escogido desde un enfoque y mirada personal. Reunió elementos organológicos que sirvan y complementen el proyecto iniciado “Enriquecimiento o pérdida de identidad: aproximación a las tradicionales y las nuevas cantantes de baguala en el escenario musical argentino”. Determinó instrumentos técnicos para realizar entrevistas. Estableció un mapa de referencia que permita contextualizar, conceptualizar y



actualizar el proceso de investigación iniciado. Recurrió a las fuentes provenientes de informantes. Realizó una primera entrevista con la cantante de bagualas Mariana Carrizo, residente en la ciudad de Salta. Se realizó un registro en cassette de la entrevista, pero por fallas de calidad no se pudo realizar una desgrabación textual. En una segunda oportunidad, se pudo hablar con otra cantante de bagualas llamada Balvina Ramos, que vive en la Ciudad de Mar del Plata; y con ella se pautó una entrevista para el mes de noviembre. Esta entrevista se postergó para enero del siguiente año. Por último realizó una comparación de bibliografía sobre la caja, instrumento de uso para las bagualas.

Adriana y Nélica trabajaron en equipo, propusieron reflejar los testimonios recogidos en la 5ta Fiesta de los Bombos. Ellas debieron ordenar y sistematizar las acciones que habían realizado en esa visita: el aspecto histórico de la marcha de los bombos. la descripción de la 5ta fiesta, reordenar una secuencia de fotos de la marcha, ampliar el relevamiento bibliográfico sobre las características organológicas del bombo, reflexionar y realizar los recortes pertinentes a partir de la entrevista a la familia de constructores de bombos de Mario Paz, establecer comparaciones con el registro fotográfico adjunto. En la muestra de cada investigador no se dejaron de lado las características de los instrumentos musicales ya que era el tema central de la cátedra y su vez se rescataron la funcionalidad de las tareas realizadas por cada una de las alumnas coinvestigadoras. La recolección de la información fue llevada a cabo en la medida de las posibilidades de acercamiento de cada una con el tema tratado. Las conversaciones que se dieron durante las clases tenían que centrarse especialmente en tener en cuenta como esta manera de trabajar las afectaba y si les permitía resolver la recolección de la información y podían sistematizarla.

La escritura de un informe: La reflexión crítica y la búsqueda de sentido

Escribir ¿para qué? ¿para quién?

A la acción de escribir se antepusieron preguntas de esta índole: cómo empiezo, por dónde empiezo, a quién le puede interesar lo que yo escribo, etc. Estas preguntas nos condujeron a una nueva negociación de sentido, todos aunque seamos docentes y estudiantes debemos recordar que la acción de escribir antes que explicitar semántica y sintácticamente un nuevo concepto o un viejo concepto redimensionado, nos obliga a organizar oralmente ideas propias y sobretodo ajenas. Esa discusión interna hacia cada uno de nosotros como sujeto se revela hacia afuera en muchas oportunidades con pocas palabras o con pocas oraciones. Es necesario que esas pocas palabras o escasas oraciones sean escritas para que las otras ideas se puedan volcar sobre el papel. El segundo paso leerlas a otros o con otros, y permitirse escuchar y ser escuchado. Como no se presentó un modelo exclusivo de escritura de un informe, cada alumna investigadora resolvió desde sus propias lecturas anteriores la manera de escribir y describir. Todo giro en torno a la función y características de un instrumento musical. Cada uno de los investigadores ubicó ese conocimiento en relación con un conocimiento que lo incluyera. Sobre el propio proceso de realización que llevó a establecer una puesta en valor de lo llevado a cabo, a desarmar las exigencias por querer explicarlo todo, a comprender la posibilidad de realizar un recorte claro preciso, sucinto. Sin dejar de tener en cuenta que era parte de una construcción más compleja. En esta etapa de la carrera nos alcanzaba con tratar de comprender y dar respuesta al sentido que le asignamos a nuestra experiencia, en qué medida lo personal interfiere con la experiencia del otro. Y dejar la expectativa hacia lo que va a venir, sólo era el principio que lograba un cierre para poder abrir otro camino.

Durante las clases se sucedieron las preguntas de diferente índole mientras que Toloza y Luengo analizaban cómo había sido su experiencia en forma retrospectiva y en su informe pudieron llegar a presentar conclusiones en donde incluían nuevos interrogantes. Debieron superar en la escritura el pasaje de la experiencia emocional a la escritura ordenada. Se cuestionaron muchas veces cómo debían ser más fieles en el relato escrito a los protagonistas del mismo. Ensayaron varias formas de respuestas al producir el texto del informe. Pudieron además hacerle la devolución de todos los materiales a los protagonistas de su investigación. Este acontecimiento les permitió comprender que el texto escrito es sólo una parte del conocimiento desarrollado. González y Velázquez se cuestionaron, en principio, sobre la pertinencia del tema escogido y las posibilidades reales de llevarlo a cabo. El diálogo sobre los propios cuestionamientos nos ayudó a descubrir la mejor manera de cerrar cada tema. La observación directa en Marina fue especialmente dirigida hacia su propia práctica, sus cuestionamientos fueron escuchados en las clases para que pueda elegir el camino de acceso a la escritura de su informe partiendo de la posibilidad que se le iba presentando. Debió superar diferentes obstáculos pero se insistió especialmente en no desandar el camino realizado sino en aceptar las bifurcaciones como parte del proceso de investigación hacia otro encuadre y otras perspectivas. El cuestionamiento y las posibles respuestas reordenaron la búsqueda de sentido sobre el trabajo a realizar. También el reconocimiento de establecer los propios límites en la construcción del trabajo ayudó a encontrar sentido sobre las prácticas. Daniela pudo pautar su

trabajo y modificó en varias ocasiones el planteo inicial que la había llevado a comenzar. Esas modificaciones le ayudaron a encontrar otras relaciones de sentido. La relectura de la entrevista le permitió redimensionar el tema elegido. La docente y las alumnas pudieron transitar el camino de la escritura habiendo pasado primero el de la oralidad y los tiempos de escucha adecuados para poder continuar. Para quién o para qué se escribe un informe, una respuesta posible fue para poder continuar modificando en la diversidad los niveles de comprensión de los procesos que sufrimos en la construcción del conocimiento.

Conclusiones

Docente y alumnas vivenciaron un proceso de construcción de los propios saberes y de los ajustes teóricos y empíricos en función de un objetivo a cumplimentar dentro de la cátedra. La evaluación fue constante, no en función de la nota final, sino en función de la posibilidad sobretodo de encontrar una forma de describir e interpretar los temas elegidos. Concluimos que podíamos llegar a resoluciones parciales de la escritura sobre las prácticas musicales. Y esas resoluciones se fueron dando en la medida de la aceptación de los temas convocantes en las mismas alumnas y en la concepción de la docente que no hay tema cerrado sino por el contrario en tanto un sujeto se acerque un tema le dará una mirada y una perspectiva que en principio pasará por sus propias inquietudes, luego por sus propias posibilidades, y más tarde por sus propias realidades enmarcados en búsquedas bibliográficas continentales. El ordenamiento en texto de este contexto pasó a ser la parte más compleja porque nunca podremos explicar todo lo vivido sólo la decisión del recorte escogido.

Los participantes docente y alumnos se identificaron como coinvestigadores, es decir como iguales ante el conocimiento y como diferentes ante quien toma la coordinación del trabajo grupal e individual. Las muestras fueron elegidas por cada coinvestigador, la incertidumbre fue puesta en valor para darle un nuevo giro al trabajo. Esto benefició especialmente el trabajo de recolección de la información que sufrió ajustes particulares en cada caso y la relectura de los primeros borradores en donde se trataba de explicitar la información obtenida y los modos de realizar la tarea. Se impuso la profundidad de las relaciones conceptuales planteadas, las alumnas respondieron de diferentes formas ante la pregunta: ¿Podrían organizar por escrito el conocimiento adquirido al querer responder a sus intereses de investigación? Realizando una reflexión general sobre la resolución de esta consigna podemos sintetizar: Ellas eligieron construir una base de datos bibliográfica que les permitiera abordar las características organológicas del instrumento musical escogido, realizaron los contactos con los constructores de instrumentos y los ejecutantes de los mismos, diseñaron sus entrevistas, las llevaron a cabo, reformularon sus objetivos y reflexionaron sobre sus prácticas. Pero si nos detenemos en cada práctica la producción de este proceso no fue resuelta linealmente, cada una de las integrantes de este equipo mostró diferentes modalidades y también descubrió otros logros posibles al comparar la propia experiencia con las de sus pares. La evaluación se centró especialmente en la posibilidad de reflexión que permitieran continuar con la tarea aunque no fuera el recorte temático elegido en un primer momento. Nos ubicamos una y otra vez en las posibilidades reales de cumplimentar el proceso de investigación antes que los objetivos primeros de la investigación. El modelo de trabajo que imprimió la aplicación de la metodología cualitativa intentó ir más allá de dar por aprobada una materia, intentó profundizar en el reconocimiento por parte de los actuantes como sujetos productores de conocimiento que reciben aportes de los autores consultados, de los docentes, de los compañeros, de los entrevistados. Esos aportes formaron parte también de la producción final convirtiendo al alumno investigador en protagonista de las situaciones de aprendizaje planteadas.

Referencias

- (1996). Cómo hacer un buen proyecto de tesis con metodología cualitativa. *Heterotopía*, 2 (63-73). En <http://prof.usb.ve/miguelm>
- Botta, M.; Warley, J. y Roig, N. (2007). *Tesis, tesinas, monografías e informes*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Martínez Miguélez, M. (1994a). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

ACERCAMIENTO AL PROBLEMA DE LA TRANSCRIPCIÓN Y EL ANÁLISIS MUSICAL

Abordaje de la música desde tres problemáticas sociales: invisibilidad de la mujer, discursos intertextuales y religión en la representación de la cultura Qom

MARÍA MERCEDES LISKA* **, ROSARIO HADDAD***, FACUNDO OSRE*** Y JORGE MANCINI***

*CONICET

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

***CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA

Presentación

La propuesta que nos convoca surge en el marco del trabajo realizado en la materia Transcripción y Análisis Musical II de la carrera Etnomusicología del Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla, de la Ciudad de Buenos Aires. Retomando la discusión del lugar que ocupa el uso de la transcripción para los fines que persigue el campo disciplinario, realizamos una búsqueda entre alumnos y docente, con el objetivo de poner a prueba nuestras herramientas de comprensión de lo social que operan en los materiales con los que trabajamos: las diversas fuentes musicales. Esa exposición se fundamenta en la necesidad de compartir el procedimiento que hemos realizado ya que consideramos que el uso de la transcripción y su utilidad en el conocimiento de la dimensión social de la música, continúa siendo una preocupación y un camino a transitar.

Dicha presentación es el resultado de un trabajo en equipo realizado durante el año 2007 que indagó posibles sentidos sobre el uso de la transcripción musical en el marco de la investigación etnomusicológica y que, al responder a los contenidos básicos de la materia, situado en la experiencia musical de culturas étnicas de la Argentina, se circunscribió a algunas de las representaciones musicales de la cultura Qom (Toba) cristalizadas en ediciones discográficas. Entre los emergentes de investigación se focalizó en la problemática de género, la intertextualidad discursiva y las transformaciones en torno a la práctica religiosa.

La modalidad de trabajo se basó en la repartición del corpus para efectuar la transcripción individual que luego fue sometida a discusiones de conjunto. A partir de un reagrupamiento transversal del material se realizó un cruce donde cada integrante hizo un análisis comparativo entre piezas musicales con una nueva instancia de puesta en común y posteriores debates. Tanto la forma de transcribir como el estudio comparativo fueron desarrollados según los criterios individuales, sin formatos preestablecidos sino tomando en cuenta el potencial subjetivo y las particularidades de índole musical. Al debatir lo que se iba transcribiendo y compartir las dudas que se presentaban, se completaron las apreciaciones individuales, mostrando la riqueza en el saber que cada uno iba adquiriendo cuando el otro daba su punto de vista. Cada integrante trabajó siete piezas musicales, pudiendo apreciar las singularidades, continuidades o similitudes del material sonoro disponible.

Partimos de la escucha como herramienta esencial de trabajo. El objetivo de la transcripción era plasmar una interpretación escrita sobre dicha práctica. Decimos interpretación porque depende exclusivamente del transcriptor, ya que es quien toma la decisión de enfatizar determinadas características musicales sobre otras, como la armonía, los recursos estilísticos de la voz o los arreglos instrumentales. En el trabajo intersubjetivo construimos la problemática de investigación luego de haber realizado la transcripción y el análisis musical.

En cuanto al repertorio seleccionado, consideramos que no se puede sostener una postura de la música como algo estático, que perdura en el tiempo y permite una fijación en la construcción de la identidad. Distintos campos se van articulando entre sí: la idea de comunidad con la masificación de la cultura o el ingreso de músicas locales en el circuito industrial, la influencia de los medios masivos y de otros lenguajes que permiten la disolución de barreras entre distintas músicas. La aparición de lenguajes fusionados y estilos de expresión cultural nuevos deben ser atendidos ya que las músicas tradicionales actúan dentro de un entramado discursivo. Por lo tanto, el repertorio escogido fue el siguiente:

- *Vida y Alabanza del Pueblo Qom*. Nélica Waytt (comp.) 2006. Bs. As, Quark. Registro documental realizado en Villa Río Bermejito en las clases de Música y Liturgia de la Escuela Bíblica: espacio de intercambio de los miembros de las comunidades Qom de

Castelli, Fortín Lavalle, Espinillo, El Colchón, Va. Río Bermejito (Chaco) y San Carlos (Formosa) con el objetivo de establecer lazos entre los antepasados y las nuevas generaciones a través de la música y la memoria.

- *Grupo Vocal-Instrumental Toba Virí Nolká*. Dirección artística: Iván René Consentido. 1972. Bs. As, Fonema. Se trata de una producción donde participan miembros del pueblo Qom¹, en este caso dirigidos por un productor asesorado por el jefe del Gabinete de Folklore de la Universidad Nacional del Nordeste, Raúl O. Cerruti. Realizado en un estudio de grabación.
- *Canto de Alegría del Pueblo Qom*. Indio Universo. En Un viaje a la tierra de los sonidos (2001). Bs. As., Quenas y Ocarinas Estudio.
- *Viaje al pueblo toba*. Indio Universo. En Madre Tierra (2005). Bs As, Pacha Records. Producción Independiente. Indio Universo es un conjunto musical creado por Graciela Mendoza y Edgardo Varán. Se orienta a la enseñanza de la música y transmisión del repertorio de las diferentes culturas étnicas de Argentina. Ambas ediciones discográficas son reconocidas como parte de la llamada world root o world music.
- *Chelaalapi*. Coro Chelaalapi. (1992) Secretaría de Cultura de la Nación. Los miembros del coro pertenecen a la comunidad Qom. Fue creado en el año 1962 por la iniciativa de Inés García de Márquez en la Escuela del Barrio Toba de la Provincia del Chaco. Es un coro étnico reconocido oficialmente que cuenta con la grabación de una selección de música a partir del apoyo de la Secretaría de Cultura de la Nación. Actualmente depende de la Subsecretaría de Cultura de la Provincia del Chaco. Tiene por objetivo la difusión de su cultura.
- *Tonolec*. Tonolec. (2005) Charo Bogarín; Diego Pérez. MDR Records. Tonolec es un dúo originario de Resistencia (Chaco) integrado por la cantante Charo Bogarín y el músico y programador Diego Pérez. Realizan una fusión entre la música electrónica y los cantos populares tobas.

La mujer en la música qom

“En cada contexto la feminidad y la masculinidad conllevan expectativas de rol, restricciones del comportamiento y acceso a ciertas formas de control social” (Robertson 1989, p. 906)

La primera discusión grupal surgió a partir de la escucha del tema “Hogar más allá del sol”² recopilado por Nérida Wyatt, donde no alcanzábamos a determinar si había voces femeninas o no en el canto colectivo. Por nuestra imposibilidad de afirmar el género de los intervinientes a partir de la grabación, recurrimos a la investigadora para corroborar este dato en particular. Pero a partir de este interrogante se pudo conocer cierta problemática en torno a la participación de la mujer en la práctica musical.

En comunicación personal, Wyatt comenta que durante el canto colectivo que se realiza en la práctica religiosa, las mujeres permanecen distanciadas físicamente de los hombres, y que en la cotidianeidad hay una actitud hacia las mujeres de obturación, relegado del ámbito público.

Es en los cantos de cuna donde la mujer se expresa de forma solista sin acompañamiento instrumental y por consiguiente, separada de la práctica musical de los hombres, con un uso de la voz muy amplio, que de un registro muy agudo desciende hacia uno muy grave.

A partir de estas consideraciones se decidió realizar un análisis sobre la intervención de las mujeres en todas las producciones discográficas de las que disponíamos.

En el disco perteneciente al grupo vocal e instrumental Toba Virí Nolká, editado en el año 1972 no interviene ninguna mujer, tanto reconocido por la cualidad tímbrica del canto en un registro grave, como en la ejecución de instrumentos musicales, corroborado por los nombres que aparecen en los créditos del disco. Según se menciona en la voz Toba del Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana: *“...sus integrantes eran en su totalidad del género masculino, ya que para entonces sólo estos podían asumir una tarea extra comunitaria y alejarse de sus hogares para cumplirla”* (Citro 2000, p. 314).

En la realización discográfica del Coro Chelaalapi de 1992, es notable la diferencia en la participación de las mujeres con el ejemplo anterior, ya que las mismas interpretan todos los temas junto a las voces masculinas indistintamente, manteniendo un rango vocal medio.

En el tema de origen qom “Eraiana Eragai” del disco Pachamama de Fiesta interpretado y arreglado por el conjunto Indio Universo, participan tanto hombres como mujeres cantando y ejecutando distintos instrumentos.

¹ No se consigna su procedencia.

² Track número 11 del disco 2.



Por último, en el dúo Tonolec, la gran protagonista es una mujer, que efectúa la interpretación vocal.

A partir de la mirada sobre las producciones musicales existentes que fue enriquecida por el disparador del lugar de la mujer que ha sido plasmado en ellas, surgieron los siguientes interrogantes:

- Cuáles fueron las causas por las que la mujer Qom es invisible en el disco Toba Virí y si esta se debe a la exposición pública de la mujer por ejemplo en una producción discográfica.
- Cómo se da el pasaje entre lo que ocurre en las prácticas musicales en comunidades y la conformación del Coro Chelalaapi donde la mujer adquiere otro rol.
- Si el rechazo de los Qom respecto a la producción de Tonolec tiene que ver en parte con el rol protagónico que tiene la mujer.

De lo expuesto podemos pensar que desde una perspectiva diacrónica hay un cambio paulatino en la participación musical de las mujeres que también está atravesado por modos diferentes de pensar ese rol debido a las vivencias y condicionamientos culturales que son puestos en escena en las producciones discográficas. Además, la influencia que están ejerciendo los movimientos de mujeres indígenas en la vida pública de las comunidades.

La etnomusicóloga Carolina Robertson (1989), que ha investigado la relación entre género y poder, sostiene que la música afecta de diversas maneras la vida de las mujeres en contextos culturales específicos. Como bien dice Robertson:

“La performance musical nos proporciona una vía de acceso para entender cómo la gente alcanza lo que desea dentro de su propio entorno, cómo pone en escena sus presuposiciones en relación con otros y cómo desafía la autoridad...todas las culturas reconocen en la música una forma particular de poder...” (1989, p. 384)

Versiones

Al reunir las diferentes producciones discográficas también se descubrió que tres de los cinco grupos analizados interpretaban la canción “Eraiana Eragai” (Brilla Luciérnaga). El hallazgo despertó el interés de efectuar una comparación entre las diferentes versiones y de conocer las conexiones entre los conjuntos que se ven reflejadas en un repertorio común.

De la versión más antigua a la más reciente, Chelalaapi, Indio Universo³ y Tonolec⁴ realizan sus aportes creativos a una canción aparentemente tradicional pero de la cual no encontramos ningún registro documental.

En primer lugar, el título de cada una de las versiones es diferente e impide reconocer su origen a partir de una misma canción. Chelalaapi la denomina “Brilla Luciérnaga”, Indio Universo la anuncia como “Eraiana Eragai”, en el idioma de los Qom, y Tonolec por su parte la llama “La Luciérnaga”.

Un segundo aspecto tenido en cuenta es el referido al idioma en el que se expresa la poética de la canción. Tanto Tonolec como Indio Universo, luego de presentar en una primera estrofa la letra en el idioma de los Qom que proviene de la filiación lingüística guaycurú, cantan la segunda estrofa traducida al castellano. No ocurre lo mismo con la versión de Chelalaapi que mantiene su idioma original. De hecho, este último canta todas sus canciones en qom, exceptuando el tema “Antiguos dueños de las flechas” que está compuesto en castellano. En la realización de Indio Universo la cuestión de la letra puede estar pensada por el destino pedagógico del material. Asimismo, Tonolec enmarca su creación en el idioma tradicional para resaltar aún más la fusión de lo étnico con lo urbano, aunque se observa un cambio fonético en la sustitución de eraiana por eraigana, marcando la consonante “g”.

Con respecto a la instrumentación, Chelalaapi utiliza un membranófono de golpe directo y sonajeros de calabaza. Indio Universo, a los ya mencionados, les suma dos laúdes monocordes n'biqué, cordófono propio de la cultura Qom, vainas de chivato, sonajero de hueso, y pezuñas. Tonolec en cambio introduce un charango, samples electrónicos, un teclado, bajo eléctrico, batería electrónica y guitarra eléctrica. Tanto el coro Chelalaapi como Indio Universo utilizan instrumentos musicales de los Qom, con la diferencia que este último incorpora simultáneamente dos n'bique, hecho que no ocurre en las tradicionales prácticas musicales de las comunidades.

En cuanto a los rasgos formales de las versiones, se pueden marcar diferencias significativas: Chelalaapi realiza, al igual que en todas las canciones de su disco, una introducción en forma de relato para situar al oyente. En la canción propiamente, podemos distinguir las secciones A y A' (eraiana eragai), las secciones B y B' (hele hele hele), y por último la repetición de los segmentos A y A', de menor intensidad expresiva. Toda esta estructura se repite dos veces. Rítmicamente se

³ Track número 4: “Eraiana Eragai”. En *Pachamama de Fiesta (Música de Raíz)*. Canto del pueblo Q'om (Tobas). Grabado en el Estudio Pacha Records, marzo-abril, 2004. Bs. As, Argentina.

⁴ Track número 9: *La Luciérnaga*. MDR Records. 2006. Bs. As, Argentina.

percibe que si bien están sujetos a un pulso de 2/4, sobre el final de cada sección A, se coloca un calderón sobre la última nota.

Indio Universo inicia la canción con una introducción instrumental cuya estructura se desglosa en C-C'-A-A'-B-B'-A. Luego comienza el canto en idioma qom con un esquema formal similar al realizado por Chelaalapi pero sin la repetición de la sección A para el final. Esto constituye una forma AABBA. A continuación efectúan un interludio instrumental secuenciado como CCCCAABBA y luego la reiteración formal anterior del canto pero en castellano, siendo que A es la frase "Brilla la luciérnaga", y B "brilla brilla brilla". Nuevamente se realiza un interludio instrumental (CCCCA) con el canto en castellano (BBBA), una sección C instrumental, la variación del canto (BBBA) nuevamente en qom, y para terminar, se efectúa una alternancia instrumental (C) con el canto (A) en idioma qom, la variación en castellano y en qom otra vez. En este caso desaparecen los calderones al final de las frases A con lo cual se tiene un pulso mucho más homogéneo.

La versión del grupo Tonolec posee una introducción instrumental, con una sección A que se repite tres veces y que presenta una variación melódica respecto de las otras dos versiones. Se sucede un interludio para continuar con el esquema ABBABBA. La última frase A recurre al perfil melódico registrado en las versiones anteriores. Luego del interludio se canta en castellano siguiendo la forma BBABB, seguida de la variación en idioma qom. Por último, recurre a la frase A incorporando nuevas variaciones melódicas (AAAA), para volver a la versión en qom con la melodía del comienzo (AAA).

El rótulo comercial denominado World Music⁵ fue creado por las empresas discográficas como estrategia comercial, debido al incremento de músicas locales en circulación a nivel internacional⁶. El contexto donde surgen los conjuntos Indio Universo y Tonolec es el desarrollo de la World Music, que instala en el discurso musical contemporáneo la idea de la fusión como intercambio, resemantizando la noción de músicas tradicionales desde la cultura masiva. De este modo se genera una transposición, ya que la circulación de un determinado contenido (significado) se traslada a otros soportes significantes (Steimberg 1993) En el caso de Tonolec, Indio Universo o incluso el coro Chelaalapi se produciría este fenómeno por el hecho de tomar cantos de la cultura Toba que tienen otra función (cantos de cuna, chamánicos, etc.) insertándolos en otros ámbitos, como escenarios, escuelas, festivales, medios de comunicación, en un disco o en internet, creando así nuevos significados.

Por otro lado, es interesante ver que el coro Chelaalapi se constituye como el referente visible de la música qom⁷. La edición discográfica favoreció un acercamiento del repertorio a los centros urbanos y en este caso en particular, su versión del tema es tomada como la base para crear nuevas versiones. Por lo tanto, la música tradicional va quedando al margen de las sucesivas mediaciones debido a la falta de soportes técnicos que faciliten su acceso. La comparación de los diferentes recursos estilísticos debe inscribirse en el pasaje de un repertorio local-tradicional al contexto urbano, en especial, de Buenos Aires.

Al respecto, se considera entonces que en estas tres propuestas hay búsquedas diferentes por parte de los intérpretes, que van desde la estetización del repertorio popular, pasando por el abordaje pedagógico y la difusión a nivel comercial que condicionan el objeto y el imaginario de lo étnico a través de la música. Se puede pensar en esto como una tensión: la intención de transmitir la cultura Qom pero modificándola de forma tal que no se reconozca una relación entre sí. También está presente la idea de rescatar una versión antigua de la comunidad, resignificarla y reelaborarla bajo nuevos paradigmas estéticos. En Tonolec se ve la intertextualidad entre la música Qom y la música electrónica. Se presenta así una problemática que abre las puertas a varios interrogantes en cuanto a lo que quieren expresar estos grupos utilizando estos recursos estilísticos.

Textura musical y práctica religiosa

En el proceso de transcripción se observó también la utilización de un recurso melódico particular que aparecía en diferentes producciones discográficas. El tema "Noyetapec" del disco editado por Tonolec, está compuesto por el canto en superposición de voces, el sonido de un aerófono, guitarra eléctrica, sintetizador, percusión.

A través del método paradigmático de Ruwet y los postulados procesuales de Simra Arom, decimos que en la sección A del tema, se canta sobre la pentafonía Re-Mi-Fa-La-Si (correspondiente a la tríada de Re menor), mientras que en las secciones B y C se recurre a la tetrafonía Re-Mi-Fa sostenido-La (de la tríada de Re mayor), lo que representa una modulación sobre la misma tónica del tono menor al tono mayor.

⁵ Conocida también como Música del Mundo.

⁶ Surge hacia finales de la década de los ochenta.

⁷ Parte de la investigación del dúo Tonolec sobre la cultura se basó en las rondas de canto y de baile del coro de mujeres y hombres Chelaalapi.



Al transcribir el tema titulado “Canción”, del disco número dos perteneciente al registro de Wyatt, se consignó la utilización de dicho recurso en el plano de la superposición. En la intervención del instrumento n´bike, el canto y la guitarra, se observa que en la sección A, el canto utiliza la tetrafonía sol-la-si-re y el n´bike la pentafonía Sol-La-Si bemol-Re-Mi (sobre tríada de Sol menor) durante el unísono. Hacia el final de frase, el n´bike interpreta sólo sobre la pentafonía Sol-La-Si-Re-Mi (sobre tríada de Sol mayor). Así se establece una textura que a través de la repetición o recurrencia, se escucha como un marcado juego entre Si y Si bemol. En la parte B tanto el n´bike como el canto, se despliegan sobre la pentafonía Sol-La-Si-Re-Mi (sobre tríada de Sol mayor), lo que muestra una fijación sobre la tonalidad mayor.

Estos elementos llevaron a pensar en la similitud con el blues, el spiritual y el gospel, donde se utiliza la doble tercera (terceras mayor y menor), llamada en este caso “notas blue”. Dichos géneros son gestados en las prácticas religiosas afrocristianas y anglófonas desarrolladas por los afrodescendientes situados en Estados Unidos durante la época de la esclavitud, fundamentalmente en la segunda mitad del siglo XIX. La práctica vocal era la forma de expresión permitida, ya que no se aceptaba la ejecución de sus tradicionales instrumentos de percusión ni sus bailes.

Nélida Wyatt ha realizado su investigación sobre la música de la cultura Qom a partir de su pertenencia a la Iglesia evangélica metodista argentina que forma parte de la Junta Unida de Misiones (JUM) Esta organización que comienza en el año 1964 está formada por iglesias ecuménicas sin fines proselitistas y tiene presencia directa a través de programas en el área Qom del departamento de General Güemes, con el objetivo de acompañar y articular reivindicaciones de los Qom, Wichí y Mocoví en toda la provincia del Chaco y en la región del Gran Chaco argentino. Al comentar estas observaciones, la etnomusicóloga puso en conocimiento que las misiones protestantes evangélicas y pentecostales que se establecieron en la zona a principios del siglo XX, eran provenientes de Europa y Norteamérica. Ellos influyeron a través de los cantos misioneros en las prácticas musicales de los Qom y actualmente, que poseen y dirigen sus propias iglesias, se pueden escuchar estos ejemplos.

Por lo tanto, la transcripción musical dejó entrever la constitución de un nuevo cancionero producto de la convergencia de recursos musicales disímiles, donde los cantos populares del pueblo Qom se entremezclaron con la música de los misioneros protestantes y pentecostales a partir de las prácticas religiosas.

Algunas consideraciones

A modo de consideraciones finales, definimos que:

- la información que se obtiene de los registros sonoros es un material que puede ser problematizado;
- que la transcripción es un método de análisis musical que profundiza nuestra escucha y contribuye a encontrar emergentes de problemáticas sociales y culturales, del mismo modo en que se realizan entrevistas abiertas que nos conducen a nuevos interrogantes. Es decir que desde la transcripción musical puede anteceder y anticipar el problema de investigación;
- que el recurso de la transcripción musical abre diversas perspectivas de análisis por constituir un espacio eminentemente subjetivo y que por lo tanto, forma parte de la interpretación, del aporte único e irreplicable que hace el investigador de una experiencia cultural, ya que la audición está orientada hacia nuestras motivaciones conducentes de la labor reflexiva.
- por último, que ese “sitio de la escucha” de cada investigador, se complementa y enriquece en el trabajo en equipo, espacio donde se abren nuevas miradas a partir de la focalización del otro.

Referencias

- Cámara, E. (2004). Metodologías del análisis de la música. *Etnomusicología*. Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales, Colección Música Hispana.
- Citro, S. (2000). Toba. *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. Madrid: Universidad Complutense y Sociedad General de Autores, pp. 659-663.
- De Carvalho, J. (1994). La presencia de las tradiciones folklóricas en la industria cultural. *Revista de Investigaciones Folklóricas*, 9, pp. 18-25.
- Espinosa, C. (2006). World Music. Local y universal. *Revista Universitaria*, 92. Pontificia Universidad Católica de Chile. En <http://www.puc.cl/ru/92/otros/dossier7.pdf> (Página consultada el 15-12-07).

- Ochoa, A. (2003). *Músicas locales en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Pelinski, R. (1995). Relaciones entre teoría y método en etnomusicología. Los modelos de J. Blacking y S. Arom. *Revista Transcultural de Música*, 1. En <http://www.sibetrans.com/trans/trans1/indice1.htm> (página consultada el 25-03-08).
- Robertson, C. (1989). Poder y género en las experiencias musicales de las mujeres. En F. Cruces (ed.) *Las culturas musicales. Lecturas de Etnomusicología*. Madrid: Ed. Trotta.
- Steimberg, O. (1993). *Semiótica de los medios masivos*. Buenos Aires: Atuel.
- www.chaco.gov.ar
- www.iglesiametodista.org.ar
- www.indiouniverso.com.ar
- www.isedet.edu.ar
- www.tonolec.com.ar

TANTOS AÑOS EN EL CONSERVATORIO Y ES LA PRIMERA VEZ QUE ME HACEN ESCUCHAR MÚSICA

Reflexiones sobre posibles aportes a la enseñanza musical desde una mirada etnomusicológica

ANA MARÍA ROMANIUK Y NÉLIDA WYATT

CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA MANUEL DE FALLA

El objetivo de esta presentación es socializar algunas reflexiones suscitadas a partir de la experiencia llevada a cabo durante el mes de octubre de 2007 de impartir un curso de apoyo de audioperceptiva de cuatro clases, cuyos destinatarios fueron los aspirantes a las carreras de Etnomusicología y Tango y folklore del Conservatorio Superior de Música "Manuel de Falla".

La oferta educativa del Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla

Esta casa de estudios es una institución especializada en la enseñanza, aprendizaje y transmisión de la música erudita de tradición europea. En este sentido sus prácticas fueron cristalizando repertorios, maneras de hacer, sistematizaciones, erigiéndolas como verdaderas, arribando a un determinado perfil de música, legitimando categorías que reproducen un concepto de música y de hacer musical "universal" validado históricamente.

¿Qué sucede cuando se amplía la oferta de estudios y titulación de nivel superior y abre sus puertas al estudio de "otras músicas", frente a la aceptación de la existencia de otros saberes?

Notamos cierta dificultad de poderlas integrar aunque albergue algunas de ellas desde hace 20 años. El problema que sigue sin resolver se presenta ante el no reconocimiento de los diversos lenguajes con que se manejan y la necesidad de hacer una reflexión crítica ya que se trata de hechos musicales diferentes. La música que le es ajena la traduce en sus propios términos, aplicando los mismos métodos, sistematizaciones y acercamiento a la enseñanza con que aborda la música erudita occidental. El mismo conservatorio si bien permite la existencia de una carrera que reflexiona sobre distintos modos de hacer, de pensar y de sentir la música no entra en diálogo con ella.

La etnomusicología como disciplina permite pensar y validar otras músicas diferentes a la "erudita occidental" en tanto manifestaciones de diversos grupos humanos. Ofrece un marco hacia la apertura, poniendo en evidencia la diversidad, permitiendo el diálogo con otras músicas, con otras maneras de hacer música, donde la sonoridad cobra sentido como parte de las prácticas sociales que las albergan. Amplía las categorías en que se piensa la música, saliendo de la construcción histórica del binomio culto/popular y cuestiona la aplicación de métodos o modelos que refieran a un único modo de hacer o aprender, admitiendo la diferencia como un aporte y posibilidad de interacción con la música popular en tanto folclórica, urbana, masiva y/o étnica.

Las competencias musicales

Para el examen de admisión a las carreras de Etnomusicología y Tango y Folklore en el área de audioperceptiva, el conservatorio exige determinadas competencias musicales "comunes" a todas las carreras de grado, equivalentes a los primeros cuatro años de formación ("TAP", Trayecto Artístico Profesional) basado en parámetros que responden a la concepción musical a la que hacíamos referencia, afianzada en la lecto - escritura musical. De esta manera el perfil del alumno que se busca formar no encuentra relación en la especialidad elegida, y deja sin atender los intereses, expectativas y experiencias previas de los aspirantes. Serán estas experiencias las que nos hablarán de saberes que están enmarcados en maneras de decir, hacer y expresar al mundo que nombran, con músicas que adquieren sentido y funcionalidad más allá de sus lugares de origen.

El programa de ingreso al nivel de grado, establece las siguientes competencias musicales comunes a todas las carreras:

Audioperceptiva y formación musical

Reconocimiento auditivo

Dictado melódico a una voz modulante a tonalidad de 2 a 6 quintas de distancia con respecto a la tonalidad original, con armonización de grados tonales.

Dictado melódico a 2 voces modulante a una quinta de distancia.

Dictado rítmico a 2 voces con nivel de dificultad correspondiente a los cap. 7, 8, 9 de Hindemith - adiestramiento elemental para músicos.

Dictados de funciones tonales con dominantes auxiliares, en fundamental e inversiones. Los dictados se realizarán por frases, con cantidad de repeticiones a criterio de la mesa.

Lectura a primera vista

Lectura rítmica: Lectura de una frase rítmica a 2 partes con los contenidos referidos a los capítulos 7, 8 y 9 de Hindemith (Obra citada).

Lectura melódica: Lectura de una frase melódica entonada, modulante de 2 a 6 quintas de distancia con respecto a la tonalidad original, a partir del uso del diapasón.

Lectura a primera vista: Una parte de obra coral en forma individual y en ensamble a 4 voces.

Teoría

Análisis y reconocimiento de intervalos, acordes tonalidades, funciones tonales.

Análisis y reconocimiento de formas básicas tradicionales.

Ejercicios de transporte escrito para instrumento transpositor.

Elementos de composición

Armonía

Análisis armónico – musical de obra romántica u obra de género y estilo propio de la especialidad.

Realización de un esquema armónico vocal a 4 voces / Armonización de un canto dado o bajo cifrado, incluyendo: cadencias simples y compuestas, resolución de acordes de 7º y 9º de dominante y 7º disminuida y modulación a tonos vecinos.

Contrapunto

Análisis conceptual de motete vocal y/o invención instrumental a 3 voces imitativa de géneros académicos, u obra similar de género y estilo de la especialidad.

Realización de un esquema contrapuntístico vocal o instrumental, incluyendo: cadencias simples y compuestas, dominantes secundarias y diferentes tipos de imitación (directa, invertida y canon).

Piano complementario

Interpretación de 3 obras de baja dificultad técnica académicas / populares / folklórica que evidencien:

- Postura de cuerpo, brazos y manos con tonicidad coherente
- Destrezas y habilidades básicas para la ejecución instrumental en teclado
- Domnio tecladístico básico en formas melódicas y en armonizaciones
- Ejecución con ajuste y precisión rítmica melódica y armónica
- Capacidad para la interpretación fraseológica y estilística coherente

A la hora de pensar en un curso que prepare a los alumnos para atender a estas competencias, y haciendo entrar en diálogo nuestra propia formación musical fundada en esta concepción tradicional de conservatorio con la formación etnomusicológica y la experiencia en relación con los otros, con la diversidad, buscamos ensayar una metodología que nos permitiera interactuar con los sujetos, atendiendo a su contexto histórico y social en la instancia específica de la preparación del examen de ingreso al conservatorio.

Perfil de los alumnos

Los 9 alumnos que asistieron a las clases poseían experiencias previas heterogéneas, pero pueden agruparse entre los que se definían como “músicos prácticos”, y los que en algún momento pasaron por un Conservatorio. De todos ellos sólo dos se presentaron a rendir el examen, logrando su aprobación.

Quienes en algún momento fueron estudiantes del conservatorio necesitaron revisar los conceptos que estructuraban su conocimiento musical para poder abordar la propuesta presentada.

El comentario que realizó una alumna en el contexto de la clase y que dio origen al tema de esta ponencia habla por sí mismo sobre las decisiones históricas sobre cómo enseñar música. “Tantos años en el conservatorio y es la primera vez que me hacen oír música”, haciendo referencia a su experiencia en relación a su formación musical previa.

Una frase frecuente entre los músicos prácticos es “yo de música no sé nada”, reduciendo el concepto de conocimiento musical al desarrollo de la habilidad para la lecto-escritura.

Al acercarnos a sus saberes podemos reconocer la apropiación y representación sonora que poseen así como la adopción del cuerpo en sus manifestaciones y las distintas relaciones donde la experiencia práctica está reñida con el saber intelectual.

El examen de Admisión. El cursillo preparatorio

En la instancia del examen de admisión asistieron todos los aspirantes a las carreras los que en su mayoría no participaron del cursillo.

La principal dificultad observada fue la imposibilidad de aprehender, de apropiarse y memorizar una idea global de la obra, y más complicado aún poder traducirla al papel, lo que refuerza la tesis de la necesidad de revisar qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña.

El objetivo planteado durante las clases fue:

Atender a las necesidades de los aspirantes para que puedan incorporar algunas herramientas sobre el saber y la práctica musical que les permitiera desempeñarse con confianza en el momento del examen y que les permitiera continuar en la construcción de un conocimiento musical más profundo y significativo a lo largo de la carrera elegida.

En este sentido, partimos de un concepto de música popular y /o folklórica como un modo particular de hacer cuya interpretación musical permite el uso de versiones, utilizando modelos musicales tomados de grabaciones preexistentes, para lograr una aproximación desde la música misma y establecimos cuando fue necesario relaciones con la danza.

La primera clase fue a nuestro entender la más significativa, pues allí cada alumno debió aplicar su conocimiento musical previo para resolver el planteo propuesto: pautar la copla y el estribillo de un carnavalito tradicional “La Juventud alegre”.

Las actividades de comprensión musical fueron planteadas desde una intervención activa de lo corporal (percutir, caminar, cantar, balancear), mediante preguntas orientadas a verbalizar lo que estaba sucediendo como por ejemplo: ¿Es posible sostener una pulsación regular hasta el final de la canción? ¿Identificaron algún ritmo con que se pueda acompañar? ¿Cuál es el sonido final?

También podemos mencionar la clase cuyo objetivo fue el desarrollar una actitud de escucha que les permitiera reconocer y reproducir el acompañamiento rítmico-melódico en que se apoya la “milonga porteña”, donde la “traducción a concepto” de la “sensación de cambio” en la modulación, o el canto del bajo para “descubrir” la nota pedal, y vivenciar la idea de tensión y reposo produjeron comentarios de satisfacción por parte de los alumnos.

De esta manera a partir de la concepción del alumno como sujeto productor de conocimiento el rol docente que asumimos fue el de proponer situaciones problemáticas que hagan necesaria la elaboración de nuevos conocimientos por parte del alumno poniendo en acción sus propias conceptualizaciones y confrontándolas con otras con las que pueda interactuar ofreciendo oportunidades para encontrar los caminos que le permitan apropiarse significativamente al tema abordado.

Creemos que lo diferencial de nuestra propuesta se basó en:

- Valorar el proceso para conseguir el objetivo final partiendo del hecho sonoro sin descontextualizar.
- Considerar el aporte de la tradición oral, integrado como un saber, donde se manifiestan muchas de las tradiciones musicales populares.
- Validar los conocimientos musicales previos, usualmente prácticos, reflexionando sobre las maneras de acceder a ese conocimiento y teniendo como objetivo la aplicación de estrategias para la sistematización de esos conocimientos.

Consideraciones finales

El desafío de armar el curso pensando en los aspirantes a estas carreras, nos permitió reflexionar sobre los modos particulares de aprendizaje musical, adaptados en este caso a los requerimientos institucionales.

Desde nuestra experiencia como etnomusicólogas a través del trabajo de campo con “el otro” y la “diversidad” y en diálogo con el rol docente en distintos niveles educativos podemos decir que no toda la música se puede enseñar de la misma manera. Esto nos exige repensar las metodologías en función de las particularidades de cada género, estilo, contexto de producción etc., permitiendo de esta manera una apertura hacia nuevas categorías que excedan el binomio culto/popular.

Deseamos que esta reflexión colabore en la construcción de espacios de articulación entre los distintos modos de entender la música, que hoy en día conviven en las aulas del mismo conservatorio a fin de revisar los procesos y métodos de enseñanza y aprendizaje de las distintas

tradiciones musicales hacia una mejora en los resultados de los aprendizajes de todas y cada una de las músicas.

Poner en cuestionamiento los “universales”, posando la mirada en la manera en que los grupos humanos construyen históricamente, mantienen socialmente, crean y experimentan individualmente la música (de tradición culta occidental o no) es el aporte que ofrece la Etnomusicología, en función de la integración del Conservatorio y los conocimientos que imparte y su articulación con las demandas de la sociedad.

Referencias

- Aguilar, M. (1991). *Método Para Aprender A Leer Y Escribir Música A Partir De La Percepción*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.
- Aguilar, M. (1991). *Folklore Para Armar*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.
- Jordán González, L. (2006). *Reflexiones Para El Estudio De La Práctica De Música Popular En Academia: Sistematización Y Profesionalización Como Procedimientos Formativos Legitimantes*. En Actas del VII Congreso IASPM LA, La Habana. En <http://www.hist.puc.cl/iaspm/lahabana/articulosPDF/LauraJordan.pdf> (Página consultada el 28-04-08).
- Pelinski, R. (2000). Invitación a la etnomusicología. *Invitación a la etnomusicología, quince fragmentos y un tango*. Madrid: Akal, pp. 11-25.

ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS EN COGNICIÓN MUSICAL

Simposio

EDUARDO CASTRO-SIERRA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Fundamentación

Las ciencias cognoscitivas musicales, en sus aspectos psicológicos, neurobiológicos, musicológicos y de inteligencia artificial, permiten la interacción con otras disciplinas del ámbito musical tanto artístico como técnico y científico.

En el Programa de Post-grado en Música de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), sito en la Escuela Nacional de Música (ENM), en México, D. F., se han realizado, o formulado para ser desarrollados posteriormente, distintos protocolos investigativos que han sido motivo de tesis de maestría (Máster o Magíster), o investigaciones y colaboraciones de la Especialidad de Cognición Musical con las Especialidades de Ejecución, Composición y Etnomusicología.

Estas interacciones abarcan la investigación de los fundamentos técnicos de los movimientos digitales cíclicos en la ejecución pianística, el estudio científico del pánico escénico en los cantantes y los instrumentistas, la aplicación de conceptos psicoacústicos, acústicos y cognoscitivos a la composición y el análisis de las características de las habilidades musicales durante etapas tempranas del desarrollo auditivo en niños pertenecientes a etnias mexicanas de hablas tonales.

Dichos estudios podrán ser motivo de posteriores estudios de profundización en los distintos temas analizados que servirán de futuras tesis de doctorado de los alumnos en las distintas áreas investigadas. Igualmente, se buscará ahondar las relaciones existentes con las otras Especialidades al alentar a estudiantes en distintas áreas del Programa, como son la Cognición Musical, la Tecnología Musical, la Musicología y la Etnomusicología, a presentar los hallazgos obtenidos en sus propias investigaciones, e intentar analizarlos dentro de la propia cognición musical, o interrelacionarlos con esta disciplina cuando pertenezcan a otra especialidad.

Objetivos

Presentar los resultados de la colaboración de la Especialidad de Cognición Musical con la Especialidad de Ejecución Musical en estudios de la productividad en la ejecución de instrumentos musicales y la voz cantada:

- a) Análisis cuantitativo del control de los movimientos cíclicos pianísticos.
- b) Enfoques sobre el canto concertístico desde la perspectiva de la Cognición Musical: trastorno por somatización hacia el estrés en los cantantes.

Presentar las posibilidades de colaboración de la Especialidad de Cognición Musical con la Especialidad de Creación (Composición) Musical en la formulación de nuevos conceptos sobre composición musical por medio del conocimiento de distintos aspectos psicoacústicos, acústicos y cognoscitivos de la música.

Presentar los resultados de la colaboración de la Especialidad de Cognición Musical con las Especialidades de Etnomusicología en estudios de las capacidades cerebrales, psicológicas y culturales del ser humano como artista musical en México en diferentes estadios de su desarrollo.

Presentar los distintos aportes interdisciplinarios de los alumnos de Maestría en las Especialidades de Musicología, Etnomusicología y Tecnología y Cognición Musicales del Programa de Post-grado en Música de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Aportes principales

Análisis cuantitativo del control de los movimientos cíclicos pianísticos.

El Lic. Ricardo Vázquez Salinas, profesor de piano y alumno terminal de la Maestría en Música, especialidad de Cognición Musical, en el Programa de Post-grado en Música de la UNAM (tutor: Dr. Eduardo Castro-Sierra), ha desarrollado un estudio de los movimientos cíclicos digitales en

los pianistas al ejecutar tanto el ataque como la retirada de los dedos de las teclas en este instrumento.

Resultados

Los pianistas que logran una alta precisión en movimientos lentos, no logran una alta precisión en movimientos rápidos, y viceversa. Por lo tanto, no existe una correlación positiva alta entre el control de los movimientos simultáneos lentos y el control de los movimientos simultáneos rápidos al momento de realizar un simple ejercicio cíclico ejecutado a un intervalo de octava en el piano.

De esta forma, es posible que exista un marcador genético que determine los diferentes porcentajes de fibras musculares de contracción rápida (CR) o de contracción lenta (CL), lo que repercutiría en una mejor disposición para realizar movimientos lentos o rápidos, de igual manera como existen atletas diseñados genéticamente para la rapidez y otros para la resistencia.

La primera conclusión a la que se llega, por lo tanto, con los resultados obtenidos en esta investigación, es que, por primera vez, se tendrá la posibilidad de llevar a cabo un entrenamiento de la técnica pianística con resultados cuantitativos y tomando en cuenta, en primer plano, las características biológicas de cada alumno. De esta forma, se podrán seleccionar los programas de estudio correspondientes con aquellos materiales que estén más de acuerdo con sus capacidades individuales y favorezcan su desarrollo. Esto ayudaría a una conducción más eficiente en los caminos del conocimiento musical, con altas posibilidades de que cada estudiante se desarrolle en los terrenos en los que, dadas sus características genéticas propias, mejor se puedan desempeñar.

Al conocer las características de cada joven estudiante de piano, el estudio y el desarrollo de la técnica pianística individual estarían encaminados a resolver todas aquellas dificultades que estén dentro de las posibilidades reales de cada alumno, sin que se apliquen estímulos o cargas de estudio que estén fuera de su alcance.

Conclusiones

El 12.5 % del total de los pianistas profesionales que participaron como sujetos de investigación en el estudio fue capaz de realizar movimientos extremadamente rápidos logrando niveles más altos de precisión que los obtenidos por ellos mismos en los movimientos más lentos. Este tipo de pianistas quizá tenga en sus músculos esqueléticos un mayor porcentaje de fibras de contracción rápida (CR).

El 33.33 % del total de la población estudiada logró con los movimientos más lentos los mayores índices de precisión comparados con sus propias ejecuciones con movimientos no tan lentos, rápidos o muy rápidos. Estos pianistas quizá tengan en sus músculos esqueléticos un porcentaje mayor de fibras de contracción lenta (CL).

El 54.2 % de los pianistas, que representan la gran mayoría, lograron la mayor precisión al realizar movimientos medianamente lentos y medianamente rápidos (octavos y dieciseisavos). Los pianistas que entran en esta categoría intermedia, tienen la capacidad para realizar movimientos rápidos y lentos no extremos y son, quizás, los pianistas que posean un mayor equilibrio entre las fibras musculares de contracción lenta (CL) y de contracción rápida (CR).

Enfoques sobre el canto concertístico desde la perspectiva de la Cognición Musical: trastorno por somatización hacia el estrés en los cantantes.

El Lic. Julio Enrique Gordillo Torres, profesor de canto, arquitecto y alumno terminal de la Maestría en Música, especialidad de Cognición Musical, en el Programa de Post-grado en Música de la UNAM (tutor: Dr. Eduardo Castro-Sierra), ha desarrollado un estudio sobre las bases psicológicas y fisiológicas del pánico escénico según puede ser observado en distintos ejecutantes, cantantes o instrumentistas, en presentaciones privadas o públicas en recintos concertísticos.

Antecedentes

El pánico escénico es una experiencia perpleja y agravante para muchos músicos antes de o durante la ejecución que frecuentemente les impide alcanzar logros satisfactorios profesionales y personales en su carrera. Se han estudiado las funciones subjetivas, neuroendócrinas y cardiovasculares en los músicos, y se ha hallado que la epinefrina, la noradrenalina, el cortisol, la tasa cardíaca y las valoraciones de malestar aumentan al pasar de las presentaciones privadas a las presentaciones públicas (Fredrikson y Gunnarsson 1992). Igualmente, se ha observado que los síntomas asociados con la ansiedad de ejecución, esto es, el síndrome de pánico escénico, son similares a aquellos provenientes de la estimulación α y β adrenérgica (Gates *et al.* 1985). Más recientemente, se ha considerado la posibilidad de que distintas áreas encefálicas, como serían la



amígdala, la corteza orbitofrontal e, inclusive, la corteza visual (Tabbert *et al.* 2005), se hallen involucradas en estos procesos.

Resultados

El Lic. Gordillo ha realizado estudios de correlación de las lecturas de la presión arterial sistólica y diastólica varias horas o inmediatamente antes de la ejecución musical en dos distintos recintos concertísticos de la ENM con la Escala de Ansiedad para Adultos de Rasgo y de Estado (IDARE, Spielberger *et al.*) de 38 diferentes ejecutantes de canto o distintos instrumentos musicales:

1. Las presiones sistólica y diastólica tomadas inmediatamente antes del momento del evento artístico estaban tanto correlacionadas como siguiendo una línea de regresión negativa significativa con los resultados de las pruebas de ansiedad de "estado" hechas a los sujetos varias horas antes del evento.
2. La presión sistólica, varias horas e inmediatamente antes del momento del evento artístico, estaba tanto correlacionada como siguiendo una línea de regresión negativa significativa con la ansiedad de "rasgo" en los sujetos.

Estos datos nos parecen indicar que:

1. Si bien, los sujetos podrán "falsear" el estado de su ansiedad justamente antes del inicio de un evento, se mantendrá una correlación de cambios de la presión sanguínea ante una situación cercana estresante para los sujetos con cualquier ansiedad originalmente percibida en relación con ese evento.
2. Además, la ansiedad como rasgo propio será más "difícil de ocultar" que la ansiedad que responde a un estado, y tenderá a correlacionarse con los cambios de presión sanguínea tanto varias horas como inmediatamente antes del momento de un evento percibido como estresante.

Conclusiones

Muy recientemente, Gianaros y sus colaboradores (2008) han observado que individuos con reacciones exageradas de presión sanguínea arterial a agentes estresantes psicológicos manifiestan una concomitante hiperactividad de la amígdala que se produce a través de una señalización recíproca con circuitos corticolímbicos y reguladores cardiovasculares en el tallo cerebral. Así, pruebas de presión arterial unidas a cambios dependientes de los niveles de oxigenación sanguínea en pruebas de resonancia magnética funcional aplicadas a personas jóvenes mientras que ellas se encuentran realizando una Tarea Estresante con Letras Coloreadas de Stroop ha puesto en evidencia que aquellas personas que tengan más reactividad a esta prueba tendrán:

1. Mayor activación amigdalina.
2. Una menor proporción de material gris en este órgano.
3. Una conectividad positiva más fuerte entre la amígdala y la corteza cingulada anterior y el puente en el tallo cerebral.

Es posible, entonces, que la respuesta de las personas y, en particular, de los ejecutantes musicales a situaciones estresantes esté condicionada por factores genéticos que, en última instancia, puedan condicionar una ansiedad como rasgo que sea difícil de ocultar por los mismos ejecutantes.

Colaboraciones propuestas a la Especialidad de Creación Musical en la formulación de nuevos conceptos de composición por medio del conocimiento de distintos aspectos psicoacústicos, acústicos y cognoscitivos de la música

Ontogénicamente, la percepción sonora parece ser primaria y, por otro lado, la aprehensión de una melodía como un concepto colectivo de diferenciación tonal, el desarrollo lineal y la percepción de la forma son secundarios (Winkel 1960). Si uno investiga los segmentos transitorios al inicio de diferentes sonidos, en general, podrá establecer que representan un fenómeno natural, vistos matemáticamente, pero que este proceso tiene la posibilidad de extenderse por el tiempo de inicio mecánico de los generadores de sonidos, así como por el comportamiento de los inicios sonoros en el recinto en el que los sonidos sean entonados, y que, finalmente, los inicios de los sonidos pueden ser modificados aún más, tanto por el ataque característico de cada ejecutante como por el ataque y el ruido operativo de los instrumentos. Además, la percepción auditiva "ataca" con una constante temporal determinada. Si uno ignora el hecho de que el inicio es teóricamente infinito y dura mucho, aún en la práctica, entonces se podrán limitar los cambios significativos de los complejos sonoros durante la formación de los sonidos a 1/10 seg.

Estos conceptos han sido utilizados por distintos maestros de la música en segmentos específicos de sus obras. Por ejemplo, al inspeccionar la literatura musical, frecuentemente, 2 tonos se verán separados por lo menos por 1/10 seg. entre sí. Así sucede en el 5° Concierto de

Brandemburgo de Bach (Fig. 1), donde las notas en treintaidosavos se presentan con una separación de $8/100$ seg., esto es, apenas $1/10$ seg. entre sí. Si las notas simples de una melodía se arreglan en un tempo lento, será necesario añadir una o más partes en forma de *punctus contra punctum* para obtener una saturación energética del sistema nervioso, y de este modo llamar la atención dirigida a la percepción de la música. Notas de duración mayor deberán ser contrastadas con efectos floridos en otras partes.



Figura 1. J. S. Bach, *Brandenburg Concert N° 5*.

Una medida distintiva de la riqueza de los patrones musicales proviene de la teoría de la información. Si el requerimiento de una función de perturbación deseada no es satisfecho, el tono mantenido usualmente se modulará dinámicamente (trémolo) o en frecuencia (vibrato). El ejecutante seguirá sus sentimientos en esto más o menos subcientemente. Si aún esto no es así, como en la Figura 2, el unísono sostenido servirá para aumentar el contraste del acorde disonante subsiguiente que ha sido abruptamente cortado; el largo descanso se necesitará para el proceso de asimilación psíquica. Durante este tiempo el complejo sonoro disonante se almacenará conforme decae por efecto de la reverberación del recinto. No hay un silencio realmente absoluto en la música. Cualquier compositor deberá estar consciente de esto al prescribir una *fermata*. Al observar los diagramas de nivel de los tonos mantenidos que no se trata de un evento estrictamente periódico. La fuerza sonora fluctúa en la Figura 2 por más de 10 dB.

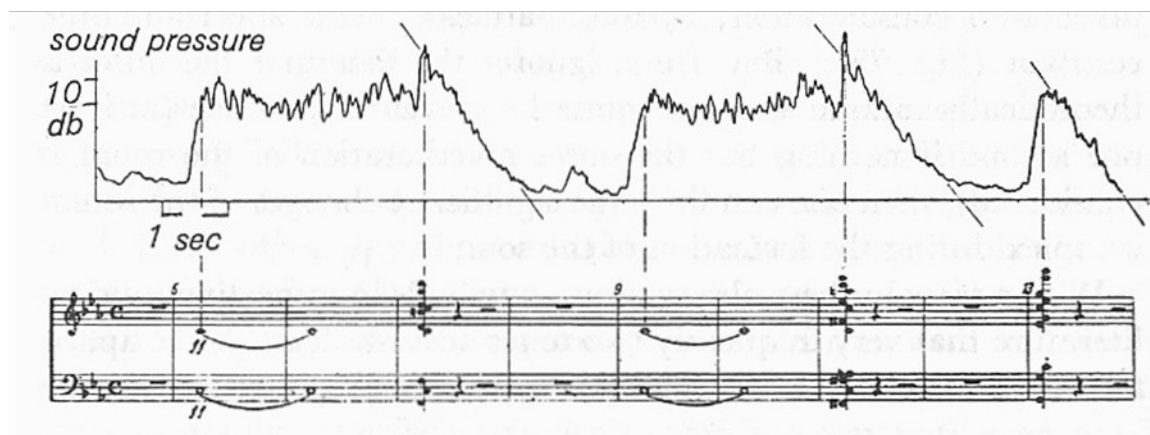


Figura 2. Beethoven, *Coriolan Overture*. Above: *The reverberation process*.

El significado del silencio es mayor en la música no tonal debido a que la expresividad de la que cada combinación de sonido se carga requiere de un intervalo subsiguiente para la asimilación psíquica. La Figura 3 presenta una pieza completa de música con un elevado contenido de información, en cuanto que su ejecución sea posible si se considera el bajo nivel de sonido que se necesita y el ruido de fondo inherente al recinto. La gama de frecuencias en el registro bajo va de 41 a 349 Hz –un registro donde la claridad del altura tonal se reduce.

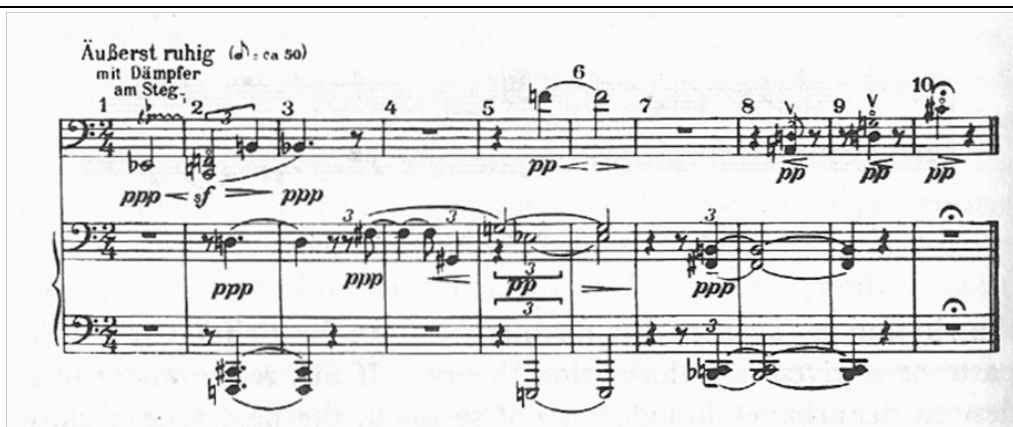


Figura 3. Webern, the third piece from *Drei Kleine Stücke*, Op. 11, for cello and piano (Universal Edition).

Veamos ahora algunas de las bases biológicas de estas observaciones acústicas y psicoacústicas.

En la teoría de la representación auditiva (Huron 2006), se propone que el sistema auditivo permite a un número de redes neurales competidoras florecer –o sea, cada red llega a procesar la información sensorial a su propia manera. Todas estas redes, de hecho, comienzan con la información provista por el nervio auditivo: la posición cocleotópica y las codificaciones de las tasas de descarga.

Las expectativas son los circuitos neurales cuya activación depende del patrón de ingresos de la información sensorial. En la práctica, estos circuitos energizados facilitan ciertas conductas motrices y/o causan que la atención se dirija en distintos sentidos. Las conductas motrices pueden ser facilitadas directa o indirectamente al evocar estados sensoriales que actúan como motivadores. Los circuitos neurales que sean buenos predictores de los acontecimientos subsiguientes evocarán una respuesta de predicción positiva –a saber, una recompensa límbica con valencia positiva. Distintas representaciones neurales competirán entre sí, y la respuesta de predicción juzgará cada desempeño y otorgará premios. Aquella red que falle al predecir estados subsiguientes se atrofiará, mientras que aquellas que tengan algún éxito en estos menesteres son retenidas y reforzadas.

En el desarrollo del sistema auditivo, las representaciones iniciales son simples, y dependerán de las codificaciones que pasen a lo largo del nervio auditivo. Dichas representaciones serán de bajo orden y harán poco o ningún uso de la información contextual. No obstante, conforme el desarrollo auditivo proceda, las redes podrán conectarse con y obtener información de otras redes que hayan tenido éxito al predecir eventos futuros. En consecuencia, el desarrollo auditivo subsiguiente permitirá que las relaciones de orden elevado y la información contextual más distante tengan un papel en las representaciones que sean espontáneamente generadas.

En el caso de la altura tonal, por ejemplo, uno podría imaginarse que el cerebro comienza con una representación de altura tonal absoluta. Si una persona viviera en un ambiente donde la altura tonal absoluta proveyera información de predicción útil, entonces la codificación mental de la altura tonal absoluta florecería, y al revés, en el caso opuesto.

Nótese que el éxito de una representación estará principalmente determinado por la estructura de los estímulos con los que se tope el sistema auditivo, y las representaciones mentales que se aproximen a las estructuras reales se verán favorecidas. La mayor parte del desarrollo competitivo de las representaciones auditivas se presentará tempranamente –probablemente durante la infancia o la niñez. Es posible que se creen nuevas redes de representación posteriormente en la vida, pero ésas difícilmente podrán competir con las redes extensas existentes que han llegado a consolidarse.

Al ser procreadas nuevas representaciones, se favorecerán la simplicidad sobre la complejidad. Así, es más probable que haya representaciones que codifiquen relaciones de bajo orden, relaciones vecinas y no distantes, o estados derivativos de bajo orden, que puedan ser coordinados o “enlazados” con eventos sensoriales.

Dado que el sistema auditivo deberá buscar su propio camino para ensamblar, habrá mucha posibilidad de variación individual. Sin embargo, esta variación podrá estar encubierta ya que diferentes representaciones están frecuentemente correlacionadas entre sí. Las diferencias podrán estar también encubiertas pues los cerebros normalmente dependen de múltiples representaciones concurrentes. A pesar de que muchos escuchas podrán responder a los sonidos de manera similar, podrán estar empleando codificaciones mentales muy distintas en la ejecución de la misma tarea.

Estas son algunas de las posibilidades de una interacción y un desarrollo conjunto de la Cognición Musical con la Composición Musical, no sólo en la ENM, sino en cualquier contexto nacional o local.

Colaboraciones con la Especialidad de Etnomusicología en estudios de las capacidades cerebrales, psicológicas y culturales del ser humano, en diferentes estadios de su desarrollo, como artista musical en México

Introducción

Las lenguas tonales mexicanas de la familia Otomangue, se hallan esparcidas por virtualmente todo el estado de Oaxaca en el Sureste mexicano, así como por la franja centro y norte de la Sierra Madre Oriental en la parte este de la República Mexicana vecina al Golfo de México. Estas lenguas se distinguen por los contrastes tonales léxicos entre palabras o frases, v. gr.:

Rá júní (su bigote)

Rá jùní (su harina de maíz)

En estos ejemplos del dialecto Otomí de la Sierra del área vecina al Golfo de México (San Antonio el Grande, estado de Hidalgo), en la primera frase, las 3 sílabas tienen la misma frecuencia fundamental (alta), mientras que, en la segunda frase, la 2ª sílaba baja en frecuencia fundamental en relación con las frecuencias de la 1ª y la 3ª sílabas. Como en todas las lenguas tonales, asiáticas y africanas, todos estos cambios de frecuencia fundamental son relativos, y no absolutos.

Un estudio de sujetos de ambos géneros, y entre los 6 y los 11 años (alumnos de primaria) y los 11:6 y los 16 años de edad (alumnos de secundaria), hablantes, ya sea, del Otomí de la Sierra de San Antonio el Grande, Hidalgo, o el Zapoteco del Istmo de Tehuantepec de Juchitán, Oaxaca, se llevó a efecto por la ENM y el Laboratorio de Psicoacústica y Fisiología Auditiva del Hospital Infantil de México Federico Gómez (Castro-Sierra 2003). En él, se analizó el desarrollo de la discriminación de la frecuencia fundamental (altura tonal) de pares homófonos de muestras del lenguaje y de la percepción de los movimientos intersilábicos de la frecuencia fundamental de las mismas muestras aisladas, así como de la memoria tonal de los cambios de frecuencia fundamental existentes en una de las notas de una secuencia de 5 notas al presentar por segunda vez dicha secuencia a estos sujetos (MT, ver figura 3).

Resultados

En cuanto a la memoria tonal, se pudo determinar que, si bien, sujetos pertenecientes a ambos grupos lingüísticos manifestaban similares niveles de memoria tonal [Zapoteco de Juchitán; primaria: 22.5% de respuestas correctas en la Prueba de Memoria Tonal de Bentley (1966); secundaria: 43.3% de respuestas correctas en MT; diferencia significativa entre ambos valores de 20.833, Tukey's HSD, $p = 0.022$. Otomí de San Antonio el Grande; primaria: 26.7% de respuestas correctas en MT; secundaria: 43.3% de respuestas correctas en MT; diferencia no significativa entre ambos valores de 16.667, Tukey's HSD, $p = 0.123$], las activaciones de los hemisferios cerebrales, medidas con el electroencefalograma al presentar las muestras musicales a sujetos aislados, se hallaban bilateralmente distribuidas, en los niños de primaria, y en el lado derecho, en los niños de secundaria, hablantes del zapoteco (Figura 4), mientras que estaban bilateralmente distribuidas, en los niños de primaria, y en el lado izquierdo, en los niños de secundaria, hablantes de otomí (Figura 5).

Conclusiones

El pueblo de San Antonio el Grande (2500 habitantes) se encuentra aislado del resto del estado de Hidalgo e, inclusive, de la cabecera del Municipio, Huehuetla (5000 habitantes), por la anfractuosidad geográfica y el mal estado de las carreteras. Por el contrario, la ciudad de Juchitán (300000 habitantes) está convenientemente comunicada con el resto de las poblaciones del estado de Oaxaca. Además, en tanto que en San Antonio el Grande se habla otomí, en Huehuetla se habla tepehua, una lengua de la familia lingüística totonaca penutia lejanamente relacionada con el maya de Yucatán, lengua no tonal. Por su parte, Juchitán es una ciudad bilingüe, zapoteco-española, donde progresivamente se ha ido perdiendo la tonalidad léxica de la lengua otomangue, probablemente por el influjo mayoritario del español.

Estos datos podrían hacernos pensar en que los niños de San Antonio el Grande, viviendo en aislamientos geográfico y cultural relativos, y sin ningún entrenamiento musical especializado, hayan podido sufrir una evolución de una representación bilateral a una en el hemisferio izquierdo de la memoria de la tonalidad de la música, influida por la tonalidad de su lenguaje, con el crecimiento, similar a la que muestran los músicos con nivel avanzado de formación (Peretz 1993), mientras que los niños de Juchitán, viviendo en constante contacto con hablantes bilingües o monolingües de español, y sin entrenamiento musical formal, hayan conservado una evolución de una representación bilateral a una en el hemisferio derecho de la memoria de la tonalidad de la música, en este caso, no



influida por la tonalidad de su propio lenguaje, con el desarrollo, similar a lo que sucede con las personas sin formación musical especializada.

Distintos aportes interdisciplinarios de los alumnos de Maestría en las Especialidades de Musicología, Etnomusicología y Tecnología y Cognición Musicales del Programa de Post-grado en Música de la Universidad Nacional Autónoma de México

Serán presentados por los alumnos, personalmente, y discutidos al final del Simposio.

MUSICAL TONE MEMORY TEST

The diagram displays ten musical examples, numbered 1 through 10, arranged in two columns. Each example consists of a piano score with a treble and bass clef. The key signature is D major (two sharps) and the time signature is 2/4. The notes are as follows:

- 1: Treble: D4, E4, F4, G4, A4; Bass: D3, E3, F3, G3, A3
- 2: Treble: D4, E4, F4, G4, A4; Bass: D3, E3, F3, G3, A3
- 3: Treble: D4, E4, F4, G4, A4; Bass: D3, E3, F3, G3, A3
- 4: Treble: D4, E4, F4, G4, A4; Bass: D3, E3, F3, G3, A3
- 5: Treble: D4, E4, F4, G4, A4; Bass: D3, E3, F3, G3, A3
- 6: Treble: D4, E4, F4, G4, A4; Bass: D3, E3, F3, G3, A3
- 7: Treble: D4, E4, F4, G4, A4; Bass: D3, E3, F3, G3, A3
- 8: Treble: D4, E4, F4, G4, A4; Bass: D3, E3, F3, G3, A3
- 9: Treble: D4, E4, F4, G4, A4; Bass: D3, E3, F3, G3, A3
- 10: Treble: D4, E4, F4, G4, A4; Bass: D3, E3, F3, G3, A3

Figura 3. Prueba de Memoria Tonal de Bentley (1966).

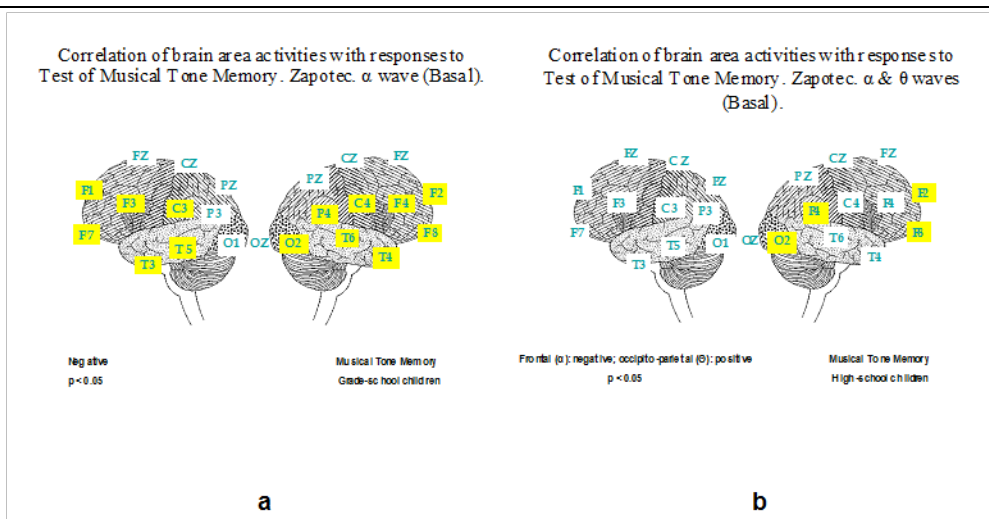


Figura 4. Activaciones cerebrales (EEG): (a) bilaterales en niños de primaria y (b) unilaterales derechas en niños de secundaria hablantes del zapotec de Juchitán, Oaxaca.

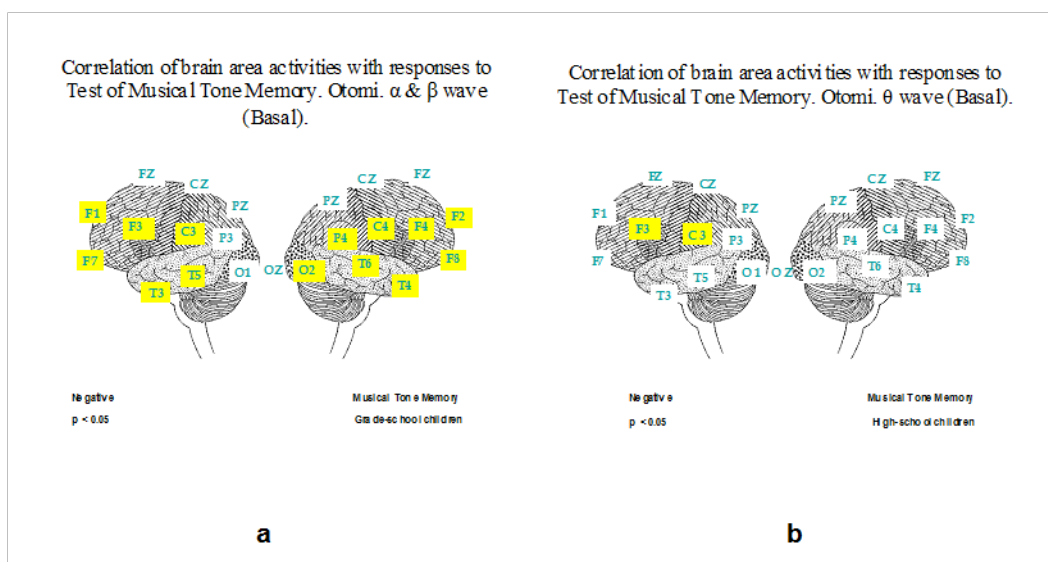


Figura 5. Activaciones cerebrales (EEG): (a) bilaterales en niños de primaria y (b) unilaterales izquierdas en niños de secundaria hablantes del otomí de San Antonio el Grande, Hidalgo.

Referencias

- Bentley, A. (1966). *Musical Ability in Children and its Measurement*. London: Harrap.
- Castro-Sierra, E. (2003). Actividad cerebral en la percepción y la retención en la memoria de la altura tonal del lenguaje y la música. *Cuad Interamericanos Invest Educ Mus*, **5** (6), pp. 33-39.
- Fredrikson, M. y Gunnarsson, R. (1992). Psychobiology of stage fright: the effect of public performance on neuroendocrine, cardiovascular and subjective reactions. *Biol Psicol*, **33**, pp. 51-61.
- Gates, G. A.; Saegert, J.; Wilson, N.; Johnson, L.; Shepherd, A. y Hearne, E. M. (1985). Effect of beta blockade on singing performance. *Ann Otol Rhinol Laryngol*, **94** (6 Pt 1), pp. 570-574.
- Gianaros, P. J.; Sheu, L. K.; Matthews, K. A.; Jennings, J. R.; Mannuck, S. B. y Hariri, A. R. (2008). Individual differences in stressor-evoked blood pressure reactivity vary with activation, volume, and functional connectivity of the amygdala. *J Neurosci*, **28** (4), pp. 990-999.
- Huron, D. (2006). *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation*. Cambridge: The MIT Press.
- Peretz, I. (1993). Auditory agnosia: a functional analysis. En S. McAdams y E. Bigand (eds.) *Thinking in Sound. The Cognitive Analysis of Human Audition*. Oxford: Clarendon Press, pp. 198-230.



Tabbert, K.; Stark, R.; Kirsch, P. y Vaitl, D. (2005). Hemodynamic responses of the amygdala, the orbitofrontal cortex and the visual cortex during a fear conditioning paradigm. *Int J Psychophysiol*, **57**, pp. 15-23.

Winkel. F. (1960). *Phänomene des musikalischen Hörens*. Berlin-Hallensee: Max Hesses Verlag.

DESARROLLO DE UN SISTEMA DE SÍNTESIS DE VOZ CANTADA EN ESPAÑOL

ALEJANDRO RAMOS AMÉZQUITA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Fundamentación

Dentro de la rama de los sistemas de comunicación, la depuración de algoritmos de codificación y el subsiguiente desarrollo de la electrónica especializada en este campo, han traído como consecuencia un incremento de las capacidades en las arquitecturas de redes de comunicación. Una de las mayores ventajas que tal desarrollo presenta en la actualidad es el incremento de la comprensión de fenómenos de naturaleza física de altísima complejidad, como lo puede ser la voz humana, a través de los aprendizajes que el desarrollo de tales arquitecturas permiten. Nuestra habilidad para manejar y analizar la enorme cantidad de información que implica cualquier lenguaje humano, se debe en gran medida a la “superación” de las complicaciones técnicas computacionales de capacidad de almacenaje y velocidad de procesamiento. Por ello, resulta ahora factible no sólo el análisis a mayor profundidad de los mecanismos que brindan naturalidad al lenguaje fonético humano, sino, también, el desarrollo de aplicaciones en las cuales podamos “imitar” tales mecanismos a nuestra conveniencia. Las diferencias esenciales entre la voz cantada y la voz hablada aún no son comprendidas en su totalidad, y existen razones para pensar que difieren en aspectos básicos, como podría ser la unidad fonética básica. Por otro lado, al distinguirse los distintos idiomas humanos tanto en fonemas, o emisiones lingüísticas asociadas con un sonido específico en cada idioma, como en grafemas, o unidades mínimas de un sistema escrito, pronunciación y reglas ortográficas, debe desarrollarse conocimiento de las características acústicas y fonéticas de los diferentes idiomas individualmente. Es decir, un sistema de síntesis de voz, cantada o hablada, en español, diferirá sustancialmente de uno en inglés, y constituirá, por lo tanto, una investigación separada.

Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es la incorporación de parámetros y notación musicales a un sintetizador híbrido de palabras en español, basado en la técnica de síntesis PSOLA-Pitch Synchronous Overlap and Add.

Como primer resultado, se pretende establecer cuáles segmentos de voz comprenden las unidades básicas de la técnica de canto elegida, utilizando como punto de partida las sílabas.

Se espera que, eventualmente, el sistema pueda ser manipulado en tiempo real por un músico ejecutante y que incorpore, hasta cierto punto, instrucciones de técnicas de canto específicas.

Se busca lograr, con ello, cierto nivel de naturalidad, calidad e inteligibilidad de la voz cantada sintética, primero, a través de un vocabulario restringido y reglas interválicas previamente establecidas y, más adelante, de la conversión del lenguaje y notación tradicional musical.

Aportes principales

Como parte del trabajo realizado en el programa de posgrado en ingeniería eléctrica, y en particular en la maestría en ingeniería con mención en el procesamiento digital de señales e imágenes, el alumno del Dr. Abel Herrera Camacho, Fernando del Río Ávila (del Río 2004) y, subsecuentemente, Lilia Elena de la Vega Segura (de la Vega 2007) han desarrollado un sistema de síntesis de voz en el español hablado en México. Tal sintetizador halla fundamento en la aplicación del método TD-PSOLA, una técnica de síntesis de voz por concatenación de unidades fonéticas pregrabadas. La arquitectura de tal sintetizador fue diseñada utilizando el lenguaje de programación C y C++, aprovechando el auge y las características de los mismos en cuanto a la posibilidad de incluir librerías prefabricadas y a la simplicidad en la lógica de programación. Además, el sistema fue “montado” sobre la plataforma de Windows, aprovechando la arquitectura a base de ventanas, que resultó suficiente para alcanzar los objetivos de tal sistema: la conversión de un texto escrito sobre la pantalla a fonemas, utilizando una base de datos pre-construida, y utilizando como base fonética los difonemas, o partes centrales de unión de 2 fonemas, que constituyen al idioma español utilizado en México. Tal sistema de síntesis de voz, será utilizado como plataforma para el desarrollo de un sistema de síntesis de voz cantada en español, para el que se ha elegido como plataforma de programación el programa MAX/MSP. Este constituye un ambiente de programación de bajos

requerimientos computacionales que utiliza objetos previamente diseñados con objetivos específicos, y que permite, además, la construcción de nuevos objetos en los lenguajes de programación JAVA y Javascript. Además, presenta la gran ventaja de haber sido diseñado específicamente para la explotación musical de recursos computacionales y el manejo de señales en tiempo real.

Aunque ambos trabajos (del Río 2004; de la Vega 2007) profundizan en las diferentes técnicas de síntesis de voz, y fueron referentes al mismo sistema desarrollado en la UNAM, éstos se presentaron con perspectivas diferentes, ya que en el primero se hizo hincapié en el desarrollo histórico de los sintetizadores de voz y la construcción de la base de datos, mientras que en el segundo el énfasis se hizo sobre las técnicas de procesamiento de señales de voz, la fisiología de la voz humana y las características de la articulación en español.

La contribución más importante que ésta investigación del desarrollo histórico podrá aportar será el establecimiento de las diferencias fundamentales entre la voz cantada y la voz hablada en el español de México y, por tanto, mayor conocimiento en el ámbito de su fonética. En este sentido, los trabajos realizados en la Universidad Politécnica de Madrid (Bernal 2000) sobre el *Reconocimiento de voz y fonética acústica*, en el español de España, serán de gran relevancia.

Un buen entendimiento de la fisiología del sistema respiratorio del ser humano es necesario para luego comprender las bases físicas y matemáticas de los fenómenos acústicos que ocurren en tal sistema. El conocimiento anatómico de las vías respiratorias del ser humano son, en este sentido, conocimiento invaluable (Guyton 1987) y el análisis de la voz como instrumento musical, analizado por Arthur H. Benade en su libro *Fundamentals of Music Acoustics* (Benade 2000), presenta una profunda revisión acústica tanto de los mecanismos de generación de sonido, como de las características esenciales de la voz de un cantante. Tal conocimiento se debe poder expresar en un lenguaje matemático y computacional, mediante algoritmos de detección, análisis y extracción. Para tal efecto, los textos especializados en análisis y procesamiento de señales y, en particular, los específicamente orientados a la voz, resultan ser vitales para un desarrollo de esta naturaleza (Papamichalis 1987; Deller 1993; Kleijn 1995).

Finalmente, al ser evidente que para el desarrollo del nuevo sistema de síntesis de voz cantada, una nueva base de datos sea necesaria, se podrá inferir entonces que el conocimiento sobre las características de la articulación será esencial y deberá incorporarse, así como desarrollar conocimiento nuevo referente a la voz cantada en español. La técnica y tipo de voz utilizada presentan otro ámbito al cual deberá ponerse atención. Al haberse elegido en primera instancia la voz de una soprano (Guadalupe Caro Cocotle) para este estudio, las características de tal tesitura deberán ser revisadas. Para esto, resulta pertinente tomar en consideración a varios de los aspectos de la técnica vocal (Maragliano 1993; Mari 1996). Los trabajos de Wolfe y colaboradores (Joliveau *et al.* 2004) sobre las resonancias en el tracto vocal de una voz soprano, representan una valiosa aportación. Asimismo, las aportaciones del Dr. Eduardo Castro-Sierra sobre la fisiología de la voz y su aplicación al canto (Castro-Sierra 1994), y sus investigaciones relacionadas con el análisis del registro de soprano de las voces femeninas (Castro-Sierra 2004) resultarán de mucha utilidad en el perfeccionamiento y naturalidad de la voz sintetizada que se obtengan.

Conclusiones

Resulta evidente que para esta investigación es necesario un enfoque interdisciplinario, lo cual permitirá y presentará una oportunidad de la confluencia de la electrónica con la acústica, las matemáticas de las comunicaciones y el arte por el intercambio y la retroalimentación de tales campos epistemológicos.

Referencias

- Benade, A. (1990). *Fundamentals of Musical Acoustics*. New York: Dover Publications.
- Bernal, J. (2000). *Reconocimiento de Voz y Fonética Acústica*. Madrid: Alfaomega.
- Castro-Sierra, E. (1994). *Conceptos Básicos de Psicoacústica y Fisiología Auditiva y de la Voz. Su Aplicación a la Música y al Canto*. México: ESM-INBA.
- Castro-Sierra, E. (2004). Constant interval distance between resonance peaks of Spanish vowels sung at high pitch by sopranos. *148th ASA Meeting*. San Diego, CA.
- De la Vega, L. E. (2007). *Diseño de un Sintetizador de Voz del Idioma Español Hablado en México*. México: Facultad de Ingeniería, División de Estudios de Posgrado.
- Del Río, F. (2004). *Diseño de un Sintetizador de Voz en Español Usando el Método TD-PSOLA*. México: Facultad de Ingeniería, División de Estudios de Posgrado.



- Deller, J.; Proakis, J. y Hansen, J. (1993). *Discrete-Time Processing of Speech Signals*. New Jersey: Prentice Hall.
- Guyton, A. C. (1987). *Fisiología Humana*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Joliveau, E. (2004). Vocal track resonances in singing: The soprano voice. *J. Acoustical Society of America*, **116**, pp. 2434-2439.
- Kleijn, W. B. (1995). *Speech Coding and Synthesis*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Maragliano, R. (1996). *Coscienza della Voce*. Milano: Curci.
- Mari, N. (1996). *Canto e Voce*. Milano: Ricordi.
- Papamichalis, P. (1987). *Practical Approach to Speech Coding*. New Jersey: Prentice-Hall.

EL PODER DE LA MÚSICA EN LOS VIAJES DEL ALMA

Cura psicológica a través de la música en el ritual del yajé del Amazonas colombiano

MARCELA GARCÍA LÓPEZ

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la cura psicológica que ejerce la música del ritual del yajé y, de esta manera, estudiar la relación existente entre la medicina orgánica del chamanismo y las terapias psicológicas del psicoanálisis. El yajé (o, ayahuasca) es una bebida psicotrópica, hecha de un bejuco selvático del mismo nombre y plantas complementarias. Se utiliza como coadyuvante en la medicina natural. Por su poder curativo y mágico, ha sido empleado, tradicionalmente, por comunidades indígenas de la cuenca amazónica en ceremonias chamánicas.

El yajé es principalmente un “fuerte purgante”: produce ataques de vómito y diarrea, acompañados de náuseas, escalofríos y perturbaciones mentales, entre otros efectos. Su propósito es curativo, ya que limpia las impurezas físicas y psicológicas de los pacientes.

Los “taitas”, o chamanes indígenas, realizan la toma de yajé en un contexto ritual, creando espacios donde se tolera cierto grado de locura con fines terapéuticos y curativos. Los rituales de iniciación y curación se realizan en la casa del yajé, y en ellos participan todas las personas con tareas que son previamente establecidas; las mujeres se ocupan de la preparación de alimentos y de los utensilios a ocupar y uno de los hombres es el encargado de dirigir la ceremonia: el chamán. El repertorio vocal sagrado (música chamánica) está a cargo exclusivamente de los taitas.

El carácter emergente del *performance* crea en el ritual del yajé una combinación de elementos colectivos e individuales inciertos, caracterizados por un emisor de cantos, el chamán, y un receptor, el yajecero (tomador de yajé). Normalmente, la toma de yajé se realiza en grupo; por tal razón, este ritual se convierte en una experiencia colectiva, pues la individual se ejerce subjetivamente, ya que para cada sujeto la toma es personal, dado que los efectos del brebaje causan diferentes síntomas físicos y psicológicos en el individuo, el que experimenta complejas visiones. En algunos casos, la experiencia puede ser de los dos tipos: individual y colectiva.

Parafraseando a Claude Lévi-Strauss, el chamán y el psicoanalista desempeñan una relación inmediata con la conciencia y mediata con el inconsciente del individuo. Los cantos constituyen la base primordial del chamán, quien busca, así, tener acceso al consciente y el inconsciente del enfermo y, de esta manera, efectuar la cura.

Acerca del chamanismo y el psicoanálisis, existe un número de títulos que citan su importancia; sin embargo, el tema de la música dentro de estas áreas sociales ha sido insuficientemente documentado. Como manifestación cultural, y en proceso de aculturación, es necesario y vital redimirla del olvido ya que América Latina, portadora del multiculturalismo, debe buscar la integración de todos sus individuos y sus actos, personales o colectivos, dentro del mundo contemporáneo, sin exclusión alguna.

Referencias

- Arango Ochoa, R. (2004). *Los Pueblos Indígenas de Colombia en el Umbral del Nuevo Milenio*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Aretz, I. (1991). *Historia de la Etnomusicología en América Latina (Desde la época precolombina hasta nuestros días)*. Caracas: FUNDEF-CONAC-OEA.
- Bermúdez, E. (1992). El poder de los sonidos. El lugar de la música en la ideología de los Kogi y Sikuani. *Revista Javeriana*, **118 (586)**, pp.54-65.
- Blacking, J. (1976). *How Musical is Man?* London: Faber & Faber.
- Domínguez, C. (1999). *Departamento del Amazonas. El Hombre y su Medio*. Bogotá: Gobierno del Amazonas. Universidad Nacional de Colombia.
- Drury, N. (1987). *The Shaman and the Magician: Journeys between the Worlds*. London: Arkana.
- Eliade, M. (2003). *El Chamanismo y las Técnicas Arcaicas del Éxtasis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (2002). *Tótem y tabú*. Madrid: Alianza Editorial.

María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena (Editores) *Objetividad - Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión de SACCoM, pp. 39-40.

© 2008 - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - ISBN 978-987-98750-6-3

- Freud, S. (2003). *Psicología de las masas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Frith, S. (1996). *Performing Rites. On the Value of Popular Music*. Cambridge: Harvard University Press.
- Herndon, M, McLeod, N. (1980). *The Ethnography of Musical Performance*. Norwood: Norwood Ed.
- Kingsbury, H. (2001). *Music, Talent and Performance. A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lévy-Strauss, C. (1968). *Lo Crudo y lo Cocido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévy-Strauss, C. (1971). *De la Miel a las Cenizas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévy-Strauss, C. (1995). *Antropología Estructural*. Buenos Aires: Ed. Paidós (Paidós No. 41).
- Miñana Blasco, C. (1993). La música de los indígenas de Centro y Sur América. En R. Carlin (ed.) *Música de la Tierra*. Bogotá: Voluntad.
- Reichel-Dolmatoff, C. (1997). *Chamanes de la Selva Pluvial*. Ensayos sobre los indios tukanos del noroeste amazónico. London: Themis Books.
- Reichel-Dolmatoff, G. (1978). *El Chamán y el Jaguar. Estudio de las drogas narcóticas entre los indios de Colombia*. México: Ed. Siglo 21 Editores.
- Reichel-Dolmatoff, G. (1988). *Orfebrería y Chamanismo*. Medellín: Editorial Colina.
- Reichel-Dolmatoff, G. (1986). *Desana, Simbolismo de los Indios Tukano del Vaupés*. Bogotá: Procultura.
- Rojas Gaitán, J. (1996). *Grupos Étnicos*. Bogotá: Serie Escuela y Amazonas No. 3. Ministerio de Educación.
- Schenker, H. (2000). *The Art of Performance*. Oxford: Ed. Heribert Esser.
- Weiskopf, J. (2003). *Yajé. El Nuevo Purgatorio*. Bogotá: Villegas Editores.

TRABAJO EN EQUIPO, LOGRO DE METAS Y SENSIBILIDAD EMOCIONAL ENTRE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA, RESPECTO AL APRENDIZAJE Y PRÁCTICA DE LA MÚSICA

DANIELA MONJE REYNA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Fundamentación

La investigación en cognición musical no se puede separar de su contexto social, del entendimiento musical en dicha esfera y el significado que adquiere para esta, de igual forma el fenómeno de la música no puede describirse correctamente a menos que se tome en cuenta su existencia como un hecho social que toma elementos heterogéneos.

Las sociedades actuales están caracterizadas por la división de las labores, donde cada persona se especializa para cierto tipo de actividad. Esta división de labores de la mayoría de las sociedades modernas trae importantes consecuencias para el desarrollo humano, pues las sociedades establecen mecanismos para diferenciar entre aquellos que poseen habilidades especializadas y el resto de la población que no es experta.

Al abordar la importancia de la música en la vida del ser humano, los autores han reconocido múltiples efectos de la práctica musical sobre diferentes aspectos del individuo.

Objetivos

Problematizar cómo influye la carrera que el sujeto elige y la formación que le es dada a nivel licenciatura para la forma de trabajo consigo mismo y con los demás.

Problematizar si la práctica musical influye en el establecimiento de objetivos a lo largo de la vida.

Plantear de la manera más objetiva cómo podrían medirse la sensibilidad entre el músico y el resto de personas.

Profundizar sobre estas diferencias en grupos estudiantiles a fin de promover directamente un desarrollo humano integral.

Aportes principales

Leyshon, Matless y Revill (1998) consideran que la música es una fuente de identificación, un símbolo compartido por la colectividad y una forma de generar y fortalecer la conformación social. Para este autor las dinámicas de producción musical son inherentemente sociales y políticas, y ayudan a la formación de la identidad, establecimiento y mantenimiento de los grupos sociales.

Siguiendo esta línea de la identidad cultural, Dowling y Harwood (1986); proponen que el cantar y tocar facilita la cohesión y la actividad de los grupos en una expresión de solidaridad, además de que sirve como un eficaz y poderoso símbolo de identidad cultural.

En lo que se refiere a lo orgánico, las diferencias resultantes entre músicos y no músicos (y que naturalmente también se reflejan en las habilidades cognitivas) Falk (2001, p. 206), refiere al estudio de Schlaug et al de 1995, donde el corteza motora de la mano estaba relativamente agrandado en los tecladistas profesionales diestros comparados con los no músicos. Músicos y no músicos poseen una profundidad en el surco central izquierdo que en el derecho.

Por su parte, Falk D. (2001) menciona que existen grandes diferencias anatómicas entre los cerebros de músicos y no músicos como es el mayor tamaño del plano temporal en el hemisferio izquierdo que en el derecho en la mayoría de las personas diestras, esto también se ha considerado importante para la comprensión del lenguaje. También se argumenta (Falk 2001) que la mitad anterior del área media del cuerpo calloso es significativamente más grande en los músicos que empezaron su entrenamiento antes de la edad de 7 años, que en los no músicos. Esto se interpreta como un indicativo de comunicación aumentada entre los lóbulos frontales derecho e izquierdo.

Respecto a las emociones que se implican en la música, Sloboda (2005) menciona que éstas tienen que ver no solamente con una respuesta estética, ni con un trabajo que tenga que ver con otros trabajos musicalmente hablando, sino con otros textos que no son precisamente musicales.

En acuerdo con Sloboda (2005) muchas discusiones pasan por alto que la respuesta emocional a la música es una respuesta a factores que tienen poco que ver con la música en sí y mucho que ver con los participantes, sus propias decisiones y actitudes.

Conclusiones

En la literatura se encuentran abordadas las diferencias existentes a nivel orgánico, debido a la práctica musical desde edades tempranas (y que es reflejan en habilidades cognitivas); resulta valioso emprender un estudio que busque establecer si la practica musical desde edades tempranas marca diferencias con otros individuos respecto a su forma de trabajar, de relacionarse con las personas, o de establecer objetivos a lo largo de la vida.

Referencias

- Dowling, J. y Harwood, L. (1986). *Music Cognition*. EUA: Academic Press.
- Falk, D. (2001). Hominid Brain Evolution and the Origin of Music. *The origins of Music Wallin, Merker y Brown*. EUA: Massachusetts Institute of Technology.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Leysho, A.; Matless, D. y Reville, G. (1998). *The place of music*. New York: The Guilford Press.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the Musical Mind*. Oxford University Press.

DESARROLLO HISTÓRICO Y SISTÉMICO DE LA ARMONÍA PARA GUITARRA

JOSÉ ANTONIO MORENO GARCÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Fundamentación

A la condición que tiene la guitarra de ser instrumento polifónico le es inherente un extenso corpus de conocimientos teóricos. Entre ellos, destaca, por su importancia, la sistematización de la armonía.

En la bibliografía de guitarra, la sistémica aludida se asocia a la formación musical integral del guitarrista y a lo imprescindible de este saber para tocar la música que allí se consigna.

Así, las etapas de vigencia de las distintas teorías armónicas informan de efectos trascendentales en el desarrollo del instrumento. Pero la diversidad de los sistemas, teorías, conceptos, enfoques y usos que los tratadistas dan a esta ciencia aún espera para su estudio.

Motivada por esta necesidad, la presente investigación persigue los siguientes

Objetivos

Identificar los factores artísticos e históricos que han determinado el desarrollo de la armonía en la guitarra.

Establecer las características de la sistematización de las teorías armónicas en el instrumento; a saber: la teoría modal hexacordal y la teoría armónica tonal.

Determinar cómo fue que los recursos mnemotécnicos de estos sistemas contribuyeron, tanto a la eficacia del sistema en el que operan, como a la transmisión del conocimiento musical.

Contenido y aportes principales

La ponencia muestra aportaciones sustanciales a la armonía hechas por teóricos señeros del instrumento. No se estudia ningún periodo a profundidad, aunque los hallazgos permitirán, en lo inmediato, revisar detenidamente el siglo XVII.

Es difícil precisar cuándo y porqué los cordófonos de punteo devinieron en instrumentos de armonización. Acaso, durante el siglo XVI, el canto fue el detonante.

Luys Milan, en *El Maestro* (1536), escribió en coloración la línea vocal para distinguirla de la parte de vihuela; el instrumento hace contrapuntos, pero también lee acordes. En Milan hay una cimiente armónica, mas, aun con lo progresista de sus concepciones modales (Corona-Alcalde 1991), no se la ve como un planteamiento consciente; en todo caso, el oficio de los vihuelistas debió dar paso a una armonía funcional de la que la guitarra fue beneficiaria. De hecho, J. Bermudo, en la *Declaración de Instrumentos Musicales* (1555), diserta acerca del rasgueo en las guitarras y de la posibilidad de cifrar su música.

Alrededor del año 1600, la mayoría de los guitarristas no tocaban por música, sino por tablatura. La necesidad de simplificar se resolvió apelando a la mnemotécnica, cuyo testimonio irrefutable son los abecedarios armónicos. En una época en que las alturas del gamut no estaban del todo consensuadas, avisar que tal pieza se tocaba por cruzado o por patilla, por la A o por la L, era más ilustrativo que dar el tono, amén de perpetuar la transmisión oral del conocimiento de la música.

De acuerdo con J. Tyler (1980), la adopción del alfabeto italiano para señalar acordes tiene en F. Palumbi y G. de Montesardo a sus precursores. Nació, así, de la música de guitarra, el acorde cifrado, como tal.

Luis de Brizeño, con la rítmica y las letras que coloca sobre cada verso en su *Metodo Mui Facilissimo* (1626), divulgó la música por memoria. Otro tanto está presente en C. Amat, usuario del alfabeto catalán (1595); P. Foscarini (1626), A. Carbonchi (1640) y C. Calvi (1646), defensores del abecedario en tabla francesa e italiana; y Gaspar Sanz (1674), quien hizo un método para transportar acordes.

El ardid de Sanz es, otra vez, una cuestión de letras y números que recuerdan posturas fijas en el diapasón.

En el siglo XVII, la guitarra se encumbró por el rasgueo, por servir al canto y por sustituir la lectura de notas con signos de fácil aprehensión. Tiempo después, S. de Murcia (1714) obvió el abecedario, dado que acometió el continuo dispuesto en tabla y notación mensural mediante la

técnica del punteo. No obstante, el bajo cifrado es una síntesis de datos que se instala muy bien en la memoria a largo plazo.

La etapa de transición a la guitarra moderna generó transformaciones con respecto a la sistematización de la armonía. A. de Vargas (1773) prefirió el nombre de las notas antes que los doce números, veinte letras o veinticuatro puntos de los sistemas castellano, italiano y catalán. Adicionalmente, desglosó acordes en fórmulas instrumentalmente idiomáticas para hacer arpeggios, una innovación extraordinaria. En el mismo periodo, Federico Moretti (1792) prescindió de la tablatura y creó un alfabeto para los tonos y otro para los acordes. En tanto, Fernando Ferandiere (1779) propuso un laberinto armónico y habló de *cláusulas burladas*; alturas de *fefaut*, *elami* y *gsolreut*; distancias de *díatesarón*, *diapente*, *diapasón*, etc., en apego a la teoría modal. En Vargas, Moretti y Ferandiere, la memoria armónica colectiva va perdiendo importancia, fenómeno indefectible también en la tratadística decimonónica.

Nótese: D. Aguado (1843), utilizó un esquema de posiciones con el total cromático, en grupos de dos y tres, expresados metodológicamente como “problemas que se puede proponer el discípulo”, con lo que renunció definitivamente al sistema hexacordal, al continuo y a los alfabetos. También, cuando organológicamente la guitarra logró su prototipo actual, un impreso de A. Cano trajo anexo un *Tratado de Armonía Aplicado a la Guitarra* (1858) —que podría ser el primer documento en su tipo en la historia— escrito, todo, en notación moderna.

En la centuria anterior, P. Roch (1921) y H. Leloup (1923), contra la tendencia de su tiempo, propendieron hacia la armonía clásica. Además, inauguraron el estudio de ésta en la guitarra por grados escolares. Sin embargo, Patricio Galindo (1871) y Lance Bosman (1978) abordando, el primero los conceptos de Rimsky-Korsakov y Schönberg; y, el segundo, la transposición modal, los acordes extendidos, las triadas inconexas, los acordes por cuartas y, lo que él denomina, el contrapunto moderno disonante, vuelven la vista hacia la sistematización por número, letra y símbolo. Cognitivamente, esto parece lo más viable para aprender armonía.

Conclusiones

Los sistemas acústico-musicales son más importantes que las teorías musicales de las que son depositarios; su existencia perenne lo demuestra. Debiera estimarse, entonces, el crear una ciencia armónica de ellos y no ir siempre a la inversa.

En la guitarra, los códigos de sistematización de la armonía han sufrido transformaciones que van desde dibujos, alfabetos, continuo, laberintos, notación mensural y notación moderna hasta enunciados que forman parte de una metodología interpretativa. Particularmente, ello patenta que los músicos de guitarra crearon el cifrado de acordes cuando aún el arte musical no registraba una epistemología exclusiva para dichas entidades y sus interrelaciones, *i. e.*, no circunscrita a los convencionalismos del bajo cifrado. El éxito de esta práctica guarda proporción directa con las cualidades mnemotécnicas que lo sustentan, por lo que dicho método merece estudiarse desde el enfoque de las ciencias cognitivas.

Referencias

- Aguado, D. (1843). *Método Completo de Guitarra* [ed. facs., Buenos Aires: Ricordi Americana (s. f.)].
- Bermudo, J. (1555). *Declaración de instrumentos musicales*. Osuna: imprenta de Juan de León [reimp. facs., Madrid: Arte Tripharia, (s. f.)].
- Bosman, L. (1978). *Harmony for Guitar*. Londres: Musical New Services.
- Brizeño, Luis de (1626). *Metodo mui facilissimo para aprender a tañer la guitarra a lo español*. París: Imprenta de Pedro Ballard [reimp. facs., Génova: Minkoff, 1972].
- Calvi, C. (1646). *Intavolatura di Chitarra e Chitarriglia*. Bologna: Imprenta de Giacomo Monti. [reimp. facs., Florencia: Studio per Edizioni Scelte, 1980].
- Cano-Curriela, A. (1852). “Tratado de armonía aplicado a la guitarra”, cuaderno anexo al *Método completo de guitarra* [1ª. reimp. facs., Madrid: Romeo y Fernández, 1868].
- Carbonchi, A. (1640). *Sonate di Chitarra Spagnola*. Florencia: Imprenta de Amador Massi y Lorenzo Landi [reimp. facs., Florencia: Studio per edizioni scelte, 1981. Introducción por Paolo Paolini].
- Carbonchi, A. (1643). *Le Dodici Chitarre Spostate*. Florencia: Imprenta de Francesco Sabatini, 1643 [reimp. facs., Florencia: Studio per edizioni scelte, 1981. Introducción por Paolo Paolini].
- Corona-Alcalde, A. (1991). “You will raise a little your 4th fret”: an equivocal instruction by Luis Milan? *The Galpin Society Journal*, **46**, pp. 9-11.



- Ferandiere, F. (1799). *Arte de Tocar la Guitarra Española por Música*. Madrid: Imprenta de Pataleón Aznar. [ed. facs., Londres: Tecla editions, 1977. Introducción, traducción al inglés y transcripción musical por Bryan Jeffery].
- Foscarini, P. (1640). *Li cinque libri della chitarra alla spagnoia*. Roma: (s. e.), 1640 [reimp. facs., Florencia: Studio per edizioni scelte, (s. f.). Introducción por Paolo Paolini].
- Galindo Sánchez, (1971). *Tratado de armonía adaptado a la guitarra*. Valencia: Piles. Prólogo por Rafael Balaguer.
- Leloup, H. (1923). *Escalas, Acordes y Ejercicios Técnicos para la Guitarra*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Milan, L. (1536). *El Maestro*. Valencia: Imprenta de Francisco Diaz Romano [ed. facs., Leipzig: Georg Olms Hildesheim, 1976. Prólogo por Leo Schrade].
- Moretti, F. (1792). *Principj per la chitarra*, ms. [Imp. facs., Florencia: Studio per edizioni scelte, 1983. Introducción por Mirko Caffagni].
- Murcia, Santiago de (1714). *Resumen de acompañar la parte con la guitarra*. Madrid: (s. e.) [reimp. facs., Madrid: Arte Tripharia, 1984. Introducción por Gerardo Arriaga].
- Roch, P. (1921). *Método Moderno para Guitarra*. Nueva York: G. Schirmer.
- Sanz, G. (1697). *Instrucción de Música sobre la Guitarra Española*. Zaragoza: Herederos de Diego Dormer [ed. facs., Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 1979. Prólogo, notas y transcripciones por Luis García-Abrines].
- Tyler, J. (1980). The early guitar, a history and handbook. *Early Music Series*, 4.
- Vargas y Guzmán, J. A. de (1773). *Explicación de la Guitarra*, ms., [ed. facs., Granada: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura, 1994. Edición y estudio introductorio por Ángel Medina-Álvarez. Prólogo por Emilio Casares Rodicio].

ESTUDIO DEL POSIBLE EFECTO DE LA ACTIVIDAD NEURAL DURANTE LA IMAGINACIÓN MUSICAL SOBRE LA ACTIVIDAD DE LAS EMISIONES OTOACÚSTICAS ESPONTÁNEAS

GABRIELA PÉREZ ACOSTA*, ALEJANDRO RAMOS AMÉZQUITA* Y EDUARDO CASTRO-SIERRA* **

*UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**HIMFG

Fundamentación

Existen múltiples evidencias de que los sustratos cerebrales que se ven activados durante la evocación de imágenes auditivas son, en gran parte, los mismos involucrados en la percepción de los estímulos acústicos (Chen *et al.* 1996; Halpern 2001; Schürmann *et al.* 2002; Kraemer *et al.* 2005; Jääskeläinen *et al.* 2007). Sin embargo, aún no se tienen evidencias respecto de las influencias eferentes que esa actividad cognitiva pueda llegar a tener al nivel coclear. La observación del comportamiento de las emisiones otoacústicas espontáneas [sonidos de muy baja intensidad que pueden ser registrados en el canal auditivo externo (Kemp 1978), durante la evocación de imágenes auditivas, puede ofrecer datos importantes a este respecto. De observarse una interacción entre estos dos elementos, se podrían aportar algunos fundamentos neurofisiológicos de la aplicación práctica de la evocación de imágenes auditivas sobre el desarrollo de la sensibilidad auditiva y su influencia en el aprendizaje musical. Es decir, se podría determinar hasta qué punto el practicar la evocación de imágenes auditivas, actividad muy desarrollada en el quehacer musical, pueda tener una relación con la sensibilidad auditiva, y si, quizá de manera más ambiciosa, se pueda pensar en su uso como herramienta para su refinamiento. Por otro lado, se pretende también obtener más evidencia del papel o los papeles que puedan tener las emisiones otoacústicas espontáneas y quizá, incluso, de su utilidad en el ser humano.

Objetivos

Explorar el posible efecto de la actividad neural desencadenada por la creación mental de imágenes auditivas sobre el sistema auditivo periférico, que sean observables sobre el comportamiento de las emisiones otoacústicas espontáneas.

Observar si la interacción entre la actividad cerebral durante la imaginación musical y el comportamiento de las EOAE's sea diferente en músicos y en personas sin instrucción musical especializada.

Observar si hay diferencias estadísticas en la presencia de emisiones otoacústicas espontáneas en los oídos de músicos y sujetos sin experiencia musical.

Metodología

Se seleccionó una melodía tradicional mexicana y se entrenó a los sujetos en la tarea de imaginarla. Se realizó un registro de las EOAE's de los sujetos, antes, durante y después de la tarea de imaginación musical, en 9 condiciones diferentes: registro inicial, concentración en un solo evento 1, imaginación con ojos cerrados 1 y 2, imaginación con ojos abiertos 1 y 2, concentración 2, registro basal 2 y registro final. El estudio involucró 49 sujetos (20 hombres y 29 mujeres), sin patologías auditivas detectadas y con resultados audiométricos normales. Veintitrés sujetos de esta muestra presentaron al menos una EOAE en un oído; 19 de estos sujetos fueron seleccionados para el análisis. Ocho sujetos de los 19 seleccionados eran músicos profesionales o estudiantes de música con más de 10 años de entrenamiento auditivo. Siete de los sujetos carecían de entrenamiento musical formal previo. Los 4 sujetos restantes (2 músicos y 2 sin entrenamiento musical) se consideraron como sujetos de control. Para el registro de las EOAE's, se midió la presión sonora del canal auditivo con un sistema Otodynamics ILO-292. Se aplicó a la señal una Transformada Rápida de Fourier (FFT) y se analizó su frecuencia y amplitud. Para las sesiones de registro, cada sujeto fue ubicado en una cabina sonoamortiguada. La gran mayoría de los registros de las EOAE's de los 4 grupos se encontraron en el intervalo de frecuencia de 1 a 2 kHz; esta fue la banda de frecuencias que se analizó para el presente estudio, y sólo las emisiones de los oídos derechos. Se realizaron pruebas paramétricas estadísticas (ANOVA para medidas repetidas) para encontrar las diferencias

significativas de la amplitud de las emisiones, dentro de cada grupo y entre ellos, para cada condición de registro. Debido a que se trató de una investigación de tipo observacional, se consideró un valor de alfa del 10% ($p < 0.1$).

Resultados

Se encontró mayor número de emisiones otoacústicas espontáneas en los oídos de los músicos. De los 23 sujetos que presentaron al menos una EOAE, 14 eran músicos profesionales que presentaron 107 emisiones en total. Los 9 sujetos sin experiencia musical previa presentaron, en total, 37 EOAE's.

En cada grupo se observaron diferencias significativas en las tareas que involucraban la creación mental de imágenes musicales. En el grupo de los músicos se observaron diferencias que tendían a ser significativas entre las condiciones de registro inicial y concentración 2, imaginación con ojos cerrados 2 e imaginación con ojos abiertos 2, imaginación con ojos cerrados 2 y concentración 2. En el grupo de los sujetos sin experiencia musical se encontraron diferencias significativas entre las siguientes condiciones de registro: inicial e imaginación con ojos abiertos 1 y concentración 1 e imaginación con ojos abiertos 1. No se encontró diferencia significativa entre las condiciones de registro en los grupos de control. No se encontraron diferencias significativas entre los diferentes grupos en las tareas correspondientes. No se observaron cambios en las frecuencias de las EOAE's.

Conclusiones y discusión

Las diferencias significativas encontradas en las condiciones de registro, que involucraban a la imaginación auditiva, en los grupos experimentales sugieren evidencia que podría corroborar la hipótesis acerca del efecto eferente de la actividad cortical durante la creación mental de imágenes auditivas sobre el comportamiento de las emisiones otoacústicas espontáneas. El hecho de no haber encontrado diferencias significativas en los grupos de control puede apoyar, también, esta evidencia.

Las diferencias significativas observadas en el grupo de los músicos podrían reflejar un proceso de "sintonización" del oído como apoyo a un requerimiento repetido. Es decir, el hecho de que el promedio de amplitud de las EOAE's de los sujetos de este grupo continuara elevándose, aún después de haber realizado las tareas de imaginación auditiva, podría significar que el entrenamiento previo de los músicos en el acto de escuchar y analizar musicalmente influye al sistema auditivo central de estos especialistas. Es decir, los oídos de estos sujetos, debido a una activación eferente dada por la imaginación musical, quedan "preparados" para realizar mejor la tarea requerida, ya sea como escucha o como persona que imagina. Lo anterior, podría estar apoyado por los resultados obtenidos por Jääskeläinen *et al.* (2007) sobre la plasticidad a corto plazo en la cognición auditiva. Estos investigadores consideran que los cambios originados a nivel de la corteza cerebral por la estimulación auditiva, la atención auditiva selectiva y los efectos de modalidad cruzada durante la estimulación visual pueden servir para "sintonizar" adaptativamente los mapas que contienen las características de los sonidos organizados jerárquicamente (tonotopía o cocleotopía) y, así, filtrar los sonidos relevantes de acuerdo a las demandas ambientales o a las que estén relacionadas a alguna tarea específica. Por el contrario, las amplitudes de las emisiones de los sujetos sin experiencia musical disminuyeron en las condiciones finales de registro, lo cual podría significar que la falta de entrenamiento musical en el grupo de sujetos sin experiencia musical hizo que la amplitud de sus EOAE's no se elevara tanto como sucedió en el grupo de los músicos. Sin embargo, la diferencia que se observó, tanto en los registros iniciales, como en las tareas de imaginación musical de este grupo, concuerda con la hipótesis de un apoyo eferente durante la creación de imágenes auditivas.

Se encontraron, también, diferencias significativas entre las tareas de imaginación con ojos cerrados y aquellas con ojos abiertos. Al respecto, se pueden mencionar dos aspectos: si se considera la cualidad de "resonadores" de las emisiones otoacústicas espontáneas, que pueden servir como amplificadores del sonido recibido como apoyo para su mejor percepción, el hecho de haber encontrado diferencias entre la presencia y la ausencia de estímulos sensoriales de otras modalidades, en este caso, de la presencia de estímulos visuales durante una tarea eminentemente auditiva, sugeriría que una posible función de las emisiones otoacústicas espontáneas sea la de proporcionar apoyo al escuchar o al imaginar un sonido mientras se procesa información de otra modalidad simultáneamente. A este respecto, se han encontrado evidencias (Delano *et al.* 2007), por ejemplo, de cambios temporales de la sensibilidad coclear durante la atención selectiva a estímulos visuales. Debido a esto, es importante mencionar que la mayor diferencia significativa ($p = .018$) encontrada en el presente trabajo fue la observada en el grupo de los sujetos sin experiencia musical, en la tarea de imaginación con ojos abiertos.

Los resultados de esta investigación parecen proporcionar evidencia que favorece la hipótesis de que las emisiones otoacústicas espontáneas, hasta cierto punto, sirven de apoyo en aquellas tareas auditivas que se llevan a cabo en centros superiores del sistema auditivo central, en



este caso, una tarea de creación de imágenes auditivas, que conlleva, además, cierto grado de atención auditiva. Sin embargo, la validez de este argumento deberá aún ser sustentada.

Los resultados consignados en el presente trabajo deben considerarse como sólo aplicables a este estudio, el que representa a una población particular.

Como siguiente paso, se podría considerar llevar a cabo estudios con distintas modalidades de medición de la actividad cerebral, como el electroencefalograma (EEG), la resonancia magnética funcional (fMRI) o la tomografía de emisión de positrones (PET), durante la realización de tareas de creación mental de imágenes auditivas, con el fin de monitorear dicha actividad cerebral en ese momento. Por otro lado, quizá sea conveniente entrenar a los sujetos por periodos de tiempo más largos, para así poder analizar a mayor profundidad los cambios de amplitud de las EOAE's relacionados a un posible proceso de aprendizaje. Otra importante consideración es la de cambiar el orden de las condiciones de registro, con la meta de excluir la dependencia de los cambios de amplitud relacionados al tiempo y asegurarse de que los mismos estuvieron relacionados a las tareas de imaginación musical. De igual manera, se ha considerado la pertinencia de seleccionar, o incluso diseñar, un estímulo musical menos complejo (unas cuantas notas o una simple escala musical) que conlleve una menor posibilidad de favorecer algún tipo de asociación mental diferente para los sujetos y que tenga menor complejidad musical.

Referencias

- Chen, W.; Kato, T.; Zhu, X.-H.; Adriany, G. y Uğurbil, K. (1996). Functional mapping of human brain during music imagery processing. *NeuroImage* **3**, p. 205.
- Delano, P.H.; Elgueda, D.; Hamame, C.M. y Robles, L. (2007). Selective attention to visual stimuli reduces cochlear sensitivity in chinchillas. *J Neurosci* **27 (15)**, pp. 4146-4153.
- Halpern, A.R. (2001). Cerebral substrates of music imagery. *Ann NY Acad Sci*, **930**, pp. 179-92.
- Jääskeläinen, J.P.; Ahveninen, J.; Belliveau, J.W. y Raij, T. (2007). Short-term plasticity in auditory cognition. *Trends Neurosci*, **30 (12)**, pp. 653-661.
- Kemp, D.T. (1978). Stimulated acoustic emissions from within the human auditory system. *J Acoust Soc Am*, **64**, pp. 1386-1391.
- Kraemer, D.J.M.; Macrae, C.N.; Green, A.E. y Kelley, W.M. (2005). Sound of silence activates auditory cortex. *Nature*, **434**, p. 158.
- Schürmann, M.; Raij, T.; Fujiki, N. y Hari, R. (2002). Mind's ear in a musician: where and when in the brain. *NeuroImage*, **16 (2)**, pp. 434-440.

LAS ARTES DE LA INTERSUBJETIVIDAD

Simposio

CONVOCANTE: **SILVIA ESPAÑOL**

DISCUSSANT: **ANTONI GOMILA**

El contacto psicológico que se establece entre el adulto y el bebé, durante sus primeros meses de vida, es una de las formas más primaria de intersubjetividad. La puesta de contacto de la subjetividad infantil con la subjetividad adulta -o intersubjetividad- se manifiesta en un hacer conjunto que se asienta en habilidades infantiles extremadamente precoces y en un intuitivo “saber hacer” adulto, ambos mediados por rasgos o componentes de las artes temporales –la música y la danza. En este simposio se presentan 6 trabajos que abordan las experiencias de intersubjetividad primaria desde diferentes facetas. Mauricio Martínez expone las capacidades infantiles -ligadas al tiempo- que subyacen a la “musicalidad” de las interacciones tempranas. La capacidad humana de crear y transformar sin esfuerzo la organización habitual de sonidos y de movimientos se pone de manifiesto en los trabajos de Santiago Videla, Favio Shifres, Isabel Martínez y Silvia Español (en conjunto con Mauricio Martínez y Mariano Pattin) e Isabel Martínez (en conjunto con Silvia Español) en los que se compara la cualidad de la actuación adulta cuando “habla” o “canta” al bebé. En el primero se indaga cómo las elecciones estilísticas afectan la construcción del hacer adulto, en los tres siguientes se analizan las cualidades de los sonidos y los movimientos realizados por el adulto con los conceptos teóricos y las herramientas de análisis propias de la música y de la danza, y en el último se analiza el componente imagen-esquemático y las proyecciones metafóricas de dicha actuación.

TEMPORALIDAD Y PERCEPCIÓN TRANSMODAL EN LA INFANCIA

MAURICIO SEBASTIÁN MARTÍNEZ

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

ASOCIACIÓN ARGENTINA DE PADRES DE AUTISTAS

Introducción

Los adultos, y sobre todo las madres, solemos comportarnos de un modo extraño cuando nos acercamos a un bebé. Tanto es así que hace más de treinta años Daniel Stern, en uno de los primeros libros que comenzaban a ocuparse de la conducta de los padres frente a sus bebés, realizaba la siguiente afirmación: "... *En comparación con las conductas más aceptables y adecuadas de un adulto respecto a otro, el repertorio de actos de una madre con su hijo lactante son bastante insólitos y, de hecho en gran medida distintos...*" (1977/1978, p. 24). Para comprender esto simplemente podemos detenernos a observar aquello que hace una madre delante de su hijo con el fin de llamar su atención, compartir un juego, o tan solo para disfrutar de la mutua compañía. Sin embargo, para comprender que está percibiendo o qué puede percibir el bebé frente a la estimulación que la mamá le ofrece, no creo que alcance con observar aquello que el bebé está mirando.

El texto que el lector tiene entre sus manos forma parte de un simposio convocado en el marco de la séptima reunión anual de SACCoM cuyo objetivo es presentar un grupo de investigaciones que se están realizando en relación a las características de la estimulación que los adultos ofrecen a los bebés cuando interactúan con ellos. Sin embargo, en este trabajo nos vamos a ocupar del desarrollo de las capacidades que permiten al bebé percibir la estimulación que mamá o papá ofrecen durante las interacciones cara a cara. Por así decirlo seremos la otra cara de la moneda del simposio, nuestra atención se centrará en describir qué tipo de habilidades perceptuales posee el bebé para captar aquello que los adultos le ofrecen.

Si bien el resto de los trabajos que componen el simposio, y otros presentados en reuniones anteriores (Español y Shifres 2003; Español 2007; Martínez 2007; Shifres 2007; Videla 2007) se ocupan de un modo más profundo y extenso de las características de la estimulación parental, aquí comentaremos algunas de las mismas para generar en el lector una idea global de la complejidad y riqueza estimular que caracteriza la conducta de los adultos en las interacciones.

Las primeras investigaciones relacionadas con el tipo de estimulación ofrecida a los bebés se centraron básicamente en las expresiones faciales y el habla que el adulto dirigía hacia ellos. Las expresiones faciales generalmente: (i) se exageran en el espacio y en la plenitud de su expresión, (ii) resultan desmesuradas en cuanto al tiempo, caracterizándose por su lenta formación y prolongada duración, y (iii) el repertorio se limita a expresiones seleccionadas que se efectúan con mucha frecuencia y gran estereotipia (Stern 1977/1978). En relación al habla, un estudio pionero de mediados de la década del sesenta del siglo pasado, y realizado con madres que hablaban distintos idiomas, evidenció que éstas utilizaban una sintaxis muy simplificada, párrafos breves y muchos sonidos desprovistos de sentido (Ferguson 1964, citado en Stern 1977/1978). Al lenguaje que los adultos dirigen al bebé se lo ha denominado *baby-talk*, o con el término, no muy favorecido por la traducción, *maternés*. Sin embargo, pensar que la estimulación que un adulto ofrece a un bebé sólo proviene de gestos faciales y vocalizaciones resulta un tanto extraño. A pesar de ello, no fue hasta hace relativamente poco cuando Ellen Dissanayake (2000) llamó nuestra atención haciéndonos notar que no sólo el habla y los gestos presentan características insólitas, manteniendo el adjetivo elegido por Stern, sino que, por el contrario, los adultos "elaboran" la información que presentan al bebé en todas las modalidades posibles (visual, auditiva, táctil, kinestésica, propioceptiva). Por tanto, para referirse a la estimulación parental Miall y Dissanayake (2003) prefieren utilizar el término *babytalk* (todo junto) con el fin de resaltar que la misma se asemeja a una *performance* multimedial, como si de una actuación o puesta en escena se tratase, involucrando mucho más que el habla del adulto. Aunque la idea de *performance* parezca moderna, en su libro, antes mencionado, Stern (1977/78) reservaba el término coreografía para caracterizar aquello que la madre hace con su cara, su voz, su cuerpo y sus manos. En los últimos tiempos se viene insistiendo en las cualidades temporales de la estimulación adulta lo cual ha llevado al estudio de las características musicales de sus componentes sonoros (Martínez 2007; Shifres 2007) y al análisis del movimiento de sus componentes visuales (Español 2007, 2008). En resumidas cuentas la estimulación que los adultos brindan a los bebés resulta ser un conjunto estimular multisensorial elaborado temporalmente, es decir información visual,

táctil, propioceptiva, y kinestésica regularmente organizada en el tiempo. Por tanto, es posible decir que los aspectos temporales (Treverthen 1998, 2000) y transmodales (Español 2006) son características esenciales de la misma.

En virtud de la sintética descripción que hemos realizado de la estimulación que el bebé recibe por parte de los adultos encargados de cuidarlos pedimos al lector que intente imaginarse qué es lo que puede estar percibiendo el bebé cuando un adulto decide interactuar con él. La respuesta puede parecer un tanto obvia, y de hecho lo es. El bebé recibe información por distintos canales sensoriales al mismo tiempo y con algún tipo de arreglo temporal, especialmente en cuanto a la sincronía que presentan los distintos tipos de información percibida. Por ejemplo, cuando un bebé mira a su mamá a la cara mientras ella le habla, el pequeño recibe información auditiva (aquello que la mamá le dice) e información visual (el movimiento de los labios, los ojos y las cejas). También podríamos pensar en un bebé observando las manos de su mamá mientras aplaude. En este caso, también, percibe información auditiva (el choque de ambas palmas de las manos) e información visual (el movimiento de las manos al juntarse, separarse y juntarse nuevamente). Por consiguiente, podemos afirmar que el mundo que percibe el bebé es inherentemente multimodal, es decir, los estímulos que lo rodean transmiten información que el bebé puede percibir a través de distintos canales sensoriales (por ejemplo: la visión, la audición, el olfato, el gusto, el tacto). Los ejemplos que planteamos, tomado de las experiencias cotidianas de cualquier bebé, nos permite plantearnos por lo menos dos interrogantes: cuándo el bebé mira y escucha hablar a su madre ¿Percibe el mismo tipo de información sensorial que cuando mira las manos aplaudiendo? y ¿A partir de qué edad el bebé es capaz de percibir en forma unificada los distintos tipos de información sensorial?

Pensar en la primera pregunta nos sirve como excusa para intentar organizar los distintos conceptos que se utilizan en relación a las capacidades perceptuales y en las características propias de la información estimular, a eso dedicaremos el apartado siguiente. La segunda pregunta nos abrirá la puerta a los apartados que siguen en dónde trataremos los temas relacionados al desarrollo de la percepción de los bebés.

Los distintos tipos de información sensorial que percibe el bebé

El mundo social y físico que rodea al bebé, y a cualquier ser humano, se caracteriza por ofrecer una constante cantidad de información estimular disponible en forma simultánea para todos los canales sensoriales, lo cual plantea algunas inquietudes, por ejemplo: ¿Cuántos tipos de información sensorial percibe el bebé?, ¿Los distintos tipos de información sensorial se corresponden a un único canal sensorial? ¿Los estímulos sociales y los físicos o materiales presentan el mismo tipo de información sensorial? Para intentar responder a estas preguntas retomemos los dos ejemplos que mencionamos antes: (a) la cara de la mamá mientras le habla a su hijo y (b) las manos de la mamá aplaudiendo. En el primer ejemplo el bebé percibe el sonido del habla, los movimientos de la cara, de la boca y de los ojos. Una característica de este tipo de información es que su percepción resulta exclusiva de cada canal sensorial: el bebé no puede escuchar el movimiento de la cara como tampoco puede ver el sonido del habla de su mamá¹. En el segundo ejemplo, el bebé percibe a través del canal sensorial correspondiente a la visión el movimiento de las manos de la mamá, y por el canal correspondiente a la audición el sonido que producen las manos al chocar, sin embargo el ritmo de los aplausos de la mamá ¿por qué modalidad sensorial es percibida? Justamente, el ritmo es un tipo particular de información sensorial que puede ser percibida por distintos canales, puede observarse a partir del movimiento que realizan las manos como así también puede ser escuchado. Así, podemos establecer una distinción entre dos tipos de información sensorial. Una que sólo puede ser procesada por un único canal sensorial, y otra que puede ser percibida por más de un canal sensorial.

Como señalamos al inicio, el mundo suele ofrecer información para varios de nuestros sentidos al mismo tiempo, raramente nos encontramos ante un estímulo que ofrezca un solo tipo de información. Por tanto hablamos de: (a) estimulación *multimodal*, cuando el estímulo está compuesto por tres o más tipos de información sensorial (visual, auditiva y táctil), (b) estimulación *bimodal*, cuando el estímulo está compuesto por sólo dos tipos de información sensorial (visual y auditiva), y (c) estimulación *unimodal*, cuando el estímulo está compuesto de un único tipo de información (visual o auditiva o táctil) (Bahrick y Hollich 2008).

Una cosa es la cantidad de información que un estímulo proporciona, y otra muy distinta, es el tipo de información que ofrece, la misma puede ser de dos clases (a) *modalidad específica*: es un tipo de información que sólo puede ser percibida a través de un canal sensorial, por ejemplo: el color, el olor, la textura, el timbre, el dolor, y (b) *amodal*: es un tipo de información que no es específica de ninguna modalidad sensorial particular, por ejemplo: el ritmo, la duración, el movimiento. Es común

¹ El lector atento podría preguntarse por las experiencias de sinestesia (fenómeno que se da cuando una persona, por ejemplo, escuchan colores y ven sonidos) pero las mismas exceden los conocimientos del autor y las intenciones del presente trabajo.



que se denomine a este tipo de información propiedades amodales del estímulo (Bahrick y Hollich 2008).

Si tenemos en cuenta las características de ambos tipos de información y además la existencia de estímulos que presentan dos o más tipos de información en forma conjunta, nos encontramos ante estímulos multimodales o bimodales que pueden presentar información redundante a través de varios canales sensoriales. Por ejemplo cuando el bebé percibe el movimiento de los labios de la boca de la madre y el sonido del habla (información de modalidad única), está percibiendo además información redundante en cuanto a la duración de cada uno de ellos, esto se conoce como *redundancia intersensorial*. En otras palabras, la redundancia intersensorial se refiere a un tipo particular de información multimodal.

En resumen, los estímulos pueden presentar información para uno o más canales sensoriales (multimodal, bimodal, unimodal), la cual puede ser de modalidad única o amodal. Y cuando un estímulo presenta información amodal a través de dos o más canales sensoriales en forma redundante estamos en presencia de un tipo particular de información multimodal que se conoce como redundancia intersensorial.

Ahora, si en lugar de ponernos del lado del estímulo y de sus características nos ubicamos desde la perspectiva de quien percibe, existen dos formas de percepción: (a) *intermodal* (también llamada intersensorial o multimodal): es la percepción de objetos o eventos en forma unificada o unitaria que presentan información simultánea disponible para más de un canal sensorial, y (b) *transmodal*: es la percepción de la información amodal (Bahrick y Hollich 2008).

Antes de continuar nos gustaría realizar una última aclaración en referencia a la percepción transmodal y al concepto de transmodalidad (el cual suele ser usado laxamente en el ámbito de la psicología del desarrollo). Este término se emplea para referirse a la capacidad de nuestro sistema cognitivo que posibilita la traducción de un tipo de información sensorial a otra. Se encuentra más ligado las capacidades de imitación. El término en cuestión saltó a la fama a partir de los experimentos de imitación de la mano de Maratos (1973, 1982) y Meltzoff y Moore (1977), en los cuales se mencionaba la capacidad innata del bebé de traducir el *input* estimular captado por la visión en un esquema motor. Es decir, el bebé ve al adulto abriendo la boca o sacando la lengua (*input* estimular) y produce un *output* conductual que es el de realizar el mismo gesto facial observado. De este gesto el bebé no tiene control por medio de la visión, controla los movimientos de su cara por medio de la propiocepción. Esta habilidad es la que se conoce como transmodalidad. Dicho término se utiliza para designar la capacidad de nuestro sistema cognitivo de transferir la experiencia perceptual de una modalidad sensorial a otra. Puntualmente nos interesa diferenciar esto de la percepción de propiedades amodales de los objetos que denominamos percepción transmodal.

Las capacidades perceptuales tempranas

Como vimos en el apartado anterior la percepción intermodal implica percibir en forma unificada la información estimular que un evento o suceso proporciona, es decir, que los sonidos y las imágenes que se perciben en el mundo se corresponden a un mismo estímulo. Una de las grandes preguntas de la psicología del desarrollo es: ¿a partir de qué edad el bebé es capaz de percibir los estímulos que provienen del entorno de manera unificada?

La respuesta a la pregunta anterior tiene un largo recorrido que se inicia en la filosofía y que luego es tomada por la psicología. Los filósofos de la antigüedad se preguntaron cómo es posible tener una experiencia unificada de aquello que percibimos por distintos canales sensoriales. Por ejemplo, Aristóteles postuló el "*sensus communis*" que permite percibir la cualidad de lo que hay en común a través de los distintos sentidos, lo cual permite una experiencia común y unificada de los eventos u objetos. Esta propiedad resulta muy similar a la propuesta por los psicólogos contemporáneos en relación a la percepción de información amodal (Bahrick y Hollich 2008). Así también, mucho tiempo después, los filósofos empiristas Locke y Berkeley plantearon una propuesta diferente según la cual debemos aprender a integrar e interpretar las sensaciones provenientes de los distintos canales sensoriales. Durante los primeros años de la psicología Williams James (1890) describía la experiencia del recién nacido como "una confusión zumbante y floreciente", en virtud del caos estimular que bombardeaba al bebé, quien debía aprender a través de su experiencia con el mundo a integrar la información percibida por los distintos canales sensoriales, concepción que guarda un claro arreglo con la postura de los empiristas ingleses.

En el ámbito de la psicología del desarrollo, el problema de la percepción intermodal, ha navegado a dos aguas, como casi todos los grandes temas de la psicología del desarrollo. Bahrick (2003) sintetiza esta cuestión en dos perspectivas: están quienes defienden que el desarrollo de la percepción consiste en un proceso de integración y quienes defienden lo opuesto sosteniendo que el desarrollo de la percepción es posible gracias a un proceso de diferenciación progresiva.

Desde el punto de vista de la integración, el desarrollo de la percepción intermodal, los sentidos, o canales sensoriales se encuentran separados al momento del nacimiento y el bebé

gradualmente aprende a integrar la información sensorial proveniente de las distintas modalidades sensoriales. Antes de logre esta integración el bebé percibe un flujo disperso de luz, sonido e impresiones táctiles y propioceptivas. El mayor representante de esta postura es Jean Piaget, quien describe el proceso de construcción de los objetos estímulares de la siguiente manera “...se produce un progreso en la consolidación de los objetos cuando a la acomodación de una sola serie de esquemas (visuales, táctiles, etc.) sucede una búsqueda que implica la coordinación de esquemas primarios múltiples...” (1985, p. 87).

Desde el punto de vista opuesto, el de la diferenciación, los sentidos se encuentran unificados desde el momento del nacimiento, por tanto, el desarrollo perceptual se caracteriza por una progresiva y creciente diferenciación de niveles de estimulación. Durante la temprana infancia, la información proveniente de los diferentes sentidos, debe ser gradualmente separada de la indiferenciada globalidad estimular. La mayor representante de esta perspectiva es Eleonor Gibson (1969). Para ella la percepción intermodal de distintos tipos de información es posible desde el momento del nacimiento y el bebé evidencia un aprendizaje perceptual de relaciones intermodales cada vez más complejo a lo largo de su desarrollo.

Según Bahrick (2003, 2004; Bahrick y Hollich 2008) la reciente evidencia ha demostrado que los recién nacidos se encuentran adaptados para la percepción intersensorial de objetos y eventos multimodales y que detectan información común e invariante a través de los distintos sentidos. Desde el nacimiento los bebés poseen la capacidad de percibir la información que reciben a través de los diversos sentidos en forma unificada, y por tanto, no deben aprender a integrar las sensaciones que llegan por medio de los distintos canales sensoriales. En consecuencia, el desarrollo procede a partir de la diferenciación de los distintos componentes del estímulo y sus correspondientes relaciones. Para presentar el panorama actual de cómo se encara el tema del desarrollo perceptual desde esta perspectiva nos detendremos en dos cuestiones que resultan cruciales, a saber: (a) el desarrollo de la percepción intermodal, o lo que es lo mismo, la capacidad para integrar información intersensorial, y (b) el rol de la redundancia intersensorial en el desarrollo perceptual.

El desarrollo de la capacidad para integrar información intersensorial

Existe gran cantidad de datos empíricos que demuestran que prácticamente desde el nacimiento la percepción de estímulos multimodales se produce de forma unificada. Es decir, el bebé no debe transitar ningún período de aprendizaje para aunar la información que percibe por los distintos canales sensoriales. David Lewkowicz (2000) cita un total de treinta y siete trabajos en una revisión que realizó sobre diferentes estudios realizados con bebés en los cuales se puso a prueba dicha capacidad. En los mismos, los investigadores, se han valido de una ingeniosa técnica que se llama *preferencia intersensorial*. La misma consiste básicamente en presentarle al bebé dos estímulos visuales y un estímulo auditivo que se corresponde con uno de los dos estímulos visuales (ver Figura 1). Para comprobar si el bebé puede integrar intermodalmente el estímulo visual con el auditivo, el investigador cronometra el tiempo que dedica el bebé a mirar los estímulos visuales. Si mira más el estímulo visual que se corresponde con el auditivo, se puede inferir que el bebé integró intermodalmente la información. Para esta técnica se usan estímulos bimodales donde se presenta información visual – auditiva, visual –táctil o visual – propioceptiva.



Figura 1. El bebé se encuentra sentado en una silla para niños, frente a él observa dos monitores entre los cuales hay colocado un altavoz que transmite el sonido correspondiente a uno de los dos estímulos visuales.

Entonces, si se acepta esta perspectiva, debemos aceptar también que el desarrollo procede a partir de la diferenciación; por tanto aquello que se debe explicar es justamente cómo se produce dicha diferenciación.

Bahrick (2004) sostiene que existen tres principios fundamentales para explicar el desarrollo de la percepción intersensorial, el cual posibilita el aprendizaje de la diferenciación de las distintas relaciones entre los componentes de los estímulos multimodales.

El primero de ellos establece que desde el primer mes de vida los bebés detectan globalmente la ocurrencia sincrónica temporal entre los componentes visuales y sonoros de un estímulo multimodal. Bahrick (2001) se refiere a esta sincronía como a una forma embrionaria de relación amodal. La sensibilidad a la sincronía temporal entre los componentes visuales y auditivos en eventos naturales emerge muy tempranamente durante el desarrollo (se encuentra presente en el primer mes de vida) y probablemente funcione como la primera y más importante base de la organización perceptual.

El segundo principio del desarrollo perceptual establece que la detección de las relaciones amodales (o lo que es lo mismo, la relación entre los componentes amodales del estímulo) precede a la detección de las relaciones de los componentes de modalidad única (es decir, de aquellos que se perciben a través de un único canal sensorial). La relación intersensorial entre información de modalidad única es arbitraria y por tanto debe ser aprendida. Por ejemplo, la relación entre la apariencia de un rostro y el particular sonido de su voz es arbitraria. Este tipo de relaciones arbitrarias no pueden establecerse en el desarrollo hasta los 7 meses (Bahrick 2004).

El tercer y último principio, establece que la detección de las relaciones amodales guía y constriñe el desarrollo de la percepción de las relaciones entre los componentes de modalidad única. En otras palabras, si el bebé puede detectar las relaciones entre los componentes amodales de, por ejemplo, el rostro de su madre mientras le habla, es más probable el aprendizaje de las relaciones únicas y arbitrarias entre por ejemplo el tono o timbre de la voz y una configuración determinada del rostro. En contraste si la percepción de la sincronía, el tiempo o el ritmo común no puede ser detectada en el estímulo (la cara de la mamá hablando), es menos probable que el bebé pueda aprender la relación entre el tono y la configuración facial.

Por tanto el desarrollo de la percepción intersensorial transcurre iniciándose en la percepción de la ocurrencia sincrónica, pasando por la percepción de relaciones amodales, y culminando en el aprendizaje de relaciones basadas en componentes estimulares de modalidad única permitidos por la previa detección de relaciones amodales. Esta progresión de lo global a lo específico resulta adaptativa (Bahrick 2004) además de proveer un medio para la organización y el desarrollo de la percepción, guiando y constriñendo el aprendizaje de la diferenciación perceptual a través de un camino que desemboca en la percepción intermodal adulta.

Otra forma de explicar cómo se produce la progresiva diferenciación en el proceso perceptual es la propuesta por David Lewkowicz (2000) para quien la dimensión temporal de la estimulación es la base del aprendizaje intersensorial. Su planteo tiene, por así decirlo, el mismo punto de partida que el propuesto por Bahrick, la posibilidad de establecer equivalencias temporales basadas en la sincronía a partir del primer mes de vida. A partir de ésta establece una progresión de distintos tipos de equivalencia temporales que se suceden a lo largo del desarrollo. Desde su perspectiva, la percepción de la redundancia basada en la sincronía es, por así decirlo, la madre de las demás equivalencias temporales. Para explicarlo mejor, pensemos en el caso de la sincronía basada en la duración. La percepción de la sincronía del momento de aparición de dos componentes de un estímulo puede indicar el comienzo del mismo. Si la percepción de la desaparición de los dos componentes se realiza también de forma sincrónica, es posible establecer una equivalencia entre la duración de uno de los componentes y el otro.

La sincronía temporal de los componentes de un estímulo se basa en la percepción del momento de la aparición de cada uno de ellos. Lewkowicz (2000) planteó la existencia de una Ventana Temporal de Contigüidad Intersensorial, que permite a nuestro sistema cognitivo valorar la ocurrencia sincrónica de los componentes del estímulo, lo cual permite juzgar si se corresponden o no a un único evento. Recordemos que desde el punto de vista de la diferenciación la integración intermodal aparece desde el nacimiento. En los adultos, la distancia temporal máxima para establecer la sincronía entre los componentes de un estímulo bimodal (y por tanto considerarlo como un único suceso) compuesto por elementos sonoros y visuales es de 65 mseg. cuando la información sonora precede a la visual, y de 112 mseg. cuando la información visual precede a la sonora. En el caso particular de los bebés la distancia temporal máxima para establecer la sincronía entre los componentes de un estímulo bimodal es de 350 mseg. cuando la información sonora precede a la información visual y de 450 mseg. cuando la información visual precede a la sonora (Lewkowicz 1996, 2000). Los datos obtenidos en los bebés no muestran diferencias significativas para los grupos evaluados entre los 2 y los 8 meses de edad (Lewkowicz 2000).

Ahora bien ¿Qué sucede con la percepción de los demás tipos de equivalencias durante el desarrollo? Lewkowicz (2000) propone que la percepción de las demás relaciones temporales son adquisiciones progresivas que se van sucediendo de forma paulatina a lo largo del primer año de vida del bebé a medida que éste descubre nuevas y más complejas relaciones temporales entre los distintos componentes del estímulo. Partiendo de esta hipótesis y de la evidencia empírica,

Lewkowicz establece momentos diferenciados en el desarrollo de la percepción de equivalencias temporales. Recordemos que a partir del primer mes de vida el bebé puede percibir la relación temporal basada en la sincronía. Luego, entre los tres y seis meses, el bebé puede percibir la relación temporal basada en la duración. A partir de los diez meses puede percibir la sincronía basada en la velocidad. Y por último desarrolla la capacidad de establecer equivalencias basadas en el ritmo.

Las propuestas de Lewkowicz y de Bahrick resultan absolutamente compatibles. Comparten la idea de que el desarrollo se produce a partir del aprendizaje de relaciones cada vez más específicas entre los componentes de los estímulos. Una se basa en principios más generales y la otra en la descripción de detección de equivalencias basadas en distintos tipos de información temporal. Ambas ponen el acento en la percepción de los componentes temporales de los estímulos, es decir en la información amodal. Si bien Lewkowicz no lo menciona de forma explícita, y Bahrick sí, es a partir de los 7 meses cuando el bebé comienza a establecer relaciones entre componentes de modalidad única. Es decir, hasta esta edad sólo pueden establecer relaciones entre los componentes amodales de la estimulación. Un detalle a tener en cuenta es que estos datos se han obtenido mediante la utilización de objetos como estímulos (por ejemplo una pelota, un martillo, objetos que caen contra una superficie, etc.), por tanto, una pregunta interesante que podríamos plantear sería: ¿qué nos dicen estos datos sobre el desarrollo en relación a la percepción de la estimulación parental?

Arlene Walker-Andrews (1997) resume algunas investigaciones en donde se sometió a prueba la capacidad de integrar información visual y auditiva referida a la estimulación parental. En concreto, en una de las investigaciones que realizó usando la técnica de preferencia intersensorial, con bebés de entre 2 y 7 meses y utilizando como estímulos pequeñas filmaciones de distintas expresiones faciales, acompañadas de sus respectivas vocalizaciones (expresiones emocionales de alegría, tristeza, enojo y expresiones neutrales), encontró los siguientes resultados: Los bebés de 2 meses miraban casi exclusivamente la expresión de alegría, sin considerar cual de las expresiones vocales acompañaba las imágenes. Los bebés de 4 meses su tiempo de fijación de la mirada en la expresión de alegría cuando esta se acompañaba de la expresión vocal correspondiente. Los bebés de entre 5 y 7 meses miraron durante más tiempo algunas de las otras expresiones cuando se acompañaban de la expresión vocal que le correspondía. Los bebés de 7 meses que observaron las expresiones faciales sin la presentación de información auditiva correspondiente no mostraron preferencia visual por ninguna de ellas. Estos datos se corresponden con los encontrados por Soken y Pick (1992, citado en Walker-Andrews 1997) donde bebés de 7 meses pudieron emparejar los componentes visuales y auditivos de expresiones emocionales y sus respectivas vocalizaciones. Los datos expuestos dan cuenta de cómo ante estimulación humana multimodal (rostros y voces expresivos) se puede observar un patrón de adquisición de relaciones arbitrarias, es decir aprendidas, similar al que plantean las hipótesis de Lewkowicz y Bahrick, obtenidos por medio de la utilización de estímulos multimodales no humanos.

Otro trabajo que citado por Walker-Andrews (1997) es el desarrollado por Dodd (1979), quien reportó que los bebés resultaron ser sensibles a una asincronía de 400 mseg. Entre los movimientos de los labios y el sonido escuchado. Estos datos también se corresponden con los propuestos por Lewkowicz para la Ventana Temporal de Contigüidad Intersensorial.

Por tanto, estamos en condiciones de afirmar que ante estimulación multimodal proporcionada por un adulto, el reconocimiento de la sincronía temporal requiere que se encuentre dentro de la misma ventana temporal que la estimulación no humana. Por otro lado, el reconocimiento de las relaciones entre componentes de modalidad única en expresiones emocionales manifestadas a través de la configuración de un rostro y una determinada emisión vocal sólo puede ser establecido a partir de los 7 meses.

El rol de la redundancia intersensorial en el desarrollo de la percepción

Hemos asumido que el desarrollo de las capacidades perceptuales opera a partir de la diferenciación de los distintos componentes del estímulo, a diferencia de la postura que sostiene que el desarrollo se produce a partir de la integración. En el apartado anterior hemos tratado el papel que juega en el proceso de diferenciación el establecimiento de diferentes tipos de equivalencias temporales y cómo estas se desarrollan a partir de la primera de las equivalencias que se pueden percibir casi desde el momento del nacimiento, la sincronía temporal. Pero, volvamos por un segundo a pensar en la estimulación que los adultos ofrecemos a los bebés, además de mencionar su organización temporal, también hemos dicho que es multimodal y que por tanto ofrece información amodal en forma redundante. El objetivo de este apartado es el de describir el papel que juega la redundancia intersensorial en el desarrollo de la percepción. La redundancia intersensorial es una propiedad de la estructura de los objetos y los eventos del entorno (Bahrick y Lickliter 2002), por tanto a continuación nos ocuparemos de cómo esta propiedad de los estímulos influye en el desarrollo de la percepción.



Para abordar esta cuestión Lorraine Bahrick y sus colegas elaboraron la Hipótesis de la Redundancia Intersensorial (Bahrick y Lickliter 2000; Bahrick y Lickliter 2002; Bahrick, Flom y Lickliter 2002; Bahrick, Lickliter y Flom 2004; Bahrick 2004; Bahrick, Lickliter y Flom 2006; Bahrick y Hollich 2008). La hipótesis plantea que la información sensorial presentada en forma redundante realza o resalta las propiedades *amodales* (como el ritmo, la duración, la velocidad, la intensidad) del estímulo, captando hacia ellas la atención del bebé y facilitando el aprendizaje y la discriminación de las mismas. Cuando la información es presentada en condiciones de estimulación unimodal la atención se dirige más hacia las propiedades de modalidad específica del estímulo (como el tono, el timbre, el color, etc.), facilitando el aprendizaje y la discriminación de estas propiedades mucho más que bajo condiciones de estimulación redundante. Los estímulos multimodales que presentan redundancia “ofrecen” al bebé en primer plano la información amodal o propiedades amodales y en segundo plano las propiedades la información de modalidad única o propiedades unimodales. Bahrick (2004) plantea que la redundancia intersensorial incide en el organismo a nivel de los procesos atencionales. Los efectos de la redundancia tienen un alto impacto sobre la percepción, aprendizaje y memoria lo cual se derivan en formas diferenciadas de atención a las distintas propiedades de los estímulos.

Esta hipótesis ha sido puesta a prueba en bebés de distintas edades. Los resultados que han arrojado estos estudios indican que los bebés de 3, 5 y 8 meses pueden detectar cambios en las propiedades amodales de los estímulos (en las investigaciones se trabajó con el tempo y el ritmo) bajo condiciones de estimulación multimodal, pero no pueden detectar los cambios en dicha información bajo condiciones de estimulación unimodal. Por tanto, Los bebés de menos de 7 – 8 meses sólo pueden detectar cambios en la información temporal bajo condiciones de estimulación multimodal. Sólo después de los 7 – 8 meses los bebés pueden detectar cambios en la información temporal bajo condiciones de estimulación unimodal.

Para poner a prueba la Hipótesis de la Redundancia Intersensorial Bahrick y su equipo se han valido de otra ingeniosa técnica que se llama Habitación-Deshabitación. La misma consiste en habituar a los bebés a un estímulo (ver figura 2), el mismo consistía en un martillo golpeando a un determinado tempo. Un grupo de bebés fue habituado al estímulo bajo condición bimodal (veían el movimiento y escuchaban el sonido del golpe) y otro grupo de bebés fue habituado al estímulo bajo condición unimodal (sólo veían el movimiento del martillo). En esta técnica se establece como criterio de habitación la disminución del tiempo de fijación de la mirada en el estímulo a lo largo de una cantidad de ensayos. Luego de haber sido habituados los bebés vuelven a ver el estímulo al cual estaban habituados y un estímulo nuevo (en este caso era el mismo martillo golpeando a un tempo notablemente distinto). Al momento de ver el viejo y el nuevo estímulo, el grupo de bebés que habían sido habituados al estímulo bajo condición bimodal miró significativamente más el nuevo estímulo. En contraposición, el grupo de bebés que habían sido habituados bajo condición unimodal no presentó diferencias estadísticamente significativas al observar el nuevo estímulo en relación al viejo. Esto indica que ante estimulación bimodal (que presenta redundancia intersensorial) los bebés pueden detectar un cambio en el componente temporal del estímulo. Por el contrario, ante estimulación unimodal (lo cual dirige la atención hacia la información de modalidad única) los bebés no pudieron detectarlo. Una aclaración pertinente es que éste es uno de los experimentos que se han realizado para poner a prueba la hipótesis, por cuestiones de espacio no podemos contar los otros, pero podemos decir que en ellos se ha cambiado, por ejemplo, la orientación del golpe del martillo con el fin de eliminar posibles variables extrañas.



Figura 2. El bebé se encuentra sentado en una silla para niños y frente a él hay un monitor donde se exhibe el estímulo, debajo de este hay un altavoz que emite el sonido.

Recientemente la hipótesis se puso a prueba, llegando a los mismos resultados, utilizando como estímulo rostros femeninos expresando distintos tipos de estados emocionales (es decir, estímulos bimodales compuestos por una configuración facial y sus correspondientes verbalizaciones que expresan felicidad, enojo y tristeza) en lugar de utilizar como estímulo del golpe de un martillo y

su correspondiente sonido (Flom y Bahrick 2007). Estos hallazgos ponen de manifiesto que la redundancia intersensorial promueve la percepción temprana de las propiedades amodales de la estimulación tanto para los estímulos sociales como para los estímulos no sociales.

Los resultados obtenidos en las investigaciones desarrolladas bajo la Hipótesis de la Redundancia Intersensorial resultan consistentes con la perspectiva de la diferenciación en el desarrollo de la percepción. Durante los primeros meses del desarrollo, la atención del bebé se centra en las propiedades amodales de los estímulos, lo cual le permite ir percibiendo los cambios que se producen en los aspectos temporales de la estimulación. La diferenciación permite que a partir de los 7 – 8 meses el bebé pueda percibir los cambios en los componentes temporales de la estimulación de una manera más flexible y bajo condiciones de estimulación unimodal.

Los datos aportados por Walker-Andrews (1997) que indicaban que el desarrollo de la percepción de los componentes de modalidad única en la estimulación humana ocurría a partir de los 7 meses resulta ser concordante con la predicción hecha bajo la Hipótesis de la Redundancia Intersensorial de que es a partir de los 7 – 8 meses en que el bebé comienza a percibir relaciones entre componentes de modalidad única de los estímulos.

Conciliando el desarrollo perceptual del bebé con las características de las estimulación que los adultos ofrecen

El título de este trabajo es temporalidad y percepción transmodal. Temporalidad fue elegido en virtud de ser una palabra que sintetiza muy bien las características de la estimulación adulta, y percepción transmodal, fue elegido en virtud de una de las capacidades perceptuales de mayor peso en la percepción de la estimulación que los adultos le ofrecen. Este trabajo, utilizando como medio los datos e hipótesis que intentan dar cuenta del desarrollo perceptual del bebé, pretende comenzar a transitar un posible camino hacia la comprensión del desarrollo de la intersubjetividad humana. Por tanto pido al lector una última cuota de paciencia para presentar este posible camino.

El estudio de las características de la estimulación parental se encuentra muy ligado a un modo de relacionarse del bebé con los adultos que se conoce como intersubjetividad primaria (Trevarthen 1982), este modo de relación aparece en los bebés hacia el segundo mes de vida. El mismo se manifiesta a través de intercambios emocionales temporalmente regulados entre el adulto y el bebé. Este modo de relación se extiende hasta los nueve meses, momento en el cual el bebé comienza a relacionarse con los adultos ya no sólo en formatos diádicos cara a cara, sino, en formatos triádicos donde se incluyen en la diada a los objetos o situaciones que rodean al bebé y al adulto. Este modo de relación se conoce como intersubjetividad secundaria (Trevarthen 1982). Hasta el momento no se ha elaborado ninguna explicación que dé cuenta de cómo se produce el tránsito de un modo de intersubjetividad a otro. Lo que si existe es una hipótesis desarrollada por Peter Hobson (1993/1995, 2002, 2005) que sugiere que el tránsito de un modo a otro de intersubjetividad se encuentra posibilitado por la percepción que el bebé desarrolla de la ligazón psicológica que el adulto manifiesta en relación a los objetos y sucesos que lo rodean. Actualmente estamos desarrollando una hipótesis a partir de la cual dicha ligazón psicológica del adulto puede entenderse como un tipo de configuración estimular que el bebé percibe cuando mira al adulto actuar sobre los objetos y sucesos que lo rodean. Esa configuración estimular al estar organizada temporalmente y al ser multimodal brinda información amodal en forma redundante a través de los sentidos. Es el mismo tipo de información que el bebé recibió durante las interacciones cara a cara y que acompañó su desarrollo perceptual. Por tanto nos parece de suma importancia conocer cómo se desarrollan los procesos perceptivos que posibilitan al bebé percibir la estimulación adulta. A continuación intentaremos establecer algunos lazos entre lo que hemos contado en relación al desarrollo de la percepción y lo que estamos aprendiendo de la estimulación parental.

Según la Hipótesis de la Redundancia Intersensorial, la estimulación que presenta información redundante y temporalmente sincrónica llama más la atención del bebé y facilita su aprendizaje. Dado que lo que los adultos realizamos puede equipararse a una *performance* (Dissanayake 2000), en virtud de su organización temporal, la misma asegura cierto grado de interés para el bebé, capta su atención hacia los elementos temporales de la estimulación que ofrecemos y además de posibilita el aprendizaje de la información temporal que le brindamos, la cual es de vital importancia para los intercambios diádicos.

Una cuestión interesante de indagar radica en algo que hacemos frecuentemente en la interacción con los bebés. Durante la misma solemos realizar cambios en los componentes temporales de nuestra conducta. El punto es, cuando introducimos estos cambios ¿reelaboramos nuestra *performance* de modo tal que incluimos más información temporal a fin de aumentar la redundancia de la nueva información temporal?, o simplemente variamos los componentes temporales. Ésta resulta ser una cuestión que debe resolverse empíricamente mediante la observación de la conducta de los adultos, focalizando nuestra atención en la cantidad de información temporalmente redundante que se ofrece a los bebés cuando se realiza un cambio en los aspectos



temporales de la misma. Por ponerlo en otras palabras, aquellos cambios en los aspectos temporales que proponemos en la interacción con el bebé los incluimos favoreciendo la percepción de la redundancia temporal o favoreciendo la percepción de información de modalidad única.

Al inicio del trabajo comentamos que algunas de las características de la estimulación adulta eran la exageración y reorientación de la información gestual y auditiva que ofrecemos a los bebés cuando interactuamos con ellos. Recordemos que habíamos dicho que el desarrollo de la percepción de los distintos tipos de equivalencia sensorial procede de la discriminación de relaciones temporales más finas o sutiles que el bebé descubre a partir de la sincronía temporal (Lewkowicz 2000). Por tanto las características antes mencionadas de los rasgos estimuladores parecen estar al servicio del aprendizaje de las distintas equivalencias temporales que se encuentran presentes en la estimulación del adulto.

La forma repetición-variación (Stern 1985/1991) parece ser otro modo a partir del cual el adulto colabora con el desarrollo de las equivalencias temporales. Durante las interacciones los adultos generamos distintos formatos de estimulación multimodal que repetimos una y otra vez. Sin embargo, cada repetición nunca es igual a la anterior, siempre introducimos pequeñas modificaciones. Esos cambios suelen ser sutiles, pero lo suficientemente marcados como para que el bebé pueda notar la diferencia la diferencia. Esto es así para que la repetición de lo conocido no se vuelva aburrida, y a su vez que no distraiga al bebé por ser completamente nuevo.

La diferenciación progresiva como estrategia para el desarrollo habíamos dicho que favorecía una percepción más flexible y basada en componentes unimodales de la percepción. Esto posibilitaría que el bebé pueda focalizar su atención en aspectos cada vez más particulares o sutiles de la estimulación adulta sin la necesidad de atender a todas las características de la estimulación. Esto último redundaría en una especie de economía cognitiva que libera recursos para procesar información sensorial proveniente de otro estímulo del entorno. Por ejemplo, atender a la estimulación auditiva que proporciona el adulto mientras percibe por la modalidad visual la estimulación que ofrece un juguete que el adulto ha incorporado a la interacción. Esto, tal vez, podría posibilitar al bebé la entrada al mundo de las interacciones triádicas.

Por otra parte la perspectiva que defiende la diferenciación en el proceso de desarrollo se corresponde muy bien con los datos observacionales correspondientes al período que se conoce como intersubjetividad primaria. Esto resulta ser así en virtud que la percepción de las propiedades amodales de la temporalidad de la estimulación adulta se encuentra en la base de lo que caracteriza dichos intercambios. Por tanto, si el bebé tuviera que aprender a integrar la información proveniente de los distintos sentidos - pudiendo ser esto a sólo partir de los cuatro meses como sostuvo Piaget - el bebé no podría mostrar la sensibilidad temporal que se evidencia durante los intercambios diádicos.

Por estas cuestiones y algunas otras que aún deben ser analizadas es que creemos que la comprensión del desarrollo de los procesos perceptuales que permiten al bebé percibir la estimulación parental, puede abrir algunos caminos muy interesantes en relación a la comprensión del desarrollo de las capacidades intersubjetivas del bebé.

Uno de los límites existentes en la investigación sobre la percepción de la estimulación parental radica en que se ha abordado exclusivamente mediante la utilización estímulos definidos en términos de emociones discretas darwinianas. Es decir se trabaja con emociones del tipo alegría, tristeza, felicidad, miedo, etc. Lo cual por definición implica la integración de información sensorial cuya relación es arbitraria. Hasta el momento, ya hasta donde el autor conoce, no se ha investigado la percepción de los componentes temporales de la emoción. Esto implicaría comprender a las emociones, tal como propone Daniel Stern (1985/1991, 2000), en términos de *afectos de la vitalidad o sentimientos temporales*. Los mismos pueden describirse con términos dinámicos como *agitación, desvanecimiento progresivo, fugaz, explosivo, crescendo, decrescendo, estallido, dilatado*. Estos sentimientos suelen expresar mucho mejor la calidad de la emoción que transmite una madre, o cualquier otro adulto, cuando interactúan con el bebé, que las emociones básicas darwinianas. Los *afectos de la vitalidad o sentimientos temporales* están conformados por elementos temporales de la estimulación adulta. Es decir los componentes esenciales de los *afectos de la vitalidad* son sus elementos amodales, duración, tiempo, velocidad, ritmo. Por tanto no estaría nada mal comenzar a investigar las habilidades perceptuales de los bebés en relación a la estimulación adulta en estos términos, a sabiendas que es la percepción de las propiedades amodales la que guía y constriñe el desarrollo de la percepción intersensorial de estímulos multimodales, recuérdese los principios segundos y terceros propuestos por Bahrick (2001).

Una de las cuestiones que aún debe ser examinada con más detalle tiene que ver con que si el desarrollo de la percepción no es, en algún punto, subsidiario del desarrollo de las capacidades intersubjetivas. Podríamos pensar que una alteración en el desarrollo de las capacidades perceptuales, sobre todo las ligadas a la información amodal, podría genera algún tipo de alteración en el desarrollo de la intersubjetividad. En particular este tema me resulta de profundo interés, dado que la mayor parte de mi vida laboral y en algún punto la personal también, la paso tratando con personas con autismo, un trastornos del desarrollo, que afecta a las áreas de interacción social,

comunicación y lenguaje y que presenta pautas de conductas e intereses repetitivos y estereotipados. En definitiva, un trastorno de las capacidades intersubjetivas. Una pista interesante en relación a esta cuestión es que sabemos, desde hace ya algunos años, que las personas con autismo tienen dificultades para integrar información proveniente de diversos canales sensoriales (Hermelin y O'Connor 1970) y más recientemente, se ha encontrado evidencia de que las personas con autismo tienen dificultades en el procesamiento de la sincronía en estímulos bimodales (Bebko, Weis, Denmark y Gómez 2006). Por tanto resulta bastante sugerente indagar qué aportes puede realizar el conocimiento del desarrollo de las habilidades perceptuales en relación al desarrollo normal y alterado de la intersubjetividad humana, es decir si existiría vínculo entre el autismo y algún posible déficit en el desarrollo de las capacidades perceptuales.

Referencias

- Bahrnick, L. (2001). Increasing specificity in perceptual development: Infants's detection of nested levels of multimodal stimulation. *Journal of Experimental Child Psychology*, (79), pp. 253-270.
- Bahrnick, L. (2003). Development of intermodal perception. En L. Nadel (ed.) *Encyclopedia of Cognitive Science*, 2, pp. 614-617.
- Bahrnick, L. (2004). The development of perception in a multimodal environment. En G. Bremner y A. Salter (ed.) *Theories of Infant Development*. Malden, MA: Blackwell Publishing, pp. 90-120.
- Bahrnick, L. y Hollich, G. (2008). Intermodal perception. En M. Haith y J. Benson (eds.) *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*, 2, pp. 164-176.
- Bahrnick, L. y Lickliter, R. (2000). Intersensory redundance guides attentional selectivity and perceptual learning in infancy. *Developmental Psychology*, 2 (36), pp. 190-201.
- Bahrnick, L.; Flom, R. y Lickliter, R. (2002). Intersensory redundancy facilitates discrimination of tempo in 3-month-old infants. *Developmental Psychology*, (41), pp. 352-363.
- Bahrnick, L.; Lickliter, R. y Flom, R. (2004). Intersensory redundancy guides the development of selective attention, perception, and cognition in infancy. *Current Directions in Psychological Science*, 3 (13), pp. 99- 102.
- Bahrnick, L.; Lickliter, R. y Flom, R. (2006). Up versus down: The role of intersensory redundancy in the development of infant's sensitivity to the orientation of moving objects. *Infancy*, 9, pp. 73-96.
- Bebko, J.; Weis, J.; Denmark, J. y Gómez, P. (2006). Discrimination of temporal synchrony in intermodal events by children with autism and children with developmental disabilities without autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (1), pp. 88-98.
- Dissanayake, E. (2001). Becoming Homo Aestheticus: source of imagination in mother-infants interactions. *Substance*, 94/95, pp. 85-103.
- Español, S (2007). La elaboración del movimiento entre el bebé y el adulto. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 3- 12.
- Español, S. (2006). Las artes del tiempo en Psicología. *Actas de la V Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- Español, S. (2008). La entrada al mundo a través de las artes temporales. *Estudios de Psicología*, 29 (1), pp. 21-101.
- 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 SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- Flom, R. y Bahrnick, L. (2007). The development of infant discrimination of affect in multimodal and unimodal stimulation: The role of intersensory redundancy. *Development Psychology*, 43, pp. 238-252.
- Gibson, E. (1969). *Principles of Perceptual Learning and Development*. New York: Appleton.
- Hermelin, B. y O'Connor, N. (1970). *Psychological Experiments with Autistic Children*. Oxford: Pergamon Press.
- Hobson, P. (1993/1995). *El Autismo y el Desarrollo de la Mente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hobson, P. (2002). *The Cradle of the Thought*. London: Macmillan.



- Hobson, P. (2005). Acerca de ser “movido” en el pensamiento y en el sentimiento: Una propuesta sobre el autismo. En J. Martos, P. González, M. Llorente y C. Nieto (comp.) *Nuevos Desarrollos en Autismo: El Futuro es Hoy*. Madrid: APNA-IMSERSO, pp. 171-189.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Nueva York: Ed. Holt.
- Kuhl, P. y Meltzoff, A. (1984). The intermodal representation of speech in infants. *Infant Behavior and Development*, **7**, pp. 361-381.
- Lewkowicz, D. (1996). Perception of Auditory – Visual Temporal Synchrony in Human Infants. *Journal of Experimental Psychology*, **5 (22)**, pp. 1094–1106.
- Lewkowicz, D. (2000). The development of intersensory temporal perception: An epigenetic system/limitations view. *Psychological Bulletin*, **2 (126)**, pp. 281-308.
- Lewkowicz, D. (2006). The decline of cross-species intersensory perception in human infants. *PNAS National Academy of Sciences*, **17 (103)**, pp. 6771–6774.
- Maill, D. y Dissanayake, E. (2003). The poetics of babytalk. *Human Nature*, **4 (14)**, pp. 337-364.
- Maratos, O. (1973). The origin and development of imitation in the first six month of Life. PhD thesis. Department of Psychology, Geneva University.
- Maratos, O. (1982). Trends in the development of imitation in early infancy. En T. G. Bever (ed.) *Regressions in Mental Development*. Hillsdale NJ: Erlbaum, pp. 81-101.
- Martínez, I. (2007). La composicionalidad de la performance adulta en la parentalidad intuitiva. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 25- 37.
- Meltzoff, A. y Moore, M. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonatos. *Science*, **198**, pp. 75-8.
- Piaget, J. (1985). *La Construcción de lo Real en el Niño*. Buenos Aires: Crítica.
- Shifres, F. (2007) La ejecución parental. Los componentes preformativos de las interacciones tempranas. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 13-24.
- Stern, D. (1977/1978). *La Primera Relación Madre – Hijo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stern, D. (1985/1991). *El Mundo Interpersonal del Infante*. Buenos Aires: Paidós.
- Stern, D. (2000). Putting time back into our considerations of infant experience: a microdinamic view. *Infant Mental Health Journal*, **21 (1-2)**, pp. 21-28.
- Trevarthen, C. (1982). Los motivos primordiales para entenderse y para cooperar. En A. Perinat (comp.) *La Comunicación Preverbal*. Barcelona: Ediciones Avesta, pp. 143–181.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. En S. Braten (ed.) *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15-46.
- Trevarthen, C. (2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae, Special Issue*, pp. 155-215.
- Videla, S, (2007). Las interacciones tempranas entre el adulto y el infante como fenómeno comunicacional. Una mirada semiótica. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 39-46.
- Walker, A. (1982). Intermodal perception of expressive behaviors by human infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, **33**, pp. 514–535.
- Walker-Andrews, A. (1986). Intermodal perception of expressive behavior: Relation of eye and voice? *Developmental Psychology*, **22**, pp. 373–37.
- Walker-Andrews, A. (1988). Infants perception of the affordances of expressive behavior. En C. K. Rovee-Collier (ed.) *Advances in Infancy Research*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 173–221.
- Walker-Andrews, A. (1997). Infant's perception of expressive behaviors: Differentiation of multimodal information. *Psychological Bulletin*, **3 (121)**, pp. 437–456.

LA BASE DEL MOVIMIENTO EN EL HABLA Y EN EL CANTO DIRIGIDOS A BEBÉS

SILVIA ESPAÑOL* **, MAURICIO MARTÍNEZ* *** Y MARIANO PATTIN****

*UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

**CONICET

***APADEA

****ASOCIACIÓN FELDENKRAIS DE ARGENTINA

Introducción

Cuando hablamos raras veces nos quedamos quietos, lo usual es que de manera continua y no consciente realicemos “gestos espontáneos” que acompañan los sonidos que producimos. A veces realizamos también otro tipo de gestos, como la V de la Victoria, que son gestos simbólicos discretos: tienen una forma clara y precisa y un significado convencional adherido. Otros gestos que solemos intercalar al habla son los gestos deícticos, como el señalar o el mostrar, que también, como los gestos simbólicos, son discretos en el sentido de que tienen una forma clara y precisa. Los gestos deícticos sólo permiten referirse a lo que está aquí y ahora presente, en cambio, los gestos simbólicos permiten evocar lo ausente y referirse a significados abstractos. Los gestos espontáneos difieren, tanto en su forma como en su función, de los gestos deícticos y de los gestos simbólicos. No son discretos, son holísticos; no tienen un claro inicio y fin sino que son un continuo de movimiento que se realiza al tiempo que se habla. No remiten a objetos presentes en el medio ambiente o a significados posibles de ser evocados o nombrados; de hecho no es fácil saber qué significan; no parecen tener una función referencial, aunque pueden apoyar a la referencia (así si hablamos de un puente largo probablemente nuestro brazo se extienda indicando lontananza). Los gestos espontáneos se componen de movimientos vagos y difusos. Al no tener formas precisas y estables son difíciles de categorizar. Ellos constituyen el continuo, variado aparentemente inasible movimiento que acompaña al habla. Pero aunque sean difíciles de categorizar, aunque no tengan un significado claro adherido a una forma precisa, su sentido puede intuirse si se presta atención a lo que son: puro movimiento.

De acuerdo con Rudolf Laban (1970), el movimiento, en danza pero también en la vida cotidiana, expresa modos de sentir. Cada frase de movimiento, cada pequeña transferencia de peso, un simple gesto de una parte del cuerpo, revela algún rasgo de nuestra vida interna. El movimiento transmite, objetiva, expresa modos de sentir difíciles de verbalizar. Cualquier movimiento se puede realizar con múltiples variaciones: con movimientos focalizados que se desatan rápidos y repentinos o de una forma lánguida y despreocupada, con movimientos dispersos suaves y lentos que casi no se completan o con movimientos percutidos y breves y veloces. Cada modo de moverse expresa sentimientos temporales diferentes como el sentimiento de la fugacidad, de la explosión repentina de la caída leve o brusca, de la dilatación pausada. Pero más que sensaciones simples como las descritas, los sentimientos temporales que expresa el movimiento pueden describirse como perfiles de activación de la sensación en el tiempo, como, por ejemplo, un aumento brusco de la excitación y picos de alto nivel de la excitación que van descendiendo a una calma gradual, o un perfil de calma y aumento paulatino de la excitación y descenso lento a la calma (Stern 1985, 2000).

Mithen (2006) señala que los gestos espontáneos conforman una parte esencial del mensaje que transporta el habla. Indica que, a diferencia de las palabras y oraciones que transmiten información semántico-proposicional, los gestos espontáneos, al igual que el movimiento en danza, esencialmente expresan sentimientos. La expresión es entonces la esencia de los gestos espontáneos: en los movimientos de manos, troncos, cejas, labios, cabeza de los que somos escasamente conscientes que producimos de forma continua se transparentan los sentimientos del que habla.

Los gestos espontáneos -vagos, difusos, continuos- impregnan el habla adulta cotidiana y significan como un rumor constante por debajo de ella. Porque, a diferencia del habla que es intermitente, los gestos espontáneos conforman un mensaje corporal continuo que se extiende aún cuando callamos. Además, a diferencia del habla que sólo puede presentar un único registro a la vez, el movimiento corporal se realiza orquestado entre sus partes. Hay un único sonido de voz humana (con todas sus variadas y sutiles elaboraciones) cuando hablamos; pero hay múltiples movimientos posibles de realizarse al unísono y de alternarse en variadas combinatorias: brazos, cabeza, manos, tronco, piernas, dedos pueden moverse por separado o en forma conjunta. El equivalente en el

sonido sería que cada uno de nosotros pudiera producir al mismo tiempo varias voces, como un coro que saliera de un único cuerpo.

Pero los gestos espontáneos trascienden al habla en un sentido más profundo: es factible pensar que son, en términos filogenéticos, previos al habla. Mithen (op. cit.) defiende las siguientes hipótesis: (a) que antes de que hubiera habla, antes de que hubiera música, antes de que el *homo sapiens* conquistara la tierra, existieron otros *homo* que utilizaron un sistema de comunicación que era pura danza, puro movimiento con variaciones dinámico-expresivas a los que se unían sonidos no articulados; (b) que los gestos espontáneos que acompañan al habla del hombre moderno son un resabio de este sistema antiguo de comunicación que nació antes que el *homo sapiens*; y (c) que, en nuestros días, la cosa más cercana a ese antiguo sistema de comunicación la encontramos en las interacciones adulto-bebé, específicamente en el “Hablar con los bebés”.

En psicología del desarrollo se ha prestado especial atención a las peculiaridades del “Habla Dirigida a Bebés” y existe cierto acuerdo en que suele implicar variaciones tonales, hiperarticulación de las vocales, exageración de rasgos prosódicos, etc. (Karmiloff y Karmiloff Smith 2001). Sin embargo, el análisis del movimiento que acompaña al habla ha estado más bien relegado. Fue Ellen Dissanayake (2000) quien comenzó a insistir en que no sólo el Habla Dirigida al Bebé es peculiar sino que los adultos elaboran (alteran) la información en todas las modalidades disponibles para el bebé -visual, auditiva, táctil, kinestésica-. Por eso se refiere a la estimulación que los adultos ofrecen al bebé como una *performance* multimedia en la que los adultos hablan, tocan, mueven al bebé y se mueven frente a él.

Si las hipótesis de Mithen son correctas y (1) los gestos espontáneos son un resabio de un sistema de comunicación antiguo, y (2) el “Habla Dirigida a Bebés” es la cosa más cercana a ese sistema de comunicación antiguo hecho de pura danza, entonces los gestos espontáneos de los adultos cuando hablan a sus bebés han de ser un elemento esencial de las *performances* que el adulto ofrece al bebé. Y si (3) los gestos espontáneos son resabios de un sistema arcaico de comunicación hecho de pura danza, puro movimiento con variaciones dinámico-expresivas, entonces los gestos espontáneos o lo que es lo mismo el movimiento continuo y fluido que acompaña al Habla Dirigida al Bebé serán movimientos ligados, semejantes o estrechamente vinculados, a la danza. Y será observándolos como si de danza se tratare que podremos tal vez comprender su organización y función. Ése es nuestro objetivo general.

Lo expuesto indica la relevancia del movimiento en la *performance* adulta. La siguiente observación, simple pero crucial, la corrobora: a excepción de los sonidos, que obviamente llegan al bebé como información auditiva, la información que recibe a través de todas las restantes modalidades tiene su fuente en el movimiento del adulto. El bebé ve el movimiento que realiza el adulto, percibe táctilmente el movimiento del adulto sobre su cuerpo (cuando lo acaricia o le da palmadas) y percibe kinestésicamente el movimiento que el adulto imprime en él (cuando le mueve los pies o las manos). Es decir, en las interacciones adulto-bebé, los gestos espontáneos que realiza el adulto concentran información provista por todas las modalidades menos la auditiva.

Pese a que el movimiento (o los gestos espontáneos) conduce información relevante en la mayoría de las modalidades, lo que más se ha estudiado de la estimulación ofrecida por el adulto es la cualidad musical -rítmica y melódica- del habla parental (ver Shifres 2007). Asimismo, si bien el movimiento ha sido foco de atención en el estudio de las escenas de interacción (Trevvarthen, 1998), su análisis suele restringirse a los rasgos musicales del movimiento, como el ritmo, o a su relación contingente con el sonido (Dissanayake, 2000). En investigaciones recientes esta tendencia se está revirtiendo y se extiende la mirada hacia otros rasgos como, por ejemplo, formas compartidas de sonido y movimiento -el descenso de la voz y el descenso del movimiento de la mano- (Schögler y Trevvarthen 2007; Martínez 2007). En la misma línea, en estudios recientes hemos iniciado el análisis del movimiento con las categorías de análisis propias de la danza en situaciones en la que el adulto le habla al bebé (Español 2007; Español, Shifres, Martínez y Videla 2007; Español 2008).

Aunque frecuentemente se señala que, además de hablar, los adultos suelen cantar a sus bebés, son pocas las investigaciones dedicadas al canto (Longhi 2003; Longhi y Karmiloff-Smith 2004). El estudio de las cualidades del movimiento en el canto dirigido a bebés es, hasta donde sabemos, inexistente. En este trabajo nos proponemos realizar una primera exploración de las cualidades del movimiento en contexto de canto dirigido al bebé y compararla con el movimiento en contexto de habla dirigida al bebé. Las *performances*, cantadas o habladas, que crea el adulto no son independientes del hacer de bebé. Incluso es posible pensar que se trata de una *performance* conjunta. Intereses teóricos y cuestiones metodológicas nos llevan a poner el foco en el adulto, aunque sin dejar de observar cómo el hacer del bebé moldea la *performance* adulta. Los gestos espontáneos pueden entenderse como los movimientos que acompañan al habla y también al canto (cuando no está coreografiado). En lo que sigue del texto nos referiremos a ellos indistintamente como movimiento o gestos espontáneos.

Objetivos específicos

Nos proponemos comparar los rasgos del movimiento del adulto en dos modalidades de actuación de padres con sus bebés: (1) con deliberada actuación musical (esto es con la inclusión de canciones, cantilenas, etc., es decir, haciendo un uso consciente de la voz cantada o CDB) y (2) sin uso deliberado de la voz cantada (o HDB).

Metodología

Se seleccionaron dos escenas de interacción espontánea de una misma díada adulto-bebé, una de HDB y otra CDB. Las escenas corresponden, respectivamente, a los 7.5 y 6.5 meses de edad del bebé.

El análisis del movimiento, tal como venimos haciendo en investigaciones previas, se realizó con un código de observación que sigue el sistema de análisis de movimiento en danza de Laban-Bartenieff incorporado al programa Anvil 4.0 (Kipp 2004). En esta ocasión se agregaron algunas modificaciones producto de la inclusión de conceptos y modalidades de observación provenientes del Método Feldenkrais de educación somática. El código quedó conformado de la siguiente manera.

Cuerpo: (refiere las partes del cuerpo que son usadas en el movimiento): brazos, manos, dedos, cabeza, tronco, piernas, pies. Hemos agregado dos categorías objeto y bebé que indican qué, además del cuerpo, se está moviendo.

Espacio: (se distinguen 3 posibles actitudes del cuerpo en el espacio de acuerdo a las dimensiones): vertical (arriba-abajo), horizontal (derecha-izquierda) y sagital (adelante-atrás). Se agregaron tres categorías de modos de moverse en el espacio: pivote, rotación y translación.

Forma: (incluye las formas que emergen de la oposición básica de apertura y cierre de la respiración en los planos vertical, horizontal y sagital): elevarse-hundirse, extenderse-encogerse, avanzar-retroceder. Se agregó una forma complementaria: ladear.

Energía: refiere a la cualidad del movimiento y frecuentemente se lo compara con los términos expresivos musicales (legato, forte, dulce). Está determinada por la actitud de entrega o lucha hacia los factores: peso, espacio y tiempo. 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 flexible (dispersa). 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: Directo-firme-sostenido, Flexible-firme-sostenido, Directo-liviano-sostenido, Flexible-liviano-sostenido, Directo-firme-súbito, Flexible-firme-súbito, Directo-liviano-súbito, Flexible-liviano-súbito.

Resultados

Se analizó completa la escena de Canto dirigido al bebé (en adelante CDB) y algunos aspectos de la escena de Habla dirigida al bebé (en adelante HDB).

Escena de Canto Dirigido al Bebé

La escena tiene una duración total de 1 minuto y 4 seg. El análisis realizado puso de relieve la configuración de 5 unidades o frases de movimiento. La primera y la última son dos frases breves (la última brevísima) que enmarcan -introducen y cierran- una secuencia de 3 frases que muestran rasgos regulares. La Figura 1 muestra la relación de duración de las 5 frases.

Las frases centrales (b, c y d) se conforman con una alternancia de movimientos amplios y "a la vista del bebé" y huecos en los que el adulto realiza movimientos pequeños que, puede suponerse, el bebé percibe fundamentalmente por propiocepción. En los huecos, adulto y bebé establecen un contacto corporal cercano (aunque diferente en cada ocasión). La Figura 2 muestra la duración de las frases indicando los momentos de movimiento y los "huecos".

La **frase a** tiene una duración de 8 seg. (00:00 a 00:08). Funciona como una introducción con un primer momento de expansión seguido de un momento intimista.

La **frase b** tiene una duración de 10 seg. (00:08 a 00:18). Se inicia con un "hueco" de dos segundos de duración en el que el adulto toca el cuerpo del bebé (dándole besitos en la panza) a la par que le imprime en el cuerpo pequeños movimientos directos-livianos-súbitos. Antes de finalizar la frase (de 0:14 a 00:16) se repite el hueco con algunas modificaciones. Pero esencialmente en ambos casos el bebé recibe información cinética no por la modalidad visual sino directamente en su cuerpo.

La **frase c** tiene una duración de 20 seg. (00:19 a 00:39). Se inicia también con un hueco de 5 segundos (más del doble de los anteriores). Poco después, le sigue un hueco breve de apenas un segundo en el que el bebé mueve las manos frente a la cara de la madre y, antes de finalizar la frase ocurre otro hueco de 3 segundos de duración (00:31 a 00:34) en el que el bebé empuja a la madre hacia atrás desde un rebote de piernas reiterados mientras madre e hija tienen las caras en contacto una con la otra. En los últimos huecos ocurre algo especial: es el bebé quien realiza

movimientos tocando la cara de la madre o rebotando sus piernas. Como si el adulto estuviera ofreciendo nidos que contienen la intervención corporal del bebé, es decir, un formato de alternancia de turnos en el movimiento (que podría parafrasearse como: me quedo quieta, me tocás, vuelvo a moverme; me quedo quieta, te movés, vuelvo a moverme).

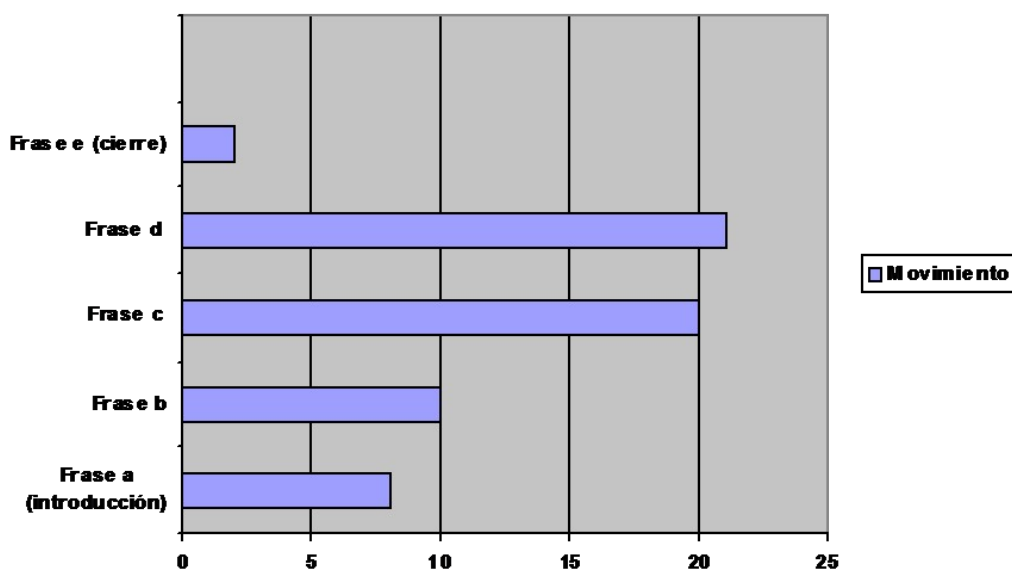


Figura 1. CDB Duración de frase de movimiento.

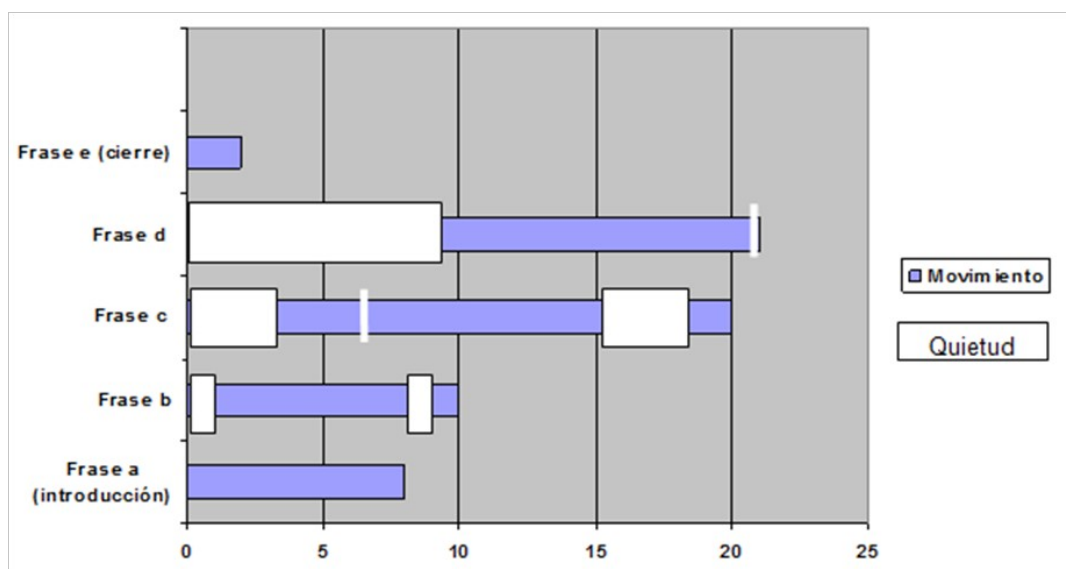


Figura 2. CDB Momentos de movimientos y "huecos".

La **frase d** tiene una duración de 21 seg. (00:40 a 01:01). Se divide en dos partes bien delineadas (primera parte de 00:40 a 00:51; segunda parte: de 00:52 a 01:01). La primera parte se inicia con un momento de hueco: la madre ladea la cabeza reiteradamente con su frente apoyada en la de su hija y luego apoyando sus labios en la mejilla de la beba. La madre imprime movimiento al cuerpo de la beba al tiempo que le da información táctil. Se trata de otro hueco, el más extenso de todos (11seg.) del doble de duración de los de la frase anterior. Durante este hueco, la beba toca todo el tiempo con ambas manos la cara de su madre e inserta movimientos de rebote de piernas (además de vocalizaciones analizadas por Shifres y Martínez, en este simposio). El contacto cara con cara es continuo mientras la madre repite e imprime en el cuerpo de la beba un mismo movimiento de ladeo sin mayores variaciones. Luego la madre se distancia y durante la segunda parte de la frase ofrece el mismo movimiento de ladeo pero ahora amplio y "a la vista" de la beba. Durante esta segunda semi-frase el movimiento es reiterado y poco elaborado. Hacia al final hay otro hueco, de un segundo de duración, en el que la madre busca el contacto ocular. Parece no encontrarlo. Tal vez ello la induzca a construir el cierre de la escena global en la frase siguiente.

La frase e tiene una duración de 2 seg. (01:02 a 01:04). La madre baja la cabeza, aleja un poco a la beba, levanta la cabeza y vuelve al centro de su kinesfera, estableciendo contacto ocular. Esta brevísima frase, el movimiento conforma un cierre elegante y sintético que recuerda una reverencia.

La alternancia entre movimientos amplios y huecos parece ser el rasgo más relevante de la escena en conjunto. La comparación de la duración global de tiempos de movimientos amplios y huecos en cada frase pone de relieve la forma global de la escena: frases de apertura y cierre compuestas por dos momentos breves de movimientos amplios, que enmarcan 3 frases con una distribución relativamente homogénea de momentos de movimientos amplios y de huecos.

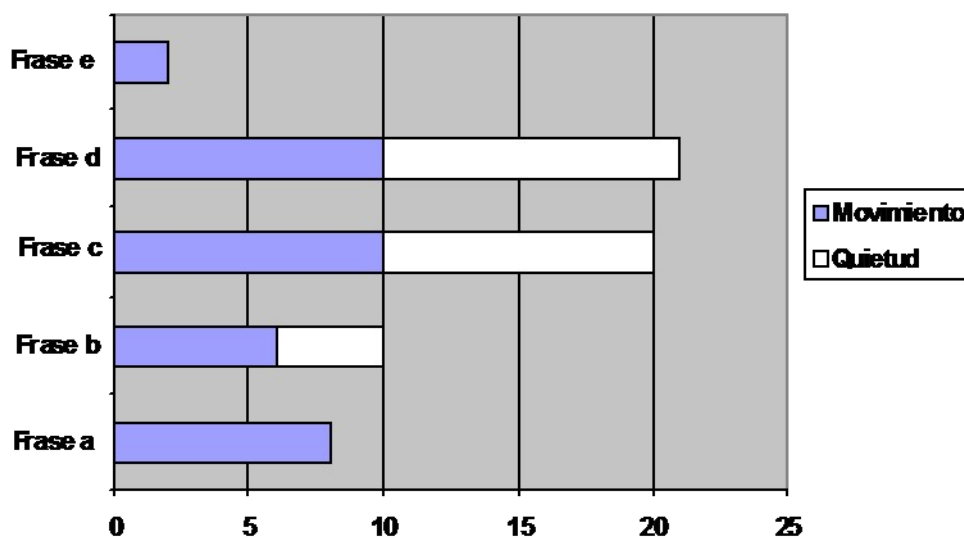


Figura 3. Tiempos de movimiento y de quietud por frases.

Escena de Habla Dirigida al Bebé

La escena tiene una duración total de 2 minutos y 59 seg. Hasta ahora, se ha realizado el análisis de un fragmento de la escena de 40 segundos de duración (de 01:49 a 02:29). No podemos, por tanto, indicar la estructura completa de frases de la escena, aunque sí las frases que parecen constituir el fragmento analizado. La figura 4 muestra la conformación de frases que surge del análisis del movimiento con el código arriba indicado.

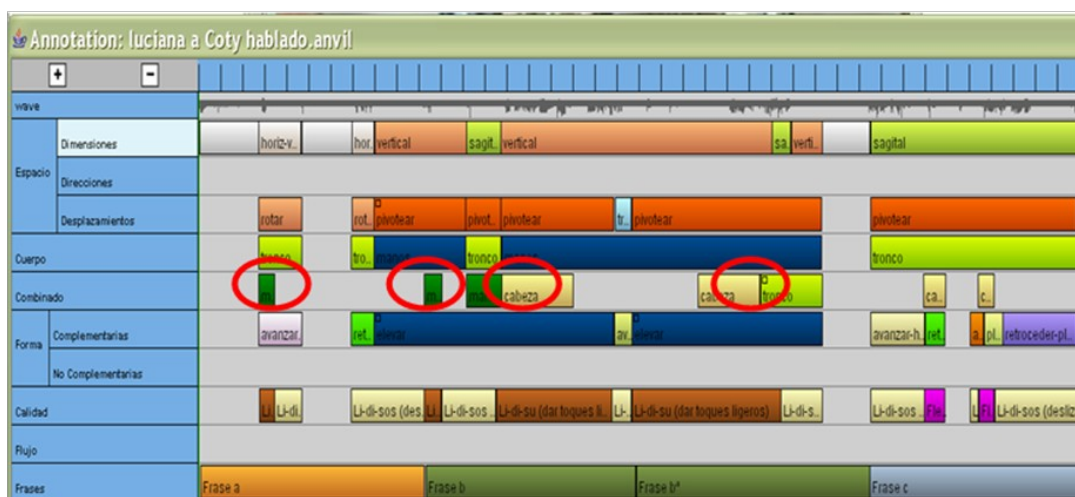


Figura 4.

De acuerdo al análisis preliminar realizado, en la primera frase, frase a, además del movimiento general del tronco, la madre ejecuta un movimiento de subir y bajar la mano en el plano vertical. En la frase siguiente, frase b, ese movimiento se complejiza por adición. El gesto se repite varias veces, y luego se le adhiere el movimiento de cabeza. Como también es cierto que la beba realiza un movimiento semejante con la mano al inicio de la primera frase, no tenemos forma de saber si se trata de un entonamiento de la madre de la conducta del bebé que la madre retoma y modifica

(para una exposición del concepto de entonamiento: Español 2007; Videla en este simposio) o si se trata de una elaboración materna de su propia conducta. En cualquier caso, el movimiento se presenta como un “motivo” que posteriormente se elabora. Luego, en lo que puede considerarse o bien la continuación de la misma frase o bien una repetición de la primera, frase b’, se repiten los movimientos de mano y cabeza en el plano vertical, con la misma forma elevar-hundir y con la misma calidad directo-liviano-súbito. Se inicia después otra frase, frase c, en la que cambian el plano, la forma, la parte del cuerpo que se mueve y la calidad del movimiento: prevalece el plano sagital, desaparece el movimiento de manos y predomina el del tronco y la forma avanzar-retroceder (y plegarse). La calidad del movimiento varía de súbito a sostenido: aparecen las cualidades directo-liviano-sostenido y flexible-liviano-sostenido. No se completó todavía el análisis de la frase c.

DISCUSIÓN

En la escena de CDB el rasgo sobresaliente de la *performance* es la alternancia de movimientos amplios y de huecos. La escena de HDB, por lo analizado hasta ahora, se caracteriza por el “desarrollo de motivos”.

La organización del movimiento en el CDB parece favorecer el aprendizaje de la reciprocidad: el adulto deja huecos, construye espacios que pueden anidar la intervención del bebé. Primero, ofrece huecos en los que el movimiento es factible de ser sentido propioceptivamente. Luego, los huecos contienen - enmarcan- la participación activa del bebé (como la extensión de sus brazos y el movimiento de sus manos hacia la cara de la madre y el rebote reiterado de sus piernas que empujan hacia atrás a la madre). La madre marca corporalmente los bordes del espacio para la intervención del bebé: abre el hueco disminuyendo drásticamente el movimiento visible y acercándose al bebé y lo cierra al interrumpir el contacto corporal cercano, alejarse, y volver al movimiento visible. Favorece así la percepción de unidades de movimientos y ciclos de relación -ahora vos, ahora yo- incentivando la experiencia de reciprocidad o mutualidad y favoreciendo el aprendizaje de la alternancia. Por otro lado, pareciera que el movimiento inicial de la introducción -que va de la expansión hacia lo intimista- marcara la organización del resto de la escena: la alternancia reiterada de momentos de expansión con movimientos amplios y momentos intimistas en los huecos.

La alternancia o toma de turnos es una habilidad implicada en el diálogo verbal y también en lo que se han denominado protoconversaciones o diálogos preverbales. Ciertamente, la toma de turnos es la espina dorsal de nuestros ciclos abiertos a la acción del otro que caracterizan a las situaciones comunicativas prototípicas tanto verbales como preverbales. A veces, es cierto, uno habla mucho y el otro responde con monosílabos (o viceversa), pero el diálogo verbal es uno en el que la simetría en la participación es, si no siempre real, por lo menos posible. Sin embargo, las primeras alternancias en el desarrollo son claramente asimétricas. La primera es tan asimétrica que uno de los participantes se acomoda a una pauta fija, biológica, que propone el otro. Nos referimos al modo de alternancia que caracteriza al estado más primitivo de mutualidad: el amamantamiento. Hay un modo específicamente humano de realizar el amamantamiento: la organización en ciclos de succión-pausa. Y es en las pausas (de 4 a 15 seg.) donde las madres suelen realizar sus intervenciones. El ciclo succión-pausa parece tener solamente una función psicológica: funciona como molde prototípico de situación de intercambio por turnos. El bebé presenta un molde prefijado, ofrece una pauta rítmica, a la que la madre se acomoda. Se trata de una primitiva conversación nutritiva o biológica en la que se inicia el aprendizaje de la reciprocidad que se continuará en posteriores ciclos de relación con los otros en los que el bebé intervendrá cada vez más activamente (Rivière 1986).

Aunque suele reconocerse que el ciclo succión-pausa funciona como un molde prototípico para la comunicación preverbal y verbal, es posible pensar que también funciona como tal para otras actividades humanas, por ejemplo para conductas rituales o para la danza. El movimiento del adulto en el CDB parece organizarse para facilitar la participación abierta del bebé en los ciclos de interacción, pero también para anidar sus movimientos, marcar sus bordes y favorecer no sólo su ejecución sino también su reconocimiento. Mientras realiza la alternancia movimientos-huecos, la madre canta o vocaliza melodías vinculadas con canciones populares. Probablemente, es la estructura preestablecida de la canción lo que posibilita que la madre genere *on line*, y seguramente sin darse cuenta, este molde para la interacción que recuerda las rondas infantiles sedimentadas por la cultura o los “juegos musicales” típicos de la niñez, en los que los movimientos están ritualizados, pautados y preestablecidos, o algunas pautas coreográficas de danzas clásicas y contemporáneas.

En las situaciones de Habla Dirigida al Bebé es poco probable que pueda darse una organización de tal índole ya que no hay una estructura relativamente preestablecida en la que apoyarse. La escena se construye con otros recursos, esencialmente mediante el “desarrollo por motivos” en el que un movimiento casual se elabora mediante la repetición variada y la adición de rasgos al movimiento inicial. El movimiento inicial se comporta como un motivo que se repite y varía. Este recurso lo hemos encontrado en otras escenas de Habla Dirigidas al Bebé (Español 2007). Es



por tanto posible que en la creación *on line* de la *performance* adulta, los movimientos o gestos espontáneos que se enlazan con el Habla Dirigida al Bebé se construyan frecuentemente mediante el “desarrollo de motivos”. Es esta una hipótesis abierta a la indagación empírica que esperamos poder llevar a delante en breve.

Aunque en primera instancia podría suponerse que el Habla y el Canto Dirigido al Bebé tienen una organización y función semejante, esta primera aproximación al tema señala una divergencia en el modo de organización del movimiento. Es posible que la divergencia en la organización suponga una divergencia funcional. Hemos apuntado que el CDB facilita la participación activa del bebé (y probablemente el reconocimiento de su propia participación). En la situación de HDB, como indicamos en Español (2007), la organización del movimiento parece ser un reclamo para la vida social y emocional. Los movimientos o gestos espontáneos que acompañan al habla materna transparentan, expresan, los sentimientos de la madre, los tornan públicos y por tanto perceptibles y compartibles. Como señalamos al inicio, los sentimientos que expresa el movimiento no son emociones densas y discretas sino sentimientos temporales, fluidos y cambiantes. En el HDB, los gestos espontáneos de la madre, vagos y difusos, llevan y traen una diversidad de sentimientos variopintos, cambiantes, que introducen al bebé en un mundo de sentimientos temporales sofisticados a los cuales el bebé responde con sus propios movimientos. Por supuesto, en CDB también se transmiten sentimientos temporales, no podría ser de otra manera. Pero la organización del movimiento parece ceñirse a la estructura, en cierta medida predecible, de la canción mitigando la variación fluida y espontánea de sentimientos temporales. La divergencia funcional entre el HDB y el CDB es otra hipótesis abierta a la indagación empírica que esperamos poder explorar próximamente.

Referencias

- Dissanayake, E. (2000). 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.
- Español, S. (2007). La elaboración del movimiento entre el bebé y el adulto. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 3-13.
- Español, S. (2008). La entrada al mundo a través de las artes temporales. *Número monográfico dedicado a Psicología de la Música. Estudios de Psicología*, **29** (1), pp. 81-101.
- Español, S.; Shifres, F.; Martínez, C. y Videla, S. (2007). Frases de sonido y movimiento en las interacciones tempranas adulto bebé. *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, pp. 422-424.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2001/2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata.
- Laban, R. (1970 [1989]). *Danza Educativa Moderna*. México: Paidós.
- Longhi, E. (2003). The temporal structure of mother-infant interactions in musical contexts. PhD Thesis, The University of Edinburgh.
- Longhi, E. y Karmiloff-Smith, A. (2004). In the beginning was the song: The complex multi-modal timing of mother-infant musical interaction. *Behavioural and Brain Sciences*, **27** (4), pp. 516-517.
- Martínez, I.C. (2007). La composicionalidad de la performance adulta en la parentalidad intuitiva. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano*. Buenos Aires: SACCoM, pp.25-37.
- Mithen, S. (2006). *The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind, and Body*, Cambridge: Harvard University Press.
- 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, II*, pp.109-131. Madrid: Panamericana.
- Schögler, B. y Trevarthen, C. (2007). To sing and dance together: from infants to jazz. En S. Braten (Ed.), *On being moved. From mirror neurons to empathy*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Shifres, F. (2007). La ejecución parental. Los componentes performativos de las interacciones tempranas. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 13-24.
- Stern, D. (1985 [1991]). *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Paidós.

- Stern, D. (2000). Putting time back into our considerations of infant experience: a microdiachronic view. *Infant Mental Health Journal*, **21** (1-2).
- 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.

LA COMPOSICIÓN TEMPORAL DEL HABLA, EL CANTO Y EL MOVIMIENTO EN LA MUSICALIDAD DE LAS INTERACCIONES TEMPRANAS ADULTO-INFANTE

ISABEL CECILIA MARTÍNEZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

Al interactuar con los bebés, los adultos les brindan una suerte de performance multimedial donde habla, canto, movimiento, contacto físico y contacto visual se entrelazan en un complejo estimular cuyo propósito radica en concitar su interés y regular el intercambio emocional. Asimismo, mediante la actuación espontánea, los adultos introducen tempranamente - por medio de canciones, cantilenas y de un tipo de habla conocida como babytalk - rasgos y formas de la cultura (Español, 2008). El complejo estimular ofrecido se organiza temporalmente de acuerdo a las contingencias de la comunicación intersubjetiva, en frases de sonido y movimiento, las cuales fluyen en la alternancia de turnos o se solapan con las respuestas del bebé. Desde hace un tiempo la actividad comunicacional entre madres y bebés se analiza en los ámbitos de la psicología del desarrollo y de la música en referencia a ciertos rasgos que caracterizan a las artes del tiempo y del movimiento, como el canto y la danza (Schögler y Trevarthen, 2007).

En estudios anteriores (Martínez, 2007; Español y otros, 2007; Martínez y otros, 2007) se analizó la composición de sonido y movimiento en el habla que un adulto ofrecía a un infante y se encontró que la misma se organizaba en el tiempo de acuerdo a ciertas pautas que regulan la organización de la forma musical en expresiones de la cultura musical adulta.

Objetivos

El presente trabajo tiene por meta avanzar en el estudio de la composición de sonido y movimiento del adulto en la parentalidad intuitiva. Para ello se propone (i) analizar actuaciones espontáneas “habladas” y “cantadas” en una misma díada adulto-bebé; (ii) compararlas identificando similitudes y/o diferencias en el modo en que sonido y movimiento se componen en el tiempo; (iii) establecer relaciones entre las formas temporales encontradas y las formas musicales de la cultura adulta.

Método

1. Se seleccionaron dos escenas de interacción espontánea de una misma díada: una con deliberada actuación musical (inclusión de canciones, cantilenas, etc., es decir, haciendo un uso consciente de la voz cantada) y otra sin uso deliberado de la voz cantada. Las escenas corresponden, respectivamente, a los 7.5 y 6.5 meses de edad del bebé.
2. Se segmentaron ambas escenas en unidades significativas y se realizó el microanálisis de la composición de sonido y movimiento en el habla y el canto con la ayuda del programa de análisis de movimiento Anvil 4.7.7, el editor de sonido Sound Forge 9.0 y el editor fonético Praat 4.5.16.

Resultados

Para el análisis de los resultados de la composición de sonido y movimiento se seleccionaron algunos fragmentos de las escenas cantada y hablada que incluyen al beso como componente de la interacción. Se presentan los resultados por separado para ambas escenas y luego se los analiza comparativamente.

Escena cantada

The musical score consists of six staves of music in a 2/4 time signature. The lyrics are written below the notes. Annotations include small crosses marking the beginning of rhythmic phrases and a red box highlighting a specific melodic motif labeled 'accelerando'.

Lyrics: Ah ha já Sí Sí

Lyrics: Ah Sí Be si to en la pan za ch ch

Lyrics: ch ch ch ch chhhh Be si to en el cue llo ch ch

Lyrics: ch ch ch ch chhh chhhh *accelerando* La la la la

Lyrics: la la la la la la la la la la la

Lyrics: la Ah ha já Síiii

Figura 1. Partitura de un fragmento de la escena cantada. La primera parte de la ejecución vocal de la mamá contiene motivos hablados o cantilados; en ellos, las cabezas de las figuras rítmicas están señaladas con una cruz. El motivo rodeado en rojo es un motivo característico de las melodías infantiles occidentales.

Descripción general de la escena

En esta escena de interacción entre la mamá y el bebé, aquélla le ofrece al infante una composición de sonido y movimiento que contiene un juego musical propio de la cultura de pertenencia (Figura 1, fragmento inicial).

Luego de una frase introductoria en la que el adulto promueve el “ingreso” del crío a la acción, las frases de sonido y movimiento que compone a continuación manifiestan una estructuración rítmica, formal y temporal cuya meta es motorizar la comunicación adulto-bebé “enacción”. La regularidad en la organización del pulso y la sujeción del movimiento a la organización fraseológica de la música se mantienen en general a lo largo de toda la escena.

En cuanto a la composición de las partes cantadas, estas contienen un motivo melódico-rítmico (señalado en rojo en la Figura 1) que es una cantilena común, derivada de una forma del habla, perteneciente al cancionero infantil europeo, que algunos investigadores consideran de alcance universal, en tanto que otros lo ponen en duda (Hargreaves [1986] 1998).

En la Figura 1 se presenta la partitura de la primera parte de la ejecución vocal que compone la mamá. En ella se puede observar que las melodías cantadas contienen variaciones sobre dicho motivo básico. Posteriormente, en lo que resta de la escena, la mamá desplegará una composición de juego sobre la base de la segunda parte de la melodía de “La Farolera”, canción tradicional infantil argentina. Allí, tarareará sin texto la melodía que corresponde en la canción al fragmento “dos y dos son cuatro...”, y que finaliza con “ánima bendita me arrodillo en vos”. En ese momento termina la escena observada.

Microanálisis de la composición de sonido y movimiento en la introducción de la escena

Primer motivo



Figura 2. Motivo inicial de la introducción que opera a modo de llamada.

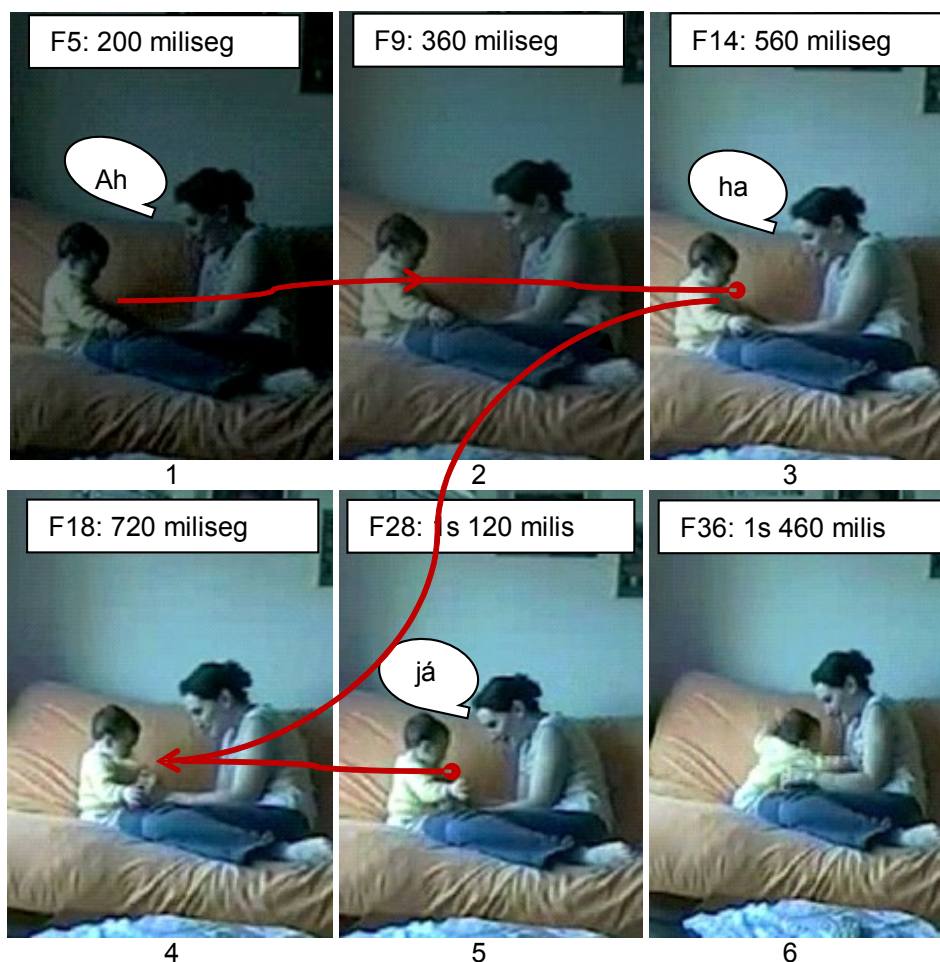


Figura 3. Los seis cuadros sucesivos muestran la composición de sonido y movimiento de la frase A - ha - já, con su respectiva temporización. En los cuadros 2 y 4 los movimientos arriba-abajo sobre cada lado de la camperita del bebé se anticipan en apenas un cuarto de segundo a la articulación de las sílabas ha y já (cuadros 3 y 5), respectivamente, culminando justo en fase en el momento del ataque de cada sílaba (ver conectores en rojo: la flecha en el final indica la continuación del movimiento de camperita; la cabeza redondeada en el final del conector indica la llegada a destino de dicho movimiento).

En la producción de esta frase introductoria, la finalidad del motivo inicial es atraer al bebé a la acción motora (Figura 2). La composición de sonido y movimiento que se observa en la secuencia de 6 momentos sucesivos que muestra la Figura 3 presenta el modo en que la frase *Ah-ha-já* es articulada por la mamá, al tiempo que mueve sus brazos sobre el cuerpo de la beba, derivando esta acción en su acercamiento hacia la primera en el final de dicha alocución (Figura 3, cuadro 6).

Así, luego de la articulación de *Ah*, la mamá, en un movimiento continuado, agita rítmicamente dos veces con sus manos ambos lados de la camperita de la bebé, de a uno por vez, anticipando cada movimiento a la voz en el orden de unos 200 a 350 milisegundos (Figura 3, cuadros 2 y 4) para llegar “acoplarse” justo a tiempo con la pronunciación de las sílabas *ha* y *já*, respectivamente, de modo tal que movimiento anticipatorio y ataque sonoro parecen combinarse en la continuidad temporal en un complejo sonoro-kinético/kinético-sonoro, integrando la composición en una forma dinámica que responde a una función del tipo *tau* (Lee, 2004).

El gráfico de la Figura 4 muestra la curva entonativa de la alocución con la evolución de la envolvente sonora de este motivo inicial. Puede verse el modo en que el contorno de alturas asciende y desciende, en tanto que la intensidad se incrementa.

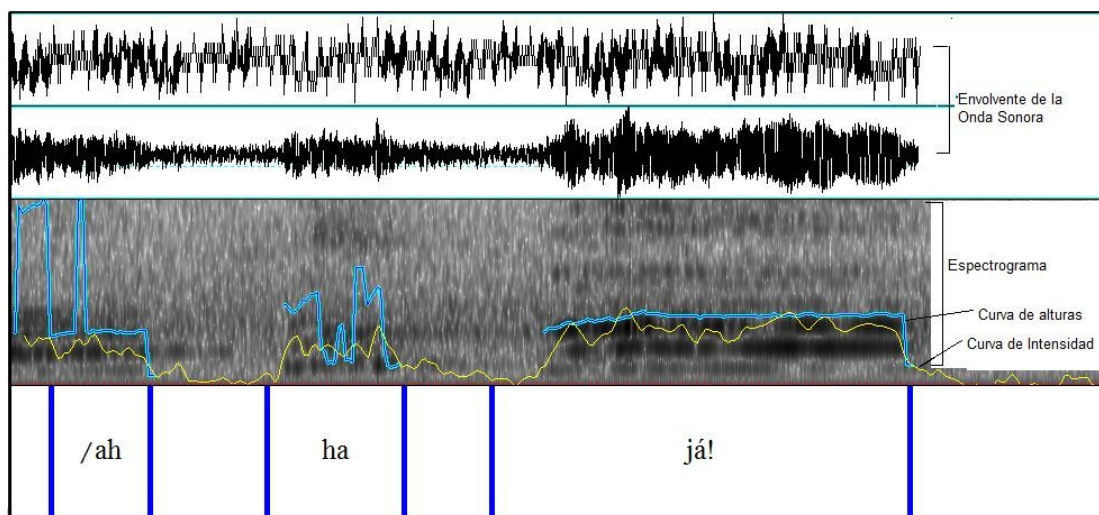


Figura 4. Análisis de la curva entonativa del primer motivo de la frase introductoria.

Segundo motivo.

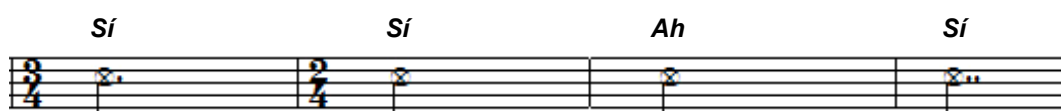


Figura 5. Segundo motivo sonoro de la introducción.

En este fragmento la mamá alza al bebé y mientras lo hace pronuncia la afirmación *Sí* con un movimiento hacia atrás del tronco y la cabeza que se anticipa en 530 milisegundos a la articulación bien definida de dicho monosílabo. Una vez alcanzado el punto de encuentro entre movimiento y voz, el movimiento de cabeza y tronco cambia de dirección y continúa luego en una combinación de trayectoria hacia adelante y abajo (plano sagital) del eje troncal, al tiempo que la mamá alza al bebé con los brazos en movimiento de palanca hacia arriba. Estando el bebé en posición erecta, la mamá acompaña con un movimiento de su tronco los pasos que el bebé produce en el lugar (Figura 6, cuadro 3) y a continuación inclina la cabeza y el tronco hacia atrás y al costado en el plano frontal con respecto al bebé, dando la impresión de que quisiera contemplarlo con más atención. Estirando sus brazos apenas, aleja al infante hacia atrás, al tiempo que articula el segundo *Sí*, adelantando el movimiento en 111 milisegundos al punto en el que se define el sonido.

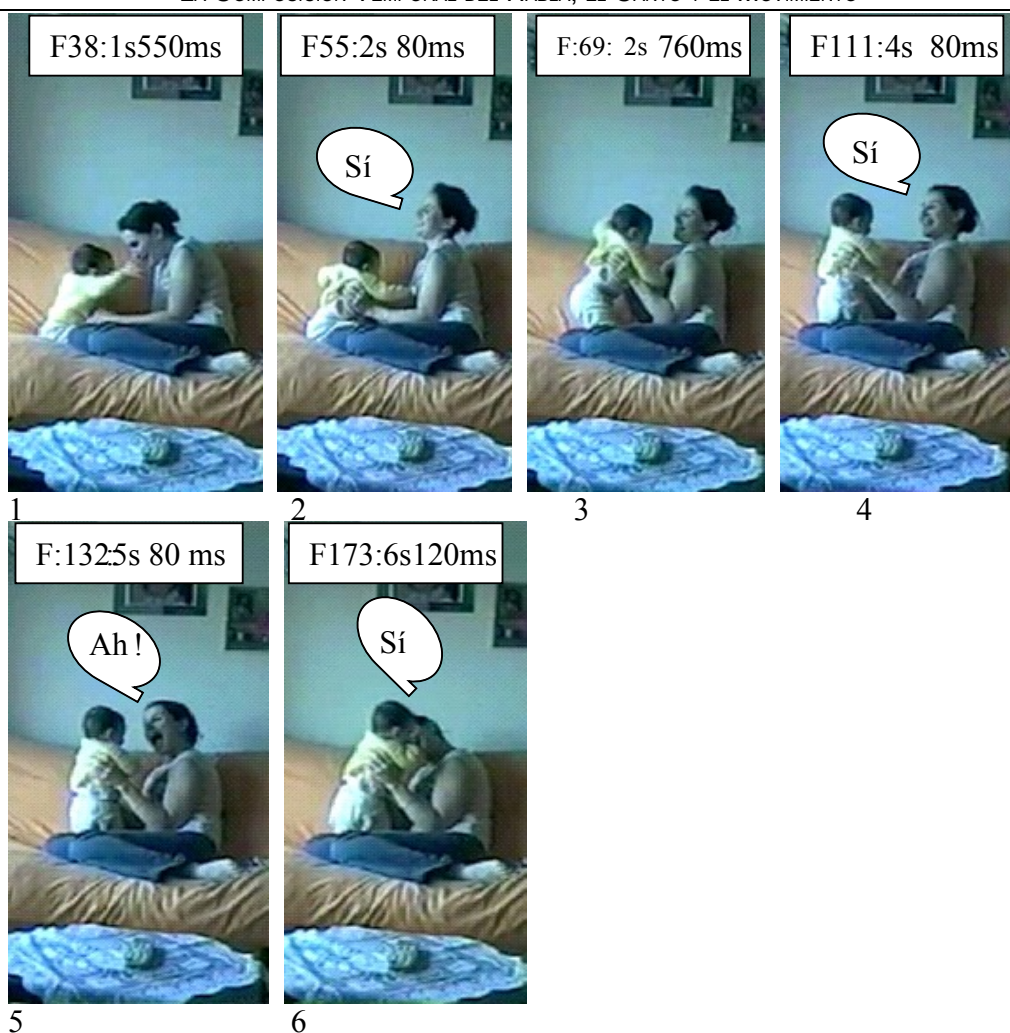


Figura 6. Los seis cuadros sucesivos muestran la composición de sonido y movimiento de la frase Sí -Sí - Ah – Sí, con su respectiva temporización. En los cuadros 1 y 3 el movimiento de la mamá alzando al bebé se anticipa temporalmente en 530 ms y 1 seg 320 ms a la articulación de las sílabas Sí y Sí (cuadros 2 y 4), respectivamente.

La frase alcanza su punto culminante con la pronunciación de *Ah!* (Figura 6, cuadro 5) donde el arco dinámico-expresivo se compone en base a la redundancia entre altura sonora (el punto más agudo alcanzado por la voz) y amplitud de movimiento (la mayor apertura de la boca). En el *Sí* que cierra la introducción (cuadro 6) mamá y bebé quedan preparados para iniciar el juego cantado que sigue a continuación.

Juego musical. Primera parte

“Besito en la panza, chuic chuic chuic chuic chuic chuic chuic” (ver Figura 1).

En esta frase se inicia el juego entonado. El canto es acompañado por movimientos de la mamá en contacto con el bebé, las que guardan un alto grado de sincronía rítmica con el ritmo del motivo cantado (Figura 7).

En la primera parte de esta frase la mamá comienza cantando “besito en la panza” inmediatamente después de haber pronunciado el último *Sí* de la frase anterior, y contingentemente se inclina hacia adelante y abajo en el plano sagital hasta alcanzar la cintura del bebé. Finaliza esta parte con los besos rítmicos, cuyos ataques guardan una regularidad estricta con la unidad de subactus, como puede apreciarse en las líneas verticales oscuras correspondientes a los ataques sonoros en el espectrograma de la Figura 7.

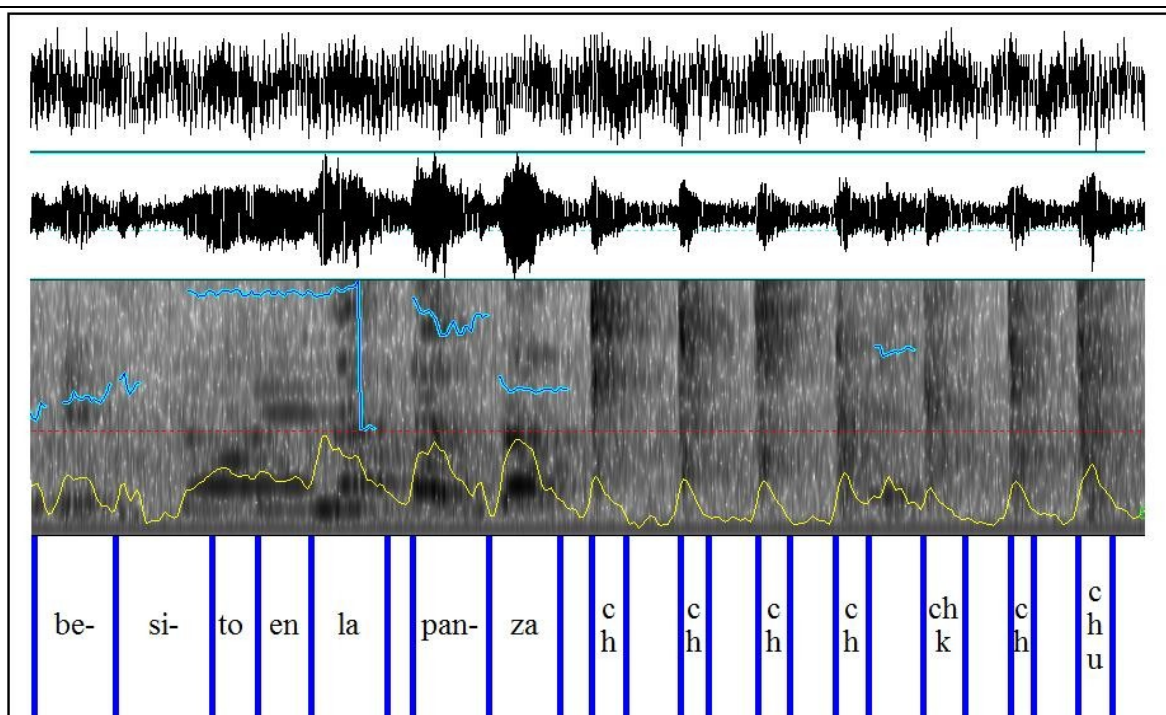


Figura 7. Análisis de la curva entonativa de la primera parte de la tercera frase de sonido.

Juego musical. Segunda parte

“Besito en el cuello, chuc chuc chuc chuc chuc chuc chuc, chuiiiic” (ver Figura 1).

Al finalizar el fragmento anterior la mamá vuelve el tronco a la posición original, levantando la cabeza para *llegar junto* con la entonación de la sílaba *si* (de “besito”) que está acentuada luego del levare de la sílaba *be*. Por otro lado, como puede apreciarse en el espectrograma de la Figura 8, la entonación de las sílabas *besi* se corresponde con la producción cantada de un intervalo ascendente amplio, que es redundante con el movimiento del tronco y cabeza hacia arriba antes señalado. A continuación la mamá completa la segunda parte de esta frase cantando mientras se acerca al cuello del bebé y produce nuevamente la sucesión de besos rítmicos que finalizan con un beso más largo de cierre de frase. (Figura 8).

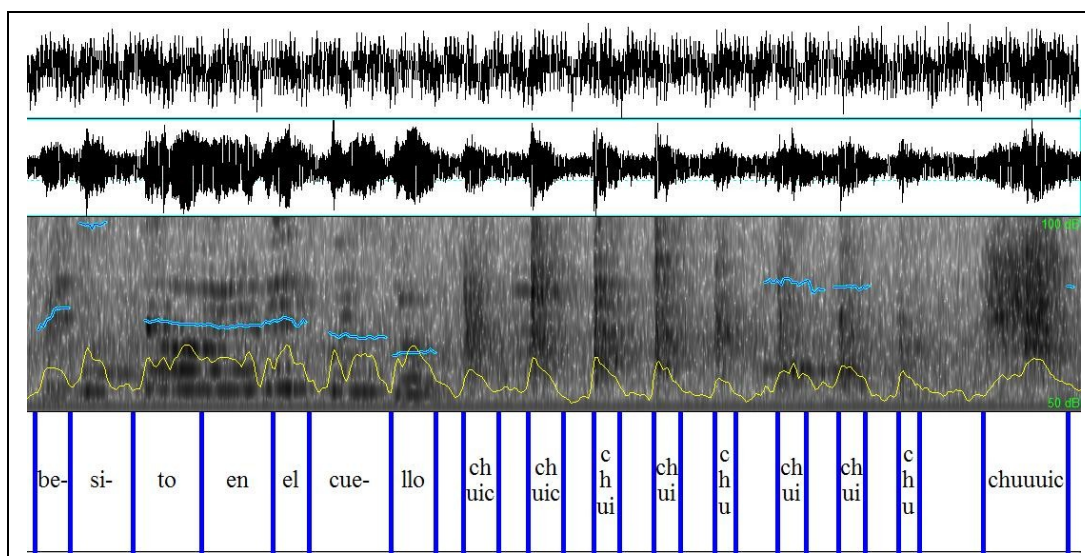


Figura 8. Análisis de la curva entonativa de la segunda parte de la tercera frase de sonido.

Las frases de juego cantado que continúan hasta el final de la escena observada, se desarrollan con una modalidad similar a la descrita hasta aquí en la composición de sonido y movimiento, esto es, con una producción basada en el contacto corporal de la mamá con el bebé, en un movimiento compartido, muy ritmado, y de gran estabilidad en la pulsación temporal. El contacto entre el rostro de la mamá y el cuerpo del bebé se produce alternativamente en tres niveles de pulso,

guardando siempre un acuerdo estricto con la organización de la métrica musical. El contacto con la beba se desarrolla en el eje vertical de su cuerpo erguido “panza, cuello, rostro”.

Escena hablada

Esta escena se caracteriza por una gran variedad rítmica en la organización del discurso hablado y por la riqueza de los recursos vocales utilizados en la producción de las diferentes frases.

A continuación presentaremos el análisis de un fragmento de una de las frases en la que se compone la interacción entre la mamá, un juguete y la bebé, donde la mamá le propone a la beba que bese al juguete. Luego realizaremos una comparación entre esta frase hablada y las frases cantadas de la escena anterior, donde centraremos la atención en el modo en que el beso se compone en sonido y movimiento.

Como dijimos antes, la frase hablada que seleccionamos para analizar, desarrolla una composición de sonido y movimiento alrededor del triángulo mamá, bebé y juguete y el motivo de interés es el beso. La frase tiene tres miembros. Cada miembro de frase compone un motivo con dos segmentos, uno con palabras relativas al beso y a continuación el otro con la onomatopeya del beso.

El principio de repetición - variación funciona cabalmente en esta composición: la variación ocurre en el primer segmento de cada miembro, siendo fija la onomatopeya que se repite cada vez en el segundo segmento (ver Tabla 1). En cuanto a la composición del movimiento, la mamá desarrolla en toda la frase un esquema que alterna movimientos de acercamiento y alejamiento (se acerca para besar/ se aleja para observar o para hablar, se acerca para hablar y besar).

En la Figura 9 puede observarse el análisis de la envolvente sonora de la tercera unidad de esta frase.

Se presenta a continuación una tabla con el esquema general de la composición de sonido y movimiento de la frase:

Alocución	Correspondencias en la distribución temporal de los ataques	Esquema de movimiento
Un besito, mmuah	●●●● □□	La beba tiene el juguete en la mano. La mamá se acerca, besa el juguete cuando dice mmuah y se aleja abriendo la boca sorprendida
¿Le diste besito?, mmmuah	●●●●●● □□	Pregunta y luego se acerca un poco y simulando dar un beso dice mmmuah sin tocar el juguete
Bebé Besito, mmuah	●●● □□	Repite la acción del comienzo
Besito a la nena, mmmuah	●●●●●● □□	Se acerca y besa a la beba en la mejilla izquierda
Bebé Besito, mmuah	●●● □□	Repite la acción del comienzo
Dale vos, dale besito, mmuah	●●● ●●●●● □□	Mantiene la posición de proxemia y reitera la acción

Tabla 1. Análisis de la alocución, esquema comparativo de distribución temporal de los ataques y esquemas de movimiento que acompañan a la alocución en la frase hablada que se analiza. Los puntos en rojo indican las sílabas acentuadas. Puede observarse el modo en que la variación en la composición rítmica de la alocución se organiza manteniendo la pauta de distribución acentual en casi toda la frase.

Como puede observarse en el Tabla 1, la variedad en la composición del complejo sonoro – kinético presenta un alto grado de coherencia formal. El beso, con su correspondiente onomatopeya, se ubica cada vez en la misma posición del discurso.

El análisis de la envolvente sonora de la tercera unidad (Figura 9) indica que la emisión glissando vocal de la onomatopeya de referencia, cada vez que se pronuncia, si bien se inicia en una altura espectral diferente, alcanza su definición de altura en la misma frecuencia (312 hz, que corresponde aproximadamente a la altura Sol del registro vocal central). El arribo a dicha altura

coincide con el final del movimiento de aproximación de la mamá a la bebé o al juguete, vale decir que el gesto sonoro y el gesto kinético *llegan juntos*

Por otro lado, puede observarse que el fragmento *dale vos, dale besito* presenta un importante grado de variación, tanto en la curva de altura (en celeste) como en la de energía (en amarillo); esta variabilidad se interpreta desde la percepción como una modalidad de ejecución vocal altamente expresiva.

En cuanto a la composición del movimiento en el fragmento señalado, cabe destacar que la mamá mantiene su tronco en una posición de cercanía a la beba y a su juguete, a diferencia de las unidades anteriores en que había alejado el tronco en movimiento sagital para alcanzar la posición inicial, es decir que la alocución se realiza en una situación de máxima proxemia adulto - bebé - juguete.

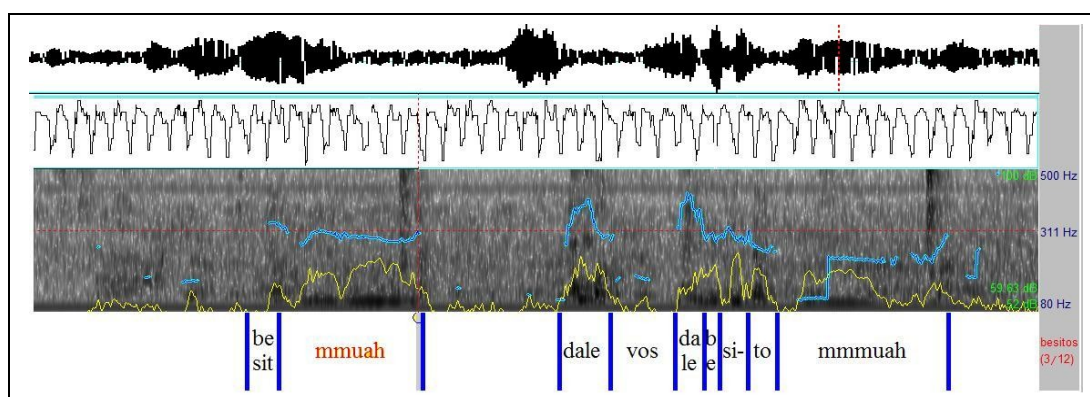


Figura 9. Perfil de la envolvente de la tercera unidad de la frase de habla analizada

Análisis comparado entre las frases cantada y hablada

El análisis de la composición de sonido y movimiento en la performance hablada y cantada del adulto que hemos analizado ha puesto de relieve algunas constantes, a saber: (i) ambos fragmentos se organizan en el tiempo en unos modos que resultan coherentes; (ii) la relación entre sonido y movimiento guarda un alto grado de sincronía, esto es, que reconoce numerosos puntos de encuentro en el continuum temporal. Por otro lado, el análisis de la microestructura del complejo sonoro - kinético muestra que por momentos uno de ellos, por ejemplo el movimiento, comienza antes que el sonido, para llegar juntos a un punto donde la sincronía temporal es estricta, poniendo de manifiesto una función *tau* (Lee 2004) donde la composición sonoro - kinética alcanza una meta expresiva.

Sin embargo, también encontramos que el análisis de la relación entre el sonido y el movimiento ofrece al observador algunos resultados diferentes relativos a los modos en que el tiempo se organiza, esto es, "se compone", en ambas escenas. En el complejo estimular sonido-movimiento de la escena cantada se observa una organización más estricta, temporalmente regular, con acuerdo fuerte a la lógica estructural de las jerarquías métricas y formales de los juegos musicales. En tanto que en la segunda escena, los rasgos expresivos del habla se organizan temporalmente desplegando una mayor variedad de recursos.

Un cuadro comparativo entre los ataques, puntos de ataque y lapsos entre ataques de dos fragmentos sucesivos de la escena cantada muestra una regularidad *casí* estricta en la producción rítmica de estos fragmentos (las diferencias en los valores son en el orden de unos pocos milisegundos). Asimismo el análisis espectral muestra que en algunos puntos la saliencia se construye en base a la redundancia entre el componente duracional y el componente de altura: ataques cuyo lapso temporal es más largo coinciden con la emisión de alturas más agudas.

En cambio, el análisis comparativo entre los ataques, puntos de ataque y lapsos entre ataques de la tercera unidad de la escena hablada muestra que la constante es la organización de la variabilidad de los componentes y no meramente la regularidad en la organización temporal de la producción rítmica del habla. No obstante ello, la organización de la variabilidad muestra grados altos de coherencia. Los mayores valores duracionales corresponden a las onomatopeyas de los besos, que contrastan en duración con los valores de los otros ataques, siendo la duración de estos últimos también diferente entre sí.

Una comparación similar entre altura y duración a la realizada en la escena cantada muestra una paradoja: los besos de la escena hablada son *besos entonados*, en el sentido que poseen una curva entonativa, a diferencia de los besos de la escena cantada que son *besos no*

entonados con un perfil no tónico de producción sonora; podríamos decir que el perfil de musicalidad es diferente en ambos casos. En el caso de los *besos entonados* (mmuah) además, el efecto glissando de la altura vocal mantiene la altura de la nota de llegada, aunque la construcción del movimiento de altura continua que implica la producción de un glissando vocal se inicie desde puntos diferentes del registro espectral (ver Figura 9). En la primera parte de cada miembro de frase, donde se compone verbalmente la intención de invitar a la bebé a dar el beso, podemos advertir como las mismas palabras de intención (“dale”) al repetirse tienen diferente valor duracional (ver marcas en color verde en la Figura 9). En cambio, si comparamos la articulación de palabras similares en el caso de los *besos no entonados* (chuic) y en el uso del vocablo “besito” en la escena cantada, vemos que el modo en que la regularidad rítmica y repetitiva de la producción (“besito en la panza” – “besito en el cuello”) se organiza está al servicio de otros fines, en este caso, los de promover la inmersión psicomotora del infante en el juego de la cultura (Figura 8; Tabla 2).

Sílaba	Punto de Ataque	Lapso entre Ataques	Ataques	Punto de Ataque	Lapso entre Ataques
Be	7.645	135 ms	Be	11.924	107 ms
Si	7.780	242 ms	Si	12.031	310 ms
To	8.022	148 ms	To	12.341	350 ms
En	8.170	174 ms	En	12.691	215 ms
La	8.345	255 ms	El	12.906	189 ms
Pan	8.600	256 ms	Cue	13.095	269 ms
Za	8.856	444 ms	Llo	13.364	428 ms
Ch	9.300	269 ms	Ch	13.792	269 ms
Ch	9.569	283 ms	Ch	14.061	296 ms
Ch	9.852	282 ms	Ch	14.357	310 ms
Ch	10.134	266 ms	Ch	14.667	242 ms
Ch	10.430	283 ms	Ch	14.909	282 ms
Ch	10.713	228 ms	Ch	15.191	296 ms
Ch	10.941		Ch	15.487	552 ms
			Ch	16.039	525 ms
				16.564	

Tabla 2. Cuadro comparativo entre los ataques, puntos de ataque y lapsos entre ataques de dos fragmentos sucesivos de la escena cantada. Puede advertirse la extrema regularidad en la producción rítmica de estos fragmentos (los valores de las diferencias son en milisegundos). Se destacan en negro los ataques cuyo lapso temporal es más largo y que coinciden emisión de alturas más agudas. Se destaca en rojo la exactitud en la producción del lapso temporal.

Ataque	Punto de ataque	Lapso entre ataques
Besito	4.133	541 ms
Mmuah	4.674	1seg 502 ms
(silencio)	6.176	1seg 430 ms
Dale	7.606	532 ms
Vos	8.138	675 ms
Dale	8.813	294 ms
Be	9.107	162 ms
Si	9.269	294 ms
To	9.563	504 ms
Mmuah	10.067	1seg 587 ms
	11.654	

Tabla 3. Cuadro comparativo entre los ataques, puntos de ataque y lapsos entre ataques de la tercera unidad de la escena hablada que se ha analizado. Puede advertirse la variabilidad en la regulación del lapso temporal en la producción rítmica del habla. Los mayores valores corresponden a las onomatopeyas correspondientes a los besos, los que son seguidos por un intervalo temporal equivalente antes de continuar la alocución (ver destacados en rojo).

Conclusión

La aparente paradoja que emerge del análisis de la composición del sonido y el movimiento de la performance adulta en una escena de habla y otra de canto, se manifiesta en el hecho de que algunos de los rasgos que describen a la ejecución “musical expresiva” en nuestra cultura se hallan presentes en la escena “hablada” (ver también otros trabajos en el presente simposio) los que incluso exhiben una sofisticación en la organización del componente sonoro aún mayor que el que encontramos en la escena cantada. Por otro lado, esta organización diferente registra en ambas escenas altos niveles de coherencia; sólo que el microanálisis de su estructura interior ilustra un paisaje diferente en cada una de ellas. Esta diferencia se centra en los modos diversos en que movimiento y sonido se componen en el tiempo. Y plantea la necesidad de considerar la función que

la parentalidad intuitiva cumple en el proceso de enculturación del infante. La comunicación de los contenidos de la cultura en ambos casos es diferente: en la escena hablada se trata del proceso de desarrollo de la lengua en el contexto de los modos sociales de interacción (“¿le das un besito?”) en tanto que en la escena cantada el motivo principal es introducir al niño en un juego musical propio de la cultura en el que predominan los componentes de movimiento-sonido al servicio de la enacción motora conjunta adulto-bebé y en donde la pauta de coherencia temporal adquiere otra significación.

Referencias

- Español, S. (2008). La entrada al mundo a través de las artes temporales. Número monográfico dedicado a Psicología de la Música. *Estudios de Psicología*, **29** (1), pp. 81-101.
- Español, S.; Shifres, F.; Martínez, C. y Videla, S. (2007). Frases de sonido y movimiento en las interacciones tempranas adulto bebé. *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, pp. 422—424.
- Hargreaves, D. J. [1986] 1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Grao.
- Lee, D. (2004). Tau in Action in Development. En Rieser, J.J., Lockman, J.J. and Nelson, C.A. (eds.) *Action, Perception and Cognition in Learning and Development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Martínez, C.; Shifres, F.; Español, S. y Videla, S. (2007). La composición espontánea del adulto en las interacciones tempranas. *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, pp. 454-456.
- Martínez, I. (2007). La Composicionalidad de la Performance Adulta en la Parentalidad Intuitiva. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano*. Buenos Aires. SACCoM, pp. 25-34.
- Trevarthen y Schogler (2007). To sing and dance together. En S. Bråten (ed.) *On being moved: from mirror neurons to empathy*. Philadelphia: John Benjamins Pub. Co. Ch 16, pp. 281-302.

EXPRESIÓN MUSICAL EN LA VOZ HABLADA Y CANTADA EN INTERACCIONES ADULTO-INFANTE

FAVIO SHIFRES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

Cuando una madre o un padre interactúan con su bebé sus recursos comunicacionales son fundamentalmente diferentes de los que utilizan al comunicarse con otros adultos o niños de otras edades. Estos modos forman parte del conjunto de conductas por las cuales los adultos cuidamos, alimentamos, favorecemos el intercambio con el ambiente y enseñamos los rasgos de nuestra cultura a los bebés pequeños, que dependen de ello para sobrevivir, y que se denomina *Parentalidad Intuitiva*. Curiosamente, la cualidad más saliente de este cúmulo de acciones no reflexivas es su musicalidad (Papoušek H, 1996; Papoušek, M. 1996; Trevarthen 1999/2000, Malloch 1999/2000, Imberty 2002). Los pormenores por los cuales se otorga esta calificación han sido referidos en detalle. Los trabajos de Metchild Papoušek (1996, 1994; Papoušek y Papoušek) brindaron pormenorizada evidencia de cómo tanto el modo de hablarle a los bebés que tenemos los adultos como las vocalizaciones que el mismo bebé realiza en la interacción se caracterizan por el empleo sistemático de la altura y la melodía, los patrones temporales y el ritmo, la sonoridad y los acentos, y el timbre y la armonicidad del sonido (p.90). Sus estudios incluyen el análisis de los contornos melódicos utilizados por las madres en la interacción con sus bebés en términos de rango de alturas, dirección y patrones prototípicos (en un número más o menos fijo de 5-6) que son habitualmente repetidos aunque cambie el contenido verbal de tales expresiones. Sugestivamente, estos contornos melódicos no evocan ningún tipo de melodía en sí ni sus alturas pueden categorizarse como notas musicales. Por lo tanto, este desempeño vocal con dominio notable del espectro de alturas no debería tomarse como una ejecución cantada, de acuerdo a las pautas que en cada cultura caracterizan el canto. Para Metchild Papoušek este aspecto particular del *Habla dirigida al Bebé* (HDB) cumple con dos tipos de funciones fundamentales. Por una lado satisface las *funciones regulatorias*, que se refieren al control y modulación de la atención y la excitación afectiva. Por el otro lado desempeña *funciones de enculturación lingüística*, al estimular y facilitar procesos de discriminación perceptual y categorización fonética en el infante.

Hemos propuesto en otro trabajo (Shifres 2007) que las funciones de enculturación de la parentalidad intuitiva van más allá del dominio lingüístico y se adentran en la adquisición de modalidades expresivas de uso en las manifestaciones musicales propias de la cultura de pertenencia. Para ello propusimos un modelo de enculturación basado en la presencia de estructuras neuronales y principios motivacionales que siendo innatos están organizados de manera similar en el adulto y el infante y permiten el *encuentro* a través del cual el adulto comunica los contenidos de la cultura al bebé. Esto es posible, naturalmente, porque la musicalidad de las conductas parentales se basa en las capacidades de procesamiento que los bebés exhiben respecto de atributos de altura, duración, intensidad, del sonido y sus modos de combinarse significativamente y relacionarse en estructuras de mayor complejidad (escalas, intervalos, patrones rítmicos, contornos melódicos, etc.) (Trehub 2003, véase Martínez, M. en este simposio).

La noción de musicalidad en el HDB – y en todo el encuentro “protoconversacional” en la temprana infancia - debiera ser entendida en términos generales independientes de la noción de música como artefacto cultural. En esa dirección Trevarthen (1999/2000) define esta musicalidad como la “fuente psicológica de la música” (p. 156) puesta de manifiesto en el impulso rítmico de vivir, moverse y comunicarse. Es anterior y subyace al lenguaje, e impulsa permanentemente la atracción del interés mutuo más allá de las diferencias históricas y culturales. Aunque sean diferentes las culturas musicales a las que pertenecemos todos poseemos la misma capacidad fundamental para responder musicalmente. En síntesis, la musicalidad en la actuación parental intuitiva adulta está presente aun en ausencia de lo que en la propia cultura de pertenencia se denomina música. Para Trevarthen la música constituye una “respuesta satisfactoria” a aquellos impulsos, pero es claramente una respuesta que depende de la cultura.

“Las invenciones más sofisticadas del ‘arte musical’ llevan hasta sus límites las demandas de la mente que imagina, piensa y recuerda y el cuerpo, la voz y los instrumentos musicales que ejecutan (...)

Cada pieza de música es un producto inventado de la cultura cuya completa apreciación da cuenta de una habilidad adquirida. Nueva (siempre nueva) pero al mismo tiempo eterna e inolvidable; intuitiva pero aprendida, cultivada y habilidosa; atemporal pero hecha en el tiempo - la experiencia musical parece llena de paradojas. Para entender su fuente es necesario conocer a partir de qué procesos y acciones se desarrolla la música. Solamente entonces seremos capaces de apreciar qué hay en ella que permanece poderosamente movilizando independientemente de los efectos de la experiencia sofisticada - por qué la música dura...
(Trevarthen 1999/2000, p.157)

Sin embargo, los repertorios musicales del acervo cultural también suelen formar parte de estas interacciones, y se constituyen a simple vista en parte de esos contenidos culturales que los adultos incorporamos para facilitar el acceso del bebé a nuestra cultura. En otras palabras, los adultos también usamos explícitamente la música para interactuar con los bebés. Primordialmente, les cantamos a los bebés. Claramente existe entonces un *Canto Dirigido al Bebé (CDB)*.

Respecto del uso explícito de contenidos de la cultura musical, Merker (2002) señala que es recién a partir de los 6 meses en los que el repertorio musical forma parte activa de la interacción¹. Esto es compatible con la emergencia de lo que Trevarthen y Hubble (1979) denominaron *intersubjetividad secundaria*, es decir los intercambios intersubjetivos en los que la díada se abre en la atención conjunta a un objeto externo. En ese sentido, la pieza de repertorio (canción, cantinela, rima, juego musical, etc.) sería tomada como el objeto que la díada está triangulando. La actuación parental se convierte así en una vía primaria de transmisión oral de la cultura, de sus formas distintivas, y de sus especímenes conspicuos. A pesar de todo lo se sabe acerca del HDB es muy poco lo indagado en torno al CDB. El modo en el que los adultos cantan a sus infantes fue estudiado principalmente en torno a la ejecución de *nanas* o *canciones de cuna*, notablemente generalizadas a través de las culturas (Trehub 2003). Sin embargo, estas canciones son utilizadas con un propósito contrario al de sostener la interacción. Claramente persiguen regular la excitación y evitar toda respuesta del bebé concluyendo el momento de enlace intersubjetivo.

A la luz de la distinción establecida entre musicalidad en las interacciones tempranas y música ¿es el CDB una modalidad comunicacional autónoma? Es decir, ¿el modo en el que la cantamos a nuestros bebés es sustancialmente diferente del modo en el que les hablamos? Como la mayor parte de los estudios en HDB se han centrado en rasgos estructurales de esta forma de comunicación, un estudio análogo consistiría en centrarse en rasgos estructurales de las piezas de repertorio seleccionadas en el CDB. Sin embargo, otros rasgos menos explorados del HDB pueden ser también objeto de estudio en el CDB. Este trabajo se centra en ellos.

En un trabajo anterior (Shifres 2007) hemos visto en el habla dirigida al bebé características expresivas que aparecerían culturalmente repertoriadas en *modos de decir* la música en el transcurso de la ejecución que son propios de la cultura. Sin embargo si queremos tomar esos rasgos como objeto de comparación entre el HDB y el CDB es necesario comprender qué se entiende por cualidades expresivas (particularmente como opuestas a atributos estructurales) En tal sentido la psicología cognitiva de la música ha operativizado el concepto de expresión en la performance: en una actuación se pueden distinguir aspectos normativos (estructurales, lo propio de la composición) y aspectos performativos (expresivos, las propiedades de la ejecución). De acuerdo a esta distinción los atributos expresivos consisten en patrones sistemáticos de desviación respecto de los atributos normativos. En el CDB, las estructuras transmitidas oralmente de las canciones, rimas y juegos musicales constituyen los atributos normativos. Así, los patrones idiosincrásicos de desviación sistemática (de altura, duración, intensidad, etc.) respecto de dichas estructuras, serían considerados los rasgos de expresión. En el caso del HDB, las configuraciones estructurales (es decir los rasgos de la composición, véase Martínez 2007, y Martínez I en este simposio) se vinculan a la organización del fraseo, al énfasis fonético y a la prosodia del discurso.

Desde esa perspectiva identificamos en la actuación parental no explícitamente musical patrones de rubato, matices dinámicos y marcas de articulación similares a los encontrados en la ejecución musical de nuestro entorno (Shifres 2007). A partir de ello hipotetizamos que esas modalidades expresivas intuitivas permitirían introducir al infante al mundo de las experiencias estéticas con la música en la vida adulta. Recíprocamente, en otro sitio (Shifres 2008) observamos la experiencia de ejecución musical expresiva desde la perspectiva de intersubjetividad de segunda persona. De acuerdo a ésta, como en la díada adulto-infante, ejecutante y oyente se encuentran en una situación de interacción en la que el primero opera sobre los atributos expresivos con el fin de comunicar al segundo significados sentidos de su obra artística y sostener su atención durante el transcurso más o menos extendido de ejecución de la misma. Estudios de diversos campos de la ejecución musical dan cuenta de esto (Schogler 1999; Zeranska-Kominek 1992). Así los adultos en interacción con bebés y los músicos en el curso de una ejecución compartimos formas de vincularnos

¹ Nótese que aunque muchas piezas de repertorio están presentes desde el nacimiento, en particular las canciones de cuna, se habla aquí de la participación activa de la pieza musical como sustancia de una interacción, en la que, por definición, participa el bebé.



y de expresar particularmente el contenido de la actuación. Esta puede ser una clave para el enlace que algunos investigadores han propuesto entre las experiencias de intersubjetividad tempranas, caracterizadas por una actuación parental musical, y las experiencias estéticas en la vida adulta (Dissanayake 2000; Español 2008).

En este trabajo nos proponemos profundizar la observación de este hipotético tránsito hacia las artes temporales, particularmente atendiendo a las cualidades expresivas de la actuación parental y su incidencia en el enlace intersubjetivo. Para ello se aborda la comparación los recursos expresivos puestos en juego por el adulto en interacciones “habladas” (HDB) y “cantadas” (CDB) de una misma díada identificando modos particulares de usar las dinámicas, el timing y las articulaciones vocales en cada una y vinculando dichos usos a los rasgos normativos en cada actuación.

Método

Se realizó el microanálisis de los componentes expresivos de la actuación adulta en dos interacciones adulto-bebé de la misma díada: (i) sin uso deliberado de la voz cantada (escena de Habla Dirigida al Bebé, HDB); (ii) con deliberada actuación musical (esto es con la inclusión de canciones, cantilenas, etc., es decir haciendo un uso conciente de la voz cantada; escena de Canto Dirigido al Bebé, CDB). Las mismas correspondían a sesiones tomadas a los 6.5 y 7.5 meses de edad del bebés respectivamente.

Se separó la banda sonora de las tomas de video y, dejando de lado la imagen, se realizó el análisis exclusivamente de la voz del adulto. Respecto de este componente sonoro, se segmentaron ambas escenas en unidades de análisis musicalmente significativas (véase Martínez, I. C en este simposio) y se analizaron dichas unidades de acuerdo a los rasgos normativos en cada caso. Luego se analizó la regulación temporal, la dinámica y el espectro de la articulación vocal. En todos los casos se utilizó para el análisis el editor fonético Praat 4.5.16 (Boersma y Weenink 2006). La regulación temporal fue medida a partir de la identificación del ataque de cada sonido con la asistencia del display de la envolvente dinámica de la señal y cotejando con el gráfico de análisis de intensidad que ofrece el dispositivo.

Resultados

Las escenas fueron segmentadas de acuerdo criterios formales que incluyeron: (i) características del texto pronunciado; (ii) cambios o contrastes en algún parámetro estructural (altura, ritmo, etc.); (iii) pausas; (iv) reiteraciones temáticas. De acuerdo a esto la escena de HCB quedó segmentada en 5 unidades y la escena de CDB en 9 unidades con una transición entre la 7ma y la 8va. Por razones de espacio se presenta aquí el análisis de una unidad de cada una de las escenas a los fines de ilustrar la comparación. Las mismas fueron tomadas por su representatividad en cuanto a la cualidad de ser HDB y CDB respectivamente. También se presentan análisis parciales de otros fragmentos que sirvieron para realizar algunas comparaciones con las frases seleccionadas.

Análisis de una frase de HDB

La frase elegida fue la cuarta. Se trata de un fragmento en el que la madre le pide al bebé que le devuelva el muñeco con el que están jugando. La dimensión normativa del fragmento fue analizada en cuanto a dos componentes: (i) el ritmo, (ii) la forma (el fraseo).

El ritmo de la frase fue analizado tomando el modelo de Cooper y Meyer (1960) que utiliza ciertos términos y conceptos asociados al análisis de la prosodia griega. Es importante tener en cuenta que el modelo de Cooper y Meyer, aunque utiliza estos términos, no contempla el aspecto duracional en sí, por lo que los pies rítmicos son interpretados por los autores como relaciones de *fuerte – débil* y no de *largo – corto* tal como aparece en Aristoxenes o en San Agustín. Del mismo modo los pies complejos son interpretados como niveles arquitectónicos de los pies simples de 2 y 3 eventos. De acuerdo a esto, los eventos sonoros de la unidad pueden pensarse como combinaciones de grupos rítmicos tal como figuran en la figura 1.

Básicamente el análisis da cuenta de la combinación de 3 pies diferentes (fuerte-débil en el nivel arquitectónico menor; débil-fuerte en el nivel arquitectónico superior; y débil-fuerte-débil, en el nivel arquitectónico intermedio; las unidades fueron segmentadas de acuerdo a las pausas, ver análisis del fraseo).

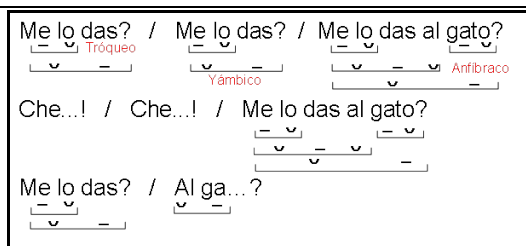


Figura 1. Análisis rítmico prosódico de las locuciones de la frase seleccionada en la escena de HDB de acuerdo a Cooper y Meyer (1960).

El fraseo fue analizado de acuerdo a la morfología musical clásica (Caplin 1998). Así, es posible considerar toda la unidad como una *forma binaria pequeña* (figura 2). La primera parte presenta claramente una sección de *presentación* con la reiteración de una *idea básica* (|me lo das?...|), y una sección de *continuación* exhibiendo su función de *fragmentación* (|me lo das ...| y |al gato?|). La segunda parte está compuesta de una *centro contrastante* de estructura similar a la sección de presentación (|Che...!| y |Che ...!|), seguida de una sección de continuación similar a la de la primera parte (con las mismas funciones; corresponde al primer tipo de *forma binaria pequeña* que describe Caplin [1998, p.89]). Luego de esto aparece una coda (como aquel fragmento que, tiene lugar cuando “el compositor quiere decir algo más” [Schönberg citado por Caplin 1998, p. 179]). En la música clásica, la coda es una estructura que presenta un material poscadencial. En este caso parece presentar algún tipo de función *compensatoria*. En particular (i) la recolección de ideas principales, y (ii) la realización de implicaciones (Caplin 1998, pp. 186-187). Con respecto a esta última función, aparentemente lo que se realiza es la resolución definitiva de la tensión. Esto puede apreciarse en la frase que sigue (|Muy bien!!!|) en la que se pone de manifiesto que se “alcanzó la meta”.

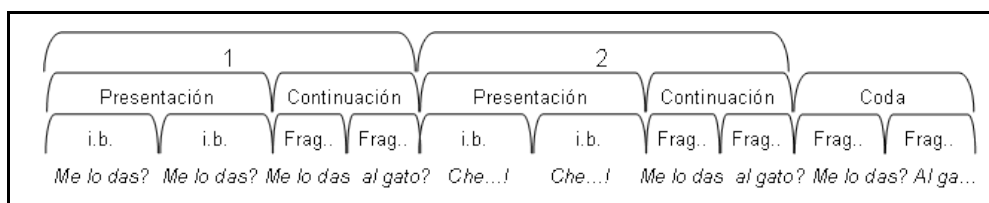


Figura 2. Análisis del fraseo de la frase seleccionada de HDB de acuerdo a Caplin (1998)

La dimensión expresiva de los enunciados se analizó teniendo en cuenta la dinámica y el timing de la emisión vocal en referencia a los dos niveles de la dimensión normativa (prosodia y discurso). La figura 3 muestra el análisis del uso expresivo de la intensidad respecto de la prosodia.

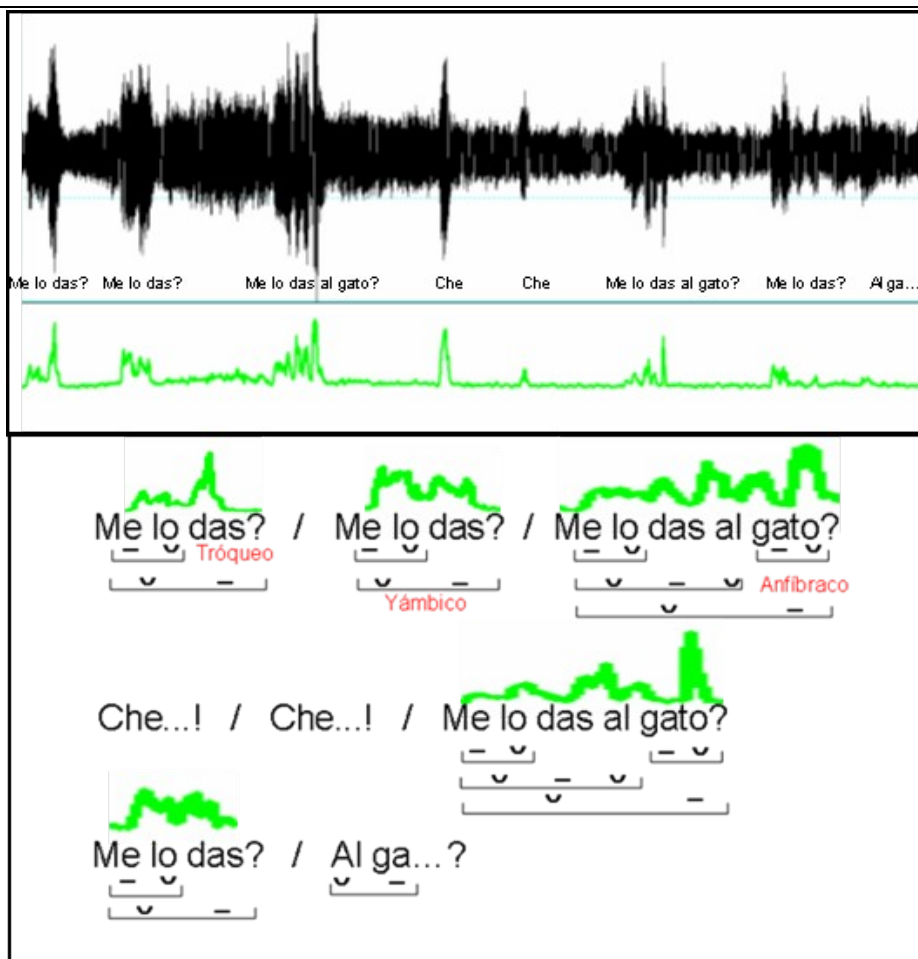


Figura 3. Análisis de la intensidad en relación a la prosodia de la frase seleccionada de HDB. El panel superior muestra todo el fragmento. El panel inferior permite comparar el análisis teórico de cada agrupamiento rítmico con el perfil dinámico observado

Para este análisis se tomó como pauta para identificar la *desviación* a la intensidad relativa que tendría que surgir del manejo *no expresivo* (simplemente *prosódico*, esto es para la acentuación). En la figura 3 se observa por ejemplo que en el primer |¿Me lo das?| la intensidad relativa de las sílabas acuerda con el patrón prosódico (el tróqueo, y el yámbico, en los dos niveles arquitectónicos). Sin embargo, en el siguiente |¿Me lo das?| la relación *fuerte – débil* está alterada en el nivel arquitectónico superior: el gráfico parece indicar más bien un tróqueo. Por supuesto que esto debe ser considerado con mucha precaución ya que, como es sabido, la relación acentual fuerte-débil no depende solamente de la intensidad. En el siguiente motivo – |¿me lo das al gato?| – las desviaciones expresivas son más marcadas: los dos primeros niveles arquitectónicos tienen invertida la relación fuerte-débil. Es decir, el tróqueo |me lo| aparece con las dos sílabas similares en intensidad; pero |ga to|, muestra claramente un patrón yámbico. Por su parte, en el anfibraco del segundo nivel arquitectónico la sílaba más intensa es |al| por lo tanto está sonando como anapesto. Notablemente se observa un patrón similar en el segundo “|¿me lo das al gato?|, lo que lo muestra como un patrón expresivo sistemático (existe una pequeña diferencia: el primer tróqueo es ahora claramente un yámbico). Finalmente, el último |¿me lo das?| presenta un patrón notablemente similar al segundo.

Por su parte se analizó la incidencia del timing en la expresión de la prosodia. Para ello se tomó en consideración que (i) en el Español existe isocronía silábica, y (ii) las relaciones fuerte-débil de los pies rítmicos se apoyan en desviaciones corto-largo respecto de esa isocronía silábica. De este modo más fuerte será un sonido más alargado y más débil uno relativamente más acortado. Así, el primer |¿me lo das?| guarda proporciones corto-largo que se ajustan al patrón tróqueo (|me-lo|) y al yámbico (del nivel arquitectónico superior), como se muestra en la figura 4. Esto se ve en el hecho de que |me| es más largo que |lo| pero a su vez más corto (notablemente más corto) que |das?| El segundo |me lo das?| (tal vez más insistente?) enfatiza el |me|, desviando el patrón prosódico yámbico. La misma desviación de timing aparece en la siguiente repetición del pie (en la 7ma unidad formal). Cuando el patrón rítmico es más complejo (|me lo das al gato?|), nuevamente aparece la idea de que la primera vez que se dice las relaciones corto-largo refuerzan las relaciones fuerte-débil de la prosodia, mientras que la segunda vez, adquiere un perfil con cierta desviación (lo más notable es el alargamiento relativo del |al|).

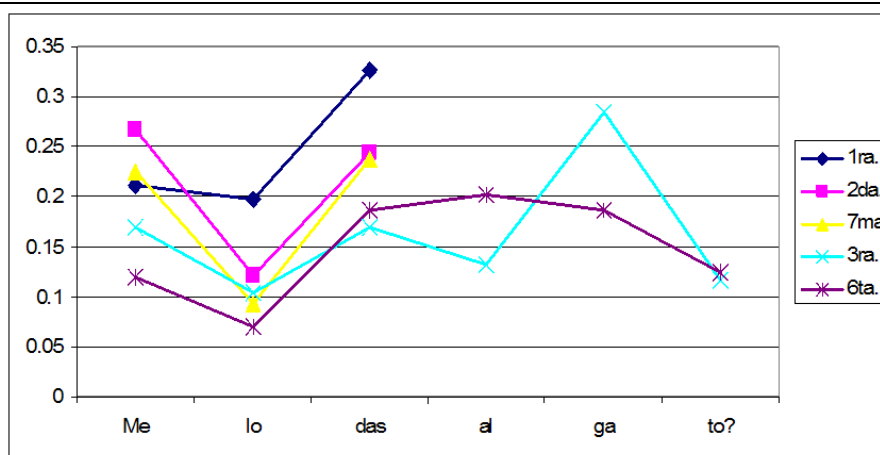


Figura 4. Perfiles de timing de las 5 veces que dice "me lo das?"

La expresión en el fraseo también fue analizado de acuerdo al uso de las dinámicas y al perfil de timing. La figura 5 muestra el perfil dinámico global de la frase. Se puede apreciar el contraste entre la unidad 1 y la unidad 2 (ver figura 2) a la manera de *eco barroco*, y la coda todavía más suave. Por otro lado se observa la consistencia en la curva dinámica ascendente de las dos unidades de continuación (|me lo das al gato?|), que contrasta con el descenso en la coda a manera de cierre.

Para el análisis del perfil global de timing se midió la duración de las unidades de fraseo. En la figura 6 se observa un patrón sistemático en la sección 1 que se repite en la sección 2. Además la coda implica una ralentización de la unidad de *continuación*, a manera de cierre (cumpliendo con la función de realización de implicaciones no realizadas, en este caso implicaciones de cierre, ya que la unidad 2 de hecho no cierra).

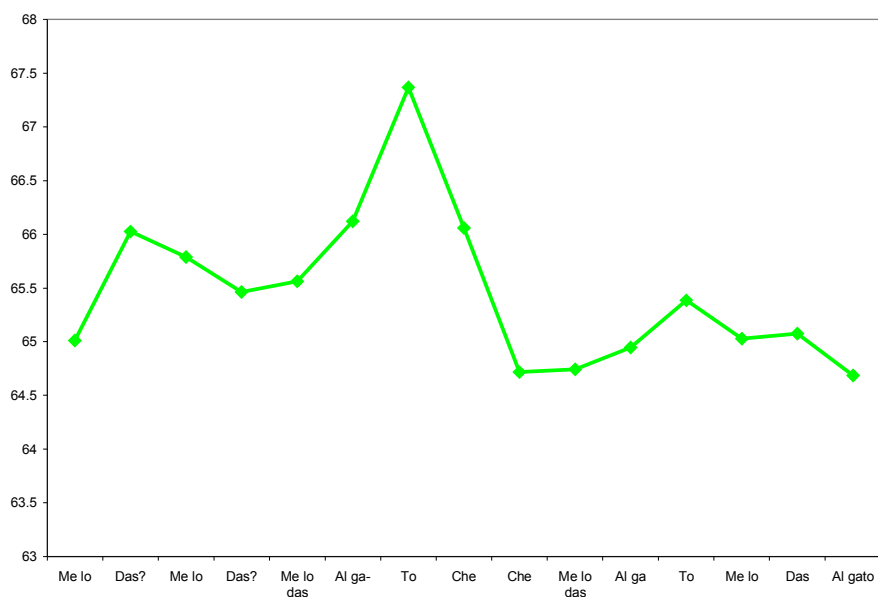


Figura 5. Perfil global de dinámicas de la frase de HDB (en decibelios)

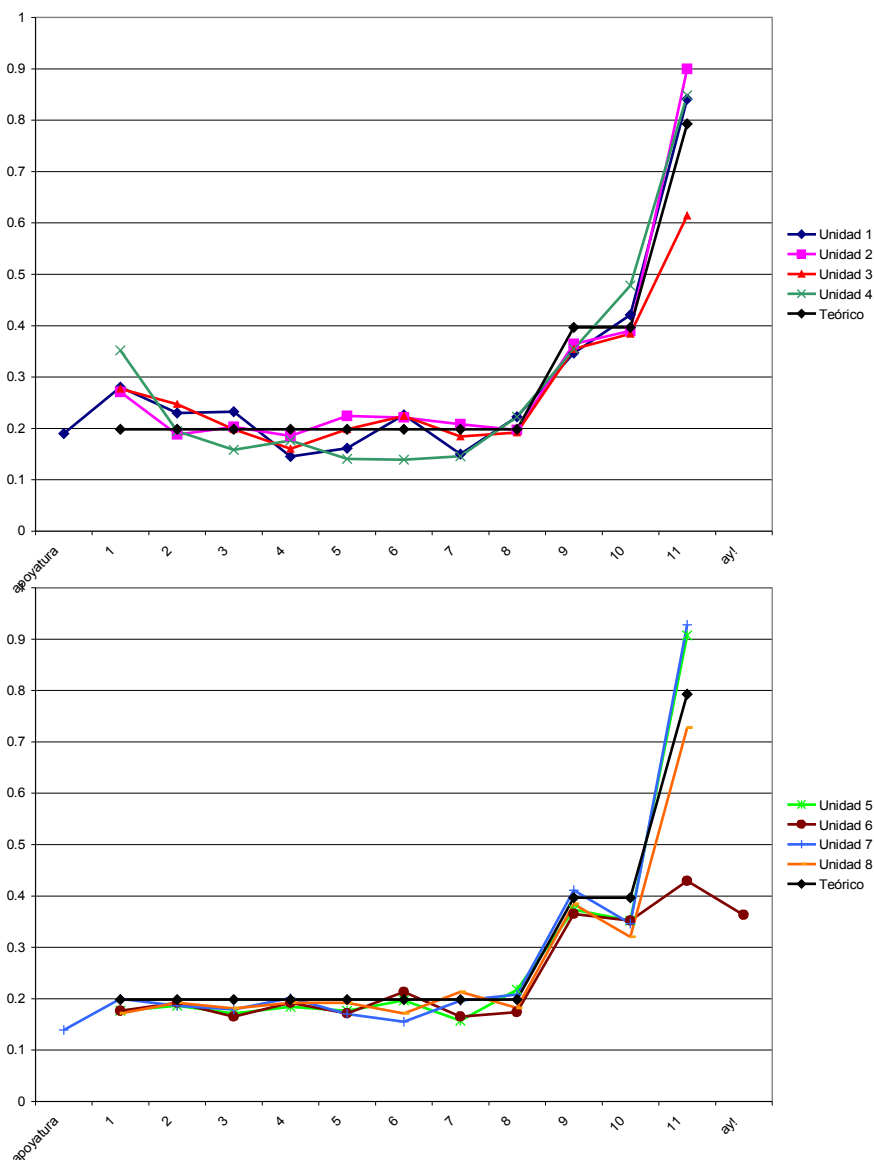


Figura 8. Perfiles de timing de las 8 frases de la melodía cantada (escena de CDB) en relación al valor teórico indicado por la línea negra (obsérvese que algunas frases presentan sonidos agregados al comienzo o al final de la unidad)

Con respecto al perfil global de timing la expectativa teórica de acuerdo al modelo de rubato de Todd (1985) indica un patrón de desvío expresivo como el que se muestra en el panel inferior de la figura 9 (columnas azules). Todo desvío respecto de esta expectativa debería encontrar algún patrón sistemático (esto es, poder relacionarse con algún aspecto estructural) para ser considerado expresivo. Por el contrario, el perfil global de timing de la canción no exhibe ningún patrón sistemático (figura 9 columnas rojas). En principio se observa claramente que la primera parte es más lenta que la segunda, pero aparecen claras contradicciones a las reglas previstas por Todd (1985). Por ejemplo el alargamiento más pronunciado está en la unidad 2, mientras que la unidad más corta es la última. Esto implica que los niveles superiores de la estructura de agrupamiento (figura 9, panel superior) presentan una absoluta inversión del patrón expresivo esperado. Asimismo, la última frase es la más corta cuando la predicción establecía en ese sitio la unidad más larga.

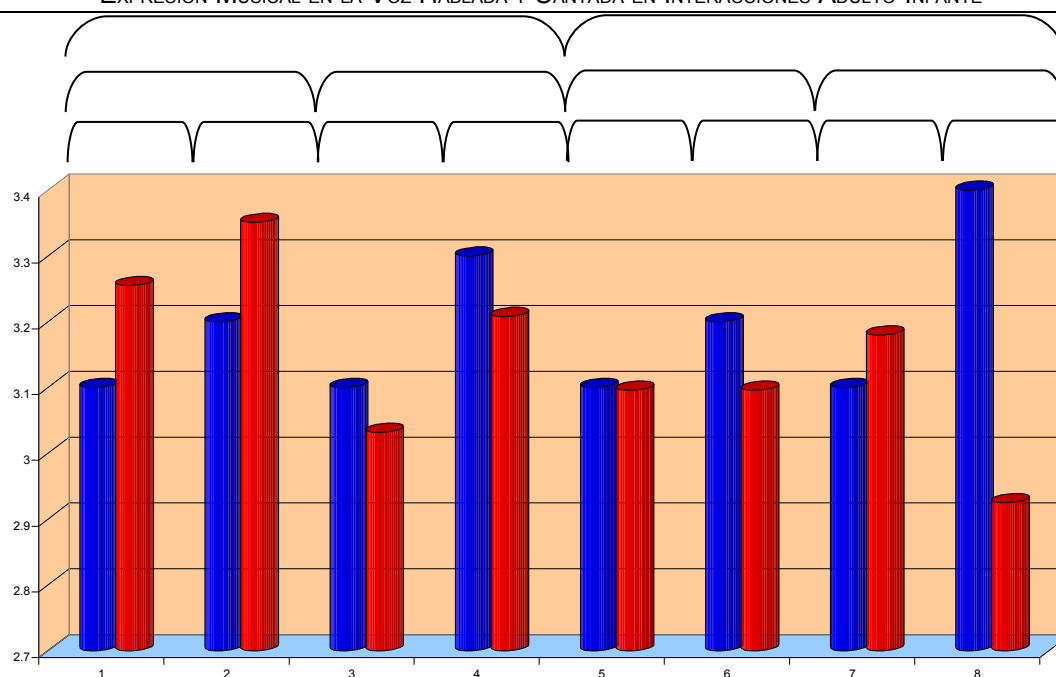


Figura 9. Análisis gráfico de la estructura de agrupamiento de la ejecución cantada en la escena de CDB (panel superior). Duraciones hipotetizadas (columnas azules) y reales en segundos (columnas rojas) de cada una de las 8 frases.

Análisis ulteriores

Con el objeto de contextualizar la comparación entre ambas escenas se hace necesario aportar cierta evidencia proveniente de otros análisis. Por razones de espacio no se incluye una descripción tan detallada de los mismos.

Análisis de la prosodia cantada

Debido a que la frase cantada seleccionada no tenía un texto sobre el cual llevar a cabo un análisis similar al realizado en la frase hablada, y con el objeto de deslindar la posibilidad de que las diferencias observadas se deban al uso de texto, se analizó la prosodia en su dimensión normativa (análisis de los pies rítmicos) y expresiva (timing y dinámica) en la única frase cantada con texto de la escena de CDB. Como se trata de un fragmento demasiado breve, el dato es escaso y por lo tanto sus derivaciones son altamente especulativas. Sin embargo, es oportuno señalar que las diferencias en duración entre los sonidos caen en los rangos de diferencias de la frase de CDB analizada antes y no de los de HDB. Por su parte, el análisis de las dinámicas presentó problemas metodológicos vinculados a la toma de sonido. Sin embargo se puede mencionar, hechas esas precauciones, que las variaciones dinámicas (medidas en decibeles) parecen no alterar los patrones de los pies rítmicos previstos en el análisis de la prosodia, de modo que no surge un claro patrón expresivo. Así parece no haber un tratamiento expresivo particular del texto en la canción.

Análisis de la expresión hablada en la escena cantada

Se analizó el único fragmento hablado de la escena de CDB con el objeto de estudiar el HDB en un contexto en el que la voz está siendo usada en términos generales de manera cantada. No obstante no se pudo realizar un análisis de la expresión en la prosodia porque no hay palabras habladas sino que son simplemente fonemas. Por ende no es posible derivar una dimensión normativa en términos de pies rítmicos. Notablemente estos fonemas están articulados de manera muy regular. En cuanto a la intensidad se advierte un planteo dinámico muy variado. En particular, las notas sostenidas presentan un marcado disminuyendo. A pesar de los pocos datos que se observan, este fragmento hablado parece mucho más variado en el uso de las dinámicas que el resto de los fragmentos cantados de la escena.

Análisis de la variedad tímbrica de la voz en ambas escenas

Con el objeto de indagar en la cualidad tímbrica como una variable posible dentro de la dimensión expresiva se obtuvo sendos espectrogramas de las frases estudiadas. El correspondiente a la frase de HDB presenta gran homogeneidad, la suavidad de los ataques dan cuenta de una articulación más bien legato. El espectrograma de la frase de CDB parece más variado, pasando de

legato a stacatto. Sin embargo, es oportuno notar que los cambios observados en el espectrograma coinciden con el cambio de consonante en la voz cantada (de [la] a [ta]), y con la participación vocal del bebé sobre el canto de la madre. No obstante, los análisis de espectro de otras frases habladas tanto en la escena de HDB como en la de CDB mostraron mayor variedad que el de la frase cantada.

Discusión

El presente trabajo se propuso comparar los rasgos expresivos musicales de las actuaciones adultas de habla dirigida al bebé (HDB) y canto dirigido al bebé (CDB). Los resultados parecen indicar que, paradójicamente, el habla dirigida al bebé presenta rasgos expresivos musicales (de uso de rubato y dinámica) más marcados, sistemáticos y variados. Como lo habíamos notado en un estudio previo (Shifres 2007), el habla dirigida al infante presenta una dimensión expresiva que refleja muchos rasgos que son típicos en la ejecución musical en la cultura. Así los patrones de rubato y de dinámica contribuyen a destacar el fraseo, a enfatizar eventos particularmente acentuados y sostener la atención a partir del manejo de las expectativas que la dimensión normativa genera.

Por el contrario, la ejecución cantada, en particular aquella que toma como dimensión normativa una melodía del acervo popular parece haberse despojado de esos rasgos expresivos y se presenta en general como mucho más plana. El timing de la canción presenta patrones de desviación que parecen no ir más allá de los correspondientes a las restricciones del sistema perceptual (Drake 1993). Del mismo modo, las dinámicas no están al servicio del discurso en sí y se presentan, además, como mucho más homogéneas.

Inicialmente podríamos pensar que esta paradoja es una evidencia de la función de enculturación lingüística que identifico Metchild Papoušek (1996) al caracterizar los rasgos estructurales del HDB. En la escena hablada, el timing de los pies rítmicos parecen contribuir a enfatizar ciertas sílabas más allá del acento prosódico, alterando la prosodia del lenguaje cuando se quiere enfatizar algo (por ejemplo en las repeticiones) o reforzando la prosodia del lenguaje (por ejemplo en la presentación de un texto... Le dice [me lo das?] y cuando quiere dejar bien en claro qué es lo que le tiene que dar, el timing refuerza la prosodia [al ga-to]). En cambio la segunda vez, parece que no es necesario que [gato] sea reforzado, y entonces el timing presenta un patrón más de tipo curva. Todo esto estaría dando cuenta de que los recursos expresivos están puestos al servicio de la claridad de la palabra, y particularmente, de la transmisión de contenido semántico de las mismas y en el uso de las mismas en relación a la intencionalidad del adulto. En términos muy simples y esquemáticos, la expresión en el habla contribuye a enseñarle a hablar al bebé. Esta idea estaría reforzada por el hecho de que la frase cantada no tiene texto. Entonces no requeriría de esos rasgos expresivos, ya que no formaría parte de la “estrategia de enculturación lingüística”. A pesar de que la evidencia de palabra cantada analizada aquí es notablemente escasa, ésta parece decirnos que la expresión en la palabra cantada es más parecida a la del canto sin palabras que a la de la palabra hablada. Con lo cual esta idea se debilita.

Es posible, por el contrario, que la canción, como estructura culturalmente transmitida que tiene una organización estructural claramente delimitada, esté sirviendo como armazón para la interacción (en particular para su desarrollo y sostén en el tiempo). En otro lugar Silvia Español y yo (2003) hemos propuesto que la canción (así como el juego musical, la rima popular, etc.) puede ser visto como el objeto de atención conjunta que caracteriza los intercambios en la intersubjetividad secundaria. Si la atención está puesta allí, el tiempo de la canción organiza el tiempo de la interacción. Por otro lado, si los recursos expresivos que aparecen en el habla, tal como hemos hipotetizado anteriormente (Shifres 2007), además de contribuyendo a la enculturación lingüística están puestos al servicio de la elaboración de la experiencia intersubjetiva, su permanencia en el tiempo, y su regulación afectiva, entonces es posible pensar que en presencia de la estructura de la canción (que brinda el andamiaje para eso), estas acciones aparezcan como innecesarias.

Sin embargo, el hecho de que los rasgos expresivos sean innecesarios no implica que no puedan aparecer. Si ellos están incluso en el habla dirigida al bebé, ¿cómo es que se ausentan de las canciones que le cantamos? A los 19 meses de vida, un bebé nos ofreció evidencia de la diferencia que establecía claramente entre danzar y “jugar a” danzar, como parte del desarrollo de sus capacidades ficcionales (Español y Shifres 2003). Es posible que los adultos hagamos lo mismo. Utilizamos las canciones, juegos y rimas musicales en dos sentidos diferentes: para hacer música, expresarnos musicalmente, y para “jugar a” valiéndonos de ellos como nos valemos de muñecos, sonajeros, etc. En este último caso, los adultos incorporamos el repertorio del acervo cultural a nuestra actuación parental intuitiva, pero lo hacemos como un juguete más que como la sustancia sobre la que ella se desarrolla, un juguete que nos ayuda por sí mismo a sostener la interacción. Es posible que al cantar canciones de cuna, por ejemplo, estemos más cerca del primer tipo de uso. Esto es, con ellas modulamos la expresión en la ejecución con el objeto de regular la excitación del bebé y por ende la interacción entre ambos. En este caso, la canción es la sustancia de la interacción como lo son en las interacciones habladas las palabras. Existe evidencia al respecto (Trehub 2003), sin



embargo es necesario indagar más profundamente ya que dicha evidencia no particulariza los rasgos expresivos. Del mismo modo es necesario encontrar otras situaciones en las que el canto pueda estar cumpliendo esas funciones de regulación intersubjetiva a través de la expresión conducida por el adulto pero con la clara intención de hacer perdurar la interacción.

Como dice Trevarthen, la experiencia musical está llena de paradojas. Una de ellas es la que vimos aquí. Los datos presentados parecen conducirnos a una fuente de la experiencia musical relativa a las formas más complejas del arte musical, que puede rastrearse mejor en el modo en el que los adultos les hablamos a los bebés más que en el modo y el contenido de lo que les cantamos. Indudablemente, el repertorio musical que desplegamos ante el bebé contribuirá a su identidad cultural, social y personal. Pero probablemente no sea decisivo (y seguramente insuficiente) para abrirle el mundo de la experiencia musical más sofisticada en la vida adulta.

Referencias

- Boersma, P. y Weenink, D. (2001). PRAAT, a system for doing phonetics by computer, *Glott International* **5** (9/10), pp. 341-345.
- Caplin, W. E. (1998). *Classical Form. A Theory of Formal Functions for Instrumental Music of Haydn, Mozart and Beethoven*. Oxford: University Press.
- Cooper, G. y Meyer, L. B. (1960). *The Rhythmic Structure of Music*. Chicago: The University of Chicago 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. (2001). Becoming *Homo Aestheticus*: Sources of Aesthetic Imagination in Mother-Infant Interactions. *Substance*, **30** (1/2), pp. 85-103.
- Drake, C. (1993). Perceptual and performed accents in musical sequences. *Bulletin of the Psychonomic Society*, **31**, pp. 107-110.
- Español, S. (2008). La entrada al mundo a través de las artes temporales. *Estudios de Psicología*, **29-1**, pp. 81-102.
- Español, S. y Shifres, F. (2003). Música, gesto y danza en el segundo año de vida. Consideraciones para su estudio. En I. Martínez and C. Mauleón (eds.) *Música y Ciencia. El Rol de la Cultura y la Educación en el Desarrollo de la Cognición Musical*. La Plata: SACCoM, s.p.
- Imberty, M. (2002). La musica e il bambino. En Jean-Jacques Nattiez (Dir.) *Enciclopedia della musica*. Torino: Giulio Einaudi Editore, pp. 477-495.
- Malloch, S. (1999/2000). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicæ Scientiæ*, Special Issue, pp. 29-57.
- Martínez, I. C. (2007). La composicionalidad en la performance adulta en la parentalidad intuitiva. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano (Actas de la VI Reunión de SACCoM)*. Buenos Aires. SACCoM, pp. 25-37.
- 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 crativity. En L. P. Lipsitt (ed.) *Advances in infancy research*, (1), New Jersey, Ablex Norwood, pp. 163-224.

-
- Schögler, B. (1999/2000). Studying temporal co-ordination in jazz duets. *Musicæ Scientiæ*, Special Issue, pp. 75-91.
- Shifres, F. (2007) La Ejecución Parental. Los componentes performativos de las interacciones tempranas. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano (Actas de la VI Reunión de SACCoM)*. Buenos Aires. SACCoM, pp. 13-24..
- Shifres, F. (2008) Música, transmodalidad e intersubjetividad. *Estudios de Psicología*, **29-1**, pp. 7-30.
- Todd, N. P. (1985). A model of expressive timing in tonal music. *Music Perception*, **3 (1)**, pp. 33-58.
- 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 y Hubley, P (1979) Secondary intersubjectivity: Confidence confidings and acts of meaning in the first year. En A. Lock (ed.) *Action: Gestures and symbol. The Emergence of Language*. London: Academic Press, pp. 183-229.
- Trevarthen, C. (1999/2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicæ Scientiæ*, Special Issue, pp. 155-215.
- Zeranska-Kominek, S. (1992). Mode: Process and/or structure? A study of the Tukmen makam Gökdepe. In R. Dalmonte and M. Baroni (eds.), *Secondo convegno europeo di analisi musicali*. Trento. Università degli Studi di Trento, pp. 249-258.

HABLA Y CANTO EN LA DISCURSIVIDAD DE LA ESTIMULACIÓN DIRIGIDA AL BEBÉ

SANTIAGO VIDELA

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Fundamentos

Cuando doy una clase de semiótica frente a mis alumnos es obvio tanto para ellos como para mí que les hablo. Cuando estoy en la ducha, no hablo, suelo cantar. En la mayor parte de mis acciones cotidianas no suelo intercalar canto y habla. Lo mismo ocurre con casi todo, sino todo, el resto de los adultos de la especie.

El habla constituye una práctica predominantemente improvisada. Supone un juego sobre la secuencia temporal y discursiva. El devenir del habla supone generalmente vínculos con lo inmediato anterior. Se responde a una pregunta, se explica por qué se dice lo que se dice. Se trabaja sobre el eje sintagmático.

El canto, en la práctica del nativo de nuestra cultura, supone una acción ligeramente premeditada. No se suele improvisar, en el sentido en el que se canta una melodía conocida, o se canta sobre ese artista que suena en la radio. Es decir, se opera sobre el eje de la comparación con un texto externo (la partitura, la canción radial) Se trabaja sobre el eje paradigmático.

El adulto, en la ciudad de Buenos Aires, no suele ir por la calle cantando. El adolescente sí. Pero cuando canta (sólo o en grupo) valga la obiedad, canta. Termina de hacerlo y cambia de actividad, habla. Comenta sobre la canción que cantó o sobre la biografía del artista o del grupo. Cuando canta su destreza consiste en jugar sobre un texto preconcebido. Cuando habla, improvisa. No mezcla habla y canto indistintamente. Habla, y luego canta, y viceversa¹.

Pensar una actividad humana en la que se intercalan indistintamente habla y canto supone pensar una práctica específica. Steve Mithen, en *The singing Neanderthal* (2006) propone que imaginemos el mundo de uno de los antecesores del Homo Sapiens, el Homo Ergaster. Por evidencias que se desprenden de sus restos fósiles y del comportamiento de alguno de sus primos evolutivos actuales, nos invita a recrear lo que habría sido su sistema de comunicación. Uno de características predominantemente *musicales*. Él, lo denomina como Hmmm (sistema holístico, multimodal, manipulador y musical) Un modo que involucra no sólo sonidos sino también gestos.

Si hubiera que imaginar algo parecido, este arqueólogo inglés nos sugiere que la estimulación de la madre a su cría, en la actualidad, es lo que más se asemeja. Millones de años de evolución biológica habrían dejado como rezago algo de ese sistema en los textos que los adultos ofrecen a los bebés. El desarrollo de nuestra lengua permite que, a diferencia de nuestros ancestros, le podamos ofrecer al niño, además de lo *músico-gestual*, fragmentos en los que el habla ocupa un papel importante.

Tenemos la posibilidad de desarrollar frente a las crías *interpretaciones* de una gran riqueza compositiva y en tiempo real. *Actuamos improvisaciones* que combinan palabras con gestos rítmicamente acompañados; caricias combinadas con fragmentos de canciones; retomamos un movimiento del bebé y lo convertimos en un movimiento de otra parte de nuestro cuerpo al que le adosamos una nueva *banda sonora*, con nuestro aparato fonador. No sólo eso, procuramos además, que ese pequeño espectador de lujo esté permanentemente atento a nuestro hacer.

Una compleja *realización* en tiempo real, sin ensayo y sin un guión, en la que pareciera que todos los componentes invocados tuvieran el mismo peso y las mismas consecuencias en su desarrollo. Que azarosamente se *canta* o se *habla* y que el resultado final de la presencia de uno u otro es el mismo.

Si así fuera, estaríamos frente al mismo problema que tuvo la lingüística al toparse con la poesía. Un objeto que por su riqueza estética debería ser patrimonio de los artistas antes que de los investigadores. Sin embargo, así como Jakobson encontró regularidades en la función poética, este trabajo se propone describir los procesos de combinación de elementos del Babytalk. También, mostrar que la selección de ellos no se reduce solamente al azar, y que sus consecuencias en los productos resultantes son particularmente diferentes.

Se trata pues de un trabajo que tomando herramientas de la semiótica abordará uno de los aspectos de la estimulación parental a sus crías, que es el de la dimensión significativa. Una posición

¹ Esto no supone en modo alguno negar los componentes musicales del habla. Todo lo contrario. Lo que se intenta marcar es que en la actividad cotidiana del nativo ponen en funcionamiento maquinarias de significación distintas.

de investigación que vincula tres dimensiones: la que tiene que ver con la estimulación adulta a infantes propiamente dicha, la que tiene que ver con la posibilidad de concebirlo en términos discursivos, y su vínculo con reglas sociales, como las de géneros discursivos.

Respecto del modo de relacionarse entre adultos e infantes, el foco está puesto en una particularidad que ha sido tópico de varias investigaciones en psicología del desarrollo: nuestra especie le habla a los niños, distinto de cómo lo hace entre adultos. Su prosodia cambia. Lo mismo ocurre con el tono que se torna ligeramente más elevado. Hiperarticula sus fonaciones, y también varía los tonos que utiliza. Esto es lo que tradicionalmente se ha denominado como habla dirigida a infantes (Fernald 1992; Malloch 1999; Threvarthen y Malloch 2002).

Hemos señalado ya que no todo en ella es habla. También comunica con el resto del cuerpo. A esto se refiere Ellen Dissanayake cuando construye la noción de Babytalk (2000). En Miall y Dissanayake (2003) se especifica que este concepto consiste en la articulación de un tipo de habla (el motherese) con un conjunto de rasgos performáticos (golpes suaves, caricias, gestos) Es el resultado de un contrato que construyen en común quien estimula y quien está siendo estimulado.

En trabajos anteriores se mostró que uno de los acercamientos posibles a este objeto es desde una mirada semiótica. Eso supone que se lo concibe como un complejo *hojaldre* de dimensiones, en la que produce sentido es una entre varias.

Esa dimensión implica construir al objeto como una configuración espacio-temporal de sentido. Esto es lo que Eliseo Verón denomina como discurso (1987, 2004). El discurso es una cristalización del proceso de producción social de sentido que tiene lugar en la semiosis social. Una red infinita en la que todas las significaciones se encuentran en alguna medida entrelazadas y dejan huellas en los productos.

La noción de discurso supone “todo conjunto significante considerado como tal (es decir considerado como materia investida de sentido), sean cuales fueren las materias significantes en juego (el lenguaje propiamente dicho, el cuerpo, la imagen, etcétera)” (Verón 2004, p. 48) Esto significa que cuando proponemos un análisis semiótico, proponemos atender a las *huellas* que dejó el proceso productivo de sentido sobre el cuerpo que está llevando adelante la *performance del Babytalk*.

Se planteó también que uno de los presupuestos de este trabajo tiene que ver con el vínculo de lo discursivo con algunas reglas sociales de producción de sentido. O lo que es lo mismo, avanzar en la descripción de cuánto de la creatividad infinita de las madres es puesto en la estimulación y cuánto de la máquina social de producción de significación colabora en que la estimulación no sea sólo un salto al vacío.

Es muy común escuchar decir sobre ciertas personas u obras de arte que tienen estilo. Esto implica una alabanza de ciertas maneras de hacer las cosas. Es decir, es a la vez una descripción y una valoración. Esa es una condición de existencia esta clasificación social sobre los textos² (estilo): producir metadisursos que no son consensuados y que en general son fragmentarios y valorativos.

Cuando se plantea que el Babytalk es un modo de hablar distinto del que se usa entre adultos, se corre el riesgo de concebirlo de este modo. Eso es lo que da lugar a los discursos del sentido común que los conciben como un “hablar como tonto”, un estilo menor de hacer en la vida cotidiana.

Sin embargo en las descripciones que sobre él hemos planteado aparecen un conjunto de rasgos estables. Esto no es novedoso. La psicología del desarrollo, ha encontrado elementos en los últimos decenios. Tal el caso del acento puesto en la forma repetición-variación como organizadora de estos textos³.

En consecuencia estamos proponiendo que la concepción del Babytalk como un estilo es al menos incompleta. Existe entonces otro tipo de discursos que tienen la capacidad de *ordenar* y *favorecer* la comunicación. Son los que conocemos como géneros. Sin adentrarnos en la complejidad de este concepto nos detendremos en el análisis de su funcionamiento en la vida social que propone Oscar Steimberg (1994). Él produce una muy acertada síntesis de esa historia, que le permite generar unas esclarecedoras proposiciones sobre la vida social de estos tipos de textos. Plantea que los géneros son clasificaciones sociales, que en su recurrencia histórica asientan condiciones que los hacen previsible –de una manera no necesariamente conciente- tanto para quienes los producen como para quienes los reciben. Esa previsibilidad tiene que ver con el asentamiento de rasgos relativos a la forma, al contenido y al tipo de situación comunicacional que construyen. Su funcionamiento en sistema supone que operan por relaciones de oposición. Es decir, que un saludo es todo lo que no es una telenovela o un parte meteorológico.

² Para los fines de este trabajo, la noción de texto funciona como sinónimo de discurso. La diferencia entre ambas tiene que ver con el momento del análisis de producción de sentido al que se hace referencia. En Verón (1987) El discurso es el texto al que el analista puso en relación con sus condiciones productivas.

³ Es al respecto que (Riviére, 1987/2003) propone que es la más adecuada para el infante porque (a) si fuese siempre igual el infante se habituara y perdería interés porque (b) la repetición genera una regularidad que permite anticipar el curso del tiempo, es decir le permite predecir lo que vendrá.



Sin embargo éste no es el mayor aporte del trabajo de Steimberg. Su riqueza radica en que describe el funcionamiento social del género en tensión con los fenómenos estilísticos. A estos los define como los modos de hacer de los textos. Ellos atraviesan distintos géneros, soportes u objetos culturales. Es decir que se puede encontrar el estilo Barroco en una pintura, en una canción, en un noticiero televisivo y por qué no, en un Babytalk.

Así cuando una madre estimula a su infante, introduce cosas de su estilo personal, del estilo regional de donde vive, pero se habrá de *ayudar* a componer recurriendo al auxilio (no necesariamente consciente) de un conjunto de reglas, que la ayudan a decidir qué formas y qué contenidos. Siempre articulando la tensión entre los modos de hacer (los estilos) y las reglas del género que lleva adelante. Es decir, performa en la tensión entre género y estilo.

Valga insistir en que concebimos a la estimulación adulta como performance en los términos en los que es trabajada por Schogler y Trevarthen (2007) y por la Antropología de la cultura⁴ (Goffman 1959). Es decir como un acto creativo que supone la puesta en juego de competencias específicas tanto en quien recibe como en quien las produce, que lo hace en función de su auditorio.

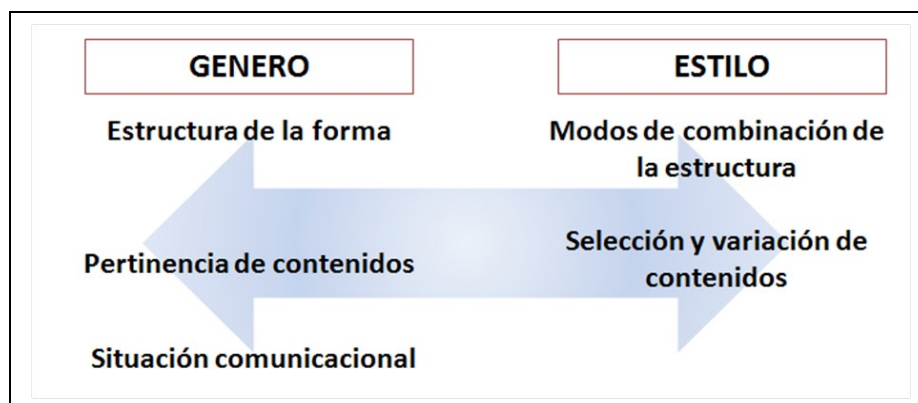


Figura 1. Performance del babytalk.

Como se sugirió en párrafos anteriores no creemos que el Babytalk constituya sólo un estilo de habla. Al analizar aspectos de su funcionamiento semiótico en trabajos anteriores (Videla 2007) habíamos sugerido ya, que funciona del modo en el que lo hacen los géneros discursivos. No decimos que es un género porque es la sociedad la que se encarga, mediante metadiscursos consensuados de definir si se trata o no de un género, determinado conjunto de textos. Allí la riqueza del texto de Steimberg: no es necesario adentrarse en la estéril discusión de tener que definir estilos y géneros. Lo importante es como cierto conjunto de textos operan en función de un paquete de reglas similares a los géneros o similares a los estilos.

Cuando planteamos el funcionamiento discursivo de la estimulación dirigida al bebé, lo hacemos desde la teoría de los discursos sociales de Eliseo Verón (1987). En ella se distingue que los discursos tienen restricciones que operan en la instancia de producción y en la de recepción. Esta distinción nos permite pensar al Babytalk no sólo como una producción adulta, sino también como un texto que es consumido. Es en esta instancia que se torna sugerente la propuesta de Verón (1992) de distinguir dos modos de funcionamiento de los géneros.

Por un lado está el género como producto, al que llama género P. Es decir, como discurso que es consumido por un espectador: si se enciende la televisión y se ve un noticiero televisivo, ése es el género P.

Al mismo tiempo, buena parte de los géneros funcionan como articuladores de otros géneros. Es decir que podremos encontrar en su interior a otros, a los que los denomina géneros L⁵. Continuando con el ejemplo, ese noticiero televisivo (Género P) se compone de *crónicas*, *entrevistas*, *notas color*, *columnas de opinión*, etc. (géneros L).

En el Babytalk encontramos algo parecido. Él es nuestro género P. Las canciones de cuna, las rondas infantiles, la adivinanza, el llamado de atención son algunos de los géneros L que podremos encontrar en su interior. Esto permitirá comprender mejor uno de los aspectos de la tensión entre géneros y estilos que tratamos de plantear.

Que la madre cante un fragmento de canción infantil, imite un personaje de ficción, comente algo que pasa alrededor y use una prosodia específica constituye el modo en el que ofrece su género P. Aquello que pone en el interior es el modo en el que inserta géneros L. Cuánto de cada elemento incorpora, es lo atañe a la dimensión estilística (figura 2).

⁴ Sin atender al componente de conflicto que le adjudican a la Performance autores como Bauman (1997).

⁵ La L es de Literario. A falta de mejor denominación Verón toma la tradición más antigua de Estudio de géneros que es de la Literatura. Sin embargo sabemos que hay géneros en las artes visuales y que tiene una importante tradición de análisis.

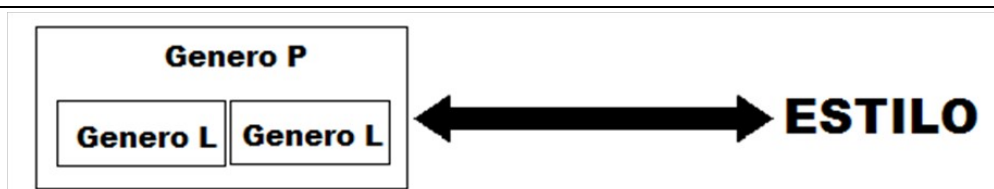


Figura 2. Relaciones entre géneros P, L y estilos.

Objetivos

Así planteado, el objetivo principal es dar cuenta de cómo elecciones estilísticas específicas (fragmentos de canto y habla) afectan la construcción del Babytalk. Es decir cómo la aparición de fragmentos cantados y fragmentos hablados y su combinación producen consecuencias en la estructura del texto.

Con ese fin habremos de concebir a ciertas formas musicales, que por su recurrencia histórica instituyen condiciones de previsibilidad y proveen cierto consenso metadiscursivo como funcionando del lado del género. Las rondas infantiles, las canciones de cuna y las canciones de tribuna futbolera serán consideradas como operando del lado de los géneros.

Eso permite describir combinaciones de géneros L, y las relaciones de peso relativo de cada uno de ellos en el interior del texto.

También se evaluarán las relaciones con las variables de intensidad y altura. En trabajos anteriores (Videla 2007; Español, Shifres, Martínez y Videla 2007) se pudo apreciar la importancia de los componentes expresivos y como estos modelan la producción del Babytalk. Aquí se tratará de poner el foco en las operaciones de combinación de estos elementos.

Se tratará también de ver cuáles son algunas de las características generales del Babytalk como género.

Metodología

La tarea a realizar es un análisis microgenético de escenas de interacción espontánea en cuatro días de adultos e infantes de entre 6 meses y medio y siete y medio de edad, previamente grabadas en video digital, de entre 40 y 90 segundos cada una.

La mirada está guiada por el uso de un código de observación construido ad-hoc. Consiste en una clasificación de tres aspectos que hacen a la interacción: aquello que hace el infante, aquello que sucede en el medioambiente que rodea la escena y la incidencia de las convenciones culturales (un desarrollo del mismo puede verse en Videla y Español, en prensa).

Convenciones culturales	Producción del infante			
	Preponderancia	Incorporación modificadora	Incorporación imitadora	Desatención
Medioambiente	No-Preponderancia			
	Reelaboración	1	3	5
Desatención	Reelaboración	2	4	6
	Desatención	7	9	11
		8	10	12

COMP. SECUENCIA "·": Contigüidad "I": Comparación "///": Ruptura	COMP. DISCURSIVOS "#": Metáfora "##": Metonimia "()": Motivo "###": Repetición de motivo	COMP. EXPRESIVOS "H": Hablado "A": Agudo "C": Cantando "G": Grave "F": Fuerte "O": Objeto "S": Suave "B": Cuerpo
--	---	---

Tabla 1. Babytalk en la instancia de producción.

Esos elementos son cruzados en una grilla de triple entrada en la que se numera cada intersección con un número, que resulta de la combinación de estos factores (ver tabla 1) Así, cuando el infante hace algo (dice ta-ta) que es retomado por la madre, sin prestar atención a lo que sucede alrededor de ellos (puede estar sonando la televisión, o una radio) y con un predominio de las

convenciones culturales (la madre hace ta-ta como el bebé, pero con la voz de un personaje infantil) se busca esa combinación en la grilla. En este caso es el número 7.

El paso siguiente la transcripción. El código permite dar cuenta de aspectos secuenciales, retóricos y expresivos. Esto se logra con la incorporación de algunos símbolos que representan relaciones entre fragmentos, operaciones de construcción de cada uno de ellos y variables de la expresión (ver tabla 1).

Con este sistema se procedió a codificar las cuatro escenas que son objeto de análisis. La utilidad de la codificación es que permite establecer regularidades y patrones comparativos.

Breve relato y transcripción codificada en función de la grilla, de las escenas que se analizan:

Escena 1

La beba tiene en la mano un juguete con forma de agarradera cuya punta tiene la forma un gato. La madre primero la llama "Hey", "Che" y después le pide reiteradas veces que se lo de. La beba hace un movimiento como para darlo que llega hasta la mano del adulto, lo apoya y comienza a agitarlo en forma vertical y lo repite varias veces. La madre hace el mismo movimiento con su cabeza y le agrega la frase "muy bien". La acción se repite un par de veces hasta que la beba se inclina a mirar nuevamente el juguete. Allí la madre comienza a hablarle con una voz modificada, que suena a ronroneo y le dice "Hola Coty", "Hola Coty", mientras ubica su cabeza detrás del juguete. "¿Quién es ése?", pregunta la madre. La escena finaliza cuando la infante gira la cabeza terminando el intercambio.

[La beba tiene un juguete en la mano]-11S - (5)SO-(5)'SO- [la beba acerca el juguete y lo mueve vertical]-(7)F- (7)'F- (7)'F // [La beba mira al juguete]-11-(5)GSO#*-(5)GFO#*[la beba gira la cabeza]

Escena 2

La beba se incorpora con ayuda de la madre y comienza a tocarle su cara. La madre dice "Aaahhh" y repite el sí dos veces también con estiramiento vocal y exageración vocal. Mientras tanto inclina su cabeza hacia el vientre de la beba y canta "besito en la panza", le da 7 besitos a ritmo regular en la panza, luego canta con la misma melodía "besito en el cuello" y le da 9 besitos en el cuello, nuevamente 7 a pulso y los dos últimos ralentizados. Luego la beba saca la lengua y hace un sonido que la madre retoma para cantar una melodía con un movimiento linguo-labial. La beba la acaricia, sonríen y la música deriva en la entonación de la canción popular "La farolera" con el mismo juego linguo-labial mientras la madre rota su frente por sobre la frente de la infante. Con la misma melodía, el juego con la lengua deriva en besos con la misma música y esto en un tarareo luego de que la beba haga "tatata". La escena termina cuando la beba rota la cabeza, como terminando el intercambio.

11C-[La beba se ríe]-(7)HFA [La beba se incorpora y toca la cara de la madre]- (7)HFA'- (7)HFA'-(7)HFA' //(11)C-(11)'C-12 [La beba hace un sonido con la lengua]// (7)C*-[Se cambia la melodía](7)'C*-[Se cambia la melodía por la farolera] (7)'C*- [la beba hace ta-ta-ta. La madre lo incorpora sobre la misma melodía]-(7)'C*-[La beba se encima y cae sobre la misma melodía]-(7)'C*-[La beba y la madre rompen el contacto visual]

Escena 3

El infante está sentado en una poltrona para bebés que posee varios puntos de inclinación. La adulta está sentada en el piso a la izquierda del bebé en un ángulo de aproximadamente 120 grado. La escena comienza con un juego de poner y retirar una manta del regazo del infante (Risas... tiquitiquitiquitiqui... A ver?... la sacamos.... La saco, la saco, la saco). Luego se acerca al bebé (Uuúpate!), se esconde detrás de la manta extendida sostenida con ambas manos desde arriba de su cabeza, retira la manta (Acá está!!). En ese momento suena un teléfono (Uh, uh... Te-lé-fo-no). Retoma el juego de esconderse tras la manta, agita la manta y se descubre, realiza esta acción dos veces (Habibi! Habibi! Aquí está Habibi!... Habibi no te veo!, Habibi donde estás?! Aquí estás!!). El bebé intenta llevarse la manta a la boca (Noooooo). Al acercarse para retirarle la manta, la poltrona de reclina repentinamente dos puntos hacia abajo (Uy!!). Simula mover la poltrona, como jugando a recrear un incidente (toc-toc... qué pasó?) y realiza gestos de aflicción (ay... qué le pasó?, toc-toc). Se inclina buscando mayor intimidad (Esa ca...es una carita...esa caritita). Le toma la mano y la agita mientras que vocaliza (dientecitos... montón de dientecitos mordedora...sí, una enormidad de dientecitos tenés vos...una enormidad...) le toca el pecho con los dedos (qué vas a hacer con tanto dientes...) El bebé da vuelta la cabeza y finaliza el intercambio.

11OS*-(11)'OS*-(11)'OF*-(11)'O*-(11)'O*-(11)'O*//5-(5)'//(11)'O-(11)'O-(7)'O//5*-(5)'
-[El bebé pone carita de tristeza](1)'-(5)'-(1)'

Escena 4

El papá alza a la beba y la hace describir un semicírculo hasta apoyarla sobre su regazo. Al tiempo que comienza a besarla mientras le dice "Que te voy a agarrar así". Luego continúa besándola alternativamente en la panza y el cuello mientras le dice "Que te agarro el cuellito, que te agarro la pancita, que te agarro el cuellito, que te agarro acá..." Luego la sienta y le dice "estás mirando la cámara vos... no le va a servir así" mientras le pica la pancita con un dedo. Finalmente le dice "Que vas a mirar" varias veces y la toma del cuello y las piernas alternando besos en el cuello. La vuelve a sentar y dice "Se colgó". Lo repite dos veces y la toma del tronco, la alza y comienza a cantarle "se colgó, se colgó" La beba es ligeramente lanzada al aire con cada frase verbal. Luego la vuelve a tomar firmemente del tronco y le dice "Sí... a vos te estoy diciendo que te colgaste..." La beba lo mira a los ojos y sonríe. La toma firmemente del tronco y le besa la panza. La beba le toma la cara. Luego la beba mira para la cámara de nuevo y él le dice "que te pasa?" repetidas veces mientras le besa el cuello.

11-(11)'-(11)'-(11)'-(11)'F-(11)F-(11)F//7S-(7)'S-(11)S-(11)'B-(11)'B//11-(11)F-(11)F-(11)F//7S-(7)'SC-(7)'FC-(7)'FC-11S-(11)'S

Resultados

A partir de la codificación de las escenas se puede apreciar a simple vista una importante presencia del código 11. Este significa que hay *predominio de las convenciones culturales, sin atender ni a la producción de infante, ni a la información del medioambiente*. Se trata de la presencia de un componente marcadamente fático en el inicio (principalmente) y en buena parte de las performances. Como destacaba el antropólogo polaco Branislav Malinowsky existen en algunas interacciones ritualizadas usos del lenguaje en los que este aparece no como instrumento de transmisión de información sino como forma de acción (Malinowsky 1912) Es decir como elemento para construir el contacto. Es lo que Roman Jakobson denominaría tiempo después como función fática del lenguaje (Jakobson [1959]1981) Sin que esto implique adquirir una posición funcionalista de la interacción, creemos que es un aspecto a tener en cuenta a la hora de pensar la composición. Es decir, atender a que buena parte de los recursos que despliega el Babytalk parecen destinados a la construcción y mantenimiento del contacto.

Esto puede apreciarse predominantemente en la escena 4. A excepción de los fragmentos en los que dice explícitamente "Se colgó" o "A vos te estoy diciendo que te colgaste", lo que predomina es un uso de interjecciones, golpecitos, y gestos orientados a establecer el contacto.

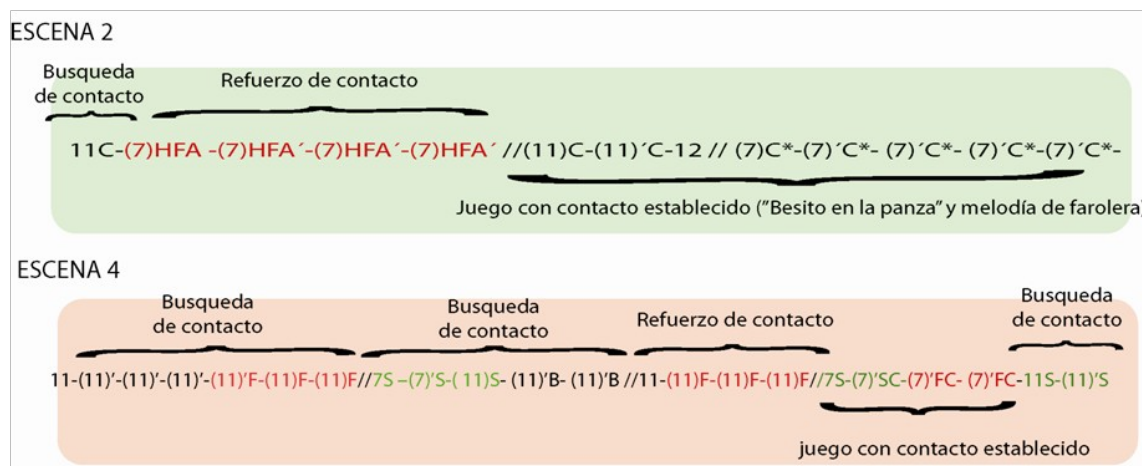


Figura 3. Relación componentes expresivos (intensidad) con búsqueda de contacto.

Esto, de alguna manera se correlaciona con la aparición de los componentes expresivos. Si se compara la escena 2 con la 4 (Ver figura 3) se puede apreciar que en los momentos en los que predomina la búsqueda del contacto (función fática), aparecen mayor cantidad de recursos expresivos. En la escena 2 la madre aumenta la intensidad (F) en respuesta a la conducta de incorporarse de la beba y luego con el contacto asegurado, comienza a jugar a besarla en la panza y luego a cantarle. En la escena 4 se puede apreciar como el padre juega permanentemente con las variaciones de intensidad.

En la escena 2, cuando comienza la canción, el contacto había sido establecido y reforzado. Allí la estructura musical construye el conjunto de expectativas discursivas que *garantiza* la atención del espectador. De algún modo permite el efecto de *disminución* del uso de recursos expresivos.

En cambio en la escena 4, el momento cantado, no llega a constituirse en una *canción* reconocible. No llega a constituir un horizonte de expectativas común y su uso dura unos pocos

segundos. Esto puede verse correlacionado con el juego de aumento de la intensidad durante el canto de “se colgó, se colgó”.

Puede verse también (como se aprecia en la tabla 2) que en los discursos en los que predominan los componentes hablados hay una mayor presencia de recursos expresivos. En particular las variaciones tonales y de intensidad. En las escenas 1 y 4 esto puede verse con mayor claridad. En la primera, la madre comienza susurrando, luego pasa a hablar fuerte, luego susurra y luego enfatiza. Lo mismo hace el padre en la escena 4. Le juega a la niña con una intensidad media y al finalizar cada frase, enfatiza subiendo la intensidad. Incluso en el fragmento en el que no le habla, pero que le llama la atención tocándole la panza, la intensidad de los golpecitos con el índice varía.

Escena 1	11S - (5)SO-(5)'SO-(7)F- (7)'F- (7)'F //11-(5)GSO#*-(5)GFO#*'
Escena 2	11C-(7)HFA -(7)HFA'-(7)HFA'-(7)HFA' //(11)C-(11)'C-12 // (7)C*-(7)'C*-(7)'C*-(7)'C*-(7)'C*-
Escena 3	11OS*-(11)'OS*-(11)'OF*-(11)'O*-(11)'O*-(11)'OF*//5-(5)'/(11)'O-(11)'O-(7)'O//5*-(5)'-(1)S'-(5)'-(1)F'
Escena 4	11-(11)'-(11)'-(11)'-(11)'F-(11)F-(11)F//7S -(7)'S-(11)S-(11)'B-(11)'B //11-(11)F-(11)F-(11)F//7S-(7)'SC-(7)'FC-(7)'FC-11S-(11)'S

Tabla 2. Incidencia de componentes expresivos: intensidad.

En cambio en la escena 2, las variaciones de intensidad aparecen más claramente en el inicio -que es más hablado- que en el resto de la secuencia -que es más cantada.

En el mismo sentido pueden identificarse mayor variedad de fenómenos reconocibles de la cultura que han insertado en las escenas más *habladas* que en las más cantadas. En principio puede verse que en el fragmento en el que la madre dice “¡Muy bien!” en la escena 1 ocurre lo que Stern (1995) denomina como entonamiento (Videla y Español 2007) La infante realiza un movimiento con el juguete que es retomado por la cabeza y la fonación de la madre, a partir de su pauta temporal. En otro trabajo de este simposio (Español, Martínez y Pattin) han descubierto que la madre realiza un movimiento anticipatorio con la mano. Aún así, no se invalida que se trate de un entonamiento mutuo entre madre e hija.

También cuando la madre dice “Grrhola, Coty” se cuela parte de la historia de la ficcionalización de los gatos. Una antropomorfización del animal que deviene de los grandes géneros populares. En la escena 3 se injertan los juegos culturales de esconderse, las explicaciones “¿Qué es eso? Teléfono, Te-le-fo-no” Se introduce un componente *meta* en la comunicación. Aparece la onomatopeya para introducir el componente explicativo en el final de la escena “¿Qué le pasó, toc, toc?” En la escena 4 aparecen los modismos propios de la margen este del Río de la plata: “Eh, che”, “¿Qué te pasa?”, “Sí, a vos te estoy diciendo que te colgaste”. También las comparaciones con un dominio específico de la tecnología: “Se colgó”. Un complejo proceso de metaforización que compara a la falta de respuestas de una computadora con la actitud similar del infante.

En cambio en la escena 3, la variedad de las inserciones es menor. La que domina es la de la melodía de la canción popular “La farolera”. Luego, las inserciones de acciones del infante, giran en torno a ella.

Esta característica no es menor. Cuando el fragmento musical que se inserta hegemoniza la estructura, el resto de las inserciones (sean de la cultura o del hacer del infante) tienden a quedar subsumidas a ella. Cuando la beba, en la escena 2 hace un juego con la lengua y los labios, la madre lo retoma, pero para incorporarlo a su canción y ponerlo en lugar de la letra. Lo mismo ocurre cuando la pequeña hace “ta-ta-ta”. La madre lo retoma para ponerlo en lugar de la letra y en remplazo de la fonación anterior.

No ocurre lo mismo con el efecto de canto de cancha de “Se colgó, se colgó” en la escena 4. Allí su inserción es distinta. El instante cantado es muy breve y continúa los patrones expresivos que se venían desarrollando. Luego la estimulación continúa reprocesando lo cantado, como una parte más de los juegos del adulto para concitar la atención.

En ambos casos lo musical tiene un componente fático: en la escena 4 para concitar la atención, en la escena 2 para mantenerla.

Discusión

Una de las características centrales del Babytalk es que se trata de una práctica discursiva que se realiza en tiempo real. A cada instante la madre construye un discurso que tiene como máxima mantener la atención conjunta. Para lograrlo despliega un inmenso abanico de recursos retóricos compuesto de sus saberes previos, de su recorrido de vida, profesional, laboral y afectivo. Además se nutre de su atención al mundo inmediato que lo rodea: el niño y el lugar físico en el que están y las cosas que pasan.

En trabajos anteriores (Videla 2007; Videla y Español inédito) se mostró que la estimulación adulta puede ser descrita a partir de un conjunto de variables expresivas: el tono (agudo o grave), la intensidad (suave o fuerte) y la prosodia (cantado o hablado) Aquí pudimos apreciar aspectos que hacen a la combinación de esos elementos.

Como se planteó al inicio del trabajo, la vida social de los géneros supone una tensión entre ellos y los estilos. Las reglas de género son las que restringen y acompañan la generación de la estimulación del adulto. Son las que determinan qué elemento se puede combinar con qué otro. Son las que posibilitan que se pueda incorporar un aspecto de la producción del infante, modificándolo de cierta manera y vinculándolo con algún acontecimiento de la cultura o del medioambiente inmediato.

Son las que regulan, y exageramos para que se entienda su importancia, que frente a un movimiento de mano del infante, se retome su pauta temporal y se le diga “¡Muy bien!” (como en la escena 1), en lugar de transformarlo en una descripción del tipo “*Caramba, mi infante acaba de describir una parábola con el miembro superior derecho de su cuerpo, imprimiéndole una fuerza de 125 joules, y que supone el desplazamiento de un volumen equivalente de la combinación de gases que componen la atmósfera!*”. No se trata de un texto ridículo, exagerado o inexistente para la cultura. Es un texto que supone reglas de otro género, el de la monografía científica.

Sin embargo esto no significa, en modo alguno, que exista un guión o algo equivalente que limite a todas las madres a hacer lo mismo todo el tiempo. Existe un margen de combinaciones de elementos muy importante. En principio, porque como se vio, el texto trabaja para concitar y mantener la atención del infante. Allí es dónde la distinción entre géneros L, P y estilos se vuelve útil.

Hemos visto que el Babytalk funciona como un género P. Otros trabajos de este simposio nos mostrarán como elementos del sonido y el movimiento se encargan de construir expectativas intra y extra discursivas. Ciertos gestos, la postura corporal, pequeños juegos musicales constituyen los recursos internos. Las convenciones del uso musical en occidente, construye las expectativas externas. Las mismas reglas de género (estructura repetición-variación, tonos, ritmos, aquello de lo que se habla) construye expectativas intra y extra textuales. Estas tiene que ver con los géneros L que se hacen presentes: con como aparece la canción de tribuna, la canción infantil, el diccionario (en te-le-fo-no), el juego con manta, la animación infantil (en la voz de “grrhola, Coty”), el saludo (en “hey, che”, en los golpecitos a la beba de la escena 4).

Lo interesante aquí es cómo la combinación entre ellos lleva al límite las características del Babytalk como género. Esto es lo que sucede cuando en la estimulación se inserta la canción infantil. El canto es una de las características posibles del Babytalk. Sin embargo su peso relativo en la composición puede cambiar el estatuto del texto producido. Es decir, que deje de ser Babytalk, para ser Canción infantil.

Ese es el caso que ocurre en la escena 2. Cuando la madre deja de hacer “Besito en la panza”, para comenzar a tararear con la lengua y que eso derive en una melodía como la de “La farolera”, ocurre algo particular. Las reglas de composición del Babytalk comienzan a ser disputadas por las reglas de la canción infantil en tanto género. Así la incorporación del tarareo de la niña se subsume a su incorporación en la melodía.

Esto no significa que deje de ser Babytalk por ser cantado. Significa que uno de los géneros L disputa el lugar de género P. Se debe en parte, a que la canción tiene mecanismos propios para sostener la atención del otro y el nativo posee un dominio de su estructura sólo por pertenecer a la cultura. Si sabemos la canción, sabemos *qué debemos hacer* de principio a fin. La canción nos indica *cuándo* podemos jugar con ella y *cómo*. Sus reglas son paradigmáticas, es decir, que debemos ejecutar *como* en la partitura, aunque esta sólo sea el recuerdo que tenemos de la canción.

Una corriente de estudios en psicología del desarrollo propone una mirada en este sentido. Es aquella que vincula algunos aspectos que venimos trabajando, con el desarrollo de las artes temporales (Español 2007) en particular respecto de la incidencia de la estructura repetición-variación. Imberty (2002) sugiere que con la repetición musical, al igual que con la repetición de las secuencias comportamentales, el compositor invita al auditorio (y el adulto invita al infante) a recordar y anticipar, con un margen suficiente de incertidumbre a fin de que cada vez se insinúe la sensación de que la repetición podría haberse no realizado o que la misma expectativa puede fundirse en otra, la cual a su vez puede también no ser completamente diferente.

Aquí preferimos marcar una sutil diferencia, que es que para nosotros, el Babytalk propone reglas de anticipación de la composición diferentes. Mientras la música⁶ juega con el paradigma, el Babytalk no puede. Si bien tiene rasgos rítmicos importantes que lo definen, en tanto género, su estructura es mucho más débil y se construye predominantemente sobre el eje sintagmático. Es decir, que se arma sobre la secuencia, con reglas predominantemente de contigüidad.

⁶ Esto no significa bajo ningún concepto afirmar que la resolución de la música sea enteramente paradigmática. Buena parte de sus juegos se resuelven en la secuencia sintagmática. Solo afirmamos que en tanto música preconcebida, la que se incorpora al Babytalk, necesariamente construye expectativas que están por fuera del texto.



De alguna manera, propuesto así, se acerca probablemente más a la concepción de la forma repetición-variación como un rasgo poético -en el sentido jakobsoniano de un mensaje que se vuelve sobre su forma predominantemente- que aparece sugerida en la obra de Dissanayake (2001). Al tratarse de una repetición variada y ornamentada genera una expectativa muy particular basada en la incertidumbre, la sorpresa y en la gratificación demorada de la expectativa, por lo que podría considerarse una apertura a lo posible (no a la certeza), una primera instancia de la imaginación.

En consecuencia, el discurso de la madre se vuelve la puerta de entrada a la semiótica social y en particular al complejo mundo de textos híbridos, de tensiones entre géneros y estilos que dominan la producción artística desde principios del siglo XX y los medios de comunicación desde finales de ese siglo. Es decir, al mundo del arte y los medios, pos-vanguardista.

Referencias

- Barthes, R. (1982). *Investigaciones retóricas I*. Barcelona: Editorial Buenos Aires.
- Barthes, R. (1989). *El grado cero de la escritura*. México: Siglo XXI.
- Bauman, R. (1977). Verbal arts as a performance. En R. Bauman (ed.) *Verbal arts as a performance*. Prospect Heights, IL: Weveland Press, pp. 3-58.
- Dissanayake, E. (2000b). 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. (2001). Becoming Homo Aestheticus: source of aesthetic imagination in mother-infant interactions. *Substance*, **94/95**, pp. 85-103.
- Dissanayake, E. (2003). Art in Global Context: An Evolutionary/Functionalist Perspective for the 21 st Century. *International journal of anthropology*, **4 (18)**, pp. 245-258.
- Dissanayake, E. y Miall, D. (2003). The poetics of babytalk. *Human Nature*, **14 (4)**, pp. 337-364.
- Eco, H. [1973 (1994)] *Signo*. Bogotá: GEQC.
- Español, S. (2004). *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana*. Madrid: Antonio Machado.
- Español, S. (2006). Las artes del tiempo en psicología. *Actas de la Quinta Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- Español, S. (2007a). Experiencia estética y desarrollo humano. Las artes temporales en la génesis de procesos psicológicos complejos. *Pshyké*, **16 (1)**, pp. 123-133.
- Español, S. (2007b). Time and Movement in Symbol Formation. En J. Valsiner y A. Rosa (eds.) *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology*. New York: Cambridge University Press, pp. 238-255.
- Español, S.; Shifres, F.; Martínez, I. y Videla, S. (2007). Frases de sonido y movimiento en las interacciones tempranas adulto-bebé. *Memorias de las XVI Jornadas de Investigación. Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Tomo II. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA, pp. 422-24.
- Goffman, I. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortú.
- Jakobson, R. (1981). Lingüística y poética. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación*. Buenos Aires: Hachette.
- Schögler, B. y Trevarthen, C. (2007). To sing and dance together: from infants to jazz. En S. Braten (ed.) *On being moved. From mirror neurons to empathy*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Segre, C. (1985). *Principios de análisis del texto literario*. Barcelona: Crítica.
- Steimberg, O. (1994). *Semiótica de los medios masivos*. Buenos Aires: Atuel.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. En S. Bråten (ed.) *Intersubjective, communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15-46.
- Trevarthen, C. y Malloch, S. (2002). Musicality and music before three: Human vitality and invention shared with pride. *Zero to Three*, **23 (1)**, pp. 10-18.

- Verón, E. (1987). *La semiosis social*. Buenos Aires: Gedisa.
- Verón, E. (2004). *Fragmentos de un tejido*. Buenos Aires: Gedisa.
- Videla, S. (2007). Las interacciones tempranas entre el adulto y el infante humano como fenómeno comunicacional. Una mirada semiótica. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y bienestar humano*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 39-46.
- Videla, S. y Español, S. (Inédito). El Babytalk como proceso de significación.

LOS COMPONENTES IMAGEN-ESQUEMÁTICOS DE LA PARENTALIDAD INTUITIVA EN LAS INTERACCIONES TEMPRANAS ADULTO-INFANTE

ISABEL CECILIA MARTÍNEZ* Y SILVIA ESPAÑOL**

*UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES- CONICET

Fundamentación

Los esquemas - imagen son estructuras corporeizadas preconceptuales que se forman en la mente en base a las regularidades que emergen desde la temprana infancia en la experiencia corporal con el ambiente. Funcionan como Gestalts y representan las relaciones más básicas espacio - temporales, como por ejemplo, la relación arriba-abajo, o la relación cerca-lejos. Algunas teorías sostienen que los esquemas-imagen son utilizados luego en la construcción de conceptos mediante el establecimiento de correspondencias entre diferentes dominios de la experiencia. Por medio de las denominadas proyecciones metafóricas, un conocimiento perteneciente a un dominio sensorial dado, por ejemplo el dominio del movimiento, puede dar lugar a entender el conocimiento en otro dominio sensorial, por ejemplo el dominio del sonido. Si bien la literatura en este campo de estudio abunda en el análisis del uso del pensamiento imagen esquemático para la construcción del significado lingüístico, poco o nada se sabe del modo en que las representaciones imagen esquemáticas comienzan a formarse en el desarrollo humano. Se supone que del mismo modo en que el adulto brinda al bebé un complejo estimular de sonido y movimiento a través del cual se comunican al infante contenidos de la cultura, es posible encontrar en el interior de dicho producto elementos imagen-esquemáticos que obran como antecedentes de lo que luego va a constituir la construcción de dicha experiencia por parte del bebé.

Objetivos

El presente trabajo se propone (i) analizar el componente imagen esquemático de la parentalidad intuitiva en escenas de “habla” y “canto”; (ii) identificar los tipos predominantes de esquemas –imagen que se aparecen en la actuación adulta (iii) analizar la redundancia transmodal y la presencia de componentes metafóricos en la composición de sonido y movimiento que el adulto ofrece al bebé.

Método

Se seleccionaron varias escenas de interacción espontánea de una misma díada, algunas con deliberada actuación musical (inclusión de canciones, cantilenas, etc., es decir, haciendo un uso consciente de la voz cantada) y otras sin uso deliberado de la voz cantada. Las escenas corresponden, respectivamente, a los 7.5 y 6.5 meses de edad del bebé.

Se segmentaron las escenas en unidades significativas y se realizó el análisis del componente imagen esquemático en la composición del sonido y el movimiento con la ayuda del programa de análisis de movimiento Anvil 4.7.7, el editor de sonido Sound Forge 9.0 y el editor fonético Praat 4.5.16.

Se identificaron situaciones de redundancia transmodal.

Se analizó el componente metafórico de dicha redundancia.

Resultados

Los resultados se encuentran en fase de procesamiento. No obstante, observaciones preliminares dan cuenta de la presencia frecuente del esquema imagen Origen-Camino-Meta. En los ejes horizontal, vertical y sagital. Se observa también la presencia del esquema imagen Fuerza, combinado con el esquema imagen Origen-Camino-Meta, en situaciones de contacto con el cuerpo del bebé.

Discusión

Se discuten los resultados en relación al rol que la actuación parental cumple en la génesis de las representaciones imagen esquemáticas que constituyen la base no conceptual en el desarrollo

del conocimiento. Asimismo se discuten aspectos de la génesis de la construcción de la relación espacio-tiempo, tal como emergen de la representación imagen esquemática de dicha actuación.



LOS FACTORES QUE PROVOCAN EL MALESTAR DE LOS DOCENTES DE MÚSICA: CONOCIMIENTO Y REVERSIÓN

MARÍA INÉS FERRERO Y MÓNICA MARTÍN

CONSERVATORIO DE MÚSICA JULIÁN AGUIRRE

Introducción

Las aulas son el reflejo del entorno social en el cual están insertas. Lamentablemente el actual contexto social argentino es turbulento, inestable, inseguro. Los profesionales que atienden personas en un ambiente de estas características se ven enfrentados a realidades no deseadas. Una gran cantidad de situaciones conflictivas aparecen en las aulas y dificultan el cumplimiento de la labor pedagógica del docente. El clima áulico negativo predomina en las escuelas de nuestra sociedad – por lo general en zonas urbanas y suburbanas - lo cual conduce a un desequilibrio de la actividad somática y psíquica de todos los actores involucrados.

La necesaria preocupación por los procesos de enseñanza y de aprendizaje – sea cual sea el paradigma pedagógico-didáctico elegido – pasa a segundo plano ante las situaciones conflictivas que no permiten desarrollar la tarea como se aspira. Algunas son escenarios que nos confrontan -en distinta dimensión- con nuestros propios límites como docentes, con el valor de nuestra tarea y con la posibilidad de seguir apostando al día a día de la enseñanza musical.

La existencia de un buen clima grupal facilita la apertura, posibilita el establecimiento de vínculos, la producción grupal y evita actitudes defensivas que obstaculizan la comunicación. Parejo (1997), Pietro Castillo (1999), Barreiro (2000), Ferrero-Martín (2004) coinciden en afirmar que climas áulicos positivos potencian los aspectos más constructivos que componen un grupo. Estudios anteriores referidos a estilos de comunicación en las prácticas docentes habituales del profesor de música, permitieron comparar climas áulicos positivos y negativos (Ferrero y Martín 2004). Las derivaciones de estos últimos condujeron a la búsqueda de factores que provocan un malestar que - al sobrellevarlo en el tiempo- podría acarrear efectos negativos tanto al docente como al grupo de alumnos.

En un trabajo anterior se logró detectar y focalizar algunos de los factores relacionados con el educador musical, el grupo-clase y el ambiente físico, por los cuales la atmósfera reinante en una clase se transforma en negativa. La consulta a docentes titulados y con antigüedad en la docencia permitió identificar algunos indicadores relevantes (Ferrero y Martín 2007).

Como resultado de un primer análisis se observó que existen cuatro indicadores de importancia [entre cincuenta y dos planteados] que inciden negativamente en los climas áulicos. Se presenta una síntesis de la interpretación realizada.

Factores relacionados con el educador musical

Clases monótonas y repetitivas

Podrían deberse a dos motivos: a) muchos docentes de música insertos en el sistema no son educadores musicales; es evidente que el desconocimiento de contenidos, estrategias de intervención y variedad de recursos son motivo suficiente; no pueden dar clases con sentido de unidad, coherencia, variedad y atractivo. b) Si fueran educadores musicales se podría deducir que los docentes formadores de las materias troncales de la carrera no los prepararon en la construcción del rol; no brindaron las herramientas conceptuales, actitudinales y prácticas para adquirir las competencias necesarias orientadas hacia a una actuación idónea en la práctica docente.

Estilo de comunicación interpersonal de bajo o escaso respeto hacia el alumno

Pareciera que la mayor preocupación de los docentes está orientada sólo al suministro de información dejando en un segundo plano los otros aspectos de la comunicación educativa, relegando así la interacción a un plano de menor importancia.

Factores relacionados con el grupo-clase

Normas de convivencia poco respetadas

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 en asumir los roles asignados y las situaciones de violencia familiar, son factores que influyen en las mismas. Se deduce que se reflexiona poco 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.

Factores relacionados con el ambiente físico

Polución sonora en exceso

El daño en el sistema auditivo es lento, acumulativo y se manifiesta cada vez a edades más tempranas, confundiéndolo frecuentemente con distracción. Las fuentes de producción de ruidos por lo general antropogénicas contaminan el ambiente. El conjunto de estímulos sonoros que hacen impacto directa o indirectamente en el sentido de la audición y aún en otras áreas del cuerpo, dificulta la tarea de enseñar y de aprender. Produce falta de concentración, interferencias en la comunicación. La polución sonora se evidencia como un obstaculizador al que debiera darse un tratamiento prioritario.

Bienestar versus Malestar

En una clase en la cual reina un clima negativo es imposible “estar bien”. El *well-being* (de bien y estar) - ese equilibrio entre la actividad somática y psíquica – no está presente. Por el contrario sobreviene un malestar [de mal y estar], un *discomfort*, una desazón generalizada en todos los actores involucrados. En el presente estudio se hará referencia al “malestar docente”.

En el trabajo anterior ya mencionado (Ferrero y Martín 2007) también están detalladas las características, causales y sintomatología del malestar docente. Se ofrece un resumen del mismo [ver Tabla 1].

El estrés mencionado en la Tabla 1 está entendido como *distres*, es decir:

“...aquella situación en la cual las demandas externas (sociales) o las demandas internas (psicológicas) superan nuestra capacidad de respuesta. Se provoca así una alarma orgánica que actúa sobre el sistema nervioso, cardiovascular, endocrino e inmunológico, produciendo un desequilibrio psicofísico y la consecuente aparición de la enfermedad.” (López Rosetti 2005, p. 240)

Con respecto al síndrome del *burn out* - del ‘quemado’, ‘fundido’, ‘agotado’ – es definido como un proceso paulatino. La sintomatología muestra tres estadios: 1) agotamiento emocional, la sensación de estar sobrepasado y exhausto; 2) la despersonalización en el vínculo con los alumnos; 3) la disminución de autoestima, de iniciativa y toma de decisiones. *“Es una circunstancia en la cual el estrés crónico, bien por ser muy severo o bien por ser prolongado en el tiempo, genera un agotamiento del sujeto (...). El término burnout se aplica particularmente en el ámbito laboral”* (López Rosetti 2005, p. 76).

Del docente generalista como así también del especialista, se espera – entre otros roles - que sea agente de cambio, que facilite el aprendizaje, que diagnostique las necesidades individuales, que evalúe permanentemente, que responda ante la comunidad, que se *“convierta en mediador de instancias múltiples ante las cuales es responsable, (...) teniendo que dar cuenta de todo lo que desarrolla”* (Fueguel y Montoliu 2005, p. 45). En muchos casos las expectativas relacionadas con el rol docente de un maestro o profesor de música – que asiste una o dos veces por semana, en la mayoría de los casos – es demasiado exigente, lo cual genera inevitablemente malestar.

El malestar, el estrés y cualquier otro indicador que pueda poner en riesgo a la salud pueden revertirse, una de las formas es fomentar y acrecentar la resiliencia de alumnos y docentes, de esta manera se hará posible alcanzar los objetivos establecidos, tanto el éxito académico y personal de los alumnos como un personal entusiasta y con deseos de cambios (Henderson y Milstein 2003).

La escuela puede y debe brindar el ambiente y las condiciones que promuevan la resiliencia; todos los actores necesitan desarrollar esta aptitud entendida como *“...la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy”* (Henderson y Milstein 2003, p. 26).

Bienestar	Pérdida del bienestar	Malestar
<p>Concepciones multidimensionales del concepto:</p> <ul style="list-style-type: none"> satisfacción de poseer bienes como el medio substancial para alcanzar la felicidad; logros personales con respecto a actividades esenciales: físicas, políticas, sociales, intelectuales, estéticas; valor humano, la libertad como ingrediente esencial del bienestar; el cuidado ambiental como estrechamente vinculante. <p>En el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> cuando docente y alumnos experimentan agrado en el intercambio de significados, saberes y sentimientos en una clase de música, habrá <i>bienestar</i> y por tanto la atmósfera reinante será positiva. 	<p>Por situaciones conflictivas de diversa índole.</p> <p>Endógenas:</p> <ul style="list-style-type: none"> problemas entre docentes y directivos entre docentes en la díada docente/alumno en el seno del mismo grupo. <p>Exógenas:</p> <ul style="list-style-type: none"> problemas ocasionados por situaciones ajenas a los actores, como son los factores del entorno, la inclusión masiva de los medios de comunicación, la transformación de la familia y de los grupos sociales, entre otros. 	<p>Se define al <i>malestar</i> como “incomodidad indefinible”. Factores relacionados con el educador musical, el grupo-clase y el ambiente físico -individualmente o combinados- inciden negativamente en el clima áulico, lo que trae aparejado el <i>malestar docente</i> no es una novedad, existe y aumenta. Más allá de las características singulares de cada docente, el <i>malestar</i> queda sumergido en muchos casos como sufrimiento individual, aunque acontezca en el colectivo docente.</p> <p>Posibles causales:</p> <ul style="list-style-type: none"> desvalorización del rol docente especialista de la rama artística, 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 individual: alumnos hiperactivos, distraídos, impulsivos, erráticos, antisociales, mentirosos, cleptómanos, entre otras peculiaridades; roles disfuncionales dentro del grupo: agresor, obstructor, buscador de reconocimiento, confesante, mundano o play boy, dominador, buscador de ayuda, defensor de intereses especiales; falta de respaldo de los padres; carencia de recursos materiales para realizar el trabajo; ambiente físico inadecuado para desarrollar actividades artísticas, ambientes con polución visual, de temperatura, y especialmente sonora; 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. <p>Síntomas emergentes del estrés: agotamiento emocional y físico por el trabajo docente, desganar al comenzar la jornada laboral, gran esfuerzo para trabajar con grupos numerosos, aburrimiento, apatía o irritabilidad, frustración por el resultado de la tarea docente, necesidad de iniciar los trámites jubilatorios.</p> <p>Signos y conductas observables del estrés: ataques de pánico, pérdida del apetito, trastornos del sueño, dolores de cabeza, mareos, ansiedad, hipertensión arterial, fatiga corporal, desajustes hormonales, trastornos respiratorios, trastornos cardíacos, problemas gastrointestinales, trastornos en la piel, tensión y contracturas musculares, cambio en el estado de ánimo, trastornos en vista, oído y/o voz, síndrome metabólico, problemas de retención y concentración u otros.</p> <p>Síndrome del <i>Burn Out</i>.</p>

Tabla 1. Resumen de las características, causales y sintomatología del malestar docente.

Objetivos del presente trabajo

- Corroborar los factores que definitivamente inciden en forma negativa en el clima áulico y por ende provocan el malestar docente.
- Comparar los resultados obtenidos en el trabajo anterior - por docentes titulados con los no titulados - respecto de las posibles causales que influyen negativamente en el clima de las clases de música.
- Formular propuestas viables de mejora que tiendan a fomentar el bienestar en las clases y disminuir el malestar docente.

Metodología

Se decidió emplear dos procedimientos para la recolección de datos. Una primer muestra (N=26) se conformó por docentes de música - con 0 a 10 años de antigüedad- que trabajan en la escuela primaria o secundaria básica y que a su vez cursan alguna de las carreras que se ofrecen en el Conservatorio, es decir docentes no titulados.

La recolección de datos (cuali-cuantitativos) se obtuvo mediante un cuestionario autoadministrado que fue entregado en forma personal. En el mismo figuraba indicadores (52) que

podrían incidir negativamente en los climas áulicos los que están vinculados con: la tarea del educador musical (31), el comportamiento del grupo-clase o determinados alumnos (13) y el ambiente físico (8).

Para su análisis se empleó el método de escalamiento Likert con afirmaciones, cuyas cinco alternativas de opción fueron: *definitivamente está de acuerdo, probablemente, indeciso, probablemente no está de acuerdo y definitivamente no*. Además se incorporó al cuestionario un espacio abierto con la finalidad de acrecentar la información respecto de otros indicadores que no se hubieran incluido en el mismo.

Posteriormente y en base a los datos extraídos en la muestra anterior se procedió a entrevistar a expertos (N=12) bajo la forma semiestructurada para que propongan estrategias de mejora para revertir los indicadores que inciden negativamente en el clima de las clases de música grupales. Además, se indagó si el clima áulico negativo lo consideraban semilla o fruto del malestar docente.

Análisis de resultados

Las unidades de análisis fueron las siguientes:

1. El grado de acuerdo entre todos los docentes no titulados consultados respecto a la incidencia negativa de los indicadores enunciados sobre los climas áulicos.
2. La comparación de lo consignado por estos docentes con los resultados del trabajo anterior (docentes titulados).
3. Las propuestas de reversión del malestar sugeridas por los expertos.

Análisis 1 y 2

Los docentes no titulados corroboraron la media de 'incidencia definitivamente negativa' mencionada por los docentes titulados. Estas son: i) *clases monótonas y repetitivas* ($\bar{x}=1.30$); ii) *estilo de comunicación interpersonal de bajo o escaso respeto hacia el alumno* ($\bar{x}=1.53$); iii) *normas de convivencia poco respetadas* ($\bar{x}=1.34$) y iv) *polución sonora* ($\bar{x}=1.26$).

Además surgieron otros indicadores con "incidencia definitivamente negativa": Respecto a la tarea del educador: *Nivel académico del docente bajo en estrategias pedagógicas adecuadas* ($\bar{x}=1.50$); *consignas de trabajo confusas, ambiguas, poco precisas* ($\bar{x}=1.42$); *actitud intolerante-irritable* ($\bar{x}=1.53$); *capacidad de escucha insuficiente o nula* ($\bar{x}=1.57$) y *medidas arbitrarias o injusta* ($\bar{x}=1.53$). Respecto al comportamiento del grupo-clase: *roles disfuncionales* ($\bar{x}=1.46$). Respecto al ambiente físico: *incomodidad física* ($\bar{x}=1.50$) y *temperatura inadecuada* ($\bar{x}=1.46$).

El resto de los indicadores – tanto docentes titulados como no titulados - resultaron de incidencia probablemente negativa. No se observó diferencia significativa en los resultados de los docentes no titulados en relación con la antigüedad de los mismos.

Análisis 3

Los resultados de las entrevistas con expertos han permitido en esta etapa del trabajo investigativo acordar algunas estrategias de intervención en el aula y fuera de ella para revertir el malestar general.

Se codificaron las respuestas de los sujetos y se remarcaron las tendencias de las mismas. Se eligieron las respuestas que se presentaron con mayor frecuencia y se clasificaron cuidando que fueran mutuamente excluyentes. Los patrones con mayor frecuencia de mención indicados porcentualmente - en orden decreciente - fueron estrategias relacionadas con el propio docente, con el vínculo docente-alumnos y con la gestión institucional [ver Tabla 2].

En menor orden de frecuencia los expertos plantearon otras estrategias de reversión: realizar observaciones a clases de docentes con muy buen nivel académico y con capacidad de dar clases dinámicas, derivar los problemas grupales o individuales al equipo técnico especializado (si lo hubiere), utilizar técnicas grupales, adaptarse a la realidad institucional, poner límites conductuales a los alumnos, trabajar las normas de convivencia como contenido, crear un buen clima de trabajo al comenzar la clase y dialogar las problemáticas grupales e individuales con los padres.

Ante la pregunta si el clima áulico negativo es fruto o semilla del malestar docente, el 67 % opinó que es indistinto su origen, es tanto fruto como semilla. El clima áulico negativo produce - en el docente - malestar, pero igualmente puede ser que el malestar instalado en el docente por distintos motivos, genere en la clase en su conjunto, un clima negativo. El 33 % se lo atribuye al docente únicamente mientras que ninguno de los expertos se lo adjudicó exclusivamente al clima de la clase.

DESDE EL PROPIO DOCENTE	
Realizar capacitación y /o actualización permanente:	75 %
a) organizada por la rama, en forma obligatoria, en jornadas de reflexión, charlas de expertos sobre	



temáticas de la práctica áulica, entre otras. b) a elección del docente, tanto en cursos, jornadas, congresos como en la búsqueda de bibliografía general y especial	
Planificar las actividades musicales y seleccionar los recursos más adecuados al nivel, a las preferencias de los alumnos como así también al ambiente físico.	75 %
Desarrollar la capacidad de escucha activa y de empatía. Captar el mensaje y metamensaje de lo que el alumno quiere decir.	67 %
Fijar desde un comienzo las normas de convivencia en concordancia con las establecidas institucionalmente.	67 %
Planificar las consignas de trabajo en cada clase y revisarlas de acuerdo con la respuesta del grupo.	50 %
Replantearse el tema vocacional y el nivel en que se trabaja.	50 %
Realizar una evaluación diagnóstica de saberes (prácticos y teóricos), necesidades y preferencias musicales del grupo.	50 %
Trabajar con afectividad.	42 %
DEL DOCENTE CON EL GRUPO	
Dialogar los conflictos grupales en clase. Seleccionar, definir y resolver problemas comunes. Coordinar la distribución de roles dentro del grupo.	67 %
DEL DOCENTE CON EL EQUIPO DE CONDUCCIÓN Y PARES	
Concertar previamente la utilización de tiempos y espacios para el desarrollo más adecuado de las actividades musicales teniendo en cuenta la posibilidad de disminuir la polución sonora y optimizar el espacio.	58 %
Plantear el problema ambiental al equipo de conducción para que dé solución al mismo.	50 %
DEL EQUIPO DE CONDUCCIÓN	
Supervisar y acompañar "realmente" al docente por parte del equipo de conducción.	58 %
DE LA RAMA ARTÍSTICA	
Organizar charlas de expertos sobre temáticas de la práctica áulica, jornadas de reflexión, talleres, entre otras.	75%
Fortalecer la formación de grado para elevar el nivel académico, profundizando en las temáticas de la comunicación verbal, no verbal y la dinámica grupal.	58 %

Tabla 2. Estrategias de reversión del malestar docente.

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, pero que existen también acciones para mejorar el mismo y no aceptar el acostumbramiento de ese malestar, como propio de la tarea docente.

Como resultado del análisis 1 y 2 se puede observar que los docentes no titulados no sólo corroboraron los indicadores negativos que salieron en el trabajo anterior (*clases monótonas y repetitivas; estilo de comunicación interpersonal de bajo o escaso respeto hacia el alumno; normas de convivencia poco respetadas y la polución sonora*) sino que detectaron más indicadores de significatividad negativa que los docentes titulados. Con relación al educador musical aparecieron: *nivel académico del docente bajo en estrategias pedagógicas adecuadas; consignas de trabajo confusas, ambiguas, poco precisas; actitud intolerante-irritable; capacidad de escucha insuficiente o nula y medidas arbitrarias o injusta*; respecto al comportamiento del grupo-clase: *roles disfuncionales*. Y en cuanto al ambiente físico: *incomodidad física y temperatura inadecuada*.

Esto hace suponer que los docentes no titulados, al estar aún transitando las aulas, reflexionan y debaten sobre 'el ser y hacer docente' por lo cual pudieron detectar más factores que provocan el malestar que los observados por los docentes titulados, quienes no siempre están realizando actualizaciones periódicas.

Con respecto al análisis 3 los expertos acordaron una serie de estrategias para revertir el malestar, las que casi en su totalidad están relacionadas con el propio docente y apuntan a los aspectos académico-profesional, pedagógico-didáctico, personal- actitudinal y comunicacional.

Como sostiene Imbernón (1996) en la actualidad el docente se concibe no sólo como un trabajador de la enseñanza sino como un agente de cambio individual y colectivo, por ello es necesario comenzar las acciones de reversión desde la formación de grado. Los formadores de formadores en conjunción con los alumnos deberían:

- profundizar el aspecto vocacional, imprescindible para desarrollar la tarea docente en distintos contextos sociales;
- reflexionar y debatir sobre las actitudes docentes así como la de revisar los propios supuestos y descubrir estrategias de mejora, incrementando la participación de todos los docentes en la toma de decisiones;
- tomar conciencia del compromiso ineludible de formación y actualización permanente de cada docente, para evitar el cuestionamiento del propio saber y valer.

La escuela es el escaparate donde más ampliamente se proyectan trastornos en los alumnos - como deficiencias cognitivas, perceptuales, psicomotoras o comportamentales de mayor o menor gravedad - por lo que resultaría necesario que los educadores musicales tengan conocimientos básicos de neuropsicología infantil para comprender a sus alumnos, especialmente en las etapas iniciales de la educación escolar. La ausencia de reconocimiento del problema muchas veces lleva a la utilización de medidas educativas inadecuadas.

Por ello cuando se observan determinados signos de inmadurez o dificultad para el aprendizaje musical, es necesario alertar a los docentes generalistas a cargo del grupo, al gabinete psicopedagógico – si lo hubiera – o a los padres. Es importante mantener una actitud positiva hacia el niño con alguna disfunción, evitando posturas extremas de sobreprotección o incompreensión frente a su problema.

También existen múltiples situaciones de peligro o de graves carencias en el ámbito laboral, edilicias o del contexto material inmediato. Por ejemplo: bajos salarios, deterioro edilicio, edificio en obra sin suspensión de actividades, áreas de derrumbe, espacios de trabajo reducidos, hacinamiento por aumento en la cantidad de alumnos, falta de ventilación, falta de inmuebles, carencia de materiales didácticos.

El ambiente ‘sonoro-musical’ característico de toda clase de música en los distintos niveles educativos se convierte en un problema cuando no permite el buen desarrollo de las actividades académicas y en muchas ocasiones tiende a constituirse en problemas crónicos, los cuales funcionan como agravantes para los factores de riesgo psíquico mencionados más arriba.

Es substancial el diálogo entre docentes y directivos para que en conjunción con las autoridades que correspondan, traten de disminuir estos factores de malestar. El docente no debiera resignarse, ni aceptar el malestar como un hecho cultural.

A modo de cierre

En un trabajo anterior se esbozaron algunas estrategias de intervención para revertir las causas tanto endógenas como exógenas que provocan el malestar en el aula, en especial las que tienen que ver con áreas que se vinculan estrechamente entre sí: el accionar de los docentes intervinientes y el grupo-clase, aunque sin descuidar el ambiente físico (Ferrero-Martín 2007).

Las mismas se refirieron:

- a la obligatoria jerarquización del área artística que en muchos casos está menospreciada en relación con otras áreas;
- al fomento de una mayor libertad institucional y flexibilidad personal para la instauración de estilos docentes junto con la creación de climas institucionales distendidos y productivos;
- a la ineludible disociación de los problemas escolares y los familiares;
- a la importancia de compartir los proyectos áulicos con profesores que están a cargo de los mismos grupos;
- a la necesidad de formar grupos docentes de aprendizaje para construir redes sociales de apoyo;
- a la necesidad de reforzar la autoimagen en sentido positivo, transmitir optimismo, ser paciente, entusiasmar desde el propio entusiasmo, conservar el buen humor, incluso ante situaciones conflictivas;
- a la irrevocable práctica de técnicas vocales, de respiración y relajación;
- a la imperiosa necesidad de coherencia entre lo que se dice y lo que se hace;
- a la reducción del número de alumnos por clase;
- a la importancia de fomentar en el grupo-clase una matriz vincular en la cual predomine la cooperación sin dejar de expresar interés por cada alumno “como persona”;
- a la obligatoria prescindencia de violencia, gritos, ridiculización y malos tratos en contraposición a la necesaria aproximación al alumno tanto física como emocionalmente;
- a la dotación de salas de música y de recursos suficientes para las instituciones con el fin de llevar a cabo las actividades propias del área;
- al fomento de hábitos de cuidado ambiental.

En el presente trabajo – además de las conclusiones mencionadas en el apartado anterior y las estrategias de intervención puntualizadas más arriba - se intenta añadir otro aspecto que se vislumbra central. Esto es que el personal jerárquico de inspección y dirección prevea acciones para evitar el malestar en los docentes a su cargo. Para ello podría:

- fortalecer en los docentes su rol profesional;
- brindar apoyo emocional y comprensión profesional;
- promover en ellos actitudes reflexivas sobre su propia práctica;

- generar espacios de reflexión docente, para identificar posibles malestares y así prevenir la incidencia que podrían tener sobre la escuela, los alumnos y los propios docentes;
- crear un espacio donde los docentes puedan compartir sus vivencias, sociabilizar aciertos y desaciertos;
- elaborar grupalmente respuestas positivas de solución de conflictos, que surjan en los grupos de trabajo;
- proponer alternativas de solución a los aspectos problemáticos planteados.

Tonon (2004) plantea que básicamente es el apoyo social (proveniente de diferentes fuentes: los compañeros de equipo, los grupos informales y hasta los directivos) el que suele potenciar y favorecer el bienestar de los actores implicados.

La interacción grupal y la relación 'cara a cara' facilitan el desarrollo de la comunicación y el contacto social energizando las potencialidades individuales, ya que el grupo tiene una dinámica propia y distinta a la suma de las fuerzas de cada integrante del mismo.

Los conflictos son inevitables en tanto emergentes naturales de la misma convivencia humana. Es probable que cuando la energía positiva de un grupo de trabajo se ponga en acción, el efecto inercial del malestar instalado puede neutralizarse o revertirse para que el bienestar se instale en las aulas y el acto de enseñar-aprender sea placentero y vigoroso. Por eso es importante fomentar una actitud resiliente, una "disposición interior consciente que se manifiesta en comportamientos que inducen a que las personas en realidades especialmente difíciles descubran sus propios valores y potencialidades y se animen a desarrollarlas" (Rojo 2003, p. 7). Si ello sucede el bienestar preponderará sobre el malestar, lo cual sería lo deseable.

Referencias

- 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. (1999). Situaciones conflictivas en el aula. Propuesta de resolución y prevención: encuadre G.R.E.C. En F. Brandoni (comp.) *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Barreiro, T. (2000). *Trabajo en grupo*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Berkowitz, P.H. y Rothman, E.P. (1968). *El niño problema*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferrero, M. y Martín, M. (2004). Relaciones entre indicadores del lenguaje no verbal y el clima áulico de la clase de música. *Actas de la 4ª Reunión Anual de Investigación. Avances desde la Psicología cognitiva, del Desarrollo y la Comunicación*. Buenos Aires: SACCoM.
- Ferrero, M. y Martín, M. (2007). El bien-estar como requisito indispensable para el desarrollo de las actividades musicales grupales en clase. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 217-229.
- Fueguel y Montoliu (2005). *El malestar docente: propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Gómez y Mir-Serrats (1999) *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase*. Madrid: Narcea S. A. Ediciones.
- Gómez, M. (2007). *Educación psico-social ambiental. El sonido de la ignorancia*. Buenos Aires: Espacio.
- Henderson y Milstein (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Imbernón, F. (1996). *La formación del profesorado. Formar para innovar*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- López Rosetti, D. (2005). *Estrés, epidemia del siglo XXI: cómo entenderlo, entenderse y vencerlo*. Buenos Aires: Lumen.
- Ovejero y Rodríguez (2005). *La convivencia sin violencia*. España: Editorial MAD.
- Parejo, J. (1995). *Comunicación no verbal y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Pietro Castillo, D. (1999). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Rojo, E. (2003). Artículo Resiliencia y esperanza. Una fortaleza antigua y un concepto actual. *Revista Signos*, 15.

Romero, R. (2004). *Grupo. Objeto y teoría*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Sabbatella Riccardi, P. (2000). Control del comportamiento y disciplina en el aula de música. *Revista LEEME de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. En <http://musica.rediris.es/leeme/revista/sabbatella.htm> (Página consultada en marzo 2002).

Savater, F. (1997). *Carta a la maestra en El valor de educar*. México: Instituto de estudios educativos y sindicales de América.

Tonon, G. (2004). *Calidad de vida y desgaste profesional. Una mirada del síndrome del burnout*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

HACIA LA ARMONÍA EN UN TECLADO DESDE DE LA MELODÍA EN FLAUTA DULCE

STELLA ARAMAYO

UNIVERSIDAD CAECE

El aprendizaje de instrumentos musicales

En el sistema educativo de Argentina la enseñanza de instrumentos musicales se realiza en Institutos especializados, Universidades Nacionales de gestión estatal o privada y Conservatorios de Música oficiales o no oficiales.

El estudio de la ejecución de instrumentos musicales también ha sido en el mundo propio de estudios personales privados, avalados por instituciones como EPTA (European Piano Teachers Association), ISSTIP (International Society for the Study of Tension in Performance) y BPSE (Beethoven Piano Society of Europe), tres organizaciones vinculadas con la enseñanza del piano.

Al abordar el segundo año de este estudio longitudinal, he considerado significativo replantear nuevamente que lo propio de los instrumentos musicales son sus diferenciadas características sonoras y visuales conocidas y por conocer. Para comprobar esto he realizado esta investigación en un grupo de E.S.B. o educación secundaria básica, perteneciente a una institución educativa de la provincia de Buenos Aires, como continuación de mi estudio previo a éste llamado "De la melodía en flauta dulce a la armonía en un teclado".

Al terminar la primera parte del estudio en el año 2006, había obtenido resultados parciales, los cuales he comparado con los resultados finales que he obtenido en este segundo año de investigación al mismo grupo (cohorte 1ª), durante el año 2007. Además, a otro grupo que cursó 8º año en 2007 (cohorte 2ª), apliqué la misma encuesta aplicada a 8º año en el otro grupo en 2006, para profundizar en la adquisición de información relevante para este estudio.

Analizando los Contenidos Básicos Comunes o C.B.C., documentos nacionales del sistema educativo argentino para el área artística, he observado que en éstos 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 en consecuencia, para mejorar la comprensión del lenguaje musical. Tampoco se observan las diferentes posibilidades texturales de los instrumentos musicales, a partir de las cuales surgen distintas dificultades técnicas y expresivas, que deberían ser superadas para su correcta ejecución, con la consecuente complejización cognitiva que implican la sucesión metodológica de estos aprendizajes.

Los intérpretes y la comprensión

El fundamento de la realización de este estudio longitudinal ha sido la demostración de que la ejecución del piano es un proceso cognitivo que se retroalimenta con la práctica de la ejecución pianística. Y que si se parte desde un instrumento melódico como la flauta dulce, el arribo a la ejecución de un instrumento armónico como el teclado puede resultar un modo de complejizar los procesos cognitivos que los estudiantes del sistema general de enseñanza deberían aprovechar para comprender mejor el lenguaje musical. Según Mario Carretero la investigación cognitiva ha demostrado que se almacena mucha más información de la que realmente se usa en la escuela. En la actualidad la palabra clave en el enfoque cognitivo de la enseñanza es "comprensión". Y la comprensión supone un mayor rendimiento de la memoria a corto plazo, un favorecimiento de los procesos metacognitivos, y el dominio del establecimiento de relaciones entre los elementos nuevos de información y el control en las estrategias ejecutivas y metacognitivas (1998, pp. 259-260).

En esta investigación he indagado sobre el mejoramiento de la comprensión del lenguaje musical, partiendo desde la ejecución de flauta dulce hacia la ejecución de teclado, dicho de otro modo, llegando a la ejecución armónica desde la ejecución melódica.

Objetivos

Los objetivos de este estudio exploratorio longitudinal realizado durante dos años continuos 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 objetivos de la segunda parte de este estudio longitudinal exploratorio han sido los mismos que he mencionado antes en el primer año de esta investigación, que básicamente tienden al análisis de los resultados que se pueden obtener en el aprendizaje de los estudiantes de secundaria, avanzando desde la ejecución de un instrumento melódico hasta la ejecución de un instrumento armónico.

El grupo observado, estando dentro del sistema general de educación, aprendió la ejecución de la flauta dulce antes de su aproximación al conocimiento y ejecución de un teclado. Y el repertorio trabajado ha sido elaborado específicamente para este estudio, mediante transcripciones y arreglos musicales en los que he vinculado lo que aprendieron melódicamente en flauta dulce con lo que estudiaron armónicamente en el teclado.

Antecedentes desde la psicología

Este estudio está vinculado a la necesidad de que los alumnos del sistema educativo argentino consigan realizar procedimientos conscientes y controlados en la resolución de problemas, partiendo desde lo más simple para llegar hacia lo más complejo.

La clara dicotomía entre procedimientos automáticos, que escapan a cualquier reflexión consciente, y los procedimientos intencionales y planificados, marca buena parte de la literatura sobre estrategias y sobre metacognición. Dicha distinción se basa parcialmente en la suposición de que, para el aprendizaje, lo importante es lo que el aprendiz elabora de forma explícita y consciente y que sólo aprende, o recuerda para aplicar, aquello que recibe una atención consciente.

“Aunque a primera vista clarificadora, tal distinción esconde una realidad mucho más compleja que nos indica que entre los conocimientos implícitos inconscientes, y los explícitos conscientes existen una serie de niveles que nos remiten a una actividad constructiva del sujeto, algo que nos aleja de la metáfora de la conciencia como simple iluminación. Desde esta perspectiva los conocimientos conscientes, no dejan de ser la punta del iceberg de un complejo funcionamiento cognitivo” (Pozo 2000, p. 114)

Piaget insistió en la necesidad de aceptar que la mayor parte de la construcción cognitiva se hace de forma inconsciente: lo que conforma la actuación de sujetos de diferentes edades ante una determinada tarea, lo que son capaces de hacer o de entender, no viene determinado por procesos conscientes y planificados, sino que es una consecuencia de ciertas operaciones y regulaciones de las que el sujeto no es consciente. El acceso a la conciencia de dichos procesos es una elaboración larga y compleja.

La propuesta que mejor recoge esta visión compleja en niveles de explicitación que rompe con la dicotomía inconsciente/consciente es la de Karmiloff-Smith (1992). Según esta autora, el desarrollo puede ser entendido como un proceso recurrente de explicitación o de “redescripción representacional”, a través del cual los conocimientos se hacen cada vez más accesibles y explícitos para el sujeto. Esta tendencia se acompaña de una mayor flexibilidad y control de los conocimientos. Una de las propuestas de Karmiloff-Smith es la que defiende la necesidad de dominar algunos de los procedimientos básicos para que éstos puedan ser reformulados en un formato más explícito, verbalizable y comunicable. Esto nos sugiere un mecanismo importante de adquisición: la repetición y el dominio de un procedimiento, clara alternativa al mecanismo del conflicto. Por otro lado, aunque el experto que ha conseguido el dominio en algún procedimiento y que tiene una comprensión explícita y teórica puede comunicar tales instrucciones a un aprendiz, éste ha de pasar por las mismas fases de redescripción para poder conseguir tal nivel de control. No es suficiente comunicar a un aprendiz las razones y las instrucciones explícitas para resolver un problema para que este último las pueda incorporar sin más. Hace falta todo un trabajo, lento y progresivo, de sucesivas redescripciones representacionales entre profesor y alumno.

“Es, pues, una ilusión pensar que la explicitación y el carácter controlado de una estrategia desde el punto de vista del experto, se conviertan necesariamente en conocimiento estratégico controlado y consciente desde el punto de vista del aprendiz” (Pozo 2000, p. 115)

Una segunda propuesta interesante que tiene que ver con los niveles de explicitación relativos a los procesos de regulación es la de Allal y Saada-Robert (1992). Estas autoras distinguen cuatro niveles de explicitación de las regulaciones cognitivas:

1. Regulaciones implícitas integradas en el funcionamiento cognitivo de las que el sujeto no es consciente. Están presentes en cualquier resolución de un problema en forma de

correcciones, compensaciones y ajustes espontáneos de las acciones encaminadas a alcanzar una meta.

2. Regulaciones implícitas, pero que son susceptibles de ser explicitadas bajo una demanda externa o en función de las exigencias de la tarea.
3. Regulaciones explícitas o intencionales. El sujeto es consciente de tales regulaciones y puede comunicarlas verbalmente a otra persona.
4. Regulaciones instrumentadas que se apoyan en un soporte externo (por ejemplo un sistema de notación, un plan escrito, un gráfico). Esta exteriorización otorga a las regulaciones un carácter nuevo de permanencia y efectividad que puede ser explotado por el aprendiz... El proceso de explicitación puede ocurrir en la fase de realización de la tarea (on line) o bien una vez acabada la tarea en un intento de corrección o de evaluación de la misma.

Una de las ventajas de tal modelo es que señala la importancia de las formas externas de representación que pueden ayudar al alumno a regular de forma explícita sus estrategias de resolución de problemas. La explicitación se torna entonces exteriorización, lo que significa entonces un paso decisivo en la construcción de formas de representación durables y permanentes.

“El interés de estas formas externas, una constante en el proceso de construcción de conocimientos, es innegable en los aprendizajes escolares, aprendizajes que suelen apoyarse con mucha frecuencia en tales sistemas de representación externa” (Pozo 2000, p. 116)

Para el caso de la notación musical tradicional, que se escribe en partituras, el aprendizaje de la ejecución de música de características simples y básicas para el teclado, es un claro ejemplo de un sistema de representación externa, que puede contribuir perfectamente en el proceso de la construcción de conocimientos musicales, para los estudiantes de secundaria del sistema general de educación de Argentina.

Metodología de esta investigación

Sujetos

Los estudiantes de 8º año del ciclo lectivo 2006 eran veinticuatro (n=24).

En el ciclo lectivo 2007, una alumna de ese 8º del año 2006 repitió el curso y otra alumna abandonó el colegio durante el primer trimestre de cursada de 9º año. El número del mismo grupo de alumnos se redujo a veintidós (n=22). Por lo que la nueva encuesta modificada y actualizada la apliqué sólo a veintidós estudiantes de la 1ª cohorte, en lugar de los veinticuatro que cursaron durante el primer año de la realización esta investigación.

También apliqué en una 2ª cohorte de alumnos que cursaron 8º año en 2007 el mismo instrumento aplicado a la 1ª cohorte que cursó 8º año en 2006, para profundización de datos relevantes para este estudio.

Fuentes de datos

Además de la comparación entre un año y otro al mismo grupo de estudiantes o 1ª cohorte, la encuesta que apliqué en 8º año del ciclo lectivo 2006, la volví a aplicar a otro grupo de 8º año del ciclo lectivo 2007, para ampliar la información de esta investigación exploratoria. Y pude recabar información que también he comparado entre los resultados de dos grupos de 8º año de distintos ciclos lectivos, para dejar abierto este estudio a futuras réplicas.

Materiales musicales

El repertorio trabajado ha sido elaborado específicamente para este estudio, mediante transcripciones y arreglos musicales en los que he 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 para el primer año, y otras dos obras de similares características para el segundo año de esta investigación.

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.

Obra B: melodía original de “El cuando”, danza folklórica argentina.

Obra C: melodía original de “Canción de cuna” de Johannes Brahms.

Obra D: melodía original de “Vidalita”, canción folklórica argentina.

Música aprendida en teclado

He armonizado para teclado las cuatro melodías nombradas, trabajando las melodías y/o armonías para la mano izquierda en complejidad creciente.

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

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

Obra C': melodía de la obra C de Brahms para mano derecha, y acordes completos (triadas) o acordes quebrados para mano izquierda. Esto último fue opcional alternativo.

Obra D': melodía de la obra D de "Vidalita" para mano derecha y la misma melodía paralela en mano izquierda, con cuidado de la digitación adecuada.

Procedimientos

Los procedimientos aplicados sucesivamente han sido en los dos años:

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. Construcción individual de 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 explicó 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 visual 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.
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.
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. Realizan los catorce pasos mencionados cambiando repertorio, es decir, con las obras B y B', C y C', D y D'.
16. Apliqué una Encuesta a cada sujeto que participó de esta investigación donde indagué aspectos que están vinculados a las facilidades, dificultades, ventajas y desventajas de la participación en este estudio, una al final del primer año y otra al final del segundo año.
17. Tabulé los datos obtenidos después de aplicar la Encuesta en cada uno de los dos años de este estudio.
18. Obtuve resultados parciales al final del primero y del segundo año de este estudio longitudinal.
19. Comparé resultados parciales de cada año para obtener resultados finales.

Instrumentos metodológicos

El instrumento metodológico para la primera parte de esta investigación fue una *Encuesta para alumnos de 8º año ciclo lectivo 2006* que apliqué nuevamente a 8º año ciclo lectivo 2007 (Ver Apéndice Instrumento 1).

El instrumento metodológico para la segunda parte de esta investigación fue una *Encuesta para alumnos de 9º año ciclo lectivo 2007* (Ver Apéndice Instrumento 2).

Resultados

Resultados parciales para 8º año ciclos 2006 y 2007

Cohorte 1: 8º año ciclo 2006 n=24	Cohorte 2 : 8º año ciclo 2007 n=29
<ol style="list-style-type: none"> 1. El 75% tuvo 3 años previos de flauta dulce. 2. El 12,5% tuvo 2 años previos de flauta dulce. 3. El 12,5% tuvo 1 años previo de flauta dulce. 4. El 54% tenía un piano o teclado en casa. 5. El 46% NO tenía piano o teclado en casa. 6. El 83% tenía acceso a un piano o teclado prestado. 7. El 50% tardó un mes en aprender a tocar la primera obra completa en piano o teclado. 8. El 12,5% demoró 2 meses en tocar la primera obra completa para piano o teclado. 9. El 50% prefirió aprender teclado en clases de Educación Artística. 10. El 50% prefirió aprender teclado en un taller extraprogramático. 11. De difícil a fácil para tocar un teclado: <ol style="list-style-type: none"> a. Coordinar las dos manos en la ejecución de las obras (70 %) b. Leer las notas de la partitura en el teclado (41%) c. Tocar de memoria (33%) d. Tocar: <ol style="list-style-type: none"> i. con la digitación más cómoda y correcta (29%) ii. expresivamente (29%) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ningún alumno tuvo 3 años previos de flauta dulce. 2. El 7% tuvo 2 años previos de flauta dulce. 3. El 93% tuvo 1 años previo de flauta dulce. 4. El 35 % tenía un piano o teclado en casa. 5. El 65% NO tenía piano o teclado en casa. 6. El 65% no tenía acceso a un piano o teclado prestado. 7. Ídem (50%) 8. El 20% demoró 2 meses en tocar la primera obra completa para piano o teclado. 9. El 55% prefirió aprender teclado en clases de Educación Artística. 10. El 45% prefirió aprender teclado en un taller extraprogramático. 11. De difícil a fácil para tocar un teclado: <ol style="list-style-type: none"> a. Tocar bien (textual, en Otras dificultades) (48%). b. Ídem (45%). c. Tocar expresivamente (45%). d. Coordinar las dos manos en la ejecución de las obras (41%). d. Tocar con la digitación más cómoda y correcta (38%)

Tabla 1.

Hallazgos y Conclusiones de 8º ciclo 2006 y 8º ciclo 2007

Se pueden observar en los resultados parciales dos coincidencias exactas entre un grupo y otro, en cuanto al tiempo que tardaron en aprender la primera obra completa para teclado que en ambos casos fue de un mes, y la 2ª dificultad para las dos cohortes que fue leer las notas de la partitura en el teclado.

Resultados parciales 9º año ciclo 2007 (cohortes 1: 8º año 2006)

Al tabular la 2ª encuesta del año 2007 he podido comprobar lo siguiente:

- El 70% de los alumnos aunque no tenía piano o teclado en su casa, pudo acceder a un piano o a un teclado prestado para poder estudiar.
- El 27% de los alumnos estudió con su propio instrumento musical en su casa.
- El 3% de los alumnos solamente estudió con su propio "teclado de cartulina", fabricado en el ciclo lectivo anterior.
- El 41% dedicó media hora semanal al estudio del piano o del teclado para el colegio.
- El 27% sólo una hora de estudio semanal.
- Un 16% de los alumnos dedicó dos horas semanales al estudio del teclado y otro 16 % no respondió a esta pregunta.
- Respecto al tiempo que demoraron en el grupo investigado para aprender a tocar correctamente las obras musicales enseñadas en el 2º año de esta investigación, el 27% tardó siete meses en aprender la 1ª obra del año 2007 y 3ª obra de este estudio bianual. El 18% demoró cinco meses y el 55% restante fue muy heterogéneo en sus tiempos de aprendizaje. Así, dos alumnos tardaron un mes, dos demoraron dos meses, dos tardaron tres meses, dos demoraron cuatro meses, dos tardaron seis meses y dos demoraron ocho meses.

Evidentemente se manifestaron los diferentes tiempos de aprendizaje, posiblemente por otros factores no investigados en este estudio y probablemente vinculados tanto al talento musical

personal e individual de cada estudiante como al esfuerzo individual que cada estudiante puso en sus prácticas de piano o de teclado para el colegio.

Las dificultades en este segundo año de investigación al mismo grupo de estudiantes, en orden decreciente han sido las siguientes:

- Conseguir un lugar con teclado para estudiar porque no tengo en casa (41%)
- Coordinar las dos manos en la ejecución de una obra (36%)
- Organizar un tiempo de estudio del teclado para el colegio (32%)
- Leer las notas de la partitura para las dos manos (no sólo las notas escritas para la mano derecha, tendencia observada como “espontánea”) (23%)
- Tocar las notas de la partitura para las dos manos (18%)
- Tocar las notas con la digitación más cómoda y correcta (17%)
- Tocar de memoria (15%)
- Tocar expresivamente (15%)
- Otra dificultad que no figura en esta lista. Ninguna.

Resultados Finales

Después de aplicar durante el año 2006 a 8º año una encuesta y durante 2007 otra encuesta al mismo grupo de estudiantes, he comparado los resultados parciales del primer año de esta investigación con los obtenidos en este segundo año.

Comparando los resultados de las dos encuestas, he observado que así como en el primer año lo más difícil en la ejecución de teclado había resultado la coordinación de las dos manos, en este segundo año esa dificultad pasó a segundo lugar.

La dificultad mayor en este segundo año fue conseguir un lugar con teclado para estudiar, porque los alumnos no tenían este instrumento armónico en casa. Todos tenían el teclado de cartulina fabricado por ellos en el primer año de aproximación a un teclado en este estudio. Sin embargo, algunos estudiantes progresaron notablemente en la ejecución del teclado aún sin tener ese instrumento musical en su hogar.

Además, a un alto porcentaje de los alumnos observados les resultó dificultoso organizar un tiempo de estudio para el teclado, como parte de su estudio para el colegio, quedando ésta como 3ª dificultad en este 2º año.

Algunos estudiantes al sentarse al teclado en las clases, se aproximaban espontáneamente sólo con una mano, generalmente la mano derecha, en lugar de acercarse con las dos manos simultáneamente. Sin embargo, la segunda dificultad del primer año en la cohorte 1ª, que fue leer las notas de la partitura para las dos manos juntas, en el 2º año de investigación al mismo grupo, pasó a 4º lugar como dificultad.

La 3ª dificultad en el primer año de investigación fue tocar de memoria, que pasó a un 7º lugar durante el 2º año de este estudio.

La 4ª dificultad del primer año fueron dos, tocar las notas con la digitación más cómoda y correcta y tocar expresivamente. Respectivamente ambas dificultades pasaron a ocupar el 6º y 8º lugar.

Discusión y conclusión

Transcurridos dos años de investigación en dos ciclos lectivos continuos al mismo grupo de estudiantes de secundaria, he podido comprobar que si bien en los comienzos del estudio no fue prioritario contar con el instrumento de teclado en casa, en el segundo año resultó casi imprescindible contar con un teclado para seguir progresando en el aprendizaje de ese instrumento. Como un alto porcentaje de estudiantes tuvo necesidad de contar con el instrumento musical para estudiar, estaría demostrando, al menos como tendencia evidente, que en el aprendizaje de instrumentos musicales la práctica constituye una parte esencial de la enseñanza y del aprendizaje. Por lo tanto, la dicotomía entre las actividades destinadas a la comprensión, y la práctica como actividad repetitiva y falta de significación, constituyen una falsa oposición evidente en este estudio.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos propuestos al comenzar este estudio, he investigado el aprendizaje de ejecución de instrumentos musicales en el sistema general de educación como parte de la formación general del alumnado, he explorado en un grupo de alumnos que pasaron nueve años en el sistema general de educación su preparación en la ejecución de instrumentos musicales y he analizado resultados que 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.

En síntesis, con esta investigación he indagado el acercamiento de estudiantes argentinos del sistema general de educación a la ejecución de un instrumento armónico como el teclado, para desarrollar la inteligencia personal desde la práctica musical. Y he podido evidenciar que en el

proceso de enseñanza- aprendizaje de instrumentos musicales es importante observar la constante vinculación que existe entre práctica y comprensión y que la práctica se complementa con la comprensión porque ayuda a crear las condiciones para que ésta se produzca.

Dejo abierto este estudio longitudinal a futuras investigaciones referidas a la ejecución instrumental, como nueva posibilidad a la investigación cognitiva en el campo de la música y educación musical.

Referencias

- Aramayo, S. (2004). Superdotación e Inteligencia en la Educación General y en la Música. *Actas de la IVª Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- Aramayo, S. (2007). De la melodía en flauta dulce a la armonía en un teclado. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 59-66.
- Bernstein, N. (1967). *The Coordination and Regulation of Movements*. Londres: Pergamon Press.
- Best, J. W. (1961 [1982]). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- 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.
- El folklore argentino. Sección Formas Musicales. www.elfolkloreargentino.com/danzas.html.
- Fischer, K. (1980). *A Theory of Cognitive Development: The Control of Hierarchies of Skill*. *Psychological Review*, **87**.
- Gardner, H. (1999). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Companhia Melhoramentos de São Paulo. Brasil: Fondo de cultura económica.
- Narejos, A. (1998). Nueva mirada sobre la actividad del pianista Iª Jornadas de Investigación en Educación Musical. Ceuta, ISME España. *Revista Lista Electrónica Europea de Música en Educación*, **5**, Mayo 2000.
- Pozo, J. y Monereo, C. (2000). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Shafer, L. H. (1981). Performance of Chopin, Bach and Bartok: Studies in Motor Programming. *Cognitive Psychology*, pp. 370-371.
- Teuber, H. L. (1960). Perception. En J. Field (comp.) *Handbook of Physiology, Neurophysiology*, **3**, pp. 1595-1668.

Anexo

Instrumento 1:

Encuesta para alumnos de 8º año ciclo lectivo 2006

(Aplicada también en 8º ciclo 2007)

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

Se garantiza la confidencialidad de los datos.

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

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

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

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

1º

2º

3º

4º

5º

6º

7º

8º

- 1) ¿Tienes piano en casa?
Si..... No..... Otro instrumento de teclado.....
- 2) Si no tienes piano u otro teclado en casa ¿puedes utilizar algún otro para estudiar?
- 3) ¿En qué lugar?(casa de un familiar, biblioteca, colegio, centro cultural, etc.) Si.....
A veces..... No.....
- 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 7 meses 8 meses
- 5) Si te dieran a elegir cómo aprender a tocar en teclado en el colegio, preferirías:
 - a) Que sea una parte de las clases de Educación Artística.
 - b) 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:
 - a) Leer las notas de la partitura.....
 - b) Tocar las notas con la digitación más cómoda y correcta.....
 - c) Coordinar las dos manos en la ejecución de una obra.....
 - d) Tocar expresivamente.....
 - e) Tocar de memoria.....
 - f) Otra dificultad que no figura en esta lista.....

MUCHAS GRACIAS POR RESPONDER

Instrumento 2:

Encuesta para alumnos de 9º año ciclo lectivo 2007

El siguiente instrumento metodológico se utiliza para recolectar información para una investigación académica universitaria de Posgrado. 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 u ordena según cada pregunta.

- 1) ¿Tienes en la actualidad piano u otro teclado en casa? Si..... No..... Otro instrumento de teclado.....
- 7) 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.....
- 2) ¿Cuánto tiempo semanal puedes dedicar para estudiar teclado si debes salir de tu casa para ir a estudiar a otro lugar? Si tienes piano o teclado en casa responde también esta pregunta:
 - a. 1/2 hora por semana
 - b. 1 hora por semana
 - c. 1 1/2 hora por semana
 - d. 2 horas por semana
 - e. Más de 2 horas por semana
- 3) ¿Cuánto tiempo tardaste en aprender bien la primera obra musical para piano estudiada por todo tu curso en este ciclo lectivo 2007? 1mes 2 meses 3 meses 4 meses 5 meses 6 meses 7 meses 8 meses
- 4) ¿Cuál es la mayor dificultad que tuviste al pasar de aprender a tocar la melodía de una canción en flauta dulce, a tocar esa misma melodía en un teclado “con las dos manos”?

Ordena con números del 1 al 9 desde la mayor a la menor dificultad.

- a) Leer las notas de la partitura para las dos manos.....
- b) Tocar las notas de la partitura para las dos manos.....
- c) Tocar las notas con la digitación más cómoda y correcta.....
- d) Coordinar las dos manos en la ejecución de una obra.....
- e) Tocar expresivamente.....
- f) Tocar de memoria.....
- g) Organizar un tiempo de estudio del teclado para el colegio.....
- h) Conseguir un lugar con teclado para estudiar porque no tengo en casa.....
- i) Otra dificultad que no figura en esta lista.....

MUCHAS GRACIAS POR RESPONDER

LA PERICIA EN EL CANTO A LOS TRES AÑOS

Incidencias tonomodales y constructivas

MARÍA GABRIELA MÓNACO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Este estudio indaga acerca de las habilidades en niños de tres años para cantar una canción enseñada para la experiencia. Forma parte de un trabajo mayor que estudia estas características en diferentes grupos etéreos infantiles.

El objetivo es estimar, a partir del tipo de emisión de la voz y el ajuste al contorno melódico de una canción enseñada previamente, qué porcentaje de niños “cantan” y cuántos se encuentran en etapas previas al canto. Se elaboraron categorías para perfilar estas etapas y se indagó acerca del centro tonal que los niños empleaban espontáneamente, comparándolo con el utilizado durante la enseñanza de la canción.

En el contexto de este estudio se denomina contorno melódico a “la silueta de una melodía cuyo diseño ignora la medida de los intervalos y solo considera el movimiento de ascenso y descenso de sus patrones” (Cook, citado por Malbrán 2007; p. 100)

Antecedentes

El canto es una forma de expresión presente desde los primeros meses de vida. En tanto habilidad posible de ser desarrollada, se convierte en un centro de interés para la educación en general y particularmente para la educación musical.

En los niños pequeños el límite entre el canto y el habla se confunden. Los estudiosos del desarrollo de canto infantil, denominan de diferentes maneras a estas etapas tempranas:

- Welch (1996) designa como “cantinela” a los primeros intentos vocales en un rango restringido de alturas, que luego va evolucionando en un manejo más conciente de las alturas vocales siguiendo el macro-contorno de la melodía o de las principales frases que la conforman. La tonalidad se basa esencialmente en la frase.
- Mang (2000) en un estudio con niños de preescolar ha aislado la constancia en un desempeño que denomina “vocalización intermedia” entre el habla y el canto.
- Davidson (1994) sugiere descubrir en las respuestas cantadas de los niños “unidades de configuración” del componente melódico del canto, sin pretender que la respuesta se organice desde el comienzo en notas, contorno o tónicas. Encuentra que los niños disponen de una memoria o estructura de organización para mantener la estabilidad tonal dentro de la frase de la canción.
- Rutkowski (1994) diseñó cinco categorías para estudiar el desarrollo de la voz cantada infantil en niños de preescolar, que abarcan desde la denominación *pre-cantores* hasta *cantores*. Señala que los niños que “cantan” en el ámbito de la voz hablada usualmente lo hacen de La3 a Do4; en la etapa siguiente pueden oscilar entre la voz hablada-cantada y extienden su rango hasta el Fa4, para luego pasar por la etapa de *cantores incipientes* (de Re4 a La4) antes de convertirse en *cantores* que es cuando utilizan el registro agudo.
- Greenberg (1979, citado por Kim 2000) clasifica el desarrollo vocal de los niños en diferentes etapas, señalando que hacia los 3-4 años, utilizan un rango limitado de alturas que van desde el Re4 hasta el Sol4, debido a la falta de control del mecanismo físico necesario para producir sonidos más agudos. Recién a los cinco años o más, asegura, los niños están en condiciones de cantar sonidos más agudos (hasta el Do5).
- Mónaco (2001) estudió el canto espontáneo en niños de tres y cuatro años, en encontró que las alturas compartidas por todos los sujetos de la muestra (N=48) comprendían del Re4 al Fa4.

Según Dowling (1994) el canto se distingue del habla en esta edad por “la constancia en los patrones métricos (el tiempo) y el uso de alturas discretas y sostenidas para las vocales”.

Algunos investigadores han encontrado que las canciones usadas para los estudios tienen limitaciones, ya que se ha observado que los niños pequeños obtienen mejores resultados en melodías sin palabras que en melodías con texto, en muchos casos imitando diseños melódicos presentados por el testista. Esto lo atribuyen a que el niño pequeño puede distraerse pensando el orden de las palabras que va a cantar. (Kim 2000)

En este sentido, Welch (1998) que realizó un estudio con niños en los primeros tres años de escolaridad, de 5 a 7 años, coincide al señalar “*en cada año los niños calificaron más alto en la correspondencia vocal de alturas de elementos melódicos que en las melodías de las canciones (aún cuando estas eran muestras idénticas de alturas)*” (p.11) y advierte que si hubiera que evaluar el desarrollo musical global de estos niños, no debiera hacerse solamente en base a la precisión con la que puedan reproducir las melodías de las canciones, porque podría obtenerse resultados parciales que pueden hasta ocultar sus habilidades para el canto.

No obstante esta advertencia, en este estudio se tomó la canción *Dos por diez* en su simbiosis música-texto, pues los niños de la muestra no poseían entrenamiento en cantar melodías sin palabras dada su corta edad y el escaso tiempo de frecuentación la escolaridad sistematizada al momento de la muestra.

En los casos referidos por los expertos, como la imitación está a continuación del modelo, no está involucrada la memoria a mediano plazo y por lo tanto no serían comparables, ya que para cantar una canción es necesario poseer habilidades retentivas que permitan copiar un modelo de alturas-texto que permanece en la memoria del sujeto y que debe ser rescatada en el momento en que se lo solicita.

Queda claro que este estudio se refiere, entonces, al desempeño vocal de niños pequeños al cantar una *canción*.

Metodología

El trabajo se realizó con una N=60 de niños que asisten a la primera sala de Jardines de Infantes, cuyas edades oscilan al momento del registro entre 3.3 y 4.3 años.

La canción de tres notas *Dos por diez*, fue enseñada sobre una banda sonora grabada para la experiencia, en una tonalidad que de acuerdo a estudios previos resulta adecuada para la edad (Greenberg 1979; Rutkowski 1984; Mónaco 2001).



Figura 1. Canción *Dos por diez*.

Esta canción posee dos diseños melódicos diferentes a los cuales se corresponden el mismo texto cada vez que aparecen. La estructura de la melodía es: a-a-b-a

Se solicitó la colaboración de cinco maestros de música de cuatro jardines de infantes urbanos de La Plata (Provincia de Buenos Aires – República Argentina) a los que se les proporcionó la banda sonora grabada para la canción, bajo la condición que debía ser enseñada y ensayada siempre con la grabación. Se solicitó esta condición para asegurarse que la cantarían siempre en la misma tonalidad. La banda sonora que se proporcionó estaba grabada en tres tempi diferentes para que el docente seleccionara el que le resultaba más apropiado, o pudiera variar de uno a otro durante los ensayos. En el momento que el docente considerara que los niños sabían la canción, se realizaría el test consistente en un registro *a capella* y otro sobre la banda. En este estudio se basa en la versión *a capella*.

El registro se realizó en señal digital con un grabador minidisk con micrófono exterior.

Se invitaba a los niños a cantar en forma individual, con la presencia del testista y el docente a cargo del grupo.

Se elaboraron cuatro categorías de análisis de la emisión vocal, basadas en las respuestas vocales esperables en niños de esta edad según los expertos. Estas son:

- Hablada monotónica (HM): los niños recitan el texto de la canción en una altura compleja (altura del habla) sin insinuar el contorno de la melodía.
- Hablada contorneada HC): recitan el texto de la canción con alturas complejas propias del habla con diferencias entre las mismas remedando el contorno.
- Contorneada con algunas alturas tónicas (CA): los niños oscilan entre el habla y el canto, y logran sostener algunos tonos.
- Tónica (T): cantan alturas con tonicidad estable que siguen el contorno de la melodía.

Las muestras fueron analizadas por tres evaluadores. El trabajo consistió en asignar una categoría al desempeño global cada sujeto, señalar cuál fue la estructura formal con la que cantó, y estimar en qué segmento melódico de la interpretación presenta una mejor emisión. En base a este segmento, determinar la tónica aproximada (en el caso de las dos últimas categorías).

Respecto de la estructura se le asignó a cada segmento formal un número: 1-2-3-4 a los fines de precisar a cuál segmento se hace referencia (ya que los segmentos 1-2 y 4 son idénticos).

En los controles inter-raters se observó un acuerdo del 80% entre los evaluadores.

Resultados

Categorías

Las categorías asignadas se distribuyen de la siguiente manera: en primer lugar la emisión CA (contorneada con algunas alturas tónicas), seguida con un puntaje casi similar por la emisión tónica (T). Las categorías que siguen son Hablada contorneada y Hablada monotónica.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	6	10,0	10,0	10,0
2	16	26,7	26,7	36,7
3	20	33,3	33,3	70,0
4	18	30,0	30,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Tabla 1. Tipo de Emisión -Categoría. 1=HM; 2=HC; 3=CA; 4=T.

Estructura

El 40% de los niños cantó la canción con la estructura correcta.

El resto de los niños interpretaron la canción en forma parcial, observándose que un buen número cantan los segmentos formales 2, 3 y 4; seguidos por los que cantan los segmentos 3 y 4.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	4	6,7	6,7	6,7
2	13	21,7	21,7	28,3
3	19	31,7	31,7	60,0
4	24	40,0	40,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Tabla 2. Estructura Formal. 1=cantan segm 1-2; 2=cantan segm 3-4; 3=cantan segm 2-3-4; 4=cantan canción completa.

Mejor segmento melódico-formal interpretado

Respecto al mejor segmento interpretado, se pudo determinar en el 88% de los sujetos. En el resto de los niños, no se estimó ningún segmento como el mejor emitido pues se observa homogeneidad en la interpretación.

El mejor desempeño en los niños de la muestra se obtuvo en el último segmento-formal, seguido por el segundo segmento.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	7	11,7	11,7	11,7
1	8	13,3	13,3	25,0
2	15	25,0	25,0	50,0
3	12	20,0	20,0	70,0
4	18	30,0	30,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Tabla 3. Mejor segmento interpretado. 0=homogeneidad en la interpretación; 1=el mejor segmento es el primero; 2=el segundo; 3=el tercero; 4=el cuarto.

	CATEGOR	SEGM	FORMA
N Valid	60	60	60
Missing	0	0	0
Mean	2,83	2,43	3,05
Median	3,00	2,50	3,00
Mode	3	4	4

Tabla 4. Comparativa.

Tónica

Del total de sujetos muestreados en el 65% se puede estimar una tónica. Son los que corresponden a las categorías de emisión vocal Tónica y Contorneado con algunas alturas tónicas.

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
con/sin tónica	60	,65	,48	6,21E-02

Tabla 5. Elección de una altura como tónica tonal.

	Test Value = 0					
	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
con/sin tónica	10,468	59	,000	,65	,53	,77

Tabla 6. La significación estadística de los datos fue estimada con el T test.

En el caso de los niños en los que se puede estimar una tónica, se le asignó un puntaje a cada una de las empleadas, que oscilan entre Sib3 y Fa#4. Nótese que la tónica más empleada es Do4, seguida de Re4, que es la tonalidad de ensayo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	4,9	7,7	7,7
	2	4	6,6	10,3	17,9
	3	12	19,7	30,8	48,7
	4	8	13,1	20,5	69,2
	5	9	14,8	23,1	92,3
	6	1	1,6	2,6	94,9
	7	1	1,6	2,6	97,4
	9	1	1,6	2,6	100,0
	Total	39	63,9	100,0	
Perdidos	Sistema	22	36,1		
	Total	61	100,0		

Tabla 7. Tónicas empleadas. 1=Sib3; 2=Si3; 3=Do4; 4=Do#4; 5=Re4; 6=Re#4; 7=Mi4; 8=Fa4; 9=Fa#4.

Discusión

Las categorías resultaron adecuadas para analizar el canto de niños en etapas tempranas de escolarización. Si bien un tercio de los niños muestreados cantó con una emisión tónica y otro tercio de ellos lo hizo con una emisión contorneada con algunas alturas tónicas, debe tomarse en cuenta que no se puede aventurar que un porcentaje similar se encontraría en un corte transversal de la población infantil de esta edad, ya que los niños muestreados no fueron la totalidad de los que asisten al jardín, sino los que "quisieron cantar" el día que se realizó el registro. A pesar de ello, se estima que pudo establecerse la etapa del desarrollo vocal en que se encuentran los niños muestreados.

La advertencia de los expertos acerca de la dificultad de cantar canciones (música-texto) se vio reflejada en que la mayoría de los niños no pudo reproducir la canción completa, omitiendo alguna de sus partes. No obstante pudo advertirse casos en que los sujetos inventaban palabras para "rellenar con texto" las alturas que tenía registradas en su memoria.

Respecto del mejor segmento formal interpretado, era esperable que fuera el último ya que es repetición de segmentos presentados previamente y donde la tonalidad se ha afianzado.

Los resultados referidos a la tónica elegida espontáneamente permiten suponer que algunos niños de la muestra poseen *memoria de alturas*, definida por Levitin (1994) como "la habilidad para mantener estable a largo plazo representaciones alturas específicas en la memoria, pudiendo acceder a ellas cuando se lo requiera". Un alto porcentaje de niños emplearon otras tonalidades con una distancia de hasta un tono. Esto permite suponer que la tónica elegida para la enseñanza de la canción es adecuada a las posibilidades de los niños.

Este estudio resulta de interés para los educadores musicales en cuanto a las respuestas vocales esperables en los niños de esta edad y a las posibilidades de memorizar una canción.

La problemática sobre la selección del repertorio infantil y la tonalidad adecuada para su interpretación, debiera constituir una preocupación constante de los maestros para el desarrollo de la habilidad de cantar desde sus inicios.

En el futuro se requiere seguir indagando sobre estas cuestiones y ampliar la investigación a un número mayor de ejemplares musicales que permitan efectuar estudios comparativos entre la factura musical y los diferentes desempeños vocales.

Agradecimientos

Se agradece a las docentes Nancy Aldasoro, Inés Burcet, Emilia Natali, Marina Peña, Rocío Silveti y Rosa Torres por su colaboración en esta investigación.

Este trabajo se realizó bajo la supervisión de la Dra. Silvia Malbrán quien dirige un equipo de investigación en la Facultad de Bellas Artes (UNLP).

Referencias

- Davidson, L. (1994). Songsinging by Young and Old: a Developmental Approach to Music. En R. Aiello (ed.) *Musical Perceptions*. New York: Oxford University Press, pp. 99—130.
- Dowling, J. (1994). El contorno melódico en la escucha y el recuerdo de melodías (S. Malbrán, traductora). En R. Aiello (ed.) *Musical Perceptions*. New York: Oxford University Press. Traducción de Silvia Malbrán.
- Kim, J. (2000). Children pitch matching, vocal range, and developmentally appropriate practise. En *Journal of Research in childhood education*. Mar 22 . 2000 www.accessmylibrary.com/com2/browse_JJ_J243-32K (consultado enero 2008)
- Levitin, D. (1994). Absolute memory for musical pitch. Evidence from the production of learned melodies. En *Perception & Psychophysics*, **56** (4), pp. 414-423. <http://cogprints.org/643/00/pitch.HTM> (consultado en marzo de 2006)
- Malbrán, S. (2007). *El oído de la mente*. Madrid: AKAL.
- Mang, E. (2000). Intermediate Vocalizations: An Investigation of the Boundary Between Speech and Songs in Young Children's Vocalizations. *Eighteenth International Research Seminar*. Utah.
- Mónaco, M. (2001). La tesitura espontánea del canto en niños de tres y cuatro años. Publicado en CD en el Proceeding de la 1ra. Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Buenos Aires, Argentina.
- Rutkowski, J. (1994). The Measurement and Evaluation of Children's Singing Voice Development. In *The Quarterly*. **1 y 2** (1) p. 81-94.
- Welch, G. El desarrollo musical en la temprana infancia. En CIEM. Boletín de Investigación Educativo-musical. Año 5, **14**, pp. 3-14.

LAS REPRESENTACIONES MUSICALES DE LOS INMIGRANTES CABOVERDEANOS EN ENSENADA Y LA PLATA

SUSANA TULER Y MARTA MAFFIA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

La Sección Movimientos Migratorios del Departamento Científico de Etnografía (FCNyM. UNLP),¹ desarrolla desde hace varios años una investigación sobre grupos caboverdeanos radicados en Argentina a principios del siglo pasado. El trabajo de campo realizado permitió recolectar abundante material etnográfico. La Sección Etnomusicología acompañó esas investigaciones con el propósito de efectuar un aporte disciplinar orientado a la comprensión de la cultura de Cabo Verde, dentro y fuera de su territorio.

Este trabajo constituye la continuación de un primer estudio, en el que se indagaron los distintos tipos musicales del cancionero que forma parte del acervo caboverdeano, haciendo hincapié en la “*morna*”, tipo musical representativo de las Islas.

En esta etapa, el objetivo es examinar y evaluar la naturaleza del conocimiento musical y la vinculación que la comunidad caboverdeana posee con sus manifestaciones musicales de origen. Para ello, se tomaron como referentes de estudio dos asentamientos de caboverdeanos, ubicados en las localidades de Ensenada y La Plata, Provincia de Buenos Aires. En una etapa posterior, se realizará una investigación de similares características aplicada a la comunidad caboverdeana radicada en Dock Sud (Avellaneda), para efectuar un análisis comparativo a la luz de los objetivos planteados.

Marco teórico

“Investir de sentidos el mundo sensible es la misión, constante y acumulativa, de cada cultura” (Huber; Guérin op. cit.). Para Cardoso de Oliveira, la cultura es “*un proceso de ideación colectiva que tiene en sus representaciones su núcleo formador más dinámico*” (Cardoso de Oliveira 1992, p. 55). Así, toda cultura busca ser hegemónica al operar entre fuerzas reproductivas y productivas y en ella, la incorporación de lo simbólico al proceso comunicacional, es una constante.

En este sentido, la etnicidad implica un proceso de selección de rasgos culturales de los que se apoderan los actores sociales para transformarlos en pautas de consignación e identificación con un grupo étnico determinado. Esos rasgos diferenciadores se constituyen en el curso de la historia compartida, y son interpretados y transmitidos de modo selectivo por la memoria colectiva del grupo. Mediante el imaginario social, determinados hechos y personajes se transforman en referentes de identidad étnica y son utilizados como marcadores de pertenencia por quienes reivindican un origen común (Lapierre. Poutignat y Striff-Fenart 1997).

Los movimientos migratorios propician, en los más diferentes contextos, múltiples relaciones entre grupos humanos que, en un proceso contrastativo, buscan remarcar especificidades o, en términos de Barth, fronteras (Barth 1998), que los identifiquen como miembros de una misma comunidad y los distingan de los demás. Las etnicidades, en tanto expresión de las diferencias de cada grupo de migrantes- sean ellas culturales, lingüísticas o religiosas- son los elementos distintivos vehiculizados en el complejo juego identitario de reconocerse y ser reconocido como tal. (Da Silva 2001).

Desde el punto de vista de la identidad étnica, la música desempeña un rol importante ya que, al igual que las lenguas habladas, es un sistema configurado con una organización referencial. Por ello, es necesario considerar el

“establecimiento relacional entre datos etnográficos y léxicos musicales, de modo de sugerir que el ámbito musical forma parte del lenguaje cultural (o parte de él), por tanto es un sistema de comunicación, en gran parte inconsciente, en que los diversos elementos adquieren su sentido por las relaciones que mantienen con otros elementos del sistema.” (Langevin 1992, p. 4).

El conocimiento procedimental de la música, se da tanto en la recepción, como en la producción y la recreación (es decir, la ejecución y la escucha). Las expresiones vernáculas -desarrolladas en el marco de códigos socialmente compartidos- presentan características que

¹ Dirigido por el Dr. Héctor B. Lahitte.

facilitan el reconocimiento de determinadas tipologías musicales, mediante la distinción de modelos rítmico-melódicos recurrentes y combinaciones sonoras regidas por reglas formales particulares (Larregui; Segalerba; Tuler 2000).

Para Delalande existe una “sensibilidad” hacia los sonidos que permite al individuo -sea como receptor o como productor- encontrar en ellos significación (Delalande 1995). La construcción de sentido se produce cuando se reciben estímulos musicales, momento en el cual éstos ya están siendo interpretados. Así, existen diferentes escuchas posibles, en función de la selección que realiza cada sujeto y la significación que atribuye a lo escuchado.

La música posee estructuras y combinaciones elaboradas culturalmente. Como referente identitario actúa simultáneamente sobre los sentidos, las ideas y las emociones y es uno de los medios por los cuales una comunidad conoce y se reconoce. De allí, el uso simbólico del hecho sonoro cuyas cualidades representativas, expresivas y comunicativas connotan y vinculan experiencias vividas.

Como simbolizante cultural, la música -más allá de plasmar determinada identidad mediante rasgos sónicos- permite constituir marcos de referencia y significación en las relaciones interpersonales. La tradición “denota que sus creadores o portadores están traspasando a sus continuadores la manera (...) de vincularse a su contexto en el presente, siguiendo pautas provenientes del pasado.” (Blache 1988, pp. 26-27). Los hábitos que de algún modo se ligan a la tradición, provocan cierta inercia cultural. En las migraciones, éstos tienden a reproducir y resignificar en el nuevo contexto un presente musical, de carácter conservador, que refuerza los lazos de las comunidades migrantes con su lugar de procedencia. Aquí es importante aclarar que el caboverdeano es producto de un intenso proceso de mixogenización biológico-cultural, desde su constitución como grupo étnico diferente al portugués hasta la actualidad, donde reiteró las prácticas reproductivas en el contexto de inmigración.

Las producciones musicales caboverdeanas, como manifestaciones culturales, se integran a una red de relaciones de lenguajes no musicales que completan la identidad de esa comunidad. Se parte de considerar al hecho sonoro como mediador entre prácticas y significaciones. Desde esa perspectiva, el cancionero tradicional constituye un modo de comunicación con la cultura de origen. Con el objeto de indagar el sentido adjudicado al accionar musical, en este trabajo se toma como referente al asentamiento caboverdeano de Ensenada, analizando los cambios y permanencias operados en los usos de su cancionero tradicional. A ese efecto se consideran dos dimensiones: vertical (comparación generacional) y horizontal (en el interior de la comunidad), contemplando la variación como fenómeno posible para una especie musical.

Así como en toda cultura existen cambios, a corto, mediano y largo plazo, la música, en tanto objeto de la cultura, es resorte de ese acontecer. De allí que se rechace una visión estática y constante en torno a las producciones musicales, dada su comprensión como proceso sujeto a reinterpretaciones. Aunque “en cierta forma podemos decir que toda obra de música popular es, en algún modo, canónica y relativamente automatizada, por muy vanguardista que sea” (Sánchez 2000, p. 8), las prácticas musicales -aun aquellas de carácter “vernáculo”- son construcciones cambiantes, dentro de la propia cultura, tanto como por el contacto intercultural.

El cambio -que en su primera acepción significa tomar o poner una cosa por otra (es decir, reemplazar), y en la segunda, mudar, variar, alterar (en el sentido de variación)- estuvo presente en la música de tradición oral (contenida en la memoria individual y colectiva) y ya desde su contexto de procedencia implicó variaciones y reemplazos. Causas sociales, políticas o religiosas; individuales, colectivas o accidentales, ligadas a la dinámica cultural, producen sustituciones en las manifestaciones sonoras ancestrales. Así, los tipos musicales (combinatorias de elementos melódicos, rítmicos, de escalas, etc.) presentan cambios y fusiones, como producto del ejercicio, consciente o inconsciente, de re-creación.

En un repertorio comunicativo intracultural, con rasgos propios, las variaciones posibles se vinculan a la flexibilidad del arquetipo musical (“especie musical”) (Vega 1944). En las prácticas populares, las estrategias de reproducción se diversifican: entre la idea compositiva de una obra y el oyente existen mediadores que “interpretan” y actúan como co-creadores. Las técnicas, estilos e instrumentos, así como la capacidad del ejecutante para (re)producir formas preestablecidas -con arreglos melódicos, rearmonizaciones, cambios de textura, de planos sonoros, contracantos, etc.- pueden caracterizar distintas versiones de una misma especie musical.

Dentro de los límites de variabilidad que el arquetipo permite, en toda especie musical existen rasgos distintivos que, a pesar de sus variaciones, conforman un todo reconocible. En ese sentido, esta investigación recogió un conjunto de datos referidos al repertorio musical caboverdeano para captar los valores que vehiculiza, en el marco de sus transformaciones.

Marco contextual del referente

El siglo diecinueve y principios del veinte fue el período en que se produjo la inmigración aluvional en Argentina. A lo largo de la historia, la de origen europeo ocupó una posición de privilegio. La tendencia europeizante y “occidentalista” se manifestó en diferentes aspectos entre los que se incluyeron la ciencia, la filosofía y las artes.

En el contexto republicano independiente -que a pesar de la proclamación de igualdad de todas las personas ante la ley, se rechazaba la heterogeneidad poblacional- la presencia negra fue relegada, excluida o asociada a una carga valorativa negativa. La migración caboverdeana hacia Argentina, iniciada a fines del siglo diecinueve, se incrementó en la década de 1920 con la llegada de pequeños grupos provenientes mayormente de las islas de São Vicente y Santo Antão. También acudieron desde São Nicolau, Fogo y Brava. Entre 1927 y 1933, y después de 1946, se sucedieron dos períodos de gran afluencia, que decreció alrededor de los años sesenta del siglo pasado.²

Estos grupos ocultaron sus hábitos identitarios para posicionarse en la sociedad receptora (Ver Anexo. 1). De allí que las primeras prácticas musicales tradicionales fueran realizadas en ocasiones y ámbitos restringidos hasta la época de apertura cultural que se inició con la Independencia de Cabo Verde (1975). (Ver Anexo. 2).

En Dock Sud (Avellaneda) (1932) y Ensenada (Provincia de Buenos Aires) (1927) se formaron asociaciones de “socorros mutuos” que se ocupaban de conseguir a los primeros inmigrantes caboverdeanos alojamiento, trabajo, asistencia médica y dinero, en caso de enfermedad y muerte, además de constituirse en “microcontextos culturales”. En esos espacios era posible hablar “criol”, escuchar y bailar “mornas” y “coladeiras”, comer “cachupa”, jugar al “uril” y recordar el país de origen, en un clima de contención afectiva que permitió -especialmente en los primeros tiempos- amortiguar el impacto de estar en una tierra y entre gente extrañas. (Maffia 1986, pp. 191-205).

Ensenada fue el espacio donde se produjeron los vínculos de distintas comunidades de inmigrantes con los caboverdeanos (que durante algún tiempo permanecieron con cierto grado de aislamiento). En la Asociación Caboverdeana de esa localidad se realizaron los primeros contactos con los miembros de dicha comunidad, se asistió a celebraciones y festividades, y se materializó la mayor parte del trabajo de campo.

Aspectos metodológicos

En esta investigación, si bien se utilizaron datos provenientes del relevamiento cuantitativo, el énfasis metodológico está puesto en el análisis cualitativo de la información (Taylor; Bodgan 1987), mediante técnicas antropológicas que privilegian los contactos directos con los informantes. Las técnicas aquí utilizadas se basaron en:

1. Búsqueda documental y bibliográfica.³
2. Entrevistas⁴ (abiertas y semiabiertas, con *informantes calificados*⁵), que permitieron el posterior análisis de discurso de los actores.

Como trabajo preparatorio, se dio a conocer el objetivo de la investigación a los miembros de la comunidad involucrada (inmigrantes y descendientes), de modo de alentar el interés y el acercamiento con ellos. La “observación participante” -con el correspondiente registro fotográfico y sonoro- se empleó en eventos sociales de dicha comunidad.⁶ La técnica de “bola de nieve” se utilizó para incrementar los contactos en base a los conocimientos informales establecidos.⁷

² Los caboverdeanos que migraron hacia Argentina antes de la Independencia de Cabo Verde (1975), lo hicieron con nacionalidad portuguesa. Algunos la mantuvieron, pero la gran mayoría tramitó una nueva documentación caboverdeana (pasaporte) y son argentinos naturalizados. Según sus relatos, esta migración fue impulsada fundamentalmente por razones laborales, en muy pocos casos aducen razones políticas o de otra índole (Maffia 1986).

³ En instituciones oficiales y archivos privados, publicaciones científicas, diarios nacionales e internacionales, folletos, así como registros sonoros, partituras y documentos personales, etc.

⁴ Las entrevistas fueron utilizadas para acceder al universo significacional de los actores (valores, ideas, etc.). Se utilizaron dos tipos: semiestructuradas (mediante un cuestionario guía) y estructuradas (en formato de encuesta, con datos socioculturales como parentesco, lengua, ocupación, y los aspectos musicales propiamente dichos. Las preguntas vinculadas a costumbres, relatos personales, etc. fueron interrogaciones de tipo abierto, en contrapartida a las que permitían una sola opción (por ejemplo, estado civil).

⁵ Personas de niveles socioeconómicos y culturales diversos que por su experiencia de vida, confiabilidad, actividad o desempeño social, estaban en contacto con otros miembros de la comunidad y tenían conocimiento del grupo de pertenencia.

⁶ La observación con distintos grados de participación es una “investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático” (Taylor; Bodgan 1987, p. 31). Pero el hecho de estar en la entrevista implica un grado de participación en la situación, de modo que lo observado incluye al observador (Lahitte. 1995-1996).

⁷ Los criterios de selección de entrevistados fueron: 1) Sexo. 2) Edad. 3) Lugar de origen. 4) (para inmigrantes) Tiempo de estadía en el país. 5) Situación en el grupo de pertenencia.

Según los intereses de la investigación, el registro se realizó con anotaciones en cuadernos de campo de lo dicho y observado (actitudes, gestos, escenarios) y grabaciones para reproducir con fidelidad el discurso de los interlocutores y evitar interrupciones.⁸

En laboratorio, se procedió a la definición operativa de las variables,⁹ el análisis e interpretación de los datos.¹⁰

Los contactos iniciales con la comunidad analizada fueron efectuados por uno de los miembros del equipo que tenía experiencia previa de trabajo con ella.¹¹ En esta etapa, se realizaron entrevistas abiertas y semi-estructuradas sobre temáticas diversas que incluían aspectos musicales en general, tarea que se desarrolló participando en reuniones y celebraciones colectivas.¹² El acercamiento logrado con la comunidad permitió construir y poner en práctica un modelo de encuesta con la finalidad de analizar las relaciones establecidas entre los caboverdeanos y su música, y detectar informantes calificados para una investigación posterior. Del estudio de esta primera encuesta surgieron conclusiones preliminares que sirvieron no sólo para ajustar la encuesta definitiva, sino para observar distintos grados de aproximación al conocimiento de las especies musicales ofrecidas en audición.

La encuesta final se aplicó durante seis meses -a razón de una por informante- a 30 caboverdeanos nativos y descendientes, de Ensenada y La Plata, varones y mujeres, de la franja etaria comprendida entre los 15 y los 98 años. Se organizó en dos partes: la primera, referida a datos personales y procedencia, y la musical propiamente dicha, con el objetivo de indagar el grado de contacto de la comunidad caboverdeana con sus manifestaciones culturales de origen, así como los cambios producidos a través del tiempo. En ella, se incluyó material sonoro grabado para su audición, que fue seleccionado del cancionero tradicional caboverdeano por la representatividad adjudicada a los tipos musicales más frecuentes. El mismo está compuesto por: mornas¹³ ("Mar azul" y "Terra

⁸ Las entrevistas fueron grabadas en el campo con un grabador a cassette tipo periodista (marca Aiwa TP-VS485).

⁹ El significado atribuido a las variables de análisis se centra en:

1. CONOCIMIENTO MUSICAL

1. a) Caracterización del conocimiento musical tradicional en función de variables referidas a la identidad (inmigrante, descendiente, nativo; edad).

1. b) Evocaciones temáticas (asociaciones entre la música y otras manifestaciones culturales)

2. PRÁCTICA MUSICAL

2. a) Estrategias (de reproducción y producción musical según la franja etaria)

2. b) Funcionalidad (la práctica musical como mediador cultural)

2. c) Carácter (atributos otorgados por los informantes a la música)

2. d) Identificación (reconocimiento y tipificación de las formas tradicionales)

2. e) Ocasión (hábitos de escucha de los entrevistados)

2. f) Tipos utilizados (vinculación entre tipología y ocasión).

¹⁰ El análisis de los datos se basó en: 1) desgrabación en laboratorio de las entrevistas; 2) codificación (volcado de los datos en planillas-resumen individuales, de acuerdo a categorías prefijadas, identificando temas y conceptos); 3) análisis de los datos recogidos en cada planilla individual e interpretación (en el contexto de recolección, buscando temas emergentes, semejanzas y tipologías clasificatorias). Las generalizaciones se realizaron en base a la preponderancia de los datos.

¹¹ Es importante destacar que en el momento de concertar la entrevista, si bien se mencionaba el motivo de la misma, gran parte de los entrevistados se mostraron reacios a participar. Los argumentos presentados aludían a la escasez de tiempo disponible, al "desconocimiento" o la "falta de capacitación" sobre aspectos musicales específicos. Luego de la pertinente explicación en la que se hacía hincapié en la importancia del aporte "vivencial", la mayoría accedió a la formulación de las preguntas.

¹² Luego de compartir con los investigadores celebraciones de gran significación social, como la fiesta del Aniversario de Cabo Verde y otros eventos culturales, una de las personas entrevistadas, nieta de caboverdeanos (Informante 1), ofició gentilmente de intermediaria para la concertación de las entrevistas iniciales. A medida que avanzaba el trabajo y con el apoyo de una colaboradora del proyecto - Gisela Magri, estudiante de la Carrera de Antropología (UNLP)- los contactos y entrevistas posteriores fueron realizados por recomendación de los mismos entrevistados, por vía telefónica, en sus propios domicilios o luego de abordarlos espontáneamente cuando ingresaban a la Asociación Caboverdeana, lugar donde se desarrolló la mayor parte del trabajo de campo.

¹³ La morna, forma considerada como la máxima expresión musical de Cabo Verde, refleja la sensibilidad del pueblo y el sentimiento colectivo del archipiélago. Su origen se encuentra vinculado a la Isla de Boa Vista, a finales del S XVII, a partir de la introducción del lundum. Allí, no presenta el contenido dramático que se conoce popularmente a través de la fusión de compositores e intérpretes como Eugenio Tavarès (en la Isla de Brava) o B. Leza (en la Isla de San Vicente), sino que su temática se asocia a actividades marítimas. Con el tiempo, el aporte literario de los poetas le fue imprimiendo un carácter nostálgico, sentimental y melancólico.



longe”, de B. Leza), coladeiras¹⁴ (“Zaragoza” y “Avenida Marginal”, de M. de Novas), funaná¹⁵ (“Bulimundo”, por Zaca di nha Reinalda), tabanka¹⁶ (por el conjunto Kola), kola san jon¹⁷ (“Tema para dois”, por Zeca Couto) y finaçon¹⁸ (“Ami Nacia Gomi”, de Nacia Gomi).

Análisis de los datos

Conocimiento musical

Caracterización

Tanto mujeres como hombres desempeñan un rol importante en la transmisión de la cultura musical caboverdeana. Los nativos, que llegaron desde jóvenes a Argentina escapando de las condiciones precarias de vida de su tierra natal, manifestaron su conocimiento de los tipos musicales más representativos (*morna* y *coladeira*). Aun aquellos que decían “no saber nada de música”, pudieron identificar estas dos especies, destacando su tipo de instrumentación en base a cordófonos, membranófonos y aerófonos y la diferencia entre expresiones “tradicionales” (o “antiguas”) y “modernas”. (Ver Anexo. 3)

La presencia del “criol” (lengua materna del grupo, surgida del contacto del portugués con diversas lenguas africanas), con sus variedades regionales, sirvió de apoyatura para el reconocimiento.¹⁹ La asociación tipo musical/procedencia resultó significativa a la hora de identificar los ejemplos escuchados, si bien los entrevistados más jóvenes no pudieron precisar datos sobre autor, intérprete o temática literaria. (Ver Anexo. 4)

Evocaciones temáticas

Los fragmentos musicales ofrecidos en escucha sirvieron para generar un clima intimista que permitió a los entrevistados –incluso quienes se inhibieron inicialmente– explayarse cómodamente sobre temáticas vinculadas a su lugar de origen. Nativos y descendientes describieron así vicisitudes políticas (la represión, la falta de libertad, la Independencia de Cabo Verde), hechos sociales (la pobreza de sus antepasados, los motivos que dieron origen a la emigración), sucesos personales (historias de vida, de amor y pérdidas). Al mismo tiempo, recrearon con un discurso pleno de imágenes y emociones, el paisaje árido pero añorado de su Isla de procedencia. (Ver Anexo. 5).

Práctica musical

Estrategias

El contacto de los inmigrantes caboverdeanos de Ensenada con Cabo Verde y su música es notable. Ya sea a través de viajes que realizaban personalmente “en las épocas en que se podía”, mediante el aporte de grabaciones traídas por encargo a familiares o amigos, o porque el material forma parte del acervo familiar, dicha música tiene una fuerte presencia en su vida cotidiana. Las reuniones familiares y sociales, así como las que se realizan en la Asociación Caboverdeana sirven a los fines del intercambio y la audición de su patrimonio musical. (Ver Anexo. 6).

¹⁴ La coladeira, desarrollada en la Isla de San Vicente a partir de 1930, es una especie musical de ritmo rápido, ejecutada con instrumentos acústicos tradicionales (violín, guitarras y cavaquinho). Músicos como Gregorio “Goy” Goncalves, Frank Cavaquinho y Manuel de Novas popularizaron esta forma que pertenece al patrimonio musical caboverdeano.

¹⁵ Especie musical popular de notable ascendencia africana. Originariamente era practicada en bailes de los medios rurales de la Isla de Santiago y ejecutada en un principio con “gaita” (bandoneón) y “*ferrinho*” (barra de hierro raspada con un cuchillo). Con el tiempo, adoptó una sonoridad diferente mediante el aporte de los músicos jóvenes de la generación de la Independencia de Cabo Verde, quienes cambiaron los instrumentos tradicionales por electrónicos.

¹⁶ Especie musical de gran peso rítmico, ejecutada con un elemento de percusión que reemplaza al tambor, que las mujeres dispuestas en ronda, colocan entre sus piernas para acompañar los cánticos.

¹⁷ Música y danza de reminiscencias africanas, de tono alegre, ejecutada con tambores. Se asocia a una festividad de las Islas de Santo Antão y São Vicente y estuvo prohibida durante la Colonia por simbolizar el acto sexual.

¹⁸ Música festiva, generalmente improvisada de ritmo agitado. Su uso social en bautismos, casamientos y fiestas de Santos estuvo prohibido hasta la Independencia de Cabo Verde por ser considerada “música de salvajes”. Es tocada como el *funaná* y cantada por las mujeres que percuten sobre sus piernas abiertas.

¹⁹ Son muy pocas las personas menores de 30 años que poseen la lengua materna (el “criol”). A partir de esa edad comienza a aparecer definitivamente, practicándose con mayor frecuencia entre los 50-54 y los 70-74 años. En los hijos de inmigrantes hay un predominio de lengua materna castellana (83%) en todas las edades. Los informantes manifiestan que la mayoría de los padres caboverdeanos no se preocuparon en enseñar el “criol” a sus hijos, por lo que se infiere un deseo de integración a la comunidad de adopción a través del dominio del castellano, el que hablan correctamente. (Maffia. En prensa).

Los inmigrantes de la franja etaria más alta (de 60 años en adelante), considerados los “repositorios” de la cultura caboverdeana, adhieren a la música tradicional -aquella que se escuchaba hace 20 o 30 años -²⁰ y muestran abiertamente su preferencia por el tango y el “folklore” locales. Aquellos que pertenecen a la franja etaria intermedia (entre 40 y 60 años), expresan en su mayoría un corte en la transmisión de su cultura musical.²¹

En cuanto a las letras de las canciones escuchadas, hubo quienes no reconocieron el idioma por no haberlo ejercitado, debido al “tabú” (en términos de varios informantes) transmitido por sus predecesores, que inhibía la expresión de la cultura negra como resguardo de posibles discriminaciones raciales. Quienes sí reconocieron el contenido del texto fueron los que tuvieron ocasión de practicar el “criol” puertas adentro. (Ver Anexo. 7).

En la cultura musical de las nuevas generaciones de origen caboverdeano están presentes las manifestaciones de sus antepasados –en ocasiones, no de manera directa, sino asociadas a expresiones de raíz africana o portuguesa- ya que la música brasilera, la centroamericana, el jazz y el blues forman parte de los hábitos de escucha cotidianos. Pero además, en algunos jóvenes de la comunidad comienza a gestarse curiosidad por la música de sus ancestros, que había sido negada por sus progenitores. Este fenómeno legitimador de la propia cultura es además producto de la penetración de los ritmos de origen negro en los medios de comunicación masivos y de la mayor libertad de expresión en el contexto actual.

Sin embargo, los entrevistados de edades intermedias y los mayores son conscientes de la pérdida de sus tradiciones.²² En el proceso interactivo se reconocen persistencias, transformaciones o cambio total, así como pérdidas de rasgos culturales o reemplazos por nuevas formas. (Ver Anexo. 8)

Funcionalidad

La música caboverdeana es vivida como un lazo que une por un lado, pasado y presente a través de las generaciones, y por el otro, a los miembros de la comunidad. En ese sentido, constituye un medio de comunicación que desde un presente discursivo resignifica hechos y lugares. (Ver Anexo. 9)

Los jóvenes que expresaron su inquietud por la recuperación en Argentina de las formas musicales caboverdeanas, también emprendieron acciones tendientes a ello. Los que tuvieron oportunidad de viajar a Cabo Verde, están conformando una discoteca para que “la música llegue a toda la comunidad caboverdeana de Ensenada” (Informante 8). Otros, participaron del Ballet Caboverdeano que ofrecía espectáculos abiertos a la comunidad. Sin embargo, cuando se solicitaron referencias de personas (caboverdeanos o argentinos) que desarrollaran actividades musicales vinculadas a la caboverdeanidad en nuestro país, ningún encuestado pudo responder y las razones aducidas fueron que desconocían su existencia o que las personas -en su mayoría, de Buenos Aires- ya no estaban. (Ver Anexo. 10)

Carácter

Las prácticas de producción y reproducción musical contribuyen a la construcción y afirmación identitaria de los inmigrantes caboverdeanos. Los festejos familiares, la participación en eventos sociales (como el Ballet Juvenil de música tradicional), la realización de fiestas conmemorativas de la Independencia de Cabo Verde, la reunión diaria en la Asociación Caboverdeana para los juegos de naipes y la charla informal en “criol”, o los cursos que allí se dictan, dan marco a las relaciones interpersonales donde la música desempeña un papel destacado como mecanismo de perpetuación cultural. (Ver Anexo. 11)

Se observa asimismo que las expresiones musicales enriquecidas con textos literarios constituyen verdaderos instrumentos de comunicación. En ellas se narran historias que remiten a la tierra natal y tienen una presencia significativa en la construcción de lazos intergeneracionales. (Ver Anexo. 12)

Identificación

Los integrantes de la comunidad caboverdeana además de reconocer con soltura las especies musicales representativas de su tierra, las definen mediante parámetros tales como ritmo,

²⁰ En las interpretaciones más recientes, con la inclusión de instrumentos electrónicos, se modificó el carácter de las especies en general y la atmósfera intimista de la *morna* en particular.

²¹ “Esta estrategia, con las diversas prácticas que la constituyen, llevó a la invisibilidad del grupo caboverdeano, posiblemente con el objetivo consciente o inconsciente, de insertarse en la sociedad con el menor grado de conflicto posible” (Maffia. En prensa).

²² “Estar «fuera» o «dentro», «aislado» o «integrado» a la sociedad que los recibía, funcionó con límites precisos durante la primera época de llegada a nuestro país, límites que se fueron haciendo más imprecisos en la medida en que nuevas generaciones de caboverdeanos se fueron integrando a la sociedad receptora”. (Maffia. En prensa).



“tiempo” y tipo de instrumentación. Aquellos que han tenido un contacto más prolongado con ellas – por lo general, las personas mayores- identificaron además título, autor, intérprete y temática literaria.

La descripción de los entrevistados sobre su música hace frecuentes referencias al origen negro como tronco común. En ella se alude a similitudes y diferencias entre diversas manifestaciones musicales, dentro y fuera de Cabo Verde. Son recurrentes las equivalencias entre el samba brasileiro (“aunque es diferente”), la música centroamericana (rumba, salsa, merengue), el jazz, el blues, las “llamadas” uruguayas, el tango (“por la tristeza, la melancolía y la cadencia”), la música del noroeste argentino, etc.

Las experiencias transmitidas con la práctica musical, junto a los relatos de los mayores y los recuerdos de infancia de los adultos, perpetúan la memoria colectiva caboverdeana. De ese modo, los miembros de la comunidad de mayor edad se identifican y reconocen como continuadores de su acervo cultural. (Ver Anexo. 13)

En la cultura “occidental” existe una diferenciación conceptual entre música y danza. Para el caboverdeano, esta última constituye un aspecto comprometido (consciente o inconscientemente) con la interpretación musical. Desde pequeño, la expresión corporal le es transmitida implícitamente como una forma más de comunicación. Así, la actividad cinético-corporal se involucra en la acción musical y la gestualidad opera junto a la música y la palabra.²³ Los movimientos, realizados sin distinción de edad mediante una flexibilidad y una sensualidad particulares (con énfasis en los meneos de caderas y región pélvica), marcan el pulso y las subdivisiones del tema musical, dando cabida a la improvisación. Estos recursos con que se traduce e interpreta la música permiten al mismo tiempo, participar activamente en el proceso de intercambio y encuentro social. Mediante la danza y los elementos “extramusicales” implicados (experiencias, recuerdos, sensaciones, etc.) se exploran y afirman las relaciones con el otro.

En este sentido, la música de ritmo rápido, como la *coladeira* es, según los relatos, un hecho inseparable del cuerpo y de sus posibilidades comunicacionales. (Ver Anexo. 14)

Ocasión

En relación con los hábitos de escucha de música caboverdeana, los entrevistados manifestaron que su presencia está ligada a su cotidianeidad, constituyendo un nexo entre personas, lugares y experiencias de vida. Por sus características, cada tipología musical es asociada a estados anímicos y actividades específicos. (Ver Anexo. 15)

Tipos utilizados

En los relatos es frecuente la alusión a las expresiones musicales más representativas de Cabo Verde (*morna* y *coladeira*). Es llamativa la coincidencia de definiciones que de cada una de ellas hacen los entrevistados. Este hecho corrobora el carácter identitario otorgado a estas especies musicales en el sentido que le otorga Barth (Poutignat y Striff-Fenart. 1997) cuando afirma que la identificación étnica se produce mediante la consignación de rasgos culturales diferenciadores.

La *morna* posee gran capacidad comunicativa. En todos los relatos se la asocia con la *saudade*,²⁴ con sentimientos tales como el amor (hacia la persona amada y la tierra natal), el dolor,²⁵ la alegría o la belleza de un paisaje. En la composición musical de esta especie, la poesía en conjunción con el discurso sonoro, contribuyen a la conformación de su particular clima expresivo. (Ver Anexo. 16). De la *coladeira*, los entrevistados destacan la vivacidad de su ritmo y sus connotaciones. (Ver Anexo. 17)

Conclusiones

Para Augé (1996), un espacio se instituye como lugar en la medida en que cumple con las condiciones de ser identitario, relacional e histórico. Este concepto bien puede aplicarse a los requisitos necesarios para que un miembro de una comunidad se reconozca como tal a partir del vínculo con la historia individual y colectiva del grupo de pertenencia con que construye su identidad.

En el contexto de inmigración analizado, la música opera simbólicamente, vehiculizando referencias de la sociedad de origen y minimizando diferencias. Es en este sentido que permite instituir un “lugar”, siguiendo la conceptualización de Augé.

²³ Los esclavos de origen negro llevaron con su traslado forzado, su religión y su música. En esa tradición -impregnada de danzas de invocación divina y natural en pos de la fertilidad de la tierra, la salud, etc.- estaba implicado el hábito de cantar y acompañar las duras tareas a la que eran sometidos con movimientos rítmico-corporales acordes al trabajo desempeñado.

²⁴ Vasco Martins (1998) al referirse a Cabo Verde, ocupado por Portugal durante más de cinco siglos, opina “*nuestra saudade es producto del papel histórico que nos ha tocado desempeñar, el de ser, primero, un lugar de paso, en la época de la esclavitud, y luego, una tierra de emigración masiva, papel que, de esa manera, nuestro inconsciente vuelve a traducir.*”

²⁵ “*La reconstitución de África se trocó con la lucha por la liberación nacional, pero el sentimiento de pérdida permanece para siempre en el alma de sus habitantes.*” (Mortaigne 1998).

La música del caboverdeano inmigrante es un modelo de identificación y un recurso inseparable de la vida cotidiana. La práctica musical constituye el medio “natural” de relación comunitaria, donde la especie, el repertorio, la ocasión y ejecución están “pautados”, no siempre explícitamente, sino desde su propia dinámica. Mediante la transmisión generacional se verifica el mantenimiento de prácticas musicales identificatorias, aunque las formas reproducidas fuera del territorio de origen no siempre se mantienen intactas. La conjunción de ritmos y expresiones escuchados, practicados y aceptados, revaloriza la especificidad del tronco común, de ascendencia africana. Pero la adopción de recursos “modernos” (como los instrumentos electrónicos) en reemplazo de los de producción artesanal, junto a los cambios de contenido y carácter del repertorio tradicional, evidencian las estrategias culturales de adaptación e integración desarrolladas por la sociedad destinataria.

La continuidad de la actividad musical productora y receptora se manifiesta en la vigencia de las expresiones populares que refuerzan la pertenencia a ambas comunidades (la caboverdeana y la local). Pero, con la inclusión en la sociedad de destino, se “diluyen” ciertos rasgos identitarios. En el microespacio de las prácticas musicales de Ensenada y La Plata, la preferencia por el “folklore” y el tango constituyen recursos legitimadores que los inmigrantes de mayor edad utilizan como forma de inserción cultural. Esto se explica porque al enfrentarse con una mayoría étnicamente diferente, la integración de los caboverdeanos inmigrantes y sus descendientes en la sociedad argentina se realizó históricamente mediante una estrategia de “invisibilización”.

En estos últimos años, se observó la reversión de ese proceso. La presencia del grupo se tornó expresiva y nuevos espacios están siendo conquistados, sea en términos de movilidad social, expresión cultural o intervención política. Desde su participación en fiestas, ferias y exposiciones de colectividades de diferentes orígenes (espacios de sociabilidad dominados, en ocasiones, por grupos de poder que no los admitían anteriormente), hasta su actuación en ámbitos vinculados a la problemática de la discriminación, la política, el comercio, la cultura en general. (Maffia. En prensa).

Del análisis surge que el vínculo histórico con Cabo Verde, no manifestado explícitamente en un principio, comenzó a ser expresado de manera abierta y pública, fundamentalmente a través de la adopción del legado de su acervo musical. Con la moda de los ritmos de origen negro (samba, salsa, reggae, etc.),²⁶ adoptados en su mayoría por los jóvenes, las expresiones musicales caboverdeanas como la *morna*, salieron a la luz, con el aporte de la figura paradigmática de Cesária Evora y los medios masivos de comunicación.

Es notable la función evocativa de la música. Ligada a una actitud nostálgica de sobrevaloración del pasado, esta característica se verifica en las asociaciones con imágenes, sensaciones y experiencias vinculadas al lugar de procedencia y a la historia (vvida personalmente o reproducida de relatos de sus antecesores) de los entrevistados. Esto permite corroborar que de uno u otro modo, nativos y descendientes son partícipes de la caboverdeanidad y de su memoria colectiva y que la música, en tanto instrumento de consolidación cultural, opera significativamente en la producción de sentido.

Pero, paralelamente, el proceso de masificación de tipos musicales originales en contextos culturales diferentes -producido frente a la apertura e inserción en el mercado discográfico y radiofónico globalizado-, también promovió la aceleración de estrategias de circulación y fusión de las formas tradicionales entre oyentes y practicantes locales y transnacionales, con la consecuente condensación de su tiempo histórico y su espacio geográfico.

Desde el punto de vista de la interpretación musical, el movimiento corporal ocupa un lugar privilegiado y la gestualidad exterioriza representaciones mentales (variables y reguladas por principios no siempre conscientes) de conceptos, imágenes cinéticas, emociones, estados anímicos, etc. (Juslin; Sloboda 2001). Las características denotativas y connotativas del movimiento, con grados de abstracción diferentes, permiten al participante la asignación de sentido. Así, “interpretar (en el sentido de «asignar significado a...») la música es mapear sobre el proceso musical no solamente los rasgos estructurales de la pieza sino todo otro cúmulo de caracteres que surgen del contexto psicofísico del hecho musical.” (Shifres 2002).

El lenguaje corporal –como acto comunicativo que incluye al cuerpo y sus movimientos- tendría un origen antropológico ancestral y podría estar filogenéticamente vinculado al lenguaje musical (Molino 1988). Para la estudiosa caboverdeana Eveline Merkel

“el vocabulario coreográfico va hasta donde la palabra no llega y queda al alcance de los jóvenes que todavía no dominan la lengua ni poseen la madurez necesaria para expresar sus emociones e ideas. [...] la magia de la danza nos ayuda a definir nuestro espacio social, como también a descubrir y respetar el espacio del otro. [...] En sí, es un lenguaje completo que posee

²⁶ El fenómeno de la adopción de especies musicales por efecto de modas pasajeras, produce la reafirmación de vínculos identitarios entre quienes están directamente ligados a la cultura en cuestión. A la vez, desdibuja entre los seguidores ocasionales, el concepto de autonomía cultural y modifica los campos simbólicos y estéticos dominantes de las expresiones musicales tradicionales y de sus significaciones.



más fuerza que la mímica, más elocuencia que la lengua, más riqueza que la escritura; en sus raíces se encuentra lo más profundo del ser." (Merkel 1997, p. 114).

Según Merkel, en África no se asiste a la danza, sino que se participa de ella. Así, cada individuo conserva libertad sobre las vías trazadas por el ritmo y el código social (no necesariamente racional) y su cuerpo es el mediador "natural" de la música. Al trascender la frontera de la ley estática y racional, la actividad gestual emotiva da lugar tanto a la improvisación (que el lenguaje corporal permite construir) como al ajuste a reglas de armonía pautadas socialmente. La reproducción de la práctica gestual en el ámbito caboverdeano –actividad que es depositaria de la filosofía, la memoria, las luchas y resistencias culturales y el devenir de la tierra natal-, se explicaría entonces por las raíces compartidas.

En este trabajo, la música es considerada un rasgo de pertenencia cultural, fenómeno reivindicado por los miembros de la colectividad caboverdeana, hombres y mujeres nativos y descendientes. A través de lo expresado en las entrevistas y lo verificado en los hechos cotidianos –tanto del ámbito privado de la casa como en eventos colectivos- la práctica musical trasciende los límites de la reproducción, para vehicular mensajes referenciales.

En la cultura afroamericana, por la función social de la música "el grupo se reconoce como tal, muestra alianzas (y conflictos) con otros y se expresan, a través de las canciones, lo gestual y pantomímico, puntos de vista del individuo y de la colectividad". (Frigerio 2000, p. 159). En este sentido, y lejos de plantear desde una visión reduccionista la preeminencia de unos rasgos sobre otros, la música constituye uno de los diacríticos de identidad étnica que en su conjunto forman parte de la dinámica y compleja cultura caboverdeana.

Agradecimientos

Por su colaboración en la desgrabación de parte del material registrado en las entrevistas, a los alumnos de la Carrera de Antropología de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata Gabriela Bertone, Griselda Colosía, Rocío de la Canal, Martín del Giorgio y Tomás Bover y un especial reconocimiento a los miembros de la comunidad caboverdeana de Ensenada y de La Plata por su invaluable participación.

Referencias

- Aretz, I. (1980). *Síntesis de la Etnomúsica en América Latina*. Caracas: Monte Avila Editores.
- Augé, M. (1996). *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Barth, F. (compilador). (1976). *Grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Belinga, E. (1970). A Música tradicional na Africa Ocidental: Gêneros, Estilos e Influências. *Revista Brasileira de Folclore*. Ministerio da Educação y Cultura. **Año X, 26**.
- Blache, M. (1988). Folklore y cultura popular. *Revista de Investigaciones Folklóricas*. Universidad de Buenos Aires, **3**, pp. 26-27.
- Cardoso De Oliveira, R. (1992). *Etnicidad y estructura social*. México: Ediciones de la Casa Chata.
- Cardoso, P. (1933). *Folclore Caboverdeano*. Porto: Edição Maranus.
- Carreira, A; (1977). *Migrações nas ilhas de Cabo verde*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Carvalho, L. (1995). Eugénio Tavares o poeta da ilha Brava. *Fragata. Revista de Bordo TACV- Cabo Verde Airlines*. **4**.
- Cresswell, R. y Godelier, M. (1981). *Útiles de encuesta y de análisis antropológicos*. Madrid: Fundamentos.
- Da Cruz, F. X. (1933). *Uma particula da Lira Caboverdeana. Mornas crioulas inspiradas por saudades, sofrimentos e amores*. Praia.
- Da Silva, S. (2002). Demarcando Fronteiras. *Travessia*. **44**. Sao Paulo.
- De Andrade, M. (1994). *Música de Brasil*. Schapire.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- Denzin, N. ; Lincoln, Y. (eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Fernández, R. (1998). *El laboratorio americano*. España: Biblioteca Nueva.
- Ferreira, L. (1997). *Cabo Verde*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Frigerio, A. (2000). *Cultura negra en el Cono Sur: representaciones en conflicto*. Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Católica Argentina.
- Gonçalves, C. (1992). *Musique du monde*. Cap Vert: Anthologie (1959-1992). Folleto de Collection Dominique Buscaill. Instituto Caboverdeano do Livro e do Disco. Mission Française de Coopération en Cap Vert. France: Buda Musique.
- Hobsbawn, E. y Ranger, T. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huber, E. y Guérin, M. (Inédito). *Los cambios semánticos en las dimensiones del habitar*.
- Javeau, C. (1978). *L'Enquête par questionnaire- Manuel à l'usage du praticien*. Bruxelles: Université de Bruxelles.
- Juslin, P. N. y Sloboda, J. A. (2001). *Music and Emotion. Theory and Research*. Oxford: University Press.
- Lahitte, H. (1995, 1996). *Epistemología y Cognición*. Serie Cursos y Seminarios N° 2. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. España: Universidad de Salamanca.
- Langevin, A. (1992). Las zampoñas del conjunto de Kantu. *Revista Andina*. Año 10, 2.
- Larregui, M; Segalerba, G. y Tuler, S. (2000). La música como producción de conocimiento. Trabajo presentado en *Primer Congreso Provincial de Educación Estética*. Mar del Plata.
- Lévi-Strauss, C. (1993). *Mirar, escuchar, leer*. Buenos Aires: Ariel.
- Locatelli de Pérgamo. (1987). El cambio en la música de tradición oral. Trabajo presentado en la *Primera Conferencia de la Asociación Argentina de Musicología*. Asociación Argentina de Musicólogos. Buenos Aires.
- Loo, M. (2000). El cuerpo hegemónico. En *Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el estudio de la Música Popular*. Bogotá.
- Lopes Filho, J. (1981). *Cabo Verde. Subsídios para um levantamento cultural*. Lisboa: Plátano Editora.
- Lopes Filho, J. (1983). Contribuição para o estudo da Cultura Cabo-Verdiana. *Ulmeiro*, 15. Lisboa.
- Maffia, M. (1986). La migración caboverdeana hacia la Argentina. Análisis de una alternativa. Fascículo 1-4. (XXVI), pp. 191-205. Porto: Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia na Faculdade de Ciências do Porto.
- Maffia, M. Estrategias de inserción de inmigrantes caboverdeanos. Estudio de casos. En E. Oteiza (compilador). *Cambios y Perspectivas en los Patrones Migratorios Internacionales: su Impacto en América Latina con Especial Referencia al Cono Sur*. Buenos Aires. EUDEBA. (En prensa).
- Magrassi, G. y Rocca, M. (1978). *Introducción al folklore*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Martins, V. (1988). *A Música Tradicional Cabo-Verdiana-I (A Morna)*. Cabo Verde: Direcção Geral do Património Cultural. Instituto Cabo-Verdiano do Livro e do Disco.
- Merkel, E. (1997). A Dança. *Revista Kultura*. 1, Praia. Cabo Verde: Gabinete de Estado da Cultura.
- Molino, J. (1988). La musique et le geste: prolégomènes à une anthropologie de la musique. *Analyse musicale*. 1er trimestre, pp. 8-15.
- Mortaigne, V. (1998). *Cesária Evora, la voz de Cabo Verde*. Barcelona: Circe.
- Nattiez, J. J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Collection musique/passé/présent. Paris: Christian Bourgois éditeur.
- Nettl, B. (1996). *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. Madrid: Alianza Música.
- Picotti, D. (1998). *La presencia africana en nuestra identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Poutignat, Ph. y Striff-Fenart, J. (1997). *Teorias da etnicidade*. Sao Paulo: Editora UNESP.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario. En <http://www.rae.es/>
- Ringuelet, R. et al. (1987). *Procesos de contacto interétnico*. Buenos Aires: Bermejo.



- Rodrigues, M.; Lobo, I. (1996). *A Morna na Literatura Tradicional*. Cabo Verde: Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco.
- Romano, L. (1970). Cabo Verde. Renascença de uma civilização no Atlântico médio. *Revista Ocidente*. Lisboa.
- Sánchez, O. (2000). Prácticas de producción en la música popular: una visión desde la semiótica de la cultura. En *Actas del III Coloquio Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música popular*. Bogotá.
- Searle, A. (1980). *Actos del habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Shifres, F. (2002). La construcción del Criterio Interpretativo. Generatividad vs. Interpretación. En *IV Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical*. San Juan.
- Sloboda, J. A. (1998). Does Music mean anything? *Musicae Scientiae*. **21**, (II).
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tuler et al. (2001). Expresiones musicales de la cultura caboverdiana. Una aproximación al conocimiento de la especie musical morna. En D. Picotti (compiladora) *El negro en la Argentina. Presencia y negación*. Buenos Aires: Editores de América Latina, pp. 273-301.
- Tuler, S; Cuerda, C. y Maffia, M. (2000). Expresiones musicales de la cultura caboverdeana. En E. Borges (ed.) *X Congresso Internacional da ALADAA: Cultura, Poder e Tecnologia: África e Ásia face à globalização*. Universidade Candido Mendes: Centro de Estudos Afro-Asiáticos. UCAM. (Publicación con referato). pp. 635-653. Universidade Candido Mendes. Centro de Estudos AfroAsiáticos- CEAA.
- Vega, C. (1944). *Panorama de la Música Popular Argentina*. Buenos Aires: Losada.

Anexo

1. Al respecto, la Informante 1, planteaba:

“yo creo que... se occidentalizaron lo más posible... eeh... yo creo que ... se occidentalizaron lo más posible; esto de occidentalizarse significa...tomar los hábitos, costumbres, del lugar, por un problema de sobrevivencia... y porque... yo creo que hay una... un prejuicio o por lo menos había un prejuicio de lo negro”

2. Según dicha Informante:

“yo creo que en los sesenta... el tema de la concientización de la africanidad. Eh... yo creo que hubo un eh... un prejuicio o un resguardo como quieras, de la...de la gente eh...de los negros que...querían ser no tan negros, o no negros; y... esto también lleva al tema de la música [...] primero que ellos vivieron un colonialismo que...que sometió...políticamente, este...socialmente, moralmente! a la población... [...] pero después estuvo el salazarismo, que políticamente fue un sistema... también sumamente opresivo...que fueron educados muchos de los caboverdeanos que tienen ahora se...tenta, ochenta años. [...] Essa... esa cosa... tan cerrada, tan hermética...tan hermética, ¡tan oscura! no? y tan el hombre minimizado [...] todo esto...creo que justifica que acá... no se hayan... estee...manifestados los eeh...los ritmos más negros...”

3.

“Tanto Bana como Cesaria Evora, se mantiene... son, vendría a ser, la música tradicional. Ellos no modifican demasiado en lo que es la música que viene de hace muchos años. Ellos se siguen manteniendo en la tradición...En las canciones modernas es más rica la poesía o sea, la idea en sí es más extensa. Antes con dos renglones, hacían una canción y lo repetían y ahora no...ahora veo que se cuenta una vivencia, hay una...poesía detrás de la letra... se enriqueció con los compositores modernos.” (Informante 3. 40 años. Nativo)

“a los más viejos no les gusta ese tipo de música más nueva, les gustan las mornas viejas” (Informante 5. 32 años. Nieta de caboverdeanos)

4.

“morna, es cantarle a Cabo Verde, y es sentir Cabo Verde, y es verlo, o por lo menos eso es lo que me pasaba a mí...este...y es...reconocer el...el dialecto, que es bastante africano” (Informante 1. 59 años. Nieta de Caboverdeanos)

[Acercas del “criol”] *“entiendo, entiendo bastante...a veces más de lo que uno parece...porquee...o no se nos...las hizo conocer bien en su momento...por ahí un poquito de vergüenza [...] La mayoría de mis hermanos, somos argentinos, entendemos bastante, más los hermanos mayores, entendemos bastante pero no nos animamos...a hablar” (Informante 7. 46 años. Padre caboverdeano. Madre nieta de caboverdeanos)*

5.

“La música del Continente [de Portugal] no es como de las Islas. A la del Continente mis padres la escuchaban con cierto aire de asco” (Informante 8. 74 años. Hijo de caboverdeanos)

“Yo no conozco Cabo Verde, no lo conozco de haberlo vivido, yo creo que las cosas vivenciadas son distintas, pero...como que... [al escuchar morna] esto es el mar y las añoranzas de la tierra...a mí me da la sensación, cuando escucho este tipo de morna que estoy viendo el mar y que estoy viendo esa tierra árida...y que uno a veces no se explica...esas saudades de esa tierra...tan árida, por lo cual han tenido que salir de ahí... o sea, a mí, a esta altura, me causa un poco de angustia, no?” (Informante 1. 59 años. Nieta de Caboverdeanos)

6. De uno u otro modo, todos los entrevistados manifestaron su relación con la música caboverdeana:

“...mis hijos este...por esas...cosas de la vida...que yo tampoco sé, especialmente el mayor, el más chico también, se dedican a la música, y oh casualidad son percusionistas, pero no son de batería, son de parche...yy...y esto es una cosa que yo tampoco...no me explico, me maravilla” (Informante 1. 59 años. Nieta de Caboverdeanos)

7.

[Se refiere al ritmo de la chaveta] *“Mientras nosotros fuimos colonia portuguesa toda esa música estaba censurada, nosotros, siendo caboverdeanos, la conocimos después del año 75... Porque de eso no se hablaba... Bueno, después de la Independencia en un época lo enseñaban en la escuela, como parte de la ...cultura nuestra.” (Informante 3. 40 años. Nativo)*

8.

“va desapareciendo, tal vez nosotros los hijos, no sigamos esa cultura porque...eh...no porque no querramos, sino porque... indirectamente la vas perdiendo, porque ya te metés en la cultura de lo que es Argentina, te vas mezclando con otra gente y demás; ellos, en un momento cuando eran muchos, en un momento había muchos, para esta zona, se juntaban más, incluso en el club, antes había más caboverdeanos, por una cosa u otra se van desapareciendo...”
(Informante 7. 46 años. Padre caboverdeano. Madre nieta de caboverdeanos)

9.

“morna, es cantarle a Cabo Verde, y es sentir Cabo Verde, y es verlo, o por lo menos eso es lo que me pasaba a mí...este...y es...reconocer el...el dialecto, que es bastante africano...pero...no sé... el hecho de cantar yo creo que también, es una cosa que...uno lo puede hacer solo, y lo hace feliz, pero cuando vos cantás para el otro que...que el otro está... sintiendo, eh...hay...es como un ida y vuelta no? este...sí...vos sentís que el otro también lo siente ...y me ha tocado por ahí de cantar, y que estaban las viejitas, y...y...decir e...e...quién es esa que está cantando! no? creyendo que era una...criolla...y a mí me lle...me llenaba de orgullo más allá de la edad que tenía, que era jovencita, pero me llenaba de satisfacción y pensar que, de alguna manera vos podías remontarlos a ese lugar...bueno, es emocionante, es muy...es muy...es muy grato...” (Informante 1. 59 años. Nieta de Caboverdeanos)

“cuando hacemos reuniones, algunas veces también escuchamos...música, en ese caso más alegre, porque se presta la situación para...escuchar ese tipo de música...algún argentino...en los cassettes del coche tiene música caboverdeana...porque es muy...muy agradable...para muchos nueva... y para muchos quizá la conocen y es agradable...” (Informante 7. 46 años. Padre caboverdeano. Madre nieta de caboverdeano)

“la música es la forma por la cual... de ver y darte cuenta por qué ellos [los caboverdeanos] le cantan a la tierra, le cantan al mar, es una no sé... al ser un país migratorio... esta es la forma en que ellos logran comunicarse y hacerles llegar a todo aquel que se va, que ellos están presentes [en algunos casos] las baladas son a tambor y sabemos que el tambor fue la vía de comunicación siempre” (Informante 11. 59 años. Nativo)

10.

“hasta donde conozco yo, no hay gente en Argentina que toque música nuestra...había chicos que...estudiaban percusión... mi hijo tiene idea de formar un grupo... la esposa del secretario de la colectividad caboverdeana dirige el ballet” (Informante 6. 63 años. Nativa)

11. En relación a una pregunta formulada sobre la tradición caboverdeana en un contexto de inmigración, se registraron las siguientes opiniones:

“porque...hay una...hay una realidad, la comunidad especialmente está en Ensenada ... eeh...fue exogámica, se mezcla con un montón de culturas, yo creo que...tiene mucho peso la cultura de la ma...de la madre... en lo que hace a la crianza...y a...y a qué le vas volcando a tus hijos no? este...y bueno, al ser exogámica...se van mezclando una serie de culturas, y se va como aquerenciando acá lo...argentino ...Y bueno, yo creo que los argentinos somos también una gran mistura, que cuando termine de serlo, aparecerá el ser argentino...eso es lo que...o es eso! ...y yo creo que la juventud...este hay muchos...chicos que les gusta eh...la música caboverdeana y todo eso...pero eh...yo creo que están muy empapados de lo que es lo...lo argentino, sí...si es... el término válido no? ...Sí...eh...acá eh... [balbucea] ... los caboverdeanos tienen, tenemos, sus particularidades...no? como todas...las colectividades, este...yo creo que los caboverdeanos mantenemos nuestra caboverdeanidad, pareciera como...en la casa, como si fuera casa adentro no?...este...esta cosa de sentirse caboverdeano o ligado, etcétera; pero yo creo que hay muchos hijos...de caboverdeanos! ¡Yo soy nieta! ...este...muchos hijos de caboverdeanos que...que no, que están totalmente enraizados acá; no sé si no les despertó todavía algo, no les llegó el momento o nunca les va a llegar...no sé...” (Informante 1. 59 años. Nieta de Caboverdeanos)

“Motus propio, yo en una búsqueda de ... mi identidad, de mis raíces, de mi procedencia... de grande me empecé a acercar [a la comunidad caboverdiana], pero yo ya tenía 20, 21 años.” (Informante 9. 33 años. Nieta de caboverdeanos)

12.

“La morna, la mayoría está hecha por poetas reconocidos en Cabo Verde, como B. Leza...pero la coladeira...cuenta una historia, un chiste, una burla. La morna sigue más o menos su mismo estilo... o se cuenta la partida o se cuenta la llegada, la pérdida de un ser querido... o la distancia que se interpone en el medio y siempre se mantiene el desarraigo, el futuro, la nostalgia, siempre en mismo entorno, no cambia demasiado...” (Informante 3. 40 años. Nativo)

13.

“siempre hay algo en común con la música negra y con la cultura en general...por ejemplo el sonido, la predisposición, el movimiento” (Informante 5. 32 años. Nieta de caboverdeanos)

“con la música de Portugal de antes se conecta mucho ... todo eso ...porque eran colonia portuguesa y creo que eso influye pero después creo que no, que el tipo de música es bien diferenciable de lo que son las otras cosas ...con la morna... bien indígena parece, yo creo que con las demás sí, yo creo que más bien con esa que con las otras... yo creo que en un millón creo que se diferencian bastante bien de cualquier tipo de música” (Informante 12. 18 años. Hija de caboverdeano)

“la morna [se asocia] con el fado, la coladeira y otros ritmos, con la música brasilera, el batuque con música de tambores, como el candombe” (Informante 13. 46 años. Hija de Caboverdeanos)

“con música bahiana. La música más lenta caboverdeana con música brasilera y africana. Las más rápidas, con música centroamericana y latina y también con el jazz.” (Informante 5. 32 años. Nieta de caboverdeanos)

“la morna asemeja lo que fue en Mississippi el blues, es la tristeza, el amor, eso es la morna.” (Informante 10. 49 años. Nieto de caboverdeanos)

“la morna viene a ser como el tango, sentimental.” (Informante 14. 76 años. Nativo)

“las letras [del tango] por ahí tienen algún sentido, por ahí alguna letra de.... reflejando el mismo sentimiento no? El tango refleja con sentimiento de una morna...o cuando esa sátira, esa música, como hacía como se llama el autor del tango... de Discépolo algunas sátiras que se comparan, no es la misma música pero...” (Informante 2. 77 años. Nativo)

[Se refiere a la música del noroeste argentino] *“si la forma de expresión supuestamente se relaciona con la forma en la que se hace el ritmo, tiene que haber similitud entre la música caboverdiana y la del Norte”* (Informante 11. 59 años. Padre caboverdeano. Madre, hija de caboverdeanos)

14.

“Escuchar coladera es no poder quedarse quieto... yo creo que esta cosa de la expresión corporal, no la expresión, porque no es un problema de la expresión, no sé, cómo se puede explicar esto de... sentir que la música se te mete adentro... Mis hijos son nietos por un lado y bisnietos por el otro, son músicos...y bueno, en mi casa es muy común que alguno esté bailando por allí, si aparece la música... y con el tema de la música caboverdiana pasa lo mismo.” (Informante 1. 59 años. Nieta de Caboverdeanos)

“Kola san jon quiere decir festejar” (Informante 15. 76 años. Nativo)

“y nos gusta [la música “rápida” caboverdeana], bueno, era parte de los ritmos que uno tiene incorporado y sí, sería... ya está, música, ya está, pero todo lo que sea con tinte afro nosotros lo sentimos, lo bailamos y recordamos la tierra de uno.” (Informante 11. 59 años. Padre caboverdeano. Madre hija de caboverdeanos)

“Cuando bailo es así, lo tengo bastante dividido pero... no a nivel consciente, sí? Muy inconsciente... la música es como una conexión...porque lo siento, porque lo entiendo, es, como un idioma del cuerpo” (Informante 4. 31 años. Hija de caboverdeanos)

15. Al respecto, los entrevistados narraron:

“escucho la música que te cae bien al oído (tango, centroamericana y brasilera, música clásica)” (Informante 16. 45 años. Nieta de caboverdeanos)

“La morna es como si un porteño estuviera en el Sahara y escuchara un tango.” (Informante 11. 59 años. Padre caboverdiano. Madre, hija de caboverdeanos)

“Si el rato es muy tranquilo, me voy a poner a escuchar mornas, por supuesto... y cuanto más antiguas, mejor que son las más nostálgicas, eh... tangazo. Viste cuando te agarra el tangazo? Bueno, por ahí me agarra de tango y por ahí me agarra de morna... Si estoy limando o estoy en movimiento, coladera, funaná, las músicas de la tabanca. El batuque muy de cuando en cuando. Que el batuque es muy especial, porque el batuque... es una de las músicas prohibidas por el Colonizador...era una danza licenciosa. Dentro de los ritmos permitidos entre comillas, morna y coladera. La coladera nace como una morna más ligera.... Hasta que... asume el rol del



contenido de protesta y toma entidad propia. Pero la coladera habla de todo. El batuque es lo negro, es...es muy especial. A mí especialmente todo lo que es percusión, me mueve, me conmueve mucho... La tabanca es la festividad" (Informante 9. 33 años. Nieta de caboverdeanos)

"La morna cuando la escucho, la escucho con mamá; primero porque... la morna es como... es decir, yo la identifico con mamá porque le produce esa cosa de volver...como una conexión directa con su tierra...Es cultural... los caboverdianos somos llorones" (Informante 4. 31 años. Hija de caboverdeanos)

16. Respecto de la morna, opinaron:

"La morna sigue más o menos su mismo estilo... o se cuenta la partida o se cuenta la llegada, la pérdida de un ser querido... o la distancia que se interpone en el medio y siempre se mantiene el desarraigo, el futuro, la nostalgia, siempre en el mismo entorno, no cambia demasiado... Morna creo que es ...viene de lento... de no tan... de en realidad, de "morno", quiere decir "tibio", entonces en vez de una música caliente, no?, con mucho ritmo, "morna" significaría "tibio", "más lento"... para mi modo de ver... no sé si es ...no tiene rigor científico, ni mucho menos." (Informante 3. 40 años. Nativo)

"porque [la morna] es algo muy personal, la morna es algo que llega a uno, en el alma, que lo siente de verdad...explicar qué se siente es difícil... porque es...yo por ejemplo tengo estos días que escucho una morna y lloro, lloro como una perdida! Y me gusta sentir...esa...emoción de mi tierra escuchando una morna...que es hermoso...para quien lo siente...e como uno de acá que va a afuera escucha un tango, y lo siente...siente a su Argentina... ..llega al alma del caboverdeano, acá, allá, donde sea, país que uno esté... es como si fuera un bolero por ahí,...es muy lenta...la morna...se baila... y eso es lo que tiene...porque uno...la música es serena...siempre decían que la...la morna se bailaban los enamorados a la madrugada, porque ya...pasó la noche de fiesta y ya están tan pacíficos...quieren bailar esa morna ¡muy juntitos!" (Informante 17. 71 años. Nativa)

17.

"La coladeira es como un samba, con un ritmo menos pausado" (Informante 10. 49 años. Nieto de caboverdeanos)

"la coladeira es más fiestera" (Informante 18. 19 años. Nieto de caboverdeanos por parte del padre)

"en la coladeira el sentido es rítmico... la cosa del instrumento...el mensaje que te está dando la canción" (Informante 4. 31 años. Hija de caboverdeanos)

EL ESTILO PAMPEANO BONAERENSE

Modos de producción, apropiación y pervivencia

BLANCA ELENA HERMO

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN ETNOMUSICOLOGÍA (SUBSECRETARÍA DE GESTIÓN CULTURAL. MINISTERIO DE CULTURA. GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES)

Introducción

La Tesis Doctoral en curso de la autora de este trabajo denominada “*El Estilo pampeano bonaerense: modos de producción, apropiación y pervivencia*” (mención Música, Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Dir. Dra. Pola Suárez Urtubey, Codir. Dra. Patricia San Martín), aborda un reestudio del estilo pampeano bonaerense para verificar constantes y variaciones formales en relación con los cambios del contexto socio cultural de los grupos humanos que lo cultivan. Se propone ofrecer un aporte a la resignificación que sobre el Estilo produce el actual marco de valoraciones.

Su hipótesis central sostiene que

“en los actuales contextos, la presencia del Estilo no es un indicio de prácticas musicales del pasado, sino un género que, en el espectro de la multiplicidad, se vitaliza a través de líneas interpretativas diferenciadas que, mediante la performance, dinamiza valores significativos para el sujeto o el grupo.” (Hermo 2007, p. 2)

Como Objetivo General se propone desarrollar un marco teórico y un proceso metodológico original acerca de las maneras en que pervive en la actualidad el género Estilo como forma musical tradicional, sus modos de producción y de apropiación en el área pampeana bonaerense, ampliando y transfiriendo el caudal de fuentes documentales y reinterpretando los procesos relacionales entre prácticas creativas musicales y paratexto ideológico.

En correspondencia con el universo de estudios y la naturaleza de las fuentes y en el marco de una Etnomusicología reflexiva, la metodología utilizada recurre a procedimientos específicos según se atienda al objeto música o al sujeto creador intérprete.

La consideración del primero se efectúa desde un enfoque etnomusicológico de tradición musicológica ya que persigue como objetivo la identificación de los rasgos formales que singularizan a este género a partir de los primeros registros magnetofónicos, (Nitsche, 1905), su comparación con los que figuran en las Colecciones más recientes (Lennon; Güiraldes y Hermo, 1999-2000) y con manifestaciones actuales. (Hermo 2006-2008).

En cuanto al sujeto creador intérprete y en el marco de las actuales perspectivas etnomusicológicas, apela a los actores nativos para validar la coherencia y pertinencia del análisis, categorizaciones y taxonomías que se aplican a la materia musical, toma en cuenta el paratexto ideológico o reconocimiento del marco cosmovisional que sostiene las prácticas, provocando para su emergencia situaciones de reflexión y autorreflexión sobre los procesos estudiados, en acción conjunta investigador-investigado.

Si bien en el estudio de las grabaciones históricas se aplica el análisis formal musical, en situación de campo el énfasis se concentra en el estudio de la *performance* como centralidad para la interpretación de los procesos, y situación total que propicia la convergencia de factores definitorios de la identidad.

Atendiendo a que el sistema musical, a diferencia del lenguaje verbal, no tiene significado a priori, la *performance* se presenta como la situación o texto social donde se produce la asignación de sentido. Los significados de ese texto dependerán de las valoraciones de los actores sociales que lo protagonicen. (músicos creadores e intérpretes y receptores).

Primeros resultados y reconsideraciones

En cumplimiento de los Objetivos específicos iniciales, el desarrollo de las actividades ha dado como resultado avances en los siguientes órdenes:

- análisis crítico de los antecedentes bibliográficos referidos al Estilo bonaerense, producto de ensayos o investigaciones sistemáticas, además de reunir un corpus de documentación de orden histórico, político, ideológico y social, obtenido en el Archivo Histórico de Santa Rosa, capital de la Provincia de La Pampa, o resultado de entrevistas

a historiadores locales, quienes aportaron un panorama exhaustivo del poblamiento de las regiones que nos ocupan.

- análisis técnico formal de música y poética sobre los registros sonoros obtenidos in situ en el área bonaerense (períodos 1999 a 2001) y pampeana (2006 a 2008), la verificación del sistema subyacente y la determinación de los rasgos configurantes del género.
- en situación de encuentros interactivos con los actores sociales, avances en la construcción o reconstrucción del fondo valorativo que sostiene las prácticas musicales, constatando de que manera imprime su presencia en la materia musical.

Este avance fue plasmado en el trabajo *El Estilo en territorio pampeano como factor configurante en la construcción de la pampeanidad*. (Herms.2007)

Las experiencias de campo iniciadas en la provincia de La Pampa en abril de 2006 reorientaron intereses iniciales y condujeron a focalizar nuevos interrogantes. Cumplidos los primeros contactos y ante el surgimiento de situaciones particularmente significativas, reformulamos el objetivo inicial.

Las entrevistas daban cuenta de las circunstancias de orden histórico y social que imprimieron al panorama musical de la Provincia características propias. Y es en los productos de sus prácticas creativas (poéticas, musicales e interpretativas), donde los actores sociales, sujetos de la historia, plasmaron escenarios de migraciones, desplazamientos demográficos, mestizaje y multiculturalismo.

Consecuentemente, reformulamos el Objetivo, centrándolo en el Estilo en *performance* no sólo en tanto huella, trazo, de quienes lo cultivaron y cultivan, sino como emergente de particulares circunstancias históricas, sociales y culturales ocurridas en el territorio pampeano.

Desde esta nueva perspectiva, nos propusimos delinear las vertientes musicales presentes hoy en la práctica de ese género, sus resultantes locales o regionales y su correspondencia con los sucesivos flujos poblacionales ocurridos en la provincia, constatar la posible correspondencia entre las diversas líneas interpretativas de ese género y el itinerario existencial de los músicos y poetas “de virtud” que en la actualidad lo interpretan.

Reconstruir cada etapa del proceso poblacional y su correspondencia con la producción musical o poética en la Provincia de La Pampa requeriría un trabajo interdisciplinario socio-musicológico aún no abordado. Sin embargo, en la situación actual de la música pampeana de raíz tradicional, un objetivo factible es intentar verificar la estrecha relación entre el desenvolvimiento formal del Estilo como género y el proceso de poblamiento en la provincia.

La etapa prospectiva nos permitió el registro de ciertas constantes que se perfilan como rasgos configurantes de identidad pampeana. Territorio de tránsito, cruces, gran movilidad poblacional, pluralismo e interinfluencias.

Todo lo cual ha generado en creadores e intérpretes la disposición al cambio, la valoración de la innovación frente a la tradición.

El múltiple circuito de influencias que actuaron y actúan sobre el Estilo, generaron un interjuego enriquecedor de gran movilidad.

El rasgo movilidad, referido a la presencia del Estilo en nuestro territorio nacional, es señalado por el musicólogo Carlos Vega no sólo en referencia a su recorrido por la geografía nacional sino también por su dinámica dentro del tejido social en cada época. Como consecuencia directa de ese rasgo, Vega señala su apertura y disponibilidad como prototipo poético musical que, habiendo gozado de notable representatividad social, habría respondido en cada situación a los requerimientos del contexto.

Procesos de reproductibilidad o transferencia, papel de la tradición

El Marco teórico expuesto en el Plan de Tesis propone observar los modos de apropiación de esta forma musical tradicional, y lograr determinar el rol que ejerce la tradición sobre el texto o textura musical en cada situación socio cultural.

Los ejes de análisis propuestos en el Plan perseguían confrontar en los hechos dos situaciones:

- una tradición que obtura o retiene, daría lugar a procesos de reproductibilidad, es decir, imitación o repetición del modelo con mínimas variantes.
- una tradición que despliega, que propicia y engendra, donde el creador intérprete juega libremente su rol enriqueciendo y renovando con su aporte el legado patrimonial, generará procesos de apropiación que posibilitarán la transferencia.

En la región pampeana, el artista desenvuelve su capacidad creativa en el marco de los rasgos propios del género que interpreta: diseño melódico, fórmulas rítmicas, alternancia de movimientos contrastantes en su estructura formal, modos de interpretación.

El avance en la transcripción y análisis de los registros ofrece evidencias de uno u otro proceso, reproducibilidad o transferencia se ven plasmadas en la organización la materia sonora misma. La zona bonaerense, con predominancia de la reproducibilidad y la pampeana con notables ejemplos de transferencia.

Intentando una síntesis sobre lo constatado, diremos que hoy en el territorio pampeano asistimos a la consolidación de lo diverso, lo plural, a la vitalidad propia de lo humano. La música analizada es producto de creadores, de procedencias diferenciadas, por lo que sólo podemos referirnos a sujetos, cada uno con sus propias prácticas creativas e interpretativas. Cabría hablar de individuos, de necesidades expresivas personales, sostenidas por las prácticas. Sus producciones alcanzan una moderada visibilidad en el medio local aunque escasa proyección a nivel nacional.

Sin embargo, los cohesiona y fortalece una conciencia clara de conformar una singular comunidad. Aunque tal vez no explicitada como tal, es cierta y real, consecuencia de haber transitado la común experiencia de cultivar la música como espacio expresivo junto a oficios de subsistencia como los de hachero, esquilador, jagüelero, zorrero o pichero, pocero, peón en hornos de ladrillos, constructor, peón o puestero.

Hacer música para ellos es un laborioso oficio al que se consagran cotidianamente.

Ejerciéndolo se conceden la libertad de construir un espacio personal, y, mediante la renovación, logran el sello que singularice su obra en el universo de valores compartidos.

Efectivamente, la interacción en simetría y la actitud de escucha por parte del estudioso induce, moviliza, anima y predispone la acción creativa. El fenómeno de la transferencia se presenta íntimamente ligado al de la escucha activa, siendo consecuencia de ella.

En situación de entrevista, la escucha activa por parte del investigador genera en el colaborador de campo la conciencia de sí y del valor de su arte, anima su capacidad creativa e interpretativa., activa la apropiación del patrimonio musical recibido, incentivando prácticas creativas. Con palabras de Patricia San Martín, *“A aquella persona que se siente escuchada y reconocida la ponemos en situación de crear”*.

Con referencia a los DHD, señala San Martín:

“Los dispositivos hipermediales son el instrumento apropiado para que esa creación que no se muestra, ese espacio creativo en la intimidad, pase a ser físico virtual: ese lugar desde el cual perciben que seguirán vivos. (...) Una mirada al hombre mismo lo motiva a la búsqueda del decir propio.”

Hacer posible esa necesaria visibilidad redundará en logros derivados como el reconocimiento legal: derechos de autoría, máxima proyección a nivel educativo y cultural de los estilos creativos regionales, impacto político, cultural, social y económico.

Los encuentros individuales y grupales programados y concretados en campo posibilitaron el intercambio de saberes, habilidades, experiencias y pensamiento entre músicos y poetas, dando lugar al reconocimiento de virtudes propias y ajenas, a la intensificación de las prácticas, a la composición de nuevos Estilos y a una toma de conciencia acerca de los valores compartidos. Nuestro interactuar generó una notable animación en torno al género objeto de estudio, concretada en resiembra o “renuevo”, restaría su diseminación.

El Proyecto Obra Abierta.

Así como la investigación etnográfica es trabajo participativo en el que nos vinculamos humana y afectivamente con nuestros colaboradores de campo, el trabajo en equipo para el Proyecto Obra abierta propone construir conocimiento centrado en lo experiencial, participativo y responsable.

Remite a

“la metáfora de la Mesa de arena, la que surge de una resignificación de los principios de construcción de conocimiento a través de un modo interactivo que habilita procesos donde se fusionan sincrónicamente con alto dinamismo gramáticas de producción con gramáticas de reconocimiento”, donde se “tensiona lo individual con lo grupal” a partir de esos vínculos intersubjetivos responsables”. (San Martín et al. 2007, p. 6-38)

Del mismo modo, la Etnomusicología actual manifiesta como preocupación central la necesidad de una reflexión sobre el proceso metodológico en todas sus instancias y una impostergable revisión del marco ético de las políticas de representación.

Pelinski advierte la necesidad de un nuevo abordaje para una etnografía musical fundamentada en consideraciones críticas *“tanto sobre la experiencia directa del trabajo de campo como sobre su representación interpretativa en forma de texto”* (Pelinski 2000, p.289). Dichas reflexiones deberían centrarse en dos ejes: *“la crisis de la autoridad etnográfica y las políticas de la representación”*. (Pelinski 2000, p. 290).

Renovar la modalidad y marco operativo del modelo colonial para aproximarnos a las realidades de las prácticas expresivas con conciencia más clara de nuestras posibilidades y

limitaciones, es intentar lograr una interpretación y comprensión de la fuente misma, sea ésta el objeto música como el marco de representaciones, pautas, creencias y valoraciones en que esas prácticas se sustentan. Hoy, la renovación de los contextos y la complejidad que atraviesa a la modernidad supone e impele al doble desafío de la explicación de lo sonoro y de la comprensión de lo que el hombre hace, para dar cuenta de ese hombre en tanto cultivo de sí y práctica creativa, y de esa sociedad a través de su música.

El trabajo de investigación en curso fue incorporado al Proyecto *Obra Abierta: Dispositivos Hipermediales Dinámicos para educar e investigar* (Dir. Dra. Patricia San Martín), que integra el Programa de Investigación, Desarrollo Tecnológico y Transferencia (I&D%T) que está en ejecución en el marco institucional del CIFASIS (Centro Internacional Franco-Argentino en Ciencias de la Información y de Sistemas), dependiente de la UNR, CONICET y la Universidad Paul Cezanne de Marsella, Francia. La autora, desde su rol de experto, aporta al Proyecto contribuciones en los órdenes teórico, metodológico y técnico etnomusicológicos.

Referencias

- Altamirano, C. (2005). *Para un Programa de Historia Intelectual y Otros Ensayos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bauman, R. (1977). *Verbal Art as Performance*. Illinois: Waveland Press.
- Béhague, G. (1984). *Performance Practice. Ethnomusicological Perspectives*. London: Greenwood Press.
- Blacking, J. (1979). *The Performing Arts. Music and Dance*. The Hague: Mouton.
- Bourdieu, P. (1988). Los Usos del Pueblo. *En Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Feld, S. (1991). El sonido como sistema simbólico. En F. Cruces et al. (2001). *Las culturas musicales. Lecturas de Etnomusicología*. Madrid: Trotta.
- Guido, W. (1980). Folklore Argentino de Roberto Lehmann-Nitsche. En *Revista INIDEF*. Caracas: CONAC, 2, Año 1.
- Guido, W. y Clara Rey de. (1989). *Cancionero Rioplatense (1880/1925)*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Hermo, B. E. (2004). Antecedentes y marco teórico para un reestudio del Estilo pampeano bonaerense. (2006). En *Revista Argumentos. La Revista del Doctorado (II)*. Escuela de Posgrado. Fac. de Humanidades y Artes. UNR
- Hermo, B. E. (2004). Aproximación a las relaciones entre marco teórico , campo y método en las investigaciones musicológicas argentinas: el Estilo pampeano bonaerense como centro del análisis. Trabajo final Seminario Metodología de la investigación. Dra. Día de Kóbila. Escuela de Posgrado. Fac. de Humanidades y Artes. UNR.
- Hermo, B. E. (2004/2007). Proyecto de Tesis. Escuela de Posgrado. Fac. de Humanidades y Artes. UNR.
- Hermo, B. E. (2005). Discurso sonoro y construcción de identidades. Trabajo final Seminario Epistemología Crítico Dialéctica. Dra. E.Díaz de Kóbila. Escuela de Posgrado. Fac. de Humanidades y Artes. UNR.
- Hermo, B. E. (2006). El Estilo pampeano bonaerense. Popular o folklórico: apropiación legítima o adjudicación construida?. Trabajo final para Seminario Prof. Dr. Pablo Alabarces. Escuela de Posgrado. Fac. de Ciencias Sociales. UBA
- Hermo, B. E. (2007). El Estilo en territorio pampeano como factor configurante de la pampeanidad Trabajo final..Seminario Dr. Esteban Buchs, Escuela de Posgrado. Fac. de Filosofía y Letras. UBA.
- Hermo, B. E. (2007). La Etnomusicología: entre la diferenciación, la captura, la ampliación y la disolución. Los entramados disciplinarios ante un objeto multidimensional. Trabajo final Seminario Debates epistemológicos contemporáneos en la Ciencias Sociales y Humanas. Dr. Roberto Follari. Escuela de Posgrado. UNR.
- Nettl, B. (2001). Últimas tendencias en Etnomusicología. En *Las Culturas Musicales. Lecturas de Etnomusicología*. Madrid: Ed. Trotta.
- Pelinski, R. (2000). *Invitación a la Etnomusicología*. Madrid: Ed. Akal.



- San Martín, P. et al. (2007). Hacia un dispositivo hipermedial context-aware dinámico. Educación e investigación para el campo audiovisual interactivo. Colección Música y ciencia. Tomo III. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- San Martín, R. (2003). Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa. Barcelona: Ed.Ariel.
- Schechner, R. (2000). Restauración y Conducta. En *Performance –Teoría y prácticas interculturales*, pp.107-102. Buenos Aires: UBA.
- Vega, C. (1981). *Apuntes para la historia del movimiento tradicionalista argentino*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Musicología.
- Vila, P. (1996). Identidades narrativas y música. Una primera propuesta teórica para entender sus relaciones. En *Revista Transcultural de Música*, 1. Barcelona: Sociedad de Etnomusicología.
- Vila, P. (2001) Música e identidad. La capacidad interpeladora y narrativa de los sonidos, las letras y las actuaciones musicales. En *Músicas en transición*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

RECONSTRUYENDO Y DISEMINANDO EL PATRIMONIO MUSICAL URUGUAYO

La diseminación de la música académica uruguaya y su impacto en el formateo de la audición

ÁLVARO MARTÍNEZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Introducción

A partir de la lectura del texto “El formateo de la mirada” de Jean – Claude Soulages reflexionaremos sobre el “formateo” de la audición en relación a la pervivencia del patrimonio musical de los compositores académicos uruguayos. El dejar de ejecutar o generar conocimiento sobre un aspecto determinado del patrimonio musical lo quita de circulación, por lo tanto la audición se formatea ante estos influjos, dada la constante exposición a nuevos repertorios, como un posible olvido y la intangibilidad del mismo. Ya que su presencia en la memoria es frágil, hace necesaria su periódica presencia para configurarse significativamente el “formateo de la audición”.

Los “Efectos de agenda 2” del texto “Espacios mentales” de Eliseo Verón nos completa el enfoque a partir del empleo del concepto de “Commonplaces Books”, en este caso transpolado al terreno musical, cuando se configura la memoria individual de los oyentes a partir de lo disponible, combinado con las opciones estéticas individuales. Cada persona lleva, generalmente de manera inconsciente, un “Commonplaces Books” de fragmentos sonoros que determina su visión de la música, sus parámetros de comparación y todas las derivaciones que se puedan imaginar. En muchos casos, esa colección de fragmentos puede entrar dentro de una regla general, quasi consensuada con el gusto mayoritario, o una escucha unificada por la impronta personal.

Para tales situaciones podemos exponer dos ejemplos. En primer lugar, la “masa”, expuesta a los estímulos sonoros y musicales de los grandes medios de comunicación, que generan bancos de datos sonoros y musicales unidireccionales, normalmente en la dirección del consumo. Por otro lado, tenemos a las individualidades que pueden romper, al menos parcialmente, las cadenas impuestas por los medios de comunicación, básicamente a raíz de una educación con un fuerte recuento en la reflexión, con oportunidades y accesos a materiales sonoros que rompen esa norma perceptiva unidireccional. En este segundo ejemplo la individualidad se manifiesta más plena dado el entorno de libertad generado por una preparación y formación más fina, no sometida a las cadenas impuestas por los intereses de los medios de difusión.

Los aspectos conceptuales que surgen del cruce de los dos textos los aplicaremos a un caso práctico: la diseminación del patrimonio musical uruguayo. Observamos como operan estos conceptos en el terreno de la diseminación, a través de tres vías: la sala de concierto como recinto natural convocante del fenómeno; la radio y la televisión. Las tres vías serán centralizadas en el accionar de las presentaciones de la Orquesta Sinfónica del Servicio Oficial de Difusión Radiotelevisión y Espectáculos (SODRE), CX 6 Radio Clásica (ex Radio del SODRE) y Canal 5 TVEO (ex Canal 5 SODRE). Como se ve, los tres casos elegidos dependen o dependían del instituto llamado SODRE, encargado por ley del año 1929 de la diseminación de la cultura, dentro de ella la música académica, tanto internacional como nacional. Cabe destacar que la orquesta y la radio, a pesar esta última de haber cambiado su nombre, funcionaron y funcionan actualmente dentro de la órbita del SODRE. En cambio la televisión, si bien se fundó dentro del instituto desde hace unos años (2002) funciona de manera autónoma.

El formateo de la audición y los commonplaces sonoros en el fenómeno de la diseminación de la música académica uruguaya

Preámbulo

Planteados los conceptos de Jean-Claude Soulages y Eliseo Verón, transpolados al mundo sonoro - musical pretendemos en esta parte conducirlos al terreno práctico de la diseminación y pervivencia de la música académica uruguaya. En primer lugar debemos decir que la diseminación del patrimonio, musical en este caso, tiene varios promotores, tanto públicos como privados. Nuestro interés se circunscribe específicamente a la órbita pública, por lo tanto nos centraremos en

exclusividad a las actividades desarrolladas en el seno del estado. En tal sentido nos limitamos a la actividad desplegada por los cuerpos estables y medios de difusión que posee el SODRE, institución que depende del Ministerio de Educación y Cultura, con la salvedad que tiene autonomía de gestión y en parte económica.

El Servicio Oficial de Difusión Radiotelevisión y Espectáculos (S.O.D.R.E) ha publicado dos libros sobre su historia y quehacer en 1963 y 2000. También tiene una página web, www.sodre.gub.uy, que contiene la información institucional. Nos servimos de la información extraída de esta página para ubicarnos en el tema. La razón de emplear esta fuente es que la información de la página web es la última y más actualizada de las fuentes consultadas. También citamos en diversos momentos fragmentos de los textos publicados, de aspectos que son más puntuales.

El SODRE realiza la diseminación del patrimonio por dos caminos: sus cuerpos estables y sus medios masivos de difusión, tanto radio como televisión. Una herramienta como Internet hasta el momento ha sido muy poco explotada, reduciéndose su empleo a la sucinta divulgación de la información institucional y a la transmisión de las radios del instituto por esta vía, adelanto que se produjo en los últimos años. En primer lugar, presentaremos las posibilidades técnicas que tiene a disposición el SODRE para cumplir sus fines. Paso seguido, expondremos algunos ejemplos sobre el formateo de la audición y los commonplaces sonoros en la diseminación del patrimonio musical uruguayo.

El SODRE como organismo de diseminación cultural: sus cuerpos estables y medios de difusión

Consultando los textos publicados por el SODRE y su página web podemos comprender sus objetivos y medios para cumplirlos. Como mencionamos anteriormente los objetivos se llevan a cabo a través de sus cuerpos estables y los medios de comunicación. El SODRE creado en el año 1929 por la ley 8.557 se define como “*la Institución Central del Estado de la República Oriental del Uruguay generadora de la actividad cultural del país.*” Esto se complementa expresando que

“A través de sus medios de difusión, y las actuaciones de sus cuerpos artísticos en todo el territorio nacional, el SODRE cumple una importante labor de divulgación cultural, conformando una organización compleja, con un amplio campo de acción, que la convierte en la Institución matriz de la actividad cultural del Uruguay.(...) La Radiodifusión Nacional del Uruguay es un servicio público estatal que se orienta a garantizar, a todos los habitantes de la República, el derecho a la información, el derecho a la libre expresión, y el acceso a productos radiales de calidad. (...) La difusión de la cultura, en todas sus manifestaciones y expresiones, es un hermoso desafío que aceptamos reafirmando nuestra identidad nacional en la apertura hacia la integración regional, latinoamericana y global.” (www.sodre.gub.uy)

Acerca de su sigla cabe destacar la particularidad que en sus inicios significaba “Servicio Oficial de Difusión Radio Eléctrica” para luego denominarse “Servicio Oficial de Difusión Radiotelevisión y Espectáculos”. Es interesante el cuidado de conservar la sigla original ante los eminentes cambios de rumbo, provocados por la creación de sus cuerpos estables y la televisión.

El origen del SODRE tenía la finalidad de administrar frecuencias radiales con misiones culturales muy claras. Luego se agregaron cuatro cuerpos artísticos estables: Orquesta Sinfónica, Conjunto de Música de Cámara, Cuerpo de Baile y Coro. En la década de 1960 se agrega otro medio de difusión: la televisión. De esta manera, se conforma el potencial institucional que cuenta para cumplir los fines originales. Debemos agregar que también tiene otras dependencias que colaboran a este fin como: el archivo de la imagen, el museo de la palabra, la Escuela Nacional de Danza y la Escuela Nacional de Arte Lírico, por mencionar algunas. Dada la complejidad de todo este entramado institucional nos limitaremos en este trabajo a los medios (radio y televisión) y a los cuerpos estables, en especial la orquesta.

Acerca de los medios que dispone, tanto radio como televisión, la página web nos presenta una definición justa:

“en materia de Radiodifusión dispone de tres emisoras radiales en ondas medias, dos en ondas cortas y una en frecuencia modulada, con tres repetidoras en el interior. Tiene asignadas 18 frecuencias en FM diseminadas por todo el país que se convertirán, según el Proyecto aprobado para el período 2005-2009, en una red nacional con repetidoras que incluirán la participación local y comunitaria. El Canal 5 de TV abierta, la Televisión Nacional, estuvo integrado al SODRE hasta el año 2002, en el que se lo convierte en una Unidad Ejecutora independiente, perteneciente al Ministerio de Educación y Cultura.” (www.sodre.gub.uy)

El accionar de los cuerpos estables se ve robustecido por la colaboración de los medios de difusión masiva.

La radio que está destinada a la emisión de música clásica y el mundo de la lírica, por ende la música nacional es CX6 – 650 Kh. AM “Radio Clásica”. Por lo tanto, a nuestros fines, el accionar desplegado por esta radio es de interés, como así los aportes realizados por la televisión, a través de



Canal 5, especialmente hasta el año 2002 que dependía directamente del SODRE. Los cuerpos estables comienzan a funcionar en distintos momentos de la década de 1930, de los cuales nos centraremos sobre la orquesta sinfónica.

Incidencias del SODRE en el formateo de la audición y la configuración de commonplaces sonoros

Como expresamos en la parte anterior la incidencia sobre el formateo de la audición y la configuración de commonplaces sonoros la analizaremos sobre la base de tres pilares: la OSSODRE en la sala de concierto, la radio (accionar de CX6 Radio Clásica) y la televisión (canal 5). La escucha de obras nacionales en vivo, por la radio o la televisión genera material auditivo para ser registrado en la memoria del público configurándose una base de datos que denominamos commonplaces sonoros. A la vez opera otro mecanismo, la exposición a nuevas experiencias o a reeditar anteriores formatea la audición, reinterpretando, en diversas magnitudes según los casos particulares, lo conocido hasta el momento y reconfigurando las reglas de juego perceptivas para la próxima experiencia sonoro – musical. Las siguientes observaciones pretenden mostrar lo que ofrece el SODRE para configurar commonplaces sonoros y el formateo de la audición en el terreno de la música sinfónica nacional, a través de su orquesta en presentaciones públicas, a través de emisiones radiales por CX6 y/o televisión, por canal 5 hasta el 2002. Por razones de extensión desarrollaremos con mayor profundidad lo concerniente a la orquesta, a manera de muestra de la problemática que observamos cotidianamente.

La diseminación de música sinfónica nacional por la OSSODRE en presentaciones públicas

Realizar un estudio sobre el impacto en la escucha sería una tarea ardua que excede los intereses y objetivos de este trabajo. Dado este motivo, optamos por analizar lo que se le ofrece al auditor para formatear su audición o generar un banco de datos. A continuación brindaremos un panorama parcial de lo ejecutado de música sinfónica nacional en sus presentaciones públicas.

Circunscribiéndonos al ámbito de las presentaciones de la OSSODRE en representaciones públicas realizamos un relevamiento de la actividad de la orquesta desde 1931 a 2004 inclusive, a partir del archivo de programas de conciertos que posee el instituto. Extractamos la actividad relacionada a la ejecución de compositores uruguayos que decantamos en una lista con todos los detalles correspondientes. A partir de esta última, elaboramos más de una decena de tablas de datos que reflejan diversas situaciones, algunas de las cuales nos alertan de olvidos o inequidades en el tratamiento patrimonial. El estreno y ejecución de obras nacionales incide de manera notoria en el formateo de la audición y en la configuración de los commonplaces musicales, ya que lo diseminado y lo no diseminado es material a emplear o no en los mencionados procedimientos (commonplaces y formateo). A continuación, emplearemos parte de los datos recabados y ejemplificaremos cómo la configuración de los commonplaces sonoros del público que asiste a los conciertos de la OSSODRE se ve condicionado por la programación disponible. Evidentemente, el formateo de la audición de cada persona que asiste estará también condicionada por esta situación. A manera de ejemplo observaremos algunas de esas situaciones restrictivas de la posibilidad de elección y en consecuencia de la libertad. Ejemplificamos con números las situaciones generadas con los compositores y obras de referencia, los lugares de ejecución y las opciones estéticas. Tres casos que hablan de predominancias e inequidades.

La configuración de compositores referentes está estrictamente relacionada con la ejecución de sus obras. En los 73 años registrados, sobre un total de 603 obras ejecutadas de 55 compositores diferentes, se concentra en seis compositores el 60 % de las interpretaciones, repartiéndose el 40 % restante entre los demás. Esta distribución de las oportunidades de ejecución incide directamente sobre la cuestión central de este trabajo, el formateo de la audición y los commonplaces sonoros.

Con respecto a las obras más ejecutadas las cinco que encabezan la lista corresponden a Eduardo Fabini (compositor más ejecutado con el 23,1 %). Si observamos las diez primeras, siete corresponden al mencionado creador. Sin analizar el grado de justicia o no de esta situación, esta firme presencia por encima de cualquier otro creador incide con fuerza en el formateo de la audición, por encima del alto grado de cultura que tenga la persona que asiste a las presentaciones de la orquesta.

Otro cruce de datos que realizamos fue en relación al lugar de ejecución. La orquesta concentra su actividad en la capital donde se realizaron 587 ejecuciones de música nacional, es decir el 97 %. Esto habla de una exclusión del interior del país en materia de música sinfónica nacional, cuyo único acceso queda reducido a grabaciones o medios de comunicación. Lo más curioso de esa situación es observar que de las escasas 18 ejecuciones en el interior del país, 16 fueron realizadas al sur del Río Negro (río que divide en dos partes casi iguales al territorio nacional), registrándose

sólo dos al norte. Esto significa que la música sinfónica nacional en el norte de Uruguay ve resentido su peso en el imaginario colectivo e individual en relación al sur.

Situación similar ocurre si nos posicionamos desde el punto de vista estético. Observamos durante los 73 años un dominio de la postura nacionalista, que entre la vertiente rural y ciudadana alcanza al 50 % de las ejecuciones. Esto tiene una incidencia directa en el formateo de la audición y es muy difícil obviar que la mitad de las obras escuchadas plantean un similar perfil estético – técnico. La unidireccionalidad estética como cualquier otra no es positiva, preparando de esta forma el terreno para las falsas ideas de la realidad, para las ponderaciones y los menosprecios que no tienen una base sólida y lógica. Sólo con estas tres situaciones podemos llegar a la conclusión que el formateo de la audición y los commonplaces sonoros del público de la orquesta es, al menos en parte, condicionado desde la gestión del repertorio a partir de las inequidades ejemplificadas. La radio y televisión arrastran estas inequidades porque la materia prima para sus emisiones nacen en la gestión de los cuerpos estables, en este caso concreto, la orquesta.

Público, oyentes y televidentes

Para finalizar creemos conveniente observar cuantas personas asistían a los conciertos, cuantos los escuchaban por radio o lo miraban por televisión. Con respecto a cuantas personas asistían a las presentaciones públicas, los registros históricos de venta de localidades hablan que tanto el Teatro Solís como el Estudio Auditorio generalmente estaban colmados, lo que habla de un público fijo que nunca bajaba de las 1.000 localidades. Esta situación cambió en los últimos años, a partir de la década de 1990 los conciertos presentaban altibajos en cuanto a concurrencia, situación que se mantiene hasta la fecha. Se podría decir que el éxito o no de un concierto es la propuesta del mismo, no existiendo un público “religioso” que asiste a ver a la orquesta, sin importar en demasía el programa a ejecutar. La desaparición progresiva de los ciclos de abono, las erráticas gestiones de la dirección artística y la falta de una sala propia de referencia, pueden ser algunas de las tantas causas que operaron para llegar a esta situación. Las restantes causas deben ser objeto de una pormenorizada investigación y análisis que no puede ser cubierto por este trabajo.

En cuanto a las mediciones de audiencia de radio y televisión, tuvimos accesos parciales a registros que nos hablan de poca audiencia en relación a los emprendimientos privados como por ejemplo la extraída de: www.buroderadios.com.uy. Reflexionamos que esta situación nunca fue diferente, tomando el momento histórico que se quiera, dado que las propuestas de radios y canales privados, con un planteo de marketing muy fuerte, siempre aventajaron a las propuestas culturales de la radio y televisión estatal en materia de cautivar al público. De todas maneras, en las transmisiones de conciertos, estos llegaban a una buena cantidad de gente que por distintas razones no tenían acceso a la sala, entre ellas la geográfica y la económica. Esos pocos puntos de rating que cosechaba, en relación a los canales privados no es nada en los medios, pero en el mercado reducido de la música académica y sinfónica, una cantidad que ronde en varios millares de oyentes o televidentes no es nada despreciable.

En resumen, el aporte de los medios, sea radio o televisión, es pequeño si consideramos el universo global del medio, pero es considerable, si tenemos en cuenta el universo global de oyentes y/o televidentes interesados en esta manifestación artística y cultural. El aporte, por más pequeño que sea multiplica considerablemente al de los asistentes a una sala.

Corolario

En resumen, partir de la exposición de los textos de Soulages y Verón transpolamos los conceptos de formateo de la mirada y commonplaces books al terreno musical. Luego llevamos los conceptos al terreno práctico, siempre circunscribiéndonos al accionar del SODRE en relación a su orquesta y medios masivos de difusión. De esta manera observamos como el accionar de una gestión cultural condiciona tanto al formateo de la audición como al registro de commonplaces – sonoros, generándose de esa forma aspectos positivos y negativos que afectan en última instancia a la diseminación patrimonial.

Como paso siguiente a las reflexiones realizadas sobre los mencionados conceptos y su puesta en práctica, creemos conveniente, para el mejoramiento de algunas situaciones observadas, pensar de aquí en más en dos proyectos que ataquen el corazón mismo de los problemas de la diseminación patrimonial: uno de gestión y otro hipermedial, explotando las posibilidades que nos brindan los contextos físico – virtuales – interactivos sobre plataformas del tipo SAKAI. Con uno u otro proyecto buscamos diseminar y alumbrar a lo que permanece en penumbra. En momentos que escribimos esta ponencia, recién estamos desarrollando los proyectos, lo que nos impide tener la perspectiva de hablar sobre los mismos.

Referencias

AAVV (1963). Servicio Oficial de Difusión Radio Eléctrica. Su organización y cometidos. Memoria de la labor realizada entre 1930 – 1962. Montevideo: SODRE.

Musso, G. (2000). SODRE 70º aniversario. Montevideo: Archivo General de la Nación.

Soulages, J. C. (2003). El formateo de la Mirada. En *Rev. Figuraciones*, 1 y 2. Buenos Aires: Instituto Universitario Nacional de Arte y Asunto Impreso Ed.

Verón, E. (2001). Commonplaces. En *Espacios Mentales*, Barcelona: Gedisa.

www.buroderadios.com.uy

www.sodre.gub.uy

SIGNIFICADO Y COMUNICACIÓN EN MÚSICA POPULAR

Un estudio cualitativo exploratorio

JULIÁN CÉSPEDES GUEVARA

UNIVERSIDAD ICESI

Introducción

¿Qué significa la música?

Esta sugestiva pregunta, que también es el título de un escrito de John Sloboda (1988), es en términos generales la pregunta que inspira al presente estudio¹.

Si buscamos la respuesta a este interrogante examinando las maneras como la gente usa la música en nuestras sociedades contemporáneas, resulta obvio que la música es “significativa” para mucha gente. La música es hoy en día mucho más que un objeto de entretenimiento, se ha convertido en una herramienta importante para la regulación de nuestros estados afectivos (De Nora 2001; Sloboda y O’Neill 2001) y una referencia fundamental para la expresión de subjetividades (McDonald, Hargreaves y Miell 2002).

Esta noción sobre el significado de la música es coherente con la idea de que la experiencia artística en general es esencialmente subjetiva: los significados de la música serían tan variados como las personas que la componen, la tocan, la escuchan o la bailan. Sin embargo, esta noción de sentido común ha sido desafiada por varias tradiciones musicológicas y científicas.

Meyer ha clasificado las posturas con respecto a este debate (1956, p. 6). Los absolutistas afirman que la música no se puede referir a otra cosa que a sí misma. Aquí, el significado queda reducido al “sentido”, que implica simplemente direccionalidad (como la dirección de una melodía, por ejemplo). Los referencialistas en cambio, afirman que la música puede referirse a eventos o conceptos extramusicales.

La mayoría de los musicólogos se adscriben a esta última tendencia, dentro de la cual es común encontrar discursos sobre la grandiosidad de las obras clásicas debido a su capacidad para mostrar el mundo subjetivo de los compositores. “La dicha a través del sufrimiento”, por ejemplo, es un tema que estos autores suelen encontrar en las obras de Beethoven (Cook 1998).

Quando la música tiene un significado emocional

Las investigaciones de las últimas décadas en psicología de la música han sugerido que la posibilidad de captar mensajes en la música no debería explicarse como el resultado de un proceso puramente racional. De acuerdo a los autores de esta tendencia, a pesar de que para “entender” una pieza musical el sujeto debe desplegar una serie de procesos cognitivos (en su mayoría implícitos), esa persona no podrá realmente apropiarse del significado expresado por la música si no entra en contacto con el significado emocional que ésta “porta” (Sloboda 1998).

Sin embargo, no siempre ha habido consensos con respecto a esta premisa. Algunos autores que escriben desde la filosofía de la música, como Davies y Kivy (citados en Cook 2003, p. 180) afirman que la música sólo puede expresar emociones básicas o estados de ánimo como tristeza o alegría, pero no puede expresar algunos más sutiles como el orgullo o la envidia, porque estas emociones complejas requieren de un objeto que no puede proveer la música. Otros autores, como Hainslick (ibid) y Francès (citado en Nattiez 1990, p. 26), aseguran que la música puede expresar una “vaga agitación”, mas no emociones concretas.

En la psicología de la música algunos investigadores han buscado en las características estructurales de la música la fuente para la expresión de emociones musicales. En este tipo de estudios se destacan las investigaciones de Juslin (1997, 2001, 2003), quien ha adoptado un modelo funcionalista según el cual la combinación de ciertas dimensiones musicales aumenta la posibilidad de que el oyente perciba la música como expresiva de una u otra emoción.

En el caso de la inducción de emociones, la propuesta de Meyer (1956) es aún hoy en día un referente clásico. Según este autor, la música induce emociones en los oyentes cuando el cumplimiento de las expectativas que genera (sobre lo que va a sonar después) son retrasadas intencionalmente por el músico. En los últimos años, algunos autores han encontrado evidencia que apoya al menos parcialmente esta hipótesis. (Véase: Sloboda 1991).

¹ Este documento es el resumen de una disertación para optar al título de Master of Arts in Psychology of Music, en la Universidad de Sheffield, realizada durante el año 2005 en Sheffield, Reino Unido.

Este último autor ha presentado además una hipótesis que sigue las líneas de Hainslick para explicar cómo la música induce emociones. Según Sloboda (2001, p. 93), la música produce inicialmente sólo protoemociones en sus oyentes; es decir, estados generales de tensión o relajación que necesitan ser asociados con un referente semántico extramusical para ser experimentados por el oyente como una emoción auténtica.

¿Es posible comunicar significados efectivamente mediante la música?

Nattiez (1997, p. 17) propuso un modelo de circulación de símbolos según el cual el mensaje que el emisor pretende presentar al receptor no necesariamente coincide con lo que éste reconstruye como interpretación. En el caso de la música, esto implica que no necesariamente lo que el compositor o intérprete colocan en el estímulo sonoro es percibido por el oyente.

Aún así, es posible que los frutos del proceso de producción del sonido (llamado proceso *poético* por Nattiez), dejen rastros en las características materiales del objeto musical, que puedan ser descifradas de manera selectiva por el oyente (proceso *estésico*); y de esta manera, el proceso de comunicación sea al menos parcialmente exitoso.

Desde otra perspectiva, los estudios que desde la psicología de la música han evaluado la posibilidad de comunicación musical, se han concentrado en estudiar la forma como los intérpretes manipulan (intencionalmente o no) una serie de dimensiones musicales (tempo, articulación, sonoridad, fraseo, etc.) que funcionan “claves” o “pistas” para expresar emociones particulares. (Véase por ejemplo Beherens y Green 1993; Gabrielsson y Juslin 1996).

Problemas del paradigma experimentalista

Cuando los investigadores de la psicología de la música han abordado el problema de la comunicación musical, o fenómenos como la inducción o expresión de emociones musicales, la mayoría de las veces adoptan diseños experimentales y estímulos musicales elementales (frases o composiciones cortas, patrones breves de acordes, etc.), buscando así controlar y evaluar la influencia relativa de los múltiples factores que podrían influir en la producción o en la percepción de emoción –timbre, altura tonal, armonía, dirección melódica, sonoridad, articulación, ritmo, tempo... etc. y sus interacciones-.

A pesar de los avances que este enfoque ha logrado en términos de validez interna, al mismo tiempo este tipo de diseños controlados y fundamentalmente cuantitativos, han terminado inevitablemente ignorando la inherente naturaleza social de la música y de su significado. En la búsqueda de la precisión y de la nitidez en los resultados, estos estudios han olvidado que, tal como con cualquier otra forma de arte (o expresión cultural), nunca experimentamos la música como un “estímulo neutro”. Siempre la abordamos en el contexto de marcos de referencia que sesgan nuestra interpretación de los sonidos dentro de las fronteras impuestas por nuestro sistema perceptual (Dibben y Windsor 2001).

Esta exclusión de los contextos culturales, la preferencia por estímulos musicales elementales y diseños experimentales, han limitado las posibilidades de la psicología de la música para generar teorías ecológicamente válidas sobre la manera como la gente vive la música en la vida cotidiana, donde es mucho más común oír piezas completas, que no son de música clásica, y que además, tienen letra.

Objetivos de la investigación

El presente estudio puede ser considerado exploratorio puesto que pretende aportar un primer paso para llenar este vacío en el paradigma científico actual, examinando la noción de significado musical en el contexto de canciones completas de música popular; y porque busca evaluar la efectividad de un enfoque cualitativo en la investigación de esta problemática.

Este estudio cuestiona desde el principio dos supuestos básicos que son comunes a la mayoría de los trabajos empíricos sobre significado musical y en emociones musicales: a) la idea de que la música tiene un significado; b) la idea de que este significado es comunicado mediante un proceso donde primero es concebido por el compositor, luego expuesto por el intérprete y finalmente, “leído” por el oyente.

Estas premisas críticas son traducidas a términos empíricos para encontrar evidencia que arroje luces para responder interrogantes como los siguientes:

1. ¿Tienen los músicos la intención consciente de comunicar un mensaje o una emoción a su audiencia?
2. Si es así, ¿Cuáles son las “claves” (señales) que usan para comunicar dicho mensaje o emoción? ¿Cómo las usan?
3. ¿Hasta qué punto la interpretación que hacen los oyentes acerca del “mensaje” de la canción coincide con los que intentaron comunicar los músicos?

4. ¿A partir de qué “claves” o “señales” construyen los oyentes su interpretación de las piezas musicales? ¿Coinciden con las usadas por los músicos? ¿Cómo las usan para construir a partir de ellas un mensaje?

Método

Debido a que los objetivos de esta investigación tienen que ver más con explorar el fenómeno de la comunicación de significados musicales tal como ocurren en la “vida real”, en vez de intentar probar hipótesis previas, se empleó una metodología cualitativa y una lógica más inductiva que deductiva para recoger y analizar los datos.

El método implementado se basó en los principios de la Teoría Fundada, un método que implica recoger los datos primeros y luego analizarlos para encontrar conexiones y construir explicaciones teóricas que den cuenta de los fenómenos observados. (Strauss 1987). Este enfoque fue además complementado con el uso de la técnica de Análisis Fenomenológico Interpretativo, para codificar la información proveída por los participantes. (Smith, Jarman y Osborn 1999).

Sujetos

Los participantes en el estudio se dividen en dos grandes categorías:

Músicos

Seis miembros de dos bandas: la cantante y el pianista de una banda de jazz, y los cuatro miembros de una banda de rock-funk (cantante, guitarrista, bajista y baterista). Los miembros de la banda de Jazz son músicos educados a nivel profesional. Los miembros de la banda de Rock-funk son aficionados.

Ambas agrupaciones gozan de amplio reconocimiento en la escena musical local de la ciudad donde se llevó a cabo el estudio.

Oyentes

Catorce participantes entre 20 y 33 años de edad (7 hombres, 7 mujeres). Ninguno de ellos es músico profesional.

Este grupo de participantes se divide a su vez de acuerdo a su capacidad para hablar y entender el idioma Inglés. Debido a que la comprensión de la letra de las canciones puede facilitar la comunicación de los mensajes desde los músicos hasta los oyentes, se decidió la mitad de los sujetos que participaron como oyentes no fueran hablantes nativos del idioma Inglés y la otra mitad fueran británicos y por tanto, perfectamente capaces de hablar y entender inglés. En este sentido, la investigación se acerca a un diseño cuasiexperimental.

Procedimiento

El procedimiento que se implementó fue basado en el usado por Waterman (1996). Consistió en pedirles a los participantes que escucharan las canciones de principio a fin usando audífonos y que levantaran su mano cada vez que la música o la letra “provocaran que algo les sucediera”. Una vez que cada participante terminaba de oír cada canción, el investigador les pedía que la escucharan de nuevo, pero esta vez con parlantes. El investigador entonces pausaba la canción en cada momento en el que el oyente había levantado la mano durante la escucha con audífonos, y les preguntaba por qué razón levantarón la mano aquella vez.

Una vez finalizado este ejercicio, el investigador le proponía al oyente una serie adicional de preguntas sobre el significado o mensaje de la canción y la emoción que expresaba de forma predominante.

Los participantes en la categoría de oyentes escucharon las cuatro canciones (dos de cada banda). Los músicos en cambio escucharon sólo las canciones de su propia agrupación. Además, a este grupo de participantes se les pidió que levantaran la mano no sólo cada vez que la música o la letra causaran que “algo les sucediera”, sino que además la levantarán cada vez que percibieran que ellos mismos u otro miembro de su banda estaban siendo “particularmente expresivos musicalmente”.

Descripción de las canciones usadas como estímulo

Canciones de la banda de Funk-Rock

Ambas canciones de la banda de Funk-Rock (llamada “Cellarhigh”) son interpretadas con la instrumentación tradicional de un conjunto tradicional de rock: vocalista masculino, guitarra eléctrica, bajo eléctrico y batería. En algunas puntas en las canciones la guitarra y el bajo introducen efectos digitales.

Canción 1: Sirens Call

Es una canción de rock con un coro melódico que la hace sonar cercana al estilo “Indie”. A pesar de que no es muy rápida (bpm=120), sus arreglos y estilo de canto cercano al rap dan la sensación de ser muy “movida”.

La letra habla de una persona que sale una noche y va a una discoteca, donde siente la atracción de la pista de baile, como el llamado de sirenas. El coro repite la frase “I’m feeling beautiful”, describiendo la sensación de éxtasis y felicidad mientras se baila.

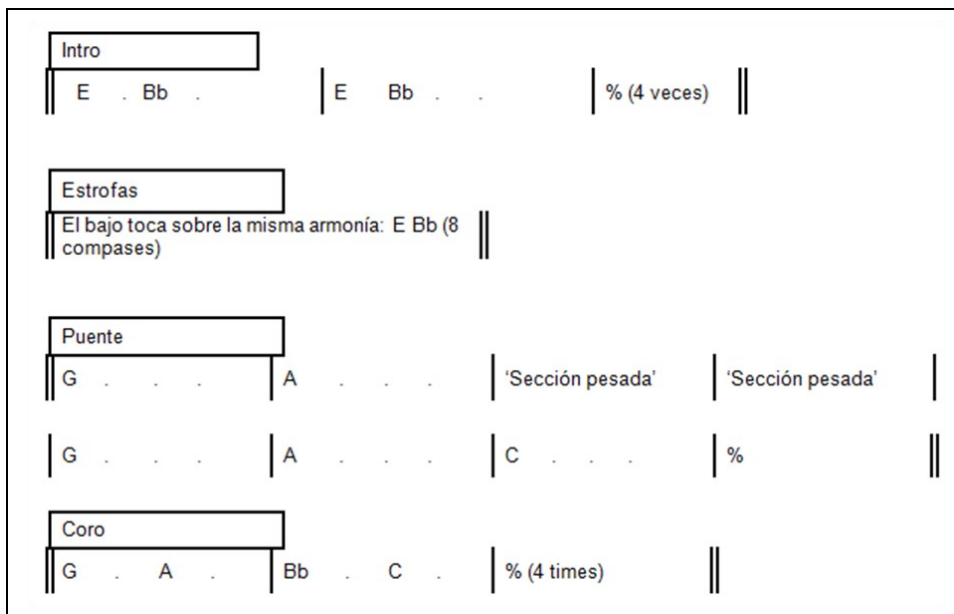


Figura 1. Estructura de la canción 1: “Sirens Call”.

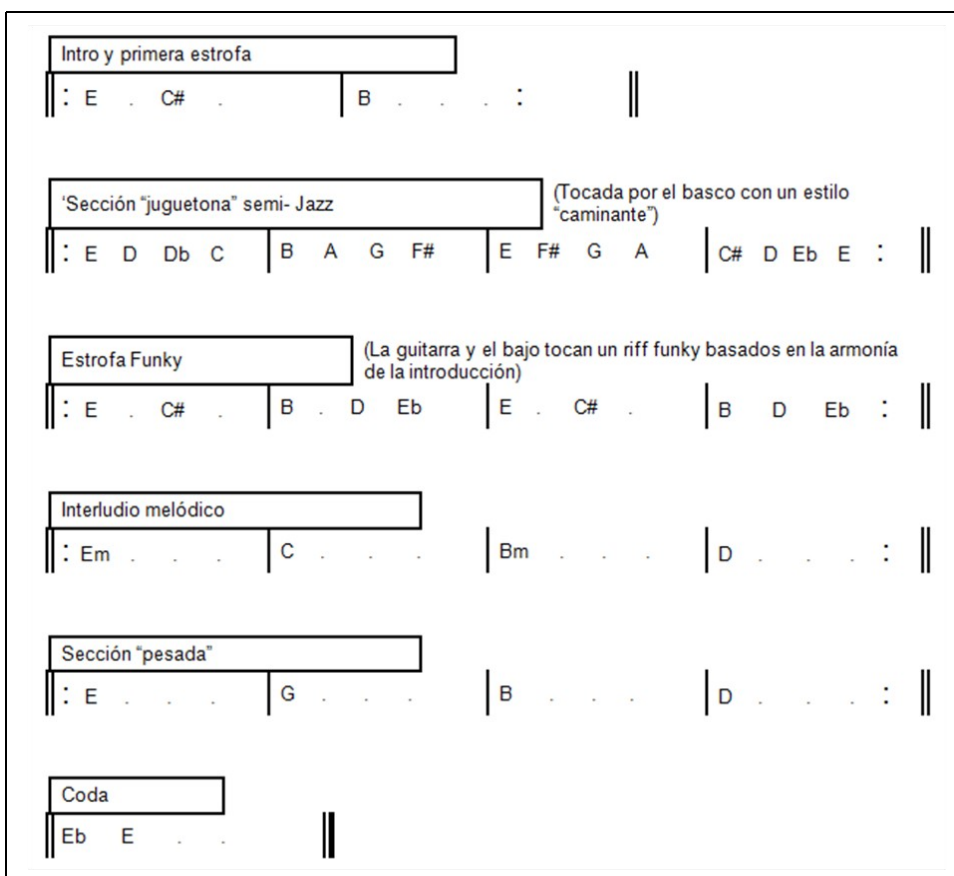


Figura 2. Estructura de la canción 2: “Give me some loving”.

Canción 2: Give some loving

Esta canción en general tiene un esquema funk-rock. Su letra es en algunos momentos romántica y en otros, graciosa. La banda incluye arreglos sutiles elementos de jazz en las estrofas.

Canciones de la banda de Jazz

Ambas canciones de la banda de Jazz (llamada "Black Coffee") son interpretadas con una vocalista femenina, un piano, un saxofón tenor, un bajo eléctrico y una batería.

Canción 3: Black Coffee

La versión que la banda hace de esta canción es más cercana a la versión original de Peggy Lee (1948) que a la más conocida de Ella Fitzgerald (1960). La letra describe a mujer que habla en la primera persona sobre su estado de aburrimiento y soledad que le provoca esperar a que su hombre regrese a casa.

Canción 2 de la banda de Jazz: You took advantage of me

La versión de la banda de esta canción es más rápida que la original y no incluye la tradicional introducción cómica que contextualiza "la historia" que se cuenta en la letra.

La letra de la canción usa un lenguaje gracioso para describir a una persona que acepta que ha caído en los encantos de su amante y no tiene sentido resistirse. Sin embargo, cuando el coro repite "so lock the door and call me tours, you took advantage of me", no es claro si esto debe tomarse como una señal de enojo o de ironía.

A			
: Eb7 ^(#9) . E7 ^(#9) .	(7 compases) %	Eb7 ^(#9) . A7 ^(#11) .	Ab7
%	Eb7 ^(#9) . E7 ^(#9) .	Eb7 ^(#9) . C7 ^(b9) .	F7
Bb7sus	Eb7 ^(#9) . E7 ^(#9) .	%	Eb7 ^(#9) . A7 ^(#11) .
		1.	2.
B			
Ab7 . Db7 .	Eb-6 . C7 ^(b9) .	F7 . Bb7 .	EbΔ
F#-7 . B7 .	EΔ . C#7 .	F#7 . B7 .	F7 . Bb7 ^(b9) .
Eb7 ^(#9) . E7 ^(#9) .	%	%	Eb7 ^(#9) . A7 ^(#11) .
Ab7	%	Eb6 . F7 .	G7 . C7 ^(b9) .
F7	Bb7sus	Eb7 ^(#9) . E7 ^(#9) .	%
Solos: Blues de 12 compases en Eb:			
: Eb	%	%	%
Ab7	%	Eb C7 .
F7	Bb	Eb	Bb7 :

Figura 3. Estructura de la canción 3: "Black Coffee".

Intro			
Eb . Bb .	F . Eb .	D . C .	F
A			
Bb Δ . B $^{\circ}$.	C7 . F7 .	D7 . Db $^{\circ}$.	C7 . F7 .
F7 . Bb7 .	Eb Δ . Ab7 $^{\#11}$.	G7 . C7 F7	Bb Δ . Fsus . :
1.			
2.			
Bb Δ . D7 $^{\#9}$.	E \emptyset . A7 .	D \emptyset . G7 .	C7 . F7 .
Bb . D7 $^{\#9}$.	E \emptyset . A7 .	D \emptyset . G7 .	C7
Fsus	Bb Δ . B $^{\circ}$.	C7 . F7 .	D7 . Db $^{\circ}$.
C7 . F7 .	F7 . Bb7 .	Eb Δ . Ab $^{\#11}$.	G7 . C7 F7
Bb Δ . Fsus .			

Figura 4. Estructura de la canción 4: "You took advantage of me".

Resultados

Eventos destacados por los participantes

Hubo un gran número de momentos (eventos) destacados por los participantes mientras escuchaban las canciones. En promedio levantaron la mano casi 3 veces cada 10 segundos. Algunos eventos en las canciones motivaron que hasta el 75% de los participantes levantaran la mano.

Músicos

En ambas bandas los cantantes fueron quienes más claramente reportaron conocer el "mensaje" de la canción, y lo articularon alrededor del significado de la letra de las canciones. Los demás músicos en cambio, afirmaban tener solo una idea general del "feeling" o "vibe" (tono emocional) general de la canción, y muchas veces declararon no conocer con exactitud qué dice la letra.

Los cantantes ven su rol cercano al de un actor o actriz que debe darle vida a la narrativa de la letra ante el público. Esta atención a la letra de la canción hace que cuando resalten un evento, la explicación que dan (la razón por la que levantaron la mano en ese punto) sea muy coherente con la construcción de la "historia" que narra la canción. Así por ejemplo, la cantante de la banda de jazz destaca un momento en que realiza un portamento en términos de la historia narrada en la canción: "allí uso una voz más aguda, para sonar sumisa, un poco patética, cuando canto que no hay objeto en resistirse [*so what's the use, you cooked my goose, you took advantage of me*"].

Los músicos instrumentistas en cambio, no suelen destacar eventos unidos por una narrativa coherente y unificada. La mayoría de las veces que levantaron la mano para resaltar un momento de la canción fue para destacar aspectos musicales de la misma no relacionados directamente con su "mensaje":

"Ese es un buen cambio en la canción, te toma por sorpresa... también el estilo de canto cambia, aunque en realidad no sé que dice la letra allí... Creo que sirve para llevar a la canción a otro nivel" (Bajista de la banda Funk-Rock).

"Allí intento que la canción suba un poco de energía... siempre he pensado que deberíamos subir un poco la (energía de la) canción en la última estrofa y relajarla antes que vaya al coro" (Pianista de la banda de Jazz).

Así pues, parece que los músicos instrumentistas en estas bandas no consideran que su música exprese "mensajes" todo el tiempo, ni que cada decisión musical que toman tenga una intención comunicativa hacia su audiencia.

Cuando se les preguntó a estos músicos instrumentistas si un evento de la canción que destacaron como “particularmente expresivo” tenía un mensaje emocional, la mayoría respondió afirmativamente, pero no supieron explicar de qué emoción se trataba. Usaban en cambio palabras como “comunicativo”, “expresivo”, “energético”, “poderoso”, etc.

Oyentes

No todos los eventos que los oyentes destacaron mientras escuchaban las canciones fueron usados por éstos para construir a partir de ellos una explicación sobre cuál era el mensaje de cada pieza musical. Por ejemplo, la mayoría de los oyentes levantaron la mano al escuchar una nota particularmente larga en el solo de saxofón en la canción “Black Coffee”, pero cuando se les preguntó sobre el mensaje de la canción, no mencionaron este evento musical como una “pista” o “clave” para descifrar dicho mensaje. En esto coinciden con la actitud de los músicos instrumentistas, que destacan eventos de la canción como “expresivos” o “interesantes”, pero sin conectarlos con su versión sobre el “mensaje” global que comunica la pieza musical.

Por otra parte es muy probable que las razones que los oyentes dieron para levantar la mano no sean las únicas que hicieron que un evento de la canción se destacara. Esto se puede inferir a partir de aquellos momentos en que por ejemplo, los oyentes afirmaron haber levantado la mano porque la voz del cantante les llamó la atención, pero si observamos la estructura de la canción, notamos que ese momento coincide además con el retraso en la resolución de una cadencia. Esto indica que hay un nivel de procesamiento implícito de la música por parte de los oyentes, que hace que enfoquen su atención hacia momentos determinados de las canciones, pero que no puedan dar cuenta de las razones por las cuales les “produjo algo”.

En la mayoría de los casos los oyentes buscaron la respuesta sobre el mensaje de la canción en la letra. Sin embargo, y como era de esperarse, los oyentes cuyo primer idioma no era inglés, tuvieron dificultades con esta estrategia.

Así pues, aquellos oyentes que no comprendieron o no le prestaron atención a la letra de la canción, construyeron su interpretación sobre el mensaje que ésta expresa en una asociación del “feeling” o “vibe” de la canción con alguna convención cultural. (Ejemplo: música jazz lenta = música para tomar vino). En estos casos la respuesta de los oyentes a la pregunta sobre el mensaje de la canción, era expresado en términos muy vagos relacionados con dicho “feeling”: “parece ser una canción relajada”. Esto a su vez implicó que en ocasiones estas interpretaciones no coincidieran con el mensaje que los músicos (y en particular el cantante) pensaron para la canción.

Una segunda posibilidad es que dichos referentes culturales no estuvieran presentes o el oyente no pudiera invocar ninguna otra asociación simbólica (y esto no sólo ocurrió con los oyentes para quienes el inglés era un segundo idioma). En este escenario el participante se declaraba incapaz de descifrar cuál era el mensaje de la canción.

Un tercer escenario ocurría cuando el oyente solamente comprendía un pequeño fragmento de la letra que no correspondía con el coro de la canción. En estos casos (típicos en oyentes cuyo primer idioma no era inglés), la persona construía una interpretación del mensaje de la canción bastante alejada de la intención de los músicos:

“El cantante dijo una palabra muy fuerte en un momento [“fuck”], por lo tanto, esta canción debe tratarse de que tiene mucha rabia” (Participante de origen chino, al elaborar su respuesta sobre la canción “Give me some loving”)

Una última posibilidad, que es la más favorable para la comunicación efectiva, es cuando el oyente comprende la letra de la canción y usa particularmente las palabras que aparecen el coro para elaborar su “teoría” sobre cuál es el mensaje de la canción. Esto ocurrió con más frecuencia en los oyentes cuyo idioma nativo era inglés, y que además estaban familiarizados con los géneros musicales interpretados por las bandas.

Así pues, la letra actuó como un referente simbólico muy importante en las construcciones sobre el mensaje expresado por las canciones en el caso de los oyentes. Tanto es así, que si un oyente siente que en gran parte la música y la letra coinciden, pueden ignorar momentos “contradictorios” en la canción. Por ejemplo, una oyente afirmó que “Black Coffee” era “una canción triste”, a pesar de haber afirmado antes que el solo de saxofón tenía frases “alegres”.

Sin embargo, no se debe sobrestimar el poder de la letra. Es claro, sobre todo a partir de las respuestas de los participantes a la canción “You took advantage of me”, que los oyentes tuvieron en cuenta la contradicción entre una letra aparentemente llena de rabia, con una música que sugiere un estado de ánimo alegre. En estos casos, la mayoría participantes que comprendieron la letra mencionaron esta contradicción, y concluyeron que el mensaje de la canción era irónico o absurdo.

Discusión

¿Tiene significado la música?

Los resultados arrojados por la fase empírica de esta investigación pueden ser interpretados para apoyar por lo menos tres respuestas distintas a esta pregunta.

La primera equivaldría a adoptar lo que Meyer (1956) denomina una posición “absolutista”, según la cual la música no significa nada sino a sí misma. El hecho de que la mayoría de los participantes no percibieran que los estímulos musicales tenían significado concreto, parece apoyar entonces la tesis de Heinslick (citado en Cook 2003), según la cual la música provee momentos de vaga “agitación”, que sólo adquieren significado cuando se unen a un referente semántico.

La segunda respuesta sería por supuesto sería que la música sí expresa emociones básicas (Kivy, citado en Cook 2003). El problema con esta posición es que no explica por qué algunos eventos fueron interpretados de forma distinta por los oyentes o por qué no fueron percibidos como expresivos de emociones.

La tercera respuesta sería que la música no tiene un significado inherente, pero puede sugerir “gestos y expresiones de emociones del cuerpo humano” (Clynes, Scherer, citados en Sloboda 2001). Esta perspectiva explica mejor los resultados de este estudio, si asumimos que estas “expresiones y gestos” son manifestados psicológicamente no como emociones identificables (bien sea por los músicos o por los oyentes), sino como una indicación general del nivel de activación o tensión que implica una expresión emocional (agitado / calmado, tenso/ relajado).

En este caso, tendremos que suponer que la música no sólo induce emociones a través de la elicitación de “protoemociones” en el oyente (para usar el término de Sloboda 2001), sino que también expresa emociones usando el mismo mecanismo. Así, estas percepciones de niveles de tensión o relajación en la música son susceptibles de ser interpretadas de diversas formas de acuerdo al referente simbólico que el sujeto les adjudique, siempre y cuando coincidan con la dirección de dicha activación. (Es decir, no es posible escuchar música “agitada y con mucha energía” y deducir que expresa “ternura”). También es posible sin embargo, que esa tensión musical no sea leída como una expresión de emociones, si el oyente o el músico no le asigna un referente simbólico concreto. (Como fue el caso de los instrumentistas que hablaban de eventos musicales muy “energéticos”, pero sin poder elaborar más allá de esta idea general).

¿Cómo se comunica ese significado?

Lo primero que sobresale al examinar la lista de los eventos destacados con más frecuencia por oyentes y músicos es que la mayoría corresponden a momentos en los que las canciones “cambian”. No es claro hasta qué punto estos cambios resultaron sorprendentes para los participantes o violaban expectativas generadas anteriormente -lo cual es la hipótesis central de la teoría de Meyer sobre la inducción de emociones (1956).- Algunos participantes, por ejemplo, afirmaron explícitamente que sabían que la música iba a cambiar, y aún así destacaron esos momentos. Esto sugiere que algunos de estos eventos resultaron ser prominentes por razones que no dependen necesariamente de decisiones expresivas conscientes por parte de los músicos. Cabe también mencionar que a diferencia de la predicción de Meyer, el fenómeno de inducción de emociones fue bastante escaso: solamente un par de ocasiones dos oyentes aseguraron tener reacciones físicas que calificaron como “emociones”.

Es más plausible entonces que la comunicación musical en el caso de este estudio, se haya producido a través de la expresión que de la inducción de emociones.

En la figura 5 se resume una propuesta de un modelo de comunicación musical basado en la teoría semántica de Nattiez (1990) que no da por sentado que la comunicación musical es diáfana y directa de músicos a oyentes y que da cuenta de los resultados de la investigación.

En el lado izquierdo del diagrama, el proceso poético muestra cómo incluso si los cantantes y los instrumentistas construyen el mensaje de la canción a partir de diferentes elementos, pueden lograr producir la ilusión de que comparten un mensaje unificado si en general están de acuerdo en el “feeling” o “vibe” de la canción y en su estilo musical. Esta ilusión, que constituye el objeto musical, corresponde con lo que Nattiez llama “la huella material”. El lado derecho del diagrama representa el proceso estético, y los cuatro diferentes escenarios (descritos en la sección de resultados), en los cuales los oyentes pueden construir su interpretación del significado de la canción.

En conclusión, esta investigación muestra que la tesis de que la música “contiene” y “comunica” significados (emocionales o de otro tipo) no debe tomarse por sentado antes de iniciar una indagación empírica:

1. Por un lado, queda claro que no siempre los músicos tienen intenciones claras de transmitir mensajes o emociones;

2. Muchas veces los músicos no pudieron explicar qué era aquello que estaba siendo “expresado” en aquellos momentos que describieron como muy “expresivos”;
3. Los oyentes no percibieron que la música expresara ideas o emociones la mayor parte del tiempo;
4. Los cuatro escenarios de construcción de significado por parte de los oyentes pueden resultar en una variedad muy idiosincrásica de interpretaciones que no corresponden con los propuestos por los músicos.

No obstante, los resultados también muestran cómo, si nos posicionamos desde un paradigma semiótico que no sea funcionalista, podemos concluir que en ciertas condiciones la música puede convertirse en un medio de comunicación efectivo:

- En términos generales, los oyentes coincidieron con los músicos en sus interpretaciones sobre el mensaje expresado por cada canción;
- En aquellos casos en que no estaban de acuerdo con la interpretación propuesta por los músicos o los demás oyentes, los participantes al menos estuvieron de acuerdo en el nivel de activación o tensión que proponía la música; y
- Hay algunas cualidades en las canciones que se acomodan más fácilmente a algunas interpretaciones más que a otras (Clarke 2005).

La idea de una comunicación parcial, difícil y condicionada, cuando además no siempre hay una intención comunicativa por parte del músico es por supuesto paradójica. Pero tal vez podríamos considerar esto como una condición normal de la manera como circulan los significados sociales en general.

Por último, los resultados de investigación también sugiere que a pesar de que la adopción de un método cualitativo y de estímulos musicales y completos va en detrimento de la validez interna, pues no es posible discernir el peso de cada dimensión musical en la percepción de los participantes; tienen la ventaja de acercarse mejor a la experiencia subjetiva de músicos y oyentes en situaciones más cercanas a la “vida real”, en las cuales la música es vivida por unos y otros, en medio de redes simbólicas y culturales que la cargan de significados sociales que no pueden ser reducidos a la estructura del objeto musical.

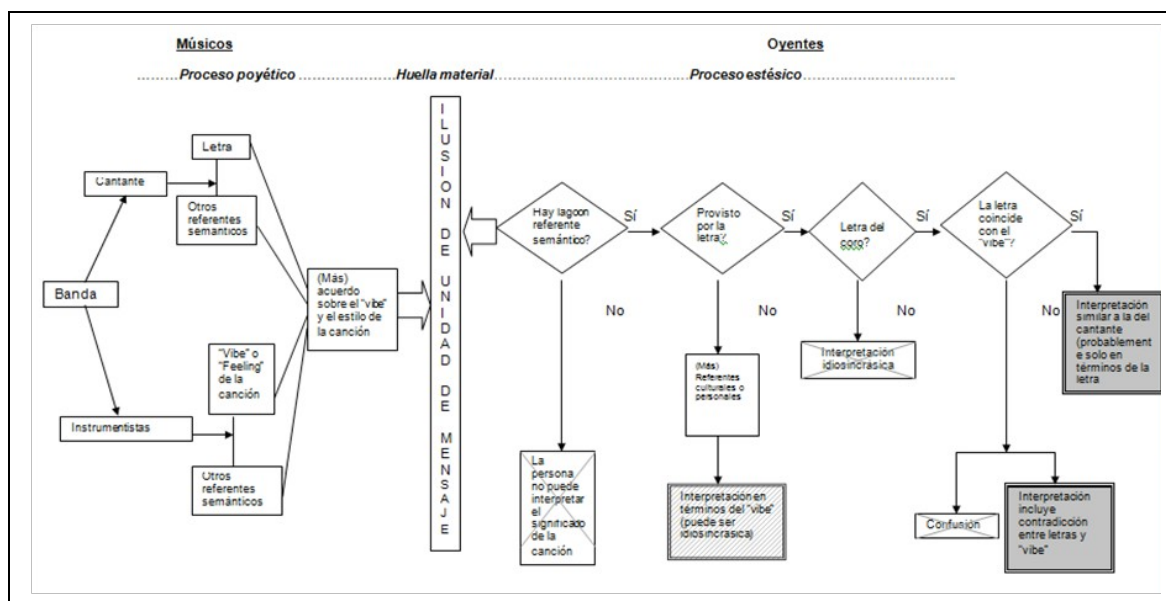


Figura 5. Modelo de comunicación de significado musical en la música popular.

Referencias

- Behrens, G.A. y Green, S.B. (1993). The ability to identify emotional content of solo improvisations performed vocally and on three different instruments. *Psychology of music*, (21), pp. 20-33.
- Clarke, E.F. (2005). *Ways of Listening: an ecological approach to the perception of musical meaning*. Oxford: Oxford University press.
- Cook, N. (1998). *Music: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, N. (2003). Theorizing musical meaning. *Music Theory Spectrum*, 23, pp. 170-95.

- De Nora, T. (2001). Aesthetic agency and musical practice: new directions in the sociology of music and emotion. En J. A. Sloboda y P. Juslin (eds.) *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University press, pp. 161-180.
- Dibben, N. y Windsor, L. Constructivism in Nicholas Cook's introduction to music: tips for a "new" psychology of music. *Musicæ Scientiæ Discussion Forum*, **2**, pp. 43-50.
- 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**, pp. 68-91.
- Juslin, P.N. (1997). Emotional communication in music performance: a functionalist perspective and some data. *Music perception*, **14 (4)**, pp. 383-418.
- Juslin, P.N. (2001). Communicating emotion in music performance: a review and a theoretical framework. En J. A. Sloboda y P. Juslin (eds.) *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University press, pp. 309-340.
- Juslin, P.N. (2003). Five facets of musical expression: a psychologist's perspective on music performance. *Psychology of Music*, **31 (3)**, pp. 273-302.
- McDonald, R.; Hargreaves, D.J. y Miell, D. (2002). What are musical Identities, and why are they important? En R. McDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (eds.) *Musical Identities*. Oxford University Press, pp. 1-20.
- Meyer, L. (1956 [1994]). Emotion and meaning in music. En R. Aiello y J. Sloboda (eds.) *Musical Perceptions*. Oxford: Oxford University press, pp. 6-39.
- Nattiez, J.J. (1990). *Music and discourse: Toward a semiology of music* [Carolyn Abbate, traductora]. Princeton: Princeton University Press.
- Sloboda, J. (1991). Music structure and emotional response: some empirical findings. *Psychology of music*, **19**, pp. 110-120.
- Slodoba, J. (1998). Does music mean anything? *Musicæ Scientiæ*, **2 (1)**, pp. 21-31.
- Slodoba, J. y O'Neill, S. (2001). Emotions in everyday listening to music. En J. A. Sloboda y P. Juslin (eds.) *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University press, pp. 415-429.
- Smith, J. A.; Jarman, M. y Osborn, M. (1999). Doing interpretative phenomenological analysis. En M. Murray y K. Chamberlain (eds.) *Qualitative Health Psychology*. London: Sage.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage publications.
- Waterman, M. (1996). Emotional Responses to Music: Implicit and explicit effects in listeners and performers. *Psychology of music*, **24**, pp. 53-67.

ANÁLISIS DE PATRONES DE TIMING EN LA EJECUCIÓN DE MÚSICA ATONAL

Consideraciones metodológicas e implicancias cognitivas

JUAN FERNANDO ANTA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

Estudios en ejecución musical sugieren la existencia de constricciones que determinan cómo configurar los atributos de la interpretación para resultar en una ejecución expresiva (Repp 1992a, 1992b). Evidencia que sugiere la existencia de dichas constricciones se deriva de los acuerdos observados tanto en un mismo intérprete como entre intérpretes al momento de ejecutar una misma obra musical, acuerdos que pueden deberse a varios factores (véase por ejemplo Seashore 1938 [1967]; Gabrielsson 1999); uno de dichos factores es la estructura de agrupamiento, la cual afectaría el modo en que atributos como el timing son interpretados.

Probablemente una de las constricciones más extensamente reportadas que la estructura de agrupamiento ejerce sobre el timing de la ejecución es el patrón de *rubato* o *ritardando* final. Este patrón constituye una manera de comunicar los cierres de grupos ampliamente conocida por los compositores, quienes debieron dar instrucciones explícitas cuando deseaban que no se aplicase (como en el Opus 10 de A. Webern, o en el cuarteto de cuerdas de 1914 de I. Stravinsky); y constituye también un atributo de la interpretación ampliamente documentado en los estudios de la ejecución musical (v.g. Seashore 1938; Repp 1992a; Palmer 1996; Shifres 2000). Más sistemáticamente, la relación entre estructura de agrupamiento y timing ha sido formalizada proponiéndose que, en ausencia de otras indicaciones, 'los límites en la estructura de agrupamiento son marcados por *ritardandi* cuya cantidad es proporcional a la profundidad del límite que se está marcando' (Todd 1992). Dicho de otra manera, se propone que, a efectos de comunicar la organización formal de una obra –y ante la ausencia de otras indicaciones–, la ejecución musical se ve restringida por la necesidad de aplicar un *ritardando* en los finales de los agrupamientos, el cual deberá ser tanto mayor cuanto más profundo sea el límite formal entre los grupos.

De manera más amplia, se ha propuesto que la comunicación por parte del intérprete de la estructura de agrupamiento se ve restringida por la aplicación de un patrón de aceleración-desaceleración (A-D), de manera tal que a medida que el grupo es ejecutado la tensión musical es incrementada (i.e. la 'velocidad' aumenta) hasta que finalmente la tensión musical comienza a ser disminuida (i.e. la 'velocidad' decrece) para indicar que el grupo está concluyendo (Todd 1992). Alternativamente, puede asumirse simplemente que los grupos musicales son ejecutados con un *ritardando* al final, para marcar su cierre, como se señaló más arriba. En cualquier caso, la evidencia sugiere que este tipo de patrón es sistemáticamente aplicado por los intérpretes para comunicar la estructura musical, lo cual parece particularmente notorio en los *ritardandi* finales de frase, que tienden a adquirir la forma parabólica o de U que caracteriza a dicho patrón (Repp 1992a, 1992b), pero también puede observarse en torno a los niveles superiores de la estructura de agrupamiento de una obra musical (véase Anta 2008, en estas actas).

No obstante la evidencia existente que valida el alcance del patrón AD en la ejecución expresiva, su incidencia ha sido relevada básicamente en el repertorio de música tonal. A este respecto, el presente trabajo tuvo por objeto examinar si la interpretación de música atonal puede asimismo verse afectada por el patrón A-D; en este sentido, se estima que dicho examen contribuirá a determinar en qué medida el patrón A-D está restringido a la comunicación de la tensión musical derivada de la organización tonal, o si se lo puede considerar como un atributo expresivo más general para comunicar las diferentes características que promueven la segmentación de los grupos musicales.

Método

Para el presente trabajo se tomó una grabación comercialmente disponible del Opus 11-1 de A. Schoenberg, a cargo de M. Pollini (1975). Luego, se analizaron los fragmentos que van del compás 1 al 11, y del compás 14 (últimos tres ataques) al 24; se tomaron estas dos unidades formales ya que su *tempo* es lento -lo cual facilitó el análisis de los eventos- y porque la segunda unidad implica una reelaboración de la primera -luego de un pasaje que se produce en *tempo* 'mucho

más rápido' entre ellas. El Intervalo de tiempo entre ataques (IEA) y la duración de los eventos (DE) -ya sean estos sonidos o silencios- fue determinado mediante un programa de edición de sonido. Luego se calculó el desvío temporal o timing de los IEAs y las DEs que se observaron en la ejecución respecto de la duración que debieron tener en función de cómo aparecían anotados en la partitura (Schoenberg 1910 [1938]) y con relación al *tempo* de la ejecución; el *tempo* se estableció a partir de los cuatro IEAs iniciales, los cuales corresponden al primer agrupamiento de la obra.

Resultados

La Figura 1 muestra los IEA de la estructura rítmica según indica la partitura (línea inferior) y según aparece en la ejecución (línea superior), para los compases 1-11. Como puede observarse, la estructura rítmica prevista en la partitura marca los finales de los agrupamientos (separados por la interrupción de la línea) mediante valores largos; en este sentido, la composición está organizada mediante un criterio de segmentación estandarizado, el de hacer coincidir los cierres de las unidades formales con las duraciones más largas. De este modo, se mantienen aspectos típicamente ligados al gesto cadencial en los contextos clásicos, facilitándose la comunicación de la estructura musical a cargo del intérprete. Sin embargo, las duraciones indicadas en la partitura son igualmente manipuladas en la ejecución para comunicar el nivel de articulación formal cuando, por ejemplo, el IEA del final del grupo 1 es realizado como más corto que los IEAs finales de los grupos 2 y 3 -nivel c- (puesto que según la notación debió ser más largo). Finalmente, puede observarse que tanto la estructura rítmica en la notación como en la ejecución siguen el patrón A-D que se propone como estructura básica de la ejecución expresiva; de este modo se registra la presencia de dicho patrón no sólo en el ámbito de la música clásica, como lo reportaran las investigaciones previas (Repp 1992a, Todd 1992), sino también en el ámbito de la música contemporánea atonal, lo cual abona la sugestiva hipótesis de que el patrón A-D constituye un esquema básico de organización de la tensión en la estructura temporal de la ejecución expresiva.

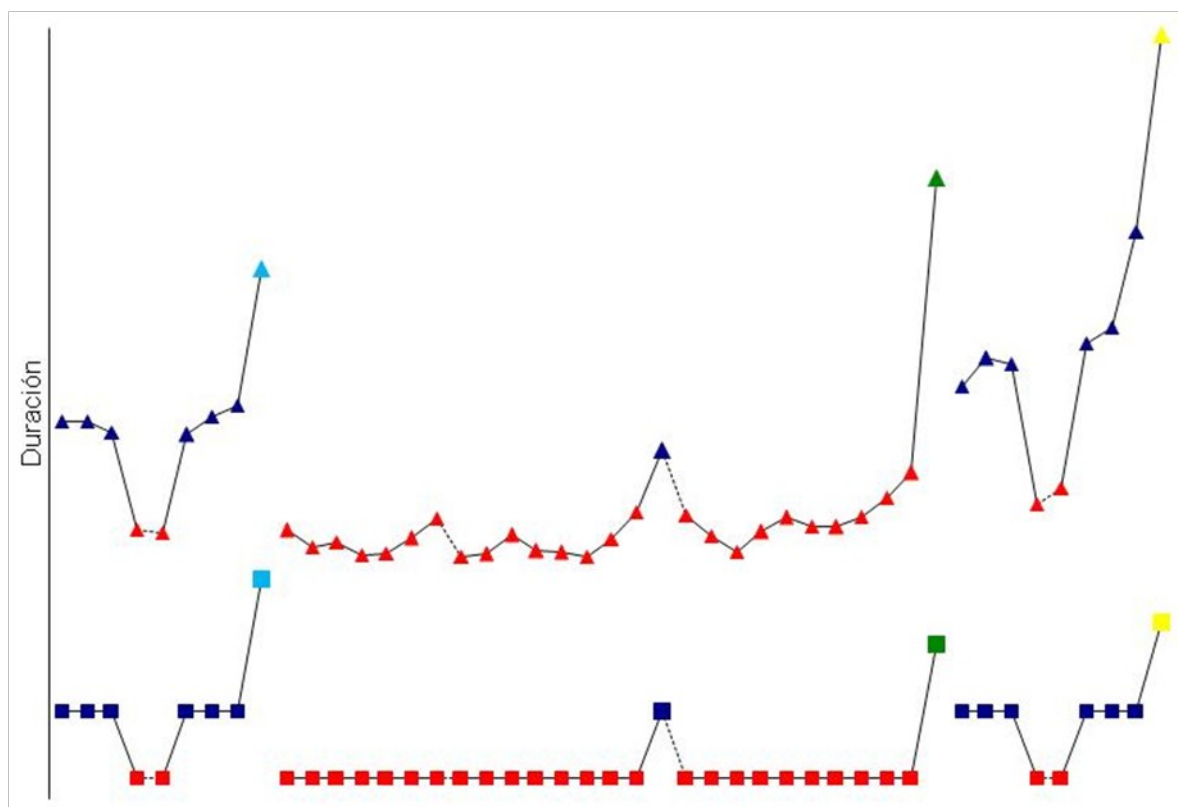


Figura 1. Intervalos entre ataques (IEAs) de la estructura rítmica según indica la partitura (línea inferior, cuadrados) y según aparecen en la ejecución (línea superior, triángulos), para los compases 1-11. En rojo: IEAs de corchea; en azul: IEAs de negra; en verde: IEAs de negra+corchea; en amarillo: IEAs de negra+corchea+fusa; en celeste: IEAs de redonda. Línea punteada separa grupos en el nivel c; ausencia de línea separa grupos en el nivel b (todo el pasaje represente el grupo de nivel a).

Si se toma como parámetro de análisis el timing resultante de los IEAs, sin embargo, la adecuación de la interpretación al patrón A-D es menor; esto puede observarse en la Figura 2 (línea inferior), donde se registra que los eventos finales de los grupos 2 y 4 -nivel c- son ejecutados notoriamente más cortos que lo indicado en la partitura y, de manera más importante aún, como eventos con un timing marcadamente diferente del de los eventos circundantes. Dicho de otra

manera, considerando al timing de los IEAs los resultados indican una aceleración súbita o interrupción desde el final del grupo 2 al 3, y desde el final del grupo 4 al 5. Estos dos IEAs que, siendo final de grupo, son ejecutados como 'más breves que lo esperado', tienen en común el estar conformados por sonido+silencio; atendiendo a este aspecto se analizaron por separado las duraciones de los eventos (DEs), ya sean sonidos o silencios.

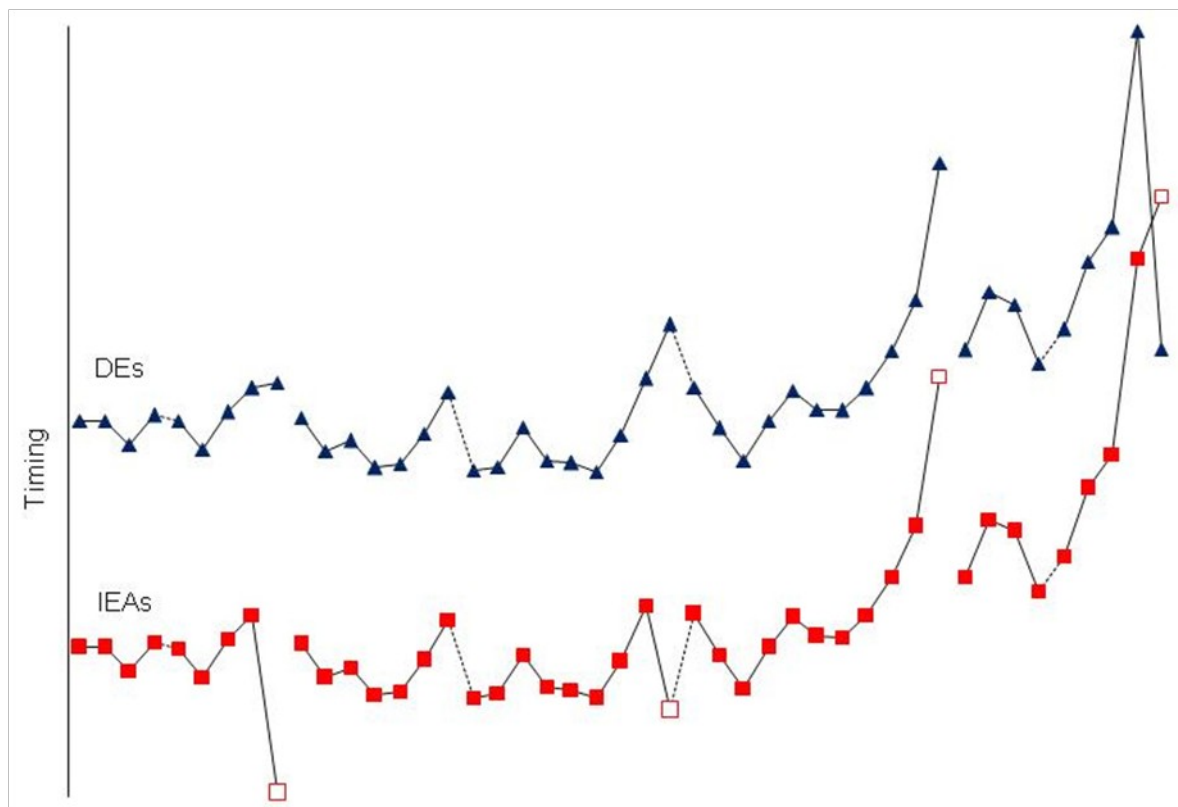


Figura 2. Línea inferior (rojo): Timing de los intervalos entre ataques (IEAs) para los compases 1-11; cuadrados llenos representan eventos-sonido, vacíos representan eventos-sonido+silencio. Línea superior (azul): Timing de las duraciones de los eventos (DEs), solo para los eventos-sonidos (silencios excluidos), para los compases 1-11. Línea punteada separa grupos en el nivel c; ausencia de línea separa grupos en el nivel b (todo el pasaje represente el grupo de nivel a).

Los resultados del análisis de las DEs se representan en la Figura 3, donde se muestran las DEs de la estructura rítmica según se presenta en la partitura (línea inferior) y de la estructura de la ejecución (línea superior). Como puede observarse, la estructura rítmica se reduce a tres duraciones, la de corchea, corchea+fusa, y la de negra, y la estructura de la ejecución se presenta como codeterminada por las DEs indicadas en la partitura. Sin embargo, sobresalen puntos en donde la correspondencia es notoriamente menor, específicamente hacia el final de los grupos 2, 4, 5 y 7 (nivel c). En dichos puntos las relaciones entre las DEs planteadas en la partitura resultan marcadamente desvirtuadas en la ejecución; así, por ejemplo, la duración del silencio de negra del final del grupo 2 es mucho menor que la de las figuras de negra precedentes, la duración del silencio de corchea al final del grupo 4 es marcadamente menor que la de las corcheas que le rodean, etc.. Una situación diferente plantean las últimas dos DEs del grupo 7; allí la división del último IEA de la estructura de la ejecución revela que la duración del último sonido es marcadamente más breve que los precedentes - pese a que ambos están anotados como negra-, y que la duración del silencio final de corchea+fusa tiene una duración mayor que la mayoría de las DEs de negra precedentes. En este último caso, entonces, el sonido dura menos de lo previsto mientras que el silencio dura más. Finalmente, las DEs de los sonidos configuran el patrón A-D fundamentalmente en el nivel b de los agrupamientos, pero también de manera notable en los grupos 3-4-5 del nivel c (pese a que contienen sólo figuras de corcheas), que adquieren la forma parabólica o de U típica del patrón; sin embargo, la desaceleración es irregular hacia el final del grupo 3 del nivel b. Nótese que, en la medida en que la configuración del esquema A-D está más bien restringida en las DEs de la rítmica estipulada en la partitura (notoriamente en el grupo 2 -nivel b-, que sólo contiene corcheas), los esquemas resultantes pueden considerarse como fundamentalmente derivados de la manipulación de las DEs en la ejecución.

Un análisis del timing de las DEs (tDEs) solo para los sonidos es mostrado en la Figura 2 (línea superior), junto con el timing de los IEAs (tIEAs) (línea inferior). Como puede observarse, la irregularidad hacia el final de los grupos 2 y 4 -nivel c- cuando se considera en tIEAs es reducida

cuando se considera el tDEs de los sonidos; cuando se atiende al timing de las DEs, los grupos tienden a adquirir más claramente la forma del patrón A-D. Sin embargo, se observa una irregularidad al final del grupo 3 -nivel b-, donde la desaceleración es alterada hacia el último evento.

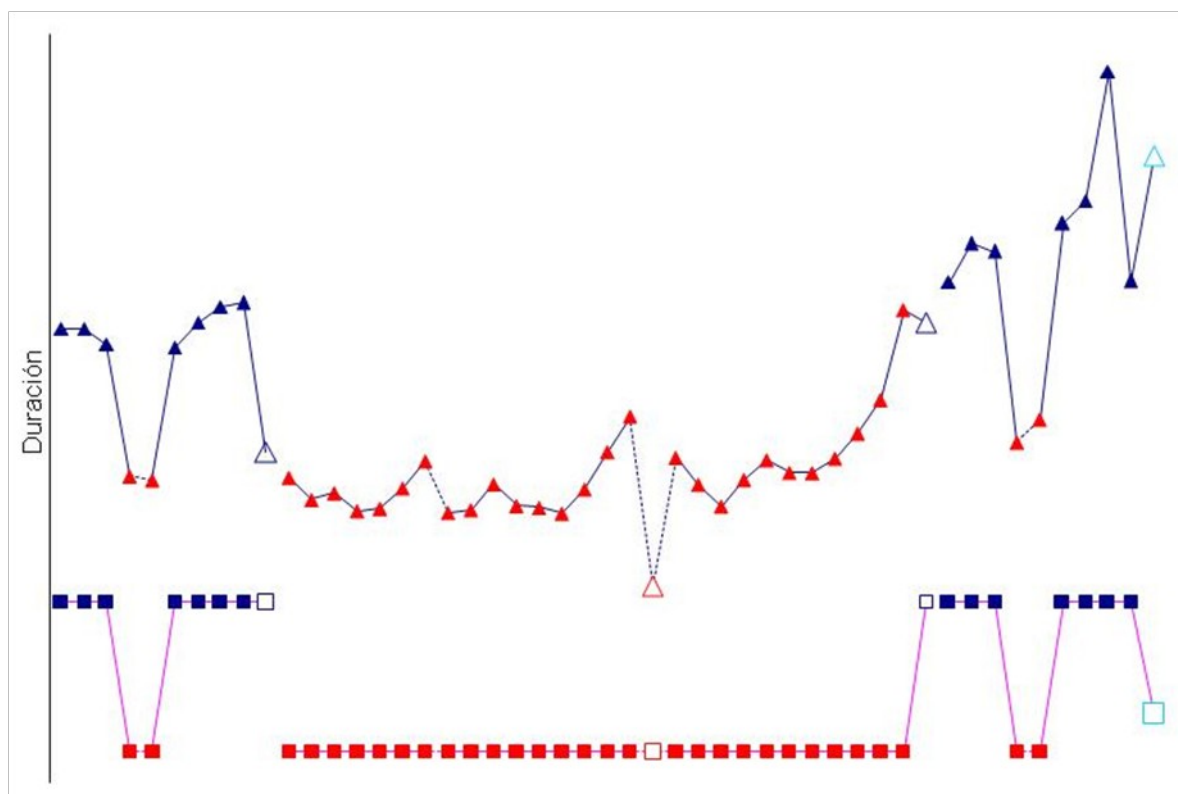


Figura 3. Duraciones de los eventos (DEs) de la estructura rítmica según indica la partitura (línea inferior, cuadrados) y según aparecen en la ejecución (línea superior, triángulos), para los compases 1-11. En rojo: DEs de corchea; en azul: DEs de negra; en celeste: DEs de corchea+fusa. Cuadrados y triángulos llenos representan eventos-sonido, vacíos representan eventos-silencio. Línea punteada separa grupos en el nivel c; ausencia de línea separa grupos en el nivel b (todo el pasaje represente el grupo de nivel a).

Análisis equivalentes se realizaron en torno a los compases 14-24, una sección donde se retoma el *tempo* y los materiales de la sección previamente analizada. Como en el caso anterior, la estructura de la ejecución estuvo claramente codeterminada por la estructura rítmica indicada en la partitura. Asimismo, como en el caso de la sección inicial, el grado de correspondencia fue menor cuando se consideraron las DEs; nuevamente, la relación entre la ejecución y la estructura rítmica indicada en la partitura se vio debilitada en los silencios, los cuales en varias oportunidades fueron ejecutados como más breves que lo previsto. Los resultados del análisis del timing derivado tanto de los IEAs como de las DEs para esta sección son representados en la Figura 4. En la línea inferior (timing IEAs) se observa que si se considera el tIEAs, el último evento de cada grupo es frecuentemente ejecutado con un timing menor que los precedentes, con lo cual la configuración del patrón A-D se ve debilitada; la línea superior (timing DEs) revela que los silencios tienden a ser interpretados como más cortos que lo previsto (véase por ejemplo el silencio de blanca al final del grupo 1 nivel-b, cuyo timing es mucho menor que el de cualquiera de los otros eventos), y que los sonidos contenidos en los grupos tienden a configurar la forma del patrón A-D (lo cual es particularmente notorio en todos los grupos contenidos dentro del grupo 2b).

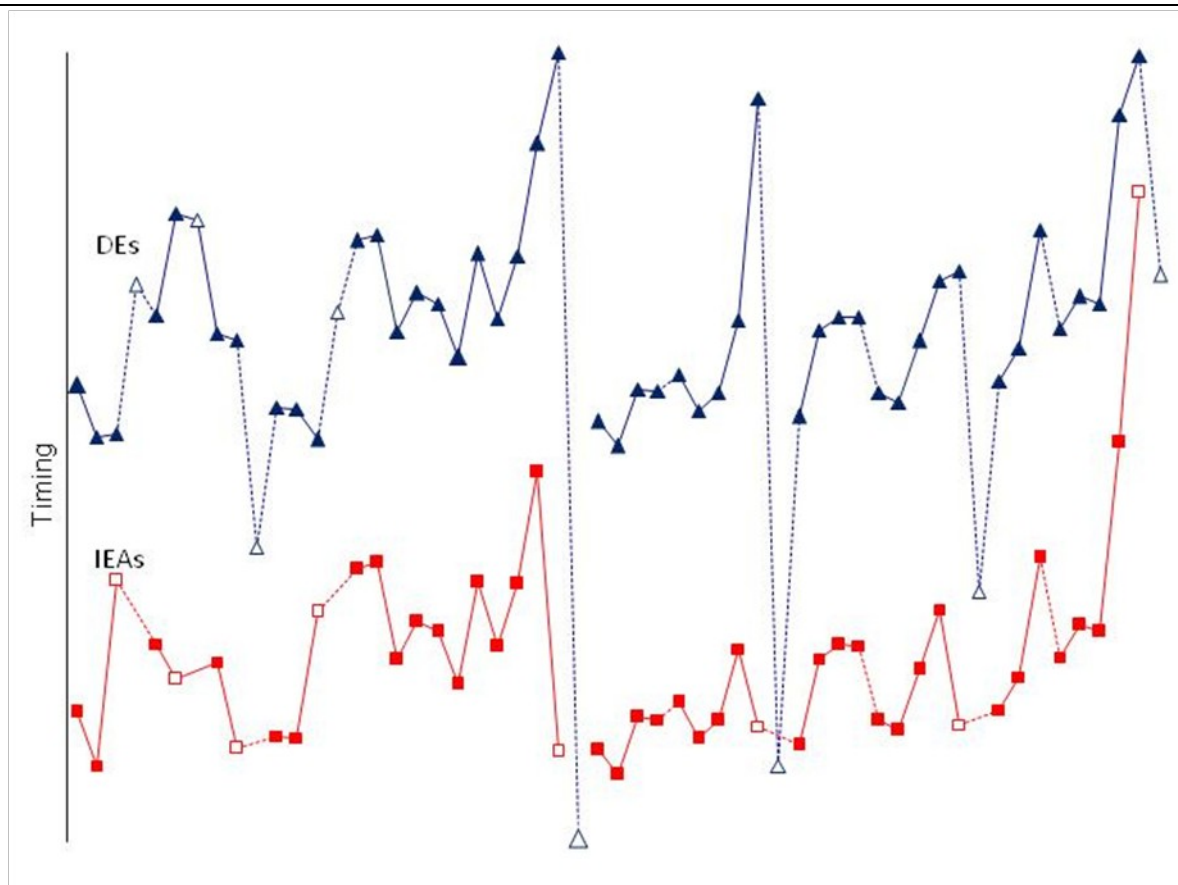


Figura 4. Línea inferior (rojo): Timing de los intervalos entre ataques (IEAs) para los compases 14-24. Línea superior (azul): Timing de las duraciones de los eventos (DEs), para los compases 14-24. Cuadrados y triángulos llenos representan IEAs o DEs de sonidos o de eventos-sonido respectivamente, vacíos representan IEAs o DEs de sonido+silencio o eventos-silencio respectivamente. Línea punteada separa grupos en el nivel c; ausencia de línea separa grupos en el nivel b (todo el pasaje represente el grupo de nivel a).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente estudio sugieren la necesidad de realizar consideraciones metodológicas al momento de justipreciar los patrones expresivos que moldean la ejecución musical. Más precisamente, los resultados indican que, cuando se consideran los IEAs, la estructura de la ejecución configura el patrón A-D (o simplemente una desaceleración) observado en otros estilos musicales y que se propone como uno de los esquemas básicos que rigen la ejecución musical expresiva (Todd 1992); asimismo indican que dicha configuración se ve fuertemente codeterminada por la estructura rítmica de la obra, la cual ya prefigura dicho patrón. Consideradas conjuntamente, la estructura rítmica facilitaría la comunicación de la segmentación formal en la ejecución mediante la aplicación del patrón A-D. Sin embargo, cuando se considera el timing de la ejecución la correspondencia entre la estructura de la ejecución y el patrón A-D se ve debilitada, por la alteración de los eventos-silencio (típicamente más breves que lo determinado por la notación). Por otro lado, los resultados derivados del análisis de las DEs sugieren que la adecuación de la estructura rítmica consignada en la partitura al patrón A-D es muy general; por ejemplo, la detención observada al final del grupo 1 -nivel b- de los compases 1-11 sobre un IEA de blanca desaparece cuando se consideran las DEs, quedando sólo un segmento de negras después de la aceleración de las corcheas; el final de la sección se da sobre una duración más breve que las precedentes -silencio de corchea+fusa; etc.. Como contrapartida, la organización de las DEs de la estructura de la ejecución se adecua más claramente al esquema A-D, mostrando irregularidad fundamentalmente en los puntos donde están involucrados silencios; así, por ejemplo, en la sección inicial las negras con las que cierra el grupo 2 -nivel c- son interpretadas cada vez más largas, en un claro gesto de detención del movimiento y, en este sentido, cadencial (ver Figura 3); también es notorio como se asigna un patrón A-D a los grupos c-3, c-4 y c-5 (i.e. todos los grupos que conforman el grupo b-2), en torno a los cuales sólo hay indicación de variabilidad temporal (un "rit") en el grupo c-5 de la estructura rítmica; esto es cierto, como se señaló antes, en la medida en que las DEs de los silencios no son considerados. De este modo, queda expuesto que la determinación de patrones expresivos de la ejecución musical está condicionada por la metodología adoptada, i.e. por cómo se defina el dato que

habrá de ser considerado en la investigación; dicho más simplemente, según se atiende a los IEAs, las DEs y/o el timing resultante de uno u otro, se derivará en uno u otro resultado, en una u otra conclusión.

Considerando las IEAs, las DEs y el tDEs de la ejecución (pero removiendo los silencios), los resultados sugieren que la ejecución de música contemporánea como la considerada en este trabajo implica la aplicación del patrón A-D para comunicar la organización formal del discurso musical. En este sentido, la ejecución expresiva de música atonal se vería restringida por constricciones observadas asimismo en la ejecución de música tonal; adicionalmente esto sugiere que constricciones como el patrón A-D no necesariamente están determinadas por la tensión jerárquica propia de la música tonal. Ahora bien, si el patrón A-D efectivamente intervienen en la ejecución de la obra estudiada, los mecanismos que regulan el procesamiento del sonido deberían ser diferentes de los que se encargan del procesamiento del silencio, puesto que ni las DEs ni los tDEs o los tIEAs pueden subsumirse tan claramente en la curva del patrón A-D; a este respecto, los resultados sugieren que, mientras que las DEs de los sonidos son controlados por el patrón A-D, las DEs y el timing de los silencios no lo son, ya que típicamente los silencios son ejecutados con una duración mucho menor que la esperada. El problema podría plantearse a través de dos hipótesis opuestas, cuya demostración descartaría o acreditaría respectivamente la hipótesis según la cual la ejecución de música atonal como el Op. 11 estaría regulada por el patrón A-D; según la hipótesis 1: si el mecanismo que regula el procesamiento de las DEs y el timing de los sonidos y los silencios es el mismo, las irregularidades observadas en torno a la manipulación de los silencios deberían ser percibidas como aceleraciones o interrupciones temporales, como momentos de distorsión de la continuidad musical, con lo cual la ejecución de la música atonal no estará regida -o no plenamente- por el patrón A-D; de acuerdo a la hipótesis 2: si los mecanismos que regulan el procesamiento de las DEs y el timing de los sonidos y los silencios son diferentes, la sucesión de sonidos podría ser percibida como una corriente continua -sin interrupciones- y finalmente supeditada al patrón A-D, al tiempo que los silencios podrían ser procesados mediante otro mecanismo que no altere la representación del esquema de tensión-distensión (A-D) asignado a los sonidos.

Un factor determinante para establecer la validez de una u otra de las hipótesis mencionadas es el mecanismo de inferencia métrica, el cual posibilita la representación del patrón A-D. Mediante dicho mecanismo la mente organiza la corriente de eventos en unidades de medición del tiempo o *pulsos*, de los cuales el más saliente, denominado *tactus*, es el que típicamente se utiliza para 'medir' el transcurso de la música en el tiempo (Lerdahl y Jackendoff 1983); finalmente, la inferencia de pulsos estables permite prever la 'distancia' temporal entre eventos, i.e. anticipar en qué momento tenderán a producirse los eventos, con lo cual permite establecer cuándo una corriente de pulsos se está acelerando (i.e. cuando los eventos gradualmente comienzan a ocurrir antes de lo previsto) y cuándo se está deteniendo (i.e. cuando los eventos comienzan gradualmente a ocurrir más tarde que lo previsto) (Fraisse 1982; Lee 1991).

Ahora bien, si este mecanismo de inferencia métrica rige la percepción de obras musicales como el Op. 11 de Schoenberg (al menos al punto de posibilitar la inferencia de un *tactus* y su división), y lo hace computando de igual modo sonidos y silencios, entonces las irregularidades observadas en las DEs y los timing asignados a los silencios deberían ser percibidas como interrupciones, como anticipaciones de los eventos que suceden a los silencios, ya que estos son típicamente más breves que lo previsto de acuerdo a la estructura rítmica; en este caso se acreditaría la hipótesis 1, es decir, el mecanismo que regula las DEs y el timing de los sonidos y los silencios sería el mismo, sería simplemente el 'conteo' de pulsos inferidos en el tiempo. Alternativamente, si el mecanismo de inferencia métrica computa sólo las DEs y el timing de los sonidos, entonces las irregularidades observadas en las DEs y los timing asignados a los silencios no estarían supeditados al mecanismo de 'conteo de pulsos', con lo cual no serían percibidas como interrupciones o aceleraciones temporales; en este caso se acreditaría la hipótesis 2, es decir, los mecanismos que regulan las DEs y el timing de los sonidos y los silencios serían diferentes, estando los sonidos supeditados al mecanismo de 'conteo' y los silencios controlados por un mecanismo de 'suspensión del conteo', una suerte de mecanismo de 'espera' o expectación ante una detención del movimiento musical. En versiones más refinadas de esta última hipótesis, parece posible que el cómputo de los silencios esté regido por dicho mecanismo de 'espera' fundamentalmente cuando dichos silencios separan grupos, o cuando se ubican al final de un proceso de desaceleración, como son los casos típicos en la ejecución analizada; en esta línea, resultaría incluso probable que la profundidad del límite formal ocupado por silencios determine el rango dentro del cual sus duraciones puedan ser alteradas. Por otro lado, se desconoce si la realidad de estos mecanismos ha sido indagada en torno a la música tonal, por lo cual su injerencia y especificidad para con la música atonal debería asimismo ser objeto de análisis. Estudios ulteriores son necesarios, tanto en el ámbito de la ejecución como en el de la percepción musical, para establecer la validez de los resultados y las hipótesis sugeridas en este estudio.

Referencias

- Anta, J. F. (2008). Evaluando los patrones de timing a diferentes niveles de la estructura musical. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Objetividad-subjetividad y música*. Buenos Aires: SACCoM.
- Fraisse, P. (1982). Rhythm and tempo. En D. Deutsch (ed.) *The Psychology of Music*. New York: Academic Press, pp. 149-180.
- Gabrielsson, A. (1999). The Performance of music. En D. Deutsch (ed.) *The psychology of music*. New York: Academic Press, pp. 501-602.
- Lee, C. S. (1991). The perception of metrical structure: experimental evidence and a model. En P. Howell, R. West y I. Cross (eds.) *Representing musical structure*. London: Academic Press, pp. 59-127.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Palmer, C. (1996). Anatomy of a performance: sources of musical expression. *Music Perception*, **13** (3), pp. 433-453.
- Pollini, M. (1975). *Schoenberg. The piano music*. Hamburg: Polydor Internatinal GmbH.
- Repp, B. H. (1992a). Diversity and commonality in music performance: An analysis of timing microstructure in Schumann's "Träumerei". *Journal of the Acoustical Society of America*, **92** (5), pp. 2546-2568.
- Repp, B. H. (1992b). A constraint on the expressive timing of a melodic gesture: evidence from performance and aesthetic judgment. *Music Perception*, **10** (2), pp. 221-242.
- Schoenberg, A. (1910 [1938]). *Drei klevierstücke*. Austria: Universal Edition.
- Seashore, C. E. (1938 [1967]). *Psychology of music*. New York: Dover Publications.
- Shifres, F. (2000). El ejecutante como intérprete. Un estudio acerca de la cooperación interpretativa del ejecutante en la obra musical. *Actas de la I Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- Todd, N. P. McA. (1992). The dynamics of dynamics: a model of musical expression. *Journal of the Acoustical Society of America*, **91** (6), pp. 3540-3550.

EVALUANDO LOS PATRONES DE TIMING A DIFERENTES NIVELES DE LA ESTRUCTURA MUSICAL

JUAN FERNANDO ANTA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

Las investigaciones sobre la interpretación musical han ido reportando un número creciente de relaciones entre ejecución y estructura musical, iluminando así los modos en que las ejecuciones se vuelven expresiones artísticas coherentes. Tales relaciones, manifestadas consistentemente por interpretaciones diferentes de un mismo contenido musical, han sido consideradas como el resultado de restricciones abstractas embebidas en una ejecución hipotética de la música que es interpretada (Repp 1992a, 1992b). A su vez, tales restricciones pueden derivarse a partir de diferentes atributos de la estructura musical; uno de estos atributos es la estructura de agrupamiento (Lerdahl y Jackendoff 1983), pero otros factores como la disonancia, el contorno melódico, la estructura armónica y la textura (véase por ejemplo Palmer 1996, Bruno 2006) pueden también restringir cómo la música es interpretada.

Respecto de las restricciones que ejerce la estructura de agrupamiento sobre el timing de la ejecución, i.e. sobre las pequeñas fluctuaciones de *tempo* que se producen a lo largo de la ejecución, quizás la más ampliamente documentada sea el patrón de *ritardando* que tiende a aparecer al final de las frases, o asimismo el patrón de aceleración-desaceleración que tiende a caracterizar la interpretación en diferentes estilos musicales (véase Anta 2008, en estas actas). En esta línea, y a pesar de su interés teórico, la evidencia que apoya la existencia de restricciones de agrupamiento sobre el timing de la ejecución está mayormente restringida a las estrategias de fraseo de nivel global, como se señaló antes; en todo caso, cuando se observan restricciones de agrupamiento a niveles más locales o de superficie tales observaciones están principalmente orientadas a la descripción de los gestos melódicos de tipo *ritardando* (v.g. Kronman y Sundberg 1987; Repp 1992a; Honing 2004). Esto puede deberse a un menor grado de restricción de los niveles superficiales de la ejecución; de hecho, se ha observado que la variabilidad en la ejecución se incrementa en los niveles locales de la jerarquía (Repp 1992a; Palmer 1996). Sin embargo, cuando se ha reportado mayor variabilidad en los niveles locales de la ejecución, esto ha sido evaluado removiendo progresivamente de los análisis diferentes segmentos de la forma musical (v.g. Repp 1992a). De este modo, la medida en que la variabilidad en la ejecución está asociada a los niveles de la estructura musical es evaluada sólo indirectamente¹.

Aparentemente, se ha asumido que para determinar cómo la ejecución musical se ve restringida por los agrupamientos es necesario primero determinar la función formal de dichos agrupamientos. Considérese por ejemplo el fragmento de la Sonata K.282 de W. A. Mozart mostrado en la Figura 1; desde la perspectiva señalada, para determinar cómo la ejecución se ve restringida por los grupos 5 y 11 del nivel 1 de la estructura de agrupamiento es necesario primero establecer que tales grupos son los finales de frase, para finalmente prescribir que se esperará un *ritardando* en ambos grupos -i.e., que allí la estructura de agrupamiento restringe la ejecución de manera tal que impone la realización de *ritardandi*. En este estudio se propone una aproximación diferente; más precisamente, se hipotetiza que una vez que el intérprete establece cómo los grupos deberían ser ejecutados, el modo en que efectivamente ejecuta tales grupos permanece básicamente constante. De este modo sería posible determinar si grupos como los del nivel 1 de la Figura 1 restringen o no la ejecución sin necesidad de establecer primero si uno u otro de tales grupos deben ser interpretados como un *ritardando*, un *acelerando*, o alguna combinación de estos patrones. Si la ejecución está restringida por la estructura de agrupamiento de manera ubicua, sería esperable observar estabilidad en el timing de la ejecución -i.e. en los patrones de timing asignados a un mismo contenido musical- incluso si el nivel de superficie de la estructura musical no es directamente considerado, pero sí el nivel 1 de su estructura de agrupamiento. Incluso más, dado que en los niveles locales de la ejecución se ha observado una variación mayor que en los niveles globales, sería esperable que al remover los eventos locales de la superficie musical pero retener los atributos de los agrupamientos

¹ A este respecto puede considerarse que cuando la incidencia que ejercen los niveles más profundos de la estructura de agrupamiento sobre la ejecución es evaluada simplemente mediante la eliminación de segmentos formales del análisis, la diferencia entre los conceptos de 'niveles de agrupamiento' y 'cantidad de datos sujetos a análisis' resulta poco clara.

surjan acuerdos mayores en los patrones expresivos de la interpretación. La validez de estas hipótesis fue evaluada en el presente trabajo.

Figura 1. Fragmento melódico (compases 1-8) de la Sonata K.282 de W. A. Mozart analizado en el presente estudio; debajo, el análisis de la estructura de agrupamiento del fragmento.

Método

Se analizó una versión comercialmente disponible de la Sonata K.282 de W. A. Mozart interpretada por M. Uchida (1985 [1988]) (compases 1-8, ambas repeticiones; ornamentos excluidos) (ver Figura 1). Se calculó el timing de los eventos melódicos usando un programa editor de sonido. Para calcular el timing, la duración total del fragmento analizado se dividió por las unidades métricas (indicadas en la partitura) que contenía, obteniéndose una duración nominal para cada figura consignada en la partitura. Finalmente, el timing de cada evento se calculó como la diferencia entre 'los intervalos de tiempo nominales existentes entre eventos melódicos sucesivos' y 'los intervalos de tiempo entre ataques' efectivamente observados en la ejecución entre dichos eventos. La estructura de agrupamiento asignada al fragmento musical (ver Figura 1) se derivó de Lerdahl (1996).

Resultados

Como se esperaba, los mayores niveles de ritardando fueron observados en los límites estructurales más profundos, compases 4 y 8; estos resultados para los compases 1-4 son mostrados en la Figura 2 (panel superior). Los timing de ambas repeticiones estuvieron correlacionados ($r(54)=.945$, $p<.001$), indicando que el intérprete no modificó sustancialmente su ejecución de una repetición a otra. Sin embargo, durante el análisis se observó que la ejecución de los compases 1-4 (primera frase) y la de los compases 4-8 (segunda frase) mostraban patrones distintos, estando la primera frase caracterizada por una menor cantidad de rubato que la segunda; análisis posteriores indicaron que la correlación entre los timing de ambas repeticiones de la primera frase era menor que la correlación entre las repeticiones de la segunda frase ($r(24)=.785$, y $r(30)=.957$ respectivamente; ambas $ps<.001$). Esta diferencia se tuvo en cuenta para los análisis posteriores.

En este punto se evaluaron las relaciones entre los patrones de timing de la ejecución y el nivel 1 de la estructura de agrupamiento asignada al fragmento. Para esto, la ejecución fue dividida en unidades de agrupamiento de acuerdo al nivel 1 de la estructura de agrupamiento de la obra (ver Figura 1, nivel 1). Entonces, el timing de los eventos contenidos en cada grupo fue sumado, obteniéndose una medida de la cantidad y calidad del *rubato* asignado a cada unidad de agrupamiento. La correlación entre los timing de las unidades de agrupamiento de la primera y la segunda repetición de los compases 1-8 fue alta ($r(21)=.955$, $p<.001$); de hecho, las correlaciones fueron incluso mayores que las observadas cuando los eventos locales fueron considerados en el análisis, lo cual fue particularmente notorio en el caso de la primera frase ($r(10)=.938$, $p<.001$), pero también observable en el caso de la segunda frase ($r(11)=.961$, $p<.001$). Estos resultados para la primera frase son mostrados en la Figura 2 (panel inferior), donde los datos para ambas repeticiones de la ejecución son representados. Como puede observarse comparando los paneles superior e inferior de la Figura 2, la varianza en el timing de la superficie musical (porción superior) es reducida en el nivel 1 de la estructura de agrupamiento (porción inferior); esto es más claro en los grupos 2, 3 y 4, todos los cuales, a pesar de sus diferencias en la distribución interna del *rubato*, fueron realizados como grupos '*accelerando*' tanto en la primera como en la segunda repetición de la frase.

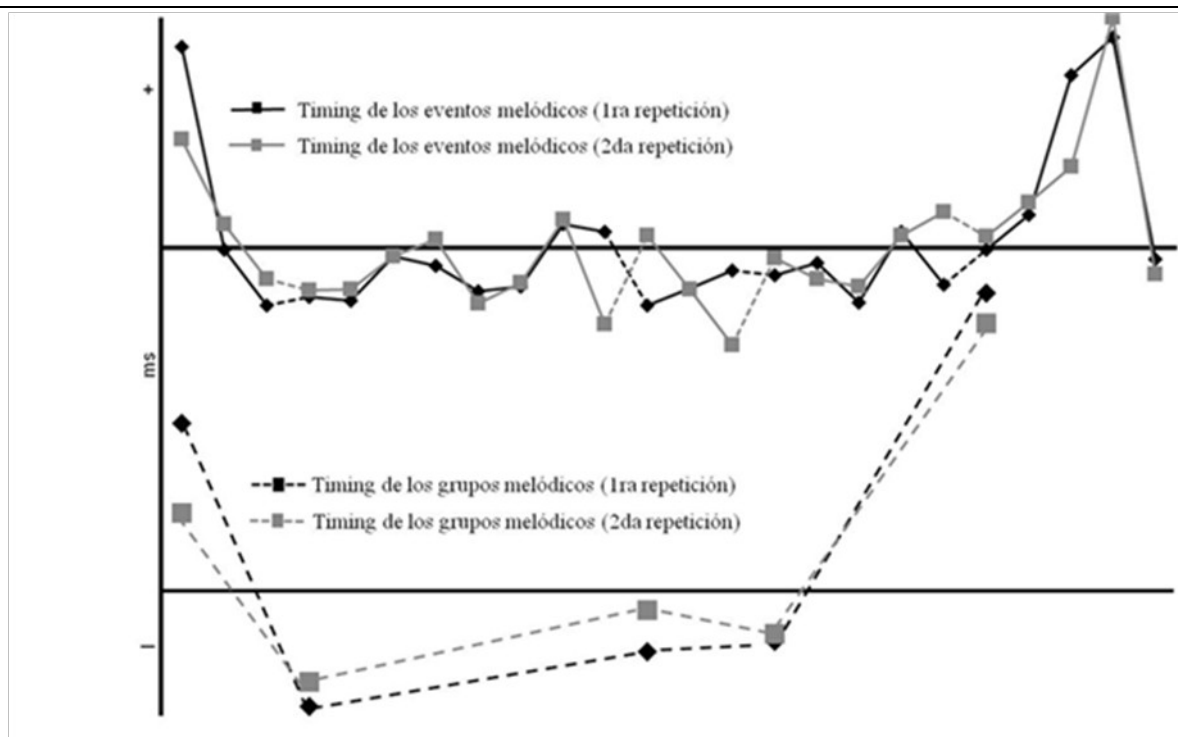


Figura 2. Arriba: *timing de los eventos melódicos de la primera frase de la Sonata K.282 de W. A. Mozart, interpretada por M. Uchida.* Abajo: *timing de los agrupamientos de la primera frase de la Sonata K.282 de W. A. Mozart, interpretada por M. Uchida.*

Discusión y conclusiones

En el presente trabajo se examinó cómo la estructura de agrupamiento restringe los patrones de timing de la ejecución musical. Cuando los datos fueron considerados al nivel de la superficie musical, los resultados obtenidos acuerdan largamente con aquellos previamente reportados (v.g. Seashore 1938 [1967]; Repp 1992a; Palmer 1996; Shifres 2000).

Los resultados obtenidos cuando se consideró a los patrones presentes en el nivel 1 de la estructura de agrupamiento son más novedosos y sugestivos; los mismos validan la hipótesis de acuerdo a la cual una vez que el intérprete fija el modo en que un grupo ha de ser interpretado, la ejecución del grupo permanece básicamente constante. Dicho de otra manera, los resultados sugieren que más allá de la distribución interna del timing de cada grupo, el tipo de *rubato* (i.e. *accelerando* o *ritardando*) asignado a cada grupo permanece básicamente constante a lo largo de la ejecución cuando se producen repeticiones de frases musicales como las analizadas. Esto no quiere decir que la distribución interna del timing de cada grupo deba considerarse como un rasgo no-controlado de la ejecución; de hecho, los acuerdos entre las repeticiones de la ejecución cuando los datos fueron considerados en el nivel de la superficie musical informan lo opuesto. Lo que los resultados sugieren es que la ejecución musical está basada en una consistencia interna que va más allá de la superficie musical, esparciéndose hacia la estructura de agrupamiento a través de los grupos de los diferentes niveles estructurales; esto está en acuerdo con las restricciones de agrupamiento previamente reportadas respecto de las estrategias de fraseo al nivel de la frase (v.g. Seashore 1938 [1967]; Repp 1992a; Palmer 1996), y puede reflejar que las restricciones de agrupamiento atraviesan la ejecución musical desde los niveles locales hacia los niveles globales de una manera estructurada. En esta línea, la mayor correspondencia entre las repeticiones cuando sólo los datos de los agrupamientos fueron considerados resulta sugerente, insinuando que en la ejecución musical experta la consistencia aumenta con relación a la profundidad del nivel de agrupamiento considerado. En este punto resulta necesario examinar una base de datos mayor para evaluar la validez de los resultados aquí informados.

Finalmente, la correspondencia entre las repeticiones a nivel de los agrupamientos podría reflejar restricciones más globales; por ejemplo, como puede observarse en la Figura 2 (abajo), el timing asignado a los grupos conforma un patrón de aceleración-desaceleración que refleja claramente la forma temporal que se asume como regulando el manejo del timing al nivel de la frase musical (Todd 1992). En qué medida este resultado está restringido al estilo musical de la obra analizada no puede determinarse aquí; puede asumirse, sin embargo, que el patrón aceleración-desaceleración constituye al menos una de las formas temporales que resultan efectivas para comunicar una frase musical tanto en el contexto de la música tonal como atonal (a este respecto

véase Anta 2008, en estas mismas actas). Estudios posteriores podrían asimismo avanzar en esta línea para determinar los patrones de timing que operan en los distintos niveles de la estructura de agrupamiento.

Referencias

- Anta, J. F. (2008). Análisis de patrones de timing en la ejecución de música atonal: consideraciones metodológicas e implicancias cognitivas. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Objetividad-subjetividad y música*. Buenos Aires: SACCoM.
- Bruno, G. (2006). Emphasizing voices in polyphonic organ music: Issues of expressive performance on an instrument with fixed tone intensity. *Proceedings of the Ninth International Conference on Music Perception & Cognition*, Bologna, It.
- Honing, H. (2004). When a good fit is not good enough: a case study of the final ritard. *Proceedings of the Eighth International Conference on Music Perception & Cognition*, Evanston, IL.
- Kronman, U. y Sundberg, J. (1987). Is the musical ritard an allusion to physical motion? En A. Gabrielsson (ed.), *Action and perception in rhythm and music* (Royal Swedish Academy of Music, Stockholm), **55**, pp. 57-68.
- Lerdahl, F. (1996). Calculating tonal tension. *Music Perception*, **13 (3)**, pp. 319-363.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Palmer, C. (1996). Anatomy of a performance: sources of musical expression. *Music Perception*, **13 (3)**, pp. 433-453.
- Repp, B. H. (1992a). Diversity and commonality in music performance: An analysis of timing microstructure in Schumann's "Träumerei". *Journal of the Acoustical Society of America*, **92 (5)**, pp. 2546-2568.
- Repp, B. H. (1992b). A constraint on the expressive timing of a melodic gesture: evidence from performance and aesthetic judgment. *Music Perception*, **10 (2)**, pp. 221-242.
- Seashore, C. E. (1938 [1967]). *Psychology of music*. New York: Dover Publications.
- Shifres, F. (2000). El ejecutante como intérprete. Un estudio acerca de la cooperación interpretativa del ejecutante en la obra musical. *Actas de la I Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- Todd, N. P. McA. (1992). The dynamics of dynamics: a model of musical expression. *Journal of the Acoustical Society of America*, **91 (6)**, pp. 3540-3550.

Discografía

- Uchida, M. (1985 [1988]). *Mozart, the piano sonatas*. Alemania: Philips Classics-Decca Music Group.

PROCESOS DE MAPEO TRANSDOMINIO EN LA PERCEPCIÓN DE LA MÚSICA ATONAL

ISABEL CECILIA MARTÍNEZ Y FERNANDO ANTA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Fundamentación

Teorías recientes en el ámbito de la psicología de la música sugieren que los aprendizajes esquemáticos primitivos, de índole imaginativa, en interacción con las variables culturales, tienen incidencia en los modos en que la mente construye el conocimiento y finalmente le asigna significado a la experiencia musical.

Estas teorías se sustentan en ideas acuñadas en el marco más general de la psicología corporeizada, donde se sostiene que la formación de las representaciones imagen-esquemáticas básicas ocurre desde la temprana infancia como consecuencia de la interacción de nuestro cuerpo con el ambiente y con otros cuerpos. La experiencia que se adquiere por esta vía vehiculiza el aprendizaje de un conjunto de relaciones físicas, espaciales y temporales que, se asume, se encuentran en la base de la construcción de muchas de las categorías conceptuales con las cuales se asigna el significado en el mundo adulto.

Dado que los esquemas imagen son estructuras pre lingüísticas, de naturaleza inconsciente, que corresponden a relaciones espacio temporales tan básicas como por ejemplo el esquema verticalidad - materializado en la relación arriba-abajo - , o el esquema adelante-atrás - materializado en la relación figura-fondo - , se comenzó a pensar que dichas estructuras podrían estar implicadas en un grupo de construcciones conceptuales del mundo adulto. En otras palabras, los esquemas orientacionales podrían ser las estructuras que están en la base de expresiones del lenguaje cotidiano tales como “los precios se fueron a las nubes” (Lakoff 1990; Lakoff y Johnson 2003).

Al incluir al cuerpo como parte del sistema cognoscente, la cognición corporeizada amplía el alcance del dominio mental, entendiendo a la cognición como el producto de la experiencia de un individuo y su ambiente social como el despliegue del complejo psicobiológico mente - cuerpo en acción (Gibbs 2006).

A partir de estos supuestos se desarrolla en el ámbito de la cognición corporeizada la teoría de las proyecciones metafóricas, que propone que asignamos significado a nuestra actividad en el mundo por medio del establecimiento de correlaciones entre diferentes dominios de la experiencia. En el caso de la cognición musical, la teoría de las proyecciones metafóricas postula que el significado musical estaría en parte basado en el desarrollo de procesos de mapeo transdominio, por medio de los cuales realizamos correlaciones entre la experiencia adquirida en los dominios físico, espacial y temporal y la experiencia en el dominio de las relaciones sonoras. Para que se pueda correlacionar el conocimiento de un campo experiencial con el de otro campo es necesario que existan similitudes entre las topografías de ambos dominios. Estas similitudes son las que emergen implícitamente cuando se activa el conjunto de esquemas-imagen almacenados. Por ejemplo, podemos entender al flujo de eventos sonoros como el recorrido de un trayecto direccionado, y entonces decir que “la melodía del violín va desde la tónica hacia la dominante”; y al advertir que dicha meta no es definitiva, escuchar la continuación de la melodía y cuando esta termina decir que “la melodía arribó a la tónica”. Estas expresiones contienen un significado implícito que refiere a un complejo imagen esquemático espacio temporal que denominamos origen-camino-meta (Lakoff y Johnson 1999). En los escritos musicológicos es habitual el uso del lenguaje metafórico para dar cuenta de la descripción de la música tonal (Zbikowsky 2002).

Por otro lado, se sostiene en algunos ambientes filosóficos del mundo anglosajón que la música atonal no posee significado expresivo por su incapacidad de comunicar metas al oyente en el sentido que lo hace la música tonal. Esta limitación aparente ha sido discutida recientemente en relación al primer atonalismo propio del movimiento expresionista (Gomila 2008). Asimismo y también recientemente un grupo de estudios musicológicos que adoptan la visión de la cognición corporeizada han construido hipótesis acerca de posibles “lecturas” imagen esquemáticas de obras atonales (Brower 1997-1998; Saslaw 1997-1998).

Si bien se ha reportado evidencia experimental que soporta la intervención de procesos de índole metafórica en la cognición de la música tonal (Martínez 2008), la evidencia de su alcance en torno a la cognición de la música atonal permanece fundamentalmente inexplorada, y una situación

equivalente puede observarse acerca del examen de la incidencia de la interpretación musical en los mapeos transdominio durante la audición musical.

Objetivos

El presente trabajo tiene como objetivos avanzar en estas líneas de trabajo. Para ello se estudia la sensibilidad de los oyentes a aspectos de la interpretación de la música atonal y se indaga en su capacidad para activar procesos de mapeo transdominio al escuchar dicha música.

Método

Sujetos

Participaron en el experimento 76 estudiantes de carreras de música en instituciones de nivel superior de la ciudad de La Plata, 30 mujeres y 45 varones, con una edad promedio de 28 años.

Estímulos

Se utilizó como estímulo auditivo un fragmento consistente en los primeros 11 compases de la pieza 1 del Opus 11 de A. Schoenberg, en dos versiones: (i) una interpretación en registro de Mauricio Pollini a la que se denominó expresiva y (ii) una versión sintetizada en timbre de piano a la que se le quitaron todas las desviaciones temporales y los contrastes dinámicos a la que se denominó neutra.

En tanto que los estímulos visuales que se utilizaron en el test consistieron en representaciones esquemáticas de combinaciones con variantes del esquema imagen Origen-Camino-Meta. Las variantes utilizadas en las combinaciones se observan en la Figura 2.

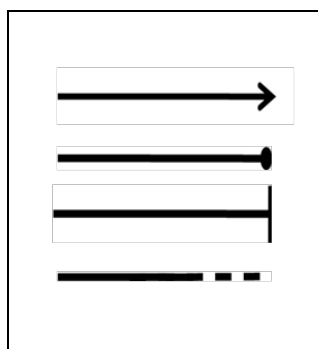


Figura 1. Representaciones visuales de las variantes del esquema imagen Origen-Camino-Meta. De arriba hacia abajo: esquema Trayectoria con Dirección; esquema Trayectoria con Llegada a una Meta; esquema Trayectoria con Interrupción; esquema Trayectoria con Dilución de la dirección.

Los esquemas fueron animados de modo de desplegarse en tiempo real en sincronía con la emisión de la banda sonora del fragmento.

Aparatos

Para la realización de la versión neutra se utilizó el timbre de piano del sintetizador Yamaha SY-55 y las alturas y duraciones fueron producidas mediante escritura de los correspondientes valores de duración y energía. Para la emisión de la prueba se utilizó un reproductor de sonido convencional de buena calidad y un proyector digital con pantalla.

Diseño

Se dividieron los participantes en dos grupos, uno que escuchó el fragmento expresivo y el otro que escuchó el fragmento neutro de la obra atonal señalada. El fragmento se escuchó 10 veces. En cada audición se observó simultáneamente a la escucha una versión con combinaciones de los esquemas de la Figura 2.

Procedimiento

Se les dio a escuchar a los participantes la versión correspondiente (expresiva o neutra según la condición experimental), al tiempo que se les proyectaban imágenes visuales animadas cuya estructura respondía a las combinaciones imagen esquemáticas del esquema origen camino meta. Se les solicitó a los participantes estimar el grado de correspondencia que guardaban las imágenes visuales con la música que estaban escuchando utilizando una escala que iba de 1 no corresponde a 10 corresponde. Los participantes volcaban su respuesta en una planilla. Al comienzo

se realizó una sesión de preparación donde se explicó la tarea y se realizó un ensayo de la misma con un ejemplo.

Resultados

Un Análisis de Varianza de las medias obtenidas mostró que las diferencias entre las respuestas dadas para cada esquema fueron significativas ($F = 11.586$; $p < .000$). También resultó significativa la interacción entre los factores Condición (expresiva o neutra) y Esquema ($F = 3.357$; $p < .000$) lo que indica que los participantes estimaron diferente tanto la correspondencia entre los diferentes esquemas con el fragmento musical, como la correspondencia entre un mismo esquema y la versión expresiva o neutra de la música. Los resultados se observan en la Tabla 1.

Para el esquema 1 la versión expresiva obtuvo el mayor grado de acuerdo. Este esquema estaba conformado por las unidades Dilución-Dirección-Meta.

Para el esquema 2, la versión neutra obtuvo el mayor grado de acuerdo. Este esquema estaba conformado por las unidades Dilución-Dirección-Interrupción.

Para el esquema 3, la versión expresiva obtuvo el mayor grado de acuerdo. Este esquema estaba conformado por las unidades Meta-Dirección/Meta-Interrupción. Pese a la presencia de una interrupción al final del esquema, debe notarse que la diferencia entre las medias fue mayor en el esquema 2, donde ninguna unidad estaba representada como meta.

Para el esquema 4, la versión expresiva obtuvo el mayor grado de acuerdo. Este esquema estaba conformado por las unidades Meta-Dirección/Meta-Meta.

Para el esquema 5, la versión expresiva obtuvo el mayor grado de acuerdo. Este esquema estaba conformado por las unidades Dilución-Dirección -Dilución.

Para el esquema 6, la versión neutra obtuvo el mayor grado de acuerdo. Este esquema estaba conformado por las unidades Interrupción-Meta/Dirección -Dirección.

Para el esquema 7, la versión neutra obtuvo el mayor grado de acuerdo. Este esquema estaba conformado por las unidades Dilución- Dilución- Interrupción.

Para el esquema 8, la versión expresiva obtuvo el mayor grado de acuerdo. Este esquema estaba conformado por las unidades Dilución- Dirección- Dilución.

Para el esquema 9, la versión neutra obtuvo el mayor grado de acuerdo. Este esquema estaba conformado por las unidades Dilución- Meta- Interrupción.

Para el esquema 10, la versión expresiva obtuvo el mayor grado de acuerdo. Este esquema estaba conformado por las unidades Dirección- Meta/Dilución/Meta- Dilución.

Como se puede apreciar, en la mayoría de los casos, la presencia del esquema Meta en la cadena esquemática se asocia mejor a la versión expresiva, mientras que la presencia del esquema Interrupción se asocia mejor a la versión neutra de la ejecución. En casos en los que la cadena esquemática contenía ambos esquemas (ejemplos 3 y 9) las diferencias entre las versiones expresiva y neutra fueron menores (0,21 y 0,26, respectivamente) que cuando sólo aparecía uno u otro de dichos esquemas (ejemplo 2, 7, 4 y 1).

En las dos cadenas esquemáticas en las que no se presentó ni el esquema Meta ni el esquema Interrupción se observó una mayor asociación con la versión expresiva; dichas cadenas contenían la secuencia Dilución-Dirección-Dilución, lo cual sugiere que el esquema Dilución se asocia a los patrones expresivos de detención del movimiento que se observan en la interpretación analizada. Por otra parte, estas dos cadenas que fueron iguales, se tomaron como control para tener una evaluación de la consistencia de las respuestas y obtuvieron prácticamente la misma media.

Discusión

La versión expresiva, a través de sus niveles dinámicos y de rubato en los finales de grupo, favorece la comunicación de metas en la ejecución de la música atonal; en este sentido, la interpretación supliría la “aparente” ausencia de metas (o adireccionalidad) que se le asigna a este tipo de lenguajes musicales. La intervención de procesos de índole metafórica en la cognición de la música atonal se advierte en el modo en que los oyentes organizan la escucha en términos de trayectoria, dirección y expectativa de meta por medio de los mapeos transdominio entre la experiencia cotidiana y la experiencia musical.

Un estudio analítico de este fragmento lo presenta como una estructura de frase período antecedente – consecuente trunco (Lerdhal 2001). De acuerdo a los resultados de nuestro estudio, este abordaje analítico pareciera estar indicando una “lectura de nivel neutro”, en cuya explicación no emergen ciertos atributos de la obra que parecen estar presentes en la experiencia del oyente cuando escucha una interpretación expresiva. Es posible que una parte de la controversia entre la aparente adireccionalidad de este lenguaje estribe en el alcance limitado que los análisis de nivel neutro parecen tener para dar cuenta del conocimiento implícito de un oyente ideal.

	CONDICION	M Media	D Desv. típ.	N
R1	Neutro	5,8444	2,06657	45
	Expresivo	6,2258	1,78344	31
	Total	6,0000	1,95278	76
R2	Neutro	6,4000	1,82657	45
	Expresivo	5,5484	1,72894	31
	Total	6,0526	1,82497	76
R3	Neutro	6,1111	2,04742	45
	Expresivo	6,3226	1,98976	31
	Total	6,1974	2,01342	76
R4	Neutro	6,1111	2,58687	45
	Expresivo	6,8710	2,17167	31
	Total	6,4211	2,44002	76
R5	Neutro	5,2444	2,71490	45
	Expresivo	6,0323	2,56234	31
	Total	5,5658	2,66501	76
R6	Neutro	4,6444	2,82163	45
	Expresivo	3,4516	1,76708	31
	Total	4,1579	2,50361	76
R7	Neutro	4,9778	3,15860	45
	Expresivo	3,1613	2,49128	31
	Total	4,2368	3,02377	76
R8	Neutro	4,9556	2,36408	45
	Expresivo	6,0645	2,29398	31
	Total	5,4079	2,38427	76
R9	Neutro	4,8000	2,89671	45
	Expresivo	4,5484	2,41990	31
	Total	4,6974	2,69825	76
R10	Neutro	4,3333	2,46798	45
	Expresivo	4,9355	2,24997	31
	Total	4,5789	2,38475	76

Tabla 1. Resultados de las medias obtenidas para los 10 esquemas imagen en las condiciones expresiva y neutra.

Referencias

- Brower, C. (1997-1998). Pathway, Blockage and Containment in Density 21.5. *Theory and Practice*, pp. 22-23, pp. 17-33.
- Gibbs, R. Jr. (2006). *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gomila, A. (2008). Expresión emocional y expresionismo musical. Número Monográfico sobre Psicología de la música. *Estudios de Psicología*, **29** (1), pp. 117-132.
- Lakoff, G. (1990). *Women, Fire and Dangerous Things. What categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago; The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Phylosophy in the Flesh*. New York: Basics Books
- Lerdahl, F. (2001). *Tonal Pitch Space*. New York: Oxford University Press.
- Martínez, I. C. (2008). Cognición enactiva y mente corporeizada: el componente imaginativo y metafórico de la audición musical. Número Monográfico sobre Psicología de la música. *Estudios de Psicología*, **29** (1), pp. 31-48.
- Saslaw, J. (1997-1998). Life forces: conceptual structures in Free Composition and Schoenberg's The Musical Idea. *Theory and Practice*, **22-23**, pp. 17-33.



Zbikowsky, L (2002). *Conceptualizing Music*. New York: Oxford University Press.

MÉTODOS DE ANÁLISIS ESTÉTICO

El problema de la objetividad y la subjetividad en la estética musical

PILAR JOVANNA HOLGUÍN TOVAR

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

Introducción

En el intento de involucrar la Estética Filosófica con los estudios Teóricos Musicales para poder acceder a la obra musical, es posible encontrar diferentes posturas que la Estética Filosófica ha heredado y otras tantas que la Teoría Musical a lo largo de su historia en Occidente, ha desarrollado para abordar el análisis de la obras. En esta tarea y con el propósito de explicitar la estética que circunda las obras musicales parece que existe todavía mucha distancia entre las dos disciplinas y ninguna de las dos resuelve el problema, con claridad, sobre el cómo abordar la obra musical. Esto puede deberse a que los estudios sobre la Estética son relativamente recientes, siglo XVIII, y son pocos los filósofos que se han acercado a comprender la disciplina musical; en cuanto a lo que se refiere a la definición de Estética otorgada por los estudios teórico musicales se presenta frecuentemente la analogía entre estética musical y *estilo*.

Por lo anterior antes de profundizar acerca de la existencia o inexistencia de modelos analíticos para la música y la incumbencia del sujeto en los mismos, será necesario aclarar primero cuál es la definición de Estética que se adoptó en el siguiente trabajo, para articularla posteriormente, en la construcción del concepto de Estética Musical que sustentará el modelo de análisis propuesto y la posición objetiva o subjetiva que se asumirá. Es importante realizar estas aclaraciones pues, si esto no se realiza, es posible continuar con las analogías y caer en la abstracción del término filosófico que se aleja del objeto de la música.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que, el término Estética, surge de los trabajos realizados por Baumgarten en 1753 en un libro titulado con el mismo nombre, que reúne las teorías filosóficas sobre el arte y la belleza que fueron escritas anteriormente. Para Baumgarten la estética es *“la ciencia o teoría del conocimiento sensible”* (Zamacois 1990, p. XII) que tiene como propósito el dominio del conocimiento sensible que es en sí *la belleza*. El mencionado autor, introdujo este término para incluir dentro de los estudios filosóficos otro universal: la belleza, a los ya determinados de verdad y moral que tenían una tradición histórica bastante amplia.

Con el tiempo, las definiciones de estética se han ido transformando conjuntamente con su época¹, de este modo el significado, en ciertos casos, se ha asociado frecuentemente con la Filosofía del Arte. En un glosario de filosofía surge la siguiente enunciación, aproximando y especificando la ambigüedad de términos:

“La estética aborda el difícil problema de la belleza y de su relación con los objetos artísticos y de éstos con la naturaleza y el hombre. El término estética deriva de la palabra griega aisthesis, que significa sensación, conocimiento obtenido a través de la experiencia sensible. Sin embargo, hoy en día se refiere a una rama de la filosofía que se ocupa de analizar y resolver todas aquellas cuestiones relativas a la belleza y al arte en general. Es por tanto una ciencia de lo bello o una filosofía del arte. Hay que diferenciar, no obstante, a la estética de la filosofía del arte, ya que esta última abarca un ámbito mucho más limitado que la estética, restringiéndose a las obras de arte y excluyendo a la naturaleza como objeto de estudio. La estética trata el problema de la belleza sin acotar su objeto a un campo determinado e incluso trata las relaciones existentes entre el arte y la naturaleza.” (Cibernus 2006)

La anterior definición es presentada por la síntesis y la articulación histórica que define la palabra estética. En ella se puede notar las diferentes posiciones que toma en el contexto el vocablo y por lo tanto, es pertinente referirla con el objetivo de encontrar una definición que permita relacionar a la filosofía con las artes. Para el presente estudio, se tomará una parte de la anterior definición, pues parece ser la más adecuada para encontrar la división que tomará la Estética de la Música. Entonces,

¹ Se puede encontrar varias durante el siglo XX; entre ellas se encuentra la de Johannes Hessen que brinda al vocablo estética el atributo de ser *“una ciencia de lo bello y del arte”* (HESSEN 1959); permitiendo una interpretación bastante amplia del concepto. Croce expone que es *“el estudio de las condiciones de belleza o de la expresividad en la obra artística”* (CROCE 1958) y brinda al igual que Hessen la posibilidad de centrarse en un concepto general de belleza o de la belleza que transmite la obra de arte como cualidad comunicativa de los diversos textos artísticos.

la Estética es *una disciplina de la filosofía que se ocupa de analizar y resolver todas aquellas cuestiones relativas a la belleza y al arte en general*.

Ahora es indispensable articular el anterior concepto con el componente musical, nótese que se genera un problema interdisciplinar: la estética musical. Esta subdisciplina necesita, al igual que el término anterior, ser delimitada para centrarse en la construcción del modelo de análisis estético desde una definición puesta en común. De cierto modo se observará que la música ha encontrado un lugar en la meditación filosófica, que solamente se ha quedado en la abstracción del fenómeno musical desde el aspecto ontológico y no se ha abordado plenamente el objeto en sí: la obra musical. A continuación se presentan las reflexiones de la Estética Musical en la búsqueda de una definición que conduzca a la construcción de normas para el análisis de las obras.

Los orígenes de este campo específico se atribuyen a Hanslick y su texto titulado "De lo bello en la Música" escrito en 1854. En este texto el autor se basó en el pensamiento positivista proponiendo la estética de la música como una ciencia: "*El estudio sobre lo bello si no ha de quedar totalmente ilusorio, tendrá que aproximarse al método de las ciencias naturales*" (1947). Este planteamiento de belleza se determina desde la *forma*, invalidando los postulados de la época romántica que atribuían lo bello de la música a los sentimientos que generaba la misma.

En el siglo XX, el autor alemán Carl Dahlhaus aunque no presenta una definición concreta de lo que es la Estética musical, explicita todos los fenómenos que se originan en la obra y en quien la escucha. Se puede percibir que para Dahlhaus *la estética musical es el estudio de los problemas inherentes a la música en los que la belleza está representada en la unidad*. Y, para llegar a descifrar su estética es necesario asumir aquellos fenómenos como un todo: objetividad, percepción del oyente y significado musical. Enrico Fubini (2001) plantea su definición desde un concepto de corte empírico así: "*es una disciplina que estudia la reflexión sobre la música, su naturaleza, sus fines, límites y obligatoriamente su inmersión en la historia*" (Fubini 2001, p. 16), en la cual necesariamente se recurrirá a otras disciplinas como la historia, la física etc.

Joaquín Zamacois (1990), propone que la estética de la música es la disciplina que *teoriza sobre las condiciones expresivas y las cualidades del sonido considerándose como factor de belleza*. Este autor considera que la belleza radica en las cualidades expresivas del sonido y en la inspiración que posteriormente es asumida por el compositor como una idea que se convierte en forma. Otra de las definiciones sobre el término la realiza el pedagogo y compositor musical salvadoreño Esteban Servellón en un corto escrito sobre la estética propone:

"La estética se define generalmente como la filosofía o estudio de lo bello. El estudio de lo bello en música sería entonces, el logro de criterio que nos conduzcan a distinguir el porqué una determinada obra es bella y otra no lo es desde el punto de vista estético. Se puede objetar sin embargo que el criterio no siempre es el mejor medio para evaluar la calidad o el valor artístico de una obra. Una definición que prevé excelentes bases para el estudio en cuestión sería: la estética musical es el estudio de las relaciones de la música con el sentimiento e intelecto humanos, por que coincide con el significado griego del vocablo." (Servellón 2006)

De lo anterior se puede considerar que para Hanslick la belleza radica en la forma, para Dahlhaus en la unidad, para Fubini en la reflexión histórica, para Zamacois en la expresividad, para Servellón en el determinar un criterio que establezca su belleza junto con los sentimientos que genera, entonces, teniendo en cuenta estos aspectos sintetizados del pensamiento de cada autor se puede decir que la Estética Musical es *el la disciplina que se encarga del estudio de lo bello en la música y lo bello será determinado a partir del contexto geográfico, socio-histórico, por la proporción de la forma conjugada con la técnica de su escritura, por la expresión y el contenido de la obra musical*. Así pues queda concebido el concepto, partiendo de la premisa sobre la cual los distintos autores concurren: la necesidad de recurrir a diferentes disciplinas para poder definir que es lo bello en la música.

De la anterior cuestión parte la dificultad que se presenta al analizar la obra, pues no se ha profundizado en la creación de unas categorías, o como se enunció anteriormente, criterios estéticos para la música; esto si ha sido visible en la literatura y sobre todo en las artes plásticas. Teniendo en cuenta a los autores mencionados anteriormente, como aquellos que presentan postulados interdisciplinarios y comprensibles tanto para los músicos como para los filósofos, se pueden vislumbrar las posiciones entre el subjetivismo y el objetivismo que sus axiomas representan y que se analizarán a continuación

Aportes

La Estética musical entre el subjetivismo y el objetivismo

Los propósitos de *Hanslick* para que exista una Estética Musical son: elevar a la música al sitial de las Bellas Artes, confrontar en su época las atribuciones dadas a la música que se limitaban a describir su belleza en el hecho de generar sentimientos y de su recepción. Los sentimientos que se



encontraban en la obra remontaban a los del autor y al del intérprete, aunque no niega que evoca sentimientos pero aclara que la belleza reside en el ser una *forma en movimiento*, que se expresa a través de símbolos (componente semiológico) que son comprendidos por el oyente pero difíciles de transcribir al lenguaje ordinario. El concepto estético de Hanslick intenta demostrar que es posible analizar la música desde la mirada científica que se desprende de cualquier agente externo a la misma.

Para Hanslick “las leyes de lo bello, en todo arte son inseparables de las características *particulares de su material y de su técnica*” (Zamacois 1990, p. 2), se entiende entonces que lo verdaderamente bello será la técnica empleada para ser escrita e interpretada una obra, sustrayéndose de la capacidad emotiva que genera en el oyente y en el compositor. Al igual que Hegel, plantea la recepción de la obra desde una escucha intelectual y no sensual, pues argumenta que se debe evitar la contextualización de las obras, ni del compositor pues esto se volverá un problema netamente cultural. Así pues, en Hanslick se vislumbra la predominancia de un análisis formal objetivista de corte positivista en oposición de la teoría de los afectos de su tiempo.

Para *Dahlhaus*, la música es un objeto transitorio que solo se percibe después de que se ha recreado. Coincide con Hanslick en el hecho de afirmar que la música es *objetiva*, pero aclara que esta objetividad es percibida de forma indirecta, la recepción objetiva no se produce en el acto. El oyente la re-presentará después del contacto con la misma, cuando puede volver atrás en su pensamiento para analizarla y entenderla como un todo: “*En tanto que forma, dicho sea a modo de paradoja, la música alcanza su propia existencia real precisamente en el momento en el que ya es pasado. [...] Espacialización y forma, regresión y objetualidad se relacionan de forma correlativa. Lo uno es punto de apoyo y requisito de lo otro*” (Chacobo 2006). Con esta cita se evidencia a grandes rasgos, la intención de mediar entre las dos posiciones pero desde el acto de la recepción del objeto.

Fubini, como se expuso anteriormente, brinda una definición de la Estética Musical que puede generar confusión puesto que no delimita lo que es realmente para él, la reflexión sobre la música. Es posible que lo que se quiere decir con reflexiones, sea la idea sobre la cual insiste constantemente: el *pensamiento musical como reflejo de la historia* en sus diferentes periodos. A partir de estos se interpretan las circunstancias, condiciones y sensaciones que rodearon, en primer lugar al compositor, las obras, la asimilación del intérprete para la comunicación con el público y por último la elaboración intuitiva y racional del oyente a partir de la escucha de las obras. En este caso se percibe gradualmente como el autor asume las dos posiciones, la objetivista al relacionar el pensamiento musical con la historia (positivismo) y luego declara, como última etapa el proceso mental del oyente; antes de explicitar lo anterior, llama la atención que este autor sugiere que el conjunto de elementos se *interpretan*.

Zamacois resalta la importancia de tener en cuenta el vínculo estrecho entre la Estética de la Música con la historia para responder al interrogante del *por qué estético*, sugiere que dentro de este análisis se debe tener en cuenta “*el grupo racial, la cultura y la situación geográfica de los pueblos que desarrollaron sus propios cánones de belleza y sensibilidad*” (1990, p. 8). Esta cuestión además de responderse desde la historia, debe recurrir también a las diferentes disciplinas y elementos que conforman la música (la historia, la teoría musical, las formas musicales, la melodía, el ritmo o la armonía). Zamacois, al parecer, presenta una posición netamente objetivista que se sustenta desde la historia y desde la musicología para expresar *lo estético*.

En el texto de Servellón, se puede comprender que el autor solamente analiza la estética de la música desde de un enfoque meramente psicológico musical referido a la percepción: “*la estética musical es el estudio de las relaciones de la música con el sentimiento e intelecto humanos, por que coincide con el significado griego del vocablo*” (2006); se percibe que el autor puede asumir una tendencia subjetivista relacionada con los aspectos psicológicos de la percepción musical.

Hasta este punto, se puede concluir que aunque existen unas posiciones al respecto del tema de la subjetividad y la objetividad, ninguno de ellos propone claramente categorías o criterios para realizar el análisis estético y así, explicitar la estética de una obra musical. Entonces, se hace necesario realizar una propuesta que permita abordar el objeto de la música y discutir sobre la necesidad de ubicarse en una de las dos miradas: la subjetiva o la objetiva, o intentar el dialogo entre ambas; a continuación se presentará un modelo que intenta reunir ciertas propuestas de categorías propias de la música.

Un modelo experimental de análisis estético

Para construir un método que indique el cómo realizar el análisis de una obra musical, primero es necesario delimitar quién es el sujeto que realizará esta acción, ya que el acto musical requiere de tres agentes importantes para su existencia: compositor, intérprete y oyente; pero en el caso que aquí se plantea ¿es posible la existencia de una cuarta persona?

Adorno comenta:

“El carácter lingüístico del arte nos lleva a reflexionar sobre qué es lo que habla en una obra de arte; propiamente no es un qué, sino un quién, el sujeto; pero no el que crea la obra ni el que la recibe. [...] Ni siquiera en la producción factual decide la persona privada” (Adorno 1983, p. 220)

Lo anterior indica que en realidad son muchos sujetos, los que interactúan en una composición musical y se puede pensar que no sería necesario en nuestro tiempo asumir una posición en la cual solamente se observe el objeto o a uno de los tres sujetos nombrados anteriormente; el mismo carácter de la música hace que sea un acto colectivo:

“[...] concuerda con esto el hecho central de que las obras de arte, aún llamadas individuales, habla un nosotros, no un yo, y con tanta mayor pureza cuanto menos se adapten externamente al nosotros y a su idioma. También bajo este aspecto la música expresa ciertos caracteres extremos en el arte sin que esto le conceda por lo demás prevalencia alguna. Pero el hecho es que ella dice inmediatamente, con independencia de sus intenciones, nosotros” (Adorno 1983, p. 220)

Así pues se da cabida, necesariamente a otro sujeto dentro de la música: el intérprete, pero el intérprete del intérprete musical y por ende el intérprete del compositor, en la situación en la que ninguno de los dos realice un texto de análisis estético musical; este hecho se dará en la misma medida de la articulación entre música y filosofía, pues este “otro” intérprete develará el contenido de una composición musical a través de su comprensión, expresión o traducción del objeto. En este caso se recurre a la hermenéutica, como la herramienta que permita a este “nuevo intérprete” posicionarse como la cuarta persona en el acto musical; pero este, se enfrentará a la problemática que representa la “traducción del texto musical” en cuanto a la imparcialidad u *objetividad* respecto del contenido analizado y la mediación con su propia percepción subjetiva que penetra el análisis². Gadamer señala:

“Así pues la obra de arte no lingüística cae propiamente en el ámbito de la hermenéutica. Tiene que ser integrada en la comprensión que cada uno tiene de sí mismo. En este sentido amplio, la hermenéutica contiene a la estética. La hermenéutica tiende el puente sobre la distancia de espíritu a espíritu y revela la extrañeza del espíritu extraño. [...] Comprender lo que una obra de arte le dice a uno es entonces, ciertamente un encuentro consigo mismo. Pero en tanto que encuentro con lo propio, en tanto que una familiaridad que encierra ese carácter de lo sobrepasado, la experiencia del arte es, en un sentido, genuino, experiencia, y tiene que dominar cada vez la tarea que plantea la experiencia: integrarla en el todo de la orientación propia en el mundo y de la propia autocomprensión.” (Gadamer 1996)

Con la definición que se planteó en la introducción de este texto se proponen los siguientes elementos para la construcción de un modelo de análisis, pues este en primer lugar buscará evidenciar *qué es lo bello* de una composición musical. Si se tienen en cuenta los aspectos enunciados en la definición, se plantean los siguientes criterios para analizar una obra:

Criterios propuestos para realizar un análisis estético

Los criterios que se exponen a continuación, permitirán al hermeneuta de la música organizar de forma ordenada la información que se necesita para entender la totalidad de la obra. Con el ordenamiento dado se puede indagar sobre su origen, la ideología y lo que se percibe de ella a partir de los dos primeros preceptos. El origen permite conocer la ubicación cronológica y espacial de la composición, además de investigar sobre la experiencia artística y estética de su creador. La ideología permitirá observar qué está contenido en la obra, teniendo en cuenta el material temático musical y reflexivo escrito por el autor. El último criterio se centra en la comprensión del origen, el contenido y si fuese posible, en el propósito mismo de la obra, por parte de quien realiza el análisis para luego hacer explícito el componente ideológico y lo bello de la composición musical. Obsérvese la evidencia.

El porqué de la obra

¿Cuál es el contexto socio histórico y geográfico de la obra?

Es indispensable la ubicación temporal y social de las obras por analizar, pues la obra es el reflejo de determinada cultura: *“Las obras son una entidad histórico-social, un producto del hombre y su historia que tiene su raíz y origen fundamental (aunque no único) en la expresividad de la voz humana”* (Adorno 2000). Conociendo este aspecto será más fácil su comprensión y su articulación con el momento histórico de su creación, interpretación y aceptación del público. Al ser un reflejo de la cultura transmite los parámetros impuestos por la misma para considerar la obra bella y en ella buscar los valores propios.

² A su vez, el lector y oyente del análisis reinterpretará al hermeneuta, la ejecución musical y al compositor.



Acerca de la pregunta por el contexto geográfico y su necesidad de ubicación, se puede decir que esta es una pregunta opcional para el analista, ya que no todas las obras requieren de esta explicación, solamente aquellas que se apartan de la historia y el lenguaje de la música europea. Entonces se pueden incluir el indagar por las diferentes músicas que se hacen en el mundo o en periodos diferentes, el contexto geográfico toma una relevancia inesperada, ya que las costumbres y la misma geográfica influye en el modo de ser. Zamacois comenta:

“Si se tienen en cuenta las diferencias raciales y de situación geográfica de los pueblos, aunque únicamente se consideren dos grandes grupos, Occidente y Oriente, con las historias respectivas de su cultura y de su civilización, ya deberá aceptarse la existencia de una diferencia inicial en la concepción de Belleza y, como consecuencia, la de dos tipos distintos derivados de la sensibilidad, a la vez distinta, de occidentales y orientales.” (Zamacois 1990, p. 8)

¿Quién la creó?

Dentro de la comprensión de la obra es necesario preguntarse por el origen de la misma y en este criterio es donde entra a actuar el compositor. Porque las obras no son autónomas, fueron el medio de expresar “algo” por parte de “alguien” con los procesos requeridos para hacerlo. Ortiz (2004) sugiere involucrar del compositor dentro del análisis, ya que la obra no es autónoma y este tuvo que tomar múltiples decisiones para construirla. Entonces la relación entre compositor y obra será fundante; conocer su biografía corroborará el contexto socio histórico de la obra y su trayectoria compositiva permitirá acercarse al conocimiento de *cuál es la experiencia* que posee el autor.

El qué de la obra

¿Cuál es el Lenguaje y la forma de la obra?

Este es el aspecto netamente musical que permite al oyente formado en la música distinguir el lenguaje utilizado para la composición de la obra y su relación con el contexto socio histórico en el que se encontraba el autor. El lenguaje que se plasma es lo que realmente es lo tangible en la música: *“El objeto es la obra de arte, la notación es su lenguaje-objeto”* (Becerra 2006). Articulado al lenguaje se encuentra la forma, término bastante ambiguo y muy tangible para algo intangible; se refiere a la coherencia del discurso musical concebido por el compositor como una unidad a pesar de las partes que se puedan encontrar en él, y como tal, él puede elegir múltiples formas para la organización de ese discurso. Ese discurso es una representación mental para los tres actores de la música: el compositor, el intérprete y el oyente.

¿Cuál es el contenido y la expresión de la obra?

Estos dos aspectos están profundamente ligados con los anteriores y a la vez mutuamente ligados entre sí, ya que por medio de la forma y el lenguaje se imprime “algo” y ese “algo” se expresa, se comunica. Adorno lo describió así: *“El carácter enigmático, bajo su aspecto lingüístico, consiste en que las obras dicen algo y a la vez lo ocultan y solo hay que descifrar su configuración y no la disolución del enigma. La acción del compositor es casi la de un traductor con la sociedad”* (Adorno 2000, p. 12). Se entenderá esto como lo propuso Dahlhaus dentro de su definición de la estética musical: la música tiene un significado “intencional” ya que cobra sentido cuando el oyente logra captarlo. El develar ese “algo” que tiene la música hace que el *“nuevo intérprete o hermeneuta musical”* se identifique con ello descubriendo su belleza. Dentro de la corriente psicológica de la estética, *“Vischer la conceptuaba como uno de los diferentes grados de nuestra vida afectiva en los objetos, especialmente en los bellos, y cuyo resultado es identificar el objeto con nosotros y a nosotros con el objeto”*. (Forns 1972, p. 299)

En el arte se transmite ideas *supramusicales* de sus autores y es en este apartado donde será posible articular el hecho musical con el pensamiento filosófico de cada época, permitiendo encontrar la expresión subjetiva como parte de la construcción cultural; así la obra no se entenderá solamente, como “algo” que genera placer y se limita a comunicar formas que no tienen nada que decir del contexto en el que se encuentra. Quien analice el contenido deberá buscar la manera de pensar determinada que fundamenta la composición musical y de este modo podrá evidenciar la tendencia musical y filosófica que puede contener dicho acto musical.

De lo anterior se concluye que es necesario indagar por los problemas filosóficos planteados por la época y encontrar la relación con la obra, pues hacen parte del contenido ideológico de la misma. Así pues, al elegir música Latinoamericana necesariamente surgirán las cuestiones propias de la filosofía del subcontinente, por ejemplo el hombre, la cultura, la historia, la emancipación, la geografía o el mestizaje, entre otras, inmersas en las distintas composiciones hechas a lo largo de la historia. Estas premisas pueden ser incluidas consciente o subconscientemente por su autor, ya que estas cuestiones han sido constantes dentro de la construcción histórica de América Latina.

Teniendo en cuenta el contexto en el que está propuesta experimental se presenta, se sugiere aplicarse en la música latinoamericana erudita del siglo XX, especialmente en Colombia por

la necesidad imperante de re-conocer y difundir estas obras. Esto supone que dichas composiciones (fueron analizadas 3 obras) incluyen ciertos temas de la filosofía latinoamericana, aunque su temática pareciera distinta entre ellas, se perciben dos cuestiones: la que trata sobre *el mestizaje* y la que refiere a *la tierra*. Sobre el mestizaje, se hace referencia necesariamente a la mezcla racial surgida en la Colonia y posteriormente al mestizaje cultural que se ha desarrollado; Francisco Larroyo (1989) comenta que Uslar-Pietri “*designa mestizaje al propio hecho, que advirtiéndolo primeramente en la literatura, le ha llevado después a todo el ámbito de la cultura*”; posteriormente Larroyo comenta que “*el hombre americano debe convertirse en cruzado para rescatar su definitiva cultura; una cultura mestiza*” (1989, p. 15)

En cuanto a la segunda cuestión, la tierra es otra forma de vivir del latinoamericano. Aquí *la tierra está humanizada*; esta concepción posiblemente, sea parte de la herencia prehispánica que pervive en cada uno de los habitantes de América Latina. Existe un hombre andino, del litoral, de la llanura o de la selva que se reconoce a sí mismo por su geografía, geografía que modela los otros componentes culturales y es tan vital como él, pues entre los dos se comunican. Kusch (1976, p. 74) dice: “*Detrás de toda cultura está el suelo*”. Entendido como la necesidad de un sostén físico de la cultura, un punto de apoyo que recibe la necesidad de estar fijo en un determinado lugar. Esta pertenencia da sentido a la vida. Al respecto Larroyo advierte:

“*el fundamento telúrico de la cultura entera y eo ipso de la filosofía como manifestación superior de ésta, actúa por medio del subconsciente del hombre, cuya esencia es que confiere sentido a las cosas y obras del mundo entorno.*” (Larroyo 1989, p. 23)

Deducción del análisis

Este aspecto dará cuenta de lo percibido desde los dos planteamientos anteriores y permitirá la comprensión global de la composición evidenciando *lo bello de cada obra*, el origen de lo bello (si la obra requiere esta explicación) y el propósito de la misma. El objetivo más importante es el establecer que es lo que hace que la composición musical sea bella y permanezca en la historia. Los otros dos criterios, el origen de lo bello y el para qué de la obra musical pueden ser opcionales, teniendo en cuenta el tipo de composición o la época.

Si se eligiese incluir el para qué de la obra, deberá responderse la siguiente pregunta: ¿cuál es el propósito de una obra musical? La respuesta debe ser cuidadosa evitando especulaciones y recurriendo en primera instancia al diálogo o a las referencias dadas por el compositor; solamente él puede decir con propiedad el propósito de su creación. De lo contrario la historia puede demostrar que toda la música escrita en cualquier contexto histórico o geográfico sea occidental u oriental tiene dos propósitos primarios: el primero *EXPRESA, comunica “algo” y el segundo es utilitario*, crear para una ceremonia, ganarse el sustento o para un concurso. Lo que debe primar en un análisis estético musical, entonces, es ese ‘algo’ que se comunica a través de la obra, tanto en lo material como en lo ideológico (refiriéndose a categorías o cuestiones filosóficas como en el caso de la filosofía Latinoamericana).

La obra fue creada para ser escuchada, esto generará un doble fenómeno comunicativo y expresivo; en primera instancia el que se produce desde el compositor y es descrito por Forns de la siguiente manera: “*La música ejerce sobre el hombre tan extraordinario poder emotivo, porque tiene alma, un contenido espiritual, que da a sus elementos valor expresivo, borrando el significado preciso de cada uno de ellos, para convertirlos en partes integrantes de un todo ideológico, que es la obra de arte*” (Forns 1972, p. 173). En segunda instancia el hermeneuta de la música o nuevo intérprete plasmará otro tipo de expresión para su objeto y articulará las dos posturas, la subjetiva y la objetiva, proponiendo una ,que en si misma trascenderá la subjetividad del analista, sin excluirla. Se plantea entonces que el hermeneuta musical se expresa a través de la *transubjetividad* para encontrar la expresión de lo captado y revelarlo a la sociedad. Según Adorno:

“*La expresión es algo transubjetivo, es la figura de ese conocimiento que, al preceder a la polaridad sujeto-objeto, no la reconoce como definitiva. [...] La expresión estética es la objetivación de lo inobjetivable, de tal modo que mediante ésta se convierte en un inobjetivable de segundo grado, en lo que a la obra de arte dice, que no es la imitación del sujeto. Pero la objetivación, que coincide con el arte, también necesita de la expresión del sujeto que la ha producido y ha empleado, por hablar en burgués, sus propios impulsos miméticos*” (Adorno 1983, p. 151)

Con estas acciones del *nuevo intérprete* se pretende enfocar lo visto por el este, para ser encontrado por el otro para que en ese otro se identifique y con ello se genere el *re-conocimiento* (Gadamer 1996) de la obra musical.

Implicancias

Los estudios interdisciplinarios, entre música y filosofía, que surgen desde el siglo XIX permitieron que la música fuera analizada por la Filosofía, pero aún existen vacíos que dejan fuera de la reflexión músico-filosófica a los sujetos que intervienen en el acto musical. Entonces se hace necesario continuar en la construcción de una reflexión conjunta que permita discernir la música, contemplando todos sus aspectos sin sesgar sus rasgos de humanidad que son evidentes dentro de sus componentes morfológicos y en sus actores. Así mismo los teóricos musicales deben volver a contemplar la ontología musical y el sentido supramusical que está contenido en ella misma involucrándose dentro del mismo análisis, pues este es el sentido de la música: la sensibilización humana.

En el caso del análisis estético musical de las obras, se hace necesario proponer categorías para la música como fueron planteadas para el arte visual, permitiendo acercar la música al acto analítico. El hecho de plantear la mirada estética hacia la música connota en primer lugar, asumir la categoría de la belleza, pero esta no será la única y es indispensable definir otras que puedan interpretar el sentido de la música en las comunidades, la geografía, etc.

Es necesario continuar profundizando en la construcción de un modelo o modelos de análisis estético que acerquen la música y el pensamiento de cada cultura. La hermenéutica y hermenéutica analógica, específicamente puede ser un modelo para plantearse en la música. Ya que no es conveniente asumir posturas univocistas en un arte que implica, en primer lugar, un diálogo entre música y filosofía y en segundo lugar porque es pertinente asumir que dentro del examen de la obra musical caben distintas posibilidades de interpretar ese texto particular.

Se debe construir el rol de "la cuarta persona" en el acto musical, para que el analista no sea solamente, la persona que descompone el todo en sus partes excluyendo su propia percepción de la obra. Los estudios musicales fueron los primeros en sugerir los parámetros para abordar la obra pero aún no plantean un lugar para la persona que toma esos parámetros, en cuanto a los estudios filosóficos la hermenéutica plantea este lugar, pero no define criterios para la música.

Es una tarea vital en América Latina, especialmente en la música erudita, comenzar con este tipo de análisis estéticos que permitan construir el pensamiento musical propio de cada época, país o compositor, pues hasta ahora esto parece difuso. Esto significa que también es indispensable profundizar en el acercamiento estético a la música indígena, la música folclórica o popular como parte del movimiento musical latinoamericano a lo largo de su historia e indirectamente esto puede desarrollar un planteamiento estético en la educación de los pueblos de América Latina.

Referencias

- Adorno, T. (1983). *Teoría Estética*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- Adorno, T. (2000). *Sobre la música*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Becerra, G. *Lo así llamado bello en la música* En <http://www.gbecerra.scd.cl/LoBello.htm> (Página consultada el 13-02 2006).
- Beuchot, M. (1998). *Hermenéutica Analógica*. Publicado en *Universidad de México* (Revista de la UNAM), 567-568 13. Edición de Nora María Matamoros Franco.
- Croce, B. (1958). *Estética*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dalhaus, C. (1999). *La Idea de la Música Absoluta*. Barcelona: Idea Books S.A.
- Dalhaus, C. Estética de la Música. Recensión realizada por David Chacobo. En <http://es.geocities.com/dchacobo/EsteticaMusica.PDF> (Página consultada 22-11-2006).
- Forns, J J. (1972). *Estética aplicada a la música*. Madrid: Imprenta de José Luís Cosano.
- Fubini, E. (2001). *Estética de la Música*. Madrid: A. Machado libros, S.A.
- Gadamer, H-G. (1996). *Estética y Hermenéutica*. Madrid: Editorial Tecnos S.A.
- Gadamer, H-G. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Glosario de Filosofía. Cibernous: mapa y territorio de la filosofía. *Proyecto educativo premiado por el CNICE 2000*. En <http://www.cibernous.com/glosario/alaz/estetica.html> (Página consultada 23-03-2006).
- Hanslick, E. (1947). *De lo bello en la música*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Hessen, J. (1959). *Tratado de filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.

- Larroyo, F. (1989). *La Filosofía Iberoamericana*. México: Editorial Porrúa S.A.
- Ortiz, J. (2004). *La problemática del análisis en la música contemporánea*. Mesa redonda organizada por el instituto "Carlos Vega" el 12 de Junio en el IUNA.
- Randel, D. (1997). *Diccionario Harvard de la Música*. Madrid: Alianza Editorial.
- Servellón, E. Estética. *Red Musical.Org 2006*. Soportado por Red Cultural Art Associated En <http://www.redmusical.org/homenaje/servellon/escritos.php> (Página consultada 7-11-2006).
- Zamacois, J. (1990). *Temas de Estética e Historia de la Música*. Barcelona: Editorial Labor.

DE DANTE A VERDI

Realidad, poesía y música: una propuesta de experiencia poético-musical

NYLDA CIULLO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

La música de la poesía debe ser una música latente en el lenguaje común de una época.

T. S. Eliot

Desde el principio existía la canción.

Lawrence Kramer

Introducción

Desde tiempos remotos el hombre ha unido la palabra a la música; a través de la historia se ha hecho de múltiples maneras. Poesía y música están unidas de hecho, por dos razones fundamentales: primero, porque ambas se desarrollan en el *tiempo* y construyen el propio efecto receptivo sobre fenómenos de tipo acústico. Es decir, tanto la lectura de un texto poético como el canto (en la música vocal) constituyen experiencias en el tiempo que transcurre. El segundo elemento de unión de poesía y música en la experiencia de la música vocal, es la *voz humana*. (Obviamente, para el caso del texto poético, es necesaria una competencia lingüística nativa o adquirida).

“... lo que caracteriza al texto en cualquiera de sus manifestaciones es la tendencia a la integración unitaria de elementos de diversa índole con el fin de confluir en un proyecto textual global; la percepción pone en funcionamiento mecanismos de cohesión para integrar lo percibido de manera coherente en el modelo cultural perceptivo que sirve de base a la labor hermenéutica del receptor.” (González Martínez 1999, p. 17)

“... en el caso de los textos músico-verbales, se trata de un proceso perceptivo complejo y especializado en cuanto debe dar cuenta de la aprehensión integrada de un objeto multidimensional que no puede ser reducida a una suma de percepciones diversificadas.” (González Martínez 1999, p. 17)

El *concepto de expansión* se avala así, ya que sostiene que la expansión de los elementos musicales de la poesía se une a la expansión que, a su vez, genera la música. Es fácil identificar en cada poema las áreas fundamentales de significado producidas por esa expansión generada por la fuerza de atracción de algunas palabras. Los compositores de música vocal, a partir del texto poético expanden esas áreas mediante la música; pero los poetas no pueden prever cómo los músicos expandirán los componentes factibles de expansión de sus versos, ya que no hay una sola manera en que ambas experiencias puedan unirse (Dalmonte 2002). Y eso porque, dice la autora, *“... la poesía está inextricablemente entrelazada con la música, siendo su versión complementaria: la música (vocal) está inextricablemente entrelazada con la poesía”* (p. 100).

Qué es el “concepto de expansión”

El punto de partida para la elaboración de este concepto por Dalmonte, es que, indiscutiblemente, *sonido, ritmo, fraseo* son compartidos por la poesía y la música. Éstos (poesía y música) son sistemas independientes pero no incompatibles: hay un campo de experiencia común dentro de las fronteras de sus respectivas autonomías. La autora toma el término expansión de la lingüística; fue usado por Martinet para definir así a cualquier elemento del lenguaje que, más allá de la segmentación fónica se agrega a la oración sin producir cambios en la función de sus componentes, pero alterando su significado. Esencialmente son los referidos a *acento y entonación*. Dalmonte traslada el concepto de expansión de la lingüística a la poesía, destacando que en el paso del texto escrito al hablado o recitado, los elementos musicales del poema dan una capacidad a la palabra de encontrar un propio tipo de expansión. Y por la ambigüedad que adquiere así el mensaje poético, se agranda el campo semántico (Dalmonte 2002).

Para este trabajo, los elementos más significativos de los que habla esta investigadora son:

1. Relacionados con el sonido (de orden fonológico): algunas figuras retóricas como las de repetición, es decir, *aliteración y paronomasia* y otras como *acumulación, enumeración,*

clímax, antítesis y metáfora. Completando este aspecto: rima, uso y prolongación de vocales y acentos.

2. Relacionados con el ritmo: el *ritmo de los versos, pausas y metro*.
 3. Relacionados con el fraseo: *frases y entonación* (Ducrot y Tzvetan 2003).
- A través de estos elementos y por la expansión que producen

“... es fácil identificar en cada poema áreas fundamentales de significado producidas por una expansión de la fuerza de atracción de algunas palabras. Pero, para delinear estas áreas o figuras de sentido no hay reglas ni modelos, lo que hace no previsible el paso de la poesía a la música, siendo entonces importante buscar también figuras de sentido dentro de la música.”
(Dalmonte 2002, p. 109)

Este razonamiento hace remitir a Dalmonte a las investigaciones de Gino Stefani sobre el repertorio de sentidos que pueden producirse desde la música y que él considera importantes para el desarrollo de la comprensión musical. De ese repertorio de sentidos hemos considerado como más directos a los fines de un análisis, los que se producen a partir de las *técnicas musicales*, es decir, los que tienen que ver con reglas y procedimientos (técnicas) establecidos en las distintas épocas para conectar elementos estructurales (textura, ritmo, altura, etc.). También compartimos con Stefani sus consideraciones sobre la percepción de *espacio y tiempo*: imaginamos sonidos altos, bajos, ascendentes, descendentes por la experiencia espacial; las estructuras rítmico-métricas organizan el tiempo en la poesía, la música y la danza (Stefani 1987). En este marco señalaremos las figuras de sentido que pueden producirse desde el texto musical de la obra que hemos elegido. Pero previamente nos detendremos en el texto poético.

Aplicación del concepto de expansión en la obra vocal “Laudi alla Vergine Maria” de Dante Alighieri y Giuseppe Verdi.

Ésta es una obra religiosa, polifónica, para cuatro voces femeninas a cappella (soprano I, soprano II, contralto I y contralto II), perteneciente a los “Quattro Pezzi Sacri”. En Sol Mayor con sobrio colorido tonal. Basada en los siete primeros tercetos del Canto XXXIII¹ del Paraíso de la Divina Comedia de Dante Alighieri (duración 6’).

Hemos elegido la misma porque tanto los elementos poéticos como los musicales ilustran muy bien el tema de este trabajo. La conexión palabra-música es aquí un modelo de realidades unidas que desarrollan una experiencia global, lograda detalladamente. El análisis poético y musical se hace sobre el primer terceto. (Las mismas pautas son aplicadas al resto de los tercetos para su análisis).

Texto poético

Vergine Madre, figlia del tuo Figlio

umile ed alta più che creatura,

termine fisso d’eterno consiglio.²

¹ Estos primeros siete tercetos o estrofas del Canto XXXIII forman parte de la plegaria que San Bernardo (la última guía de Dante) pronuncia a la Virgen María para que ella interceda ante Dios para que el poeta logre la revelación de la divinidad. Constituyen el momento de las alabanzas del Santo a María, antes del pedido propiamente dicho. De allí el nombre de la obra “Laudi alla Vergine Maria” (Alabanzas a la Virgen María)

² Virgen Madre, hija de tu Hijo
más que toda criatura humilde y alta
término fijo de un designio eterno (Traducción: Angel J. Battistessa)



Análisis de los elementos sonoros, rítmicos y de fraseo

Elementos sonoros

<i>aliteraciones:</i> gli / gli (figlia / Figlio) I / I (umile / alta)	—————→	
<i>antítesis:</i> Vergine / madre figlia / del tuo Figlio umile / alta	—————→	
<i>metáfora:</i> termine fisso	—————→	
<i>rima:</i> consonante, encadenada figlio creatura } consiglio } natura }	—————→	
<i>uso de vocales:</i> en toda la estrofa	—————→	
<i>acento:</i> sílaba fís	—————→	-----
<i>alargamiento de vocal:</i> i (de fís)	—————→	-----

Elementos rítmicos

<i>tempo:</i> solemne	—————→	-----
<i>comienzo:</i> tético	—————→	-----
<i>metro:</i> endecasílabo	—————→	-----
<i>ritmo de versos:</i> poco variado (sobre base de dáctilo y espondeo)	—————→
<i>pausas:</i> fin del 2º verso y del 3º verso	—————→	-----

Fraseo

<i>frases:</i> 1º y 2º versos; 3º verso	—————→	-----
<i>entonación:</i> descendente al final de cada frase.	—————→	-----

Referencias

—————→	Se expanden desde la poesía
—————→-----	Se expanden desde la poesía y son tomados por la música

Observaciones (Aplicando criterios de Dalmonte sobre formación de áreas de significado o figuras de sentido)

En el aspecto fonológico: Hay gran cantidad de elementos sonoros: las figuras retóricas de repetición son las aliteraciones que expanden el sentido de las palabras Figlio y alta. Otras figuras retóricas son las antítesis y la metáfora que se expanden por la divagación; las vocales refuerzan el

sentido de claridad del lugar que describe Dante (el Paraíso y su luz); la rima consonante y encadenada da una musicalidad progresiva notable. El acento en fis y el alargamiento de i además de reforzar la metáfora, se expanden en la figura de “término fijo, eterno” (fisso) de la maternidad de María en la decisión divina. Notemos que esta última figura es la que será expandida en la música.

En el aspecto rítmico: Es oportuno referirse aquí al tempo y al comienzo tético; una recitación solemne comenzada con énfasis completan la figura de plegaria ferviente. Las figuras restantes sugeridas: fluidez, por el metro endecasílabo (considerado como el más armonioso de la métrica italiana); serenidad, por el ritmo casi uniforme de los versos y por las pausas que demarcan el discurso. Notemos que las figuras de sentido surgidas desde el ritmo serán todas expandidas por la música.

En el aspecto del fraseo: Las pausas delimitan las dos frases y la entonación descendente al final de las mismas contribuyen a la organización discursiva. Frases y entonación serán expandidas por la música.

Texto musical

Análisis desde las técnicas musicales

<i>género</i> : religioso (explícito en título y subtítulo)	—————→
<i>textura</i> : polifonía a cappella	—————→
<i>registro medio - agudo</i> : voces femeninas	—————→
<i>textura 1º estrofa</i> : polifonía <u>homofónica</u>	—————→
<i>melodía saliente</i> : sobre pequeños intervalos	—————→
<i>tempo</i> : moderato	-----→
<i>comienzo</i> : tético	-----→
<i>ritmo de la línea saliente</i> : casi uniforme	-----→
<i>pausas</i> : al final del 2º verso y del 3º verso	-----→
<i>acento</i> : sílaba fis	-----→
<i>alargamiento de vocal</i> : i _~ (de fis)	-----→
<i>fraseo</i> : frases 1º y 2º versos / 3º verso	-----→
<i>entonación</i> : descendente al final de cada frase	-----→
<i>forma</i> : motete para cada estrofa	—————→

Referencias

—————→	Se expanden desde la música
-----→	Se expanden continuando la expansión desde la poesía

Observaciones (Aplicando criterios de Stefani sobre la formación de sentidos)

Hay una referencia al género religioso dado por el título de la obra y el título del corpus al cual pertenece. El procedimiento a cappella de la polifonía crea una figura de nitidez y pureza. La elección de voces femeninas para establecer un registro medio-agudo refuerza el sentido de la altura espacial (estamos en el Empíreo, el sitio más alto del Paraíso en la concepción dantesca). Las figuras de sentido que producen los siguientes procedimientos técnico-musicales son: claridad en el inicio de la plegaria por el tratamiento homofónico; placidez, por los intervalos pequeños que forman la línea

melódica saliente. Hasta aquí, elementos propios de la música que contribuyen a la formación de amplias figuras de sentido.

Todos los procedimientos técnicos referidos al ritmo refuerzan la expansión de sentidos que respectivamente se producen en la poesía: tempo, comienzo, ritmo de los versos (en este último, la variante del agregado de puntillo a las duraciones breves del yámbico, no altera el efecto) y pausas. El acento en fis y el alargamiento de la vocal i, con un procedimiento descriptivo crean una figura de detención: queda “fija” la voz de la soprano I en la nota mi mientras se mueven polifónicamente las otras voces, aumentando enormemente la expansión que ya se había logrado desde la poesía hacia el sentido de fijo y eterno como atributos del consejo divino que decide la maternidad de María. Hay varios procedimientos de este tipo en esta obra y estamos de acuerdo con lo que Schweitzer opina sobre los procedimientos descriptivos en la música, cuando dice “... la psicología nos enseña que todo arte manifiesta tendencias descriptivas en tanto desee llegar a una expresión que exceda sus posibilidades” (Schweitzer 1955, p. 267).

El fraseo y la entonación siguen musicalmente el procedimiento visto en la poesía reforzando los sentidos ya explicados (las frases articuladas por las pausas encuentran normalmente un reflejo inexorable en la música). La forma motete que cierra cada estrofa da un carácter independiente a cada una de éstas ya que musicalmente están tratadas en forma diferente.

Conclusiones

Como dijimos, no todas las figuras de sentido de la poesía y de la música se unen en una experiencia común. Hay aquí figuras que son propias (las menos) de cada una de las experiencias y una buena cantidad que se refuerzan en la expansión desde ambos ámbitos. De cualquier modo, se confirma la cualidad de “inextricable” a la que alude Dalmonte en relación a la manera muy variable en que pueden unirse los sistemas poético y musical. Es notable la cantidad de figuras de sentido que la experiencia de este texto poético es capaz de producir a partir de la presencia de elementos fonológicos, rítmicos y de fraseo. Y es también notable, por otra parte, cómo la música ha seguido detalladamente el texto literario y no ha dejado de lado casi ninguna figura de sentido que tuviera posibilidad de ser expandida a su vez, por la música. Desde Dante se llega a Verdi, estando ambos a casi seis siglos de distancia, por este mecanismo de expansión. Finalmente, es observable que desde la experiencia del texto musical hay expansiones de sentido (por procedimientos o técnicas musicales) que son propias de la música, pero enriquecen las figuras de la poesía.

Se comprende que los mecanismos perceptivos de cohesión de los que hemos hablado se integran efectivamente en una experiencia de manera coherente. Por eso la experiencia poético-musical es diferente de cada una de las experiencias aisladas. Así, hemos intentado demostrar la validez de este “concepto de expansión” por el cual es dado comprender cómo dos realidades, la poesía y la música, pueden confluir en una sola unidad de experiencia compleja y diferente.

Referencias

- Dalmonte, R. (2002). El concepto de expansión en las teorías relativas a las relaciones entre música y poesía. En S. Alonso (ed.) *Música y literatura, estudios comparativos y semióticos*. Madrid: Arco Libros, pp. 93-115.
- Ducrot O. y Tzvetan T. (2003). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- González Martínez, J. M. (1999). *El sentido en la obra musical y literaria. Aproximación semiótica*. Universidad Murcia. Servicio de publicaciones.
- Martínez, I. C. (2003). Relación entre teoría y experiencia musical: la representación de ilusiones y de realidades. En I. Martínez y C. Mauleón (eds.) *Actas de la III Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- Schweitzer, A. (1905 [1955]). *J.S. Bach, le musicien-poète*. [J. S. Bach, el músico poeta (Jorge D'Urbano, traductor) Buenos Aires: Ricordi Americana].
- Stefani, G. (1985 [1987]). *Capire la música* [Comprender la música (Premat- Francelli, traductores) Barcelona: Paidós].

Discografía

Registro de “Laudi alla Vergine Maria”. *Four Sacred Pieces*. Swedish Radio Chorus. Berlin Philharmonic Orchestra. R. Muti 1963 – 2000. EMI 7-47066-2.

Anexo

Laudi alla Vergine Maria

SSAA Choir a cappella or with piano

Giuseppe Verdi
(1813-1901)

Moderato (♩ = 84)

p *ppp*

Soprano I
Ver - gi - ne ma - dre, fi - glia del tuo Fi - glio. U - mi - le ed al - ta

Soprano II
Ver - gi - ne ma - dre, fi - glia del tuo fi - glio. U - mi - le ed al - ta

Alto I
Ver - gi - ne ma - dre, fi - glia del tuo Fi - glio.

Alto II
fi - glia del tuo Fi - glio. U - mi - le ed al - ta

pp

più che cre - a - tu - ra, Ter - mi - ne fis - so d'e - ter - no con -

più che cre - a - tu - ra, Ter - mi - ne tis - so d'e -

più che cre - a - tu - ra, Ter - mi - ne fis - so d'e -

più che cre - a - tu - ra, Ter - mi - ne fis - so d'e - ter - no con -

ppp poco allarg.

si - glio.

pp poco allarg.

ter - no con - si - glio.

pp poco allarg.

ter - no con - si - glio.

ppp poco allarg.

si - glio.

Copyright © 2000 by the Choral Public Domain Library (<http://www.cpdl.org>)
Edition may be freely distributed, duplicated, performed, or recorded.

ed. 6/1400



COMPOSICIÓN EN TIEMPO REAL

¿Improvisación compuesta, composición improvisada o fenomenología específica?

MARIO NORRO

BUENOS AIRES

La experiencia estética es un proceso y la obra también.
Theodor Adorno

Introducción

La composición en tiempo real es un término que se utiliza hace por lo menos dos décadas en el ámbito de la creación y el estudio musical (ver en Pressing 1988 y Kernfeld 1988).

El concepto, si bien de naturaleza polisémica, hace referencia a la conjugación de prácticas musicales que desde finales del siglo dieciocho hasta mediados del que nos precedió hubieron de permanecer claramente diferenciadas como lo son la composición, la improvisación y la interpretación (Langer [1954]-1958), unificadas en una misma praxis operatoria, indivisible y simultánea, sustentada por uno o más individuos en el curso de un mismo devenir temporal (Norro 2006).

Esto plantea una serie de problemáticas específicas no abordadas por los estudios musicológicos y cognitivos actuales, que se han centrado en el estudio independiente de la composición, la improvisación o la performance.

En el caso de la improvisación y la performance, existe mayor cantidad de estudios dando cuenta de sus diversos aspectos psicológicos, neuropsicológicos, motores, pedagógicos, etc. En el caso de la composición, por el contrario, son muy escasos, debido posiblemente a que al desarrollarse por lo general de manera íntima e individual dificulta la observación directa para su estudio. Dan cuenta de ello las estrategias implementadas por el análisis semiológico y musicológico de la *poiesis* externa, propios en el análisis de una partitura y la formulación de hipótesis sobre el proceso formativo, basándose en estudios historiográficos. Otra de las razones posibles es que tanto la composición musical como los procesos generativos en general involucran un trabajo psicológico temporal de larga escala (Pearce y Wiggins 2003), lo cual hace compleja su observación y por ende limitado el conocimiento de cuáles son las articulaciones cognitivas del compositor, por tanto, plantea una de las preguntas más relevantes en el ámbito de la investigación: qué es lo que hace su mente al momento de componer o improvisar (Pressing 1988; Kenny & Gellrich 2002).

Esta consideración sobre las dificultades del estudio de los procesos generativos en música (que abarcan tanto la composición como la improvisación y la performance) son remarcadas a su vez por John Sloboda (1988) al identificar por lo menos tres factores asociados a su descuido en favor de los cuantiosos estudios sobre percepción: prejuicios o tendencias sociales, dificultades en su medición y problemas de control.

Bruno Nettl (1998), coincidiendo con Sloboda, plantea además como principal dificultad el identificar el modo y grado de intencionalidad ejercida por el músico en el transcurso del proceso creador.

A su vez, es sabido que en el ámbito de la enseñanza, los músicos usualmente no están interesados en los procesos por los cuales resuelven problemas musicales, si no sólo en los productos finales exitosos (Davidson & Welsh 1988).

Los autores sostienen, además, que no está suficientemente explorado cómo establece el compositor el orden o la secuencia de materiales musicales en la maduración de una obra, y cómo genera nuevas ideas.

Objetivos

El presente trabajo exploratorio, que es parte de uno mayor que investiga el modus de esta práctica en relación a otras disciplinas artísticas dentro de los supuestos de la estética contemporánea, se propone investigar algunas condiciones fenomenológicas de la composición en tiempo real, con el aporte de los constructos, supuestos y evidencia empírica de algunos estudios relevantes sobre la improvisación y la performance.

1. De sesgo cognitivo.

2. Etnomusicológicos.
3. Sobre la improvisación libre.

Se establecen, además de similitudes, puntuales distinciones entre la improvisación, la improvisación libre y la composición en tiempo real, sostenida en el supuesto de que en ésta última la fijación de su desarrollo en un soporte de audio es excluyente para la constitución del objeto estético y por ende el juicio estético por parte del compositor.

Fundamentos

Sobre la composición en tiempo real

Si bien el término se ha difundido en el transcurso de los últimos años, algunos autores sugieren que se trata más bien de una metáfora temporal, aplicada a la esfera de la creación musical, que tomó cuerpo procedente del dominio de la computación y de las máquinas de tratamiento de señal (Berenguer 2005), entre finales de los años cuarenta y principios de los cincuenta, con la aparición del ordenador Whirlwind (Virilio 1995), en el cual el lapso de entrada, procesamiento, y salida de información se realizaba por vez primera en un breve período temporal (Lévi en Javault 2005). De esta manera, el término alude, por un lado, a su carácter formativo e intencional, por parte del compositor, que es el de estructurar el material sonoro en una forma coherente y orgánica, y por otro, a su particular dimensión temporal: el tiempo de concepción y el de ejecución se unifican. Por ende, el tiempo de la forma musical será a su vez el tiempo en el que se desarrollan las estrategias composicionales y el de registro, o en el caso de que se produzca frente a un auditorio, el mismo en el cual se produce su audición.

En un trabajo anterior (Norro 2006) hemos investigado sobre qué se entiende por “en tiempo real”, observando lo siguiente:

1. Se utiliza en el campo de la informática. Se refiere a la capacidad de reacción inmediata de sistemas y programas, al ser requerido por los usuarios.
2. Alude a la capacidad de ciertos dispositivos tecnológicos, sea un software, un hardware integrado, o un instrumento digital, por dar ejemplos, no de reaccionar de forma inmediata sino de poder "procesar", es decir, modificar una señal de audio, video o imagen al mismo tiempo en que ésta se produce. Alude siempre a una capacidad sincrónica dada en un tiempo único, homogéneo para ambos casos: en el mismo tiempo en que se produce tal cosa se produce otra, siendo causal de la primera.
3. Hace referencia a una cualidad de velocidad utilizado por los medios de comunicación y en los intercambios de información (Virilio 1995, p. 63). En este caso se utiliza para describir que mientras se produce un evento, suceso, información, ésta es transmitida "en tiempo real", vale decir, al mismo tiempo, en el mismo tiempo. Es así que la emisión, transmisión y recepción se produce a la vez, de forma simultánea.

“Dado el incesante avance de la tecnología y las comunicaciones y su implicancia en prácticamente toda la actividad humana, sería lógico pensar que el término tarde o temprano fuese generalizado, y por ende utilizado de manera más o menos indiscriminada. Esto es, a nuestro entender, lo que está ocurriendo en el ámbito musical.” (Norro 2006, p. 110)

Sin embargo, tanto en la literatura de la llamada *musicología sistemática* de sesgo cognitivista (Nettl 1998) como en la etnomusicológica y en el trabajo de otros investigadores, la noción de composición en tiempo real es asociada directamente con el de improvisación (Pressing 1988, 1998; Nunn 1998; Bailey 1992; Nettle 1998; Sutton 2001).

Pressing (1988) distingue, desde la perspectiva predominante en los textos históricos occidentales de enseñanza sobre la improvisación, que no hay diferencia entre ambos conceptos, por lo menos desde el pre-barroco hasta principios del siglo dieciocho (:142). Sin embargo, considera que este enfoque tiene pocas implicaciones para el desarrollo de un modelo que de cuenta de su desenvolvimiento.

En otro estudio alude a que las restricciones culturales y estéticas dadas en una sociedad determinarán el status y valoración de la competencia improvisatoria, entendida como composición en tiempo real (Pressing 1998).

Paul Berliner, a su vez, describe que el término es utilizado por los músicos en alusión a las decisiones instantáneas destinadas a la alteración de materiales musicales y a la producción de nuevas ideas (Berliner 1994; Sutton 1998).

Por último, el término es asociado en el contexto de la llamada *free improvisation* (improvisación libre), esto es, la práctica de la creación espontánea de música en tiempo real sin ayuda de manuscritos, esbozos o memorización (Nunn 1998).

Los trabajos de estos autores, sin embargo, no contemplan el hecho de que confundir o igualar composición e improvisación con el término composición en tiempo real plantea de por sí una

problemática semántica y epistemológica específica, propia de los términos compuestos creados en la emergencia de una nueva práctica o situación, en la que se fusionan, por vez primera, dos o más conceptos histórica y claramente diferenciados.

Por nuestra parte, consideramos que los que plantean de manera fecunda la problemática sobre qué entendemos por composición e improvisación y examinan los fundamentos de los criterios a través de los cuales se definen sus alcances y límites provienen de la etnomusicología, ya que investiga modos compositivos de otras culturas en las que predomina la transmisión oral.

Como ejemplo, R. Anderson Sutton plantea en un estudio: ¿los músicos javaneses realmente improvisan? En su indagación sostiene, al igual que otros autores citados, que los músicos de tradición oral son maestros en la *técnica* de componer, ya que se basan en la manipulación de fórmulas preestablecidas que son compuestas y ejecutadas al mismo tiempo (Sutton 1998).

Mantle Hood, por su parte, plantea que una de las diferencias esenciales entre improvisar y componer es que en ésta última se somete la obra a un minucioso refinamiento a través de la escritura y la revisión, por lo cual, sugiere que en las culturas de tradición oral es posible que este refinamiento se realice a *posteriori*, de una improvisación a otra, luego de ser creada como esquema original. La única diferencia residiría, según él, en la ausencia de notación.

En estos casos, siguiendo a Nettl según Sutton, es muy delgada la línea que separa la improvisación de la composición, siendo difícil el poder establecerlo con precisión, por lo cual es posible, en determinadas instancias, que esa frontera no exista.

Existe evidencia empírica que sugiere que, por ejemplo, en la representación de la estructura formal de una obra los atributos de la ejecución no tienen suficiente incidencia para que el oyente logre detectar diferencias significativas en la segmentación de dos versiones interpretativas que muestran marcadas variaciones de manejo temporal y dinámico. Por lo que se llega a concluir que son los atributos estructurales los que más fuertemente contribuyen a generar una representación de la forma (ver en Shifres 2001 y 2002).

Sin embargo, estas variaciones sí tendrían incidencia en la respuesta emocional de los oyentes (Gabrielsson 1988).

Ello nos haría especular con que pese a todas las variaciones dadas de una improvisación a otra en estas culturas de tradición oral, en la mente de los músicos debería existir una idea de forma estructural más o menos definida, que ellos refinan y modifican, sin por ello alterar la esencia germinal de la composición.

En nuestra cultura occidental esta modalidad de composición es entendida, con sus diferencias, como *obra abierta* (Eco [1968]-1985). A su vez, citando el *Traité d'Esthétique* de Raymond Bayer, Eco señala este fenómeno como característico de una experiencia abierta, vale decir, como actividad formativa que tiene lugar sobre y en el objeto ([1962]-1992).

Todos los enfoques expuestos, sin embargo, toman como objeto de análisis las instancias performativas, vale decir, haciendo foco en la descripción de las condiciones en la que se desenvuelve esta praxis desde la perspectiva improvisatoria, pero no desde la compositiva, que toma en cuenta exclusivamente los aspectos formales.

Además, se toman en cuenta fundamentalmente los aspectos sociales en los que se desenvuelve; por lo que se da por admitida la idea de que la improvisación es una actividad más bien grupal que individual (ver en Kenny y Gellrich 2002).

Si bien se acepta que esta modalidad es imprescindible tanto en la etapa de instrucción, la ejercitación, como en los desempeños solistas instrumentales, apenas se menciona en estos trabajos la práctica improvisatoria realizada por un sólo individuo (véase en Pressing 1988, 1998; Numm 1998; Bayley 1992; Sutton 1998; Sutton 2001; Nettl 1998; Bergstroem-Nielsen 2000, 2002; Smith 2007).

Desde nuestra perspectiva, estos enfoques no dan cuenta de las principales características de lo que, por lo menos en occidente, entendemos por composición, por lo cual, si bien utilizan el término "composición en tiempo real" para designar ciertas prácticas improvisatorias, eluden la posibilidad de contemplar la existencia de una modalidad *composicional* específica, cuyas particularidades tanto de las estrategias de producción como de sus resultados se ciñan mejor a dicha definición.

En un trabajo anterior (Norro 2006) hemos abordado el concepto admitiendo, como punto de partida en nuestra indagación, la noción convencional de "composición", la que implicaría:

1. Indivisibilidad, unidad, una idea de conjunto de sus elementos (Adorno [1970]-1983; Langer 1957; Croce [1900]-1970; Francastel 1965; Dorfles [1952]-1958) como requisito fundamental para legitimar una praxis artística de intenciones formativas.
2. Algún modo de objetivación como concreción, como conclusión de algo hecho y efectivamente producido (Osbourne [1972]-1976; Bense [1954]-1969; Mumford 1968).
3. Noción de autor. Actividad primordialmente individual (Adorno [1970]-1983; Pelegrini 1965; Eco [1968]-1985).
4. Intencionalidad fundamentalmente formativa (Adorno [1970]-1983; Bense [1954]-1969; Focillon [1943]-1947; Maritain [1920]-1983)

Estos requisitos no son característicos de la improvisación, como veremos a continuación, pues pese a que pueda tener aspiraciones formales, su propia naturaleza pareciera ir en dirección opuesta a la compositiva: mientras que la primera exige reflexión, concentración, refinamiento y constructividad, la segunda espontaneidad, imprevisión y rapidez en su ejecución.

Mientras que la primera, para legitimarse, requiere de fijación definitiva en algún soporte físico o virtual y es realizada por un sólo individuo, la segunda rara vez es documentada y se desarrolla en interacción con otros músicos, por lo general ante un auditorio.

Sobre la improvisación

A grandes rasgos y de manera general, podemos decir que históricamente la musicología ha utilizado el término *improvisación* en directa alusión a crear música en el curso de una performance (Nettl 1998).

Esta definición es compartida por numerosos autores, y no contempla:

1. grado de originalidad.
2. cualidades formales.
3. si se basa en reglas tonales, estilísticas, o de otro tipo.

Se sabe además que la práctica de la improvisación comienza a ser objeto de estudio sistemático en Occidente a partir del importante aporte de Ernst Ferand con su *Die Improvisation in der Musik* (1938) y otros trabajos posteriores (Pressing 1988; Nettl 1998).

Por otro lado, con el afianzamiento de la etnomusicología en los años cincuenta que ahora contaba con la inestimable ayuda tecnológica, esto es la posibilidad de obtener registros sonoros documentales a través de equipos portátiles para su posterior análisis, se investigan las prácticas musicales de pueblos exóticos de todas partes del mundo.

Se llega a la conclusión, según Bruno Nettl (1998), que la mayoría de estas comunidades tenía una cualidad importante en común: la ausencia de notación musical escrita, por lo cual, podía emparentarse de alguna forma con la improvisación de la música occidental, que bajo éste y otros nombres identificó esta práctica separadamente de otras compositivas o performativas, entre otras cosas, como una creación musical cuyo producto no está fijado previamente. Antiguamente se la citaba *como ex tempore, a piacere, di fantasia, impromptu*, entre otros (Blum 1998).

Es por ello que en algunos estudios sobre el tema se alude a lo que está previamente compuesto y fijado en una partitura como *precomposición* (Bailey en Nettl 1998).

Algunos investigadores especializados en *Free improvisation* no sólo coinciden con el enfoque anterior sino que sugieren que además la propia naturaleza de la improvisación no contempla la intención de ser documentada, para legitimarse, tal como ocurre con las de carácter compositivo (Bailey 1992; Nunn 1998; Sutton 2001).

Esta consideración es central en nuestra indagación, ya que constituiría, a nuestro entender, la diferencia fundamental con la composición en general y la composición en tiempo real en particular.

Otra de las características identificadas en la improvisación es su espontaneidad en el sentido de que no es preconcebida mentalmente. La expresión latina *sine meditatione* ya da cuenta de ello en textos europeos escritos en 1810 (Blum 1998) oponiéndola con ello a la idea predominantemente occidental de *composición* como proceso cuyo resultado es consecuencia de una labor pacientemente elaborada y razonada.

Puede servir de ejemplo cómo es concebido esto por Jean D' Udine ([1909]-1918), autor que en el ámbito de la filosofía del arte es reconsiderado por Susanne Langer ([1954]-1958) en su obra *Nueva Clave de la Filosofía*.

“La voluptuosidad de producir de que hablé antes puede ser tan imperiosa que se ejerza por sí misma, sin preocupación por dejar huellas, sin el menor afán de perpetuar el recuerdo de la exaltación fecundadora. En este caso da todavía el artista un material formidable a su ritmo interior, pero no lo fija de modo duradero; no se preocupa por consolidar los contornos de un trabajo de eliminación y de perfeccionamiento. Esta especie de producciones fugitivas y brillantes no es otra cosa, ya se adivina, que la improvisación.” (p. 33)

Y más abajo: *“La improvisación ofrece mejor aún que en los demás su doble carácter de espontaneidad casi absoluta y de desfallecimiento casi fatal.”* (p. 34)

Composición en tiempo real e improvisación

Si bien ambos términos son recurrentemente emparentados por ciertos investigadores, algunos de ellos sostienen que son sinónimos, al igual que gran número de músicos, hecho que pudimos constatar merced a un seguimiento, realizado durante un año, de cómo es utilizado el término en sitios de internet (véase Norro 2006).

Si bien el término “composición en tiempo real” es confundido o igualado en ocasiones con el de “improvisación” difieren en cuanto a que éste último es definido como *“toda ejecución musical*

instantánea producida por un individuo o grupo. El término 'improvisación' designa tanto a la actividad misma como a su producto" (Gainza 1983, p. 11).

Por su parte, Jerry Coker ([1964]-1974), refiriéndose a su carácter predominantemente grupal, asegura que la improvisación *"es en esencia un intercambio o interacción espontánea de ideas y modalidades musicales"* (p. 15).

Si bien estas dos prácticas mantienen una relación estrecha en cuanto a su carácter espontáneo, no premeditado de lo que ha de acontecer musicalmente, porque ambas se sustentan en base a la serie de elecciones personales de libre expresión realizadas por el músico, respondan o no a un estilo determinado, difieren en cuanto a que la improvisación no tiene intenciones formativas, sino fundamentalmente proyectivas (Gainza 1983). Esta diferenciación es remarcada a su vez por Herbert Read ([1954]-1964) en su análisis de las teorías sobre la expresión espontánea en el niño, en relación a la dimensión artística, cuando se pregunta: *"¿Pero acaso el producto de esa actividad puede, en algún sentido de la palabra, describirse como artístico? ¿O es, como sugiere la Dra. Lowenfeld, una mera forma de juego?"* (p. 127)

En la composición en tiempo real el músico intenta hallar y sostener una forma global en la cual las articulaciones, los pasajes, son ejecutados en el contexto de un *esquema sonoro dinámico* emergente (Hanslick en Langer [1954]-1958), que si bien tiene lugar en el momento de la ejecución, procura configurar principios de organización internos coherentes (Norro 2006), ya que *"todas las actividades de la persona van dirigidas a una intención puramente formativa."* (Payrenson en Eco [1968]-1985, p.16). Gainza (1983), a su vez, realiza también una distinción de carácter estético al diferenciar la improvisación de la composición al relacionar la primera con la educación, la internalización y la expresión, y a la segunda con el desarrollo artístico, vale decir, con la creación.

Y luego aclara:

"Siendo tan importante el aspecto formal en el trabajo compositivo, toda improvisación que aspire a tener nivel compositivo deberá prestar atención suficiente tanto a los aspectos formales, como a la calidad de los contenidos." (Gainza 1983, p. 30)

Podríamos decir además, con Read ([1955]-1964) que en el caso de una actividad improvisatoria, al ser de carácter espontáneo, no predominan necesariamente los ejercicios del poder *modelador* de una mente, siendo en cambio premisa esencial en las compositivas.

"Es necesario que esté presente un elemento de control, de modelación, por más que éste no sea deliberado como ocurre cuando un poema o una imagen visual ya modelados surgen espontáneamente en la mente. Pero en lo que hay que insistir es en que la espontaneidad no constituye por sí misma una garantía de belleza o vitalidad. Es necesario que esté presente un elemento formal en lo que se revela espontáneamente." (Read [1955]-1964, p. 287)

Esta característica se ve reforzada, a nuestro entender, a través de los criterios establecidos con los cuales una improvisación puede ser valorada.

Citando estudios de Welford, Shaffer y Sparrow, Jeff Pressing (1988) argumenta que estos criterios son, entre otros: adaptabilidad, eficiencia, flexibilidad y expresión.

Robledo Barros (2004) sostiene, por otra parte, que diversos trabajos evidencian que los sujetos que manifiestan mejores habilidades improvisativas

"...alcanzan resultados óptimos trabajando dentro de una forma altamente reglada (...) mientras que el rasgo distintivo en compositores los ubica como más propensos a lograr éxito en la innovación formal. Estos desempeños también se ven facilitados por la presencia activa de los diferentes tipos de memoria permitiendo advertir lo que se propone instantáneamente, sin perder de vista lo ya expuesto, componiendo por adelantado en el devenir temporal." (Robledo Barros 2004)

Existen, a su vez, trabajos como "Wisdom of Impulse On the Nature of Musical Free Improvisation" de Tom Nunn (1998), o "Improvisation: Its Nature and Practice in Music" de Derek Bailey (1992), en los que el término "composición en tiempo real" es asociado directamente con el de "improvisación libre", en los cuales en cambio es definida como un proceso espontáneo y múltiple de creación en tiempo real, que prescinde de cualquier notación gráfica, pero no adscribe a ningún género musical definido.

Esta aproximación diferiría por lo tanto de la improvisación en jazz, por ejemplo, en la cual, como argumenta Jerry Coker ([1964]-1974):

"El contenido de los solos, aún en el caso de un improvisador muy experto, no es del todo fresco y original, sino que se compone de un conglomerado de clichés, esquemas tradicionales y productos de la memoria, dispuestos en secuencias nuevas, juntamente con unas pocas ideas nuevas" (p. 55).

Desde un enfoque fenomenológico, podría argumentarse que en estos modelos de improvisación, basados por lo general en articulaciones tonales preestablecidas, es posible que el músico haga uso de su imaginaria tonal reproductiva, basada en su memoria, y de la productiva o

creativa, con las que operaría en su campo perceptual combinando, asociando, contrastando y organizando (Pressing 1988).

A. Pike sostiene, a su vez, que en estos casos el músico desarrolla una idea musical embrionaria a través de una “cognición intuitiva”.

En este sentido, y ya en 1968 es que Karlheinz Stockhausen diferenció la música improvisada, vale decir, aquella que surge espontáneamente pero dentro de algún género o estilo musical determinado, según reglas de generación preconcebidas (sean rítmicas, melódicas o armónicas) de aquella que por el contrario, emana como expresión pura de la conciencia de modo sumamente personal. Por él es definida como *música intuitiva* (Bergstrøm-Nielsen 2000).

El acercamiento entre composición musical e intuición como expresión de la conciencia, a su vez, halla su referente en el filósofo francés Henri Bergson, que si bien no desarrolló una estética formulada, ha sugerido que es posible captar y expresar el flujo ininterrumpido de la conciencia a través de la intuición de la duración musical (Brelet 1956; Langer [1954] 1958; Cleland 2003; Hurtado 1941).

Pressing (1988) coincide en que es probable que la concepción de este pensador sobre la intuición de la duración (*durée*) sea la más cercana a la idea de improvisación como metáfora de aquella.

Esta aproximación, apoyada a su vez por autores como Hamel y Laneri, puede, según él, ser considerada como vehículo de expansión de la conciencia y dar cuenta de las intuiciones más profundas.

Relación compositor-intérprete

Si bien, como se sabe, la música es el arte más formal de todos (Brelet 1956), ha sido históricamente también uno de los que ha requerido de mayores mediaciones humanas para ser desarrollado.

Hasta mediados del siglo XX, toda la música escrita valoraba la contribución del intérprete como factor indispensable para la presentación viviente de una composición, y contaba con sus facultades expresivas para lograr el *matiz* adecuado (Collaer [1959]-1961; Redfield [1926]-1961).

Aaron Copland ([1939]-1989) lo describe así:

“El contacto del escritor con su lector es directo; el cuadro del pintor no necesita más, para que se vea, que colgarlo bien. Pero la música, al igual que el teatro, es un arte que, para que viva, necesita ser reinterpretado. El pobre compositor, una vez que ha terminado su composición, tiene que entregarla a las benignas mercedes de un artista intérprete (...)”

“Por tanto, el oyente lego sólo podrá juzgar cabalmente una interpretación si es capaz de distinguir entre el pensamiento del compositor, idealmente hablando, y el grado de fidelidad con que el intérprete reproduce ese pensamiento.” (p. 199).

Gillo Dorfles ([1952]-1958) considera, a su vez, que

“La reproducción del texto musical tiene además la particularidad- sólo en parte compartida por la danza- de la relativa y lícita diversidad en la ejecución, nacida del elemento “artístico” individual (extraño casi siempre al deseo del compositor mismo). El ejecutante...()...es indudablemente, por lo menos en parte, el recreador de la música que ejecuta, y por lo tanto agrega o quita un algo a la obra de arte que está ejecutando. (Lo cual no puede suceder con la pintura o la arquitectura, que se valen sin duda de la cooperación de muchos individuos, pero no como “ejecutantes” y re-creadores, sino como meros realizadores manuales e instrumentales.” (p. 57).

Si bien la distinción entre compositor e intérprete cobra relevancia hacia fines del siglo XVIII, como bien describe Susanne Langer ([1954]-1958), no es hasta mediados del siglo XX que por lo menos tres factores hubieron de influir decisivamente en las técnicas compositivas y de interpretación, acercando y alejando sus propias modalidades.

(i) La restricción compositor-intérprete

Por un lado, la extensión de los principios de la composición serial postweberiana, que Stockhausen y Boulez emprendieron bajo influjo del estudio de Messiaen *Modo de valores y de intensidades*, en el cual organiza sistemáticamente las duraciones (Goléa ([1954]-1961), exigieron por su rigor una interpretación tan precisa y ajustada que los compositores muchas veces vieron frustradas sus intenciones, debido a la inexactitud de los instrumentistas (Collaer 1961).

(ii) El compositor como intérprete

Es así que el desarrollo de la tecnología y la creación de los laboratorios de París y Colonia (Alemania), posibilitarían aplicar estos principios de la serie a la música concreta y electrónica,

aparecidas hacia 1949 (Golée [1954]-1961). Estos nuevos medios posibilitarán que el proceso creador sea “concreto” desde su origen.

Como dice Gisèle Brelet ([1965]-1971):

“...porque se aplica al objeto sonoro tomado en su contenido total, que escapa a toda notación abstracta. Así como el pintor o el escultor, el compositor mismo es el ejecutante de la obra, que crea sobre una banda magnética mediante una operación directa, sin pasar por la escritura, enfrentándose con la realidad del concreto sonoro.” (p. 107)

(iii) El intérprete asume un rol comprometido a la composición musical

La introducción del azar controlado en las composiciones de los años 50 fue la solución que hallaron ciertos creadores para prolongar, por un lado, el concepto clásico de una música determinada (Brelet ([1965]-1971) y por otro, para que la libertad del intérprete, si bien mayor que en cualquier época anterior, fuese regulada por un conjunto de pautas previas (determinadas o indeterminadas) que lograran mantener la organicidad formal de la composición, ya que el azar tiende a disolver toda estructura, toda noción de obra.

Y continuando su pensamiento, más abajo escribe:

“Heredera del atonalismo, la música serial realiza su esencia secreta: logra liberar a la forma de toda predeterminación y preservar toda la imprevisibilidad del futuro. Y para precaverse de todo riesgo de clausura, no sólo recurre a la libertad de interpretación, sino también al puro y simple azar, revalorizado y buscado como tal. De allí el nacimiento de la llamada “música aleatoria”, que deja tanto margen a la improvisación y al azar que el compositor, limitándose a definir “puntos de referencia”, acepta sufrir un despojo en favor del intérprete.” (Brelet ([1965]-1971, p.121)

También se puede ilustrar con lo que sostiene Hermann Keller ([1955]-1964), con respecto al pasado:

“Aunque la música artística de siglos pasados y los grandes maestros de la música hayan dejado al intérprete que encuentre por sí mismo el fraseo acertado, no ha dejado de haber, por razones pedagógicas, intentos de marcarlo.” (p. 27)

Inmediatez de la expresión

Las diferencias existentes entre la composición y la improvisación parecen, además de estar relacionadas a los distintos procesos cognitivos, perceptuales y procedimentales inmanentes que sostienen, estar signadas por distintos modos de tiempo y velocidad implicados en su desarrollo.

Restricciones cognitivas en la toma de decisiones formales

En una composición, en el sentido más amplio del término, el artista utiliza un soporte sobre el cual va registrando su labor. Piedra, lienzo, papel, cinta magnética, disco rígido, etc. Esto le permite crear una memoria virtual a través de la cual, puede retomar su trabajo en distintos lapsos temporales, por un lado, y liberar sus funciones mnemónicas al no tener que mantener memorizados todos los detalles de su proyecto (Johnson-Laird 2002). Por ello la obra puede ser sometida a un lento proceso madurativo y de reflexión.

Este autor sugiere el caso del compositor y el improvisador en jazz, en donde el primero elabora la secuencia de acordes en diversas etapas temporales, siendo inusual que la improvise en público o sea compuesta como forma final en un sólo paso. En el caso del segundo, sostiene que durante la improvisación tiene en mente o sigue a través de una partitura la secuencia de acordes preestablecidas, liberándolo de la exigencia de utilizar su memoria de largo plazo, cuestión que le permitirá enriquecer la calidad de la misma sin complicar su desarrollo.

Ello nos permitiría especular con que en una composición en tiempo real, en cambio, esta memoria de largo plazo sería prioritaria, ya que el compositor no dispone de ayuda externa. Por lo cual, si damos por descontada que su intención principal es *componer*, pese a estas restricciones deberá tomar decisiones casi instantáneas, por un lado, y organizar el material sonoro de manera coherente, por otro.

¿No podríamos suponer, volviendo a la idea de Mantle Hood de que los músicos de tradición oral son maestros en la técnica de la composición, de que al no tener ayudas mnemónicas externas desarrollan un tipo de memoria musical de corto y largo plazo merced a cierto entrenamiento?

Robledo Barros (2004) sostiene, por ejemplo, que en el sujeto que crea espontáneamente (i) se despliegan mecanismos de procesamiento perceptual en relación a la sucesión y tensividad del hilo discursivo que se configura en la mente y (ii) se realiza una planificación interna de secuencias melódicas, armónicas y rítmicas, de manera simultánea, lo cual requeriría de habilidades metacognitivas multiniveles.

Y agrega:

“El desarrollo de competencias improvisativas para la creación espontánea propias o recreadas mediado por la relación dialéctica entre praxis improvisativa musical y procesos analíticos involucrados de índole estructural, posibilita al alumno el logro de niveles de creatividad en estadios de complejidad creciente.”

Pressing (1988), a su vez, da cuenta de las restricciones inmanentes al desarrollo improvisatorio describiendo sus exigencias como capacidad de corrección de errores, de anticipación, preselección y propensión, entre otras.

Considera que este tiempo de corrección de errores es de suma importancia para la improvisación ya que el tiempo mínimo de sus reflejos en la toma de decisiones determinará si el carácter de la misma es de índole *expresiva o composicional*.

Para ello cita estudios en los cuales se establecen los límites de la rapidez con la que un improvisador podrá reaccionar inventivamente ante un estímulo musical.

En un ensamble grupal el tiempo mínimo será de 0.5 segundos, en un solo aproximadamente de 2 segundos. Cuando el tiempo de reacción sea menor a una décima de segundo todo lo que ejecute el músico estará invariablemente preprogramado en su memoria motora.

Esta evidencia entonces nos daría una referencia importante para poder establecer, por un lado, cuándo un músico improvisa mecánicamente, enlazando secuencias musicales que a través del hábito y la repetición se encuentran automatizadas, y por otro, cuándo toma decisiones estrictamente composicionales, para las cuales requerirá de mayor tiempo de reflexión.

Existen estudios sobre los procesos compositivos infantiles que aportan evidencia empírica que demuestra que los niños que pasan más tiempo en silencio, reflexionando, logran mejores resultados formales que aquellos que componen al tiempo que ejecutan un instrumento (Kratz 1989, 1994).

Podríamos especular por consiguiente, basándonos en evidencias como éstas, que los procesos cognitivos involucrados en la toma de decisiones formales realizados durante una performance exigirán, debido a las limitaciones temporales de reacción en el control de los movimientos motores, de mayor tiempo de reflexión y procesamiento que en una improvisación o composición tradicionales.

Suponemos, entonces, que una composición en tiempo real debería desarrollarse más lentamente que una improvisación, puesto que en la primera las transiciones articulatorias significativas voluntarias requerirían de una reflexión de al menos dos segundos, y la segunda podría en cambio desarrollarse con materiales musicales preelaborados y automatizados. Por lo que ello se evidenciaría, en el caso de la primera, por ejemplo, como un silencio, una relajación armónica o melódica, o en la repetición sostenida de algún pasaje o secuencia que le permita recordar lo expuesto hasta el momento o redireccionar la composición.

Según Kenny y Gellrich (2002), esto sería posible, si bien no se alude a los aspectos formales, en la perspectiva del modelo especulativo de Heuer sobre los posibles procesos cognitivos involucrados en una improvisación. Los autores sostienen, basados en él, que procesos tales como (i) poder anticipar y proyectar en una escala temporal alejada del momento presente, (ii) recordar la improvisación completa desde su inicio hasta el momento actual, (iii) proyectar ideas musicales influidas por eventos recordados mediante un proceso de *feedback* y (iv) concentrarse únicamente en lo que están creando en un momento particular, sólo podrán ser desarrollados de manera efectiva y rápida por un mismo individuo cuando alcanza un alto grado de dominio de control conciente de su ejecución, por lo cual ello ocurriría cuando se ejecutan frases lentas, frases con pausas o patterns prefijados automáticamente.

Retomando nuestra hipótesis anterior, podríamos suponer entonces que lo ejecutado rápida e ininterrumpidamente (como podrían ser los solos de saxo en el free jazz que utilizan respiración circular y se extienden por minutos) serían más bien expresivos que composicionales.

Esa pausa, imprescindible en la toma de decisiones formales, es la que por ejemplo realiza un artista plástico, cuando por momentos se aleja de la tela y, más no sea por unos segundos, medita sobre sus próximas pinceladas.

Espontaneidad y premeditación

En Occidente, la composición entonces es asociada a la premeditación, a la lenta maduración, a lo constructivo, y la improvisación a lo fugaz, lo espontáneo, a la rapidez de un fenómeno efímero y no premeditado.

P.-M. Schuhl ([1952]-1968), describe cómo esta percepción habitaba ya en el pensamiento helénico:

“Sócrates opone a la enseñanza oral el discurso escrito, semejante a las obras de la pintura: “aunque se yerguen ante nosotros como seres vivientes, si se les formula una pregunta guardan un augusto silencio”; Platón recuerda sin duda en este pasaje que los sofistas



comparaban la improvisación al ser vivo, y la redacción preparada de antemano a la estatua muda.” (p. 94)

¿En qué medida pueden las técnicas tradicionales de composición ajustarse a un desenvolvimiento formativo que exige una correspondencia similar entre la *velocidad* formativa y la *velocidad* ejecutiva?

¿En qué medida han de verse afectadas las propias técnicas cuando se efectúa una actividad formativa espontánea, sin estrategias compositivas previas a la propia ejecución?

¿No perdería la composición la claridad y orden características de las formas que son pacientemente elaboradas y razonadas? ¿O bien ganarían en genuina expresión personal?

Al respecto, es interesante la cita en Dorfler ([1961]-1976) de un texto del artista plástico George Mathieu sobre la implicancia de la rapidez en la ejecución de una obra contemporánea:

“Desde el punto de vista fenoménico, el acto de pintar parece responder en ambos casos a las siguientes condiciones: 1, la primacía unida a una ligereza de ejecución; 2, ausencia de premeditación de las formas y los gestos; 3, necesidad de un segundo estado de concentración. Esta simple enumeración basta para provocar inmensas dudas con respecto a la calidad artística de la obra realizada en estas condiciones. Todo esto ha de parecerle extraño a la mente occidental. Por otra parte, no hay que sorprenderse de que exista en Occidente semejante incompreensión. La responsabilidad de todo esto ha de achacarse a las tradiciones de siete siglos transmitidas por los griegos. La introducción de la rapidez en la estética occidental me parece un fenómeno de capital importancia. Naturalmente, se deriva del hecho de que la pintura se libera siempre de referencias: referencias a la naturaleza, a los cánones de la belleza, a un esbozo preliminar. La rapidez significa, por consiguiente, abandono definitivo de los métodos artesanos de la pintura en favor de métodos de creación pura. ¿Acaso la única misión del artista no es crear y no copiar?” (Dorfler [1961]-1976, p. 196)

Implicancias / Conclusiones

Podríamos argumentar entonces, que la composición en tiempo real es una actividad formativo-performativa, en la cual las estrategias de configuración o producción *poéticas* (Nattiez 1990; Reynoso 2006, pp.148-149), se irán configurando al tiempo que las ejecutivas, por un mismo individuo, mediante la utilización de algún instrumento musical, y registradas en soportes de audio, en un mismo lapso temporal, vale decir, en una sola duración.

Sobre la importancia del registro sonoro

Al igual que el surgimiento de la música concreta y electrónica, consideramos que la composición en tiempo real está íntimamente vinculada al desarrollo tecnológico, por lo cual, no existiría de no ser por ello, gracias a la aparición de la tecnología de grabación y reproducción desarrollada poco después que el de la fotografía, hacia 1877 (Gonzales 2000).

Sin embargo, el invento de la primera revolucionó el ámbito de las artes visuales de manera inmediata, y la segunda radicaliza el ámbito compositivo algunas décadas después. En tal sentido, algunos autores (Dorfler ([1952]-1958; Gombrich [1979]-1984) concuerdan en que, por ejemplo, los movimientos pictóricos posteriores al impresionismo no existirían de no ser por el invento de la fotografía, que torna innecesaria, por parte de la pintura, la fiel reproducción de la naturaleza, impulsando a los pintores “a explorar regiones a las que la fotografía no podía seguirles. En efecto, el arte moderno no habría llegado a lo que es sin el choque de la pintura con este invento” (Gombrich [1979]-1984, p. 441).

Sin embargo, en el ámbito de la composición musical, ocurriría mucho tiempo después, vale decir: con el advenimiento de las nuevas técnicas de grabación y edición, hacia 1950, en donde por vez primera el compositor puede experimentar con materiales musicales que sólo dentro del laboratorio puede generar.

Es sabido, para dar un ejemplo de las dificultades a las que un compositor estaba expuesto, que para lograr componer una obra concreta o electrónica de quince minutos, se tardaban meses y hasta años filtrando sonidos a tal fin (Goléa [1954]-1961), por lo cual podríamos argumentar que gran parte de su experimentación se realizaba justamente dentro del estudio de edición.

La composición en tiempo real, en cambio, requiere de los aspectos elementales de la técnica de grabación, es decir, de sus capacidades documentales.

Este modo de concebir el dispositivo de registro, como soporte físico o virtual, podría ser considerado dentro de una estética de la imperfección o tesis de la transparencia (Hamilton 2003).

Si fuese de otra manera, el producto final sería una suma de lapsos temporales discretos, separados en el tiempo, por lo que la misma no se realizaría “en tiempo real”.

El avance y democratización, en los últimos años, de las tecnologías digitales y multimediales, ha permitido que gran cantidad de músicos comenzara a explorarlos de diferentes maneras.

Este hecho, a nuestro entender, le da la posibilidad al compositor de registrar infinidad de ensayos, experimentos, a través de los cuales podrá, a posteriori, analizar sus tanteos, sus intentos, y decidir a través de su juicio estético cuáles serán, a su modo de ver, los que se ajusten al concepto de obra o composición.

Sobre implicaciones estéticas

(i) Juicio estético

Este factor, de gran importancia, le permitiría al compositor no refinar la obra a posteriori, como hacen algunos músicos de tradición oral, si no elaborar un juicio estético a través de la reiterada audición, análisis y reflexión, hecho que sólo podrá darse ante la existencia de un objeto estético.

Max Bense ([1954]-1969) lo describe así:

“La terminación material, en el terreno experimental, del proceso de producción de la obra de arte, es decir, la interrupción de ese proceso enderezado hacia la supuesta perfección, son cosas que corresponden al final de la primera fase. Ahora bien, cuando el propio artista decide cuál es el final de su trabajo, conduce a la obra a la segunda fase, a la fase del juicio, de la crítica. La terminación material significa que se trata allí de una percepción que se ha verificado. El trabajo realizado en la obra de arte parece terminado cuando interviene la percepción del objeto estético.” (p. 34)

Puede ser interesante además esta reflexión de Benedetto Croce ([1900]-1970):

“En efecto, de las tantas expresiones e intuiciones que formamos en nuestro espíritu, no exteriorizamos y fijamos todas; ni traducimos en voz alta, ni escribimos, publicamos, dibujamos, pintamos y exponemos al público cada uno de nuestros pensamientos o imágenes. Escogemos de entre una multitud de intuiciones, formadas o esbozadas al menos interiormente.” (p. 203)

(ii) Estética experimental

Es por ello que la composición en tiempo real podría enmarcarse dentro de la Estética experimental o descriptiva (Meumann [1914]-1946), vale decir, desde un enfoque centrado en la importancia de la praxis empírica del acto creador como un hacer a partir del diálogo con la materia, siendo esto característico en el desarrollo del arte contemporáneo del siglo veinte, a diferencia de los anteriores.

Umberto Eco ([1968]-1985), coincidiendo con Adorno ([1970]-1983) y Bayer ([1958]-1961) asegura:

“Las estéticas tradicionales eran en el fondo estéticas de estructura apriorística y por tal razón normativa; partían de una definición del concepto de Bello ligada a un planteamiento filosófico general y obligaban a reconocer como bello sólo lo que entraba dentro de estos esquemas.” (p. 26)

Sobre la unificación de las etapas temporales del proceso compositivo

Si creamos una obra musical en una sucesión de tiempos discontinuos, es decir, en distintos lapsos diferenciados, en forma constructiva, a través de algún soporte de registro que nos permita retomar el trabajo exactamente donde lo dejamos, ¿la obra final no reflejará, de algún modo, esta suma de duraciones discretas, discontinuas, de nuestros estados de conciencia?

A este respecto Brelet (1956) asegura que

“A menudo el creador se ve trabado en un desarrollo hasta ese momento viviente, y que no puede terminar más que de una manera artificial, que no lo satisface. Advierte que en un cierto momento se produce una ruptura entre la espontaneidad de su duración y el desarrollo de la forma, espontaneidad que por así decir, ya no puede acompañar interiormente a esa forma. Y si desea descubrir el modo de terminar de una manera satisfactoria este desarrollo, es preciso que lo vuelva a vivir, a fin de hallar de nuevo en su conciencia el impulso de que ha nacido y del que podrá renacer para lograr su terminación. En la creación musical es menester que la forma llegue a confundirse con la duración vivida del creador a fin de que pueda llevar consigo la realidad misma del tiempo.” (p. 77)

Entonces, si se entiende y considera a la composición en tiempo real como una actividad individual performativa documentada, en la cual su resultado estará implicado por una negociación entre una intención fundamentalmente formalista, que es la de crear, a fin de cuentas, una composición musical autónoma, y las expresivas, dadas en un contexto que las estimula y favorece, propio de las actividades espontáneas en general y de la improvisación en particular, estaríamos en condiciones de hipotetizar que ésta práctica musical hará audible el desarrollo generativo de la propia



composición, por lo tanto permitirá la observación directa de cómo trabaja una mente musical formativa y de cómo va decidiendo las estrategias de producción poéticas implícitas de la obra.

Por lo tanto, podría ayudar a esclarecer:

1. Cómo operan en el compositor-ejecutante los núcleos cognitivos que regulan su audición.
2. De qué manera inciden sus procesos perceptuales en la configuración de una obra que él va escuchando por vez primera a medida que se desarrolla y registra, situación que será compartida por el oyente, por lo menos en su primera audición.

¿No será relevante para el esclarecimiento fenomenológico de la composición musical indagar en una praxis musical que registra el proceso de su desarrollo y que involucra, a la misma vez, el desempeño compositivo, performativo e improvisatorio?

Consideramos que esta unificación temporal de la duración vivida del compositor en la forma, como dice Brelet, realizada de manera intuitiva y espontánea en la primera fase y seleccionada en una etapa posterior a través del análisis y reflexión, podría propiciar, tal vez, un futuro género musical específico en el cual, la obra fuese su proceso y resultado; que asistiéramos a la más cercana experiencia del despliegue generativo de una mente musical.

Por lo tanto, tal vez pueda ser posible, como cree Fred Lerdahl (1988, :256-257) que la música del futuro no emerja del progresivismo estético típico del siglo xx, si no de las nuevas adquisiciones de conocimiento sobre la estructura de la cognición y la percepción musical.

Referencias

- "Out"-side In: Strategies of Identity and Community Formation in the San Francisco Bay Area Underground Improvised Music Scene. En <http://www.byz.org/~tildy/improv.html>
- Adorno, T. (1970). *Asthetische Theorie*. [Teoría Estética (F, Raiza, traductor). Buenos Aires: Hispamérica 1983]. Frankfurt y Main: Suhkamp Verlag.
- Bailey, D. (1992). *Improvisation: Its Nature And Practice In Music*. New York: Da Capo Press.
- Bayer, R. (1958). *Introduction a L'Esthétique Contemporaine* [Orientaciones Actuales de la Estética (G, Orce Remis, traductor). Buenos Aires: Troquel 1961]. París: Colin.
- Bense, M. (1954). *Aesthetica* [Estética (A, Bixio, traductor). Buenos Aires: Nueva Visión 1969]. Stuttgart: Deutsche Verlags-Antalt.
- Berenguer, J. (2005). ¿Procesos creativos en tiempo real?. En www.medialabmadrid.es/Procesos%20creativos%20musicales%20en%20tiempo%20real.pdf (consultada en marzo 2008).
- Bergstrøm-Nielsen, C. (2000). Pluralism in Progress. England: the places for radical improvised music. *The Improvisor: International Journal on free Improvisation*. International Improvised Music Archive. En <http://www.hum.aau.dk>. (consultada en marzo 2008).
- Bergstrøm-Nielsen, C. (2002). Experimental improvisation practise and notation 1945-1999. International Improvised Music Archive: En <http://www.hum.aau.dk/~carlbn/l1/legno1uk.htm#019>. (consultada en marzo 2008).
- Berliner, P. (1994). *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Borgo, D. (2004). Negotiating Freedom: Values and Practices in Contemporary Improvised Music. *Black Music Research Journal*. 23/1. En <http://music.ucsd.edu/~dborgo/research/negotiating.html>
- Brelet, G. ([1965]-1971). Musique et structure. [Música y estructura. (J, Sasbón, traductor). *Gillo Dorflès y otros: Estructuralismo y Estética*. Buenos Aires: Nueva Visión 1971, pp. 99-124.] *Revue Internationale de Philosophie*, 73-74 (3-4).
- Brelet, G. (1956). *Esthétique et Création Musicale* [Estética y Creación Musical (L, Hurtado, traductor). Buenos Aires: Hachete 1957]. París: Presses Universitaires de France.
- Cleland, K. (2003). Musical Transformation as a manifestation of the temporal process philosophies of Henri Bergson. P.h.D. Division of Research and Advanced Studies of the University of Cincinnati. En www.ohiolink.edu/etd/view.cgi?ucin1059403850 (consultada en marzo 2008)
- Coker, J. (1964). *Improvising Jazz* [Improvisando en Jazz. Buenos Aires: Victor Lerú 1974]. New York: Prentice Hall.
- Collaer, P. (1959). *Orientations de la Musique Contemporaine* [Orientaciones actuales de la Música (E, Gonzalez, traductor). Buenos Aires: Troquel 1961]. París-Bruxelles: Elsevier.

- Copland, A. (1939). *What to Listen for in Music* [Cómo escuchar la música (J, Bal y Gay, traductor). Buenos Aires: Nuevo País 1989]. Nueva York: McGraw-Hill Book Company.
- Croce, B. (1900). *Estética come scienza dell espressione e Linguistica generale* [Estética como ciencia de la expresión y Linguística general (A, Vegue y Goldoni, traductores). Buenos Aires: Nueva Visión 1970]. Bari: Gius. Laterza & Figli.
- D' Udine, J. (1910). *L'Art et le Geste* [El arte y el gesto (E, Chavarri, traductor). Valencia-Alicante: Manuel Villar 1918]. Paris: A. Cosanet.
- Davidson, L. y Welsh, P.(1988). From collections to structure: the developmental path of tonal thinking. En Sloboda, J. (ed.) *Generative processes in music. The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*. Oxford: Clarendon Press, pp. 260-285.
- Dobrian, C. (1991). *Thoughts on Composition and Improvisation* En <http://music.arts.uci.edu/dobrian//CD.comp.improv.htm>
- Dorflès, G. (1952). *Discorso tecnico delle arti* [Las constantes técnicas de las artes (R, Alonso, traductor). Buenos Aires: Nueva Visión 1958]. Pisa: Nistri-Lischi.
- Dorflès, G. (1959). *Il divenire delle arti* [El devenir de las artes (R, Balbuena, traductor). México: Fondo de Cultura Económica 1963]. Turín: Giulio Einaudi Editore.
- Dorflès, G. (1961). *Ultime Tendenze Nell' arte D'Oggi* [Últimas tendencias del Arte de hoy (F, Gutierrez, traductor). Barcelona: Editorial Labor 1976]. Milán: Giancarlo Feltrinelli.
- Eco, U. (1962). *Opera Aperta* [Obra Abierta (R, Berdagué, traductor). Barcelona: Planeta-De Agostini 1992]. Milán: Casa Editrice Valentino Bompiani.
- Eco, U. (1968). *Le definizione del' arte*. [La definición del arte (M,Roca,traductor).Barcelona: Planeta-De Agostini 1985]. Milano: U.Mursia.
- Focillón, H. (1943). *Vies des Formes*. [La vida de las formas (I, Rotemberg, traductor).Buenos Aires: El Ateneo 1947]. París: Presses Universitaires de France.
- Francastel, P. ([1965]-1971). Art, forme y Estructure [Arte, forma y estructura (J, Castorina, traductor) *Gillo Dorflès y otros: Estructuralismo y Estética*. Buenos Aires: Nueva Visión 1971, pp. 69-97] Bruselas: Reveue Internationale de Philosophie. **73-74 (3-4)**.
- Fujak, J. C. (c) tivity of intuitive music. En www.radioart.sk/avr/visuopage.php?id=116
- Gabrielson, A. (1988). Timing in music performance and its relations to music experience. En J. Sloboda (ed.) *Generative processes in music. The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*.Oxford: Clarendon Press, pp. 27-51.
- Gainza, V. (1993). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- García Martínez, J. (1973). *Arte y pensamiento en el siglo XX*. Buenos Aires: Eudeba.
- Goléa, A. (1954). *Esthétique de la musique contemporaine* [Estética de la música contemporánea (R, Juarroz, traductor). Buenos Aires: Eudeba 1961]. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gombrich, E. (1979). *The Story of Art*. [Historia del Arte (R, Torroella, traductor). Madrid: Alianza Forma 1984]. London: The Phaidon Press.
- Gonzales, J. (2000). El canto mediatizado: breve historia de la llegada del cantante a nuestra casa. *Revista musical chilena*. Santiago: Facultad de Artes, Universidad de Chile. **194 (54)**.
- Gray, S. Exercises for Improvisation, Composition, & Compovisation. En www.star-one.org.uk.
- Hamilton, A. (2003). The Art of recording and aesthetics of imperfection. *British Journal of Aesthetics*, **4 (43)**, pp. 345-362.
- Harris, W. Improvising as a lost art. The art of Realtime Composition. En www.middlebury.edu/~harris.
- Heffley, M. (2000). Improvisation/Composition in the Nature of the Beast. En: www.Users/mikeheffley/Sites/almatexts/almamusicology/almapart2ntro.ht
- Hurtado, L. (1941). *Espacio y tiempo en el arte actual* Buenos Aires: Losada.
- Javault, P. (2005). Entrevista a Pierre Levy. En [http:// ww.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=405.marzo2008](http://ww.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=405.marzo2008).



- Johnson-Laird, P. (2002). How Jazz Musicians Improvise. *Music Perception*. Princeton: Princeton University. **3 (19)**, pp. 415–442.
- Jordá, S. (1999). Faust Music On Line (Fmol): An approach to Realtime Collective Composition on the Internet. *Leonardo Music Journal*, **9**, pp. 5-12. En www.iaa.upf.es/~sergi/
- Keller, H. (1955). *Phrasierung und Artikulation* [Fraseo y articulación (J, Thomas, traductor)]. Buenos Aires: Eudeba 1964]. Kassel y Basel: Barenreiter-Verlag.
- Kenny, B, & Gellrich, M. (2002). Improvisation. En Parncutt,R & Mc Person,G (eds.) *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Kernfeld, B. (1988). *The new Grove dictionary of jazz* . New York: Macmillan Press.
- Kratus, J. (1989). A time analysis of the compositional processes used by children aged 7 to 11. *Research in Music Education*. **37**, pp. 5–20.
- Kratus, J. (1994). Relationship among children's music audiation and their compositional processes and products. *Journal of Research in Music Education*. **42 (2)**, pp. 115–130.
- Langer, S. ([1954]-1958). *Philosophy In a New Key* [Nueva clave de la filosofía (J, Rest y V, Erart, traductores). Buenos Aires: Sur 1958]. New York: Harper & Brothers.
- Langer, S. (1957). *The Problems of Art: Ten Philosophical lectures*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Lerdahl, F. (1988). Cognitive constraints on compositional systems. En J. Sloboda (ed.) *Generative processes in music. The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*. Oxford: Clarendon Press, pp. 231-259.
- Lewis, G. E. The Secret Love between Interactivity and Improvisation. Two fragments about real-time composition. En www.andre.lt/images
- Maritain, J. (1920). *Art et Scolastique* [Arte y Escolástica (M, Bergadá, traductora). Buenos Aires: Club de Lectores 1983]. París: Louis Rouart et Fils Editeurs.
- Martin, J (1996). Derek Bailey Interview. En <http://www.efi.group.shef.ac.uk/>
- Matthews, W. *Claves para entender la libre improvisación*. En <http://www.arrakis.es/~wade/EscuchaArticle.html>.
- Meumann, E. ([1914]-1946). *System der Aesthetik* [Introducción a la Estética actual (J, Urries, traductor). Buenos Aires: Espasa-Calpe 1946]. Leipzig: Quelle y Meyer.
- Mumford, L. (1952). *Art and Technics* [Arte y técnica (L, Fabricant, traductor). Buenos Aires: Nueva Visión 1968]. New York: Columbia University Press.
- Munte, C. What is Free Improvisation? En <http://www.efi.group.shef.ac.uk>
- Nattiez, J. (1990). *Music and discourse*. Princeton: Princeton University Press.
- Nettl, B. (1998). An art neglected in scholarship. En B. Nettl y M. Russell (eds.) *In the course of Performance: Studies in the world of musical improvisation*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 1-23.
- Norro, M. (2006). Una exploración sobre la composición en tiempo real como intuición de la duración. En Shifres y Vargas (eds.) *Sonido, Imagen y Movimiento en la Experiencia Musical*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 109-125.
- Nunn, T. (1998). Wisdom of the Impulse On the Nature of Musical Free Improvisation. Pdf edition: 2004. *International Improvised Music Archive*. En <http://www20.brinkster.com/improarchive/tn.htm> (consultada en marzo 2008).
- Osbourne, H. (1972). *Aesthetics* [Estética (S, Mastrángelo, traductora). México: Fondo de Cultura Económica 1976]. Londres: Oxford University Press.
- Parncutt, R, y Mc Pherson, G. (2002). *The Science & Psychology of Music Performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Pearce, M, y Wiggins, G.(2003). Aspects of a Cognitive Theory of Creativity in Musical Composition. The Pennsylvania State University. *Cite Seer Archives*. En www.scientificcommons.org/675014 (consultada en mayo 2008).

- Pelegri, A. (1965). *Para contribuir a la confusión general*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pressing, J. (1988). Improvisation: Methods and Models. En J. Sloboda (ed.) *Generative processes in music. The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*. Oxford: Clarendon Press, pp. 129-178.
- Pressing, J. (1998). Psychological constraints on improvisational expertise and communication. En B. Nettl y M. Russell (eds.) *In the course of Performance: Studies in the world of musical improvisation*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 47-67.
- Pressing, J. (2000). Free Jazz and the Avant-Garde. Department of Psychology. University of Melbourne. En www.psych.unimelb.edu.au/staff/jp/freejazz.pdf (consultada en mayo 2008).
- Read, H. (1954). *Education Through Art* [Educación por el Arte (L. Fabricant, traductor). Buenos Aires: Paidós 1964]. London: Faber and Faber.
- Read, H. (1957). *The Ten Muse* [La décima Musa (E. Revol, traductor). Buenos Aires: Infinito 1972]. Londres: Routledge & Kegan Paul Limited.
- Redfield, J. (1926). *Music: a science and an art* [Música: Ciencia y Arte (G. Civiny, traductora). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires 1961]. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Reynoso, C. (2006). *Antropología de la Música. Volumen II. Teorías de la complejidad*. Buenos Aires: SB.
- Robledo Barros, R. (2004). Estrategias para el desempeño creativo musical espontáneo y procedimientos interdisciplinarios facilitadores en dicho proceso. *La universidad como objeto de investigación*. Tucumán: IV Encuentro Nacional y Latinoamericano. En http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje3.htm (consultada en junio de 2008).
- Sansom, M. Imaging Music: Abstract Expressionism and Free Improvisation. En <http://www.mitpressjournals.org>
- Schuhl, P. (1952). *Platon et l'art de son temps* [Platón y el arte de su tiempo (E. Prieto, traductor). Buenos Aires: Paidós 1968]. París: Presses Universitaires de France.
- Shifres, F. (2001) El Ejecutante Como Intérprete. Un estudio acerca de la cooperación interpretativa del ejecutante en la obra musical. En Shifres, F. (ed.) Actas de la Primera Reunión Anual de Saccóm. Buenos Aires: SACCoM.
- 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.
- Sloboda, J. (1988). Preface. En J. Sloboda (ed.) *Generative processes in music. The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*. Oxford: Clarendon Press, pp. 2-12.
- Smith, D. (2007). Development and validation of a rating scale for wind jazz improvisation performance. Dissertation. Faculty of the Graduate School at the University of Missouri-Columbia.
- Sutton, J. (2001). The Invisible Handshake. An investigation of free musical improvisation as a form of conversation. Unpublished PhD thesis. Ulster: University of Ulster.
- Sutton, R. (1998). Do Gamelan Musicians Really Improvise?. En B. Nettl y M. Russell (eds.) *In the course of Performance: Studies in the world of musical improvisation*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 69-92.
- The Improvising Organization. www.pionnerbooks.com/imporg.html
- Virilio, P. (1995). *The art of engine*. [El arte del motor. Buenos Aires: Manantial 1996]. Minneapolis: University of Minnesota Press.



LO OBJETIVO DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

ROBERTO RUE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

La verdad científica es alcanzada cuando se elimina de nuestra representación de lo real toda huella de subjetividad. Se cree que esta definición, propia de la teoría del conocimiento, no se la puede trasladar a la estética porque el arte es una “forma del trabajo”, es un fin en sí mismo; en cambio, la ciencia es una “forma del conocimiento” que, actuando como medio, puede llevarnos a la verdad científica. Aunque esta interpretación viene del materialismo (Garaudy 1986), subsiste en ella una buena dosis de subjetividad, propia de aquellos que contemplan el arte, no de quienes lo hacen, y por lo mismo creen que el arte es un hecho espontáneo. Esta misma conclusión es llevada al extremo cuando los idealistas ingenuos afirman que el arte es un producto de la inspiración divina; y no es muy diferente, en naturaleza, a la de aquellas teorías que suelen hablar del arte como un producto puramente histórico y cultural. Semejante conclusión es más bien el resultado de una generalidad subjetiva basada en el desconocimiento de los hechos individuales y concretos vinculados con la producción artística.

El idealismo filosófico confunde los objetos con las sensaciones al no aceptar que los objetos pueden existir independientemente del sujeto. El idealismo estético repite el mismo error al considerar que la estructura de la conciencia es el único fundamento de las propiedades estéticas. Por esta razón muchas investigaciones artísticas, vinculadas particularmente a la musicología, recurren al método inductivo y hacen de la historia el principal instrumento de análisis. Contribuye con esto el hecho de que el factor social es muy poderoso al momento de definir las tendencias estéticas de una época, por lo que resulta muy convincente concluir que determinadas situaciones sociales bastan para explicar ciertas propiedades estéticas, y que los factores externos a la voluntad humana no tienen ninguna influencia.

Cuando el idealismo estético exagera la importancia de lo subjetivo, elevándolo al plano de lo absoluto, se termina por interpretar que el objeto es un estímulo neutro y que la cualidad de las sensaciones experimentadas no dependen en nada de los objetos, sino del sujeto que percibe. Se cree que es el hombre quien proyecta, desde lo personal, todas las cualidades del objeto artístico, con lo cual se llega a la inevitable conclusión que la cualidad de la sensación no depende en nada de la cualidad del objeto percibido. Así es cómo la sensación se convierte en la única realidad, y el objeto pierde su valor de determinación. Además de los factores sociales ya mencionados, contribuyen con esta idea algunos mecanismos fisiológicos relacionados con los estímulos y la capacidad constructiva de la percepción.

Helmholtz sostiene, por ejemplo, que la cualidad de nuestras sensaciones, como la que producen los sonidos, no depende de sus propiedades acústicas inherentes, sino del nervio que transmite la sensación. A esto se agrega que la percepción tiende a modificar los estímulos externos de acuerdo a sus propios intereses estructurales, reforzando así la idea sobre el origen subjetivo de las propiedades estéticas. Es verdad que la cualidad de una sensación no es copia exacta de las propiedades del objeto externo, porque en el proceso están involucradas ciertas condiciones fisiológicas y psicológicas, pero esto no significa que la cualidad subjetiva no refleje, en general, la cualidad del objeto externo.

Una prueba muy clara en este sentido es la cualidad de los intervalos musicales. Un intervalo es consonante para el oído cuando se lo puede expresar como el cociente entre dos números naturales pequeños, y a medida que estos números aumentan, disminuye la consonancia. Por ejemplo, la octava es el intervalo más consonante y se corresponde con la fracción acústica $2/1$. Esto significa que, si dos cuerdas están en relación de octava, una de ellas se “mueve” dos veces, mientras la otra lo hace una sola vez, en la misma unidad de tiempo. El intervalo de quinta le sigue en el grado de consonancia, luego la cuarta, la tercera mayor, la tercera menor, etc., intervalos que se corresponden con las fracciones $3/2$, $4/3$, $5/4$, $6/5$, lo que confirma que la consonancia va disminuyendo a medida que aumenta el valor de los números que delimitan el intervalo. Una interpretación que resulta bastante razonable con relación a este hecho es que, al aumentar el número de períodos enteros de las frecuencias por unidad de tiempo aumenta, en el mismo sentido, el esfuerzo neuronal involucrado en el procesamiento de la información acústica. Este es el hecho objetivo, luego están las variables aportadas por la experiencia. La disonancia representa para el oído un mayor esfuerzo, pero cuando éste se acostumbra a ese esfuerzo, la cualidad del intervalo se modifica. Esto explica por qué la consonancia abarca un mayor número de posibilidades entre las personas habituadas a la práctica musical, a diferencia de aquellas que no lo están. Es lo que sucedió con el intervalo de tercera, considerado disonante en el sistema musical griego, pero que la práctica

musical terminó por convertirlo, finalmente, en una consonancia. Y este resultado no se debió, como podría argumentar el subjetivismo, a que la conciencia se familiarizó con el intervalo por la repetición (asociacionismo). La psicología experimental ha demostrado que no basta con la experiencia para que un objeto externo se transforme en un hecho de conciencia; es necesario que además existan ciertas propiedades inherentes al objeto; es decir, si la tercera resultó ser finalmente simple para el oído – al igual que otros intervalos o acordes - es porque esta propiedad ya estaba presente, objetivamente, en el agente físico.

Investigaciones más recientes han intentado hacer evaluaciones objetivas del fenómeno musical partiendo de la psicología. Para explicar la coherencia formal de una melodía recurren a las leyes de buena continuación y cierre, que destacan la tendencia de la percepción a privilegiar las formas más simples o a completar los procesos siguiendo la mejor continuación. Así es cómo, por ejemplo, la articulación melódica puede ser evaluada teniendo en cuenta que el oído, al escuchar el intervalo ascendente Do-Fa, tiende a continuar naturalmente hacia la octava del tono inicial (Do) o a completar la tríada con la nota La (ejemplo 1a, b).

Este fenómeno fundamenta lo que se conoce como expectativa de continuación melódica, característica sobresaliente del estilo tonal. Ahora bien, con esta simple estrategia experimental ya se está demostrando que la interpretación idealista sigue presente en el método de observación, porque se están evaluando solamente las reacciones psicológicas que se producen al percibir los estímulos físicos ordenados de determinada manera; dicho con otras palabras, nos seguimos quedando del lado subjetivo. Sin embargo, para que la explicación resulte ser científica (objetiva) aún falta conocer la naturaleza del objeto que es externo a la conciencia, porque una cosa es la sensación y otra el objeto que la produce. Para entender mejor esta situación e intentar resolverla, primero debemos remitirnos a un problema histórico relacionado con la *representación* de fenómeno musical.

La representación musical es uno de los problemas más serios que deben enfrentar las teorías musicales. Una sucesión de notas escritas sobre el pentagrama resultan insuficientes para explicar la unidad formal que resulta de una sucesión de estímulos físicos; la nomenclatura musical es solamente un convencionalismo nominal que facilita la organización de los sonidos cuando se compone música o se la interpreta, pero no es una representación directamente vinculada con las causas físicas responsables de las sensaciones y percepciones, algo que es esencial para hacer una evaluación objetiva del fenómeno observado.

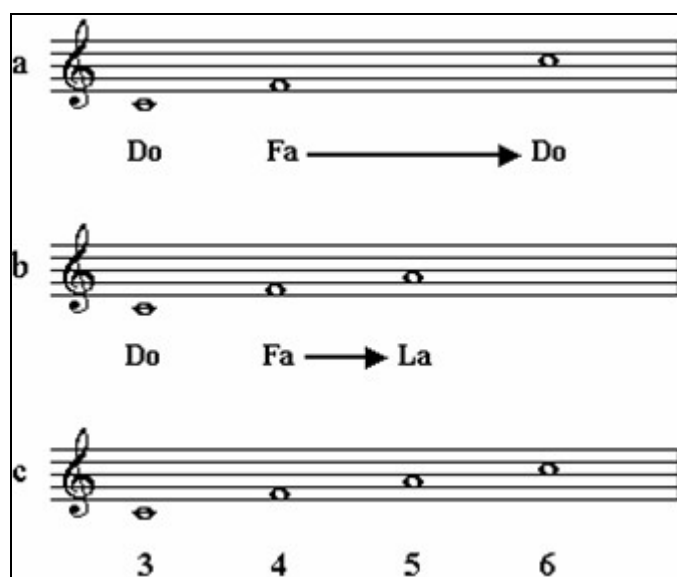


Figura 1.

Las notas sobre el pentagrama no cumplen con las condiciones de objetividad, por lo que no es posible conocer a través de ellas cuál puede ser la causa de la expectativa de continuación. En cambio, si la representación musical mantiene fidelidad a los hechos físicos, este fenómeno se explica por sí mismo. El intervalo de cuarta y las dos prolongaciones antes mencionadas forman la sucesión Do-Fa-La-Do; ahora bien, si en vez de las notas ponemos las frecuencias naturales tendríamos 3:4:5:6, con lo que se comprueba que esta sucesión de notas se corresponde con las frecuencias iniciales de la gama natural donde, precisamente, el efecto de la resonancia natural tiene mayor fuerza (ejemplo c de la figura 1). Así, la expectativa de continuación melódica resulta muy fácil de vincular a la conocida “ley de la buena forma”, aquella que satisface la tendencia inherente a la percepción de formalizar una estructura tan simple y regular como sea posible (Wertheimer 1912). Por la misma razón se puede, por ejemplo, prever el recorrido de una curva contando con sólo un

fragmento de ella, o prever la continuación de la gama natural con sólo escuchar algunas de sus frecuencias iniciales.

Se comprueba así que las “estructuras históricas del estilo”, lejos de ser un producto de la libre imaginación son, en realidad, estructuras físicas formadas por frecuencias naturales de muy baja magnitud. El concepto de estructura asociado a la cualidad no es solamente una facultad de la conciencia o un resultado de la experiencia, es igualmente un proceso físico y fisiológico.

El arte se ha desarrollado tanto sobre bases naturales como sociales, las que no son absolutamente independientes entre sí. Una se relaciona con las propiedades inalterables de la materia - los sonidos en el caso de la música - y la otra con la manera de organizar esas mismas propiedades, de lo que surge el “estilo”, algo más susceptible de ser condicionado culturalmente.

La hipótesis de fondo en este estudio es que las propiedades materiales preceden al estilo tonal y lo condicionan; más aún, todos los procesos musicales están condicionados por fuerzas naturales potencialmente estructurantes. Y esto, en realidad, no es ninguna novedad porque en un mundo saturado de interrelaciones no existen los hechos aislados; pero si decimos que los procesos musicales no están condicionados en cualquier sentido, la situación es muy diferente porque de esta manera las propiedades estéticas relacionadas a los diferentes estilos pueden ser observadas con cierta independencia de la experiencia. La ley de la buena forma (menor esfuerzo), que se manifiesta como una tendencia subjetiva a acomodar la experiencia dentro de la mejor forma posible, es una prueba inicial de esa objetividad. El ejemplo 2 resume esta particularidad.



Figura 2. Fragmento del Concierto Brandenbures N°1 de J. S. Bach.

En el pentagrama inferior se puede observar que el diseño melódico se corresponde con las frecuencias iniciales de la gama natural. Ahora bien, por la situación de campo que produce esta constelación de estímulos, cada una de estas notas se encuentra, en relación con las demás, en un máximo nivel de cohesión y estabilidad, incluyendo notas que no pertenecen a la tríada fundamental, como son las notas Sol (9) y Mi (15), esta última ejecutadas por el oboe y los violines.

Si la expectativa de continuación melódica tiene como causa las frecuencias naturales de baja magnitud, los armónicos 9 y 15 constituyen la mejor opción en ese mismo sentido, factores objetivos que además determinaron la evolución histórica de la armonía musical a través de los acordes de novena (Do-Mi-Sol-Re; 4:5:6:9) y séptima (Do-Mi-Sol-Si; 8:10:12:15)¹.

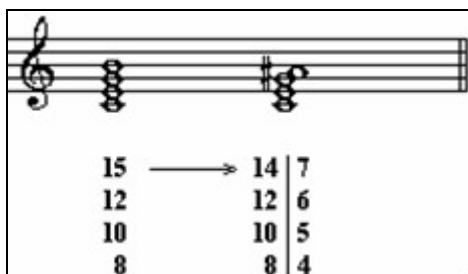


Figura 3. Acorde de séptima.

Posiblemente a través de la armonía resulte más fácil comprobar que la cualidad sensible trasciende los límites de nuestra experiencia o, para decirlo de otra manera, que algo de las propiedades del objeto perdura en las sensaciones. En la figura 3 se puede ver un acorde de séptima, acorde que ya está totalmente incorporado a la experiencia auditiva. Ahora bien, si en este acorde se

¹ De acuerdo a la magnitud de las frecuencias, el acorde de novena es el más simple, sin embargo, no fue el primero en aparecer. Ver *Tratado de Armonía* de A. Schoenberg, pág. 381 y siguientes.

desciende la nota más aguda (Si) un semitono más un 8% del mismo intervalo (15 → 14) se obtiene otro acorde que no pertenece al actual sistema musical, y por lo mismo, es extraño a la experiencia sensible. Este incluye el armónico 7, el que además, por su magnitud, es más disonante que los otros factores primos ya incluidos (2, 3, 5); sin embargo, el segundo acorde es más consonante que el de séptima, a pesar de que éste tiene a su favor todos los beneficios de la experiencia. Este ejemplo nos está demostrando que, independientemente del valor cualitativo que la práctica musical agrega, existen ciertas condiciones objetivas que pueden favorecer las propiedades estéticas de un objeto de percepción. En base a esto surge la extraordinaria posibilidad de que una armonía musical pueda ser creada aún antes de ser experimentada lo que es de gran importancia, no solamente para resolver problemas armónicos en el temperamento convencional, sino también para orientar las estrategias de composición en cualquier sistema microtonal.

El idealismo descarta la posibilidad que la simplicidad sea una propiedad del objeto mismo; su argumento se basa en que las sensaciones son simples porque el hábito de percibir nos ha familiarizado con los objetos; sin embargo, el ejemplo anterior demuestra que la cualidad de la sensación no depende solamente de la experiencia.

Cuando el valor de lo subjetivo se lo lleva al plano de lo absoluto, es muy difícil aceptar posibles vinculaciones entre la cualidad del estímulo físico y la cualidad de la sensación; no obstante, algo de las propiedades estéticas debe residir en el objeto, de otro modo el sujeto no reaccionaría en su presencia, independientemente de su voluntad y su experiencia (Breazu 1986).

Indicios de esta vinculación estructural objetiva se puede hallar en toda la música occidental, sin excepciones; el fundamento matemático del sistema musical griego y origen de nuestro temperamento, es una prueba en este sentido. El lado material de la experiencia es ontológicamente inevitable, es una condición necesaria, aunque no es suficiente para explicar toda la significación estética de los objetos percibidos. Las sensaciones y percepciones derivadas de los objetos externos constituyen el primer nivel de representación en el proceso del conocimiento; pero al pensamiento no le basta la experiencia sensible y debe adaptarla a sus propios modos de representación. Y es aquí donde se presenta la situación más complicada. Los fenómenos mentales son inaccesibles a la observación directa; solamente se pueden evaluar productos externos como el lenguaje, la memoria o el razonamiento, pero no los procesos mentales subyacentes. Por esta razón las investigaciones deben limitarse a los escasos datos, no muy confiables, de la observación introspectiva o en los datos de la conducta, de los que luego se extraen inferencias sobre los procesos mentales. El significado de la forma musical en estos nuevos niveles de representación y los alcances de la objetividad implicada en la experiencia estética aún no han podido ser descifrados, no obstante, los hechos que aquí se han expuesto constituyen una base bastante confiable como para formular algún avance en ese sentido.

Desde el punto de vista filosófico, el problema de la objetividad y subjetividad no ha sido totalmente superado, aunque se encuentra en una etapa de discusión bastante avanzada, si se la compara con los conceptos previos a la experimentación científica. En nuestro caso nos hemos referido a los alcances de la objetividad en un aspecto muy limitado, y no precisamente en la versión más actualizada del problema porque nuestra intención ha sido, fundamentalmente, mostrar la falacia en la que se encuentra el pensamiento más conservador relacionado con la investigación musical que, bajo la aparente modernidad de los problemas planteados, sigue debatiendo, como la filosofía de la Edad Media, sobre las *formas del pensamiento* (musical) sin tener en cuenta la conexión con la naturaleza. A pesar del tiempo transcurrido y el inexorable progreso de la ciencia, los estudios sobre el arte todavía mantienen vigente la vieja antítesis impuesta por el idealismo histórico, que desvincula los procesos sociales y culturales de las leyes que son inherentes a la materia. Esta concepción filosófica, presente en muchas investigaciones, especialmente en la musicología – a veces por conveniencias ideológicas más que científicas – promueve un reduccionismo absoluto a la historia o la sociología, y cuando se las enfrenta críticamente resulta inevitable recordar las palabras de Diderot (1875) quien, al referirse al idealismo subjetivo de Berkeley, dijo: “*es el más difícil de combatir, aunque es el más absurdo de todos*”.

Referencias

- Cherkashin, P. (1967). *Esencia y Raíces del Idealismo Filosófico*. México: Fondo de Cultura Popular.
- Cornforth, M. (1960). *Ciencia versus Idealismo*. Buenos Aires: Lautaro.
- Garaudy, R; Sartre, J-P.y Fischer, E. (1986). *Estética y Marxismo*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Gardner, H. (1996). *La Nueva Ciencia de la Mente*. Barcelona: Paidós.
- Guillaume, P. (1975). *Psicología de la Forma*. Argentina: Editorial Psique.
- Joja, A. (1969). *La Lógica Dialéctica y las Ciencias*. Buenos Aires: Juárez Editor.



- Koffka, K. (1973). *Principios de Psicología de la Forma*. Buenos Aires: Paidós.
- Kohler, W; Koffka, K; Sander, F. (1973). *Psicología de la Forma*. Buenos Aires: Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1974). *Las Aventuras de La Dialéctica*. Buenos Aires: Editorial La Pléyade.
- Padilla, A. (2000). El Análisis Musical Dialéctico. *Música e Investigación*. Revista del Instituto Nacional de Musicología "Carlos Vega". Buenos Aires, pp. 11-115.
- Priest, S. (1991). *Teorías y Filosofías de la Mente*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Rue, R. (1994). La Objetividad de las Propiedades Estéticas y la Investigación Musical. En Actas de las IX Jornadas Argentinas de Musicología y VIII Conferencia Anual de la Asociación Argentina de Musicología. Buenos Aires.
- Rue, R. (1999). La Objetividad de las Propiedades Estéticas. Córdoba: Ciffyh. *Revista "Avances" del Area Artes*, 2, pp. 82-89.
- Rue, R. (2002). *Armonía Experimental*. Córdoba: Secretaría de Ciencia y Tecnología de la U.N.C y Taller General de Imprenta de la Secretaría de Extensión Universitaria.
- Rue, R. (2003). Los Elementos Objetivos de la Valoración Artística. Neuquén: En XII Congreso Nacional de Filosofía. Departamento de Filosofía, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue.
- Rue, R. (2005). *La Música, entre la Filosofía y la Ciencia*. Córdoba: Universitas, Editorial Científica Universitaria de Córdoba.
- Sanchez Vazquez, A. (1984). *Estética y Marxismo*. México: Ediciones Era.
- Sanchez Vazquez, A. (1984). *Las Ideas Estéticas de Marx*. México: Biblioteca Era.
- Schaff, A. (1964). *La Teoría de la Verdad, en el Materialismo y en el Idealismo*. Lautaro.
- Schoenber, A. (1979). *Tratado de Armonía*. Madrid: Real Musical Editores.
- Sheptulin, A. P (1983). *El Método Dialéctico de Conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Cartago.
- Thenon, J. (1974). *Psicología Dialéctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Vega, M. (1984). *Introducción a la Ciencia Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Wilden, A. (1979). *Sistema y Estructura*. Madrid: Alianza Editorial.

FORMA Y TEXTURA EN LA PRODUCCIÓN MUSICAL LATINOAMERICANA DEL SIGLO XX

LILIA SOFÍA VIERI

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Introducción

El equipo de trabajo responsable del Proyecto de Investigación que dirige el Prof. Dante G. Grela, viene trabajando desde hace tiempo sobre temas relacionados con el estudio de la Producción Musical Latinoamericana, dentro del ámbito de la música académica. En esta oportunidad la actividad de investigación se halla centrada sobre lo inherente a la Forma y la Textura en la Creación Musical Latinoamericana del siglo XX, con el objetivo de llevar a cabo una labor prospectiva en el mencionado campo, tendiente a caracterizar los aportes de un conjunto de obras de compositores representativos de las distintas líneas del pensamiento musical en Latinoamérica, a lo largo del siglo XX.

Hipótesis y metodología

La idea directriz y punto de apoyo principal de la presente investigación parte del presupuesto de que la Creación Musical Latinoamericana, (en general y en particular en la música producida durante el siglo XX) presenta rasgos y aportes en lo morfológico y en lo textural que se proyectan más allá de las constantes influencias recibidas de los grandes centros de irradiación cultural (europeos y estadounidenses)

El plan de trabajo incluye:

- Determinación de técnicas generales de trabajo para la clasificación y el análisis del material musical
- Selección de un conjunto de obras pertenecientes a compositores representativos dentro de las diversas tendencias de la creación musical de la primera mitad del siglo XX
- Análisis técnico-musical del mencionado grupo de composiciones, en lo referente a los aspectos morfológicos y texturales

Los aspectos a considerar para el desarrollo del trabajo, se discriminan de la siguiente manera:

- Análisis morfológico:
 - a) descripción de las características de la forma
 - b) ubicación técnico – estética de la obra y el compositor
 - c) particularidades y aportes en el campo morfológico
- Agrupamiento de obras por planteos morfológicos en común
- Análisis textural:
 - a) descripción de las características de las texturas
 - b) particularidades y aportes en el campo textural
- Agrupamiento por planteos texturales en común
- Observación de interinfluencias morfológico – texturales
- Conclusiones generales – aportes

Desarrollo de la investigación

A los fines de llevar a cabo las actividades de investigación previstas, en primer lugar debió organizarse temporalmente al siglo XX en dos etapas: hasta el año 1950 para una primera etapa, y desde allí hasta el 2000 para la segunda.

A continuación se seleccionaron una serie de compositores cuyas obras se consideraron representativas para cada período, incluyéndose a P. H. Allende, M. Camargo Guarnieri, J. Carrillo, J. Castro, J. M. Castro, C. Chávez, E. Fabini, L. Gianneo, A. Ginastera, H. J. Köllreutter, J. C. Paz, M. Ponce, A. Roldán, D. Santa Cruz, H. Siccardi, H. Villa Lobos, A. Williams.

Se definieron los criterios de clasificación de las formas sonoras y de las texturas de la siguiente manera:

Clasificación de las formas sonoras

A1 –sintáctico – discursivas

- A2 – matéricas
 - A3 – mixturas de a y b (con o sin predominancias de un tipo u otro)
 - B1 – abiertas
 - B2 – cerradas
 - C1 – fijas
 - C2 – móviles en diversos aspectos y grados)
- NOTA: en las formas sintáctico – discursivas se establecerá la siguiente distinción:
- a) referenciadas en los esquemas funcionales barroco – clásico – románticos.
 - b) no referenciadas en los esquemas funcionales barroco – clásico – románticos.

Clasificación de texturas

Principios básicos

- Monorritmo
- Polirritmo
- Monodía
- Polifonía

Texturas simples

- Monódico – monorrítmica
- Monódico – polirrítmica
- Polifónico – monorrítmica
- Polifónico – polirrítmica

Texturas compuestas

- Tipos de texturas compuestas:
- a) con integración de los estratos constitutivos
 - b) sin integración de los estratos constitutivos
 - c) con estratos jerarquizados

Texturas monódico – monorrítmicas:

- A – Con máxima, alta o media continuidad temporal:
 - a) velocidad lenta, media o alta pero con percepción puntual de los eventos
 - b) con velocidad muy alta (campo ornamental, con percepción global de eventos)
 - c) con distribución temporal regular
 - d) con distribución temporal irregular
- B – Con continuidad temporal = 0:
 - a) duraciones largas o medias
 - b) duraciones cortas o muy cortas
 - c) ornamentos
- C – Monodías espacializadas (en el caso de líneas simultaneas en octavas)
- D – Combinaciones de a) y b)

Para todos los casos anteriores:

- con continuidad espacial (ámbito cubierto en forma continua a pseudo- continua)
- sin continuidad espacial (ámbito cubierto en forma discontinua)
- Aspectos subsidiarios: influencias del timbre y del volumen:

- A - Influencia del timbre:
 - a) Monotimbricidad (un único timbre)
 - b) Politimbricidad (simultaneidad de timbres diversos)

Para a) y b)

- timbre fijo (en función del tiempo)
- timbre variable (en función del tiempo):
 - variabilidad evolutiva
 - variabilidad no evolutiva (caso límite: cada ataque con un timbre diferente)
- B – influencia del volumen:
 - a) volumen fijo (en función del tiempo)
 - b) volumen variable (en función del tiempo)
 - variabilidad evolutiva

- variabilidad no – evolutiva (caso límite: cada ataque con un volumen diferente)

Texturas polifónico – monorrítmicas:

- A – Con independencia lineal
- B – Sin independencia lineal
- C – Estáticas o casi estáticas (con eventos de muy larga duración)
- D – Con líneas jerarquizadas
- E – Con continuidad espacial
- F – Sin continuidad espacial (con sub – estratos separados espacialmente)
- G - Con (o sin) continuidad lineal
- H – Con (o sin) número fijo de estratos
- I – Texturas basadas en líneas paralelas (caso particular de B, constituyendo una transición hacia las texturas monódicas)

Para todos los casos anteriores:

- con máxima, alta o media continuidad temporal
- con continuidad temporal = 0
- con algunos estratos continuos y otros discontinuos

Texturas polifónico – polirrítmicas:

- A – Todas las variantes especificadas para las texturas polifónico – monorrítmicas
- B1 – Polifonía real
- B2 – Polifonía virtual
- C1 – Presentando simultaneidades de ritmos libres (variables)
- C2 - Presentando simultaneidades de ostinatos rítmicos

Para todos los casos anteriores:

- con algunos ataques coincidentes
- sin ataques coincidentes

Texturas monódico – polirrítmicas:

Politímbricas, con ataques coincidentes parcialmente entre los diversos estratos

Texturas heterófonas:

Polilinealidad libre: constituidas por simultaneidad de estratos que no presentan un control evidente de la simultaneidad

Texturas compuestas generales

- Homogéneas
- Heterogéneas

Modulación textural

Presentación de una muestra

Del conjunto de obras seleccionadas para llevar adelante las actividades de investigación, se presenta “Rítmica V” y “Rítmica VI” del compositor Amadeo Roldán (*Cuba, 1900-1939*), en los aspectos considerados en esta primera etapa de la investigación:

Ubicación técnica-estética de la obra y del compositor

Datos biográficos del autor lo ubican en un importante papel en la vida musical de la ciudad de La Habana (Cuba). Ocupó diversos cargos en la Orquesta Filarmónica de La Habana (concertino en 1922, subdirector en 1925 y director en 1932), fue profesor de composición en el Conservatorio de La Habana desde 1935 y director del mismo entre 1936 y 1938. Fundó el Cuarteto de Cuerdas de La Habana y el grupo de Avance junto con colegas del mundo intelectual, con el fin de promover la cultura de ese país. Murió en La Habana el 7 de marzo de 1939.

Su música está basada en ritmos y melodías afrocubanas y contiene con frecuencia elementos folclóricos originarios del continente africano. De su obra caben destacarse los ballets *La rebambaramba* (1927-1928) y *El milagro de Anaquillé* (1928-1929), la obra sinfónica *Obertura sobre temas cubanos* (1925), los poemas *Oriental*, *Pregón* y *Fiesta negra* (1926) y 6 “Rítmicas” (1929-1930 para música de cámara. (Los números V y VI de Rítmicas están destinados a instrumentos de percusión cubanos)

Postulados estéticos

Amadeo Roldán en una carta dirigida al compositor norteamericano Henry Cowell, dejó bien expresado cuáles eran sus postulados estéticos y sus propósitos como autor al afirmar:

[...] “Como músico americano, mis ideales son ante todo conseguir hacer un arte esencialmente americano, en un todo independiente del europeo, un arte nuestro, continental, digno de ser aceptado universalmente, no por el caudal de exotismo que en él pueda haber (actualmente nuestra música es aceptada en Europa a título de interesante y amable novedad o como se acoge la travesura de algún muchachito con la sonrisa en los labios y sin darle gran importancia en el fondo), sino por su importancia intrínseca, por su valor en sí como obra de arte, por el aporte que haya en el nuestro al arte universal. [...] Arte nuevo, procedimientos nuevos, mejor dicho, Arte Americano, procedimientos americanos, sensibilidad, formas, medios de expresión nuevos, americanos, pero inspirados en el más pleno y sincero sentimiento artístico [...], modernidad, mejor dicho, actualidad en la sensibilidad y el lenguaje [...].”

El siglo XX europeo desde sus albores descubre las complejas músicas de los pueblos que considera "primitivos", en las que el ritmo pasa a ser parámetro esencial y estructural.

Las Rítmicas V y VI de Amadeo Roldán son las primeras obras de y con percusión en el ámbito de la así llamada música culta o de concierto.

“Roldán había estudiado a fondo la percusión yoruba, esta cultura musical africana importada a Cuba por los españoles y por los esclavos. [...] en la que el concepto de percusión es infinitamente más articulado y sensible que en la cultura. Europea. [...] Es en Asia y África donde se han rastreado los orígenes históricos de las músicas de tradición oral destinadas a la percusión sola - gamelanes o conjuntos de percusión negra (Paraskevaidis 2002)

Refiriéndose a la música de Amadeo Roldán dice Harold Gramatges (Cuba 2002):

“Al calor de estas nuevas realidades, se exaltan nuestros valores folklóricos, y nace la tendencia africanista -con Fernando Ortiz a la cabeza-, que si bien en Europa era una manifestación exótica, en nuestra patria era la expresión de algunos de los elementos más legítimos de nuestra idiosincrasia. Esta nueva visión de nuestras genuinas tradiciones encontró expresión en la música con mayor fuerza y trascendencia que en ninguna de las otras artes, y fue representada por Amadeo Roldán y Alejandro García Caturla. El tratamiento dado por estos compositores a los elementos de estilo y temas derivados de la música popular; su concepto de la orquestación que elevaba a la música cubana al nivel de la música universal de aquellos días, los consagra como iniciadores del moderno arte sinfónico cubano.”

Varèse afirma en 1931 que:

“Amadeo Roldán es el primer compositor que ustedes tienen hoy. No podemos menos que confiar plenamente en un músico que orquesta con tan pocas influencias externas, que maneja la percusión con asombrosa habilidad y da tales muestras de temperamento”.

Descripción de las características de la forma

Compuso seis Rítmicas entre 1929 y 1930. Las cuatro primeras son para flauta, oboe, clarinete, fagot, corno y piano; la Rítmica V - en tiempo de son - y la Rítmica VI - en tiempo de rumba - son, cronológicamente, las primeras obras para percusión sola, pensadas para la sala de conciertos.

El instrumental empleado en la Rítmica V, está repartido entre once ejecutantes, e incluye: cuatro pares de claves (muy agudas, agudas, graves, muy graves), dos cencerros, quijada, güiro, dos maracas (aguda y grave), dos bongós (agudo y grave), dos timbales cubanos, tres timbales de orquesta, bombo y marímbula (reemplazada, en su defecto, por contrabajo pizzicato).

El instrumental empleado en la Rítmica VI y repartido también entre once ejecutantes, es idéntico y difiere sólo en que, en lugar de cuatro pares de claves, se usan sólo dos (agudas, graves).

Particularidades y aportes en el campo morfológico

La estructuración de las Rítmicas en base a ritmos cubanos, de origen africano, da la característica principal de las obras en su aspecto morfológico, cual es la reiteración y la superposición de microestructuras rítmicas del tipo de los ostinatos.

El planteo de la forma sonora no es de tipo sintáctico-discursivo sino gestual, porque la forma se arma por interrelaciones de las microestructuras, que contrastan más o menos entre ellas, que interactúan o transicionan, lo que da lugar a una concepción diferente de la forma: concepción matérica, en donde la materia sonora misma es el personaje principal, no habiendo un esquema abstracto, genérico que preceda a la forma, como en las formas sintácticas; en todo caso, si el compositor hace un esquema como plan de trabajo es un esquema de configuración de esa materia, en ese momento.

En referencia al punto B de la Clasificación de las Formas Sonoras, cada una de las dos Rítmica analizadas podrían encuadrarse mejor dentro de un caso mixto, (entre cerradas y abiertas) ya que no se presentarían como formas sonoras cerradas de acuerdo a los casos tradicionales, y en ambas se arriba al final de manera imprevista. (cabe la aclaración, que los finales quedan claramente definidos)

Particularidades y aportes en el campo textural

En la Rítmica V: la textura se va construyendo por la superposición de estratos, caracterizado cada uno por la presencia de un ostinato, predominando las texturas simples (monorrítmicas y polirrítmicas) que en su superposición generan texturas polifónico-monorrítmicas y polifónico-polirrítmicas. Debido a que el autor asigna un valor importante a las alturas de los instrumentos de percusión que utiliza, se destacan texturas politímbricas. En una sola oportunidad aparece una textura compleja -cc87 a 94 – conformada por la superposición de una polifonía polirrítmica y de una polifonía monorrítmica.

Los momentos “monódicos” o monorrítmicos son para presentación de ritmos y/o instrumento, y la textura aparece espacializada.

En la Rítmica VI: la textura adopta características similares a la “V” pero se hace más compleja, al quedar la trama, durante gran parte de la obra, organizada en tres planos: uno estructurado en base a cuatro ostinatos que se reiteran cinco veces cada uno, otro organizado también en base a ostinatos diversos que constituyen el plano sonoro intermedio, y dos estratos con ritmos libres, que sobresalen como estratos jerarquizados.

Un bajo grado de integración de los polirritmos en las UF centrales da por momentos una interesante textura heterofónica, perfectamente escrita por el autor.

Referencias

- Fajardo, R. (2005). *Amadeo Roldán*. Habana Radio (Emisora de la Oficina del Historiador de la ciudad de La Habana) La Habana, 06 de abril de 2005.
- Gramatges, H. V. (2002). La Jiribilla. *Revista de Cultura Cubana DOSSIER* La Habana.
- Grela, D. (1985). Análisis musical: una propuesta metodológica. Trabajo presentado en las *Jornadas de Musicología*. Buenos Aires
- Grela, D. (1987). *La consideración de las tendencias múltiples en el análisis musical*. Edición Serie 5: La música en el Tiempo. Rosario
- Paraskevaídís, G. (2002). Edgard Varèse y su relación con músicos e intelectuales latinoamericanos de su tiempo Algunas historias en redondo. *Revista Musical Chilena*, **198**, pp. 7-20.

CONSTRUCCIÓN DE LA REPRESENTACION SIMBÓLICA EN LA LECTURA A PRIMERA VISTA

MARÍA GUADALUPE SEGALERBA

LABORATOIRE PSYCHOMUSE – UNIVERSITÉ DE NANTERRE

BBA - UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

La comprensión de la música se funda en la asociación de un cierto número de competencias musicales independientes más que en el desarrollo de módulos de competencias «específicas» que estarían aisladas unas de otras. Davidson y Scripp (1992)

Introducción

Modelos tradicionales de enseñanza especializada de la música entendieron la lectura a primera vista como una habilidad de alto grado de automatismo dependiente de destrezas técnicas. La intervención de grados de conciencia creciente no tuvo cabida en un entrenamiento conformado por prácticas altamente repetitivas: solfeo recitado, predominio de reproducción memorística y entrenamiento de denominación de notas a velocidad, entre otras, como única forma de acceso a la lectura. Sobre la base de una formación tal, quedaron fuera aquellas aproximaciones de naturaleza comprensiva del lenguaje musical, que involucran grados progresivos de comprensión de las relaciones entre elementos.

El desarrollo de competencias de lectoescritura musical es uno de los objetivos de la formación musical. En el trabajo pedagógico, la mediación resulta fundamental para la construcción de las representaciones simbólicas no solo en la codificación o notación de los discursos musicales sino en la decodificación por lectura. El estudio profundo y sistemático del proceso de mediación que permite a los alumnos la construcción de conocimiento musical resulta entonces de interés fundamental, como así también el trabajo con estrategias metacognitivas en el aprendizaje del lenguaje musical.

Constatamos en trabajos anteriores que “hablar” de la música estructura la representación mental, a la vez que favorece el pasaje a la representación gráfica. El lenguaje que habla de la música – el metalenguaje – (Nattiez) y la notación melódica, como representación semiológica de una melodía breve, fueron estudiadas con el objetivo de mejorar la notación musical en los alumnos-músicos en situación de clase, mostrando la importancia de una mediación verbal en el pasaje de la ejecución vocal de una melodía a su notación simbólica (Segalerba 2003 y 2005). Se trata ahora de demostrar que el lenguaje opera como una herramienta psicológica a la hora de transferir un conocimiento musical «enactivo» a otro conocimiento de tipo simbólico, esta vez en la lectura melódica.

Por eso consideramos importante el papel del análisis como estrategia constructiva de representación, que en el caso de la lectura a primera vista ayuda a identificar elementos estructurales del texto musical. Así, un mayor conocimiento de las relaciones estructurales dentro de las obras aumenta la familiaridad con las características constructivas del estilo y por lo tanto aumenta la comprensión y la velocidad de respuesta. En otras palabras, se trata de lograr que la velocidad de respuesta y el automatismo en la lectura se nutran de más insumos comprensivos y de superar la mera reacción ante cantidad de notas en favor de una comprensión de esas notas como una configuración con sentido: un acorde, un desvío, una secuencia.

Finalmente, el trabajo de explicitación mediante el lenguaje verbal no solamente es parte de los elementos de un andamiaje (en términos de Bruner) sino que favorece el logro de competencias metacognitivas (Develay 1997, Doly 1997).

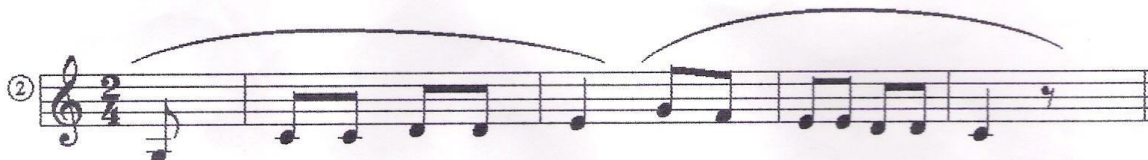
Hipótesis inicial

Para observar el lenguaje verbal como herramienta psicológica que permite describir una melodía y explicitar sus funciones tonales y para verificar luego si, al aplicar la mediación del lenguaje hay efectivamente una mejoría en la tarea de lectura melódica, se partió de la siguiente hipótesis: *el metalenguaje, al explicitar la melodía escrita, permite mejorar la lectura a primera vista en alumnos-músicos.*

En otras palabras, se plantea observar si la dimensión de explicitación metacognitiva, permite a los alumnos apropiarse de los saberes de una manera más eficaz.

Melodía

Se decidió utilizar la siguiente melodía (figura 1) que presenta características acordes con las posibilidades reales de los alumnos de acuerdo al grado de formación musical y con el programa correspondiente al nivel académico.



soportes en audio (de las ejecuciones vocales en el momento de las lecturas) y en papel (de las explicitaciones verbales en el tiempo de la segunda etapa -grupo experimental únicamente-). Los dos tipos de registros de datos pasaron luego a formar parte de archivos audio numéricos y documentos de texto.

Administración del dispositivo

Se presentó la partitura de la melodía (nivel de dificultad acorde a la formación de los alumnos). Cada sujeto fue invitado a cantar primero el arpeggio de tónica y los principales recorridos por grado conjunto (dificultades que contiene la lectura). Luego, tuvo lugar lo que llamaremos «primera lectura» es decir, la lectura a primera vista, propuesta en Do Mayor, con el fin de evitar posibles dificultades con la variable-tonalidad. El tiempo previo a la lectura fue libre. Los alumnos leyeron previamente y posteriormente al arpeggio de tónica, cantaron sin el nombre de las notas y con el nombre de las notas. Todas las sesiones fueron grabadas (micrófono digital y MD). Cada alumno fue grabado en tres lecturas sucesivas completas. Cada alumno fue grabado cantando el arpeggio de tónica. Este arpeggio fue cantado primero en orden ascendente (tónica mediante dominante) para retomar la tónica luego, cantar la dominante inferior y terminar por la tónica.

Etapa experimental 2

Antes de la segunda etapa tuvo lugar el aprendizaje de la explicitación de melodías, por parte de los alumnos del grupo experimental. Luego, el procedimiento para la producción de «segundas lecturas» se dio de manera idéntica a la primera etapa, con la única diferencia de la mediación del lenguaje verbal en el grupo experimental.

Conformación del corpus

Las ejecuciones vocales a primera vista, convertidas en archivos audio-numéricos y reunidas por sujeto, fueron sometidas a un jurado independiente para evaluar el grado de justeza de cada lectura y el grado de configuración del acorde de tónica. Se tomó una escala Likert de 1 a 7 considerando incluir aquellos sujetos ubicados entre 5 y 7, a fin de trabajar la lectura a primera vista sobre la base de una buena configuración tonal a la hora de cantar sin leer. El corpus total de respuestas se dividió en dos grupos homogéneos en cuanto a zonas de desarrollo para contar así con un grupo experimental y otro grupo control de similares características.

De esta manera, los datos que conforman el corpus de esta investigación fueron proporcionados por dos grupos de alumnos de dos divisiones homogéneas en porcentaje de niños y niñas, instrumentos estudiados y nivel de formación musical general. Tanto del grupo experimental como el grupo control están conformados por 16 sujetos de 12 años de edad y tercer año de formación musical específica.

Tratamiento de los datos de la primera etapa

De la primera etapa de trabajo surgieron soportes en audio de las llamadas «primeras lecturas» que incluyen además ejecuciones vocales del acorde de tónica. Se numerizó la información procedente de errores y aciertos en cada sujeto y cada ejecución vocal, según tres criterios de análisis: notas, intervalos y contorno (información local). En algunos casos esta información es discriminada por criterio y en otros es reunida en porcentajes según cantidad de «exactitudes» (notas, intervalos y movimientos de contorno correctos en cada lectura). Por otro lado, la misma información fue tratada en gráficos que representan visualmente cada versión leída de la melodía lo que permite no solamente la observación individual sino la comparación ínter grupos.

Primeros análisis

Las ilustraciones que siguen ejemplifican los diferentes análisis ya sea por sujeto o por grupo. Cabe recordar que las tablas y los gráficos individuales contienen varias ejecuciones vocales y que existen en cada sujeto en particular (y esto también será así en el tratamiento de los datos de la segunda etapa). Ejemplificamos algunos casos en las figuras 2 y 3.

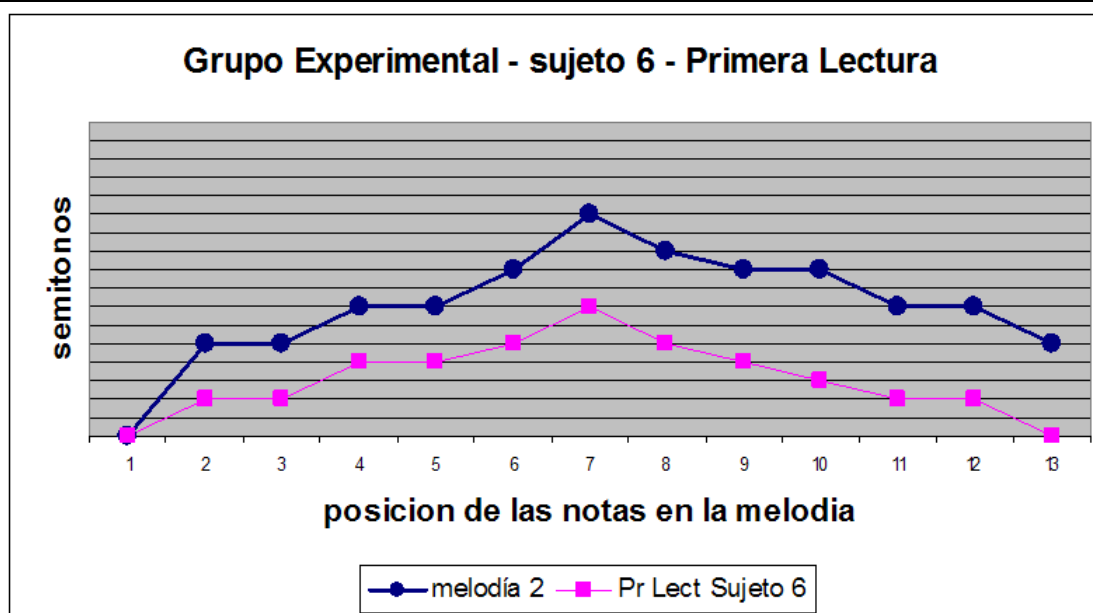


Figura 2. Grafico de Primera lectura – Sujeto 6. En trazo más grueso, la línea melódica es representada por semitonos a partir de la nota sol dominante inferior y finalizando en el do tónica. Por debajo, puede observarse la trascripción de una primera lectura que, si bien comienza en la dominante inferior, no reproduce los intervalos mayores a las 2das, comprimiendo el contorno melódico. Un único error de contorno aparece entre las notas 9 y 10 (descienden en lugar de repetirse como en la melodía original). Obsérvese que en esta lectura la última nota coincide con la primera a pesar de no tratarse de la tónica.

Interpretación de los primeros resultados

Al numerizar los datos obtenidos de cada registro en audio, por lectura y por alumno, nos resultó posible observar en detalle tipos y cantidades de aciertos y errores. Además fue posible establecer las desviaciones de cada error respecto de la nota, intervalo y movimiento de contorno correcto.

Primeras Lecturas Sujeto 6													
melodía 2	0	5	5	7	7	9	12	10	9	9	7	7	5
intervalos		5	0	2	0	2	3	-2	-1	0	-2	0	-2
contorno		+	=	+	=	+	+	-	-	=	-	=	-
Pr Lect Sujeto 6	0	2	2	4	4	5	7	5	4	3	2	2	0
		2	0	2	0	1	2	-2	-1	-1	-1	0	-2
		+	=	+	=	+	+	-	-	-	-	=	-
errores de nota	0	-3	-3	-3	-3	-4	-5	-5	-5	-6	-5	-5	-5
errores de intervalo		-3	0	0	0	-1	-1	0	0	-1	1	0	0
errores de contorno		0	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	0

Figura 3. Tabla de datos numéricos – sujeto 6. Los datos del cuadro anterior, vistos ahora numéricamente. La melodía es representada en tres criterios: notas, intervalos y movimientos de contorno. Los números representan notas e intervalos por semitono. Las notas desde el 0 (sol inferior), aumentan por semitonos (5: do tónica; 7: re; 9 mi; 10: fa, 12: sol). Los intervalos ascendentes desde el semitono (1) hasta la cuarta justa (5) y descendentes desde el semitono (-1) hasta la tercera menor (-3). Los movimientos de contorno colocados abajo de cada intervalo reproducen la información que contiene el intervalo: + (ascendente) – (descendente) y el signo = (nota repetida). En el caso de los errores de nota e intervalo, los números indican cantidad de semitonos alejados del resultado correcto y los signos menos indican la dirección descendente del error. Así, en la fila «errores de nota», el error -3 de la segunda nota, corresponde a un la cantado por el sujeto, que ocupa el lugar del do (5) de la melodía correcta. Los errores de contorno corresponden a la información local, siendo el 0 ausencia de error, y el 1 error. El signo negativo indica que el error se ubica por debajo de la nota correcta.



Los gráficos que siguen en las figuras 4 y 5 son los que nos permitieron observar el total de respuestas (lecturas a primera vista) de todos los sujetos de cada grupo y comparar a la vez, cada lectura con la melodía original, cada nota y sus desviaciones y la globalidad de respuestas.

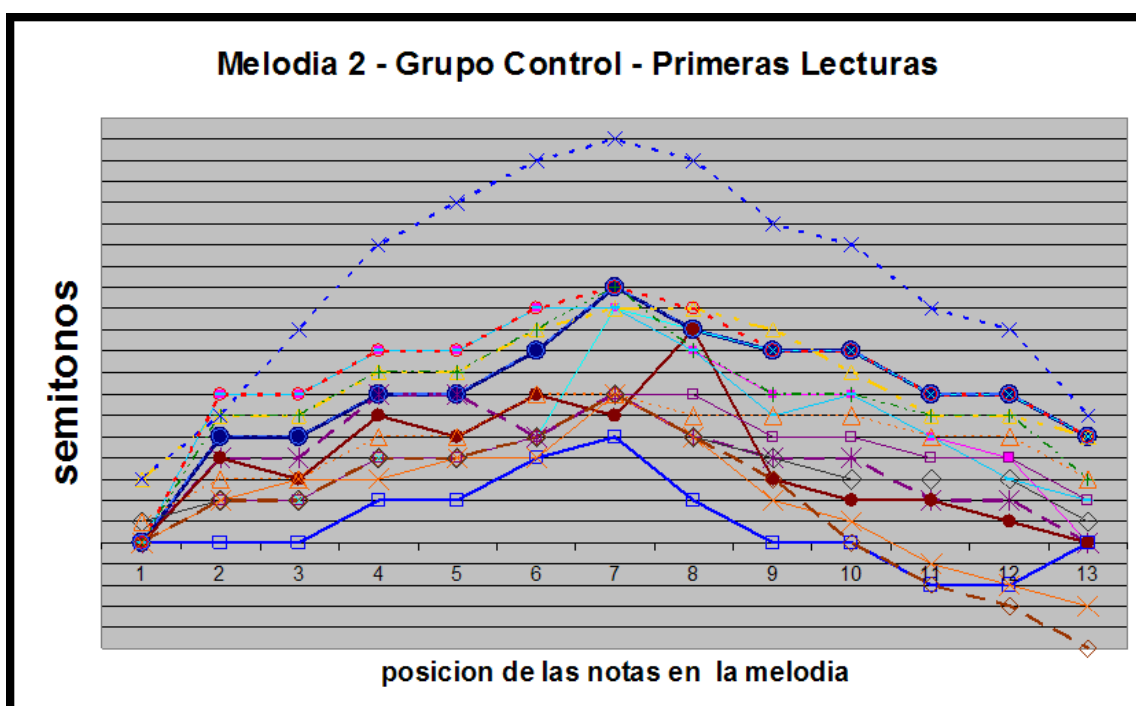


Figura 4. Melodía y primeras lecturas en el grupo control. En esta representación, a la melodía original en trazo grueso se les suman todas las «primeras lecturas» del grupo control, observándose que las mismas presentan diferentes grados de inexactitud.

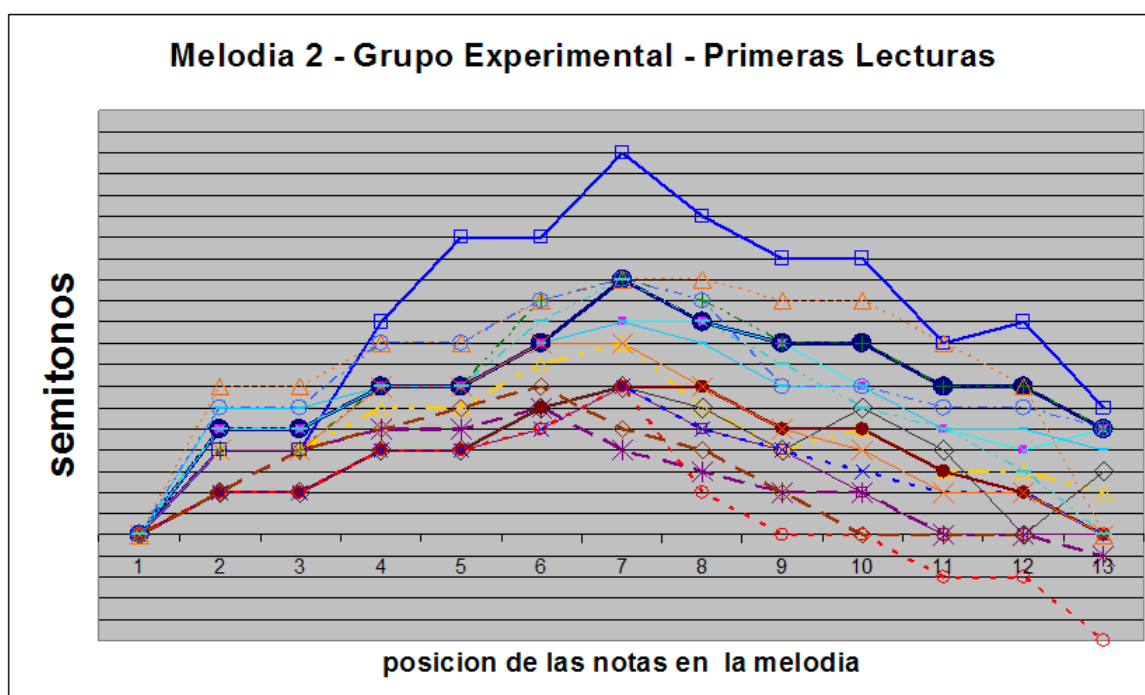


Figura 5. Melodía y primeras lecturas en el grupo experimental. En esta representación, a la melodía original en trazo grueso se les suman todas las «primeras lecturas» del grupo experimental, observándose que las mismas presentan diferentes grados de inexactitud.

Al comparar ambos gráficos nos fue posible determinar que el nivel inicial de cada grupo es el mismo, es decir, que partimos realmente del mismo tipo de «primeras representaciones» de una partitura y por lo tanto que las diferencias en la segunda etapa, si las hubiera, deberían estar determinadas principalmente por la mediación del lenguaje verbal. Esto no nos resulta sorprendente, ya que se tomaron todos los recaudos en la formación del corpus, especialmente en la determinación de la zona de desarrollo actual, sólida garantía de un punto de partida firme.

Primeras conclusiones

En este trabajo abordamos la teoría y la práctica pedagógicas en la enseñanza de la música como formación específica. Aquí, la investigación se acercó entonces al ámbito de la clase, cerrando una distancia que históricamente no ha contribuido a resolver los principales problemas de la formación musical. Tanto las bases teóricas como la metodología y el tratamiento de los datos fueron cuidados con el rigor que el tema merece. La mediación, la metacognición, la integración de los saberes, la transferencia de conocimientos, la construcción de sentido y la construcción de una competencia lectora están en la base de esta investigación y fundamentan todas las etapas de la misma. Contribuir a uno de los principales problemas como es la dificultad en la lectura, a la hora de integrar el conocimiento musical, fue el desafío que originó, que sostiene y que continuará este estudio hasta las conclusiones finales.

Tratamiento de los datos de la segunda etapa

Las informaciones de cada sujeto fueron numerizadas, los registros de audio digitalizados y los aciertos y errores tratados con porcentajes. Los criterios de análisis son los mismos que ya fueron planteados: notas, intervalos y contorno (información local), discriminados en algunos casos y reunidos con porcentajes totales en otros, según la cantidad de «exactitudes» (notas intervalos y movimientos de contorno correctos en cada lectura). Se continuó con la realización de gráficos que representan visualmente cada versión leída de la melodía, lo que posibilita no solamente la observación individual sino la comparación ínter e intra grupos.

«Segundos» análisis

Resultados grupales generales

El análisis de las lecturas a «segunda vista» nos permitió comparar los resultados con respecto a las primeras lecturas así como también un cotejo entre grupos, posibilitando además – a futuro – interesantes estudios de caso. A continuación, presentamos los resultados generales por grupo con los datos de las dos etapas de la investigación y el detalle de las tres instancias en el interior de cada etapa.

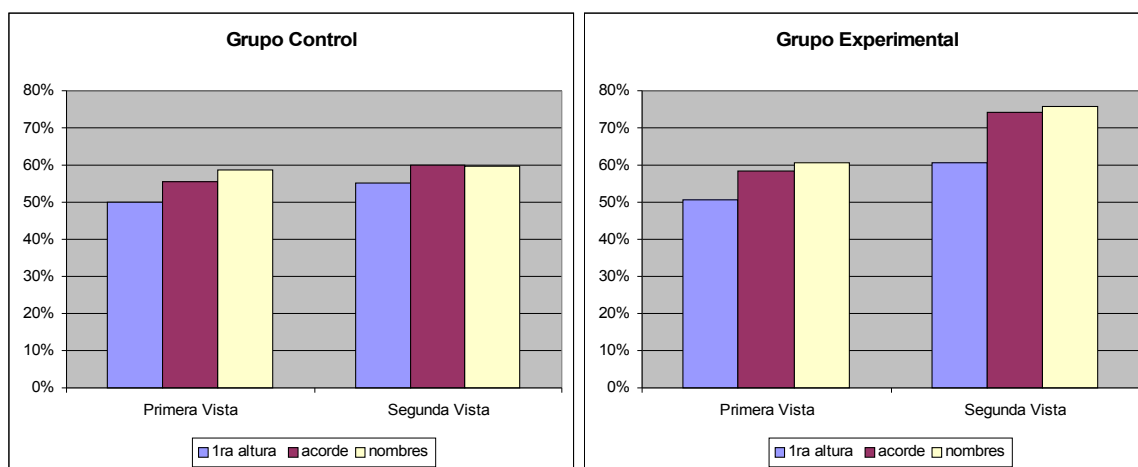


Figura 6. Gráficos de datos grupales generales por criterio. Porcentajes generales de exactitud. Estos dos gráficos muestran los porcentajes de exactitud generales de los dos grupos, las dos etapas de trabajo y las diferentes instancias en las lecturas. Cada columna contiene un promedio de notas, intervalos y movimientos de contorno correctamente leídos por cada alumno a primera y segunda vista, con la referencia de la primera nota («1ra altura» en la leyenda de los gráficos), con la ejecución vocal previa del acorde de tónica («acorde» en la leyenda) y con el nombre de las notas («nombres»). Los porcentajes por criterio fueron promediados primero en cada alumno y luego en cada grupo. Tanto el grupo control como el experimental están conformados por 16 sujetos.

Interpretación de los resultados grupales generales

Una primera mirada de los porcentajes generales de exactitud dispuestos de esta manera, permite comparar los datos desde varios puntos de vista:

1. Intra grupo: Primera Vista y Segunda Vista en el interior de cada grupo
2. Inter grupo:
 - Primera Vista comparando grupo experimental y control
 - Segunda Vista comparando grupo experimental y control
3. Inter categorías:

- Primera nota como referente
- Ejecución vocal previa del arpeggio de tónica
- Lectura con el nombre de las notas

Comparación de los datos al interior de cada grupo

Grupo Control: Observando en la figura 6 los porcentajes de resolución de cada instancia de lectura y comparando las dos etapas (primera y segunda vista) se advierte que no existe prácticamente diferencia en los resultados obtenidos. Así, las lecturas a «segunda vista» no alcanzan un mejor grado de resolución por el solo hecho de repetir los intentos.

Grupo Experimental: En este caso, la segunda etapa (segunda vista) arroja porcentajes más elevados comparados con las primeras lecturas, como se había hipotetizado al introducir la mediación del lenguaje. Así, el mismo número de intentos precedido por los mismos referentes arrojan porcentajes más elevados de resolución.

Comparación de los datos de un grupo al otro

Primera Vista: Al observar en la figura 6 las columnas de las primeras lecturas de cada grupo, se constata un grado de similitud muy importante. Entendemos que esta semejanza confiere un alto grado de solidez a la muestra, dado que establece un punto de partida de igualdad y confirma la relación de equivalencia del grupo experimental respecto del grupo control. Así, cualquier diferencia de resultados en una próxima etapa dependerá exclusivamente de la variable introducida.

Segunda Vista: Comparando las columnas de resultados de esta segunda etapa de la investigación, se observa un grado mayor de resolución de las lecturas en el grupo experimental.

Comparación de los datos inter categorías

Primera altura dada como referente: la lectura a primera vista sin más soporte referente que la primera altura, arroja en todos los casos en los que no hubo mediación verbal previa un nivel de resolución del 50% (figura 6). Es decir que los alumnos del grupo control tanto en la instancia de primera vista como en la de segunda vista y los alumnos del grupo experimental que leen por primera vez solo alcanzan a resolver «la mitad del problema». Hay sin embargo una leve mejoría en el grupo control pero debemos tener en cuenta una posible incidencia de las repeticiones anteriores. Leer habiendo explicitado las características melódicas en cambio, permite una mejor resolución aún, leve si se la compara con el otro grupo, y más importante teniendo en cuenta las primeras lecturas en el mismo grupo. Podemos afirmar que este mejor nivel de resolución se relaciona directamente con la introducción de la variable metalenguaje.

Acorde de tónica cantado antes de la lectura: Cantar el acorde de tónica antes de abordar la lectura incide levemente en una mejor resolución en el grupo control (figura 6), pero la incidencia se torna muy evidente cuando el lenguaje verbal fue utilizado para explicitar la melodía en el grupo experimental. Cabe aclarar, que la ejecución del acorde de tónica no es imitada sino construida por cada sujeto, a partir de la altura dada de la nota tónica.

Denominación de las notas durante la lectura: El nombre de las notas no incide en principio en la performance lectora, como puede observarse comparando las columnas «acorde» y «nombres» en todos los casos (figura 6). Aún cuando los porcentajes de exactitud de esta instancia (leer cantando con el nombre de las notas) es notablemente mayor luego de la mediación verbal, si la comparamos con las instancias anteriores, no supera a los mejores resultados obtenidos «gracias» a la ejecución del acorde.

Nuevas conclusiones

La comparación de los gráficos presentados en la figura 6 permiten establecer fehacientemente la igualdad de nivel inicial de los grupos. En otras palabras – y como ya hemos señalado – estamos partiendo del mismo tipo de «primeras representaciones» de una lectura, por o que obtuvimos el mismo grado de «eficacia» lectora y por lo que, estamos en condiciones de afirmar que las diferencias en la segunda etapa, están determinadas principalmente por la mediación del lenguaje verbal.

Consideramos que los indicios que surgen de estos primeros análisis deben ser retomados, estudiados no solamente en lo general sino en los casos particularmente interesantes y contextualizados. Aquí nace entonces una nueva línea derivada de esta investigación.

Resultados individuales «numéricos» y «visuales»

Luego de este primer análisis general, presentamos datos individuales en forma de gráficos y agregamos además la información en las tablas que sustentan los gráficos. Esto nos permitirá iniciar otro análisis, avanzando en el estudio de los diferentes aspectos que conforman la resolución de la lectura.

La amplia posibilidad de análisis a partir de esta forma de presentación, puede observarse a continuación, en los gráficos que contienen la representación visual de la melodía junto con la reunión de las diferentes instancias de las lecturas, en sujetos de ambos grupos.

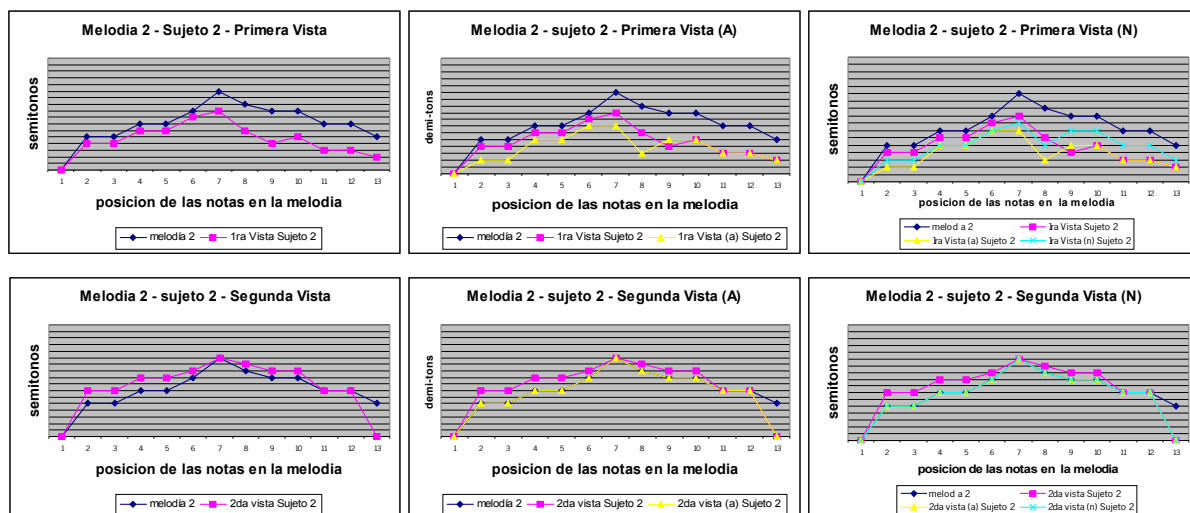


Figura 7. Gráficos de datos individuales - Grupo experimental - Sujeto 2. Uniendo los puntos con rombos, la línea melódica representada por semitonos a partir de la nota sol dominante inferior y finalizando en el do tónica. Uniendo las notas representadas con cuadrados, la transcripción de las lecturas a primera vista o a segunda vista según corresponda. Con triángulos, primera y segunda vista luego de la ejecución vocal del acorde de tónica (construido por el alumno con la referencia de la altura de tónica). Finalmente con pequeñas cruces, la primera y segunda vista con denominación de las alturas. Puede observarse que la línea correspondiente al modelo de la melodía sin errores, solo se «esconde» a partir de la combinación de las variables «metalenguaje» y «construcción cantada del acorde» en la «segunda vista». El nombre de las notas no agrega mejores resultados, ni logra encauzar la última nota hacia la altura de la tónica real (volvemos a la idea de la primera nota tomada como tónica aunque no lo sea).

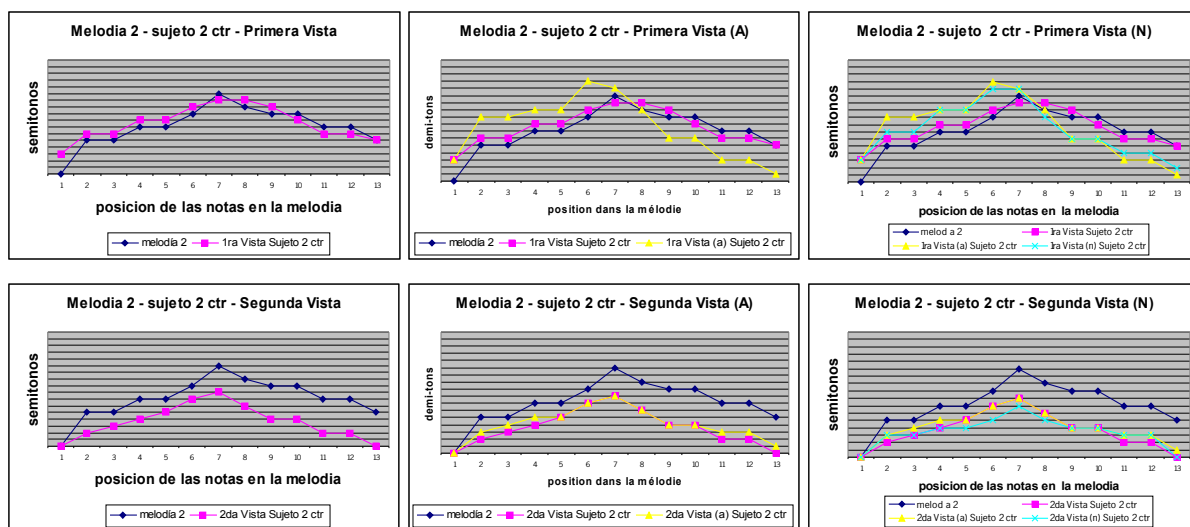


Figura 8. Gráficos de datos individuales - Grupo control - Sujeto 2. Las mismas características en las líneas representan las instancias ya descritas, pero en este caso la línea principal no «desaparece», dado que el alumno no alcanza ninguna altura correcta en ninguna de las instancias de lectura. Recordemos que aquí no existe la mediación del lenguaje verbal dado que se trata de un alumno del grupo control. Puede verse además la clara tendencia a terminar en la primera nota, la dominante, debido al fuerte peso de la concepción de la melodía que comienza siempre en tónica.

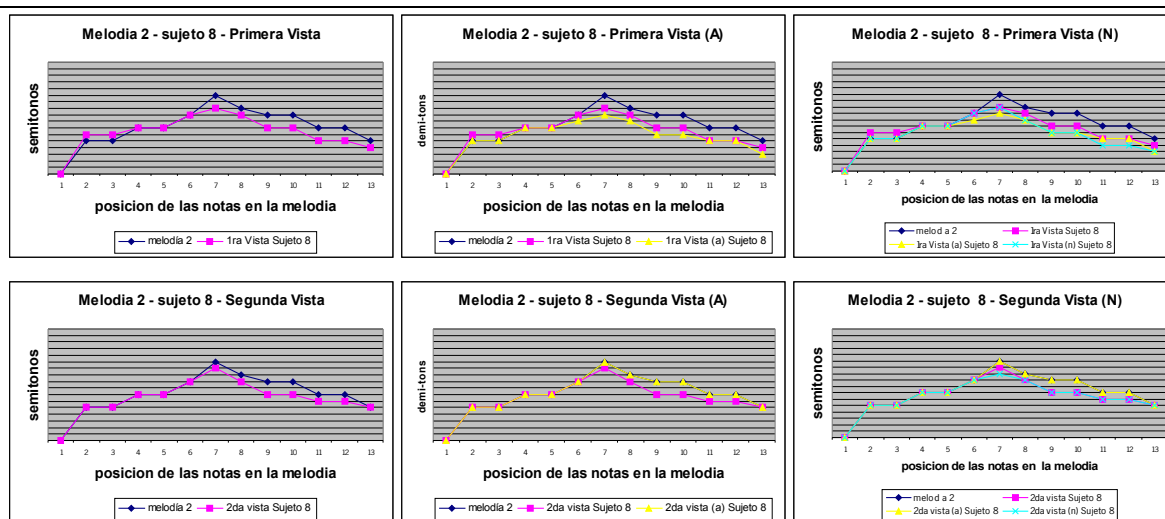


Figura 9. Gráficos de datos individuales - Grupo experimental - Sujeto 8. En este caso, la línea de la melodía original «desaparece» por completo a partir de la combinación de las dos variables: mediación del lenguaje y construcción cantada del acorde. Gracias al metalenguaje además, la altura de la tónica final es correctamente alcanzada desde la primera instancia de la segunda vista.

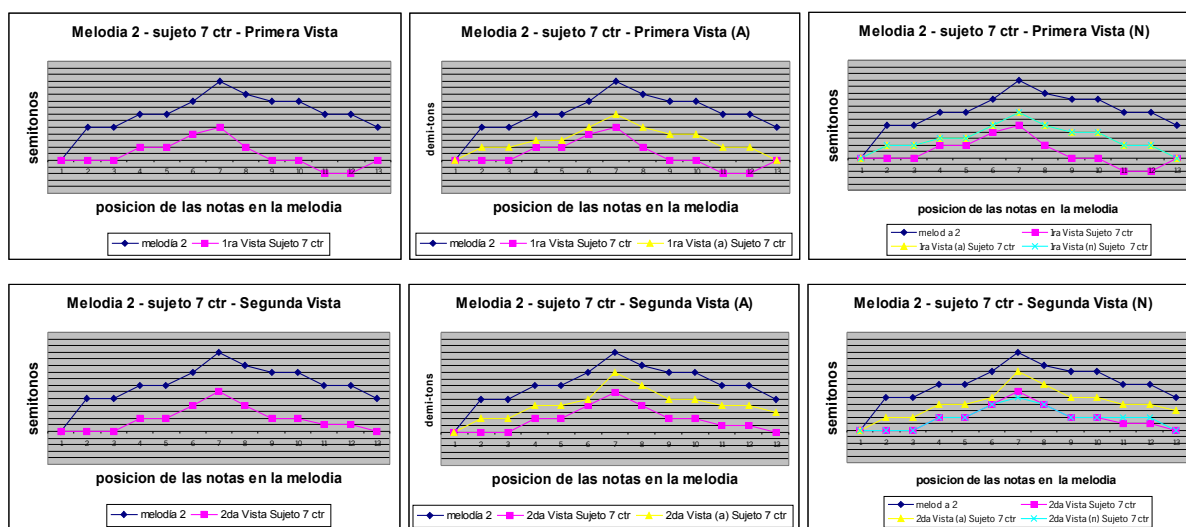


Figura 10. Gráficos de datos individuales - Grupo control - Sujeto 7. Este es uno de los casos en los que el alumno no alcanza ninguna altura correcta en ninguna de las instancias de lectura. En las primeras lecturas, sin embargo, la construcción cantada del acorde de tónica incide en una mejoría a nivel de los intervalos y especialmente del contorno melódico, mejoría que se mantiene con la denominación de las notas (la denominación sola no aumenta en este caso tampoco la performance).

En estos gráficos de las figuras 7, 8, 9 y 10 se volcaron el total de respuestas de las lecturas a «primera» y a «segunda vista» de cada sujeto del total del corpus. Presentamos dos pares de sujetos de ambos grupos para comenzar a observar los comportamientos lectores con mayor detalle. Es posible comparar a la vez, cada instancia de lectura con la melodía correcta, cada nota con sus desviaciones, y la globalidad de las respuestas. Por otro lado, dado que contamos con los gráficos anteriores, es factible también establecer las comparaciones entre primeras y segundas lecturas con y sin mediación del lenguaje.

Iniciamos además un análisis en la leyenda de cada conjunto de gráficos. Dicho análisis no pretende exhaustividad alguna, sino simplemente una primera aproximación a modo de ejemplo. Continuaremos a futuro con estos análisis y puede el lector también aventurar algunas observaciones y conjeturas, sacando sus propias conclusiones a la luz de estos datos.

Resultados individuales: gráficos y tablas

Como se indicó en el informe anterior, la numerización de los datos obtenidos a partir de los registros en audio, por cada instancia de lectura y por alumno, permite estudiar con mayor detalle los tipos y las cantidades de aciertos y errores así como las desviaciones de los errores por criterio (notas, intervalos y movimientos de contorno). Observemos las figuras 11 y 12.

GRUPO CONTROL		PRIMERA VISTA			SEGUNDA VISTA		
		1ra altura	acorde	nombres	1ra altura	acorde	nombres
BBA 06 Gr Ctr M2 S7	notas +	0%	0%	0%	0%	0%	0%
BBA 06 Gr Ctr M2 S7	intervalos +	58%	75%	75%	58%	50%	58%
BBA 06 Gr Ctr M2 S7	contorno +	92%	100%	100%	92%	100%	92%
		50%	58%	58%	50%	50%	50%

GRUPO EXPERIMENTAL		PRIMERA VISTA			SEGUNDA VISTA		
		1ra altura	acorde	nombres	1ra altura	acorde	nombres
BBA 06 Gr Exp M2 S8	notas +	25%	33%	42%	50%	100%	50%
BBA 06 Gr Exp M2 S8	intervalos +	50%	58%	75%	67%	100%	58%
BBA 06 Gr Exp M2 S8	contorno +	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		58%	64%	72%	72%	100%	69%

Figura 11. En estas tablas pueden observarse horizontalmente los porcentajes de notas, intervalos y movimiento de contorno correctamente leídos por un alumno del grupo control y otro del grupo experimental. Las columnas verticales dan cuenta de los resultados obtenidos en cada instancia de lectura durante la “primera” y “segunda” vista, es decir, con la primera altura dada como referente, el acorde cantado previamente a la lectura y la lectura con denominación de las alturas. Es posible entonces comparar los resultados en varias direcciones y complementar la observación además con los gráficos de las figuras 7 y 8.

GRUPO CONTROL		PRIMERA VISTA			SEGUNDA VISTA		
		1ra altura	acorde	nombres	1ra altura	acorde	nombres
BBA 06 Gr Ctr M2 S2	notas +	8%	8%	0%	0%	0%	0%
BBA 06 Gr Ctr M2 S2	intervalos +	58%	42%	50%	50%	50%	50%
BBA 06 Gr Ctr M2 S2	contorno +	83%	92%	92%	83%	83%	100%
		50%	47%	47%	44%	44%	50%

GRUPO EXPERIMENTAL		PRIMERA VISTA			SEGUNDA VISTA		
		1ra altura	acorde	nombres	1ra altura	acorde	nombres
BBA 06 Gr Exp M2 S2	notas +	0%	0%	0%	25%	92%	92%
BBA 06 Gr Exp M2 S2	intervalos +	50%	50%	67%	50%	92%	92%
BBA 06 Gr Exp M2 S2	contorno +	92%	83%	92%	100%	100%	100%
		47%	44%	53%	58%	94%	94%

Figura 12. En estos otros dos ejemplos, que se complementan con los gráficos de las figuras 9 y 10, puede observarse la ausencia de cambios significativos en las primeras lecturas de ambos sujetos y las lecturas a segunda vista del sujeto 2 grupo control, a diferencia de los porcentajes más elevados del sujeto 2 grupo experimental en las instancias de la segunda vista.

Interpretación de los resultados individuales

Retomando las observaciones anteriores, estamos en condiciones de confirmar la incidencia de la ejecución vocal del acorde de tónica que, en combinación con la mediación verbal, activa una notable mejoría en la performance de la lectura. Sostenemos además esta afirmación, gracias a los datos del grupo control en general y de estos sujetos en particular, en los cuales o no hay mejoría luego de la ejecución del acorde, o si la hay, la misma no es significativa (decrece incluso en la «segunda vista» en algunos casos).

Por otro lado, el comportamiento de la denominación de las alturas no incide en general en una mejor performance y hasta reduce los porcentajes de exactitud en muchos casos. Tenemos por lo tanto aquí otro indicio que deberemos retomar como línea de trabajo.

Consideraciones finales

En esta investigación abordamos elementos tanto de la teoría como de la práctica pedagógicas en la enseñanza de la música en tanto que formación específica. Decidimos inscribir nuestro estudio en la situación real de la clase de música coincidiendo por un lado con el pensamiento de importantes investigadores en psicología y pedagogía de la música (quienes plantean la necesidad de acercar la investigación al aula) y por el otro, con uno de los sustentos fundamentales del marco teórico institucional, como es el de intervención pedagógica. Situamos entonces nuestra investigación en el ámbito de la clase pero asumiendo los riesgos, tomando los recaudos necesarios y con plena conciencia de las limitaciones. Por eso intentamos desde hace tiempo disminuir la distancia entre investigación y realidad educativa, dado que no se llegan a resolver los principales problemas de la formación musical sin partir del abordaje y el estudio de los problemas mismos en su contexto. Pensamos lograr así los frutos de un trabajo surgido de las



necesidades reales y contextualizadas del aprendizaje musical pero basado a su vez en sólidos fundamentos teóricos y rigurosa metodología.

Así comenzamos a estudiar la mediación y el rol del lenguaje verbal en la construcción de una transferencia hacia la lectura a primera vista, en acuerdo también, con el marco de esta institución que otorga prioridad a la enseñanza del Lenguaje – productor de sentido – como objeto de conocimiento. Partimos entonces de la consideración del metalenguaje como mediador en una situación de resolución de problemas ligada al aprendizaje musical especializado y avanzamos en demostrar que la descripción verbal de la melodía permite al alumno-músico interiorizar el análisis melódico, reforzando así la representación mental: «hablar» de la música estructura la representación mental, a la vez que favorece el pasaje de la representación gráfica a la ejecución vocal. Avanzamos también en la idea del lenguaje como una herramienta psicológica a la hora de transferir un conocimiento musical «enactivo» a otro conocimiento de tipo simbólico-declarativo como es la lectura melódica. Recordemos que esta transferencia debe ser construida por alumno pero con las herramientas que se ponen en juego en el proceso de mediación. Doble mediación del docente-investigador y del lenguaje.

En el transcurso de las experiencias y en el trabajo de interpretación de todos los datos recabados, logramos observar el importante papel del análisis como estrategia constructiva de representación, que en el caso de la lectura a primera vista ayuda a identificar elementos estructurales del texto musical. Así pudimos corroborar que un mayor conocimiento de las relaciones estructurales dentro de las obras aumenta la familiaridad con las características constructivas del estilo y por lo tanto aumenta la comprensión y la velocidad de respuesta.

Apostamos con este trabajo además, a que la velocidad de respuesta y el automatismo en la lectura deben nutrirse más de insumos comprensivos con el fin de superar la mera reacción ante cantidad de notas, en favor de una comprensión de esas notas como una configuración con sentido: un acorde, un desvío, una secuencia.

Finalmente, consideramos que el trabajo de explicitación mediante el lenguaje verbal, eje de nuestra propuesta, no solamente es parte de la mediación y compone en ese sentido los elementos de un andamiaje, sino que favorece además el logro de competencias metacognitivas.

Nuevas perspectivas de investigación en relación con este tema

Demostremos la hipótesis de partida y comenzamos a seguir los primeros indicios que fundamentan nuevas hipótesis. Así, el lenguaje verbal «solo», incide levemente en la lectura a primera vista cuando se parte de una única referencia inicial (la primera altura de la melodía). El acorde de tónica «solo», incide también levemente en la performance lectora, tanto a «primera» como a «segunda vista». El nombre de las notas como variable aislada, no incide en general (contamos con algunas excepciones) y hasta entorpece en muchos casos los logros ya adquiridos en instancias de lectura anteriores, ya sea con o sin mediación de lenguaje. Consideramos entonces que en un próximo estudio, se deberían abordar las siguientes líneas de investigación:

- un estudio de la relación entre lenguaje y estructura tonal
- un estudio de la denominación verbal de las notas y su incidencia en la lectura
- un estudio de la lectura como resolución de problemas en tiempo real
- un estudio de la incidencia del metalenguaje cuando la estructura de la melodía permite que el mismo contribuya a la adjudicación de sentido.

Referencias

- Anders Ericsson, K. (1997). Deliberate practice and acquisition of expert performance. (Florida State University). En H. Jørgensen y A. Lehmann (eds.) *Does practice make perfect?. Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Bean, K. (1939). The Use of visual, auditory and kinesthetic imagery in the transfer of musical to the piano keyboard. (Banton Rouge, La.). *Journal of Educational Psychology*, **30**, pp. 533-541.
- Bruner, J. (1984). El desarrollo de los procesos de representación. En *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1987). *Le développement de l'enfant savoir-faire, savoir dire*. Paris: PUF, pp. 119-128.
- Bruner, J. y Hickmann, M. (1987). La conscience, la parole et la «zone proximale»: réflexions sur la théorie de Vygotsky. En J. Bruner (ed.) *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Carretero, M. (1997). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique.

- Cassirer, E. (1929, 1925 y 1929). *La philosophie des formes symboliques* (tres tomos) Paris: Editions de minuit.
- Davidson, L. y Scripp, L. (1991). Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo. En D. J. Hargreaves, *Infancia y educación artística*, Madrid: Ediciones Morata. Cap. IV, pp. 80-111.
- 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.
- Develay, M. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*, bajo la dirección de Ph. Meirieu. Paris: ESF.
- Doly, A. M. (1997). *Métacognition et médiation*. Auvergne: Clermont-Ferrand, CRDP.
- Dowling, W. (1978). Scale and Contour: Two Components of a Theory of Memory for Melodies. *Psychological Review*, **85**, (4), pp. 341-354.
- Dowling, W. (1994a). La structuration mélodique: Perception et chant. En A. Zenatti (ed.) *Psychologie de la Musique* Paris: PUF, pp. 145-176.
- Dowling, W. (1994b). Melodic Contour in Hearing and Remembering Melodies. En R. Aiello y J.A. Sloboda (eds.) *Musical Perceptions*. Oxford: Oxford University Press, pp. 173-190.
- Dowling, W. y Fujitani, D. (1971). Contour, interval and pitch recognition in memory for melodies. *Psychological Review*, **85**, (4), pp. 341-354.
- Dubost, B. (1990). Présentation des difficultés rythmiques dans la lecture à vue musicale au cours des premiers années d'apprentissage pianistique. *Les Sciences de l'éducation* **3-4**, pp. 109-129.
- Fine, Ph. Berry, A. y Rosner, B. (2006). The effect of pattern recognition and tonal predicability on sing-singing ability, *Psychology of Music*. **4** (34), pp. 431-448.
- Gabrielsson, A. (1999). The performance of music. En D. Deutsch (ed.) *The Psychology of Music*. San Diego: CA. Academic Press. pp. 501-602.
- Goasdoue, R. (1997). *Les représentations cognitives des violonistes ou le chant intérieur comme guide pour l'exécution*, Paris: Université de la Sorbonne. Maîtrise.
- Goasdoue, R. (1998). *De la pensée au geste, contribution à l'étude de la motricité des violonistes*, Paris: Université de la Sorbonne DEA.
- Hargreaves, D. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Ediciones Morata.
- Irvin J. (1941). An analytical study of eye-movements in reading vocal and instrumental music. (Shurtleff College, Alton, Illinois). *The Journal of musicology*, **3**, pp. 1-32. The music science press.
- Kolers, P. (1970). Three stages of reading. In H. Levin y J. P. Williams (eds.) *Basic Studies on Reading*, New York: Basic Books, pp. 90-118.
- Langer, S. (1951). *Philosophy in a New Key*, Cambridge: Harvard University Press.
- Langer, S. (1953). *Feeling and Form and Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lannert, V. y Ullman, M. (1945). Factors in the reading of piano music. (Northwestern University). *Journal of psychology*, **58**, pp. 91-99.
- Lehmann, A. y Anders Ericsson, K. (1993). Sight reading ability of expert pianist in the context of piano. (Florida State University). *Psychomusicology*, **12**, pp. 182-195.
- Lehmann, A. y Anders Ericsson, K. (1996). Performance without preparation: structure and acquisition of expert sight reading and accompanying performance. (Florida State University). *Psychomusicology*, **15**, pp. 1-29.
- Lehmann, A. y McArthur, V. (2002). Sight-Reading. In R. Parncutt and G.E. McPherson (eds.) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 135-150.
- Malbran S.; Martinez, I. y Segalerba, M. G. (1993). *Audiolibro I*. La Plata: Las Musas Ediciones Musicales.



- Moro, Ch. (2002). Médiation et développement: Enjeu et perspectives de la théorie de Vygotski. En M. Wirthner y M. Zulauf (Eds). *À la recherche du développement musical*. Paris: L'Harmattan. pp. 137-159.
- Nattiez, J. J. (1975). *Fondements d'une sémiologie de la musique*. Paris: Union Générale d'Éditions.
- Nattiez, J. J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Coll. Musique/passé/présent. Paris: Christian Bourgois Éditeur.
- Neisser, U. (1957). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Saavedra, M. y Deluchi, P. (1999). "Ejecución musical a primera vista: una habilidad que requiere el desarrollo de complejas subhabilidades". *Orpheotron N° 5*. pp. 66-71. Morón. Conservatorio Ginastera.
- Salis, D. (1977). *The identification and assessment of cognitive variables associated with reading of advanced music at the piano*. Chapter V: Conclusions. (University of Pittsburgh).
- Sánchez, B. (1997a). La direccionalidad en la notación de la música polifónica occidental y su relación con las correspondientes a los distintos sistemas de escritura de escritura de la lengua oral en el mundo. *Boletín de Investigación Educativo musical del CIEM*, **10**, pp. 78-81.
- Sánchez, B. (1997b). La práctica sistemática de lecturas polidireccionales y el desarrollo del movimiento ocular requerido en la decodificación de partituras. *Boletín de Investigación Educativo musical del CIEM*, **12**, pp. 52-60.
- Segalerba, M. (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*. SACCoM.
- 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*. SACCoM.
- Segalerba, M. G. (2005a). Le langage qui explicite la musique: une stratégie pour l'apprentissage de la notation des mélodies". *Journal de Recherche en Education Musicale*. **1 (IV)** Paris: Observatoire Musical Français - Université de Paris-Sorbonne.
- Segalerba, M. G. (2005b). *Métalangage et représentation graphique comme manifestations de la représentation mentale de la musique*. Tesis Doctoral. Universidad de Paris-Sorbona.
- Segalerba, M. G. (2006). Zone of proximal development, mediation and melodic graphic representation. *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition*.
- Sloboda, J. (1974). The eye-hand span – An approach to the study of the sight reading. *Psychology of music*, **44**, pp. 4-10.
- Sloboda, J. (1977). Phrase units as determinants of visual processing in music reading. *British Journal of Psychology*, **68**, pp. 117-124.
- Sloboda, J. (1984). Experimental studies of music reading: a review. *Music perception*. **2, (2)**, pp. 222-237.
- Sloboda, J. y Gregory, A. H. (1980). The psychological reality of musical segments. (University of Keele & Manchester). *Canadian Journal of Psychology*, **34**, pp. 274-280.
- Sloboda, John (1985). *The musical mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clarendon Press.
- Stublely, E. (1992). Philosophical Foundations of Research in Music Education. En Richard Clowell (ed.) *Handbook of research on Music Teaching and Learning*. New York, Schimer (refereed).
- Thornton, S. (1998). *La resolución infantil de problemas*. Madrid: Morata.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Vygotsky, L. ([1930]-1985). La méthode instrumentale en psychologie. En B. Scheneuwly y J. P. Bronckart. *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pp. 39-43.
- Vygotsky, L. (1934/1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

-
- Vygotsky, L. ([1935]-1985). Le problème de l'enseignement et développement mental à l'âge scolaire. En B. Scheneuwly y J. P. Bronckart. *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pp. 107-108.
- Weaver, H. (1943). A survey of visual processes in reading differently constructed musical selections. *Psychological Monographs*, **55 (1)**, pp. 33-50.
- Wolf, T. (1975). *A cognitive model of musical sight-reading*. New York: Plenum publishing corporation, pp. 143-171.
- Zenatti, A. (1990). Aspects du développement musical de l'enfant dans l'histoire de la Psychologie du XX e siècle. *Les Sciences de l' éducation*. **3-4**, pp. 21-38.

MIRADA CONSTRUCTIVISTA AL PROGRAMA DEL NÚCLEO TEMÁTICO DE ENTRENAMIENTO AUDITIVO DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA JUAN N. CORPAS

PAOLA MARCELA MÁRQUEZ GUTIÉRREZ

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA JUAN N. CORPAS

Introducción

En la búsqueda de estrategias dirigidas al mejoramiento de la calidad de la pedagogía musical en Colombia, se realizó una exploración al núcleo temático de Entrenamiento Auditivo de la Facultad de Música de la FUJN, motivación que nace porque dicho módulo no es estructurado como un entrenamiento focalizado en la audición sino que contiene de manera integral las diferentes ramas de la formación musical como el solfeo, la armonía, el contrapunto, el análisis en el entrenamiento auditivo, desde el inicio hasta bien avanzada la carrera, con el objetivo de ir engranando cada vez mejor y con mayor seguridad el perfil del músico profesional. A su vez el encontrar dentro del país una diversidad de programas con multiplicidad de enfoques y pedagogías basadas en filosofías institucionales sin un aparente un seguimiento psicopedagógico de sus procesos y de su construcción. Da pie para desde realizar una exploración medida y controlada de dichos programas para mirar su construcción interna y su utilidad dentro de un contexto colombiano caracterizado por la iniciación tardía en el músico profesional. Así mismo generar una mirada objetiva y analítica al programa, desde otras disciplinas como la psicología y la educación para tener otras posturas teóricas y un posible enriquecimiento para ambas disciplinas (Música y psicología), desde un contexto colombiano aspirando Así a encontrar nuevas posiciones formadas y posicionadas desde la realidad de este país y evidenciar las posibles variables que acompañan dicho proceso, Observado desde un marco de referencia constructivista referenciado en autores como Piaget, Ausubel, Vigotsky y Bruner.

El constructivismo se origina principalmente en los trabajos de Piaget en la relación de la teoría de sistemas y modelos investigaciones neuro-fisiológicas y corrientes del pensamiento radical. (Granel 1994.) Los cuales aplicadas a procesos pedagógicos se centra en explicar como el ser humano se apropia del conocimiento, lo interpreta, lo modela y genera nuevos métodos. Que expuestos desde la psicología se refiere a la ubicación de procesos generales del funcionamiento cognitivo en relación con los procesos y principios para la construcción del conocimiento. Principalmente sobre la generación de estructuras y operaciones de carácter lógico (conservación, clasificación, seriación y reversibilidad). (Bustos 2002). Que tiene como principios las *Estructuras Previas*, explicada como los preconceptos generados a través de la experiencia del ser humano los cuales forman la base de conocimientos y la *Acción Reflexión* en donde el experimento es una herramienta para construir el conocimiento.

Esto lo plantea Piaget al formular la construcción mental como un proceso de interacción con el medio ambiente (Orellana 2005). En donde busca estudiar la génesis del mismo Así, el conocimiento viene siendo dentro de la teoría piagetiana, una representación que realiza el sujeto sobre el objeto en la interacción entre ambos, Por otra parte dentro de dicha teoría se encuentra que la propuesta piagetiana propone un sujeto que es activo, porque construye sus esquemas con base a su propia actividad por medio de la interpretación de su entorno, develando los principales objetivos del trabajo de Piaget, que son identificar, describir y explicar los procesos de funcionamiento cognitivo de dicho sujeto. Explicando esto a través de dos procesos *La Asimilación*, descrita como el proceso de interpretación subjetiva del objeto por parte del sujeto y *La Acomodación*, descrita como el proceso de reinterpretación de los nuevos esquemas construidos, generando como resultado *La Equilibración*; puntualizada como la toma de conciencia de este nuevo resultado o aprendizaje. Y permitiéndole explicar con ello la construcción de las categorías lógicas más relevantes del pensamiento racional conocidas *Conservación, Clasificación, Seriación y Reversibilidad*.

El aporte al constructivismo de Vigotsky fue que cualquier conocimiento se genera dentro de un contexto social y culturalmente organizado. (Orellana 2005). En donde elementos como la herramienta de trabajo y la herencia cultural ayudan a este proceso, que lo denomina *Zona de Desarrollo Próximo*, la cual se caracteriza por dar el espacio para que se de un proceso interpsicológico y luego intrapsicológico, por tanto el aprendizaje individual es a su vez un aprendizaje social correlativamente (Orellana 2005).

Bruner por otra parte plantea un proceso de auto motivación por parte del aprendiz por tanto, su método de trabajo radicaba en colocar al estudiante a aprender sobre tareas creadas por el

mismo; partiendo de un proceso evolutivo y sistemático que iniciaba con los aspectos simples del aprendizaje para poder pasar después a los más complejos (Granell 2002) presentados en tres niveles o sistemas de representación: *Representación Enactiva* como el proceso de aprender haciendo la actividad (Bustos 2002). *Representación Icónica*, Aquí, comienza a comprender que hay elementos que pueden ser compartidos con otros e inicia la extrapolación de la información encontrada, por tanto recuerda y organiza la información de nuevas formas en función de las situaciones. *Representación Simbólica* el mas evolucionado de los niveles porque representa el aprendizaje en el lenguaje como instrumento del pensamiento. (Bustos 2002).

Por otra parte Ausubel como aporte principal tiene en cuenta la motivación planteando su teoría del aprendizaje significativo el cual exponía que el niño o la niña por medio de la observación, el reconocimiento de eventos, objetos y conceptos que ya posee puede aprender nuevos conocimientos, los cuales se unen a los viejos.

Para esto es importante que lo que se aprende nuevo tenga sentido y valor para quien lo vivencia. Así mismo este aprendizaje debe ir de lo que el alumno ya conoce a lo que desconoce, por tanto puede ir de lo general a lo específico permitiendo evidenciar los diferentes niveles de profundidad de los conceptos.

Por tanto el autor plantea que para que se de el aprendizaje de manera significativa, el alumno tiene que estar motivado para el mismo y tiene que ser un agente activo del proceso, también el material utilizado debe tener una significatividad lógica, el cual se obliga a estar organizado según el alumno. Esto genera que la información sea perdurable en el aprendiz, facilitando la adquisición de nuevos conocimientos y permitiendo que dicha información vaya directo a la memoria de largo plazo. Para explicar mejor el aprendizaje significativo Ausubel divide el mismo en:

Aprendizaje de representaciones: El cual se da cuando el niño o la niña adquiere el lenguaje o vocabulario que represente objetos físicos que tiene significado para él o ella. *Aprendizaje de conceptos*: expresado en el momento en que el niño o la niña logran extrapolar un concepto a términos generales o genéricos, es decir empieza a comprender que una palabra puede ser varios objetos. *Aprendizaje de proposiciones*: Aquí el niño o niña comprenden y manejan el significado de los conceptos y los asimila con los conceptos previos de la siguiente manera: Si el concepto nuevo o esquema (hechos, sucesos, experiencias, anécdotas personales, etc.) Se subordina a uno viejo se denomina *diferenciación progresiva*. Si por otro lado el concepto nuevo es mayor que los conceptos viejos se da la *reconciliación integradora* y si el concepto viejo tanto como el nuevo tienen el mismo nivel se define por *combinación*. (Bustos 2002). En conclusión Ausubel promueve una teoría donde empodera al estudiante y también lo compromete con su proceso de aprendizaje, proponiéndolo como un sujeto activo en donde por medio de sus propios intereses, genera la motivación y un sentido a lo que hace, dando como resultado el aprendizaje significativo.

El entrenamiento auditivo

El entrenamiento auditivo hoy en día en uno de los elementos primordiales de la formación del músico profesional, debido a que trata con la materia prima de la música. Así mismo su importancia ha aumentado por la enorme evolución de la música la cual se encuentra hoy por hoy en su etapa más polifacética, pluralista y controversial de la historia, que ha generado formas, conceptos y estructuras más complejas y una estética racionalizada.

Su principal objetivo es el de referenciar una imagen mental de los sonidos utilizados para la construcción musical, proporcionando en este sentido un color, una dirección como una imagen cerebral que permite grabar de manera consciente las diferentes funcionalidades del sonido o grupo de sonidos creados en los diferentes sistemas funcionales como tonal, por cuartas, modal, serial entre otros.

La Formación Auditiva

La formación auditiva busca desarrollar una competencia en el músico profesional y es la de escuchar adecuada y proactivamente. Es decir el profesional tiene que tener la capacidad de desarrollar la escucha de manera racional y emocional con el fin de reconocer procesos y métodos en la música con la que se encuentra interactuando en su que hacer profesional.

Para ello es necesario que tenga en primera medida un conocimiento básico teórico sobre los aspectos de la tonalidad los cuales fundamentan la estructura del sistema Diatónico Mayor – menor. Este sistema se elige como principal fundamento por su peso histórico, ya que fue uno de los primeros sistemas desarrollados musicalmente y también porque se basa en el concepto de estabilidad- inestabilidad, disonancia- consonancia, atracción de los grados inestables hacia los grados estables, presentando una centricidad tonal, que permite una organización lógica funcional.

La audición tiene que estar basada en un proceso integral y no solo técnico, es decir quien aprende a oír debe tener un desarrollo tanto de la agudeza auditiva como de la musicalidad, el primero implica una escucha de los movimientos sonoros y alturas, así como de las consonancias,



disonancias y posibles agrupaciones de sonido como acordes o notas agregadas. Y el segundo se expresa como la capacidad de percibir el discurso sonoro en su totalidad y de comprenderlo. El cual comprende la recepción sensorial como la acción de oír y la *conciencia sensorial*, que implica una escucha consciente de los elementos sonoros escritos y no escritos.

Dichos procesos buscan que dentro de la formación del desarrollo auditivo se de lo que se plantea como *la inteligencia auditiva*, que expresada en otras palabras es la capacidad del oyente de integrar todos los procesos de audición de manera totalitaria, generándole un sentido y una forma al discurso musical. Para ello, la persona tiene que desarrollar los elementos de la audición. Que son:

1. La memoria, encargada de tener las huellas o engranajes mentales, que se divide a su vez en tres tipos:
 - a) La memoria biológica: encargada de las huellas mentales.
 - b) La memoria afectiva: que guarda el nivel de intensidad de la estimulación auditiva a nivel emocional.
 - c) La memoria mental: la cual guarda las representaciones mentales de las huellas mnémicas.
2. La audición interior: expresada como la capacidad de escucha interior sin necesidad de confrontarla con elementos externos, es de las más importantes para la formación musical y por la cual debe velar el pedagogo.
3. La imaginación creadora: la cual implica el uso de todo el material conocido musicalmente para la creación o resignificación de lo que se escucha.
4. El sentido tonal: como un fenómeno de audición relativa la cual implica la percepción de la afinidad entre sonidos.
5. La audición relativa: que expresa la relatividad y relación entre alturas y sonidos.
6. La audición absoluta: Es de carácter fisiológico y plantea el reconocimiento sonoro a través de la adjetivación de un nombre de nota.
7. El nombre de nota: Expresada como la representación en el lenguaje del sonido.
8. El acorde: Definido como un la simultaneidad de sonidos los cuales son percibidos en masa como un solo elemento.

Dichos elementos constitutivos de la audición son uno de los objetivos del desarrollo auditivo en el músico por tanto deben desarrollarse de manera pedagógica por partes, pero integrarse en totalidad en el momento de la escucha.

Objetivo

Identificar las bases constructivistas del programa de entrenamiento auditivo de la facultad de música de la FUJN. Partiendo de la hipótesis de que el programa cuenta con bases constructivistas. A su vez se busca como objetivos específicos generar Una descripción de los procesos metodológicos intrínsecos, tareas e impacto en la población.

Metodología

Investigación descriptiva exploratoria con diseño no experimental ya que el tema al no ser estudiado con anterioridad busca realizar una caracterización descriptiva de los eventos o fenómenos a investigar (Sampieri 1998). Por medio de la observación de los eventos en su estado natural evitando así la manipulación de variables y estimulación de los sujetos de la muestra, la cual esta conformada por estudiantes de ultimo semestre de entrenamiento auditivo y que recibieron el curso preparatorio hecho en primer semestre.

Instrumentos

Observación para la compilación de la información de manera sistemática y Análisis de tarea como método que estudia las acciones o procesos para completar una tarea. (Cortés 2000), presentado en el formato de observación y la tabla de análisis de la investigación.

Procedimiento

Fase 1. Investigación bibliográfica: Recolección de la información del tema, en donde se incluían, libros, revistas, investigaciones, artículos de Internet. Estas fuentes de información provienen principalmente de las bibliotecas centrales de las universidades Javeriana de Cali y Bogotá, así como de las bases de datos Psylit y Expande, proporcionadas por éstas instituciones educativas.

Fase 2. Revisión de documentos encontrados: observar directrices dentro del tema.

Fase 3. Construcción de anteproyecto: se plantea la investigación al departamento de investigación de la universidad

Fase 4. Construcción del Proyecto: exploración de las diferentes metodologías para la realización del trabajo. A su vez con base en el marco teórico se construyen y definen las categorías

de análisis, la selección de las herramientas para la evaluación del mismo. Y se deja definido las partes del proyecto (marco teórico, marco contextual, metodología, población, etc).

Fase 5. Observación y filmación de las clases de entrenamiento auditivo: protocolización de las clases del grupo de cuarto semestre.

Fase 6. Descripción de las sesiones de entrenamiento auditivo: descripción los protocolos de las observaciones de sesiones de clases, de manera detallada.

Fase 7. Categorización de procedimiento de entrenamiento auditivo: se ubica la clasificación de cada una de las acciones de los protocolos dentro de las categorías de análisis.

Fase 8. Análisis de resultados: se realiza el análisis de resultados con base en el marco teórico y los lineamientos planteados en dichas categorías.

Fase 9. Conclusiones: se redactan las conclusiones y recomendaciones.

1. Formato de observación						
Fecha	Día		Mes		Año	
Hora de inicio de la sesión				Hora de finalización de la sesión		
Numero de sesión				Número de estudiantes		
Descripción de la sesión						

Tabla 1. *Formato de observación.*

Categorías							Competencias		
#	Nombre de la tarea	Acciones observables	Instrumentos para la realización de la tarea	Respuesta de los alumnos	Elementos educativos	Posibles transformaciones	Cognitiva	Psicomotora	Socioafectiva
1	Denominación de la tarea	Acciones para realizar la tarea.	Materiales utilizados en la tarea.	Acciones que los alumnos realizan como respuesta a la tarea.	Acciones realizadas por el maestro, para ayudar a los estudiantes en la tarea.	Variaciones de la tarea, para facilitar el aprendizaje	“proceso de construcción del conocimiento e incluye transformaciones en la manera de percibir, recordar, pensar y entender lo que los otros dicen dotando de significado las experiencias”. (Orozco 2002)	“Es lo concerniente a lo fisiológico de las personas, sus respuestas y su sentir desde su experiencia sobre su cuerpo”. (MERANI, 1996)	“relaciones creadas desde la subjetividad de la persona con los miembros de una colectividad”. (MERANI, 1996)

Tabla 2. *Tabla de análisis*

Resultados

Los resultados se presentan en forma de tablas. Véase tabla de resumen de los resultados en por clasificación de las tareas por objetivo N 1. (Véase anexo 1)¹ Tabla de recopilación de tareas N2, (véase anexo 2)¹ Tabla Análisis de resultados N 3 y los formatos de observación 1, 2, 3, 4 y 5. (Véase anexos 3-4-5-6-7)¹

1- Tabla de resumen de los resultados por clasificación de las tareas por objetivo		
Objetivos	Definición	Nombre de la tarea
Memoria	Generar las huellas y representación mentales	Oído relativo
		Memoria auditiva
		Memoria
		Dictado a dos voces
		Dictado a tres voces
		Record atonal
		Tres intervalos consecutivos
		Superposición de tres grupos interválicos
Audición interior	Expresada como la capacidad de escucha interior sin necesidad de confrontarla con elementos externos, es de las más importantes para la formación musical y por la cual debe velar el pedagogo.	Superposición interválica
Imaginación creadora	La cual implica el uso de todo el material conocido musicalmente para la creación o resignificación de lo que se escucha.	Ninguno
Sentido tonal	Fenómeno de audición relativa la cual implica la percepción de la afinidad entre sonidos.	Formaciones triádicas
		Sistema diatónico
		Grados de atracción
		Alteración modal
		Giros melódico
		Resolución de tritonos
		Resolución de séptimas disminuidas y segundas aumentadas
		Cuartas disminuidas y quintas aumentadas
		Bloque armónico
		Cantar verticalmente
		Giros frigios
		Resolución de d7 e inversiones
		Expansión lineal de la subdominante 7
Expansión del segundo		
Audición relativa	Expresa la relatividad y relación entre alturas y sonidos.	Record interválico oral
		Transposición
		Dictado melódico
		Relación armónica
		Pedales
		Intervalos
		Sonoridades internas

Tabla 3. Resumen de los resultados por clasificación de las tareas por objetivo.

Discusión

Partiendo de que el *constructivismo* es a grandes rasgos un proceso dinámico e interactivo en donde el ser humano a través de la vivencia de experiencias, puede bajo sus propios modelos y métodos generar una construcción de su conocimiento sobre el mundo, permitiéndole con esto crecer y resignificar su vida y sus aprendizajes, para así convertirse finalmente en un sistema complejo y con mayor potencia. Se encuentra que; el programa de entrenamiento auditivo tiene suficientes elementos

¹ Para ver los anexos contactarse con la autora: paolammq@hotmail.com (nota de los editores)



constructivistas, los cuales se observan constantemente en las tareas propuestas dentro de las sesiones que reciben los alumnos de la facultad de música.

Principalmente se encuentra que el programa permite, utilizar uno de las bases fundamentales del constructivismo y es el descubrimiento de la información, ya que el alumno constantemente vivencia la experiencia, descubre y construye su conocimiento auditivo, por medio de las tareas planteadas en el programa. En este espacio el alumno puede partir de sus *estructuras previas* comprendida como los preconceptos adquiridos a lo largo de la experiencia del ser humano, o conocimientos e ir a nuevos conceptos o representaciones mentales, las cuales con la articulación de la teoría musical y la vivencia auditiva logra generar *acciones de reflexión* como la necesidad de utilizar estrategias que permitan el experimento por parte de quien aprende con el fin de construir a partir del mismo el conocimiento.

Es decir el estudiante al escuchar, tocar, transportar y escribir, en ese orden de ideas, logra en cierta medida generar la movilización de lo que Piaget denominó *los procesos de funcionamiento cognitivo*, en otras palabras el aprendiz entra a vivenciar *la asimilación*, descrita como el proceso de interpretación subjetiva del objeto por parte del sujeto, *la acomodación*, expresad como el proceso de reinterpretación de los nuevos esquemas construidos, generando como resultado y como suma de estos dos procesos, *la equilibración*; puntualizada como la toma de conciencia de este nuevo resultado o aprendizaje.

Por otra parte, retomando a Vigotsky, se encuentra que el programa consta de otro elemento constructivista relevante y es el del *aspecto social*, el autor plantea que cualquier conocimiento se genera dentro de un contexto el cual es normalmente y culturalmente organizado. Esto se observa constantemente en los grupos, ya que aun que el trabajo es personalizado, se da mucha colaboración entre ellos y con el maestro. Esta situación en términos de Vigotsky se denomina *la Zona de Desarrollo Próximo*, el cual se caracteriza por dar el espacio para que se de un proceso inter psicológico y luego intrapsicológico, en el alumno por tanto el aprendizaje individual es a su vez un aprendizaje social correlativamente, a través de *la herramienta*, la cual es el medio para que el estímulo se potencialice para generar la adquisición del conocimiento y su resignificación.

Sobre este aspecto se encuentran dentro del programa unas herramientas básicas que son: cantar, el piano, el piano de cartón, los formatos de records interválicos, como principales y en un segundo plano, pero no menos importante, la escritura, los cuales ayudan al proceso constructivista del programa.

Dentro del mismo se pueden evidenciar otros elementos propuestos en el constructivismo como por ejemplo, los expuestos por Bruner. Este autor plantea elementos importantes que se evidencian en el programa como el trabajo del alumno en los aspectos simples del aprendizaje, como todas las tareas centradas en la cimentación del sistema mayor menor diatónico, (intervalos, acordes, triadas, dominantes, formulas cadenciales etc.) hasta los aspectos complejos del aprendizaje (dictados atonales, progresiones, reconocimiento de registros etc.).

A si mismo algunos de los niveles de representación de Bruner se pueden ver en la practica del programa. Principalmente se observa en los alumnos la *Representación Icónica* la cual determina que el pensamiento depende de la percepción visual y sensorial del niño o la niña ya que utilizan imágenes concretas, de la inteligencia, generando que el individuo pueda comenzar a diferenciar su experiencia interna de la externa por medio del simbolismo evidenciado en el medio ambiente. Este tipo de representación se observa principalmente en las primera etapas del entrenamiento donde todavía las huellas mnémicas dependen de un agente externo (piano), mientas que ya para etapas más tardías del proceso, se puede ver la *Representación Simbólica* la cual se convierte en un instrumento para el pensamiento. Es considerado por el autor el aspecto verbal de la inteligencia por tanto, el niño o la niña o adolescente puede resignificar su experiencia, plasmarla en un medio público y transmitirla de diferentes formas según sus necesidades, permitiéndole ir más allá de la experiencia presente, generando hipótesis y una anticipación de sus acciones en el futuro. Esta representación se observa en la capacidad y la velocidad de los estudiantes para procesar dictados complejos de carácter atonal, o records de 100 notas o mas, progresiones entre 20 a 30 acordes etc.

Por otra parte *la representación enactiva* la cual plantea que el niño o niña al realizar actividades genera entendimiento sobre las mismas, debido a que la persona se encuentra en un momento de lenguaje pre-verbal, no es aplicable para los participantes del programa, porque el estadio de desarrollo en que se encuentran, los alumnos de la facultad ya ha pasado la etapa pre-verbal.

Por ultimo se observa en el programa de Entrenamiento Auditivo algunos elementos de Ausubel como *el aprendizaje significativo*, el cual exponía que el niño o la niña por medio de la observación, el reconocimiento de eventos, objetos y conceptos que ya posee puede aprender nuevos conocimientos, los cuales se unen a los viejos.

Lo anterior se observa durante el proceso a lo largo de las recomendaciones, observaciones y preguntas que hacia el maestro al alumnado evidenciándoles lo importante del proceso y lo que no y principalmente respondiendo a las preguntas que se generaban durante la construcción del

conocimiento, en donde se observaba por parte del alumno interés frente a ciertos retos de las tareas o sugerían ciertas herramientas o variaciones de la tarea misma.

Este aspecto se toma debido a que se observa que el programa empodera al estudiante y lo compromete con su proceso de aprendizaje, ya que se le permite ser participe de las clases, se le escucha su opinión, se le permite experimentar con las herramientas (piano, piano cartón, voz etc.) y se le explica la importancia de manejarla de acuerdo a un proceso o metodología.

Así mismo este programa se encuentra promoviendo la pedagogía del error como herramientas, decir, trabajar el error dentro del proceso de aprendizaje como parte del mismo y no como algo inadecuado o anormal. Se evidencia lo anterior al encontrarse con un maestro que ayuda a cimentar el aprendizaje sin entrometerse en el mismo, es decir no presenta ningún tipo de forzamiento de las respuestas, así mismo el maestro muestra conocimiento de las estructuras cognitivas de sus alumnos reconociendo en ellos sus debilidades y fortalezas frente al núcleo temático.

Desde el alumno se encuentra los principios constructivistas debido a que no es un alumno que halla que obligar a realizar las tareas, mas bien presenta la capacidad de argumentar sus respuestas y un pensamiento crítico que le permite realizar preguntas que ayuden a su proceso de aprendizaje el cual se evidencia al presentar sus puntos de vista y sus desacuerdo.

Conclusiones

En conclusión se puede constatar que el programa del núcleo temático de Entrenamiento Auditivo de la FUJNC contiene elementos constructivistas, de los cuales se destacan aprendizaje significativo, zona de Desarrollo próximo y educación centrada en el estudiante. Por medio de la integración de aspectos teóricos y prácticos evidenciada en la combinación de competencias cognitivas, psicomotoras y socio afectivas, las cuales son apoyadas en un maestro que conoce a profundidad su materia y que logra mantener la auto motivación, por medio de un trabajo progresivo de lo fácil a lo complejo generando que el alumno sea agente activo de su aprendizaje quien vivencia tareas centradas a el fortalecimiento del sentido tonal, memoria, audición interior, audición relativa, principalmente.

Referencias

- Bogdan, R. T. (1993). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Editorial Paidós.
- Cuellar, A.y Villareal, J. (2000). *ABC de Constructivismo, Aportes y Desafíos*. Editoria ABC del Educador.
- Gardner, H. (1987). *Arte, Mente y Cerebro, Una Aproximación Cognitiva a la Creatividad*. Editorial Paidós.
- Gorow, R. (2000). *Hearing and Writing Music, Proffesional Training for Today's Musician*. Expande Edition.
- Hargreaves, D. J. (2002). *Música y Desarrollo Psicológico*. Editorial Grao.
- Horvit, R; Koozin, T y Nelson, R, (2001). *Music for Ear Training*. Editorial Wadsworth.
- Lacarcel, J. M. (1995). *Psicología de la Música y Educación Musical*. Editorial Aprendizaje Visor.
- Merani, A. (1996). *Diccionario de Psicología*, Editorial Tratados y Manuales Grijalbo.
- Orozco, M.; Ochoa, S. y Sanchez, H. (2002). *Prácticas Culturales para la Educación y la Niñez*. Editorial. Panamericana Formas e Impresos. S.A.
- Sampieri, R.; Collado, C. y Lucio, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. Editorial MC, Graw Hill.
- Seashore, C. (1978). *Psychology of Music*.
- Willems, E. (2001). *El Oído Musical, la Preparación Auditiva del Niño*. Editorial Paidós.

MÚSICA COMO TEXTO Y MÚSICA COMO EJECUCIÓN EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN AUDIOPERCEPTIVA DE LA UNR

GUSTAVO VARGAS Y LILIANA CHERNIGOY

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Fundamentación

Las partituras por una parte y los conciertos, recitales y/o grabaciones por la otra son los medios a través de los cuales podemos acceder a la música. Estos dos tipos de soportes suponen dos maneras diferentes de conocer el discurso musical: la lectura musical y la audición (Martínez y Anta 2005). Es decir, la música no solo existe como objeto físico en el texto por el cual accedemos a ella sino también como evento cuando la escuchamos sonando. En esta dirección, Cook (2003) se refiere a la ontología de la música como texto en oposición a la música como ejecución.

En los ámbitos de formación musical profesional (conservatorios, escuelas de música, etc.) se observa que se privilegia a la lecto-escritura como la única manera de acceso al fenómeno musical. Una creencia muy fuerte en estos lugares es considerar que saber música es equivalente a saber leer y escribir la música. Sin embargo, en los últimos años, los aportes de la psicología cognitiva de la música han dado evidencias acerca de que el conocimiento que a todas las personas nos permite interactuar con la música de los ambientes culturales de pertenencia se adquiere implícitamente fuera de las instancias de formación específicas musicales (Sloboda 1985; Serafine 1988; Krumhansl 1990). Es decir que no depende del dominio del código de lecto escritura musical.

Ver la música como texto implica que el objeto de conocimiento es lo que queda escrito. Desde esta perspectiva se le atribuye una realidad perceptual auditiva a rasgos de la escritura: “escuchar una corchea” o “tocar un compás”, por ejemplo. Siguiendo a Shifres (2005), en relación con un problema típico de escritura como el compás, decimos por caso “esta obra está en 2/4”, mientras que una expresión más acertada sería “esta partitura está en 2/4” o “esta obra está escrita en 2/4”. Desde esta perspectiva se encuentra naturalizado en los ámbitos profesionales pensar técnicamente la música en los términos en los que se la escribe.

La música como texto desconoce el aspecto fundamental de la música que es sonando en tiempo real en tanto arte interpretativa, como un arte de la actuación (Cook, 2003). El texto musical, tiene un tiempo que no es necesariamente el tiempo real, y la comprensión de su organización sintáctica no necesariamente es lineal. Por el contrario, entender a la música como actuación implica concebir que el significado se concrete en acto. Es decir al escuchar, interpretar o componer música y no a través de la escritura. El significado ocurre entonces cuando operamos con el sonido. La escritura musical convencional es solo una de las diferentes formas posibles tanto de dar cuenta de lo comprendido al escuchar (Pereira Ghiena y Jacquier 2007), como de representar gráficamente la música (Musumeci 2007).

Para Nattiez (1987) la obra musical constituye más que un texto anotado, un conjunto de estructuras que reflejan los procesos que dan nacimiento a la música (actos de composición) así como su manifestación en el mundo (actos de ejecución y percepción). Sin embargo el nivel neutro que identifica este autor –la partitura– es el que sigue prevaleciendo en la formación académica.

De acuerdo con Shifres (2007), el amplio reconocimiento que tiene el código de lecto escritura en los ámbitos académicos se deriva de la influencia de la musicología que se basa en el análisis de textos musicales como herramienta. Esta disciplina, al igual que otras ciencias modernas que se basaron en el realismo objetivista como postura filosófica, necesitó realizar mediciones para poder establecerse como tal. El realismo objetivista postula que la realidad está en el objeto independientemente del significado que pueda otorgarle la experiencia humana. En tal sentido para este tipo de musicología, la realidad musical está en la partitura más allá de la mente que la procesa. La partitura a través de las notas, las figuras y demás atributos de escritura se convierte en el único dispositivo observable a través del cual es posible establecer mediciones. Shifres (2007) sostiene que esta mirada objetivista alcanzó todos los recovecos de la actividad musical a lo largo del siglo XX, desde la composición en las vanguardias del período de entreguerras, pasando por la ejecución a partir de la posguerra hasta la educación musical.

La concepción de música como texto y música como ejecución en términos de la enseñanza desemboca en prioridades muy diferentes. Esto se puede poner en evidencia sobre todo cuando se trata de la enseñanza de audioperceptiva en donde la escritura que si bien es parte del contenido de

este espacio curricular, puede considerarse como un fin en sí misma o bien como un medio de apoyo para la comprensión musical. Una posible aproximación a este tema puede verse reflejada a través de un análisis de los programas de la asignatura Educación Audioperceptiva.

Generalmente se entiende por programa a un documento explícito de orientación pedagógica, realizado por los docentes, en donde se consignan previsiones sobre la intencionalidad de las enseñanzas, sus contenidos, métodos, actividades, medios y recursos y fórmulas de control. Los programas pueden expresarse en diversos niveles de concreción: desde la amplitud del programa global del sistema educativo hasta la especificación del programa de una unidad de trabajo escolar en el contexto particular de una determinada sala de clase.

En el campo de la enseñanza la noción de programar tiene ese significado particular, alude a la actividad de hacer proyectos o diseños. Aunque programa y diseño aparecen como términos intercambiables, presentan connotaciones diferentes. El diseño se vincula con la confección de un apunte, boceto, bosquejo, esbozo de o esquema que represente una idea, un objeto, una acción o sucesión de acciones, una aspiración o proyecto que sirve como guía para ordenar la actividad de producirlo efectivamente. Gimeno Sacristán (1999) sostiene que el concepto de programar sesga la idea de diseño dado que supone una traslación metafórica desde campos donde se busca que la previsión de lo que será la práctica sea muy precisa y segura. Es decir, donde el esquema previo no tolere interpretaciones de cómo realizarlo, como por ejemplo de un programa de festejos o de cine y televisión esperamos que se realice lo que allí se anuncia. La utilidad del diseño está en ayudarnos a disponer de un esquema que represente un modelo de cómo puede funcionar la realidad, antes que ser una previsión precisa de pasos a dar. Sin embargo una u otra modalidad puede estar dando cuenta del modo de existencia de la música que sustentará la futura práctica en la que los profesores reflejan su profesionalidad, en tanto ponen en juego sus ideas acerca de su profesión. Por ello, podemos suponer que, en cuanto al problema que nos atañe, los diseños contendrán evidencia de las ideas de los profesores respecto de los modos de existencia de la música como texto o como ejecución.

En un estudio por entrevista que indagó acerca de las concepciones implícitas que tienen los docentes acerca de la música (López, Shifres y Vargas 2005), se pudo constatar que las ideas que los maestros pueden explicitar sobre la actuación de los estudiantes y sobre el modo en que organizan sus propias prácticas están dando cuenta de cual es el modo de existencia musical que sustentan. Otro estudio posterior que se centró en las estrategias didácticas empleadas por los docentes y sus vinculaciones con las actuaciones de los alumnos (Vargas, López y Shifres 2007), sostiene que la música como texto y la música como ejecución parecen ser dos modos de existencia de la música que condicionan tanto la selección de los contenidos como las prácticas musicales en el seno de la institución de enseñanza.

Este estudio forma parte de un proyecto mayor que intenta caracterizar el perfil de los ingresantes a la Escuela de Música de la UNR. En tal sentido la falta de acuerdo acerca de qué es considerado como conocimiento musical resulta una dificultad para definir dicho perfil. En esta línea de análisis se llevaron a cabo estudios para identificar los aspectos que caracterizan el proceso de enculturación musical de los estudiantes (Shifres y Miotti 2007) y por su parte, Vargas y Chernigoy (2007) centraron el análisis en las perspectivas ontológicas musicales que sustentan los diferentes planes que se fueron sucediendo en la Escuela de Música. En esta oportunidad se pretende observar las concepciones predominantes acerca de la Música a través del análisis de los diversos programas de la materia Educación Audioperceptiva con la intención de avanzar en el conocimiento de los modos de transmisión de creencias acerca de los modos de existencia musical.

Metodología

Se analizaron los programas de la asignatura Educación Audioperceptiva de la Escuela de Música de la FHyA de la UNR. Esta asignatura se dicta en el primer y segundo año del Ciclo de Nivelación y en el primer, segundo y tercer año del Ciclo de Licenciatura abarcando los cinco primeros años de la formación profesional de todas carreras que se dictan en la Escuela de Música. Los cursos se organizan en veinticuatro comisiones y los programas en su mayoría son compartidos por los diferentes profesores que dictan la asignatura. Por esta razón para este estudio se han considerado los programas que cuentan con el consenso de los docentes y no se han tenido en cuenta solo tres programas que pertenecen a un único profesor.

En relación con las dimensiones de los programas y desde una perspectiva práctica, para Gimeno Sacristán (1999) no se dan fórmulas, recetas o modelos de comportamiento racional para que lo sigan los profesores. El autor fundamenta que se perciben como inútiles y contraproducentes y no resultan adecuados para adaptarse a las distintas situaciones y profesionalizar a los docentes. Las peculiaridades de cada contexto, de cada grupo de alumnos, de cada institución, las posibilidades de cada área curricular y de cada unidad de contenidos, el grado de desarrollo profesional de cada docente, hacen inviable todo modelo. En consecuencia las categorías del presente estudio se



determinaron a través del análisis de la organización de los programas propuestos para los diferentes cursos, ellas son: Objetivos, Contenidos, Actividades, Bibliografía y Material para audición y Evaluación.

En cada categoría se buscaron indicadores detectando si estos parámetros dan cuenta de la presencia de una concepción que sostiene el enfoque de la música como texto o que da lugar a evidenciar una concepción de la música como ejecución.

Resultados

La presentación de los resultados se organiza de acuerdo a la estructura de los componentes de los programas analizados.

Objetivos

En todos los programas se presenta un objetivo general y objetivos específicos. El objetivo general enuncia:

“Formación musical a través de un proceso vivencial que posibilite el desarrollo de la sensibilidad musical para captar, reproducir, memorizar, improvisar, instrumentar, reconocer y elaborar integralmente todos los elementos melódicos, rítmicos, armónicos y formales detallados en el programa analítico.” (Programa de Educación Audioceptiva)

En este enunciado se puede detectar claramente la presencia de la música como ejecución dado que todas las acciones a las que hace referencia comprometen directamente el hacer musical. Vale aclarar que éste objetivo responde directamente a la esencia metodológica que implica el trabajo en la enseñanza de esta asignatura. Siguiendo las palabras de la iniciadora de esta metodología en la ciudad de Rosario, Emma Garmendia (1981), la Educación Audioperceptiva trabaja sobre la base del vínculo esencial que existe entre la música y la naturaleza del hombre, posibilitando a éste el máximo de expresión. La base del trabajo es la actividad creadora, dinamizando las potencialidades individuales, favoreciendo la originalidad, la apreciación de lo nuevo, la inventiva, la expresión individual, la curiosidad y sensibilidad respecto del fenómeno sonoro.

En relación a los objetivos específicos se observa una mayor presencia de las competencias que el sujeto de aprendizaje debe lograr en relación a la elaboración de noción, comprensión, conceptualización y representación mental de los elementos del lenguaje musical. Lo que nos hace pensar sobre una acción reflexiva sobre las vivencias y la expresión.

Contenidos

La presentación de los contenidos se encuentra organizada en aspectos según los componentes estructurales: rítmico, melódico, armónico, formal-expresivo-tímbrico y creativo-interpretativo. Queda expresado que esta organización no supone entre ellos ningún orden de secuencia, correlatividad, ni prioridad de uno sobre otro, sino que se desarrollarán en forma conjunta, dado que estos aspectos no son más que diversas estructuras que conforman la obra musical y se manifiestan con carácter de unicidad en ella. La música como discurso o como ejecución se pone en evidencia en estas consideraciones justamente por abordar el análisis de cada dimensión de la estructura musical sin dejar de considerar su inclusión como parte de toda la obra musical.

Sobre cada uno de los aspectos referidos anteriormente se detallan los temas que se desarrollarán en forma específica, por ejemplo: compás simple y compuesto, indicador de compás, formas binarias y ternarias, texturas, timbres instrumentales, modo mayor y menor, intervalos, figuras y valores etc.

La enunciación de estos elementos refieren a cuestiones de la escritura y así expresados no dan cuenta de su vinculación con las estructuras musicales que los gobiernan así como tampoco de los procesos mentales que experimenta el oyente con los mismos desde la perspectiva de la música como discurso. Por ejemplo, en el campo de la organización temporal de la música los enunciados no dan cuenta de cómo la rítmica se organiza de acuerdo a la estructura métrica y ésta además no se encuentra explicitada como contenido. Entre otras cuestiones sobre las que podemos focalizar en relación con el campo tonal, se observa que no se explicita el abordaje de los intervalos de cuerdo al contexto armónico, el contorno melódico y tampoco se hace referencia de los diferentes niveles en el que oyente puede estructurar la comprensión del movimiento de las alturas de la melodía. Es decir pensar en las funciones de los sonidos dentro de la estructura de la escala como nota dominante alta o baja, grados de la escala etc. o melodías que se mueven por el nivel de tónica- tónica, dominante-tónica, nivel del acorde, de la escala diatónica o cromática.

Sobre el aspecto creativo-interpretativo los contenidos referidos difieren del perfil de los anteriores ya que al proponer improvisaciones y creaciones con aplicación de los elementos trabajados se hace alusión a la ejecución y producción sonora como medio de realización. En este sentido se evidencia la concepción de la música como ejecución y además da cuenta de que no se

considera a la lecto escritura como un fin sí mismo dentro de la materia. También se ponen en evidencia que el contenido de la asignatura busca brindar al futuro músico profesional herramientas que le permitan operar con los atributos del lenguaje musical a través de la audición, la composición y la ejecución. Es decir no se sobredimensiona a la lectura y escritura.

Actividades

La enunciación de las actividades hacen referencia al carácter de las clases ya sean informativas, teóricas o prácticas, y se observa que prevalecen éstas últimas. En las actividades es donde se advierte que temas propuestos en los contenidos desde una perspectiva textual como por ejemplo compás simple y compuesto se complementa con un enfoque práctico que compromete la ejecución e interpretación. Por ejemplo se propone la realización de desplazamientos corporales siguiendo pie métrico binario y ternario en forma alternada.

Estas consideraciones atienden también a la metodología implícita en esta asignatura en la cual en la que según Garmendia (1981), el alumno llega a comprender la obra musical como una unidad totalizadora en la cual, los elementos que la componen: notas, figura, silencios, motivos, frases, intervalos, acordes, textura, timbres, movimiento y carácter toman sentido, se relacionan recíprocamente. El descubrimiento de esta unidad significativa se cumple dentro de una experiencia sincronizada que involucra desde la intuición hasta las formas más sutiles del pensamiento.

Bibliografía y Discografía

En este apartado del programa se presenta un listado amplio de obras de diferentes autores, épocas y estilos, que son utilizadas para el desarrollo en las clases de los contenidos propuestos. Los programas prevén que los alumnos dispongan de material discográfico que reúna una compilación de música y otros dispositivos especialmente armados para ejercitar determinados contenidos. La consideración de este apartado dentro el programa nos ubica claramente con la concepción de la música como ejecución. Esto pone en evidencia que no se crean ejemplos especialmente preparados para la clase con el fin de optimizar la presencia de los contenidos a trabajar sino que se utiliza música real propiciando un aprendizaje ecológicamente rico y significativo.

Evaluación

Dado que esta categoría es de carácter organizativa, detalla solamente los requisitos para promocionar la asignatura y establece las instancias de las evaluaciones, pero no dice nada sobre los modos, instrumentos y tópicos de evaluación no se pueden extraer datos sobre los modos de existencia musical que prevalecen.

Conclusiones

El análisis realizado nos permitió corroborar que en los programas de Educación Audioperceptiva es posible dar cuenta de los modos de existencia musical en tanto música como texto y música como ejecución. Sin embargo esta presencia no es simétrica en cada una de las categorías analizadas. Pareciera que algunas son ámbitos en donde prevalece la música como texto mientras que otras lo son para la música como ejecución.

La enunciación de los contenidos es la categoría donde la música como texto aparece con más presencia. Esto es coherente, por un lado con la tradición académica educativa en general que privilegió como contenido a los conceptos. Por otro lado, con la tradición en la enseñanza musical específicamente, influenciada por la musicología que utilizó el análisis musical como herramienta y los atributos de la escritura como medio para poder establecer las mediciones que le permitieran alcanzar el estatus de ciencia.

Los contenidos se vinculan con el *qué* de la enseñanza y, a pesar de diferentes posicionamientos, han ocupado el lugar central de la misma. Es de suponer que por tal razón en los mismos recaiga el peso mayor de lo que se espera de una oferta educativa. En este sentido, también es coherente que la concepción de música como texto se muestre con mayor evidencia a través de los contenidos de los programas de Educación Audioperceptiva dado el valor que se le otorga a la lecto escritura musical en nuestra cultura y la expectativa que recae sobre dicha materia en relación con los contenidos de la escritura musical. En esta dirección, un estudio por encuesta (Shifres y Miotti 2007) que indagó acerca del perfil de los ingresantes a la Escuela de Música, reveló que los estudiantes a pesar de sus experiencias cotidianas con la música en tanto ejecución, piensan en la lecto escritura como un interés legítimo y aceptado por el medio académico.

Las categorías objetivos, actividades y discografía son los ámbitos del programa en donde prevalece la música como ejecución. Esto también es coherente con la fundamentación de la disciplina Educación Audioperceptiva misma que considera los mecanismos mentales que se ponen en juego desde la perspectiva del oyente y a partir de los mimos utiliza a la escritura como un modo de representar la música entre otros posibles. Por todo esto es posible suponer que aunque en la



categoría de contenidos éstos se presenten desde la perspectiva de la música como texto, los mismos sean abordados en la clase desde una perspectiva discursiva dada las consideraciones que se tienen en cuenta tanto en las actividades, la consideración de la improvisación y composición como la utilización de música real.

Continuar con la indagación y la reflexión acerca de los modos de existencia musical se hace necesaria para superar la consideración dominante de que el conocimiento musical se vincula con el conocimiento del código de lecto escritura. De acuerdo con Shifres (2007), una alternativa de superación es por un lado, valorar la música como ejecución dado que no se trata solamente de un modo de entender la música, sino también de darla a entender. Por otro lado, valorar la escritura musical como un dispositivo metalingüístico que da cuenta de la comprensión de las estructuras musicales y que al mismo tiempo contribuye para la construcción de dicha comprensión.

Referencias

- Cook, N. (2003). Music as Performance. En M. Clayton, T. Herbert y R. Middleton (eds.) *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction*. New York y Londres: Routledge, pp. 204-214.
- Garmendia, E. (1981). *Educación Audioperceptiva. Bases intuitivas en el proceso de formación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Krumhansl, C. (1990). *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Oxford: University Press.
- López, I.; Shifres, F. y Vargas, G. (2005). La enseñanza del Lenguaje Musical y las Concepciones acerca de la Música. En F. Shifres (ed.) *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA Ediciones, pp. 239-248.
- Martínez, I.; Anta, F.; Tanco, M. y Valles, M. (2005). Disponibilidad de categorías conceptuales y perceptivas en el análisis de las funciones armónicas. En F. Shifres (ed.) *Actas de la I Jornada de Educación Auditiva*. La Plata: CEA Ediciones, pp. 165-173.
- Pereira Ghiena, A. y Jacquier, M. (2007). Diferentes modos de comunicar la comprensión musical. En F. Pínnola (ed.) *Músicos en Congreso. Puntos de llegada y puntos de partida en la Educación Musical*. Santa Fé: UNL, pp. 128-139.
- Serafine, M. L. (1988). *Music as cognition*. New Cork: Columbia University Press.
- Shifres, F. (2007). La educación auditiva en la encrucijada. Algunas reflexiones sobre la educación auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual. En M. Espejo (ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: UPTC, pp. 64-78.
- Shifres, F. y Miotti, S. (2007). Hacia una caracterización del perfil de los ingresantes a la Escuela de Música de la Universidad Nacional de Rosario. Algunos aspectos que caracterizan el proceso de enculturación musical. En F. Pínnola (ed.) *Músicos en Congreso. Puntos de llegada y puntos de partida en la Educación Musical*. Santa Fé: UNL, pp. 140-153.
- Sloboda, J. (1985). *The musical mind*. Oxford: University Press.
- Vargas, G. y Chernigoy, L. (2007). Los modos de existencia musical y los planes de estudio de la Escuela de Música de la FHyA de la UNR. En F. Pínnola (ed.) *Músicos en Congreso. Puntos de llegada y puntos de partida en la Educación Musical*. Santa Fé: UNL, pp. 115-127.
- Vargas, G.; López, I. y Shifres, F. (2007). Ontología de la música en la educación auditiva. En M. Espejo (ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: UPTC, pp. 53-63.

LAS ACCIONES EXPLÍCITAS QUE ACOMPAÑAN EL PROCESO DE TRANSCRIPCIÓN DE MELODÍAS

GUSTAVO VARGAS E IVANA LÓPEZ

ESCUELA DE ARTE LEOPOLDO MARECHAL – ZIAP II

Introducción

En líneas generales copia, duplicado o imitación, son palabras que se presentan como sinónimos de transcripción. Cada uno de estos sinónimos está marcado por la idea platónica de “mimesis”, en tanto consideran que existe algo “original” a ser imitado; y esa copia, no es sino una copia imperfecta de la idea original. En tal sentido podríamos pensar la transcripción melódica como “imitación” imperfecta y limitada de la obra musical en tiempo real. Malbrán, Martínez y Segalberba (1994) sostienen que este pasaje entre aquello que es escuchado y su escritura utilizando los signos del código, implica por parte del sujeto procesos de construcción mental del estímulo musical escuchado, de memorización y de análisis del tipo de estructura que lo gobierna, para finalmente, traducir toda esa información a signos escritos en un pentagrama.

La transcripción de melodías, como parte de la educación auditiva de los músicos profesionales, fue tomada tradicionalmente como un fin en sí mismo, en el que a través de un dictado musical especialmente preparado para la ocasión, los alumnos debían dar cuenta de su capacidad para reproducir con exactitud la partitura original que le había dado origen (Musumeci 2007; López, Shifres y Vargas 2005). Este posicionamiento representa la concepción de la música como texto (Cook 2003), que pone el foco en el código de escritura por sobre la música entendida como actuación o la música sonando. Contraponiendo la idea de la música como texto, relacionada con la transcripción melódica como fin, numerosos trabajos (Sloboda y Parker 1985; Davison y Scripp 1990; Martínez 1996, 1997a, 1997b; Bamberger 2005; Jacquier y Wagner 2007) presentan la idea de que la lecto escritura da cuenta de diferentes aspectos referidos a la comprensión musical. Desde este enfoque, la escritura musical funciona como dispositivo metalingüístico que permite analizar procesos cognitivos particularmente involucrados en la comprensión de la estructura musical. Además, lo que un estudiante realiza al transcribir una melodía no es sólo una manera de dar cuenta de lo que comprende sino que además contribuye como parte de un plan para entender (Vargas, López y Shifres 2007). Es así que la lecto escritura puede ser considerada tanto una manera de dar cuenta de la comprensión musical, como una herramienta que contribuye a la comprensión misma.

Para Pereira Ghiena y Jacquier (2007), la escritura musical, en el contexto de la clase de música, es uno de los modos, entre otros posibles, que el estudiante tiene de manifestar la comprensión musical. En este sentido la transcripción resulta más adecuada para dar cuenta de la comprensión en términos del ritmo y las alturas de una melodía mientras que los movimientos o las palabras (otros de los modos de comunicar la comprensión musical) podrían ser más adecuados para dar a entender aspectos expresivos. Esta línea de análisis se inscribe en la concepción acerca de que el conocimiento musical se construye como resultado de la concurrencia de información proveniente de diversas modalidades perceptuales. Si bien existe evidencia empírica acerca de que la acción de cantar contribuye en la retención de una melodía y en su transcripción (Martínez 1996) que encuentra soporte en estudios del campo de las neurociencias (Cox 2001) y la filosofía (Johnson 1987), son muy pocas las investigaciones que dan cuenta del modo en que interactúan los componentes visuales, cinéticos y auditivos en la consecución del mismo objetivo.

Al considerar el entendimiento musical desde una perspectiva corporeizada, vinculada a la conformación del significado que no depende de cómo la mente “computa” en términos lógicos una información que debe adquirir un formato proposicional (Lakoff y Johnson 1983; Lakoff 1990; Salgado 1999) entonces los aspectos kinestésicos y propioceptivos de la experiencia musical cobran fundamental importancia. Si bien ambos términos se presentan ambiguos en la literatura especializada, se vinculan con el conocimiento resultante a través de la información que proviene del propio cuerpo. No obstante el concepto de kinestesia se relaciona particularmente con la idea de movimiento corporal. En síntesis, la recepción de estimulación proveniente del propio cuerpo es ampliamente utilizada en la cognición. Es así que los distintos tipos de acciones se constituyen en fuente de interés.

Este trabajo particularmente focaliza en las acciones que acompañan el proceso de transcripción de una melodía tales como cantar, percutir diferentes niveles de pulsación, realizar movimientos corporales que representan el contorno de la melodía y/o esbozar movimientos sobre el plano de escritura. De acuerdo con Roca (2000) entendemos el concepto de acción en íntima relación con el sujeto, tomando como sinónimos acción y actividad, de tal forma que no hay actividad sin un sujeto que la produzca. El glosario de Lengua y Literatura define acción, retomando como fuente principal al sujeto, ya que la considera “como cualquier operación, considerada desde el sujeto del cual parte o se inicia”. Pero en otra acepción de la definición, la presenta como el efecto o influencia de una cosa sobre otra. Y es en este doble sentido en el que considera el término acción: como actividad del sujeto que modifica tanto a quien la produce como al destinatario de la actividad. Retomando las acciones que acompañan el proceso de transcripción de una melodía, particularmente son foco de interés las llamadas “acciones explícitas” consideradas como aquellas actividades observables que resultan evidentes, expresadas por el sujeto por propia iniciativa en términos del rol que estarían desempeñando para resolver la tarea.

Vargas, López y Shifres (2007), indagaron preliminarmente las acciones explícitas utilizadas por tres sujetos resolviendo tareas de transcripción melódicas y el rol que pueden jugar en el proceso de comprensión. En tal sentido se focalizó en cómo 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 es que se especuló que es posible identificar acciones que sean de mayor uso o que resulten más ventajosas que otras para diferentes sujetos. Al mismo tiempo se estudió el rol que estas acciones que acompañan el proceso de transcripción pueden estar jugando según se presenten antes, después o simultáneamente a la acción de transcripción propiamente dicha. Es decir se observó cómo las acciones que acompañan el proceso de transcripción forman parte de un plan o secuencia coherente para el logro del objetivo. Los resultados arrojados en ese estudio pusieron de manifiesto que de los tres sujetos analizados, el que usó mayor cantidad de acciones fue el que alcanzó mayor éxito en la resolución de la tarea.

En esa oportunidad se filmó a cada uno de los sujetos dentro de la clase transcribiendo una melodía propuesta por cada uno de los docentes de los tres grupos a que dichos sujetos pertenecían. En un caso se trató de una melodía real que se presentó en versión grabada y en los otros dos casos fueron melodías modificadas o creadas por los docentes y que fueron presentadas ejecutando solo la melodía en un teclado.

El presente trabajo continúa en esta línea de análisis con el objeto de describir el rol que desempeñan las acciones explícitas realizadas por los sujetos para comprender la estructura musical y luego poder escribirla. Se busca caracterizarlas, analizar su frecuencia de uso y su contribución específica a la resolución de la tarea y vincularlas con el éxito obtenido en la transcripción. Para avanzar en esta dirección se abre una dimensión cuantitativa de la indagación para lo cual un mayor número de sujetos transcriben una misma melodía. En esta oportunidad se utiliza una melodía de repertorio, es decir que no fue concebida con el propósito de poner de manifiesto algún determinado componente de la escritura musical para su transcripción, y que además se presenta en versión grabada. También se requiere que el sujeto resuelva la tarea de forma autoadministrada. Es decir fuera de una situación didáctica que involucra tanto el planeamiento como la puesta en acción y el monitoreo de las acciones que el sujeto considera apropiadas resolver la tarea.

Metodología

Sujetos

Catorce estudiantes pertenecientes a diferentes cursos del primer año de Lenguaje Musical de la formación básica de adultos de una escuela de formación de músicos profesionales fueron reclutados voluntariamente para el experimento.

Estímulo

La melodía utilizada para la transcripción fue *Vois sur ton Chemin* de B. Coulais banda musical de la película *Los Coristas*, en versión grabada a cargo del coro de niños *Petir Chaunteurs* de la Escuela Saint- Marc, voz infantil solista Jean-Baptiste Maunier y con acompañamiento instrumental. La misma se organiza en dos secciones con la siguiente estructura: ABABA.

Se presenta un fragmento de la partitura de *Vois sur ton Chemin* de B. Coulais, que contiene la primera exposición de la sección A y de la sección B (ver Figura 1).

Procedimiento

Se les solicitó a los sujetos que, en forma individual, transcribieran la melodía de *Vois sur ton Chemin*. Para ello se les proporcionó un equipo con CD que ellos podían operar libremente,



administrándose la cantidad de repeticiones, la selección y la extensión de los fragmentos para cada audición, etc. de acuerdo a su propio criterio. El tiempo máximo estimado para la resolución de la tarea fue de 30 minutos, sin embargo algunos sujetos dieron por finalizada su posibilidad de resolución de la tarea aproximadamente a los 20 minutos, otros realizaron la transcripción completa entre los 22 y 25 minutos, y un tercer grupo hubiese necesitado más tiempo para completar la tarea. La única referencia que se les brindó es que la melodía comenzaba con la nota “la”.

Los registros filmicos se hicieron a través de una filmadora digital sostenida en mano con el objeto de registrar mejor los detalles de las acciones espontáneas (canto, movimientos etc.) simultáneamente al registro de la transcripción propiamente dicha (bosquejos, escritura y correcciones).

Las filmaciones fueron transcritas de acuerdo a un protocolo que contemplaba el registro de las respuestas escritas, cantadas, y de los recursos gestuales y visuales desplegados por los sujetos durante la tarea. Para ello, en primer término se definió como unidad de análisis el tiempo de escritura sobre el papel que no es interrumpido para realizar otra acción que no sea la de escritura estricta. En segundo término se vincularon las unidades de análisis con las acciones realizadas por los sujetos tanto en forma sincrónica a la escritura como diacrónica (aquellas que las antecedían o sucedían).

Figura 1. Partitura de Vois sur ton Chemin de B. Coulais.

Resultados

Al realizar un primer análisis de las filmaciones fue posible obtener datos referidos a: (i) la organización de la información que realizaron los sujetos para transcribir la melodía, (ii) la vinculación entre la estructura de la obra y los resultados obtenidos y, (iii) la caracterización de las estrategias

utilizadas para la transcripción en vinculación tanto a la estructura de la superficie musical como a la estructura más profunda de la misma. En este trabajo solo se reportan los resultados referidos a este último punto y también se describen las acciones que realizaron los sujetos y su vinculación con el éxito en la transcripción.

Caracterización de las acciones explícitas registradas

Se refiere a las acciones que realizaron los sujetos durante la tarea de transcripción, que se analizaron en términos de:

1. los tipos de acciones involucradas: (a) la ejecución melódica, entendida como la acción de cantar para tararear melodías, (b) la ejecución rítmico métrica, en términos de la utilización de movimientos corporales en el espacio que involucren manos, cabeza, pies, etc. con el objetivo de percudir distintos niveles de pulsación y sus vinculaciones métricas, y (c) la utilización del plano gráfico, en términos de aquellas acciones vinculadas al papel sobre el que se realiza la transcripción que no involucren la escritura melódica propiamente dicha,
2. la función que cumple la acción en relación a la transcripción melódica en términos de *anticipación* o *revisión* (en cuanto se presenten como preparatorias a la escritura propiamente dicha o luego de la misma para evaluar lo hecho), y
3. el momento en que se realiza la acción en relación con la escritura propiamente dicha en términos de *sincronía* o *diacronía* (según se realicen antes o después de la tarea de escribir).

Todos los sujetos realizaron acciones vinculadas con el plano gráfico siendo la más usual señalar con el lápiz lo escrito (*acción de revisión*). Se registraron nueve sujetos que realizaron acciones que involucraban el movimiento corporal mayormente en vinculación con la ejecución de pulsos de la estructura métrica (*acciones de anticipación*). Por último, seis sujetos realizaron ejecuciones melódicas. Interesantemente, estos sujetos se valieron de estas acciones en una gran cantidad de variedades y circunstancias. Por ejemplo, como *acciones de anticipación* se observó que cantaron: unidades formales de distinta extensión, intervalos, sonidos de la escala que contiene el intervalo, los sonidos de la escala desde la tónica hasta el grado buscado y emplearon variaciones de velocidad. Como *acciones de revisión* sólo cantaron mientras señalaban con el lápiz lo ya escrito. Con respecto a la *sincronía de las acciones*, se registró una acción con características *sincrónicas*: cantar en simultaneidad a escribir (tres sujetos). El resto de las acciones fueron clasificadas como *diacrónicas*.

Dentro de las acciones clasificadas como *diacrónicas*, se observó que los catorce sujetos las realizaban tanto en forma aislada como en simultaneidad unas con otras. Por ejemplo, cuatro sujetos cantaban en simultaneidad a realizar acciones corporales vinculadas a lo temporal, dos sujetos escribían en simultaneidad a escuchar la obra, y tres sujetos cantaban mientras escribían.

Se observó que por una parte seis sujetos exhibieron un repertorio de variadas acciones acompañando la tarea de transcripción de la melodía y por el otro, los ocho sujetos restantes mostraron escasas o ninguna acción explícita. Por tal motivo posteriormente, las respuestas de los sujetos fueron organizadas en dos grupos, según (i) utilizaran muchas acciones (de 6 a 11 acciones) o, (ii) escasas acciones (de 1 a 3 acciones).

Al mismo tiempo las transcripciones fueron categorizadas en tres grupos de acuerdo al éxito alcanzado en la resolución de la tarea. Como resultado de esta valoración resultó que de las catorce transcripciones cuatro corresponden al grupo de alumnos que resolvieron con mayor éxito la tarea, seis al grupo que resuelven medianamente la tarea y cuatro al grupo que obtienen menores logros (Tabla 1).

	Logro alto	Logro medio	Logro bajo
Muchas acciones	1	5	0
Escasas o ninguna acción	3	1	4

Tabla 1. Distribución de los sujetos de acuerdo a la cantidad de acciones realizadas y a los logros obtenidos en la transcripción.

Se puede observar una tendencia a que la realización de escasas acciones está asociada a los niveles superior e inferior de éxito en la tarea. Por el contrario, el éxito medio parece asociado a la realización de variedad de acciones explícitas durante el proceso de transcripción.

Se constituye un nuevo grupo de análisis conformado por estos seis sujetos que realizaron mayor cantidad de acciones explícitas. Se busca caracterizar las acciones que utilizaron y avanzar en la descripción del rol que éstas desempeñan en la comprensión de la estructura musical y su escritura. Se hipotetiza que al ser los sujetos que alcanzaron un logro medio en la resolución de la

tarea, son para los que más adecuada resultó la dificultad de la misma en relación a la demanda cognitiva.

Caracterización del grupo que utiliza mayor cantidad de acciones

Esta caracterización abarca una descripción de la utilización de las diferentes acciones por parte de los sujetos, los distintos tipos de acciones observadas, su frecuencia de uso y los momentos en las que las mismas fueron utilizadas por los sujetos.

El gráfico de la figura 2 muestra la media de uso del total de las acciones categorizadas por parte de cada uno de los seis sujetos que conformaron el grupo que utilizó mayor cantidad de acciones y la desviación estándar.

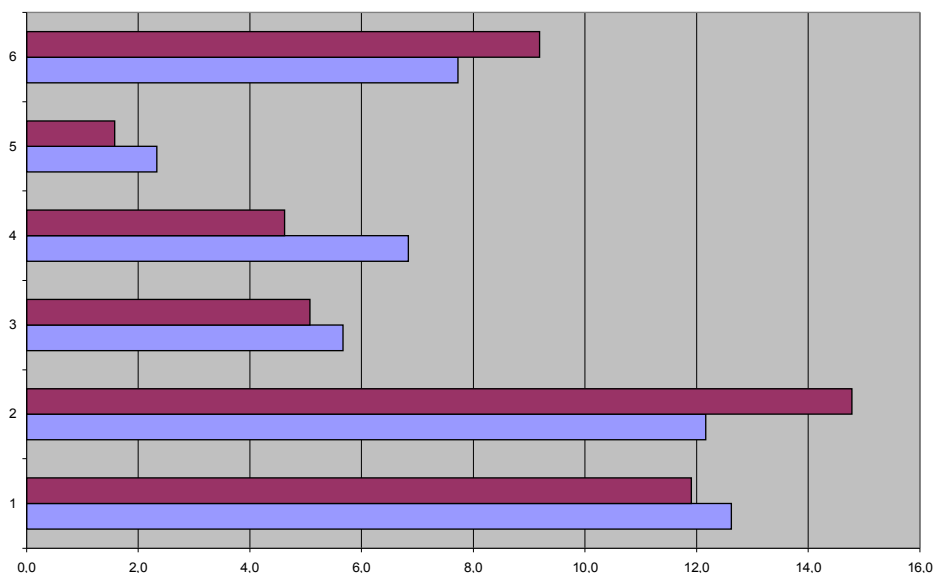


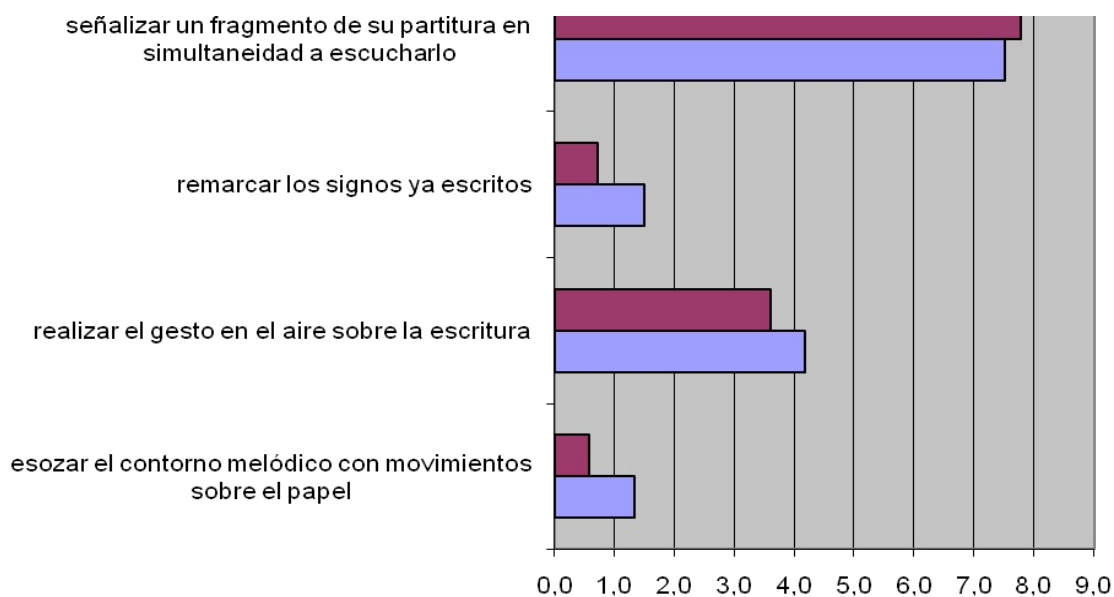
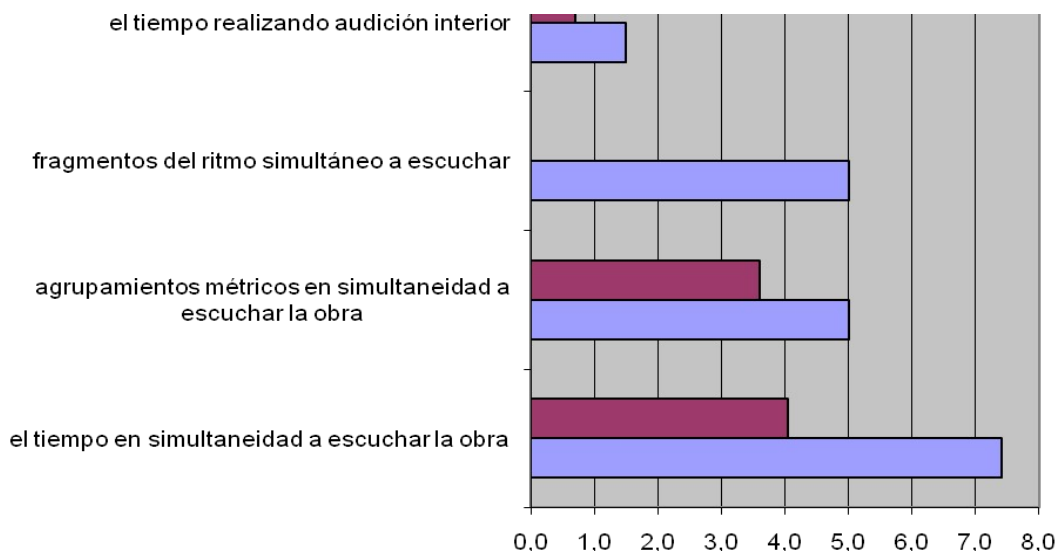
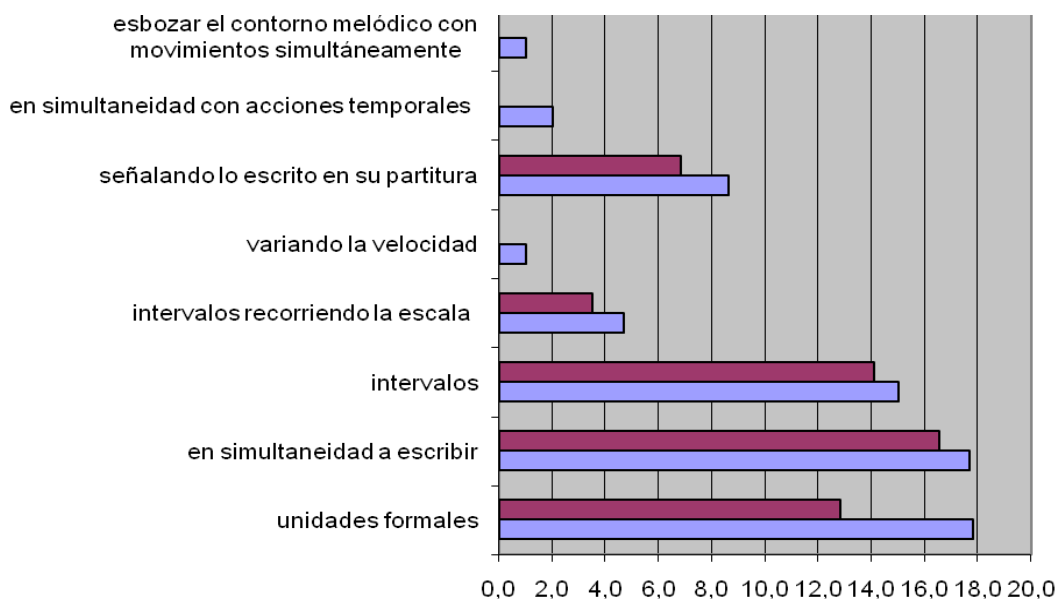
Figura 2. Media de uso (barra celeste) y desviación estándar (barra bordo) para cada uno de los seis sujetos (representados por los números) del grupo que utiliza mayor cantidad de acciones.

Los gráficos de la figura 3 muestran las medias de uso y las desviación estándar correspondientes para las dieciséis categorías de acciones. El primer cuadro refiere a las acciones en relación con la ejecución melódica, el segundo con la ejecución rítmico métrica y el tercero a la utilización del plano gráfico.

Cinco de los seis sujetos utilizaron acciones vinculadas a la ejecución melódica de distinto tipo y los cinco recurrieron a cantar unidades formales (*acción de anticipación*) y a cantar lo escrito en simultaneidad a señalarlo en su partitura (*acción de revisión*). Son estos mismos cinco sujetos los que, dentro de las acciones vinculadas a la ejecución rítmico – métrica, percutieron el tiempo en simultaneidad a escuchar la obra, mientras que el S6 fue el único que percutió fragmentos del ritmo de la melodía, también en simultaneidad a escuchar la obra. La única acción en la que todos los sujetos coincidieron fue en la de realizar el gesto en el aire sobre la escritura, *releyéndola (acción de revisión)*. Sin embargo, esta acción aunque utilizada por todos los sujetos, no fue repetidamente utilizada si se compara con la de cantar unidades formales, que aunque fue utilizada por cinco de los seis sujetos, se encontró reiteradamente. Un solo sujeto utilizó todas acciones clasificadas como “referidas al plano gráfico”. Sólo se registró una *acción sincrónica*, que fue realizada por tres de los seis sujetos: cantar en simultaneidad a escribir. Todas las acciones restantes son de características *diacrónicas*.

Dentro de las acciones relacionadas a la ejecución melódica, se observaron diversos momentos en que éstas fueron realizadas por los sujetos: cantar a modo de anticipación, durante la escritura propiamente dicha y a manera de revisión de lo escrito. En ocasiones fue una herramienta muy importante para la detección y corrección de errores. Por ejemplo se observó particularmente una situación en la que el sujeto desde el canto reconoce el motivo formado por tres alturas iguales y una diferente, realizando el gesto de alturas con la mano en el aire, pero no lograba identificar el intervalo que se formaba entre los dos últimos sonidos. Recurre a escucharlo, cantarlo y a dibujar el contorno melódico en el aire como herramientas para identificarlo y escribirlo correctamente. Otro sujeto en cambio, al cantar lo que ya había escrito se da cuenta que esto no se correspondía con la melodía a transcribir. Para resolver la problemática, recurre a escuchar nuevamente el fragmento y a realizar una nueva lectura señalando la partitura, para posteriormente borrar y corregir el error melódico que había detectado.

Se observó también que gran parte de las acciones vinculadas al uso del plano gráfico, y que no cumplían función de monitoreo, las realizaban cuando no podía avanzar en la tarea de transcripción: remarcaban lo ya escrito, borraban y volvían a escribir.



Discusión

Si la adquisición del conocimiento musical (y su representación a través de la escritura utilizando los códigos convencionales) es un proceso de características complejas, activas, constructivas, orientadas hacia metas e interactivas (Poggioli s/d), es que se considera que la resolución de tareas implicadas en ese proceso dependerán 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 (Vargas, López y Shifres 2007).

En el interjuego de estos factores parecen establecerse las estrategias que adoptan los sujetos al momento de la transcripción melódica. En tal sentido, en un trabajo anterior se observó cómo las acciones que acompañan el proceso de transcripción melódica formaban parte de un plan o secuencia coherente para el logro del objetivo y se realizó una primera aproximación entre la cantidad de acciones utilizadas por los sujetos y el éxito alcanzado en la transcripción (Vargas, López y Shifres 2007). El presente trabajo continuó en esta línea de análisis con los propósitos de (i) describir las acciones explícitas realizadas por catorce sujetos durante el proceso de transcripción de una melodía común para todos ellos sin intervención docente (auto administrada), (ii) observar la frecuencia de uso de estas acciones y los momentos en las que fueron utilizadas, vinculándolas con el proceso de escritura propiamente dicho y (iii) relacionar estas acciones con el éxito obtenido en la transcripción melódica.

A partir de los resultados obtenidos, se pueden plantear tres consideraciones relevantes. En primer término, el tipo de acción y su frecuencia de uso se relacionan estrechamente tanto con el tipo de problema a resolver, como con las características de los sujetos. En este sentido, se observó que en el grupo formado por la totalidad de los sujetos, existe mayor preponderancia de acciones que involucran la utilización del plano gráfico (la totalidad de los sujetos), luego aquellas acciones que involucran la ejecución rítmico métrica, siendo las menos usadas las acciones de ejecución melódica seguidas por las que involucran la utilización de planos en el espacio. Sin embargo, en el subgrupo formado por los seis sujetos que realizaban mayor cantidad de acciones, se observó que eran las acciones relacionadas con la ejecución melódica las de mayor preponderancia, seguidas por las referidas a la utilización del plano gráfico y en última instancia las relacionadas con la ejecución rítmico métrica. Los sujetos recurrieron sistemáticamente a acciones vinculadas con la ejecución rítmico métrica para resolver cuestiones relacionadas con la determinación del compás y las figuras; a acciones vinculadas con las ejecuciones melódicas para resolver cuestiones relacionadas con las alturas y, a la utilización del plano gráfico para monitorear su propia producción.

En segundo término es posible relacionar el uso de las acciones explícitas durante el proceso de transcripción con los resultados obtenidos. De los seis sujetos cuyas transcripciones fueron categorizadas como de logros medianos, cinco utilizaron gran cantidad de acciones explícitas durante el proceso de transcripción. Para este grupo las acciones que utilizaron podrían estar cumpliendo un rol importante en el proceso de transcripción. En la misma línea, los sujetos que alcanzaron el mayor éxito en la transcripción tendieron a resolver la tarea independizándose de este tipo de acciones (tres de cuatro). Los sujetos que menores logros obtuvieron en la transcripción final, tampoco utilizaron acciones explícitas de manera notable, lo que estaría dando cuenta de que todavía les resulta una tarea muy alejada de sus posibilidades reales de resolución, tan alejada que no cuentan con recursos como para utilizar convenientemente las acciones. 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. Es así como el uso (o su no uso) de acciones explícitas transmodales se presenta en estrecha vinculación con el nivel de desarrollo que presenta el sujeto al momento de resolver la tarea. Pareciera que las mismas cobran importancia como medio para establecer las representaciones internas del sujeto, y que, en la medida que estas se afianzan, el sujeto alcanza mayor grado de abstracción pudiéndose independizar de su uso.

Por último, si bien pudo establecerse cómo determinado tipo de acciones se vinculaban con la resolución de problemáticas específicas de carácter general (por ej. las acciones referidas a la ejecución vocal para abordar la melodía, o las acciones referidas a la ejecución rítmico métrica para determinar el compás) no se pudo establecer este tipo de vinculación entre las acciones y los componentes estructurales más profundos y particulares de la obra. Por ejemplo, la resolución de la segunda unidad formal de A, más extensa y con encadenamientos elípticos aunque con los mismos

diseños melódicos (véase los compases 4 y 5 de la partitura) si bien resultó de mayor dificultad para su transcripción que la primera unidad formal de A, no se vinculó con la realización de acciones explícitas por parte de los sujetos que difirieran de las que habían utilizado para resolver la primer unidad. De la misma forma, si bien los sujetos recurrían a acciones vinculadas con la ejecución rítmico-métrica para resolver la parte B (que se caracterizaba por mayor variedad rítmica y por valores derivados de la división) en ningún momento se observó acciones que tiendan a particularizarse en esta problemática. Esto pareciera corresponderse con la comprensión de la estructura musical que tienen los sujetos, dado que si no tienen en cuenta los componentes estructurales de la obra, sería lógico pensar que las acciones no van a variar de acuerdo con el estímulo. Al respecto, en estudios anteriores (López, Shifres, Vargas 2005; Vargas, Shifres, López 2007) se planteó la coexistencia de diferentes modos de entender la música en el seno de las instituciones musicales, y cómo las ontologías musicales subyacentes en el pensamiento de los docentes (en tanto música como texto o como ejecución) no solo configuran sus prácticas docentes, sino que eran transmitidas configurando el pensamiento de sus estudiantes y modelando sus modos actuar (al menos en el contexto institucional). Se hacía referencia también a la ausencia de propuestas y recursos de naturaleza transmodal, de la imaginación y del pensamiento metafórico en las propuestas pedagógicas. Es así como resulta coherente que acciones explícitas de los sujetos y el estímulo musical parezcan desvinculados, en tanto la transcripción sea considerada un fin en sí mismo y no el resultante de la comprensión de “lo que está sonando”.

Si las acciones explícitas que realizan los sujetos al momento de resolver una transcripción melódica resultan eficaces para el éxito de la tarea, las mismas debieran ser propiciadas por los docentes a cargo de Lenguaje Musical. Al respecto, vuelve a hacerse presente la vinculación entre la concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje que poseen los docentes, sus prácticas áulicas y sus concepciones sobre la música y el impacto que estos elementos tiene sobre sus alumnos. De tal forma, si bien se sostiene la importancia que tendría que los docentes propongan a sus alumnos la realización de estrategias ligadas a diferentes modalidades perceptuales, las mismas estarán vacías de contenido en la medida que no se las vincule con la comprensión musical.

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.
- Diccionario de sinónimos y antónimos* (2005). Madrid: Espasa-Calpe S.A.
- Donolo, D.; Chiecher, A. y Rinaudo, M. (2004). Estudiantes, estrategias y contextos de aprendizaje presenciales y virtuales. En http://www.virtual.unlar.edu.ar/jornadas-conferencias-seminarios/jornada-interprov-ead/2003_3ra/ponencias-y-trans/est-cog-y-estr-apr.pdf (Página consultada el 01-03-2007).
- Galvao, A. y Kemp, A. (1999). Kinaesthesia and Instrumental Music Instruction: some implications. *Psychology of Music*, **27**, pp. 129-137.
- Jacquier, M. y Wagner, V. (2007). El lugar de la transcripción melódica en la recepción musical. En F. Pínnola (ed.) *Músicos en Congreso. Puntos de llegada y puntos de partida en la Educación Musical*. Santa Fe: UNL, pp. 154-164.
- Lakoff, G. (1990). *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press
- Johnson, M. (1987). *The Body in the mind. The bodily basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- López, I.; Shifres, F. y Vargas, G. (2005). La enseñanza del Lenguaje Musical y las Concepciones acerca de la Música. En F. Shifres (ed.) *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA Ediciones, pp. 239-248.
- Malbrán, S.; Martínez, C. y Segalerba, G. (1994). *Audio Libro 1*. La Plata: Las Musas Ediciones Musicales.



- Martínez, I. (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 A. Gabrielsson (ed.) *Proceedings of the Third ESCOM Conference*. Uppsala, Sweden, pp. 269-274.
- Musumeci, O. (2007). Adiós al dictado musical. En M. Espejo (ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: UPTC, pp. 125-167.
- Poggioli, L. [s.d.]. Estrategias de adquisición de conocimiento. *Serie Enseñando a aprender*. En <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio28.htm> (Página consultada el 01-03-2007).
- Roca, J. (2000). *Psicología: una introducción teórica*. En <http://www.iceupsicologic.org> (Página consultada el 02-03-08).
- Salgado Correia, J. (1999). Embodied Meaning: All Languages are Ethnic.... *Psychology of Music*, **27**, pp. 96-101.
- 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.
- Vargas, G.; Shifres, F. y López, I. (2007). *Ontología de la Música en la Educación Auditiva*. En M. Espejo (ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: UPTC, pp. 53-63.

Discografía

- Coulais, B. (2005). *Los Coristas*. Coro de niños Petir Chauteurs de la Escuela Saint- Marc. Voz infantil solista: Jean-Baptiste Maunier. Warner Bros.

NIVELES DE DIFICULTAD EN LA EJECUCIÓN VOCAL DE ALTURAS REPETIDAS

SILVIA LARRECHART, ALEJANDRO LOKER Y NORA SCHIERLOH

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE RÍOS

Introducción

La infinidad de modelos de estructuras musicales diferentes ha llevado a los autores a intentar buscar similitudes entre la mayoría de estos modelos, con el fin de alcanzar representaciones más efectivas.

La *repetición* parece ser el factor de coincidencia. Los autores coinciden en que para que exista una estructura musical, tiene que haber un elemento organizativo. Es la ilusión de orden sonoro creado por la repetición lo que permite al oyente aprehender inconscientemente una obra.

En todas las teorías en las que se hable de la organización, se menciona esta característica enunciándola en palabras de Adam Ockelford, como un “*elemento indispensable*”.

Desde la noción tradicional de forma, el concepto de estructuras estereotipadas como ABA (ternaria) o ABACA (rondó) denotan la repetición inserta en las estructuras musicales.

Lerdahl y Jackendoff (1983) sostienen que la repetición (paralelismo) forma parte de cuatro de las reglas de preferencia señaladas por ellos en “*A Generative Theory of Tonal Music*”, específicamente para la estructura de agrupamiento.

También Nattiez (1982) sostiene que las similitudes son fundamentales para el estadio paradigmático del análisis semiológico.

Meyer sobre patrones musicales (Meyer 1956, 1967, 1973; Meyer y Cooper 1960) menciona la repetición como relación conformante, en la cual se pueden identificar similitudes entre dos eventos musicales.

Este autor en su tesis afirma que “*para el experto oyente, una parte incompleta de música genera ciertas expectativas con su continuación, la cual varía teniendo en cuenta la frecuencia de lo ocurrido anteriormente (por lo tanto significa repetición).*”

El Método de Análisis Atonal de Forte (1973), detalla grupos abstractos de alturas y traza similitudes entre ellos.

Un trabajo que hace especial hincapié en las relaciones entre intervalos contiguos es el de Eugene Narmour. El autor crea una serie de grupos de intervalos inmediatos (patrones de implicación - resolución) que permiten analizar melodías mediante su transformación en símbolos.

Los autores buscaban un área común a toda la teoría musical conocida. Esta puede ser la repetición. Entonces se constituye en un concepto importante a considerar en la recuperación de información musical. Esta constituiría una unidad fundamental en que se basan las representaciones, fundadas en las relaciones.

Desde este lugar, intentamos aportar a dilucidar la representación de la música mediante el uso de descriptors, y en este trabajo en particular, trabajamos con las alturas.

Las obras didácticas para el aprendizaje de la lecto escritura musical abordan la problemática de la repetición de alturas como una variable más en la descripción de los problemas de la ejecución vocal vinculada a la discriminación y la ejecución relacionadas a la afinación, la memoria y la escritura.

El tratamiento de alturas repetidas supone la idea de que es una misma nota que se vuelve a cantar o escuchar. Sin embargo, se contraponen a la idea de la posible incidencia de las armonías o las posiciones de dichas alturas en los eventos musicales. Según nuestra hipótesis, los distintos contextos armónicos y el posicionamiento de las alturas como fundamental o 5ta en los acordes, influenciarían la ejecución vocal de las mismas, a manera de distancia psicológica.

Metodología

Sujetos

N=11: 5 varones y 6 mujeres (adultos, estudiantes del 3er y 4to año del Profesorado de la Escuela de Música estatal de C. del Uruguay, E. Ríos sin formación específica en Canto y sin participación activa en coros)

Procedimiento

La prueba fue realizada individualmente en un estudio de grabación, con buenas condiciones de reproducción, grabación y aislamiento acústicos.

Para cada ítem los sujetos escucharon por auriculares la base de acompañamiento en piano y sus ejecuciones fueron grabadas por el canal del micrófono.

La secuencia de la figura 1 fue explicada y practicada por los sujetos con la finalidad de ensayo y consulta: 3 ítems de alturas repetidas sobre el I grado.



Figura 1

El compás 1 iniciaba con la ejecución en el piano cuatro tiempos: I; V; I de la tonalidad y la altura a entonar. Este anclaje se repitió anterior a cada ejecución vocal requerida a los sujetos en los distintos ítems a investigar y tuvieron por objeto ubicarlos en la tonalidad requerida y determinar la altura que deben sostener en la ejecución que en cada ciclo de alturas repetidas (4). Distintos acompañamientos armónicos, que incluyeron con el I y V de cada una de las cinco tonalidades.

Esta secuencia se repitió involucrando las distintas variaciones posibles. La prueba fue tomada a un tempo de 72.

Dado que se trabajó con adultos, no hubo tiempo de descanso una vez comenzada la prueba, a posteriori de la práctica.

La prueba contuvo 6 ítems que involucraron las alturas en posicionamiento de fundamental y la 5ta sobre las combinaciones armónicas que involucran el I, IV y V grados de cada tonalidad que abarcó la prueba.

El diseño comprendió entonces las siguientes variables intra-sujetos:

La posición de la nota: en la conformación del acorde: F o 5ta

La función armónica: la prueba confrontó: el I vs el V grado.

La permanencia o cambio de la nota: en los siguientes pasajes de las notas según su posición en la constitución de los acordes

F → 5ta → F y 5ta → F → 5ta.

La tonalidad. Los estímulos de la prueba abarcan 5 tonalidades.

Resultados

La evaluación preliminar de los datos fue mediante el programa Praat, donde se midieron las frecuencias de las notas requeridas para ejecución en la prueba mediante el análisis de las entonaciones que realizaron los sujetos.

Allí se perfilaron los primeros accesos a las afinaciones, notándose discrepancias entre las muestras de las voces masculinas y las femeninas.

Se realizaron registros de las diferencias entre las frecuencias medidas de las ejecuciones de las muestras y se hallaron las diferencias para cada caso en HZ.

En una segunda instancia se realizó el análisis de los datos con el programa SPSS y se halló valor significativo para el factor tonalidad, como se puede observar en la Tabla 1.

Medida: MEASURE_1

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
TONALIDA	31312.299	4	7828.075	4.260	.008
TONALIDA * SEX	30227.099	4	7556.775	4.112	.010
NOTA	8705.401	1	8705.401	4.635	.068
FUNCION	64.790	1	64.790	.213	.659
SUCESION		1	396.211	.905	.373
TONALIDA * NOTA	33528.031	4	8382.008	4.664	.005
TONALIDA * NOTA * SEX		4	7124.325	3.964	
FUNCION * SUCESION				4.942	.062
TONALIDA * FUNCION * SUCESION	4168.355	4		3.118	.031
TONALIDA * FUNCION * SUCESION * SEX	5956.066	4	1489.016	4.455	.007
NOTA * FUNCION * SUCESION * SEX			1267.561	4.101	.082
TONALIDA * NOTA * FUNCION * SUCESION	4727.238	4	1181.810	4.085	.010
TONALIDA * NOTA * FUNCION * SUCESION * SEX	4714.705	4	1178.676		.010

Tabla 1. Significación de todos los factores intra-sujetos.

La tonalidad entonces, es el factor que incide en la mayor o menor desafinación, debido a los valores altos que presentan las diferencias en la última tonalidad, como se observa en el gráfico de la figura 2.

El factor nota presenta una significación marginal (.068) La tónica resulto tener mayor afinación que la dominante para cada tonalidad de la prueba (figura 3).

La significación de algunas interacciones entre factores en la tabla 2, por ejemplo tonalidad y sexo se pueden observar en el gráfico de la figura 4, donde es notorio que las mujeres desajustan en MI y los varones en DO, en distinta proporción.

En la interacción de Nota y Tonalidad, en el gráfico de la figura 5, se puede ver que la dominante de MI, fue la nota más difícil de cantar.

Y por último si analizamos la ubicación de la nota en el acorde, como fundamental o quinta y la trasponemos a la sucesión, como se puede observar en el gráfico de la figura 6, resulta la fundamental más afinada por los sujetos en la permanencia y la dominante más afinada en el cambio.

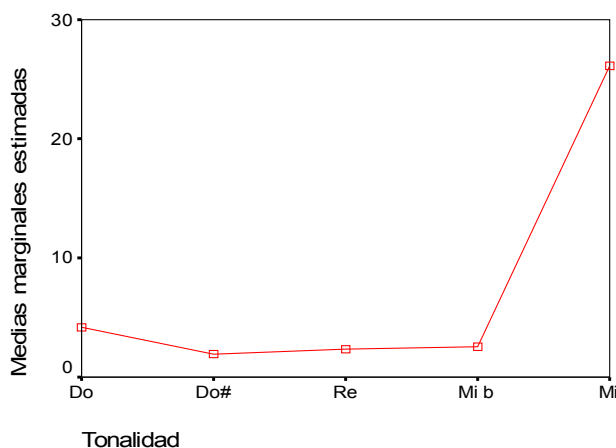


Figura 2

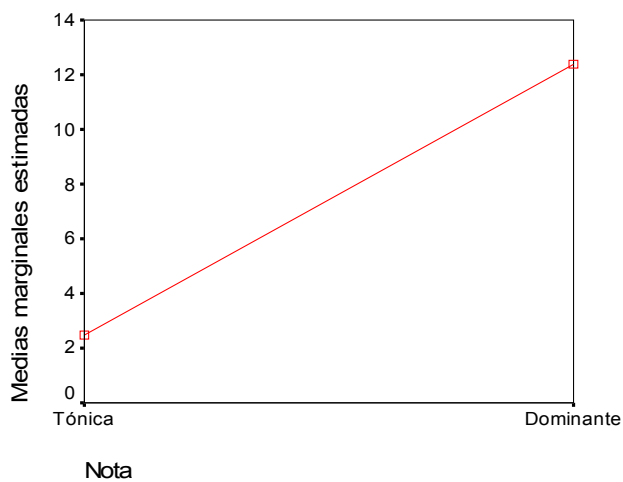


Figura 3

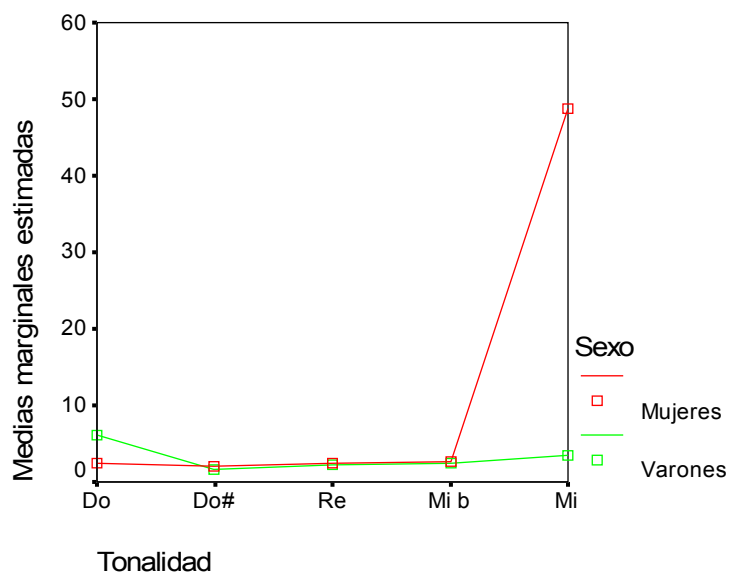


Figura 4

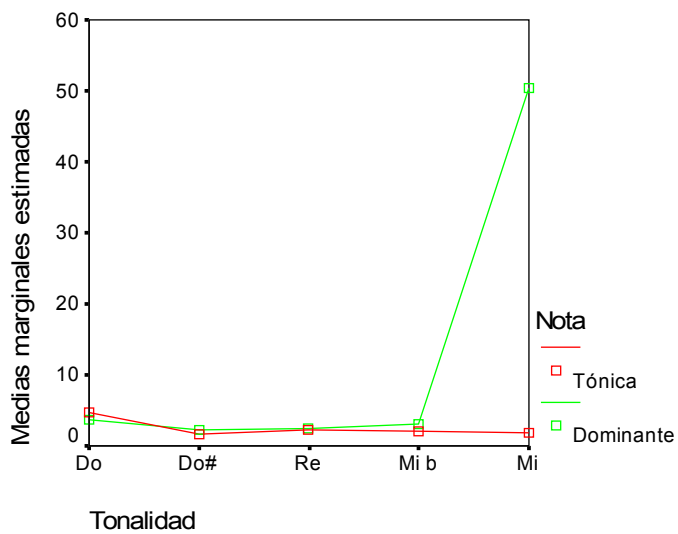


Figura 5



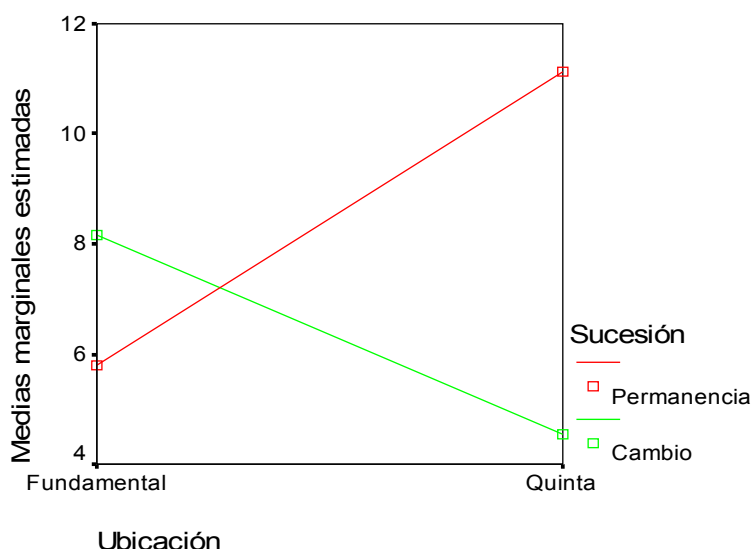


Figura 6

Medida: MEASURE_1
Variable transformada: Promedio

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Intercept	19539.350	1	19539.350	10.478	.014
SEX	6292.550	1	6292.550	3.375	.109
Error	13053.139	7	1864.734		

Tabla 2. Significación de todos los factores inter-sujetos

Conclusiones

La tonalidad resulta ser entonces el factor que incide en la mayor o menor desafinación en las alturas repetidas que involucraron la prueba. Desprendido de esto podemos observar que la nota como factor, presenta una significación marginal resultando la tónica con mayor afinación que la dominante para todas las tonalidades de la prueba.

Algunas interacciones entre factores, por ejemplo tonalidad y sexo permiten observar que las mujeres desafinan en la nota más aguda de la prueba y los varones en la más grave, en distinta proporción.

Y por último si analizamos la ubicación de la nota en el acorde, como fundamental o quinta y la trasponemos a la sucesión, resulta la fundamental más afinada por los sujetos en la permanencia y la dominante más afinada en el cambio.

En este estudio abordamos la representación de la música pensando la altura como descriptor, a futuro se nos plantean interrogantes de exploración ante el análisis interválico y también consideramos importante incluir en el análisis la consideración de la duración como otro descriptor.

Referencias

- Deutsch, D. (1978). Octave generalization and melody identification. *Perception & Psychophysics*, **23**.
- Dowling, W. (1973). The perception of interleaved melodies. *Cognitive Psychology*, **5**.
- Garmendia, E. (1981). *Educación Audioperceptiva. Bases intuitivas en el proceso de formación musical*. Libro de maestro. Ricordi.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge: MA.
- Malbrán, S.; Martínez, I. Y Segalera, G. (1994). *Audiolibro 1. Para el maestro*. Las musas. Ediciones musicales.
- Meyer, L y Burton, S. (1982). Melodic processes and the perception of music. *Psychology of Music*.

- Narmour, E. (2000). Music Expectations by Cognitive Rule-Mapping. *Music Perception*.
- Nattiez, J. Fondements d'une semiologie de la musique. París. Ed UGE. 1975
- Ockelford, A. (1991). The Role of Repetition in Perceived Musical Structures. London.
- Rimsky Korsakov, N. Tratado Práctico de Armonía. 3ra Edición de la 13a Edición rusa ampliada por Maximilian Steinberg. Ricordi.
- Saltzer, F. (1962) *Audición structural. Coherencia tonal en la música*. (P. Purroy Chicot, traductor) Barcelona: Ed. Labor
- Serafine, M. L. (1988). *Music as cognition*. New Cork: Columbia University Press.
- Schoenberg, A. (1974). *Tratado de Armonía*. Real Musical editores.

LA EXPERIENCIA DEL TIEMPO MUSICAL

MARÍA DE LA PAZ JACQUIER

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Fundamentación

Este trabajo se focaliza en la experiencia del tiempo musical. Para ello, la segmentación, como proceso perceptivo, brinda valiosa información sobre la manera en que se está viviendo el paso del tiempo, el transcurrir temporal de la música (Imberty 1981). En esa experiencia el sujeto pone en juego su capacidad de manipular las relaciones temporales, es decir, la disociación entre el tiempo de los eventos concretos en el transcurrir de una obra, que es irreversible, y el de sus operaciones de ordenamiento que permite construir una organización abstracta y manipulable (Imberty 1990 en Ziv 2001). No se trata solamente del reconocimiento de una estructura y de la simple identificación de eventos en el tiempo, sino de la identificación de una manera particular de recorrer esa línea temporal.

La capacidad del sujeto para poner en juego relaciones temporales también está presente en el lenguaje. Música y lenguaje han sido desde siempre objeto de vinculaciones y analogías. Por ejemplo, ambos sistemas poseen un número muy limitado de elementos con una ilimitada posibilidad de combinaciones. Desde esta perspectiva ha sido establecida una analogía entre nota y fonema. Ambos sistemas se desarrollan en el tiempo de acuerdo a principios que regulan la inteligibilidad de su organización temporal. Así, se habla de frase musical, por ejemplo, en analogía a unidades sintácticas del lenguaje y se comprenden ambos sistemas como sintácticos, sometidos a sistemas de reglas que los organizan. Más específicamente, ambos sistemas han sido objeto de teorizaciones análogas, como las que consideran que la corriente de eventos que explícitamente se desarrolla en el tiempo puede ser explicada en términos de relaciones jerárquicas entre ellos por lo que puede ser reducida a entidades más abstractas que capturan la esencia de tales relaciones – la estructura profunda (Schenker 1990; Chomsky 1970).

La analogía entre música y lenguaje se aplicó también a la experiencia narrativa. La experiencia musical y la narración de historias implican una sucesión de tensiones y relajaciones que organizan el flujo temporal (Imberty 2006). Sin embargo, la experiencia musical al no alcanzar a establecer una distancia apreciable entre realidad y representación ha sido descrita como proto – narrativa (Imberty 1997). Contrariamente, Nattiez (1990) postula que no es posible trasladar el concepto de narratividad a la música porque la música no puede unir un sujeto a un predicado como sí lo hace el lenguaje. Además, señala que la narrativa no sólo es la trama o la historia que se está contando, sino que la narrativa también es el acto dentro de una sucesión particular. En la narración es necesario que existan diferencias entre relato y discurso. Por ello una misma historia puede ser representada en diferentes soportes o discursos (por ejemplo, una novela escrita, una película, un comic, etc.) sin que deje de ser el mismo relato. Por el contrario, en la música no es posible ese traslado.

“La narrativa literaria es invención, mentira. La música no miente: las posibilidades semiológicas de la música no permiten unir un sujeto a un predicado. Si, escuchando música, estoy tentado por un ‘impulso narrativo’, es porque, estrictamente en el nivel del discurso, reconozco retornos, expectativas y resoluciones, pero de qué, no lo sé.” (Nattiez 1990, pp.244-245)

Nattiez presenta un ejemplo que es muy claro: los hechos históricos no constituyen por sí mismos una narración, sino que necesitan de un discurso que los emplace en el tiempo de la narración. *“En música los hechos serían narrativizados más que narrados”* (Nattiez 1990, p.246). Por ello, no es posible hablar de narratividad en música, según este autor. En todo caso podría decirse que la música *narrativiza* los objetos sonoros al construir una linealidad, pero careciendo de *un* significado determinado.

Sin embargo, desde otro ángulo, la narración como actividad humana está lógicamente enterañada en la experiencia musical. Un punto clave en las tendencias de comparación es que la música y el lenguaje también comparten la necesidad de un tiempo en el que desarrollarse. Es justamente en el estudio de la dimensión temporal de la narración que, a pesar del escepticismo de los musicólogos reseñado arriba, se encuentra una veta interesante para hablar de narratividad en música. De acuerdo a ciertas teorías sobre la estructura del relato (Barthes 1970; Todorov 1970), en la representación del tiempo del relato es necesario diferenciar el tiempo de la historia – el orden

cronológico de los hechos –, del tiempo del discurso - la ‘puesta en escena’ -. El relato conjuga la linealidad del tiempo del discurso con la plurilinealidad de la que es posible la historia.

En base a estas analogías desprendidas de la naturaleza temporal de ambos tipos de experiencias, es posible pensar que una estructura narrativa construida sobre la base de una experiencia musical capture algún rasgo de la temporalidad percibida en dicha experiencia. Este trabajo indaga esta hipótesis.

Objetivos

Analizar los relatos proporcionados por los sujetos en una de las tareas del experimento. Analizar las estructuras que subyacen a las respuestas dadas en una tarea de segmentación en tiempo real y una tarea de narración sobre una audición. Analizar las relaciones que se puedan establecer entre procesos de segmentación y experiencia narrativa de la música.

Metodología de la prueba

Sujetos

Participaron en este experimento 40 sujetos, la mitad de los sujetos eran músicos (media edad= 26 años), y la otra mitad eran no músicos (media edad= 28 años). Ambos grupos se distribuyeron en partes iguales en ambas condiciones.

Estímulos

Se seleccionaron dos obras musicales. (i) Un aire de chacarera trunca *Salto grande* de *Guillermo Zarba* (2000) (2'07"). Esta obra presenta una primera parte desarrollada por un set de percusión; luego, se escucha un grito al modo de ‘voz de aura’ y hay una pequeña introducción al tema principal o segunda parte, comenzando con una célula rítmica característica de la chacarera a cargo de la batería, y la posterior entrada del piano con un diseño rítmico-melódico bien definido al que se acopla la guitarra en su repetición; la sucesión de las partes corresponde a la estructura de una chacarera, es decir, introducción, estrofa, interludio, estrofa, interludio, estrofa, estribillo, con el agregado de una parte final, al modo de una coda. En cuanto al lenguaje, se puede decir que esta chacarera se caracteriza por un lenguaje musical fusionado con otros géneros, lo que se refleja en el plano armónico como también en el diseño de la melodía y la rítmica. En la Figura 1 se presenta la tendencia de segmentación perceptual de esta obra (Jacquier 2007).

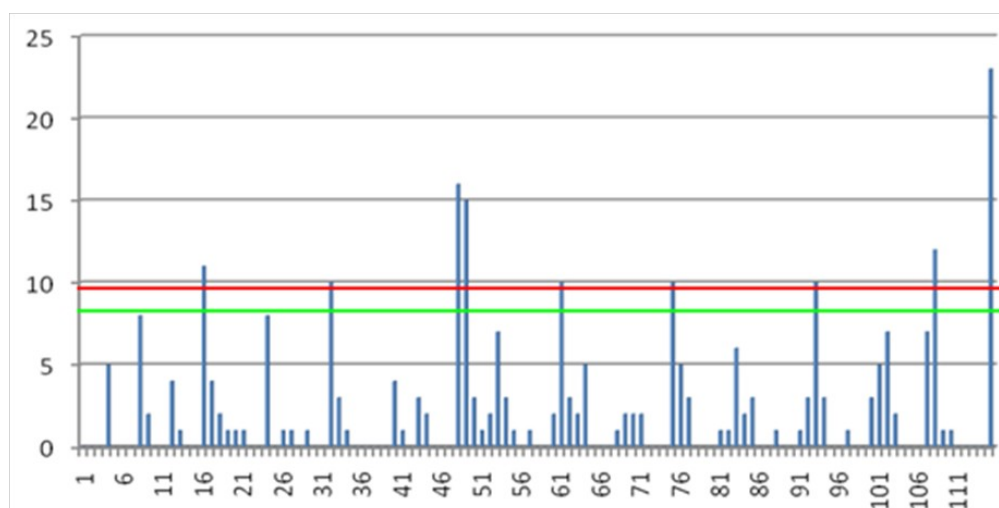


Figura 1. Frecuencias de marcas en la obra de Zarba. Nivel de significación: por encima de —, < .05; y de —, < .01. El eje vertical indica el número de sujetos; el eje horizontal, los compases.

(ii) La *Danza Húngara N°3* de *Brahms* (1865-1880) (2'19"). La obra comienza con una pequeña introducción y luego se suceden siete partes - A B A B C B A – caracterizadas por un plan tonal muy claro que está acompañado por la alternancia de timbres, de intensidades, de diseños melódicos, de carácter, definiendo claramente los agrupamientos perceptuales. En la Figura 2 se presenta la tendencia de segmentación perceptual de esta obra (Jacquier 2007), mientras que en la Figura 3 se muestra un gráfico de segmentación teórica. La tendencia de segmentación perceptual coincide con el nivel intermedio de la segmentación teórica, incluida la introducción, pero no con el nivel superior; además, ciertas tendencias de segmentación corresponden al nivel inferior de la estructura de agrupamiento, pero no son frecuencias de marcas significativas (por ejemplo: c. 10, c. 22, c. 34, etc.).

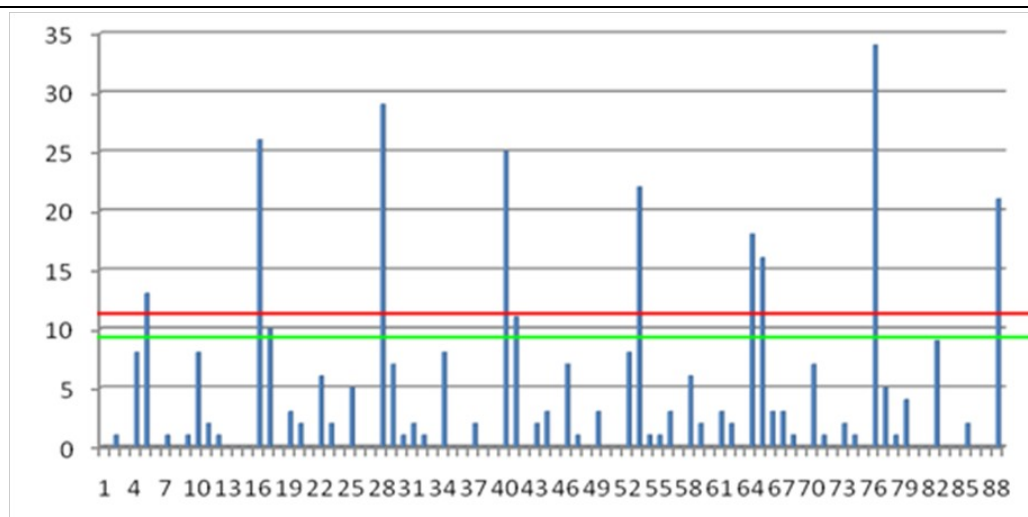


Figura 2. Frecuencias de marcas en la obra de Brahms. Nivel de significación: por encima de —, $< .05$; y de —, $< .01$. El eje vertical indica el número de sujetos; el eje horizontal, los compases.

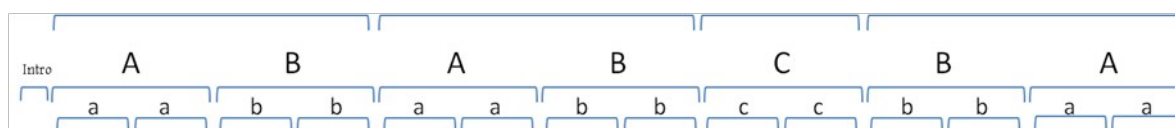


Figura 3. Segmentación teórica de la obra de Brahms.

Equipamiento

La prueba fue tomada utilizando una computadora con el programa Sound Forge y el Windows Media Player para la reproducción de la obra. A su vez, el primer programa se empleó para registrar las marcas realizadas por los oyentes en la tarea de segmentación, y el segundo, para reproducir sonido e imagen. Los relatos proporcionados por los sujetos fueron registrados con un grabador de MP3.

Procedimiento

El procedimiento fue similar para cada una de las dos obras. En primer lugar, los sujetos tuvieron una escucha completa de familiarización, luego de la cual debían indicar en una escala de 5 puntos cuán familiar les resultaba la obra escuchada. Luego de la primer escucha, los sujetos realizaban dos tareas: en la Tarea de Segmentar se les pidió que segmentaran la obra de acuerdo a cambios importantes, en el transcurso de la audición, presionando la letra M del teclado; para esta tarea volvían a escuchar la obra. En la Tarea de Relatar escuchaban nuevamente la obra con la consigna de relatar lo que habían escuchado; terminada la audición, los relatos eran registrados en un Mp3. Nótese que las consignas eran dadas antes de la audición correspondiente. Las audiciones que pertenecen a la familiarización y la tarea de relatar, al ser reproducidas en el Windows Media Player, son acompañadas de las imágenes que se desencadenan en este programa. Por el contrario, la audición correspondiente a la tarea de segmentar es reproducida en el Sound Forge, sin que el testeado vea la pantalla. A cada sujeto se le suministró la prueba de forma individual.

Diseño

El orden de las tareas dio lugar a dos condiciones de esta parte de la prueba: en la Condición A, la tarea de segmentar fue la primera, mientras que en la Condición B los sujetos realizaron primero la tarea de relatar. Los estímulos fueron presentados en distintos órdenes.

Duración aproximada de la prueba: 20 minutos.

Resultados y Discusión

Acerca del análisis de los relatos

En este trabajo se reportan los resultados correspondientes a la tarea de relatar; los resultados de la tarea de segmentar fueron presentados en Jacquier (2007).

Las respuestas a la tarea de relatar fueron analizadas de acuerdo a un sistema preliminar de 6 categorías básicas:

- a. **Categoría *Contenido***: Se refiere al contenido semántico del relato, y se divide en 'descripciones estructurales' y 'relatos de ficción'. Las primeras aluden a los diferentes componentes o aspectos musicales. Por ejemplo:

(I) *"Una especie de aire de chacarera trunca, eh... no me alcancé a dar cuenta si tiene la forma de chacarera... si la respeta. Pero bueno, empieza como un set de percusión improvisando frases, que... esas sí son proporcionales, son frases rítmicas, digamos, pero bien... frases típicas de la chacarera, timbradas así... en el set de percusión. Después, empieza a hacer el... digamos, el chas-chas digamos, típico de la chacarera, y empieza con la forma: interludios y estrofas. Lo que no me acuerdo bien es si respetaba la sucesión, no presté atención. Después, bueno, ya empieza el instrumento que hace la melodía casi siempre, el piano, está la percusión, y hay una guitarra que aparece también haciendo contrapuntos. Y rítmicamente las frases son así más... que sé yo, que terminan, la chacarera trunca termina en el tercer tiempo, eh... la frase, en lo que sería un hipotético tiempo débil del compás; y acá pasa casi todo el tiempo eso, y... Ah! Bueno, y que hay mucho trabajo de armonización y rearmonización de esa rítmica, digamos, respeta mucho la idea de frase durante toda la obra, pero lo que va cambiando es la armonización, digamos, y el arreglo respecto a eso, pero la estructura en general del ritmo, es más o menos siempre la misma, no cambia tanto, digamos."* (S6, m, 2; Zarba/Condición A)

Mientras que los 'relatos de ficción' se caracterizan por presentar diferentes agentes o personajes inventados, y sus acciones respectivas; en este caso, la narración está soportada por la ficción. Por ejemplo:

(II) *"[Me imaginé como una... diferentes escenas. Me iba imaginando una película o algo, un fragmento de una película. Primero una chica que da saltos suaves juntando flores. La distrae una mariposa, cuando baja el boum boum.] [Después, aparece el... digamos esa música... tenebrosa, digamos; hay algo asechando. Digamos un lobo.] [Y... sigue juntando mariposas, sigue juntando flores y distraéndose con las mariposas.] [El lobo se sigue acercando, mirando para todos lados. No se ven.] [Y en un momento aparece un salvador, antes de que se encuentren; y se enfrentan. La música acompaña como para que haya un enfrentamiento entre el lobo y el defensor de esta chica.] [Pero lo termina domesticando] [Y se van los tres felices.]"* (S5, nm, 24; Brahms/Condición A)

- b. **Categoría *Extensión***: Determina la extensión de los relatos en cantidad de palabras. La extensión incide en el análisis estructural de los relatos; pues, en un relato breve, cada parte del nivel básico de la estructura contendrá menos palabras o ideas que un relato extenso.
- c. **Categoría *Narración***: De acuerdo a esta categoría se clasifican los relatos como narrativos o no narrativos. El relato es narrativo, cuando es posible identificar claramente una acción - que conforma la trama del relato - y un agente de dicha acción; es decir, un sujeto, sea éste una persona, un animal, una cosa material o no, y una acción que realice ese agente, expresado mediante un verbo conjugado; por ejemplo: ver relatos (I) y (II). Por el contrario, el siguiente relato no se considera como narración:

(III) *"[Música.] [Muchos instrumentos.]"* (S16, nm, 21; Brahms/Condición B)

- d. **Categoría *Linealidad***: Alude al orden cronológico de los eventos en el relato. El relato es lineal cuando es posible encontrar un *hilo conductor* que organiza los hechos de manera cronológica. Para ello, se atiende particularmente a la presencia de adverbios y de expresiones temporales que organizan el discurso, pero que al mismo tiempo reflejan el tiempo del relato (Ricoeur 1985). Por ejemplo:

(IV) *"[Hay bastante para decir! / Bueno, por ahí lo general, que es otra formación anterior a la que escuchamos: orquesta,] [y por ahí, con respecto a la forma, la organización va, me llamó la atención como la conocía un poco nomás la primera parte, como que la parte A vuelve, bueno, está en modo mayor, es como más... un carácter más alegre;] [y el B, ya desde la instrumentación es un tratamiento distinto, y pasa al relativo, me parece, está en el modo menor, y crea otro carácter, totalmente opuesto, la del B,] [después, bueno, vuelve A, vuelve B, / y aparece una sección C que también, es como que esa sección que era más... como dramática, el B, en el C pasa a mayor, y tiene otra instrumentación también, no sé si son trompetas,] [después vuelve al B, después recién al A; entonces, está bueno esa forma como que... pareciera que va a ir a otro lado y vuelve a ese B, así como más dramático, y termina en el A.]"* (S1, m, 26; Brahms/Condición A)

El siguiente relato no es lineal:

(V) *"[Un percusionista y alguien que tocaba un piano. Qué más?] [Música... no sé... notas.]"* (S16, nm, 21; Zarba/Condición B)



- e. **Categoría Estructura:** Indica la cantidad de partes del relato. Cada parte se conforma entorno a una palabra, una idea o una frase, sean éstas agentes del relato, acciones, adverbios temporales u otros tipos de expresiones de orden, considerados como marcas para la segmentación del relato; asimismo, depende de la extensión del relato. Por ejemplo, en los relatos citados, los corchetes separan partes, las barras sus partes internas, y se subrayaron algunas palabras claves para la segmentación.
- f. **Categoría Correspondencia Estructura Relato/Obra:** Esta categoría alude al apareamiento cuantitativo y cualitativo de las partes de la estructura del relato y de la estructura de las obras escuchadas de acuerdo a los análisis presentados en las figuras 1 y 2. Se pone especial cuidado en la identificación del nivel de estructural que emerge de dichos análisis. Particularmente, se toma como nivel básico: (i) para la obra de Zarba, la división en dos (característica de la chacarera, donde se escucha la voz de aura que anuncia la *Segunda*); (ii) para la danza de Brahms, la división en siete partes – A B A B C B A – debido a la alternancia de materiales contrastantes (ver Jacquier 2007). Por ejemplo, el nivel básico de la estructura de los relatos (VI) y (VII) se organiza en dos partes, en correspondencia con la estructura de la obra:

(VI) *“Particularmente, lo que me generó lo música cuando la estaba escuchando es que arranca en un escenario donde hay una cierta distancia que se puede apreciar en el sonido de los... de los sonidos de percusión principalmente. / Y que hay una luz baja enfocada sobre la batería, donde está el baterista; se ve solamente el baterista, digamos; una luz tenue.” [En el momento que se siente el grito, la voz, se enfoca una luz directa a la persona que hace el grito, y se reparte esa luz entre el piano y el baterista con los más fuertes. / Y después, se va integrando a medida que va arrancando la guitarra también se integra otra luz, y aparecen las luces de los sonidos, otros sonidos de percusión, y siguen tocando.]” (S5, nm, 24; Zarba/Condición A)*

(VII) *“Lo que me imaginé es un grupo de chicos contándose secretos unos a otros.” [Y después, empezaron a bailar.]” (S19, nm, 26; Zarba/Condición B)*

Nótese la división casi simétrica del relato (VI) a semejanza de lo que ocurre con la chacarera.

En el relato (VIII), la estructura no se corresponde con la estructura básica de la obra de Brahms pero sí con una organización superior a ella. En otras palabras, la estructura del relato tiene cuatro partes que se corresponden con las cuatro partes de la obra en un nivel supraordinado [introducciónAB] [AB] [C] [(B)A] (ver Figura 3). No obstante, nótese que en el contenido del relato, se omite la parte B del último grupo; y que, por el contrario, sí hay una introducción en el relato aunque no se refiera a la introducción de la obra, es decir, una correspondencia sintáctico-morfológica y no de contenido semántico.

(VIII) *“Sin hablar de instrumentos, ni nada, lo que se escucha es como si fueran, en todo el lapso de tiempo, dos melodía enfrentadas: / primero empieza una, eh... así, muy alegre, qué sé yo, y después empieza otra más brusca.” [Y después, bueno, sigue la... continua la que había empezado al principio, / otra vez la brusca.] [y se eleva el... como que se eleva el tono, digamos, de todo el tema.] [Después vuelve la primera, y ahí termina.]” (S7, nm, 24; Brahms/Condición B)*

Por el contrario, la estructura del siguiente relato no se corresponde con la de la obra, pues tiene tres partes. Aquí, el tiempo del relato está marcado por las tres audiciones del test y se estructura entorno al tiempo de ellas:

(IX) *“La primera vez que lo escuché, primero pensé que era una obra de percusión, y después, bueno, cuando empezó la parte con la melodía ya cambió un poco. Y bueno, ahí me pareció que era una obra tipo folklórica: una chacarera, o algo por el estilo.” [Y después, cuando la volví a escuchar, me pareció que la introducción que, lo que me pareció que era una introducción, eran después las partes en percusión de lo que después venía después, pero que no tuve tiempo de marcarlo bien, después me quedé con la duda.] [Y en la tercera vez, ya como que sí, era con la parte de... las partes que forman, no sé si es una chacarera o no, pero sí es, en la introducción con los cambios de timbre, son las que están después en la melodía. Algo así me pareció que era.]” (S2, m, 33; Zarba/Condición A)*

Análisis por categoría

Con respecto a la categoría *Contenido*, se observa que todos los sujetos músicos produjeron relatos que se centran en un análisis estructural de la música escuchada, es decir, que pertenecen a ‘descripciones estructurales’; mientras que los sujetos no músicos no sólo describieron

diferentes componentes musicales, sino que también contaron historias a las que les remitía la música, con personajes inventados en diversas situaciones: 29 de los relatos de los no músicos corresponden a ‘descripciones estructurales’ y 11, a ‘relatos de ficción’.

En lo referente a la categoría *Extensión*, existe una importante diferencia en la extensión de los relatos en ambos grupos de sujetos: la media de palabras en los músicos es de 169, mientras que en los no músicos es de 78 ($F_{[1-76]} = 32.061; p < .000$). No obstante las diferencias entre medias de palabras para cada una de las obras no resultaron significativas. Tampoco resultó significativa la interacción entre ambos factores (grupo * obra). Véase gráfico de la Figura 3.

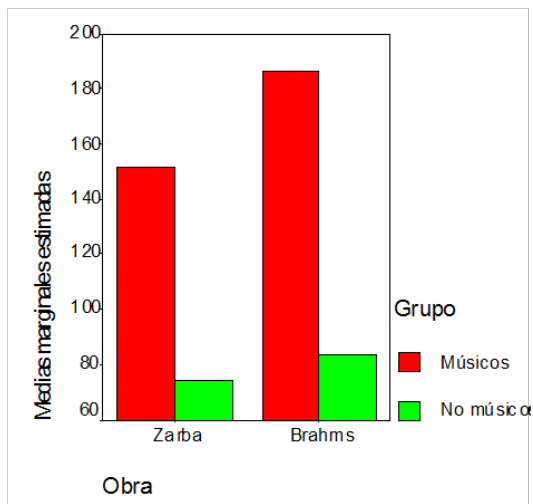


Figura 4. Medias marginales estimadas de palabras para cada grupo y cada obra.

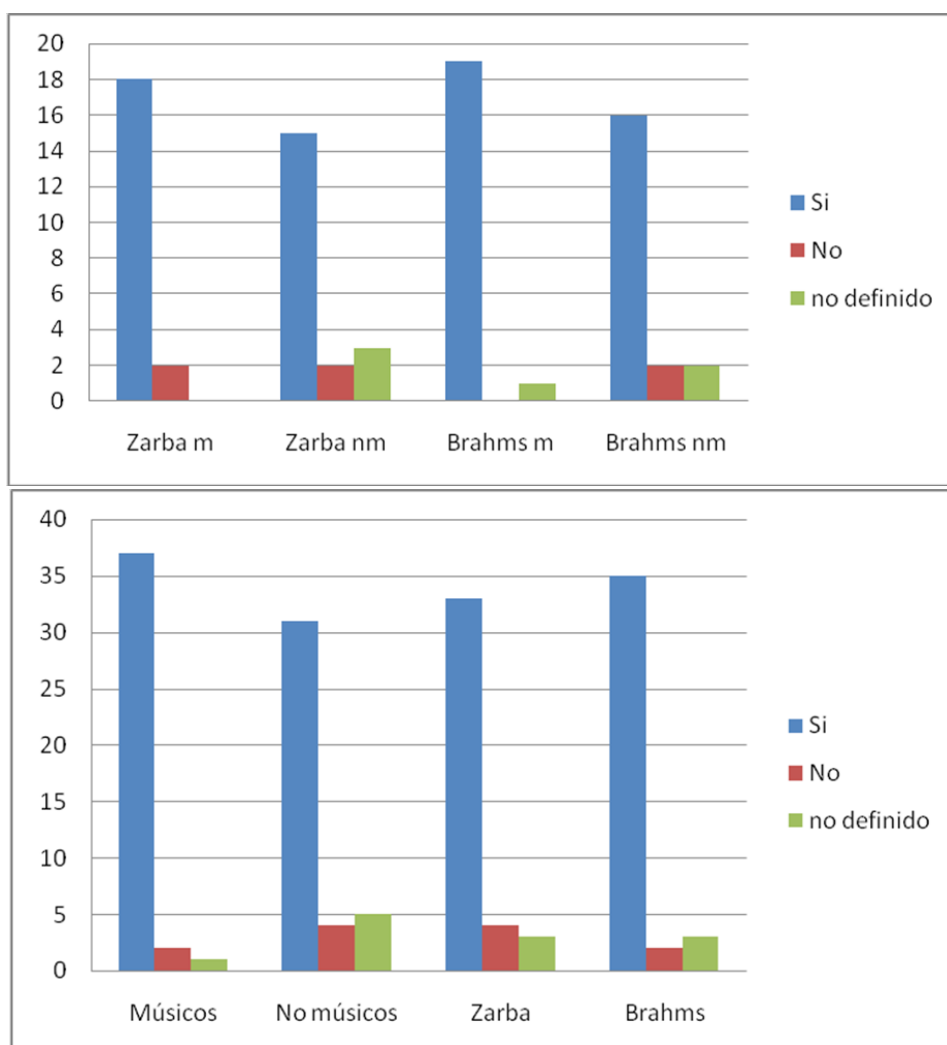


Figura 5. Resultados categoría *Narración*: para cada obra según cada (panel superior); totales por grupo (panel inferior izquierdo) y totales por obra (panel inferior derecho). El eje vertical indica el número de relatos.

En los siguientes análisis, debido al número reducido de relatos, existe más de un 20% de frecuencias esperadas menores que 5, por lo tanto no tiene sentido calcular el valor de Ji cuadrado para las cuatro categorías restantes. Sin embargo, se considera que puede ser interesante observar la tendencia de los resultados. En lo que concierne al relato como *Narración* (ver Figura 4), se observa que prácticamente no hay diferencias entre obras y entre grupos. En todo caso, puede apreciarse una pequeña diferencia a favor de los músicos.

Con respecto a la *Linealidad* de los relatos (ver Figura 5), se observa que no hay grandes diferencias en relación a la cantidad de relatos lineales. Sin embargo, el número más importante de relatos no lineales lo presentan los no músicos en la danza de Brahms (Figura 5, panel superior); esta diferencia se vuelve a ver en la comparación entre grupos (Figura 5, panel superior izquierdo).

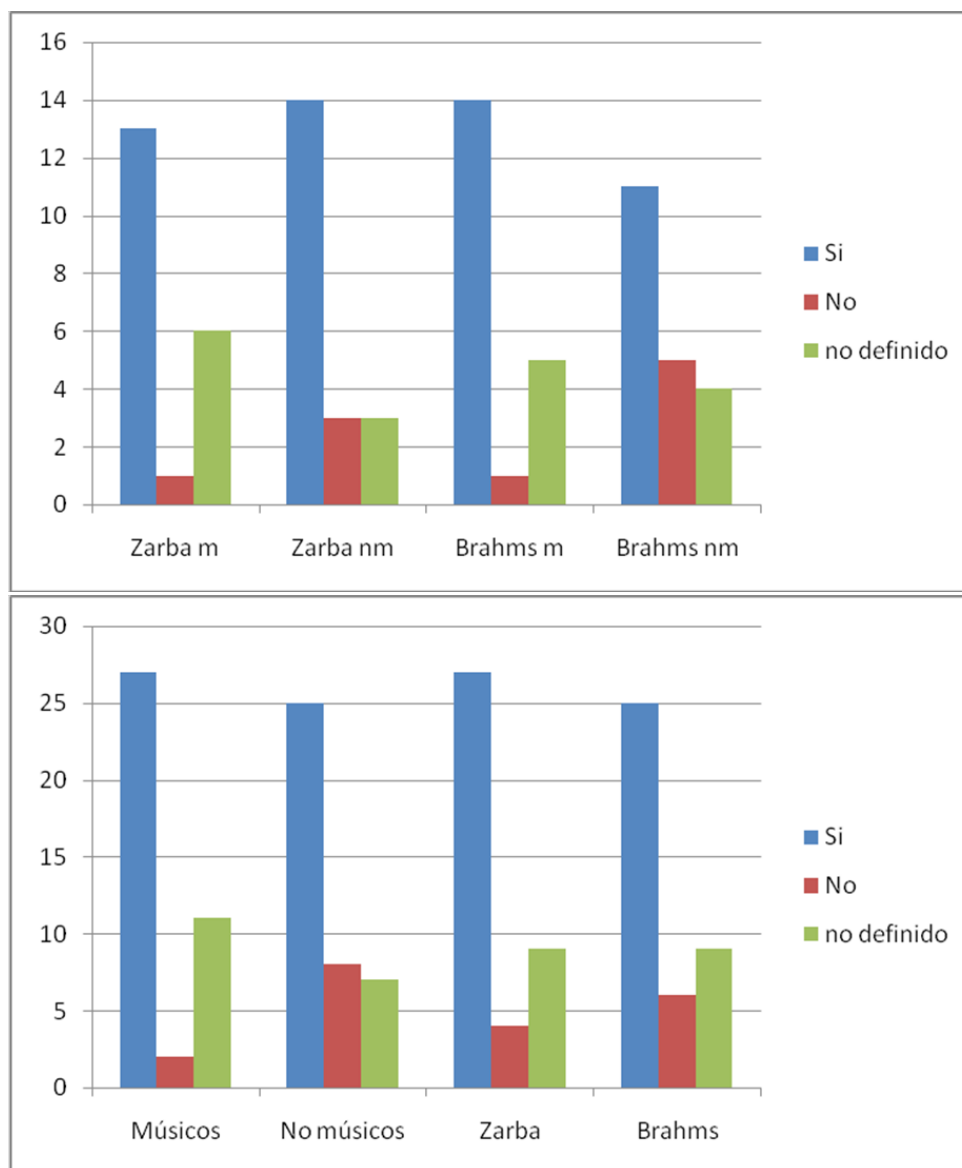


Figura 6. Resultados categoría *Linealidad*: para cada obra según cada grupo (panel superior); totales por grupo (panel inferior izquierdo) y totales por obra (panel inferior derecho). El eje vertical indica el número de relatos.

El establecimiento de la *Estructura* de los relatos tiene diferentes tendencias según la obra y según el grupo de sujetos (ver Figura 6, panel superior). En los relatos sobre la canción de Zarba predominan las organizaciones en dos partes (Figura 6, panel superior derecho), con una mayor frecuencia en el grupo de los no músicos (panel superior); en tanto que los relatos sobre la danza de Brahms, presentan un mayor número de partes en concordancia con los niveles estructurales básico y superiores de la obra (panel inferior derecho). Es posible que el mayor número de partes - de 5 a 9 - en los relatos de los músicos se deba a que estos relatos tendieron a ser mucho más extensos y a presentar mayor variedad en los contenidos descriptivos (Figura 6, panel inferior izquierdo); no obstante, los relatos sobre la obra de Zarba se organizan prácticamente en dos y tres partes. Nótese

la tendencia de ambos grupos a segmentar en dos la obra de Zarba, y la tendencia de ambos grupos a segmentar en 7 la obra de Brahms, aunque las frecuencias sean menores en el grupo de los no músicos (ver Jacquier 2007).

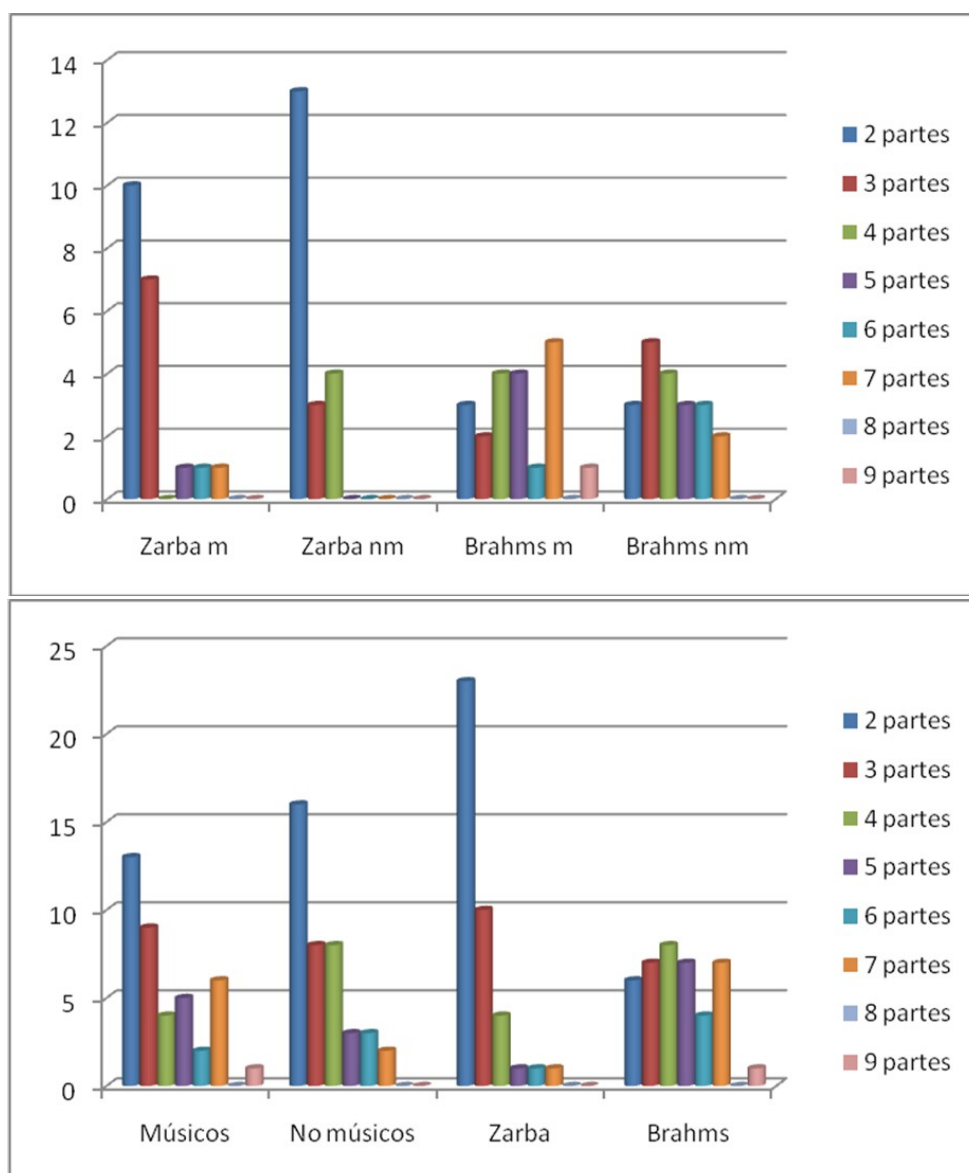


Figura 7. Resultados categoría Estructura: para cada obra según cada (panel superior); totales por grupo (panel inferior izquierdo) y totales por obra (panel inferior derecho). El eje vertical indica el número de relatos.

En cuanto a la *Correspondencia Estructura Relato/Obra*, se ve en la Figura 7 (panel superior) una mayor correspondencia de los relatos de los no músicos con la obra de Zarba; mientras que en los músicos la correspondencia o la ausencia de ella fueron más semejantes. Por el contrario, en los relatos sobre la obra de Brahms se puede observar la mayor ausencia de correspondencia en los no músicos. La comparación entre las obras no señala diferencias importantes, aunque se aprecia una correspondencia levemente mayor para la obra de Zarba; lo mismo sucede con respecto a los grupos (Figura 7, panel inferior).

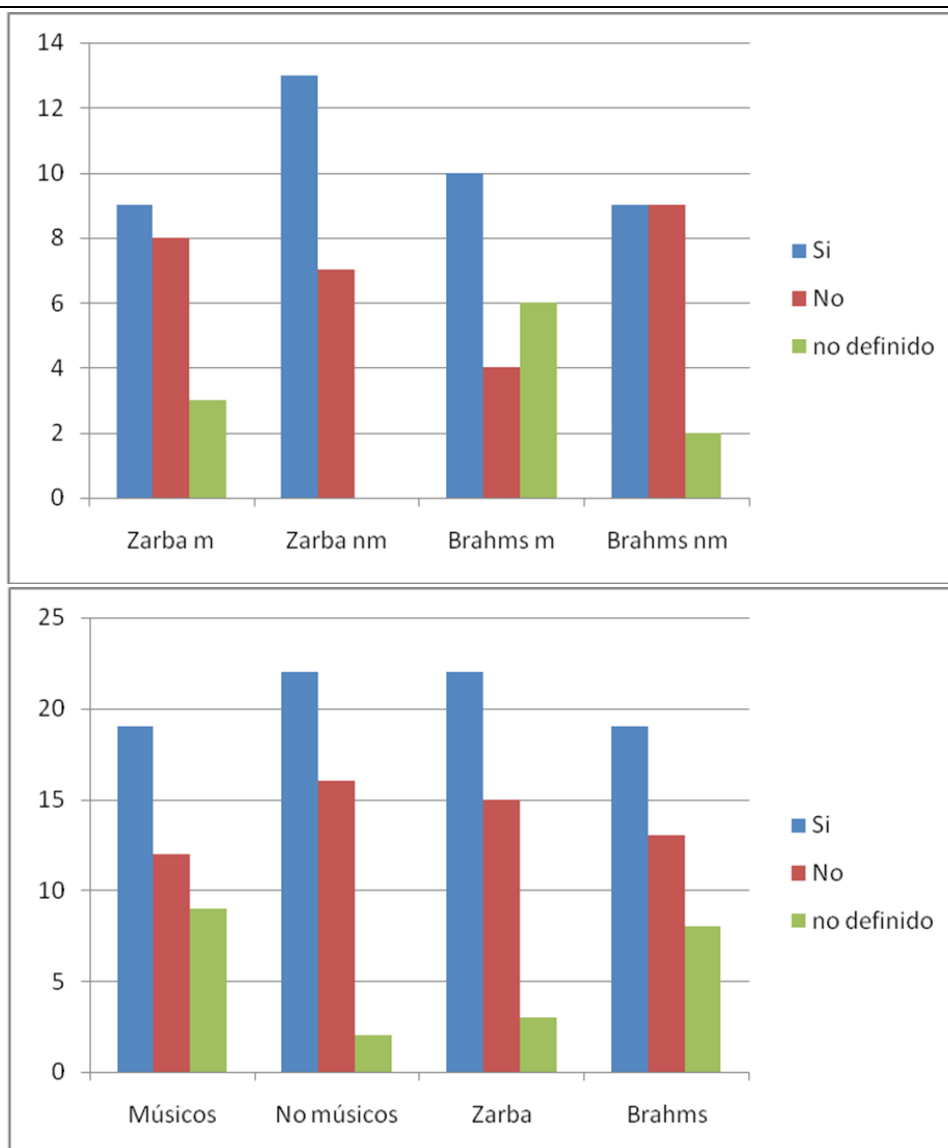


Figura 8. Resultados categoría Correspondencia Estructura Relato/Obra: para cada obra según cada grupo (panel superior); totales por grupo (panel inferior izquierdo) y totales por obra (panel inferior derecho). El eje vertical indica el número de relatos.

Análisis de acuerdo a las condiciones del test

Con respecto al cruzamiento de las dos condiciones del test – orden de las tareas - con los datos de las categorías *Narración*, *Linealidad* y *Correspondencia Estructura Relato/Obra*, los resultados no arrojan diferencias significativas; por lo tanto, el orden de las tareas – primero segmentar o primero relatar - parece no haber influido en los aspectos analizados de los relatos.

Análisis de los relatos de ficción

Volviendo a la categoría *Contenido*, resulta oportuno analizar particularmente los relatos que se organizan en torno a un tema de ficción. Estos permiten separar claramente los aspectos de contenido de los de organización estructural del relato. Pues, no se está simplemente enumerando las partes de la obra como una descripción de componentes de la música, sino que se toma la estructura organizacional del tiempo de la música para conferirle otro contenido semántico; en este caso, historias o imágenes visuales a las que les remite cada obra escuchada.

Con respecto a los 11 relatos seleccionados, se observó que:

- i. 8 cuentan claramente una *ficción* y están repartidos equitativamente para cada ejemplo musical (ver relatos (II), (VI) y (VII) más arriba); mientras que los 3 restantes entremezclan elementos de la ficción con diferentes componentes musicales, apreciaciones personales entre otros elementos, y pertenecen solamente a la obra de Brahms, por ejemplo:

(X) “[Bueno. Esto qué es? Es una orquesta. Es una obra con partes bastante diferenciadas, que empiezan muy suavcito... son instrumentos de viento o algo así.] [Y bueno, y eso que te contaba como de dibujitos animados, que en el bosque van corriendo, los conejitos y los animalitos del bosque.] [Bueno. después, la parte que es más nerviosa: como pájaros volando.] [Y bueno. después, levanta el volumen, levanta el ritmo, levanta la cantidad de instrumentos.] [Y en una parte como que hay un... un gran despliegue de toda la parte musical, con toda la orquesta; con un ritmo más sostenido, más firme, más resuelto.] [Bueno. después, otra vez vuelve a cambiar, y hace la parte de los animalitos del bosque que se me representa... / la otra parte con... también... este... la parte parecida a la de los pájaros.] [Y es como que siempre repite unas partecitas dentro de esas partes que marqué, siempre como que repite una forma, y bueno, y termina distinto.”] (S3, nm, 55; Brahms/Condición A)

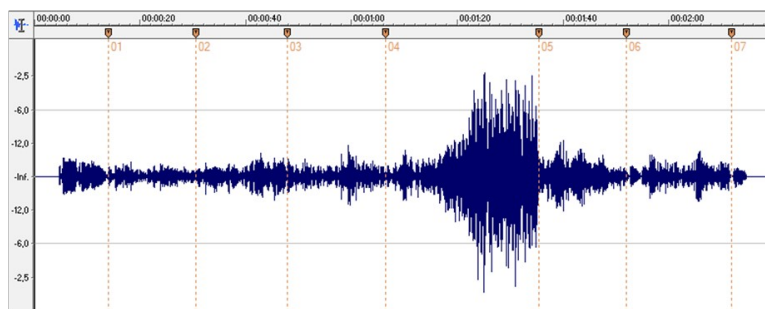


Figura 9. Imagen del Sound Forge de la tarea de segmentar (S3, nm, 55; Brahms/Condición A); corresponde al relato (X).

- ii. No se encontraron diferencias entre la cualidad ficcional de los relatos para las dos condiciones experimentales.
- iii. Casi todos los relatos se desarrollan con un hilo conductor, son lineales, excepto uno, donde el tiempo del relato va en espiral, es decir, el relato presenta una idea inconclusa, luego introduce una idea nueva que no finaliza y vuelve a la primera idea, y así sucesivamente.
- iv. No se encontró incidencia del orden de la tarea en relación a la linealidad del relato.
- v. A diferencia de lo que ocurre con la totalidad de los datos donde no hay diferencias significativas en relación a las condiciones del test, el orden de las tareas en estos relatos sí habría influido en la correspondencia entre Estructura del relato y Estructura de la obra, siendo mayor en la Condición A - 1º segmentar -.
- vi. Cuando existe correspondencia entre la estructura del relato y la estructura de la obra, la estructura de los relatos sobre la obra de Zarba se vinculan al nivel de segmentación básico de la obra (ver relatos (VI) y (VII) más arriba). Lo mismo sucede con respecto a la estructura de los relatos sobre la danza (ver relatos (II) y (X) más arriba).
- vii. En los relatos que son netamente ficción, sólo un relato implica una ausencia total de correspondencia entre las estructuras:

(XI) “[Una persona se levanta en la casa, a la mañana, empieza a hacer las cosas, desayuna, se baña, se peina, tranquilo, y se va a trabajar.] [Entonces sale a la calle y empiezan: el ruido de la calle, el trajín del día, el micro en calle 7.] [Y trabaja, pasa todo el día.] [Y a la tardecita vuelve a la casa, otra vez a su casa, tranquilo.”] (S8, nm, 26; Zarba/ Condición B)

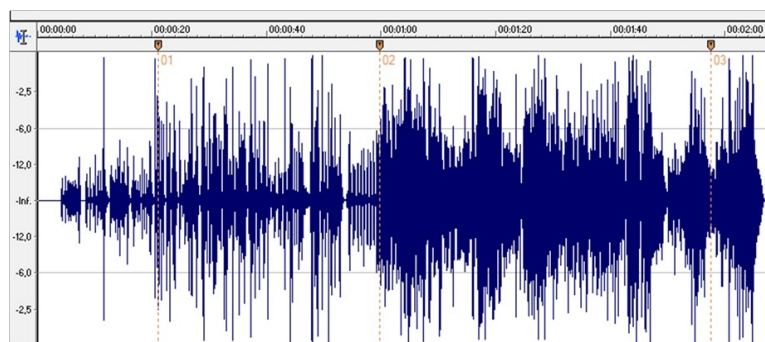


Figura 10. Imagen del Sound Forge de la tarea de segmentar (S8, nm, 26; Zarba/ Condición B); corresponde al relato (XI).

Finalmente, se cruzaron los resultados de ambas tareas en los 11 sujetos seleccionados. Se encontró una correlación entre el modo en el que los sujetos estructuraban el relato y segmentaban la

obra: la estructura del relato tiene que ver con algún nivel de la segmentación perceptual de la obra en la mayor parte de los test. En la Figura 9 se pueden observar las 7 partes establecidas en concordancia con las 7 partes del relato (X); la última marca corresponde al final de la obra. Del mismo modo, en la Figura 10 se pueden apreciar que las tres marcas determinan las cuatro partes de la segmentación perceptual de la obra, en correspondencia con la estructura del relato (XI). Un caso particular se presenta en la Figura 11: aunque la estructura del relato presente 7 partes (ver relato (II)) en correspondencia con la tendencia de segmentación de la obra, la tarea de segmentación establece 6 partes; considerando como una omisión la marca del c. 16 (ver Figura 2), la correspondencia entre las tareas es alta.

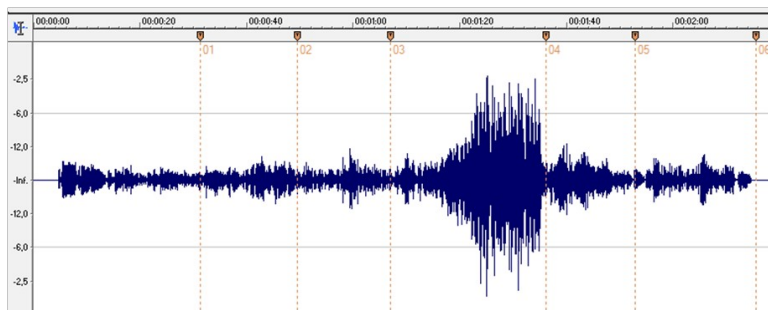


Figura 11. Imagen del Sound Forge de la tarea de segmentar (S5, nm, 24; Brahms/Condición A); corresponde al relato (II).

Además, se observó que el orden de las tareas no incidió en una mayor o menor correspondencia entre ambas tareas.

Conclusión

A partir de los resultados obtenidos es posible pensar que, siguiendo la hipótesis de Imberty sobre la organización del tiempo como proto – narración, cualquier relato surgido de esa organización del tiempo reflejará de alguna manera la estructura temporal de la obra. Es decir, la manera en que percibimos la organización del tiempo musical se reflejaría en el modo de segmentar el discurso durante la audición y de relatar lo que se pensó y se percibió acerca del discurso musical. El relato (XII) es particularmente interesante: la frase “Hay bastante para decir!” constituye una introducción al relato análogamente a la introducción de la danza de Brahms, pero en la descripción de la forma no se hace alusión a la introducción. Aquí se aprecia claramente que la correspondencia no es de contenido sino de estructura.

(XII) “[Hay bastante para decir! / Bueno, por ahí lo general, que es otra formación anterior a la que escuchamos: orquesta,] [y por ahí, con respecto a la forma, la organización va, me llamó la atención como la conocía un poco nomás la primera parte, como que la parte A vuelve, bueno, está en modo mayor, es como más... un carácter más alegre;] [y el B, ya desde la instrumentación es un tratamiento distinto, y pasa al relativo, me parece, está en el modo menor, y crea otro carácter, totalmente opuesto, la del B.] [después, bueno, vuelve A, vuelve B, / y aparece una sección C que también, es como que esa sección que era más... como dramática, el B, en el C pasa a mayor, y tiene otra instrumentación también, no sé si son trompetas,] [después vuelve al B, después recién al A; entonces, está bueno esa forma como que... pareciera que va a ir a otro lado y vuelve a ese B, así como más dramático, y termina en el A.]” (S1, m, 26; Brahms/Condición A)

Considerando que el orden de las tareas -primero segmentar, segundo relatar- habría influido en una mayor correspondencia entre estructura del relato y estructura de la obra en los relatos de ficción, podría pensarse que ciertos procesos cognitivos colaboran de diferente manera que otros en la percepción y construcción del tiempo musical.

Finalmente, el análisis de los relatos y la determinación de su estructura requirieron un complejo trabajo de interpretación y reflexión. Se considera pertinente seguir profundizando en el estudio estructural de los relatos para fortalecer la metodología de análisis.

Referencias

- Barthes, R. (1966 [1970]). Introducción al análisis estructural de los relatos. En Barthes, R.; Greimas, A.; Bremond, C.; Gritti, J.; Morin, V.; Metz, C.; Todorov, T. y Genette, G. *Análisis estructural del relato* [B. Dorriots, traductora]. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, pp. 9-44.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

- Deliège, I. (1992). Paramètres et processus de segmentation dans l'écoute de la musique. *Actes du Second Congrès*. Editadas por la Universita degli Studi di Trento, pp. 83-89.
- Imberty, M. (1981). *Les écritures du temps. Sémantique psychologique de la musique. Tome 2*. Paris: Editorial Dunod.
- Imberty, M. (1991). Comment l'interprète et l'auditeur organisent-ils la progression temporelle d'une œuvre musicale ? *Psychologica Belgica*, **31 (2)**, pp. 173-195.
- Imberty, M. (1997). Peut-on parler sérieusement de narrativité en musique? En A. Gabrielsson (ed.) *Proceedings of the Third Triennial ESCOM Conference*. Uppsala: ESCOM, 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, pp. 3-9.
- Jacquier, M. (2007). Segmentación perceptual y experiencia narrativa en música. En *Actas de las III Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*, La Plata: Dirección de Publicaciones FBA-UNLP (En prensa).
- 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: CEA Ediciones, pp. 47-72.
- Nattiez, J. (1990). Can one speak of narrativity in music? *Journal of the Royal Musical Association*, **115 (2)**, pp. 240-257.
- Propp, V. (1927 [1972]). *Morfología del cuento*. Buenos Aires: Juan Goyanarte Editor.
- Schenker, H. (1990). *Tratado de armonía*. Madrid: Real Musical.
- Shifres, F. (2002). De la fuente de la expresión musical al contenido de la experiencia del oyente. *Actas de la I Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- Shifres, F. (2006). El tiempo musical: de *nuestra dimensión perdida* a la encrucijada entre performance, desarrollo y evolución. Artículo presentado en la *Tercera Semana de la Música y la Musicología, Jornadas Interdisciplinarias de Investigación Artística y Musicología*. Buenos Aires: UCA.
- Todorov, T. (1966 [1970]). Las categorías del relato literario. En Barthes, R.; Greimas, A.; Bremond, C.; Gritti, J.; Morin, V.; Metz, C.; Todorov, T. y Genette, G. *Análisis estructural del relato* [B. Dorriots, traductora]. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, pp. 155-192.
- Ziv, N. (2001). La structuration d'une phrase tonale et ses effets sur l'écriture d'un récit. En *De l'écoute à l'œuvre. Etudes interdisciplinaires. Actes du colloque tenu en Sorbonne les 19 et 20 février 1999*. Paris: L'Harmattan, pp. 131-156.

Discografía

- Brahms, J. (1865-1880). *Danza Húngara N°3*, en Fa Mayor "Allegretto". En el CD *Joyas de la Música 'Los Clásicos de los Clásicos'*, Volumen 2, Tema 3. Grabado por la Orquesta Sinfónica de R. Hamburgo. Editor musical: Mikel Barsa.
- Zarba, G. (2000). *Salto grande*. En *Guillermo Zarba Piano - El entrerriano*. Grabado por Guillermo Zarba. Buenos Aires: Recording Studio.

CLICANDO EM POSIÇÕES NO TEMPO

Escrevendo música em um software sequenciador posicional

DARCY ALCANTARA NETO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA

Introdução

O artigo descreve o funcionamento de software didático-musical, em desenvolvimento, que apresenta uma nova abordagem para a escrita de ritmos e melodias. Utilizando outras formas de representação para as estruturas musicais, baseadas em estudos nas áreas da teoria, percepção e cognição musical, o programa torna a escrita mais fluente e intuitiva, visando a contribuir para o processo de aquisição da escrita musical pelo aluno, em aulas de música.

A concepção do software, que começou a ser desenvolvido pelo autor em 2005, teve como ponto de partida a produção teórica e prática resultante do trabalho desenvolvido desde o final da década de 1970, pelo prof. Dr. Marcos Ribeiro de Moraes, na Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil), em aulas de música para alunos das Licenciaturas em Educação Artística e Música e para músicos que “tocavam de ouvido”, isto é, que não detinham o conhecimento da notação musical.

Tendo como ponto de partida a idéia de um software que utilizasse, em sua interface, a Notação Posicional do Ritmo, descrito pela primeira vez em Moraes (1996; 1994), foram desenvolvidos dois protótipos, em 2005 e 2007. Essas versões do *sequenciador posicional* foram testadas em: oficinas de criação musical, com alunos de 11 a 14 anos, em escolas municipais de ensino fundamental de Vitória (2006); oficina “*Criando música e ciência*”, promovida pelo Departamento de Física da Universidade Federal do Espírito Santo, Laboratório de Instrumentação para o Ensino de Física e Prefeitura Municipal de Vitória (2005); além de cursos de teoria musical e aulas particulares, para crianças e adultos (2005 a 2008), ministradas pelo autor.

Através da avaliação dos resultados (Alcantara Neto 2006, 2007) o conceito do software foi se aperfeiçoando e, em 2007, o programa foi incorporado a um projeto de Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, de autoria do Prof. Dr. Marcos Ribeiro de Moraes (em andamento), que consiste na produção de um livro didático para o ensino de teoria musical, com o título “*Criar, Ler, Escrever Música*”.

Fundamentos da Teoria e Cognição Musical

A interface do software, que o difere, logo de início, de outros seqüenciadores MIDI e editores de partitura, está baseada em estudos na área de interface entre a Teoria e a Cognição Musical, em especial a dissertação “*Por uma Teoria do Ritmo: o caso da Metáfora Musical em Lingüística*” (Moraes 1991) e a tese de doutorado “*Musicalidade Métrico Tonal: Condições Primeiras para a Comunicação Verbal sobre a Música*” (Moraes 2003).

Esses estudos partem da constatação de que a Teoria Musical tradicionalmente se deteve em descrever literalmente a notação (a escrita musical), confundindo seu objeto (a música) com a sua representação. Esta situação é análoga à descrita por Ferdinand de Saussure, que, no início do século XX, fez notar que a ciência lingüística tomava indevidamente como objeto de estudo a representação escrita da língua, e não a língua em si; isto é, confundia “mapa” e “território” (Saussure 1916).

Os estudos interdisciplinares de Moraes (1991, 2003), entre Lingüística, Semiótica e Teoria Musical, têm desdobramentos para a compreensão da natureza cognitiva do ritmo musical, na música métrico-tonal, para além de sua forma de representação na notação convencional e na teoria musical tradicional. Desde a década de 1960, esse tem sido o interesse de alguns cientistas de campos interdisciplinares, especialmente a Lingüística e a Semiótica, cujos trabalhos foram levantados e enumerados em profundidade em Moraes (1991, 2003).

Em estudo anterior (Alcantara Neto 2006), empreendemos também uma pequena revisão da literatura na área da cognição musical com ênfase na percepção do ritmo, evidenciando textos que dialogam com a Teoria do Ritmo proposta por Moraes (1991), destacando-se os trabalhos de Temperley (2001), Sakai et al. (1999) e Guttman et al. (2005). Em Alcantara Neto (2007), propusemos uma aproximação entre os conceitos do letramento musical em relação ao letramento verbal, tendo por base a psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro, tecendo paralelos entre as concepções, metodologias e dificuldades em ambos os processos, e relatando algumas estratégias didáticas desenvolvidas pelo autor, no ensino da teoria musical, para crianças e adultos.

Em todos os trabalhos pedagógicos desenvolvidos, incluindo o desenvolvimento do software aqui referido, adotamos a concepção de Moraes (1991, 2003), que afirma que, na música métrico-tonal, a percepção do ritmo é determinada essencialmente pela posição no tempo ocupada pelo ponto inicial de um evento sonoro (uma nota ou batida percussiva) numa estrutura hierarquizada de pulsações, como a representada na figura 1. A *qualidade rítmica* de uma nota, assim, é determinada por sua *posição* categórica no tempo, e não por sua *duração*.

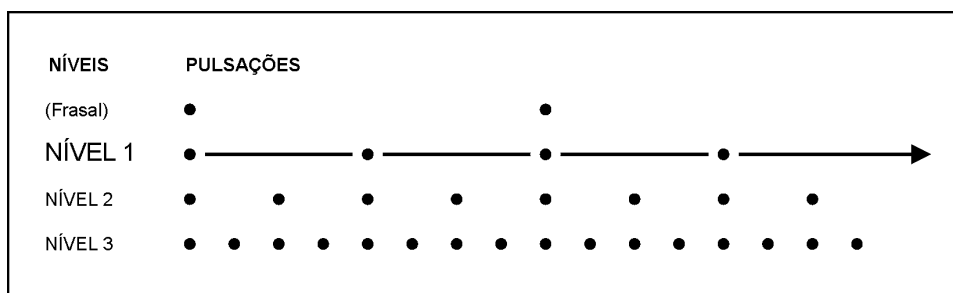


Figura 1. Pulsações.

“Em outras palavras, a chamada teoria musical (...) toma inadvertidamente a notação – mas não o fenômeno musical – como seu ‘objeto’. Ao fazer isto, passa a crer, com base naquilo que os olhos vêem (na notação), que a duração é elemento constitutivo do ritmo. No entanto, o ritmo é um fenômeno posicional, não duracional. Ou seja, o que de fato processamos e entendemos no ritmo são ‘pontos’ (os ataques dos sons, p. ex.) e suas localizações em relação a um referencial de tempo (i.e. ‘sistema de instantes’, pulsação). Assim, a pergunta relevante na percepção rítmica não é ‘quanto dura esse som?’ mas ‘quando ocorre o início desse som?’” (Moraes 2002)

A interface do software

Logo de início, ao abrir o software, a caixa de diálogo “Novo” (figura 2) solicita ao usuário que defina as características gerais da música, que irão fazer parte de seu *Conteúdo Musical Primário*. Essas características se referem ao ritmo e a estrutura: *compasso* (binário, ternário ou quaternário); *tipo de compasso*: simples (também denominado alfa) ou composto (beta); *número de compassos* (extensão total da música); *anacruse*: se existe, determina quantos tempos de anacruse.

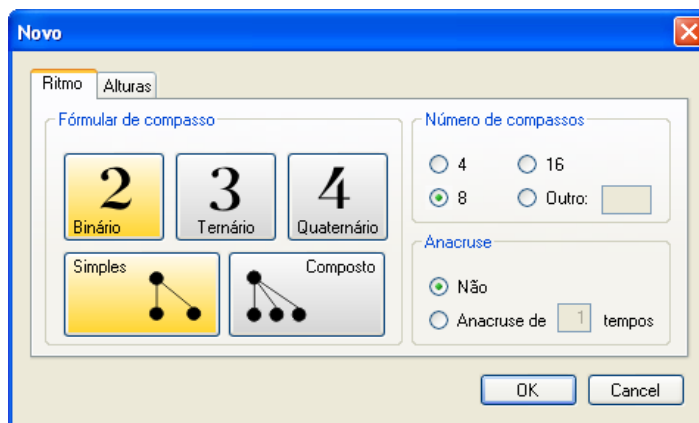


Figura 2. Janela de diálogo “Novo”.

Visualizamos, então, o documento aberto (figura 3). A interface adotada permite duas formas de entrada (input) da informação musical: envolvendo diretamente a performance musical, ou não.

Conteúdo Musical Primário

O usuário pode interagir com duas formas de notação musical alternativas à convencional: a Notação Posicional do Ritmo (N.P.) e a Notação Intermediária (N.I.), para informar o *Conteúdo Musical Primário*. Esse conteúdo pode ser sintetizado nas informações de: *compasso*, *posições no tempo*, *graus* e *modo* (maior/menor).

O ritmo ou melodia representado através da N.P. e N.I. pode ter as indicações de compasso e modo alterados, em qualquer tempo ou compasso. As “qualidades” do compasso – no sentido horizontal (números de tempo por compasso) e vertical (alfa ou beta, isto é, simples ou composto, com 2, 3, 4, 6, 8 ou 9 pontos de detalhamento) – e o modo (maior ou menor) são sinalizados no

“(…) representa somente o que chamaríamos de pulso mais aparente de uma música. Trata-se do pulso com o qual ‘entramos em sintonia’ ao ouvir uma música. E esse ‘entrar em sintonia’ (ou entrar em sincronia – *sin khrónos*) se manifesta freqüentemente num bater de pés ou de mãos, ou de algum movimento corporal.” (Moraes 2002)

Cada símbolo da N.P. representa o conteúdo rítmico no intervalo de um ponto a outro, no nível de pulsação aparente (1º nível). No painel superior da figura 4, visualizamos a notação utilizada para o universo rítmico α , em que o 1º nível de pulsação sofre disjunções *binárias*. No painel inferior da mesma figura, observamos a notação utilizada no caso das disjunções *ternárias* (universo β).

Os quatro símbolos básicos da N.P. – \bigcirc , \parallel , \wedge e $+$ – cujos significados estão descritos na Figura 5.a, podem sofrer apagamentos de alguns de seus pontos, gerando outros símbolos, exemplificados na Figura 5.b.

a. Plenos

\bigcirc	significa: <i>sincronizar</i> com o 1º nível e <i>iniciar</i> um som (ou uma 'batida') nesse ponto
\parallel	significa: <i>sincronizar</i> com o 2º nível e <i>iniciar</i> sons (ou 'batidas') nesses 2 pontos
\wedge	significa: <i>sincronizar</i> com o 2º nível e <i>iniciar</i> sons (ou 'batidas') nesses 3 pontos
$+$	significa: <i>sincronizar</i> com o 3º nível e <i>iniciar</i> sons (ou 'batidas') nesses 4 pontos

b. Não-pletos (exemplos)

\lrcorner	significa: <i>sincronizar</i> com o 2º nível e <i>iniciar</i> um som (ou 'batida') no segundo dos dois pontos
\dashv	significa: <i>sincronizar</i> com o 3º nível e <i>iniciar</i> sons (ou 'batidas') em todas as posições, menos a terceira

Figura 5. Significados da N.P. (Moraes 2002).

Todos os símbolos da N.P. estão ilustrados na Figura 6. Em cada pequeno quadro, no retângulo superior visualizamos a N.P., e, no quadrado inferior, sua representação em forma de árvore de pulsações. Os símbolos estão agrupados, na horizontal, pelos níveis de pulsação e, na vertical, pela quantidade de pontos apagados. Os pontos realizados sonoramente estão marcados com círculos pretos. A Fig. 7 exemplifica o ritmo da canção folclórica “Cai, cai, balão”, representado através da N.P. (acima) e dos níveis de pulsação (abaixo).

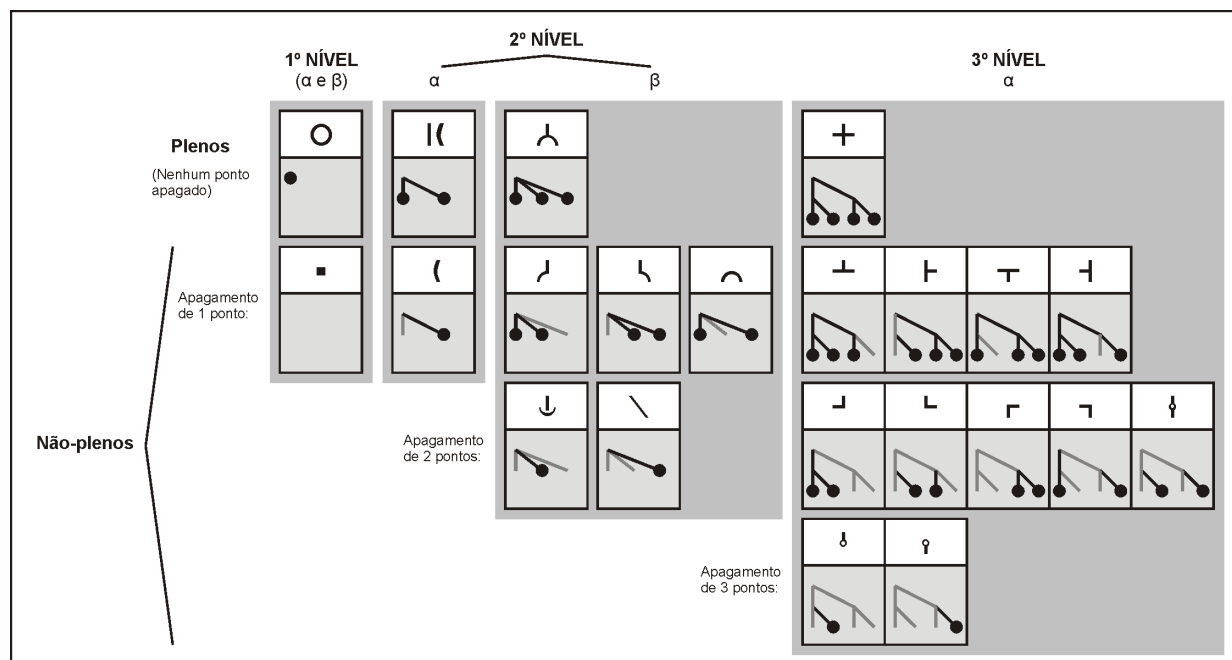


Figura 6. Símbolos da Notação Posicional e suas representações em árvore.

Cabe ressaltar que os símbolos da N.P. não se constituem em outros signos gráficos para os mesmos conceitos representados na notação musical convencional. Ao contrário, eles convidam o sujeito a analisar, escrever e ler o ritmo musical sob outra ótica, mais próxima da maneira como sentimos ou percebemos o ritmo. Um levantamento de referências na área da cognição musical que

confirmam a importância da ‘localização’ dos eventos musicais na estrutura de pulsações – ou estrutura métrica – foi realizado em estudos anteriores (Alcantara Neto 2006, 2007). Temperley (2001), por exemplo, afirma tacitamente que “desde o princípio, os ouvintes inferem da música algum tipo de estrutura de batidas regulares, o que lhes permite sincronizar seus movimentos com ela” e que “o metro desempenha um papel essencial em nossa organização perceptiva da música”.

“Temperley (2001) exemplifica citando experimentos em que mudar o contexto métrico de uma melodia, apresentando-a com um outro a-companhamento, a faz soar totalmente diferente (Povel & Essens, 1985), assim como colocar as barras de compasso em lugares diferentes de uma mesma música ocasiona os intérpretes a considerarem-nas como duas peças diferentes, ‘nem mesmo reconhecendo a similaridade entre elas’ (Sloboda, 1985). Esses experimentos sugerem, também enfaticamente, que ‘o contexto métrico de uma passagem musical influencia grandemente a representação mental que fazemos dela.’ (Temperley 2001)” (Alcantara Neto 2006)

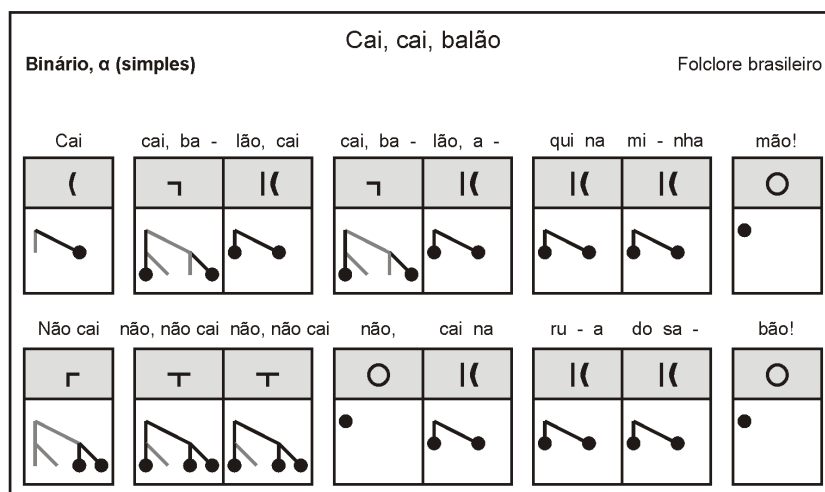


Figura 7. Ritmo de canção folclórica brasileira, escrito através da N.P. e representação em árvore.

A N.P. não é uma *transcrição* da notação musical convencional, adotando o conceito de *transcrição* utilizado por Ferreiro (1985). O processo de *verter* um ritmo escrito na N.P. para a notação musical convencional é, assim, um verdadeiro processo de *tradução*, posto que um símbolo do universo *posicional* não encontra uma correspondência absoluta em um símbolo do universo *duracional*. Ensinar que O significa semínima ou que dura 1 tempo representam, assim, estratégias didáticas que resultam de interpretações equivocadas. Da mesma forma, os pontos apagados ou a ausência de ataque em um ou mais tempos *não representam pausas*. Uma mesma frase rítmica representada através da N.P., portanto, pode ter várias traduções na notação musical convencional.

Aplicação na interface

Ao invés de uma caixa de ferramentas, que permita ao usuário inserir semínimas ou colcheias, é possível escolher símbolos plenos da N.P., clicando com o botão direito do mouse sobre o tempo desejado, como ilustra a Figura 8.a. Após inserir o símbolo pleno (8.b), é possível clicar em qualquer dos pontos por ele representados, selecionando-o (8.c), e, através da tecla Delete, excluindo-o, gerando novos símbolos (figura 8.d). Clicando sobre o lugar do apagamento, é possível adicionar o ponto novamente. Na figura 8, visualizamos ainda o reflexo das alterações da N.P. na Notação Intermediária.

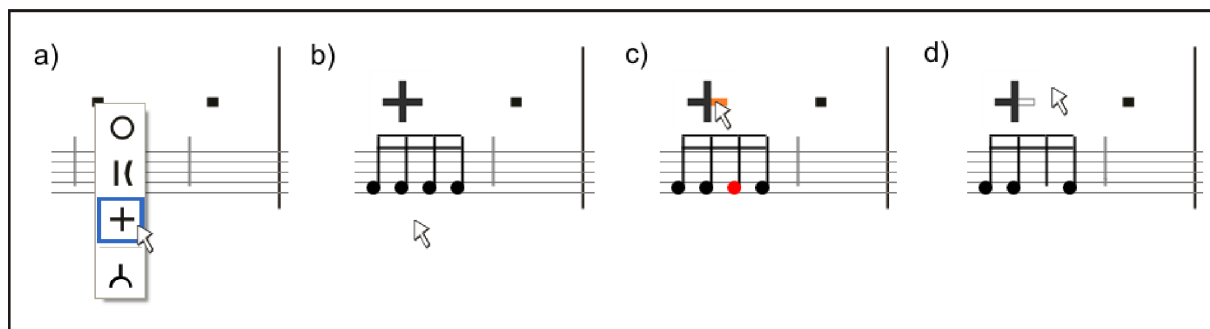


Figura 8. Inserindo e deletando pontos com o mouse, através da N.P., com reflexos na N.I. (logo abaixo).

Se, após selecionar o símbolo \mathbb{L} , o usuário apaga o segundo ponto, ele passará a ver, na tela, o símbolo \mathbb{O} , já que permanecerá apenas o ataque na cabeça do tempo. Da mesma forma, se apagarmos o 2º e o 4º pontos de $\mathbb{+}$, teremos \mathbb{L} .

Notação Intermediária (N.I.)

Conceito

“Esta nota musical está situada naquele ponto” ou “esta nota começa junto com a batida do pé” são expressões comuns nas formas de descrição do fenômeno rítmico utilizadas em contextos não-formais de prática e ensino de música (Moraes 1991), ao contrário das formas de expressão que têm na “duração” o seu foco – “este som é duas vezes maior que o outro” – características do sujeito já inserido na ambiente formal de aprendizado da teoria musical. Reconhecendo, conforme destacado na primeira parte deste artigo, que a qualidade rítmica de uma nota não está primariamente em sua duração, mas em sua posição na estrutura de pulsações, a N.P., no contexto do software implementado, traz ao primeiro plano a *intuição* do sujeito.

Assim, também o faz a Notação Intermediária (N.I.). Ela resulta de uma apropriação de certos elementos gráficos da notação musical convencional (cabeças, hastes e colchetes), ressignificados para representar posições no tempo musical, explicitando o que a notação musical convencional já traz de *informação posicional* – o agrupamento dos colchetes por tempo, por exemplo.

Aplicação na interface

A N.I. se situa logo abaixo da N.P., em cada linha de música no documento, conforme ilustra a figura 3. Ao passar o mouse pelos tempos e compassos da música, visualizam-se os pontos de vários níveis de pulsação, agrupados por tempo, de acordo com o compasso escolhido (α ou β), conforme ilustra a figura 9.






	α	β
Mouse pousado na cabeça do tempo (visualização do 1º nível de pulsação)		
Mouse pousado no ponto médio (visualização do 2º nível de pulsação)		
Mouse pousado no ponto entre a cabeça do tempo e o ponto médio (visualização do 3º nível de pulsação)		

Figura 9. Visualização real-time do mouse pousado, em compasso α , na Notação Intermediária.

Ao pousar o mouse em um determinado ponto, visualizamos a *topologia da estrutura rítmica* daquele ponto, em *cinza*, explicitando sua ‘identidade rítmica’ (sua localização, no conjunto total de pulsações). Com o clique do mouse, este ponto e as hastes e colchetes relacionados à sua posição se tornam *pretos* (ou vermelhos/laranjas, se selecionados). Na figura 10, visualizamos a inserção de batidas através da N.I., no modo de edição *Ritmo*, e seu reflexo na N.P., acima.

Pressionando-se outras teclas, é possível mudar o nível de detalhamento, para possibilitar a inserção de uma quiáltera – uma inserção de posições α em um nível β , ou de β em α – ou descer um ou dois níveis na estrutura rítmica. É possível, assim ter as combinações de 2, 3, 4, 6, 8 ou 9 pontos, por tempo.

As figuras da N.I. *não simbolizam durações de tempo*, mas as posições dos sons nos níveis de pulsação indicados através do número de colchetes. Cada colchete adicionado corresponde à descida em um nível de pulsação, a partir do 1º nível (que não leva nenhum colchete).

Tão importante quanto a possibilidade de clicar no ponto rítmico desejado é a possibilidade de clicar-e-arrastar eventos rítmicos de um lugar para outro. Assim, através de cliques do mouse, ou clicando-e-arrastando eventos, o usuário escreve ritmos e melodias *definindo ‘lugares’ no tempo* (onde/quando se iniciam os eventos).

No modo de edição *Ritmo*, são inseridas batidas (sons percussivos). No modo de edição *Melodia*, é possível atribuir graus a essas batidas ou escrever, logo de início, uma melodia. As *alturas* (notas) podem ser inseridas passando o mouse e clicando sobre o painel da N.I., evidenciando o grau

de cada nota (1 a 7) em relação à escala (maior ou menor), e o perfil melódico formado pelo sobe-e-desce das alturas. A posição da tônica é definida através de um parâmetro denominado Clave de Altura.

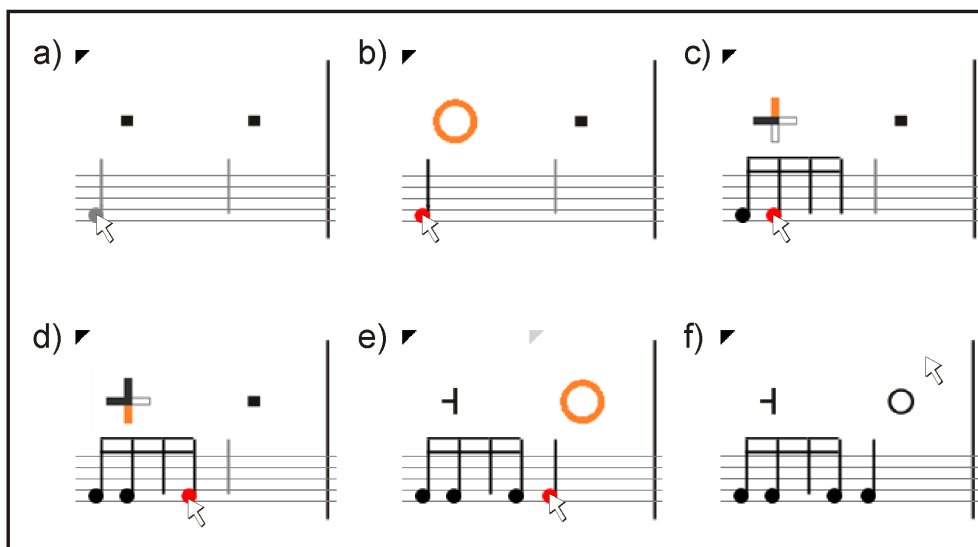


Figura 10. Inserindo pontos com o mouse, através da N.I., no modo de edição Ritmo, com reflexos na N.P. (logo acima).

Em tempo real, em quaisquer dos casos, o grau é grafado dentro da cabeça da nota, conforme ilustra a figura 11. É também possível inseri-las com o teclado, a partir de um ponto selecionado, digitando os números e as teclas *shift* e *control* (quando a melodia exceder a oitava central, para definir uma oitava acima ou abaixo, respectivamente). É possível, assim, escrever melodias no âmbito de 3 oitavas, sem a necessidade de uma *mudança no parâmetro Oitava* (v. item 3.3).

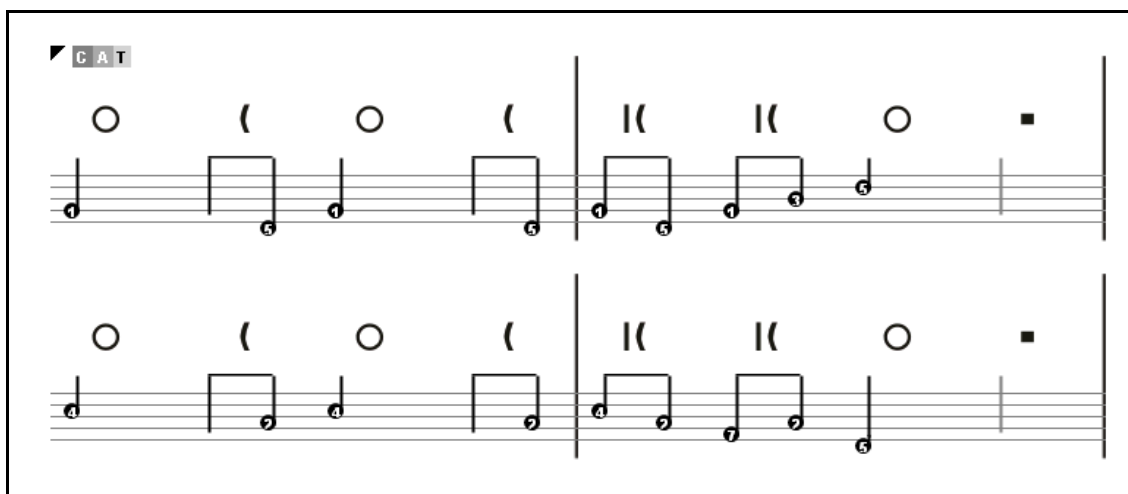


Figura 11. A melodia de *Eine Kleine Nachtmusik* (Mozart), ilustrando N.P. e N.I.

Clicando com o botão esquerdo sobre a cabeça da nota, o usuário pode alterar seu grau, *sustenizando* ou *bemolizando* a nota musical, sinalizadas através de setas à esquerda da cabeça da nota, para cima ou para baixo, respectivamente. Se o modo é “menor”, passa a ser automaticamente acrescentada uma seta para baixo à esquerda dos graus 3 e 6 (graus modais), e uma seta para cima no grau 7 (indicando a sensível, na escala menor harmônica), que podem ser alterados posteriormente.

A N.I. – assim como a N.P. – permite a seleção de pontos, tempos e compassos inteiros, que ficam grafados nas cores vermelho e laranja, além de copiar, colar e outras operações básicas de edição. Pode-se ainda adicionar uma *letra* para a melodia ou ritmo.

Parâmetros gerais e específicos

A informação rítmica e melódica inserida através de símbolos posicionais e graus – o *Conteúdo Musical Primário* –, sintetizado nas informações de *compasso*, *posições no tempo*, *graus* e *modo* (maior/menor), é quase sempre reconhecível como “o mesmo ritmo ou melodia” ainda que

estejam realizados sonoramente em 60 ou 150 batidas por minuto, em Dó ou Ré Maior, numa oitava mais aguda ou mais grave. Essas características – *andamento*, *tonalidade*, *oitava* – neste software, são assim tratadas como *Parâmetros Gerais* para aquele ritmo ou melodia, que existe numa *forma abstrata*, ou *primária*.

Este é um princípio importante, do ponto de vista da cognição musical: os *Parâmetros Gerais* não alteram o *Conteúdo Musical Primário*, sequer sua visualização. A indicação é sinalizada no canto superior esquerdo do tempo, conforme ilustra a figura 3, e vale até a próxima indicação. As definições de *Tonalidade*, *Oitava*, *Andamento* alteram as formas de *Output MIDI* e *Notação Musical Convencional*. Há parâmetros específicos, que se refletem apenas no *Output MIDI* – a indicação de *Instrumento* (o timbre MIDI, ou *patch*) – e no *Output da Notação Musical Convencional* (*Unidade de Tempo* e *Clave*), conforme ilustra o fluxograma na figura 12.

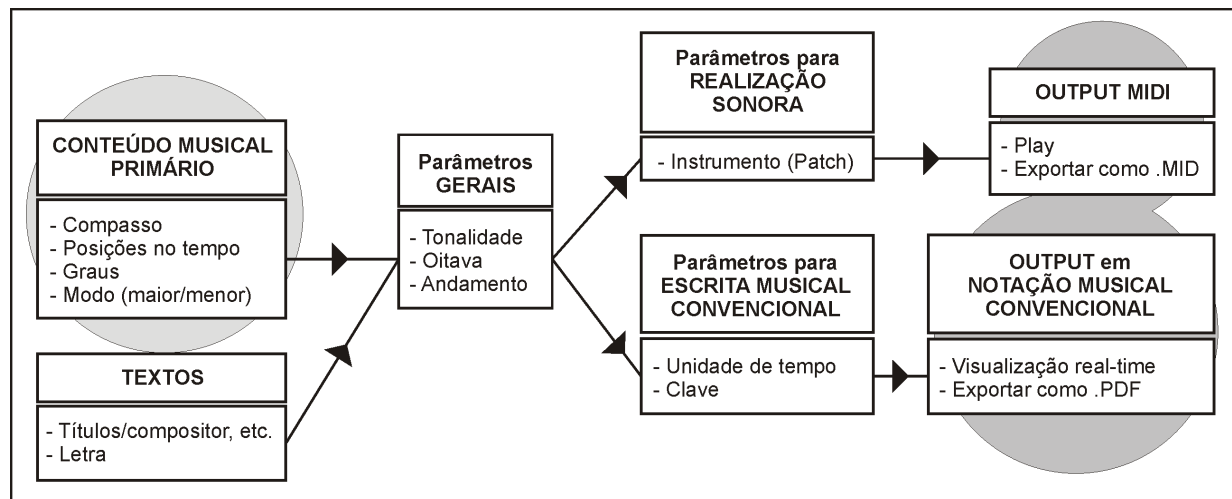


Figura 12. Conversão do Conteúdo Musical Primário em Output MIDI e Notação Musical Convencional.

Formas de input que envolvem diretamente a performance musical

A principal forma de entrada que envolve diretamente a performance musical consiste em utilizar o teclado do computador para inserir as posições rítmicas, percutindo duas teclas no teclado do computador. Em uma delas, com a mão esquerda, o usuário toca a *pulsção*, e, com a outra mão, em outra tecla, ele simultaneamente toca as batidas (o desenho rítmico). O usuário indica assim as *posições dos eventos*, em relação ao nível aparente de pulsção. A referência para a interpretação dos eventos tocados é informada pelo próprio usuário – o que garante um alto nível de correspondência entre o que se toca e o que se escreve, e a possibilidade de se inserir ritmos com *rallentandos* e *accelerandos*, i.e., flutuações de andamento.

Essa forma de inserção é adequada a usuários que estejam, no contexto de aulas de música (incluindo a teoria musical), desenvolvendo essas habilidades, que envolvem a sincronização de gestos entre as duas mãos. A interpretação das informações registradas em milissegundos não parte de uma pura quantização das durações de tempo entre as batidas. As rotinas de processamento da informação identificam o ponto mais próximo da batida, tendo por base o intervalo de uma pulsção a outra, em milissegundos, informado pela performance musical do sujeito e o detalhamento do compasso escolhido (α ou β), conforme ilustra o fluxograma na figura 13. Pode-se alterar o detalhamento desejado (inclusive a quantidades de pontos por tempo) através de outras teclas.

O andamento é um Parâmetro Geral que também pode ser informado pelo sujeito de maneira “musical”, clicando o 1º nível de pulsção em um espaço definido na tela, ou pressionando uma determinada tecla no intervalo da pulsção. O cálculo é feito a partir do intervalo de tempo entre duas batidas.

No momento, está sendo estudada a implementação de outras formas de inserção de conteúdo musical que também envolvam a performance musical. Uma implementação (em desenvolvimento) que envolve a utilização da voz captada por microfone (informando o desenho rítmico) simultaneamente à batida no teclado da pulsção pode reduzir o nível de dificuldade envolvida na modalidade de inserção que faz uso das duas mão no teclado – posto que é uma variação sutil do gesto musical bastante intuitivo de *cantar batendo palmas* na pulsção.

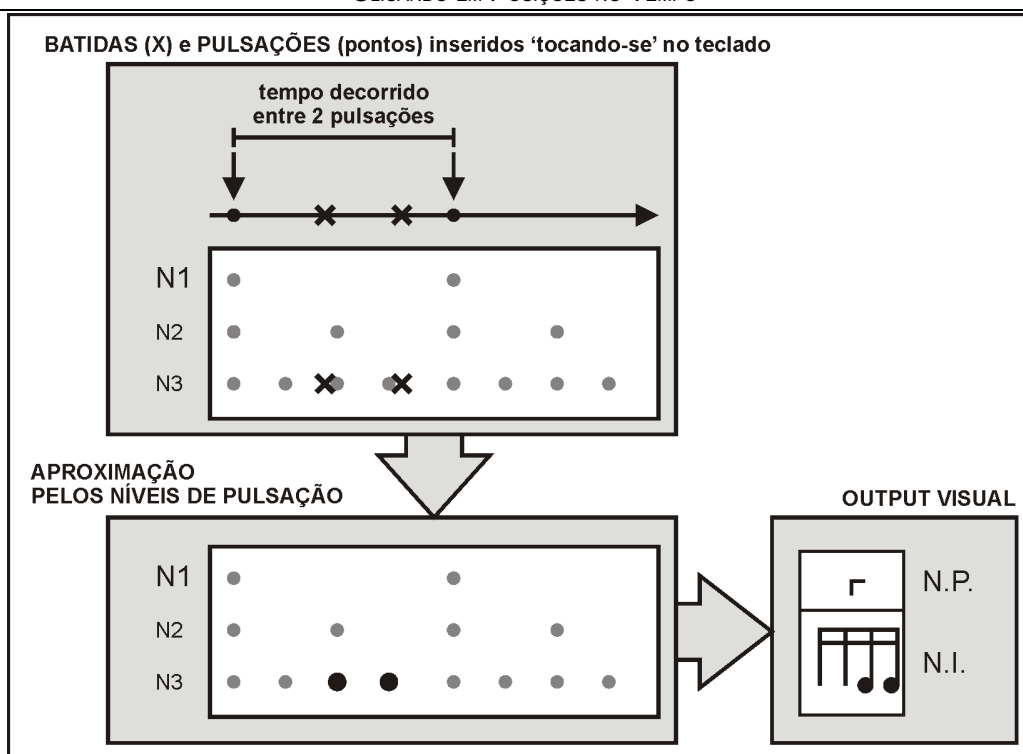


Figura 13. Representação das rotinas de processamento do input “musical” feito através do teclado e o output visual através da N.P. e N.I.

Outputs

As formas de *output* do software, resumidamente, podem ser agrupadas em: *MIDI* e *notação musical convencional*, além da própria N.P. e N.I., que, além de formas de *input*, se tornam também *outputs* em relação às formas de entrada que envolvem diretamente a performance musical.

MIDI

O software permite ao usuário ouvir o que escreveu, através de uma rotina de conversão para o protocolo MIDI. Os pontos sem indicação de grau, inseridos através do “Modo Ritmo”, são ouvidos como batidas percussivas. As alturas são realizadas sonoramente de acordo com a indicação de modo, oitava e tonalidade. Na implementação atual, não há uma ferramenta para definir a interrupção do som antes do início de outro (o que caracterizaria, na notação musical convencional, uma pausa), de forma que os sons são ouvidos todos ligados: um som é interrompido quando começa um novo som. No momento, já está sendo implementada a possibilidade de indicar interrupções de som (pausas).

O painel “Opções do metrônomo” (v. figura 3), permite ao usuário desligar o metrônomo, ouvir o click apenas no 1º nível de pulsação, ou ainda no 1º nível e nos níveis inferiores, diferenciando, na ambientação do ritmo, os compassos α e β . Também é possível exportar o arquivo MIDI (“.MID”) – que pode ser aberto em outro software, para edição complementar.

Notação musical convencional

Além das duas formas de notação (posicional e intermediária) o software ‘renderiza’ a *notação musical convencional (duracional)*, de acordo com os parâmetros apontados – tonalidade, unidades de tempo, claves, etc. – *em tempo real*, através do módulo livre *Lilypond*¹, permitindo ao usuário observar como se refletem, na notação convencional, as alterações produzidas nas outras formas de manipulação do material musical, impulsionando sua compreensão da lógica subjacente às formas de notação (posicional e duracional) e do fenômeno musical em si, e garantindo-lhe um *feedback* instantâneo.

Comparação entre as formas de notação utilizadas

Na Tabela 1, vemos um quadro comparativo entre as diferentes contribuições das três formas de representação para a escrita de ritmo.

¹ *Lilypond* (<http://lilypond.org>) é um software livre, regido pela “GNU General Public License”, que compila um código-fonte (no caso, gerado pelo seqüenciador posicional), que representa a notação musical convencional, em um formato de imagem.

	Notação Posicional	Notação Intermediária	Renderização na Notação Duracional
Vantagens	Otimização na escrita de ritmo: é coesa e densa na representação da essência posicional do ritmo (símbolos diferentes para níveis diferentes; <i>desmontáveis</i>); Por seu poder de síntese, é extremamente prática (o usuário pode usá-la também no papel, como taquigrafia, etc.).	Manipulação instantânea “clique-e-arrastando” notas de um ‘lugar’ para outro, facilitando correções comuns; Permite visualizar instantaneamente o perfil “analógico” do ritmo: quantidade e agrupamento das notas.	Permite ao usuário observar como se refletem, na notação padrão, as alterações produzidas nas outras formas de <i>input</i> e manipulação, impulsionando sua compreensão da lógica duracional; Otimização na junção ritmo & alturas.
Desvantagens	Não permite ‘clique-e-arrastar’ uma nota de um “lugar” para outro, em outro nível; Não permite visualizar imediatamente alguns aspectos “analógicos” do ritmo: agrupamentos, quantidade de batidas, semelhanças entre padrões rítmicos deslocados de um lugar para outro, etc.	Por seu viés analítico, não é prática para a escrita à mão, mas como recurso didático, por exemplo, para analisar determinados ritmos, na lousa; Não condensa os aspectos ‘categóricos’ da percepção rítmica como o faz a N.P.	Se tomada como espelho do fenômeno musical, ao invés de uma forma de representação construída historicamente de uma, sua utilização pode produzir dificuldades nos momentos iniciais de letramento musical, pois seus elementos não coincidem necessariamente com as categorias da percepção/cognição musical.
Manipulável	Sim.	Sim.	Não (<i>renderizada</i>).

Tabela 1. Contribuições das notações utilizadas no software para a escrita de ritmo.

Objetivos esperados e possibilidades de aplicação

O software permite assim escrever ampla variedade de ritmos e melodias, com alterações de compasso, tonalidade e andamento, claves, unidades de tempo, etc.

Em editores de partitura disponíveis no mercado da informática musical, como o Finale, Sibelius ou Encore, a escolha de uma figura (semínima, colcheia, etc.) a ser inserida implica no conhecimento prévio de “quando” se dará o próximo evento musical, para assim calcular qual a distância entre o início da nota representada e o início do próximo evento (nota ou silêncio). O usuário que deseja “situar” um som na segunda semicolcheia do quarto tempo de um compasso 4/4, deve contar três tempos (pausas), adicionar $\frac{1}{4}$ da unidade de tempo, inserir as figuras adequadas segundo a unidade de tempo para, sabendo já “onde” estaria a próxima batida, escrever um “valor” que preencha a “quantidade” de tempo necessária.

Na notação musical convencional, a figura escolhida para representar um dado evento informa, na verdade, sobre o ‘lugar’ rítmico (a identidade rítmica) do *próximo evento*. Além disso, os valores (como a colcheia) não são dotados de um significado musical *per se*. O significado está nas ‘posições’ deduzidas a partir das durações lineares representadas por elas.

Entendendo que o primeiro conjunto de operações cognitivas descrito mais acima – isto é, refazer a pergunta intuitiva sobre as relações entre som e *localidades tempo vs. espaço* – se situa mais próximo da experiência musical em si, acreditamos que o software deve contribuir no desenvolvimento da habilidade do sujeito de apontar categoricamente “*quando, no tempo, essa nota está situada*”, o que implica em reconhecer a estrutura rítmica total, subjacente em todos seus níveis de pulsação.

Com base nesse conhecimento fundamental – mais próximo da intuição, do ponto de vista cognitivo – o sujeito é levado a fazer a ‘passagem’ do (re)conhecimento do ritmo de um ponto de vista *posicional* ao conhecimento da notação musical *convencional*, confrontando-se, em tempo real, com a renderização *duracional*. O software, nesse sentido, pode auxiliar no processo de mediação entre o conhecimento posicional do ritmo musical – produto de nossa cognição musical, que determina *qualidades* rítmicas – e a forma contemporânea de notação musical, que representa *quantidades de tempo* (durações).

Naturalmente, o software é uma ferramenta para ser utilizada no contexto das aulas de música, como uma ferramenta, em especial nas aulas de teoria musical, enfatizando as atividades de criação musical – em especial as criações em grupo – como essenciais no aprendizado da leitura/escrita musical. Destaca-se a *portabilidade*: apenas com teclado e mouse, é possível escrever



música rapidamente, independente de um controlador MIDI conectado ao computador – realidade dos laboratórios de informática das escolas de ensino fundamental e médio do Brasil.

Conclusão

O software reflete o princípio de que o fundamento da percepção musical é o ritmo (Moraes 1991; 2003): em todas as formas de input, a primeira informação inserida é *sempre* rítmica. As alturas são inseridas a partir de posições no tempo, previamente estabelecidas. Ao invés de simplesmente inserir um ré, você insere um ré *na cabeça do 1º tempo*, como uma deliberação consciente; não insere um ré ao final de um fluxo linear temporal, em que ele pode assumir as mais diversas posições, dependendo do que foi colocado anteriormente a essa nota, tal qual a lógica duracional.

A possibilidade de clicar no ponto rítmico desejado e clicar-e-arrastar eventos rítmicos de um lugar para outro pode emergir, para o sujeito que aprende a ler e escrever música, como uma alternativa (mais próxima de sua intuição) à lógica matemática por detrás dos símbolos da notação musical convencional – cuja estratégia de leitura necessita do cálculo das durações para assim chegar a uma rede de pontos e, assim, proporcionar a leitura do ritmo.

O desenvolvimento do software como uma aplicação das teoria de cognição do ritmo posicional faz jus à preocupação de Trollinger (2005), segundo à qual

“[m]ost music programs seem to be created by non-professional educators who are very talented, professional performers and/or private teachers. Generally, most of these individuals do not receive training during their education in developmental and educational psychology or learning processes.” (Trollinger 2005)

A implementação do software trouxe ainda a necessidade de se discutir a *matriz de armazenamento do conteúdo musical*. A forma implementada registra o Conteúdo Musical Primário e os Parâmetros (Gerais e Específicos). Essa separação nas formas de conteúdo musical pode trazer contribuições para a área da busca em sistemas de informação/bases de conteúdo musical. A codificação de ritmo através de posições no tempo, em especial, pode ter implicações na *eficiência* das buscas de obras métrico-tonais. A esse respeito, acreditamos encontrar ressonância no estudo de Valero & Iñesta (2002), intitulado *“Tree-structured Representation of Melodies for Comparison and Retrieval”*, que utiliza a codificação de conteúdo musical em árvores (posições temporais hierárquicas) na otimização dos processos de busca em bases de repertório musical:

“In contrast to most of the existing approaches, we pose a non-linear representation of a melody, based on trees that express the metric and rhythm of music in a natural way. This representation provides a number of advantages: more musical significance, more compact representation and others.” (Valero & Iñesta 2002)

Por último, acreditamos, juntamente com Bamberger (1989) que estimular o desenvolvimento de múltiplas grafias para a música pode ser útil no processo de aquisição da escrita musical. Múltiplas visualizações, do ponto de vista didático, podem reforçar, aliás, a desejada compreensão de que a música é um fenômeno de ordem temporal e sonora, e obviamente não passível de uma perfeita tradução visual. Qualquer forma de escrita musical é um recorte (e uma interpretação) de algumas de suas características ou estruturas – ou ainda, em outras palavras: não se pode reduzir a música a uma representação no papel.

Referências

- Alcantara Neto, D. (2006). Do “Quanto” ao “Quando”: Novos Estudos Sobre Cognição do Ritmo e a Experiência de um Seqüenciador Posicional. In *Anais do I Encontro Nacional de Cognição e Artes Musicais*. Paraná: Editora do Depto. de Artes (UFPR).
- Alcantara Neto, D. (2007). Repensando o Aprendizado Inicial de Leitura e Escrita Musical a partir de Estudos sobre Cognição de Ritmo. In: *Anais do III Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. Salvador: Editora da UFBA, 2007.
- Bamberger, J. (1989). As estruturações cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples. In Sinclair, H. (Org.). In: *A produção de notações na criança: Linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo: Cortez, 1990.
- Ferreiro, E. (1985). A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização. In Ferreiro, E. (2001). *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- Guttman, S. E., Gilroy, L. A., & Blake, R. (2005). Hearing what the eyes see: Auditory encoding of visual temporal sequences. *Psychological Science*, 3, V. 16.
- Moraes, M. R. (1991). Por uma Teoria do Ritmo: O Caso da Metáfora Musical em Lingüística. (Diss. Mestrado - UniCamp).

- Moraes, M. R. (1994). Positional Rhythmic Notation: An Implication for a Positional Theory of Rhythm. In: *Anais do I Simpósio Brasileiro de Computação e Música*. Caxambu: SBC/SBC&M.
- Moraes, M. R. (1996). Computers in Music Teaching: In the Intersection of Music Pedagogy and Music Theory. In: *Anais do III Simpósio Brasileiro de Computação e Música*. Recife: SBC/SBC&M.
- Moraes, M. R. (2002). *Teoria Musical: algumas Anotações Didáticas*. Apostila preparada para os alunos da disciplina Fundamentos da Música I, do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Espírito Santo.
- Moraes, M. R. (2003). Musicalidade Métrico Tonal: Condições Primeiras para a Comunicação Verbal sobre a Música. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). PUC-SP. São Paulo.
- Sakai, K.; Hikosaka, O.; Miyauchi, S.; Takino, R.; Tamada, T.; Iwata, N. K. & Nielsen, M. (1999). Neural representation of a rhythm depends on its interval ratio. *The Journal of Neuroscience*, **19** (22), pp. 10074-10081.
- Saussure, F. (1916). *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix.
- Temperley, D. (2001). *The Cognition of Basic Musical Structures*. Cambridge: The MIT Press.
- Trollinger, V. L. (1999). *Multimedia for the Music Educator: A Review and Critique of Programs to be Used in the School and Home*. Indiana University School of Music. Em: <http://music.utsa.edu/tdml/conf-VI/VI-Trollinger.html>. (Página consultada em 25/04/2008).
- Valero, D. R. & Iñesta, J. M. (2002). Tree-structured representation of melodies for comparison and retrieval. *Int. Workshop on Pattern Recognition in the Information Society, PRIS 2002*. Ed. ICEIS Press, pp. 140-155. Alicante, Espanha.



EVALUACIÓN DE LA INFLUENCIA DE LAS INTERVENCIONES DE ENFERMERÍA Y 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, ARIEL BLANC, NATALIA PAOLI, SILVIA LARRECHART, HILDA SITNER, CELINA PICART, FERNANDO MANZANARES Y ALEJANDRO LOKER

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

Fundamentación

En este trabajo se describen las acciones conjuntas de los cuidados de enfermería y los talleres de música cuyos destinatarios son un grupo de personas con trastornos mentales graves (TMG)

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 acerca de la enfermedad mental que tiene la sociedad, y muchas veces la propia familia.

La atención y seguimiento a través del PAE (Proceso de Atención de Enfermería) y la puesta en práctica de estrategias no convencionales, en este caso, la música influyen en la conciencia de enfermedad del paciente, y en la comprensión y apoyo de la familia.

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, los valores de la misma; aspectos que influyen de forma importante en el cumplimiento terapéutico.

Los diagnósticos e intervenciones de enfermería completan el PAE que se concreta con la ejecución del mismo.

Las intervenciones resultan del trabajo conjunto con el paciente y su familia, con quienes se definen los problemas, prioridades, objetivos y los cuidados apropiados.

Esta actividad se desarrolla principalmente, durante visitas domiciliarias, o bien en instancias en que la familia o el paciente consideren oportunas y necesarias. Las principales intervenciones de enfermería consisten en:

- Visitas domiciliarias: 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.
- Instancias grupales: Actividades recreativas, paseos al aire libre, encuentros lúdicos, educativos y formativos.
- Instancias grupales con familiares: talleres de información sobre patología mental, sobre recursos terapéuticos, educación para la salud.
- Instancias individuales. Orientadas a valorar capacidades de expresión, comunicación, autonomía, toma de decisiones, de interpretación de consignas, actividades y situaciones.
- Instancias abiertas (familia- paciente- comunidad), recreativas, de sensibilización e información.

Paralelamente y articulada con la atención de Enfermería, el paciente participa semanalmente de los talleres de Música.

Los talleres son formulados desde la Psicología de la Música ya que para el diseño de las actividades siempre hemos partido de estudios de comportamiento musical, tanto en la dimensión biológica, psicológica o emocional. Sostenemos para este proyecto que la música permite un equilibrio dinámico entre las capacidades de ambos hemisferios cerebrales, contribuyendo a desarrollar la percepción sonora, las conductas cognitivas, perceptivas y motrices, así como los estados de ánimo.

Por otra parte el "tiempo vivido" de la música desde la audición o la interpretación de sonidos en un devenir temporal impacta en la mente y en las posibilidades de atención y concentración.

Esto posiciona a "la música" como un lenguaje potable y factible en esta población por fuera de los estamentos de lectura y escritura musical convencionales, o sea un lenguaje potente en un registro inconciente que espera por fluir en el marco de estos espacios.

Los fundamentos delinear los talleres sin concepción de un encuadre terapéutico, aunque las acciones pueden tener "efectos terapéuticos" pero que son circunstancias muy distintas.

Las primeras impresiones en este contexto en particular son referidas a cuanto saben de música en un "saber hacer" desprendido de la educación sistemática pero sí articulado a su práctica social, cultural y cotidiana, con poca diferencia en las producciones de "cualquier otro grupo"

Los talleres encuentran fundamento en la psicología de la música. Pero de ningún modo la psicología de la música podría ser su único fundamento, porque también están basados en fundamentos de la educación musical, de la práctica musical, y seguramente también (aunque más elípticamente) de la musicología y la teoría musical. De modo que la Psicología de la música solamente brinda fundamentos para la intervención, pero son intervenciones de otra naturaleza.

La forma de intervención es entonces, de acuerdo a rutinas, procedimientos y prácticas que son propias de la educación musical, o de la animación musical.

En síntesis, podemos decir que los talleres de música las intervenciones se sostienen desde la animación musical con fundamentos en la Psicología de la música.

Metodología

En los talleres de música se incluyen desarrollos de temáticas asociadas a las competencias musicales de los pacientes. A cada paciente se le confecciona 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, donde se tiene en cuenta:

- el interés del paciente por la música.
- las preferencias musicales.
- la elección de música representativa de las preferencias del paciente, teniendo en cuenta el cambio de conducta esperado: relajación o concentración.
- la participación activa del paciente.

Las actividades tienden a trabajar utilizando la voz, el cuerpo y los instrumentos musicales basadas en la intuición musical de los pacientes.

Los cuidados de enfermería y los talleres de música intentan ser flexibles, continuos y con activa participación del paciente y la familia.

Resultados

La música elegida por los sujetos, es un estímulo para el movimiento. La corporización de su propio ritmo y la de los demás es imprescindible por la repercusión en su vida cotidiana y en el desarrollo de las distintas funciones. Estas acciones se perciben como posibilitadoras de la conexión con el mundo exterior.

Se realizan seguimientos personales de la participación en actividades musicales (tocar instrumentos, cantar, bailar,) y la interacción verbal en los talleres de música.

Las intervenciones de Enfermería se relacionan con el tratamiento farmacológico, intervenciones de seguimiento, desarrollo de educación acerca de la patología (reconocimiento de síntomas, abordaje de problemáticas familiares relacionadas) recordatorios, intervenciones comportamentales.

Los pacientes a través de estas intervenciones han logrado inserción en un trabajo temporario y hacer amigos fuera del grupo en algunas oportunidades. Estas actividades refuerzan la independencia y poder de decisión, tan relegados en estas personas.

La implementación de estrategias de inserción social como la música, amplían las posibilidades de cada miembro y favorecen la satisfacción personal, el desarrollo de habilidades sociales y la comunicación.

El grupo permite una interacción entre las personas y el ambiente, que produce determinadas conductas, como afirma Kurt Lewin. La autonomía personal, la integración grupal, el respeto y ayuda mutua, son las conductas que se potencian en la interacción.

El conocimiento profundo de las personas que constituyen el grupo, permite que podamos motivarlos y ayudarlos en la concreción de sus metas y desarrollo de sus aspectos sanos, logrando que permanezcan externados con una calidad de vida apropiada.

Las muestras están siendo analizadas. Se diseñó un programa específico para correlacionar los datos obtenidos especialmente la influencia de las intervenciones de la música y enfermería sobre la calidad de vida del paciente con enfermedad mental crónica.

Referencias

- 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*, **89**, Enero/Marzo.
- Castilla, M.; López, V.; Chavarría, M.; Sanjuán, P.; Canut, M.; Martínez, J. M.; Martínez, J. y Cáceres, L. (2004). La carga familiar en una muestra de pacientes esquizofrénicos en tratamiento ambulatorio. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, **89**, Enero/marzo.
- Chomsky, N. (1966). *Topics in the Theory of Generative Grammar*. Cambridge: MIT Press.
- EPPIC Statewide Services (2004). ¿Qué es la psicosis? En <http://www.eppic.org.au/>.
- Epstein, H. (1998). *Hablemos de Música: Conversaciones con músicos*. Argentina: Javier Vergara Editor S.A.
- Ferreira Cortes, A. *Rehabilitación en Salud Mental*. Russell. En <http://www.comunidadrussell.com/>.
- 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).
- García García, J. (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> (Página consultada el 29-6- 2005).
- Heinrich. *Quality of life scale (qls)*.
- 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*, **92**, Octubre/Diciembre.
- Juslin, P. N. (1997). Emotional communication in music performance: A functionalist perspective and some data. *Music Perception*, **14** (4).
- Kandel, E.; James, R.; Schwartz, H. y Jessell, T. (1991). *Principles of Neural Science*. Appleton and Lange, Norwalk Connecticut.
- La escala DAI (Drug Attitude Inventory) de Hogan* (1998).
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge: MIT press/Bradford books.
- Levav, I. et al. (1992). *Temas de Salud Mental en la Comunidad*. OPS.
- López Álvarez, M.; Laviana Cuetos, M.; Álvarez Jiménez, F.; González Álvarez, S.; Fernández Doménech, M. y 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*, **89**, Enero/marzo.
- Loroño, A. (2005). Esquizofrenia y Musicoterapia. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, **26**. En http://www.aufop.org/publica/rifp_26.asp.
- Majlin, M. (200). Rehabilitación psiquiátrica comunitaria. *Interpsiquis*. En www.psiquiatria.com.
- 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*, **5** (1), Art.#172, Released March 1, 2005. En <http://www.voices.no/mainissues/mi40005000172.html>.
- Morgan, A. J. y Moreno, J. (1980). *La Práctica de Enfermería de Salud Mental*. OPS.
- Novel Martí, G.; Lluch Canut, M. y Miguel López de Vergara, M. (2000). *Enfermería Psicosocial y Salud Mental*. España: Editorial Masson.
- Programa La Esquizofrenia Abre las Puertas: La Esquizofrenia: Guía Práctica para los Medios de Comunicación* (2002). Asociación Mundial de Psiquiatría. En www.openthedoors.com.

Rigol Cuadra, A. y Ugalde Apalategui, M. (2001). *Enfermería de Salud Mental y Psiquiátrica*. España: Editorial Masson.

Sloboda, J. (2000). *Unit for the study of musical skill and development*. En <http://www.keele.ac.uk/depts/ps/jasbiog.htm>.

EXPLORACIÓN DE ALTERNATIVAS PARA LA PREVENCIÓN DE LESIONES Y PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS RECURSOS MECÁNICO-FUNCIONALES DE LOS GUITARRISTAS - SEGUNDA ETAPA

PABLO FUKS Y MARÍA ROXANA PAREDES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Introducción

Los Problemas Músculo-Esqueléticos (PME) de los instrumentistas producidos por una utilización incorrecta de la mecánica del cuerpo durante la ejecución musical, se han incrementado durante los últimos 25 años. En el año 1983 aparece la primera estadística realizada en EEUU por los Drs. Hoppman y Patrone, donde sobre un total de 179 músicos consultados, el 51% presentaba alguna disfunción que afectaba la ejecución musical.

Posteriormente, en la Tabla de PME de Fry, sobre 1250 estudiantes de música el 10% presentaba disfunciones músculo-articulares, mientras que sobre 900 músicos en estudio más avanzado la cifra de lesiones aumentaba a 47% y sobre 485 músicos profesionales el porcentaje de disfunciones ascendía a 65%.

Estas lesiones de origen funcional, afectan la ejecución musical, y sus localizaciones, tratamiento y formas de prevención son específicas para cada instrumento, dado que los requerimientos mecánico-corporales varían de un instrumento a otro.

En todos los casos los PME tienden a empeorar si no se modifican los hábitos posturales que llevan a su formación. De la misma manera una mecánica funcional tenderá a mejorar con el tiempo de práctica.

El incremento de los PME llevó a que en el año 1981 se fundara en Rotterdam una nueva rama de la medicina llamada "Medicina para las Artes Interpretativas", dedicada a la investigación de este tema. Actualmente funcionan en EEUU y Europa clínicas médicas especializadas en el tratamiento de los PME de los músicos y se editan diarios y revistas especializadas en este tema. Médicos traumatólogos, reumatólogos, kinesiólogos, fisiatras, terapeutas físicos, musicoterapeutas, docentes e investigadores abordan este tema en equipo, tanto en el *tratamiento* como en la *prevención*, en tanto lo reconocen como causa importante de deserción de los alumnos y de interrupción momentánea o definitiva de las carreras de los profesionales.

Fundamentación

La práctica de la guitarra, que es en nuestro país el instrumento más elegido por los estudiantes, ocupa el primer lugar en la producción de estas lesiones junto al violín, la viola y el cello por la gran exigencia muscular y articular que caracteriza su ejecución, seguidos por el piano, luego los instrumentos de viento y por último los de percusión.

Entre los problemas más comunes que presentan los guitarristas podemos citar: lumbalgias, cervicalgias, contracturas agudas y/o crónicas, tendinitis, síndromes de sobre-uso, neuropatías, epicondilitis y trastornos del tono muscular.

El repertorio de la guitarra evolucionó mucho en los últimos años complejizándose tanto a nivel técnico como musical. Siendo un instrumento relativamente nuevo ha experimentado cambios que otros instrumentos más tradicionales ya han pasado. Las obras son más complejas, el repertorio es más extenso, las velocidades más altas y el nivel de competencia más elevado. Este crecimiento rápido se ha visto lamentablemente reflejado en las estadísticas médicas. La guitarra, que no figuraba en las mismas, ha pasado a ocupar el primer lugar en la producción de lesiones funcionales y las edades en que aparecen dichas lesiones son cada vez más tempranas.

Es evidente que no se ha reformulado la mecánica corporal para la guitarra a la misma velocidad de los últimos cambios, razón por la cual han aumentado de forma alarmante la producción de lesiones por una mala mecánica en los guitarristas.

Cuando un mecanismo corporal no-funcional es sometido a exigencias para las cuales no está preparado, se lastima, disminuyendo su rendimiento por fatiga y exceso de tensión y fricción. El primer síntoma se ve en la dificultad para resolver los requerimientos técnicos del repertorio. Estos primeros síntomas suelen pasar desapercibidos para los estudiantes porque los consideran parte del proceso de aprendizaje y suponen que con el tiempo y el estudio van a desaparecer. En la práctica lo

que ocurre es que un sistema mecánico de tensión siempre tiende a empeorar. Por lo tanto esos primeros síntomas son los indicadores de que hay que modificar el sistema mecánico de ejecución porque de seguir insistiendo con la práctica sobre un sistema de tensión llevará a síndromes de sobre-uso y fatiga muscular desencadenando en lesiones.

Este escenario desfavorable suele agravarse por la escasa formación y la poca importancia que da el músico al trabajo físico que conforma su actividad. Esto lleva a que el músico dé la espalda a los principios básicos del entrenamiento, la recuperación e incluso del aprendizaje y realice un escaso trabajo corporal. La adquisición de unos mínimos conocimientos anatómicos, fisiológicos, ergonómicos y posturales básicos es imprescindible para poder cambiar su actitud. Tal formación, junto con el trabajo corporal más adecuado para su situación, parece lo mejor para optimizar la calidad de vida y el rendimiento del músico. A nuestro entender estos conocimientos deberían transmitirse ya durante la fase de formación del músico y deberían actualizarse periódicamente.

Exposición del método

En nuestro país, se encuentra como antecedente en su género, el método de "Entrenamiento Mecánico-Funcional para guitarristas" creado por la musicoterapeuta Liliana Ardissonne, instrumentado a través de un taller de guitarra cuyos alumnos presentaban en su mayoría lesiones por sobre uso; dicho taller funcionó en el Conservatorio de Morón, Buenos Aires (1997).

A continuación haremos una exposición sintética de este método basándonos en tres conceptos clave (sistema - mecánica corporal funcional - postura).

El cuerpo es un sistema, un complejo aparato que si no se usa adecuadamente se descompone, se rompe, deja de funcionar. Conviene escuchar las señales del cuerpo y afinar la percepción que se tiene del mismo. Durante el estudio no tiene porque haber dolor ni incomodidad.

Cuando la mecánica corporal del guitarrista es funcional, los movimientos que realiza durante la ejecución operan a favor de las leyes de funcionamiento del cuerpo. Son movimientos integrados, más sencillos de hacer, de aprender y de automatizar.

Las características de esta mecánica son el equilibrio, la economía y el bienestar.

1. Equilibrio: está dado por la postura o sistema de posturas utilizadas por el guitarrista que le permiten actuar sin tensión manteniendo su cuerpo y la guitarra en continua correspondencia dinámica durante la ejecución musical.
2. Economía: es la utilización de los movimientos más fáciles con el mínimo esfuerzo y el mayor rendimiento. Para que haya economía debe existir una relación dinámica "trabajo-descanso" en cada acción.
3. Bienestar: es el estado de salud del cuerpo. Si no hay equilibrio y economía se pierde la comodidad y el bienestar.

La Técnica es entonces el entrenamiento o práctica que se realiza de forma organizada, sobre una mecánica global previamente anclada y con una finalidad musical.

Cuando la mecánica corporal global del guitarrista es disfuncional, el entrenamiento hecho sobre la misma produce sobreesfuerzo, fatiga muscular, baja del rendimiento técnico-musical y pérdida del bienestar debido al exceso de fricción. Se pierde la concentración y la incomodidad pasa a ser el centro de atención.

La mecánica tiene directa relación con los resultados musicales. Es decir que una mecánica disfuncional llevará a resultados musicales que no estarán a la altura de nuestras expectativas.

Hay tres temas relacionados con la mecánica funcional: La postura, la mano izquierda y la mano derecha.

Con respecto a la postura, es improbable que en el inicio del aprendizaje se perciba al propio cuerpo, en su totalidad, como el primer y más importante de los instrumentos que se posee. Los dedos, la guitarra y en algunos casos la partitura ocupan el centro de atención. Con el tiempo esto se automatiza y se convierte en un hábito que no se cuestiona y que solo se repite. Este inocente hábito empieza a producir molestias, desorganizadas al principio, incomprensibles, sutiles, pero molestias al fin que provocan la pérdida del bienestar de los primeros tiempos (es este el mejor indicador de que algo no funciona).

Por todo lo expuesto, conviene tratar de registrar los mensajes que nuestro cuerpo nos transmite cuando estamos estudiando. Estos mensajes pueden ser: fatiga, incomodidad, tensión, dolor o también placer, relajación y fluidez en la ejecución.

Con respecto a las manos, recordemos que son parte del sistema cuerpo, aunque las analicemos por separado, hay que tener en cuenta que son parte de un todo y se relacionan con él.

La mano izquierda es un eslabón más de una cadena muscular que termina en los dedos y es la que realiza los movimientos en bloque, movida por los músculos grandes del hombro y la espalda.

Al igual que la mano izquierda, la mano derecha es movida por los músculos grandes de la espalda. Pero además, es la que realiza los movimientos más sutiles, pequeños y de alta precisión y

la que proporciona las lesiones más complicadas de revertir, porque no necesariamente avisan con dolor.

Para que accione con comodidad, la colocación de toda la cadena muscular debe ser funcional. La postura general del cuerpo durante la ejecución es la que condiciona la ubicación de la guitarra y obviamente la posición del brazo.

Para finalizar, diremos que es muy importante trabajar la coordinación de ambas manos, ya que basta que una de ellas tenga una mecánica inapropiada para que tense a la otra.

Planificación de la experiencia

A partir de la problemática expuesta inicialmente y tomando como punto de partida la aplicación del método de entrenamiento desarrollado por la Profesora Liliana Ardissonne se elaboró un proyecto bianual de investigación y desarrollo¹, el cual se encuentra en su última etapa y que trata de una investigación orientada a un mejor conocimiento de las relaciones existentes entre las posturas, la mecánica funcional y la salud de los guitarristas.

Se utiliza la metodología de investigación-acción: el investigar produciendo nuevos conocimientos y el de actuar/modificar algo de lo investigado. Acción orientada a modificar algo en un contexto social, organizativo, educativo, clínico, o de vida cotidiana. Investigación pensada como una forma de incrementar la comprensión del investigador, del sujeto de la investigación, de ambos y/o del contexto social donde tiene lugar este proceso.

Una de las características más valiosas de esta metodología es su flexibilidad, y los diferentes ingredientes le aportan una capacidad de encaje con los contextos de aplicación que pueden jerarquizar –circunstancialmente- un aspecto u otro dependiendo de la especificidad.

En nuestro caso, tratándose de una investigación orientada a modificar conductas, la dimensión participativa (el compromiso de los participantes) se evidencia como central. La selección de los participantes de los talleres, como el hecho de demandar su consentimiento informado, y el enfoque personalizado, conforman a la vez, la estructura y la estrategia de co-investigación de los problemas posturales y sus posibilidades de corrección y prevención. El desafío que plantea reside en la manera de involucrar a los sujetos hasta volverlos co-investigadores de su propia problemática.

Los interrogantes que guían este estudio se apoyan en la observación empírica y los relatos de las experiencias de los docentes y ejecutantes con relación a los frecuentes problemas de salud generados en los guitarristas y el efecto de esto en la calidad técnica.

Durante el transcurso de la investigación realizamos un taller con la participación de un grupo de alumnos de la carrera de guitarra de la Escuela de Música de la Universidad Nacional de Rosario, los cuales, se encontraban cursando entre el primer año y tercer año de Licenciatura. Fue seleccionado de esta manera, porque al contar los alumnos con conocimientos previos del instrumento y no estar totalmente formados, podían encarar el taller con una flexibilidad adicional para asimilar el método adecuadamente.

Las estrategias de intervención desarrolladas en este taller se han basado en las siguientes etapas:

Generación de condiciones positivas en el contexto (difusión, convocatoria, creación de compromiso en los interesados).

Selección de los participantes del Taller: No más de diez alumnos de guitarra, con las características antes mencionadas.

Evaluación diagnóstica al comienzo del año académico (análisis de la postura, calidad de movimiento y recursos técnicos) mediante uso de video y fotografía (antes de la aplicación del método).

Revisión del diagnóstico con la asesora técnica, L. Ardissonne y re-trabajo interno del equipo de investigación para la revisión de metas y estrategias.

Definición de las intervenciones y aplicación técnica del método a cargo de los docentes-investigadores durante los talleres.

Autoevaluación de los participantes a fin de comprometerlos en la producción de indicadores de cambio (co-investigación).

Revisión permanente tanto de las estrategias como del compromiso de los participantes.

Evaluación al final de cada módulo e informe de cada etapa.

Desarrollo de la experiencia

Como primera medida se realizó un diagnóstico a los alumnos participantes, donde se detectaron algunas de las dificultades enumeradas en la tabla 1.

¹ Este proyecto depende de la Universidad Nacional de Rosario (Facultad de Humanidades y Artes) Sus miembros son: Saul I. Fuks (Director) Liliana Ardissonne (Asesora) Maria Roxana Paredes (Integrante-investigador) Pablo F. Fuks (Integrante-investigador) Ricardo Peralta (Integrante) Juan Pablo Teruya (Becario) Gabriel Avellaneda (Becario).

A partir de estos diagnósticos y de las evaluaciones realizadas en el transcurso del taller se desarrollaron los siguientes contenidos de forma sistémica, integrada y continua, tanto de manera práctica como teórica.

Con respecto a la postura:	Columnas rotadas, mal apoyadas y en esfuerzo Angulo disfuncional entre la cadera y la columna. Angulo disfuncional entre las piernas Tensiones en la columna por mala colocación Esfuerzo para sostener la guitarra Hombros no-alineados Tono muscular alto generalizado Falta de equilibrio Angulo disfuncional entre el brazo y el cuerpo Angulo disfuncional entre antebrazo y brazo Tensiones en los antebrazos.
Con respecto a la mano izquierda:	Colocación de esfuerzo de la muñeca. Exceso de presión en el pulgar Tensión en los dedos por mantener un ángulo de ataque de esfuerzo Músculos con falta de flexibilidad y elasticidad, por tensión excesiva Dedo índice en forma de gatillo
Con respecto a la mano derecha:	Colocación de esfuerzo de la muñeca Ausencia de descansos durante la ejecución Pulgar tenso y dependiente del resto de los dedos. Falta de flexibilidad y elongación en los dedos Antebrazo en esfuerzo en actitud de sostener la guitarra Exceso de fuerza, ausencia de peso Uso excesivo de los músculos más débiles

Tabla 1. Dificultades detectadas en el diagnóstico.

Estos contenidos son:

Postura

El cuerpo del instrumentista como Sistema.
Postura global.
Qué es una postura funcional.
Posturas de esfuerzo.
Tensiones posturales.
Puntos de apoyo.
Colocación estable de la guitarra.
Altura de la silla.
Altura del banquito.
Colocación del atril.
Proporciones de la guitarra para cada cuerpo.
Sostenes ergonómicos para la guitarra. Formas de uso correcto.
Ángulos funcionales para una postura: columna, cadera, piernas y pies.
Uso del peso y aprovechamiento de la ley de gravedad.
Identificación de las señales indicativas de una mala postura.
Adecuación de una posición funcional para aquellos alumnos que tengan dificultades.
Tono muscular: relación dinámica entre trabajo y descanso.
Filmación de los alumnos y revisión de los videos como forma de aprendizaje.
Construcción de una postura funcional para tocar la guitarra.

Mano Izquierda

Colocación funcional del hemi-cuerpo izquierdo.
Ángulos funcionales brazo-tronco y antebrazo-brazo.
Colocación funcional de la muñeca.
Uso del pulgar como sostén de la mano.
Angulación funcional de los dedos.
Utilización funcional del cuerpo en los movimientos de la mano izquierda.
Revisión de conceptos técnicos desde una mecánica funcional.
La mano izquierda como una de las productoras del sonido.
Relación entre discurso corporal y discurso musical.
La incomodidad como señal de alarma.
Tono muscular funcional.
Aplicación de los conceptos en el repertorio que trabajan los alumnos.

Construcción de una mecánica funcional de mano izquierda.

Mano Derecha

Colocación funcional del hemi-cuerpo derecho.
 Ángulos funcionales brazo-antebrazo y antebrazo-muñeca.
 Angulación funcional de los dedos.
 Relación trabajo-descanso para cada acción muscular.
 Utilización y entrenamiento de los músculos extensores de la mano y los dedos.
 Construcción del sonido: relajación, dosificación del peso y distintas velocidades de ataque.
 Revisión de conceptos técnicos desde una mecánica funcional.
 Uso funcional del pulgar. Independencia.
 La mano derecha como productora del sonido.
 La relación entre movimiento muscular y resultado sonoro.
 Relación y coordinación muscular entre mano derecha y mano izquierda.
 Tono muscular funcional.
 Detección anticipada de las señales de alarma, (exista o no dolor).
 Aplicación en el repertorio que trabajan los alumnos.
 Construcción de una mecánica funcional de mano derecha.

Con respecto a las estrategias de intervención utilizadas durante el desarrollo de las clases, se procuro hacerlo lo menos posible, sobre todo en su aspecto práctico, dejando que el alumno reflexionara sobre su experiencia corporal. Solo se hicieron correcciones cuando los docentes consideraron que el alumno efectuaba una mala maniobra y no era consciente de ello. Como ayuda, y cuando se pensó que era oportuno, se reforzó la parte práctica con lo conceptual.

Para favorecer la participación, conocer los intereses y opiniones de los alumnos, y como elemento de comunicación se decidió hacer una encuesta pidiendo opinión y sugerencias acerca del taller. También se sugirió a los alumnos que llevaran un cuaderno de notas de las clases y de sus experiencias y logros con la guitarra.

Durante el primer año del taller, teniendo en cuenta que los alumnos comenzaban sin conocimientos, se priorizó el desarrollo de la postura global tanto en sus aspectos teóricos como prácticos, ya que estos eran el fundamento sobre el cual se iba construir los demás conceptos. A partir de esto, se implementó una enseñanza lineal teniendo en cuenta el proceso de maduración de los alumnos. Por el otro lado, en el segundo año, esta enseñanza se tornó más holística ya que al tener incorporado los aspectos más importantes se pudo focalizar en conceptos más específicos como los de mano izquierda, mano derecha, digitación, etc.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que la investigación no ha finalizado, las conclusiones que desarrollaremos a continuación, son de carácter provisorio y se basan en nuestras observaciones, notas y filmaciones. Unos de los logros significativos del taller fue la implementación de técnicas de relajación cuya finalidad era proporcionar un comienzo de clase más distendido, concentrado y con un tono muscular menor. Con la implementación de estas técnicas se generó una mejor predisposición para asimilar los conocimientos que se iban a impartir sobre la mecánica corporal funcional.

En el inicio se detectó cierta resistencia y desorientación en los alumnos, además de una fuerte disociación entre su situación corporal y la manera de abordar la ejecución instrumental. Notamos que esta disociación comenzó a disminuir paulatinamente a partir del segundo año de desarrollo del taller, y lo atribuimos a que se logró despertar el interés de los alumnos sobre la importancia de la mecánica corporal funcional. Esto implicó la toma de conciencia del manejo de su mecánica corporal global, y a partir de esto, se pudo lograr el desafío inicial de tornar a los sujetos co-investigadores de la problemática en cuestión.

En nuestra opinión estos elementos desarrollados son muy importantes para la prevención de lesiones por lo que creemos que esta experiencia fue, hasta aquí, muy positiva. Del mismo modo, destacamos como importante que la aplicación del método de adiestramiento de la mecánica corporal movilizó a los alumnos a reflexionar sobre digitaciones, técnica, repertorio, horas de estudio, etc; y a los docentes investigadores a reflexionar sobre lo que se enseña, como se enseña y para que se enseña.

Hemos observado durante el transcurso de este taller cómo se fueron evidenciando cambios tanto en la situación corporal como en la actitud hacia el instrumento por parte de los alumnos. Con las variaciones propias de los distintos ritmos de aprendizaje de cada uno, han ido incorporando:

Tomar conciencia respecto de los sistemas de posturas y las posibles fallas de la mecánica e implementación de vías de solución para las mismas.

Adquirir bases conceptuales y prácticas de la mecánica funcional de ambas manos.
Una aproximación a una postura funcional para tocar la guitarra.
Poder detectar las señales o síntomas que aparecen como indicadores de futuras lesiones (en sí mismos y en sus compañeros).

Conocimiento de una metodología de estudio que le permita mejorar su rendimiento sin producir fatiga.

Poder aplicar una mecánica funcional al estudio de una obra.

A partir de lo antes expuesto, y como reflexión final, pensamos que es importante la continuidad de este proceso en el tiempo para mantener y mejorar los logros antes mencionados y asimismo, la incorporación de este tipo de prácticas pedagógicas dentro de la currícula de las instituciones dedicadas a la formación de instrumentistas, es imprescindible para prevenir posibles lesiones y mejorar el rendimiento mecánico-funcional de los guitarristas. A su vez, a partir de esta investigación hemos constatado la efectividad del método y de que es posible transmitirlo a los alumnos, pero creemos que es indispensable formar a los docentes para que este método se pueda integrar a la práctica de la enseñanza de la guitarra y de esta manera podremos hacer hincapié en la prevención de lesiones.

Referencias

- Ander Egg, E. (1993). *La planificación educativa*. Buenos Aires: Editorial Magisterio Río de la Plata.
- Ardissone, L. (2001). Si es guitarrista... Sepa como armar una lesión muscular. *Entrenamiento mecánico-funcional para guitarristas*. En <http://www.lilianaardissone.freeservers.com>. (Página consultada el 15-3-2006).
- Ardissone, L. (2003). El secreto de una mecánica disfuncional. *Entrenamiento mecánico-funcional para guitarristas*. En <http://www.lilianaardissone.freeservers.com>. (Página consultada el 15-3-2006).
- Carlevaro, A. (1974). *Serie Didáctica para Guitarra: Cuaderno N° I, II, III y IV*. Buenos Aires: Barry Editorial.
- Carlevaro, A. (1979). *Escuela de la guitarra. Exposición de la teoría instrumental*. Buenos Aires: Barry Editorial.
- Fernández, E. (2000). *Técnica, Mecanismo, Aprendizaje: Una investigación sobre llegar a ser guitarrista*. Montevideo: Ediciones ART.
- Fuks, P. y Paredes, M. R. (2006). Exploración de alternativas para la prevención de lesiones y para el mejoramiento de los recursos mecánico-funcionales de los guitarristas. *Anales del 2º Congreso "Arte, educación y Cultura Contemporánea en Latinoamérica" – Jornadas de Investigación en disciplinas Artísticas y Proyectuales – UNLP*, pp. 61-62.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Editorial Fondo de la Cultura Económica.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairos.
- Pedreira, M. (2004). Reflexiones para una técnica guitarrística desde lo corporal y su proyección docente. En *Elementos para un enfoque corporal y de la técnica guitarrística*. La Habana: CLAVE (*Revista cubana de música*).
- Piaget, J. (1984). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.
- Pichon Rivière, E. (1981). Técnicas de los grupos operativos. *En el proceso grupal del Psicoanálisis a la Psicología Social (I)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Pichon Rivière, E. [s.f.] *Del Psicoanálisis a la Psicología Social (Tomo II)*. Buenos Aires: Ediciones Galerna S.R.L.E.
- Roset i Llobet, J. (2004). Problemas de salud de los músicos y su relación con la educación. *XXVI Conferencia de la Internacional Society for Music Education y Seminario de la CEPROM*. Barcelona y Tenerife.
- Roset i Llobet, J.; Rosinés-Cubells, D. y Saló-Orfila, J. (2000). Identification of risk factors for musicians in Catalonia (Spain). *Medical problems of performing artist*, **15**, pp. 167-174.
- Souto, M. (1977). El grupo de aprendizaje. *Memorias de las jornadas: El rol del profesor como coordinador de grupos de aprendizaje*.

Souto, M. (1998). El dispositivo en el campo pedagógico. *Novedades Educativas. Prosecretaría de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires: UBA.

Souto, M. (1999). Grupos y dispositivos de formación. *Novedades Educativas. Prosecretaría de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires: UBA.

A IMAGEM MUSICAL DO MOVIMENTO

Categorias de análise

ALEJANDRO CÉSAR LAGUNA

UNIVERSIDAD DE ÉVORA

ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA DE LISBOA

A imagem musical do movimento (IMM)

A imagem

Um acompanhador compreende o gesto dançado quando consegue extrair do bailarino imagens que assinalam aspectos do estado do seu corpo.

O processo de visualização dum movimento resulta da criação de imagens, que surgem da transformação de um estímulo visual, numa imagem mental. Na perspectiva do nosso corpo, tudo o que está “fora” e tudo o que está “dentro” tem um correlato numa imagem, que pode ser explicada como um conjunto de padrões mentais que estão consistentemente relacionados com alguma coisa. O armazenamento destas imagens na nossa memória permite-nos criar um fluxo de imagens a cada momento do nosso pensamento. A referência teórica tomada para a definição do termo imagem toma os pressupostos do autor António Damásio:

“Não utilizo a palavra imagem para me referir ao padrão de actividades neurais que pode ser encontrado, através dos actuais métodos da neurociência, nos córtices sensoriais quando eles estão activos - por exemplo, nos córtices auditivos em correspondência com uma percepção auditiva; ou nos córtices visuais em correspondência com uma percepção visual (...) Pelo termo imagem quero significar padrões mentais com uma estrutura construída com a moeda corrente de cada uma das modalidades sensoriais, visual, auditiva, olfactiva, gustativa e somatossensorial. A modalidade somatossensorial (...) inclui vários «sentidos»: tacto, muscular, temperatura, dor, visceral e vestibular. A palavra imagem não se refere apenas às imagens «visuais» e não se refere apenas a objectos estáticos. A palavra imagem também se refere às imagens sonoras, tais como, as causadas pela música ou pelo vento, e às imagens somatossensoriais (...) numa inspirada descrição, Einstein chamou a estes padrões imagens «musculares». Imagens de todas as modalidades «ilustram» processos e entidades de todos os géneros, tanto concretos como abstractos. As imagens também «ilustram» as propriedades físicas de diversas entidades e as relações espaciais e temporais entre essas entidades, algumas vezes de forma esboçada, outras não, assim como suas acções. (...) Quando as imagens mentais se tornam nossas devido à consciência, é um fluxo contínuo de imagens, muitas das quais se revelam logicamente interligadas. O fluxo move-se no tempo, depressa ou devagar, de forma ordeira ou sobressaltada e, algumas vezes, avança não apenas numa sequência mas em várias. Outras vezes, as sequências concorrem, convergente ou divergentemente, e algumas vezes sobrepõem-se. O “pensamento” é uma palavra aceitável para traduzir um tal fluxo de imagem. As imagens são construídas quando nos ocupamos de objectos, do exterior do cérebro para o seu interior desde pessoas e lugares, a dores de dentes; ou quando reconstruímos objectos a partir da memória, do interior para o exterior. A produção de imagens nunca pára (...) e são a moeda corrente da mente (...) A imagem que vemos baseia-se em modificações que ocorreram no nosso organismo – incluindo a parte do organismo chamada cérebro - quando a estrutura física interage com o corpo. (...) As imagens surgem de padrões neurais (ou de mapas neurais), formados em populações de células nervosas (ou neurónios) (...) Há, porém, um considerável mistério no que respeita à forma “como” as imagens emergem dos padrões neurais. O modo como um padrão neural se torna numa imagem é ainda um problema que a neurobiologia ainda não resolveu.”
 (Damásio 1999, pp. 361-367).

A imagem e o movimento

Se pensar pode ser considerado como um fluxo de imagens, os pensamentos associados às diferentes actividades humanas estarão caracterizados por diferentes imagens específicas. As imagens correspondentes ao pensamento de um acompanhador deverão ser aquelas que o informem do estado da trajectória e da estática do movimento. As propriedades dos objectos que percebemos provêm de várias localizações do córtice correspondente ao estímulo que processa como p. ex., visual ou auditivo. No entanto, parece haver no cérebro um mecanismo de referência que sincroniza todos os aspectos diferentes dum objecto em circunstâncias da reconstrução da imagem. Algo

parecido acontece quando depois de fragmentar musicalmente o movimento, o AMD reúne e processa as informações das várias modalidades sensoriais, nomeadamente nas fases de leitura, transformação e execução/adaptabilidade (Laguna 2008).

Uma imagem musical do movimento, na minha opinião, deve expressar as probabilidades nas quais poderão estar os pontos da trajectória do movimento.



Figura 1. Imagem musical do movimento. Tempo de exposição $\frac{1}{4}$ seg. Catarina Lobo.

O tempo decorrido entre o estímulo recebido num órgão sensorial periférico, e a imagem mental do objecto criada pelo cérebro, está na ordem dos 350-500 milissegundos, participando biliões de neurónios, o que representa tempos inimagináveis de processamentos. Também a observação de um processo motor subentende algum desfasamento temporal, pois nunca vemos o que se está realmente a passar, (não podemos ver um padrão neural na primeira pessoa), e sim a representação mental consistente do que foi percebido no “instante” anterior. A redefinição dos estados interiores que influenciam a percepção do tempo e do uso do espaço é uma característica que se torna evidente na díade acompanhador/ bailarino.

O tempo relativo à construção da imagem musical do movimento por parte do AMD é sentido a 3 níveis: i) o tempo do movimento considerado como imediato, ii) o tempo em que se vai “atingir o lugar seguinte”, iii) o tempo de onde a imagem precede. Um corpo observado neste momento já não se encontra nesse mesmo espaço.

Se pudéssemos definir um corpo, num ponto exacto do espaço, a um tempo subjacente, então ele já não estaria em movimento (Ver P. Lynds)¹. Existirão assim, como já foi dito, “probabilidades” sobre onde eventualmente estará - ou não - o corpo no instante a seguir. Esta análise tenta demonstrar quão difícil resulta colocar um tempo musical preciso, sobre um evento pontual e significativo do movimento, e quão difícil é definir exactamente onde começa e acaba um acento, ou ainda, onde começa e acaba uma suspensão, como se verá a seguir.

O vestígio da imagem representada pelo arrasto, nos registos fotográficos apresentados neste trabalho, caracterizam uma espécie de força a que é sujeito um o corpo ao atravessar o espaço, e que permite “sentir” o antes e o depois do que se está a observar neste momento. É por isso que para realizar um acompanhamento, em que um adequado grau de inter-relação emocional seja atingido com o bailarino, deverá visualizar-se o movimento como um arrasto.

¹Peter Lynds. 2003. Time and Classical and Quantum Mechanics: Indeterminacy vs. Discontinuity. Foundations of Physics Letters 16(4)



Figura 2. Imagem musical do movimento. Tempo de exposição 1/3 seg. Mariana Fernandes.

As IMM que o acompanhador vai armazenado, são uma espécie de colecção de “fotografias que se colocam num álbum”, categorizando-as a partir dum registo detalhado de aspectos, que guarda na sua memória, como formas, trajectórias, sensações musculares sobre o estado do corpo, propriedades mecânicas, durações, ritmos e configurações tímbricas, que foram guardadas no momento em que as imagens foram criadas, e que são sincronizadas cada vez que são evocadas durante a acção de acompanhar. É no momento da reconstrução da imagem mental do AMD, que todas as características que consistentemente representam essa imagem, se reúnem de forma sincronizada.

Quanto mais parâmetros estiverem a ser associados à IMM, um número maior de recursos musicais poderá ser aplicado pelo acompanhador em tempo real.

Categorias de análise

Na observação e análise de um movimento construo um puzzle de imagens sensório motoras, que estão inter-relacionadas à trajectória, por via do discurso temporal nos diferentes pontos do espaço.

Segundo António Damásio “A todos os níveis de processamento, do mais simples ao mais complexo, é necessária uma estabilidade relativa. Esta estabilidade tem que estar presente, quer quando nos relacionamos com objectos no espaço, quer quando reagimos a determinadas situações de uma forma emocionalmente consistente.” (O sentimento de SI 1999.p163).

Trata-se assim de identificar os eventos julgados como relevantes para categoriza-los, estabelecendo para o efeito, «*pontos de referência*» que possam ser reconhecidos em qualquer tipo de movimento dançado, e a partir dos quais possam reconhecer-se, i) «*pontos de iniciação de movimento*»² e, ii) «*pontos significativos da trajectória*» (laguna 2008). Estes sinais referenciais, como se observa na fig.1, coincidem com as articulações, que são pontos a partir dos quais se articula o movimento. É importante, para aprender a seguir os trilhos das acções motoras, considerar em primeiro lugar, a relação entre articulação e segmentos ósseos e, em segundo lugar, as influências dinâmicas das cadeias musculares sobre os mesmos, tentando estabelecer apontamentos, para posterior verificação, como p. ex., “*um movimento tem o seu ponto de referência numa articulação anterior ao segmento ósseo que movimenta*”, este pensamento visual pode multiplicar-se pelo corpo e transformar-se numa corrente de movimento.

Como resultado da reflexão sobre a percepção motora em IMM, tenho constatado que a variação de velocidade do movimento - aceleração positiva ou negativa - capta a nossa atenção de forma relevante. Estas variações funcionam como uma mudança de força do movimento e definem os eventos cinéticos dentro de uma trajectória, que constituem um foco de atenção maior que quaisquer outros.

² Termo utilizado por V. Garcia, ex ensaiador do Ballet Gulbenkian e Prof. da Escola Superior de Dança.



Figura 3. Imagem musical do movimento. Tempo de exposição 1/10 seg. Catarina Lobo.

Processo biotápico, categorias ou modos

Nesta análise pretende-se encontrar estratégias para “discretizar” a frase de movimento através da extracção de categorias que resultem das propriedades mecânicas do movimento. Encontrar elementos comuns a qualquer movimento e que correspondam aos princípios da percepção, ajudar-nos-á à formulação de categorias, permitindo relacioná-las a uma sintaxe musical.

O estudo das categorias - modos e processos, é recente e mesmo que ofereça um novo panorama de análise para o acompanhador, está inacabado. Contudo, como método teórico-prático tem-se revelado um guia para organizar a minha intuição e criar as performances musicais.

O marco teórico - prático que define este método de análise do movimento tem origem nas seguintes fontes: 1) as teorizações realizadas por R. Laban, R. Benesh e I. Bartenieff, 2) o trabalho de acompanhamento musical e pesquisa pessoal, desenvolvido na Escola Superior de Dança, 3) as ferramentas para a análise visual da dança e as tecnologias de improvisação de Willam Forshyte (2000), e 4) a pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Investigação para a Mecânica Musical do Movimento (GIMMM 2008).

O termo *processo*, utilizado algumas vezes neste ensaio, será a partir deste momento referido em letra itálica para descrever o *processo biotápico* a que é subjacente um mecanismo de movimento, e que está estruturado sobre a relação “flexão / extensão” das “cadeias musculares”³, em interacção com os mecanismos impulsivos. Estas duas etapas remetem-nos para o sistema respiratório como *processo* binário: inspiração/expiração e tensão/ distensão.

Chama-se *categoria* ou ainda *modo* a aquilo que define em que parte do *processo*, dentro da trajectória dum movimento, aparece uma referência perceptiva, organizada sobre algum parâmetro físico consistente.

A trajectória de um movimento tem diferentes comportamentos conforme esteja a deslocar-se. Quando o bailarino se movimenta, ele faz convergir a força do seu corpo num ponto do espaço, isto representa um “foco de força”⁴ que ele utiliza para dar sentido ao seu movimento, e deste modo, ele vai interligando os seus movimentos a partir de impulsos de diferentes intensidades (maiores quando se efectua uma transferência completa de peso do corpo e menores quando resulta de um movimento sem uma transferência de peso).

Três comportamentos do movimento, os quais considero essenciais durante a observação da dança são: i) a mudança de direcção de partes do corpo de forma simultânea ou sucessiva, ii) o deslocamento do peso do corpo “dentro do eixo” (mudanças do centro de gravidade sem abandonar o eixo vertical), iii) o deslocamento do peso para além do eixo. É também relevante considerar a variação da velocidade verificada entre os distintos pontos de uma trajectória, assim como ter em

³ “Muscular Chains” Leopold Bousquet. Philippe Souchard. Mézières.

⁴ Rita Omar

atenção a relação que se estabelece entre a força da gravidade e o sentido da trajectória de esse movimento.

As *categorias ou modos* que se procura definir são: o «*acento*», o «*movimento residual*» (rebound) e a «*suspensão*». Estas *categorias* permitem assinalar pontos de referência tempo/espaciais na frase de movimento, facilitando a realização de uma leitura rítmica corporal a partir da extracção do ritmo visual. O estudo das *categorias* está associado ao estudo dos processos mecânicos, relacionados como já se referiu, aos processos impulsivos – contra a gravidade; e as recuperações das quedas - a favor da gravidade.

Considerando a aceleração linear e angular, como um parâmetro essencial de análise na definição de *categorias*, pensa-se que o ponto que emerge de uma trajectória como consequência de uma aceleração negativa, é percebido como um evento relevante para o olho comum. A atenção visual tem de convergir num ponto da trajectória para ter uma significação de carácter demarcado, e por conseguinte, acentuado.

A categoria «*acento*» pode ser definida como o ponto duma trajectória onde se intensifica uma aceleração negativa. O *acento* é uma referência delimitativa, um ponto significativo que emerge duma trajectória que dá significado aos segmentos adjacentes dessa mesma trajectória. Pois como se verá no gráfico da figura 5, é a partir da percepção do *acento* que damos sentido aos *modos de «movimento residual» e de «movimento suspensório»*.

O *acento do movimento* é comparável à parte da forma do som, chamada *ataque*. Curiosamente, na audição, o *ataque* encontra-se no início do som, enquanto, no movimento na maioria das vezes o *acento* é o segmento final da trajectória. Percorremos assim o caminho inverso em relação à percepção do som, isto é, tomamos mais consciência do percurso do movimento quando o *acento* acontece. Segundo este critério damos significado à trajectória do movimento em sentido contrário ao tempo que transcorre. Em termos de acompanhamento musical, um *acento* é o “*momento do movimento*” que se tem de atingir musicalmente. Algo similar acontece com os bailarinos, quando consideram o *acento como um objectivo ao qual se dirigir, com a finalidade p. ex., de terminar um movimento ou ainda uma frase*⁵.



Figura 4. Imagem musical do movimento. Tempo de exposição 1/8 seg. Catarina Lobo.

O «*movimento residual*» (rebound) é a continuação duma trajectória após um *acento*. Pode ser descrito como o movimento que se segue ao processo de uma transferência de peso em situação de queda (acontece a favor da força de gravidade), extinguindo-se o movimento no sentido em que se desloca. Esta extinção pode tornar-se – ao combinar a força do peso do corpo aplicada ao chão, com a acção das alavancas dos membros inferiores – a preparação dum novo processo impulsivo, que modifica o sentido da trajectória do movimento em 180°. Ao falar de *extinção*, em termos da mecânica, quero expressar que se comporta como um movimento em aceleração negativa terminal.

O movimento residual é comparável à parte da forma do som, chamada *extinção*.

A «*trajectória*» é uma abstracção importante para compreender a evolução espacial do movimento e para compreender os processos e *categorias ou modos*. A «*trajectória*» funciona como

⁵ Rita Aveiro

um nexa para a acção motora e é o trilho emocional por onde transita o movimento, e é comparável à parte da forma do som chamada *corpo*.

Uma «*suspensão*», embora se comporte como um movimento em aceleração negativa estará no pólo oposto do «movimento *residual*», no sentido em que acontece contra força de gravidade, comportando-se como um equilíbrio “*instável*”.

A frase II

A seguir é apresentado o trabalho do Grupo de Investigação para a Mecânica Musical de Movimento – GIMMM. Analisa-se uma frase de movimento comumente utilizada na aprendizagem das transferências de peso. A mesma está composta de 8 *macrotempos*, em métrica ternária, organizada em 4 frases de 2 *macrotempos*⁶. O tempo da execução é 59bpm, (neste estudo, 59bpm é considerado como igual a um segundo). A distribuição do tempo por níveis⁷ será: 1º Nível: 29, 5 bpm (2 s), 2º nível: macrotempo 59 bpm, 3º nível: micro tempo 177 bpm (1/3 s), 4º nível: 354bpm (1/6 s).

Ao registo audiovisual foi-lhe acrescentado: i) um gráfico de intensidades, ii) uma animação, no canto esquerdo e direito da banda inferior do registo, que através de pontos representa: o azul – o macro tempo forte e o verde – o macro tempo débil, o branco – o segundo *microtempo* e por último o encarnado – o «movimento *residual*» da bailarina da direita. Estes pontos foram colocados pelo acompanhador, em tempo real numa pós edição, através da pulsação de uma tecla com o intuito de sincroniza-los com o ritmo da performance musical proposta. A posição do ponto encarnado está representada segundo outro critério, que é o de definir “o momento” do espaço pensado como «*movimento residual*».

Os resultados da seguinte descrição analítica podem ser apreciados no gráfico da figura 5, e relacionados com o registo audiovisual, [Frase II - Baixo]. A Filmagem foi realizada em 1/25 frames por segundo (cinema).

A criação da performance do AMD, na frase II, segue os princípios do método que é apresentado neste estudo, isto é, realizando a música tomando em consideração os *processos e categorias /modos*.

É importante observar que foi pedido a cada bailarina para enfatizar os parâmetros de gestão do tempo e do espaço com critérios diferentes. A bailarina da direita (linha verde) realiza a frase de movimento com uma qualidade *legato* (isto é, sem evidenciar grandes mudanças de velocidade, usando o espaço de maneira constante tanto quanto possível), enquanto a bailarina da esquerda (linha azul) realiza a frase de movimento com qualidade *staccato* (evidenciando maior contraste de aceleração dentro da trajectória).

Pode-se observar que a frase II está constituída por 4 *processos* iguais, repetidos uma vez. Em termos de análise espacial, cada um dos *processos*, evoluem, à frente, ao lado direito, atrás e ao lado direito, tomando como referência o eixo correspondente ao lado esquerdo do corpo. Duas etapas expressam uma relação dinâmica entre equilíbrio e desequilíbrio. A primeira etapa é “a queda” (ida), que representa o abandono do eixo vertical, em que, conseqüentemente, o centro de gravidade do corpo fica fora da base de sustentação (pés). A segunda etapa é “a ascensão” (volta), que representa o regresso à verticalidade, e em que o centro de gravidade do corpo fica dentro da base de sustentação. No percurso de ida, o acento do movimento e o tempo forte da música, coincidem, e estão “a favor da gravidade”. A parte final desta trajectória em queda, é amortecida durante o momento da efectivação da transferência de peso do corpo, através da contracção das cadeias musculares, o que imprime ao corpo uma aceleração negativa. No percurso de volta realiza-se uma viagem “contrariando a força da gravidade”, sendo por isso que o movimento tende a parar por si só, coincidindo o segmento final do movimento com o tempo débil da música. Verifica-se na parte final da trajectória uma gestão da aceleração negativa, ao aproximar-se do eixo vertical, com uma expansão excêntrica das cadeias musculares, que é amplificada com a abdução dos membros superiores (uma acção análoga ao do equilibrista). Este momento será chamado de suspensão.

Dentro dos *processos bietápicos* descritos acima, e como produto da variação da velocidade que o corpo realiza entre os pontos duma trajectória, podem-se apreciar *momentos* que se manifestam como referências que emergem à percepção de forma significativa.

A superfície do movimento, tem comportamentos rítmicos comparáveis aos da música (como p. ex., a sincopa, o contratempo, a anacrusa, a apoggiatura, a antecipação, diferentes tipos de acentos, etc), que em relação à dança são reconhecidos quando compreendemos o uso muscular e emocional que o bailarino imprime à frase, criando a nível de movimento, modos acentuais, residuais e suspensivos. Especula-se que estes três modos possam ser aplicados a maioria dos movimentos.

⁶ Os termos macro e micro tempo são tomados de E. Gordon (2000), p228. *Teoria da aprendizagem musical*. Ed. Gulbenkian: Lisboa

⁷ A formalização dos níveis foi apresentada no primeiro trabalho de transferência (Laguna 2008).



Análise Frase II – Gráfico / Vídeo

O gráfico da figura 5 está constituído, por um eixo vertical referente à distância e um eixo horizontal referente ao tempo, e descreve durante quatro segundos o declive da recta (velocidade) da frase II, a partir do momento em que as duas bailarinas se movimentam, (bailarina da esquerda em linha azul, bailarina da direita em linha verde). Tomamos a evolução da trajectória do “topo da cabeça” da bailarina, como referência para medir os diferentes valores espaciais da grelha do eixo vertical, que se encontram assinalados por letras maiúsculas. Os quatro segundos analisados referenciam dois processos cada um com duas etapas: queda e ascensão.

Primeiro processo: corresponde ao movimento “à frente”, identificado pela trajectória B – K. Começando com a análise do declive das rectas da figura 5, observamos que em A – B, ambas as rectas têm declive 0 ou Velocidade 0, indicando que o corpo está ainda em quietude. Em B – C, as bailarinas preparam o movimento, o que em dança se chama *respiração*, iniciando o abandono do eixo vertical e tendendo a uma queda à frente (sentido da gravidade). Verifica-se em C – D – E, um declive da recta muito pronunciado o que resulta de uma aceleração positiva. Note-se que entre 0,66 e 1 segundo (terceiro microtempo) é percorrida uma distancia muito maior que entre 0,33 e 0,66 segundos (segundo microtempo). Em E, momento em que o peso do corpo é transferido completamente, a tendência do declive da recta modifica-se até chegar a F (valor de velocidade 0). O ponto E é considerado um «*acento*» (nos termos da definição do presente estudo), pois é o momento em que a trajectória entra em aceleração negativa, como consequência da transferência de peso do corpo. O segmento E – F, representa o «*movimento residual*» (rebound), já descrito no item *processos, categorias ou modos*. Em F – H, o declive da recta aumenta de forma “*explosiva*”, como resultado de um processo impulsivo, que acontece em duas etapas de impulsão: a primeira F – G, a partir do endireitamento da coluna vertebral e conseguinte início da transferência do peso em sentido posterior; e a segunda G – H, o impulso do joelho. O movimento é feito em aceleração positiva e contra a força da gravidade. Em H, o declive da recta horizontaliza-se – representando uma aceleração negativa – sendo o momento em que o peso do corpo começa a ser transferido. Contudo, não se encontra ainda sobre o eixo vertical ou linha de gravidade que corresponde à linha de equilíbrio. O ponto I manifesta-se como uma continuação do ponto H, por conseguinte nenhum evento relevante lhe é observado. No ponto J, o declive da recta tende ao valor 0 e o peso do corpo encontra-se sobre a base de sustentação. Considero o «*acento*» neste ponto, e não, como poder-se-á pensar, no ponto H, o qual também tem uma aceleração negativa. Isto por dois motivos, o primeiro é não ter ainda transferido o peso e o segundo um «*acento*» de movimento que se considere estrutural tem de ter um macrotempo subjacente e não apenas um microtempo, como é o caso do ponto J e H, respectivamente. O arco segmentado compreendido entre os pontos I – (J – K) – C’, representa o período da «*suspensão*», que se expressa definidamente na passagem pela aceleração 0 em algum momento do segmento J – K. O «*acento*» J é a fronteira da «*suspensão*» que encontra-se delimitada i) por uma aceleração negativa entre I – J e ii) por uma aceleração positiva entre K – C’. Numa «*suspensão*» existe um equilíbrio *instável* e é o ponto de “quase pausa”, onde é decidido o sentido de uma nova direcção ou a paragem do movimento. *Durante a «suspensão» mantém-se em expectativa a nossa atenção.*

A forma diferente como se manifesta o «*acento*» em E e em J tem a ver com o sentido da actuação da força da gravidade em relação à trajectória sobre a que emerge o acento. Em E o acento precede um «*movimento residual*» e em J antecede uma «*suspensão*».

Segundo processo: corresponde ao movimento “ao lado direito” identificado pela trajectória K – K’. Ao comparar a forma da curva, resultante do movimento, do primeiro e do segundo processo, vemos que são diferentes. Por que? Embora o processo de movimento seja o mesmo, a mesma estrutura, valha a redundância, – ósseo, articular e muscular – que permite o movimento de ambos os processos, comporta-se de forma desigual, quando o corpo é accionado em uma ou outra direcção. Resulta evidente que existe um paralelismo formal entre ambos os processos desta frase de movimento, o que é observável no gráfico, em que as relações do declive da recta, em ambos os processos, mantêm o mesmo critério de aceleração.

Como método complementar da análise, sugiro a observação da frase II em plano diagonal, com a presença do AMD. [Frase II – Conjunto].

Considerando a música como uma imagem mental, penso que também deve ser uma imagem visual e portanto deve “ocupar espaço”, tal como é de uso geral que na notação musical, as durações são representadas visualmente.

A música de acompanhamento de dança precisa ter “espaço” entre as durações. O gráfico evidencia como as magnitudes espaciais (distancia) entre o movimento e a música mantêm uma relação desigual. Os “espaços musicais” estão representados pelos segmentos das durações musicais, as quais estão ilustradas pelas colcheias e semicolcheias. Se nós nos permitirmos realizar uma leitura dos “espaços” da notação musical, que se encontra em baixo do eixo temporal, poderemos realizar a seguinte analogia utilizando as proporções dos eixos do gráfico: “cada 0,166 s

corresponde a 6 cm". Por outro lado, em relação à frase de movimento, os declives das rectas, representam o espaço ou distância percorrido pelo mesmo. À trajectória azul D – E (43 cm) corresponde um tempo de 0,166 segundos, que segundo o eixo do tempo "corresponderia a 6 cm". A relação que resulta entre a distância representada pelo segmento D – E (43 cm) e o "espaço" da música (6 cm) é de 7,16 para 1. Comparando agora este valor com a trajectória J – K a relação de espaço, música/movimento é de 1 para 1. Se aceitarmos como válida esta comparação, encontraremos uma relação "espacial desigual" entre a música e a dança. Este é de facto, um dos maiores desafios da prática do AMD quando tenta interpretar o ritmo visual.

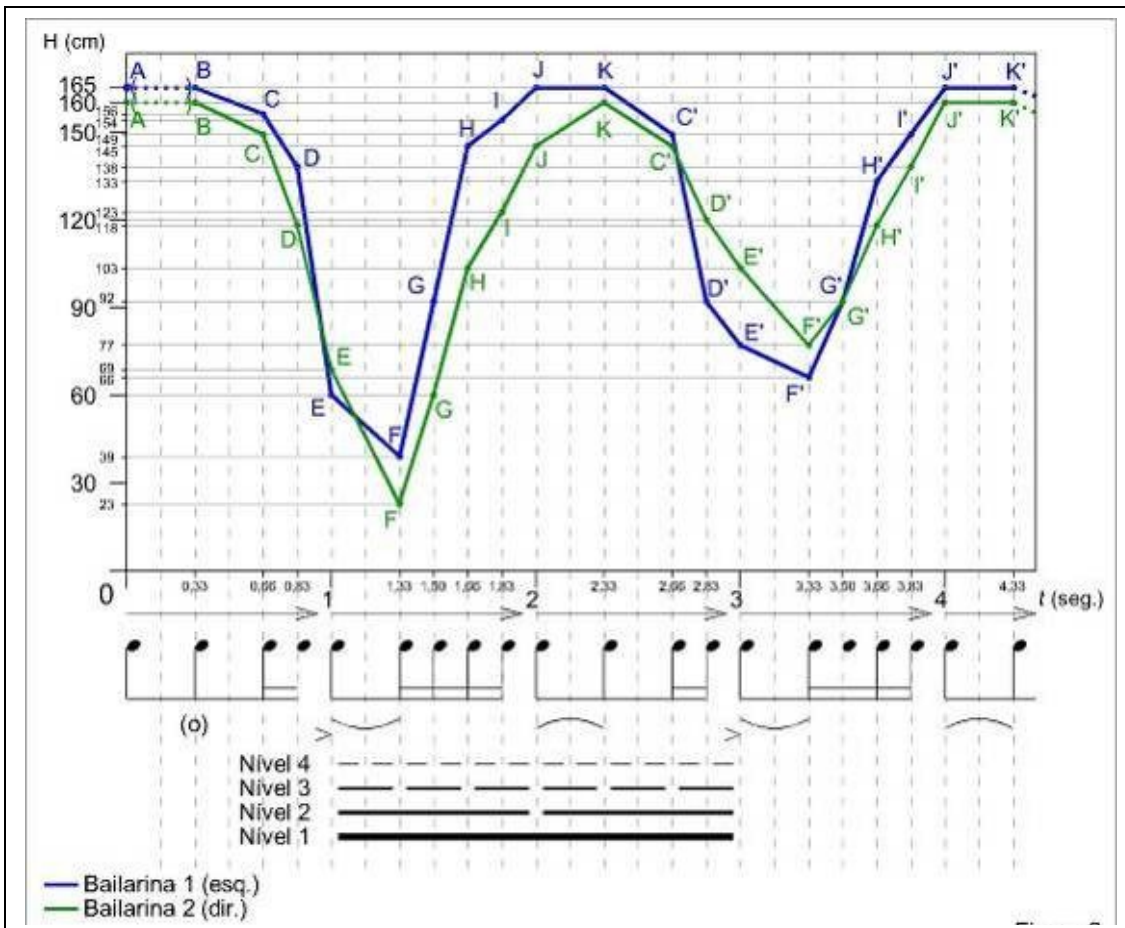


Figura 5. Obs: O método experimental para obtenção dos parâmetros espaciais deste gráfico não permite uma precisão maior que 90%. Os pontos B – J – K – J' – K' não representam declives das rectas 100% horizontais, mas sim, próximas desse estado.

Análise comparativa entre ambas as bailarinas.

O comportamento diferenciado entre a qualidade de movimento *staccato* (bailarina da esquerda, linha azul) e a qualidade *legato* (bailarina da direita, linha verde) é claramente evidente na observação do declive da recta. Na linha verde, os «acentos» expressos pelos pontos E e E', não mostram uma variação significativa no declive da recta. A separação entre a categoria «acento» e a categoria «movimento residual» (E – F respectivamente) é pouco evidente em termos de variação de velocidade, embora exista uma transferência de peso, com um tempo forte subjacente. Observa-se que a velocidade *da queda* e *do impulso* é menor e mais constante na qualidade *legato*. Também é possível observar que o movimento *legato* é menos acentuado, possui maior movimento residual e um período de «suspensão» menor. No movimento *staccato* acontece o contrário.

Conclusão

O método de análise que foi proposto durante todo este estudo, desenvolvido também no artigo "O Acompanhador Musical de Dança" (Laguna 2008), vem apoiar a intuição que deu origem a esta investigação.

Os pontos de referência que foram definidos para «o acento, o movimento residual e a suspensão», e que foram usados para acompanhar a frase de movimento II, tiveram o comportamento esperado e foram satisfatoriamente verificados no gráfico da figura 5.

A análise do movimento através de imagens musicais do movimento nas frases apresentadas, demonstra que: i) existe muito movimento nas fracções correspondentes às durações musicais menores como $1/3$ e $1/6$ de segundo nas métricas ternárias em 59 bpm; ii) as fotografias com maior exposição ($1/4$ ou ainda $1/10$ seg) têm maior perfil de arrasto e as fotografias com menor exposição ($1/15$ e $1/30$) apresentam uma combinação de arrasto e partes fixas; iii) o movimento aparece em partes fixas e em partes muito móveis de forma simultânea; iv) se observam diferentes “lugares” na posição de cada bailarina, e que v) elas exemplificam um presente, um passado e um futuro para a apreciação de um AMD.

Por último, cabe perguntar se estes poderão ser os critérios de análise que o acompanhador precisa conhecer para extrair as informações necessárias do movimento, que lhe permitam elaborar uma frase musical com a função de apoiar a performance do bailarino.



Figura 6. Imagem musical do movimento. Tempo de exposição 1/15 seg. Lurdes Eiras.

Agradecimentos

GiMMM - Grupo de Investigação para a Mecânica Musical do Movimento – Lic. Rita Aveiro, Lic. Rita Omar - (Lic. Alejandro Laguna).

Estúdio Pro. Danca – Escola de Dança e Produção de Espectáculos.

ETIC – Escola Técnica de Imagem e Som. Área departamental Fotografia: José Fabião. Área departamental Vídeo: Pedro Sena Nunes.

VoArte – Associação Cultural para a Produção e Divulgação das Artes, Formação e Intercâmbio.

Bailarinas frase II – Arrastamento: Rita Aveiro – Rita Omar.

Fotógrafas: Catarina Lobo - Lurdes Eiras – Mariana Fernandes.

Realização Vídeo: David La Rua – Câmara Sony Z1.

Som: Filipe Chagas.

Direcção Fotográfica: Nuno Madeira.

PhD. Tiago Porteiro, PhD, Ângelo Martingo, PhD, Favio Shifres, Angélique Wilkie, António Carallo, Vítor Garcia, Nino Gomes, Sílvia Lucena.

Acompanhadores musicais do Conservatório Nacional de Dança e da Escola Superior de Dança.

Referências

- Banes, S. (1994). "Dancing (with / to / before / on / in / over / after / against / away / away from / without) the Music: Vicissitudes of Collaboration in American Postmodern Choreography", In Writing Dancing in the age of Postmodernism, EUA: University Press of New England, pp. 310-326
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Éditions Odile Jacob: Paris.
- Blom, L. A. & Chaplin, L. T. (1982), "11 /Silence, Sound, and Music" In *The Intimate act of Choreography*, London: Dance Books, pp. 156-172.
- Blom, L. A. & Chaplin, L. T. (1982). *The Intimate act of Choreography*. Dance Books: London.
- Busquet, L. (2005). *Las cadenas musculares*. Tomo IV. Editorial Paidotribo: Barcelona.
- Busquet, L. (2006). *Las cadenas musculares*. Tomo I. Editorial Paidotribo: Barcelona.
- Busquet, L. (2006). *Las cadenas musculares*. Tomo II. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Cavalli, H. (2001). *A Guide to Dance. Accompaniment for Musicians and Dance Teachers*: University Press of Florida.
- Dalcroze, J. E. (1939). *Eurhythmics, Art, and Education*, En C. Cox (ed.) trans. F.Rothwell. North Stratford, NH: Ayer.
- Damáσιο, A. (1999). *O sentimento de Si, O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Publicações Europa-América, Lda: Nem Martins.
- Damáσιο, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa, A emoções sociais e a neurologia do sentir*. Publicações Europa-América, Lda: Nem Martins.
- Eisler, H. (1996) "Some remarks on the situation of the modern composer", In M. Huxley, & N. Witts, (eds.) *The Twentieth Century Performance Reader*, London: Reader TWE, pp. 164-171.
- Fontaine, G. (2004). *Les danses du temps. Recherches*, Centre National de la Danse, Pantin.
- Forsythe, W. (2004). *Improvisation Technologies. A Tool for the Analytical Dance Eye*. Digital Arts Edition. Second Edition.
- Fuller, S. (1996). New perspectives: feminism and music. In P. Campbell (ed.) *Analysing Performance*, USA: Manchester University Press, pp. 70-81.
- Gibson, J. (1986). *The Ecological Approach To Visual Perception*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Publisher: New Jersey.
- Glass, P. (1996). *Notes on Einstein on the beach*. In M. Huxley, & N. Witts, (eds.) *The Twentieth Century Performance Reader*, London: Reader TWE, pp. 172-181.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Guest, A. H. (2005). *Labanotation The System of analyzing and recording Movement*. New York: Routledge.
- Imberty, M. (1981). *Acculturation tonale et structuration perceptive du temps musical chez l'enfant. Basic Musical Functions and Musicals Ability*. Public. of the Royal Swedish Academy of Music, **32** , pp. 81-107.
- Jordan, S. (1996). 2- Musical / Choreographic Discourse: Method, Music Theory, and Col Meaning, In G. Morris (ed.) *Moving words, re-writing dance*. London: Routledge, pp.15-28.
- Laban, R. (1950). *The mastery of movement*. Northcote: House Publishers Ltd.
- Laban, R. (1976). *The language of movement. A guidebook to choreutics*. Lisa Ullmann (ed.) Boston: Plays Inc.
- Lawson, B. (2001). *The Language of Space*. Oxford: Architectural Press.
- Lerdahl, F. & Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Mit Press.
- Lerdahl, F. & Jackendoff, R. (2004). *The Capacity for Music: What Is It, and What's Special About It?*. Columbia: University Press.
- Lewis, D. & Bartenieff, I. (1980). *Body Movement, Coping with the environment*. Gordon and Breach: USA.



- Lopez Cano, R. (2002). *Entre el giro lingüístico y el guiño hermenéutico: tópicos y competencia en la semiótica musical actual*. Revista Cuicuilco, **9 (25)**, mayo-agosto 2002.
- Lopez, E. (2003). *Just in time: Towards a theory of rhythm and metre*. Tese Doutoral. Department of Music: University of Southampton.
- Lopez, E. (2005). *A métrica musical na percepção do movimento: O conceito gravitacional*. Departamento de Artes: Universidade de Évora.
- Lopukhov, F. (2002). *Writings on Ballet and Music*. University of Wisconsin Press, Madison: WI.
- Lynds, P. (2003). *Time and Classical and Quantum Mechanics: Indeterminacy vs. Discontinuity*. Foundations of Physics Letters, **16(4)**, pp. 343-355.
- Mackrell, J. (1997). *Chapter Six: Hearing Music*. In Reading Dancing. London: Penguin Books, pp. 134-150.
- Maletic, V. (1987). *Body, space, expression*. Berlin, Walter de Gruyter & Co.
- Mc Cauley, G. (1999). *Space In Performance, Making Meaning In the Theatre*: University of Michigan Press.
- O'connor, J. & Seymour, J. (1995). *Introducción a la Programación Neurolingüística*. Bs As.: Urano Titânia.
- Peñalba, A. (2005). *El cuerpo en la música a través de la teoría de la Metáfora de Johnson: análisis crítico y aplicación a la música*. Trans: Transcultural Music Review, **9**.
- Porteiro, T. (2006). *Contribution à la formation corporelle de l'acteur. Le cas d'Alexandre del Perugia*. Tese Doutoral: Université de la Sorbonne-Nouvelle.
- Preston-Dunlop, V. (1986). *A Handbook for Dance in Education*. UK, Longman Group.
- Sanchez-Colbert, A. & Preston Dunlop, V. (2002). *Dance and the Performative*, London: Verve.
- Sawyer, E. (1985). *Dance with the music: The word of the ballet musician*. New York: Cambridge University Press.
- Seitz, J. (2005). *Dalcroze, The body, movement and musicality*. Psychology of Music. NY: Society for Education, Music and Psychology Research. Sage Publications.
- Stewart, E. & Buckland, T. (1993). *Dance & Music*. In D. Allen & S. Jordan (eds.) Parallel Lines. Media presentation of dance. London: John Libbey & Company, pp.52-79.
- Temperley, D. (2001). *The Cognition of Basic Musical Structures*. MIT Press: Cambridge.
- Wolf, L. & Counsell, C. (eds.) (2001). *Performance Analysis, an Introductory coursebook*. London: Routledge.
- Zallman, A. (1971). *Music and Dance*. In M. J. Turner. New Dance: Approches to Nonliteral Choreography, Pittsburg: University of Pittsburg Press, pp. 71-93.

TRANSMODALIDAD Y JUICIO ESTÉTICO EN LA INTERPRETACIÓN DEL CANTO

CLAUDIA MAULÉON

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

CONSERVATORIO PROVINCIAL G. GILARDI

Marco teórico

Las capacidades cognitivas y comunicativas humanas están fuertemente ancladas en el cuerpo, y la conciencia de sí y de los otros, así como las relaciones intersubjetivas se construyen en base a mecanismos internos de simulación. De acuerdo a las teorías que sustentan este enfoque, la génesis de la comunicación humana está vinculada a las facultades motoras, y los aspectos no-verbales y los de naturaleza emocional que están integrados en la comunicación interpersonal. Una de las capacidades inherentes a la comunicación interpersonal, y particularmente a la comunicación afectiva, consiste en la facultad de poder captar las *cualidades dinámicas de la experiencia* contenidas en las acciones independientemente de la modalidad sensorial involucrada en la interacción; esta capacidad conocida como correspondencia transmodal es uno de los componentes de la comunicación intersubjetiva.

La imitación neonatal es una de las evidencias que presentan los investigadores del desarrollo para fundamentar la existencia de una intersubjetividad innata (Stern, 1998; 2000). En esta hipótesis, la imitación neonatal está mediada por un “mapeo intermodal activo”¹ que consiste un procedimiento de correspondencia con un modelo (matching-to-target process) en el cual la meta o el modelo de comportamiento se presenta en forma visual y es apareado con otra modalidad perceptual, por lo general la táctil (Gallagher y Meltzoff 1996; Meltzoff 1999). El bebé alcanzaría la correspondencia con este modelo visual sobre la base de la comparación con el feedback propioceptivo generado por sus propios movimientos contra el modelo visualizado. El concepto de mapeo intermodal activo, propone que esta comparación es posible porque la percepción y la producción de los movimientos humanos están registradas en un sistema común de representaciones que es de tipo “supramodal”.

Hablar de una representación de carácter supramodal, se refiere pues a la capacidad de extraer las cualidades más generales de la experiencia comunes a todas las modalidades perceptuales posibles; vale decir que poseer una representación supramodal implica poseer patrones de representación de forma, intensidad y de tiempo, más que la representación de imágenes, toques, sonidos u objetos.

Luego, esta capacidad innata de sintetizar las cualidades básicas de la experiencia en forma supramodal nos permite establecer relaciones transmodales entre objetos. El concepto de transmodalidad entonces, hace referencia a que un patrón de comportamiento percibido en una modalidad dada, por ejemplo visual, puede ser transferido a otra, táctil por ejemplo. La transferencia transmodal es entonces una capacidad innata o que, al menos, se desarrolla muy tempranamente en la vida y no se pierde con el desarrollo en la etapa adulta sino que subsiste en todas las formas de comunicación humanas y se refina en capacidades más sofisticadas, entre ellas las que permiten acceder a la comprensión y el goce de las formas más abstractas de comunicación propuestas por el arte. (Gibbs 2006; Johnson 1990; Stern 2000; C Trevarthen 2000 y 2004).

Hipótesis de trabajo

El supuesto de transmodalidad sostiene que existe la posibilidad de transferir de una modalidad perceptual otra la información relativa a las intenciones y los estados afectivos. Teniendo en mente las ideas nos preguntamos si los juicios estéticos de la audiencia mantendrían consistencia a través de las distintas modalidades perceptuales, y si darían cuenta de las diferencias estilísticas.

En consecuencia planteamos el siguiente razonamiento: dados tres estilos musicales diferentes ópera, jazz y balada y tres condiciones experimentales distintas: la condición (1) en que un grupo de sujetos juzga las interpretaciones a partir del audio-video, la condición (2) en que los sujetos juzgan a partir del audio de las interpretaciones y la condición (3) en que los sujetos juzgan a partir del video de las interpretaciones. Entonces, bajo un supuesto de transmodalidad podríamos plantear las siguientes hipótesis:

¹ Active Intermodal Mapping (AIM) en inglés.

A.1) Si las modalidades auditiva, visual, y audiovisual no son equivalentes, las puntuaciones arrojadas por las 3 condiciones experimentales deberían diferir significativamente dentro de cada estilo.

A.0) Si las modalidades auditiva, visual y audiovisual son equivalentes, es decir transmiten de igual modo las características interpretativas, las puntuaciones arrojadas por las 3 condiciones experimentales no deberían diferir significativamente dentro de cada estilo.

Y, por otra parte, dado un supuesto de que las diferencias estilísticas se advierten en las distintas modalidades perceptuales, podríamos imaginar que:

B.1) Si A1 es verdadera las medias para cada modalidad perceptual serán significativamente diferentes dentro de un mismo estilo, pero similares dentro de cada condición experimental.

B.0) Si A.0 es verdadera las medias para cada modalidad perceptual no serán significativamente diferentes en un mismo estilo, pero mostrarán diferencias significativas entre estilos en cada condición experimental.

Método

Sujetos

207 estudiantes de música de nivel inicial de ambos sexos con una edad promedio de 22 años fueron asignados en forma aleatoria a 9 grupos diferentes.

Panel: Un panel de músicos expertos juzgó las interpretaciones dentro de cada estilo con el objetivo de establecer un parámetro de comparación con el juicio de los sujetos experimentales.

Estímulos

Se grabaron en video las ejecuciones de 5 cantantes de ópera, 5 de jazz y 5 de balada, interpretando dentro de cada estilo la misma pieza musical. En el caso de la ópera fue el aria *Oh, mio babbino caro* de G. Puccini; en Jazz, el Standard "Someone to watch over me" de G. Gershwin y en balada "Canción desapareja" de B. Albert.

Equipamiento

Las tomas se hicieron en cámara de video digital. Se contó con un equipo de amplificación de audio para amplificar la pista de sonido.

Los videos obtenidos se procesaron con Adobe Premier Pro 2.0 y se produjeron tres tipos de estímulos diferentes: (a) Una compilación audiovisual de las 5 cantantes, (b) una compilación visual, y (c) una compilación aural. Vale decir que contábamos con tres tipos de estímulos uno audiovisual, uno sólo visual y otro sólo aural.

En el momento de exhibir estas muestras a los sujetos experimentales se lo hizo aleatorizando la aparición de las cantantes en cada muestreo.

Durante la exhibición de las muestras, en el transcurso de los experimentos se contó con una PC notebook, un cañón de proyección, equipo de amplificación de audio y pantalla de proyección, en sala acustizada provista por la Facultad de Bellas Artes-UNLP.

Diseño

Se dispusieron tres condiciones experimentales diferentes: en la condición (1) los participantes observaban el Audio-video de las ejecuciones; en la condición (2) los sujetos sólo tenían acceso al audio y en la condición (3) únicamente observaban el video de los intérpretes, vale decir no tenían acceso al sonido.

Procedimiento

Antes de iniciar la prueba se suministró una planilla con las instrucciones detalladas de la tarea y una grilla para el volcado de las respuestas. Se solicitó a los sujetos un detalle verbal de la tarea para verificar que la habían comprendido claramente y así también la forma en que debían completar la grilla de datos. Cada sujeto identificó su hoja de respuestas con un número de 6 dígitos para asegurar el anonimato de las respuestas.

La tarea consistió en asignar un puntaje en una escala de 0 a 10 y la especificación de la consigna fue: "adjudique un puntaje a la interpretación de cada cantante marcando con una cruz dentro de una escala de 0 a 10 puntos."

Durante la prueba los sujetos asistían a la ejecución de 5 interpretaciones completas de la obra a evaluar, separadas cada una de ellas por 5 segundos de pantalla en blanco que los participantes empleaban para completar su grilla de respuestas.

Resultados

Se realizó un análisis ANOVA de medias repetidas para los factores estilo, condición experimental. Los resultados que muestran la tabla 1 y el gráfico 1, indican que diferencias significativas para los factores estilo y condición experimental ($F= 8,679$ $p<0,0001$) y , ($F=12,425$ $p<0,000$) respectivamente. Y una interacción no significativa entre ambos ($F=1,633$ $p>0,173$). Consiguientemente se rechazan A_0 y B_0 .

La tabla 2 muestra el detalle de los datos.

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
estilo	Esfericidad asumida	33,507	2	16,754	8,679	,001
condiciones	Esfericidad asumida	44,435	2	22,217	12,425	,000
estilo * condiciones	Esfericidad asumida	16,319	4	4,080	1,633	,173

Tabla 1. Muestra los resultados de las pruebas estadísticas para los factores condición experimental y estilo y para la interacción entre ambos.

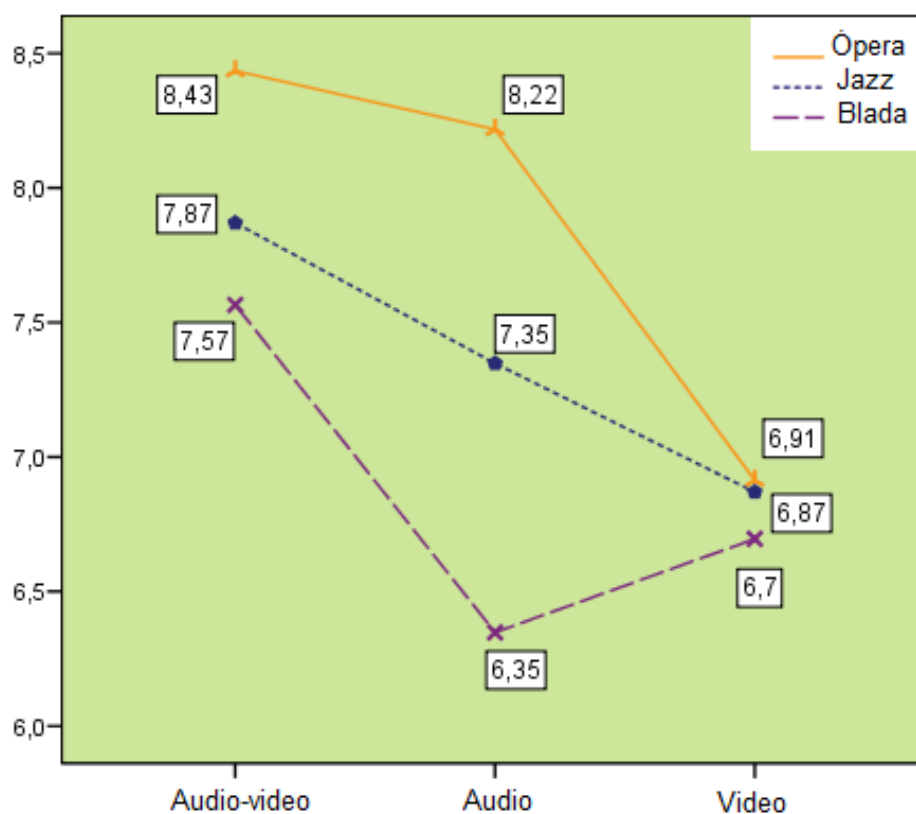


Figura 1.

El gráfico de la figura 1 muestra la incidencia de la condición experimental sobre los juicios de los oyentes para tres estilos. Los tres estilos arrojaron diferencias significativas entre sí, y lo mismo ocurrió para las tres situaciones experimentales en cada uno de ellos. Sin embargo las diferencias de las medias para cada condición experimental comparando los tres estilos no son significativamente distintas.

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desv. típ.	N
Audiovisual ópera	8,4348	1,34252	23
Audio ópera	8,2174	1,16805	23
Video ópera	6,9130	2,13015	23
Audiovisual Jazz	7,8696	1,14035	23
AudioJazz	7,3478	1,07083	23
Video Jazz	6,8696	1,71370	23
Audiovisual Balada	7,5652	1,40881	23
Audio Balada	6,3478	1,58426	23
Video Balada	6,6957	1,55021	23

Tabla2. Muestra las medias y la desviación típica para los tres estilos estudiados en tres condiciones experimentales diferentes.

Discusión

La interacción no significativa entre los factores condición experimental y estilo indica consistencia en la información que cada modalidad perceptual comunica, vale decir, que los puntajes medios en la condición (3) sólo visual, fueron similares para la ópera, el jazz y la balada, los puntajes medios en la condición (2) sólo aural, también fueron similares en los tres estilos y del mismo modo, en la condición (1) audiovisual, las medias de las puntuaciones para ópera, balada y jazz no son significativamente distintas. Esto parece indicar consistencia en cuanto a lo que cada modalidad perceptual aporta en la composición de los juicios de los espectadores, y nos permite rechazar una hipótesis de equivalencia, es decir que lo que comunican la voz, el gesto y la combinación de ambos no es idéntico.

Sin embargo, la tendencia de los juicios se mantiene a lo largo de las tres condiciones experimentales para cada estilo; esto es lo que muestran las curvas del gráfico 1. Vale decir que las diferencias significativas en las puntuaciones para los tres estilos y su consistencia a través de las tres modalidades perceptuales indican que los espectadores juzgaron similarmente la misma pieza musical en las tres condiciones experimentales. Obsérvese que la ópera puntuó más alto que el jazz y la balada, y esta última por debajo de los otros dos estilos en las tres condiciones experimentales. Esto podría dar cuenta que de, si bien lo que comunican las tres modalidades perceptuales no es idéntico, o al menos no es idéntica la proporción en que lo hacen, lo que comunican parece ir en el mismo sentido.

Una última observación, aunque de carácter más especulativo que es que, las diferencias significativas entre las condiciones experimentales dentro de cada estilo parecen indicar una contribución diferente del componente gestual y visual, tal vez atribuible a las diferencias interpretativas propias de cada estilo. Para responder a este interrogante es necesario un estudio cualitativo de la forma en que gesto y voz interactúan en cada estilo; un estudio cualitativo de estos elementos también podría proporcionar pistas acerca de que aspectos de la interpretación se cristalizan en presencia de la unidad audiovisual, y no aparecen al apreciar sonido y gesto por separado, y qué componentes de la comunicación expresiva están más denotados en el gesto o en la voz.

Referencias

MOVIMIENTO, INTENCIÓN Y “SENTIDO SENTIDO” EN LA EJECUCIÓN MUSICAL CANTADA

FAVIO SHIFRES Y VILMA WAGNER

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

La música es una experiencia indefectiblemente corporal. La tradición intelectual de occidente, durante siglos, separó la música del cuerpo que la experimenta y la dejó ligada a él sólo a través de hilo que la ata a la ejecución (hilo por demás delgado si se lo compara con el ancho vínculo que enlaza la música con otros múltiples aspectos de la experiencia.) Existe en la actualidad una importante línea de pensamiento que encuentra en el cuerpo las claves para comprender la formación del significado de la experiencia humana (Gibbs 2006). El movimiento y otras formas corporeizadas del pensamiento son revalorizados como fundamentales en la indagación no solamente del mundo de las emociones y los sentimientos sino también el campo del pensamiento, el razonamiento y el juicio. Seguramente existe una relación entre el abandono que la música hizo del cuerpo en occidente (Molinó 1988, véase Shifres 2007) y la eterna discusión acerca del significado musical.

En la actualidad, cada vez se habla más de la necesidad de pensar el significado de la experiencia humana en términos no proposicionales basándose en la idea de que tal *significado* es algo más profundo que los conceptos y las proposiciones. A pesar de que lo más arraigado en la filosofía de occidente es pensar el significado como una cuestión de *palabras*, esto no captura la noción de sentido común de *significado*. Para Mark Johnson (2007) esta es una *visión empobrecida* de la idea de significado que deja muchos aspectos por fuera de la misma. En particular, esta perspectiva cercena la posibilidad de ver la circulación de contenidos significativos más allá de las proposiciones (que son en general entendidas como *las unidades básicas de pensamiento y significación*) a través de patrones, imágenes, cualidades, sentimientos (y eventualmente conceptos y proposiciones), y no acepta que éstos, siendo no proposicionales, puedan entenderse como atributos *cognitivos*. A partir de esta objeción a la herencia sobre la que se basa el férreo encadenamiento significado-proposición, se propone una formación de significado mucho más amplia de lo que propone la tradición lingüística, abarcando *“los aspectos no conscientes de la habilidad de una persona para comprometer significativamente sus entornos pasado, presente y futuro”* (Johnson 2007; p.10). Esto constituye la esencia de una Teoría Corporeizada del Significado. De acuerdo a ésta, el significado humano: (i) es *situado* - tiene que ver con el carácter y la impronta de las interacciones de una persona con su entorno, y con los diferentes momentos (pasado, presente y futuro) de dicha conexión con los respectivos entornos -; y (ii) es *relacional* - emerge del modo en el que una cosa se relaciona con otra. En tal sentido, cuando hablamos del significado de algo estamos reconociendo sus consecuencias para la experiencia (el modo en el que impacta en la experiencia). Por ello, siguiendo a Johnson (2007) diremos que el significado de la experiencia humana está directamente vinculado con lo corporal. En este trabajo nos proponemos indagar ciertas relaciones entre un conjunto de acciones explícitas del cuerpo elaboradas y sostenidas a través del tiempo con el contenido estructural y emocional de la experiencia musical en la ejecución. En tal sentido, aunque parezca una obviedad destacar el rol del cuerpo en la ejecución musical, no es evidente la actuación del cuerpo tanto en la conformación como en la comunicación de significado musical. En ese proceso, el movimiento, en interacción con el entorno, resulta fundamental. A través del movimiento la experiencia se hace significativa, porque permite un contacto directo entre nosotros y nuestro entorno. Al sentir las cualidades de nuestro movimiento en vinculación con el medio percibimos la calidad y la dinámica del mundo que nos rodea, y este conocimiento constituye la base de conceptos psicológicos, morales, etc. que se desprenden de él. Por ello, Johnson (2007) afirma que el movimiento tiene primacía sobre otras formas corporales de significación (tal vez más abstractas).

“La base corporal del significado y el pensamiento es una verdad profunda acerca de los seres humanos. No puede demostrarse, sin embargo, solamente sobre la base del análisis fenomenológico de la experiencia, porque, como he mencionado, el significado no puede reducirse solamente a las cualidad sentidas o los procesos conscientes.” (p. 27)

Por esta razón, este trabajo busca aportar cierta evidencia empírica de la relación entre pensamiento y movimiento.

El pensamiento emerge dentro de un mundo que es esencialmente cualitativo (es decir que impacta por sus cualidades), y es a través de esas cualidades que lo conocemos. Las cualidades

sentidas involucran más de lo que puede ser estructuralmente discriminado a través de conceptos. Pensamos también a través de una dimensión no lingüística de la experiencia y que funciona como un “sentido sentido” de la situación (a través del cual nosotros podemos llegar a utilizar, eventualmente, alguna palabra). La noción de “sentido sentido” fue aportada por Eugene Gendlin (mencionado por Johnson 2007) para referir al modo en el que los significados están en funcionamiento aun antes de que tengamos un percatamiento conciente de ellos. De tal modo, lo proposicional y lo sentido, no son aspectos independientes de la experiencia, sino dos dimensiones de una única actividad de realización de significado, cada una de las cuales está intrínsecamente vinculada a la otra (p. 82). En esta unidad, los aspectos *no formales*, los aspectos *sentidos*, no son inconsistentes. Por el contrario son extremadamente precisos, justamente porque se vinculan a patrones de acción y movimiento.

"El cuerpo implica lo que queremos hacer y decir. Por lo tanto los detalles sofisticados lingüísticos y filosóficos pueden hacer sentir a nuestros cuerpos incómodos. Desde tal incomodidad el cuerpo puede proyectar (implicar) nuevos pasos finamente conformados para tratar con tal situación. Nuestros cuerpos conforman lo siguiente que decimos y ejecutamos muchas otras funciones implícitas esenciales al lenguaje." (Johnson 2007, p. 93)

El *sentido sentido* es entonces lo que permite que las expectativas generadas por el propio cuerpo den lugar a lo que hacemos y decimos: nuestros cuerpos implican las palabras y acciones que vendrán e impulsan nuestras situaciones hacia delante.

Ahora bien, ¿Cómo es que el cuerpo genera esas expectativas? Dos ideas pueden resultar importantes para esto. La primera es el concepto de *esquema corporal*. Shaun Gallagher ha aportado una clara definición de este concepto diferenciándolo de otro que a menudo aparece en la literatura con límites confusos, el de *imagen corporal*. Para Gallagher (2005; Gallagher y Zahavi 2008) la imagen corporal es un conjunto de experiencias actitudes y creencias en el que el objeto de tales estados intencionales es el propio cuerpo. Por el contrario

"...el concepto de esquema corporal incluye dos aspectos: (1) el sistema casi automático de procesos que constantemente regulan la postura y el movimiento para servir a la acción intencional; y (2) nuestra conciencia corporal pre-reflexiva y no objetivadora. De este modo, por un lado, el esquema corporal es un sistema de capacidades y activaciones sensorio-motoras que funcionan sin la necesidad del monitoreo perceptual. Tales procesos (... son) funciones sensorio-motoras que continúan operando, y en muchos sentidos funcionan mejor, cuando el objeto intencional de la percepción es algo diferente que el propio cuerpo. Por otro lado, sin embargo, el esquema corporal (...) también incluye nuestra conciencia pre-reflexiva y propioceptiva de nuestra acción corporal." (Gallagher y Zahavi 2008, p. 146)

El esquema corporal no compromete el monitoreo perceptual constante del cuerpo como objeto. Por el contrario, el cuerpo tiende a pasar inadvertido. A medida que ganamos conciencia explícita del propio cuerpo adquirimos información para nuestra *imagen corporal*. De este modo el conjunto de movimientos que sirven a la acción intencional aunque no sean realizados concientemente constituye el *esquema corporal*.

La segunda idea se vincula al modo en el que controlamos nuestros movimientos intencionales en relación a sus metas en un determinado contexto perceptual. Sobre este tipo de control intrínseco, David Lee (1998, 2005) propuso la *Teoría General Tau* (τ), del movimiento. La base de la teoría es la idea de que el movimiento se controla *prospectivamente*, esto es, con previsión del momento en el que dicho movimiento alcanzará su meta. De acuerdo a esta teoría existe una única y poderosa variable que permite controlar los movimientos en vinculación a la meta: esta variable es conocida como *tau* (τ). Ésta es una variable temporal, y se define como el tiempo al momento del cierre de una determinada separación (entre la posición actual y la posición final del movimiento) en la tasa de movimiento actual. Por ejemplo, supongamos que un cornista está esperando el momento de tocar la única nota que debe tocar en todo el pasaje. Para que esa nota suene en sincronía con el resto de la orquesta él debe considerar el tiempo que le demanda atacarla. Es capaz de prever el tiempo que necesita para que el sonido emerja en el momento exacto, de acuerdo al modo en el que la nota debe ser sonada (fuerte, suave, etc.), que altera ese tiempo. Ese tiempo que cierra la separación entre el momento actual (el del comienzo intencionado de la acción del ataque) y la emisión precisa del sonido, en la proporción que es necesario aplicar ese movimiento para que tenga lugar el ataque de esas características, es la τ . La formulación matemática de la teoría excede ampliamente el alcance de este artículo. Sin embargo, la definición de esta variable –identificada con “la actividad neuronal de las cortezas motoras en anticipación de cualquier movimiento guiado” – y el modo en el que una τ que se establece sobre el movimiento de una determinada naturaleza –por ejemplo los movimientos producidos para atacar una determinada altura con la voz– puede acoplarse con otra τ de otra índole, puede ayudarnos a comprender cómo las “intenciones en los movimientos y sus regulaciones se formulan en el cerebro de un actor” (Schögler y Trevarthen 2007, p. 290). El



acoplamiento de dos τ tiene lugar cuando dos separaciones respecto de sendas metas se cierran simultáneamente. En este caso, la teoría prevé que ambas τ se relacionan a través de una constante que garantiza que ambas alcancen el valor 0 simultáneamente. De este modo si nosotros observamos un movimiento coincidiendo de manera sistemática con ciertos eventos (por ejemplo la articulación de un sonido vocal) podremos inferir que existe una actividad neuronal, responsable de que tales eventos sucedan, que se acopla con la de aquel movimiento. Tal actividad revela la guía neuronal prospectiva (τ) manifestando su naturaleza “intencionada” (Schögler y Trevarthen 2007). Aquí nos proponemos entonces observar la existencia de movimientos que cierran una “distancia a meta” en relación a la producción de sonidos vocales articulados.

Metodología

Sujeto

Una soprano profesional, miembro del elenco estable del Teatro Colón, participó de este estudio. Conocía y había ejecutado la obra seleccionada.

Estímulos

Se seleccionó el aria "*O mio babbino caro*" de la ópera *Gianni Schicci* de Giacomo Puccini. La misma fue seleccionada debido a que: (i) presenta una combinación de importantes saltos que determinan por un lado considerable compromiso de la habilidad vocal como así también un marcado sentido expresivo, con un tempo relativamente lento que permite observar con detenimiento los movimientos suscitados en sincronía con cada una de las notas (separadas y no como patrón); (ii) representa un punto clave en el desarrollo dramático de la historia, da cuenta del carácter del personaje y de su transformación dramática con gran expresividad.

Procedimiento

Se le solicitó a la cantante que cantara el aria (sobre una grabación de tipo *solista ausente* de la orquesta) 4 veces consecutivas con el objeto de "ensayarla". De este modo la consigna tendió a que la cantante fuera poniendo de manifiesto su interpretación de la pieza de un modo progresivamente más configurado a lo largo de las cuatro ejecuciones.

Las ejecuciones fueron tomadas simultáneamente por dos cámaras dispuestas a la misma altura (1,20 m) y a una misma distancia (2 m) de frente y de perfil.

Resultados

Las filmaciones fueron analizadas de acuerdo a tres niveles de análisis. En todos los casos las categorías o mediciones utilizadas para el análisis del movimiento fueron aplicadas con atención al discurso musical. Los niveles fueron abordados con diferentes modelos analíticos de acuerdo a las necesidades de cada uno. En todos los casos las 8 tomas (4 de frente y 4 de perfil) fueron analizadas en orden aleatorio e independientemente una de otra, en momentos diferentes, con el objeto de evitar sesgos que tuvieran que ver con algún tipo de orden secuencial y procurar que el análisis de una toma no se viera influenciado por el análisis de otra. Luego se procedió a comparar los datos provistos por esos análisis. En algunos casos en los que la comparación lo requirió se volvió a examinar la filmación correspondiente. En este trabajo inicial se presenta un resumen de las principales observaciones cualitativas en cada uno de los tres niveles de análisis referidas a la ejecución de una frase en particular del discurso (compases 17 y 18). Otros análisis referidos a la cuantificación de distancia, velocidad y posición en las coordenadas espaciales de los rasgos descriptos aquí serán presentados más adelante (Shifres y Wagner, en preparación).

Descripción del segmento seleccionado

La pieza en su totalidad puede considerarse una estructura de antecedente – consecuente doble, seguido de una coda, cada una de estas unidades es binaria (con dos sub-unidades), y cada uno de los componentes menores abarca dos compases. El consecuente doble tiene lugar por el uso de una cadencia atenuada sobre el VI grado en el final del primer consecuente. La unidad seleccionada (compases 17 y 18, ver figura 1) es la primera sub-unidad del segundo consecuente, luego del arribo al VI en el final del segmento anterior. Este punto constituye un momento expresivo y dramático clave en el transcurso de la pieza: el segundo consecuente termina con la revelación del verdadero estado de ánimo del personaje (más allá del que aparenta en el principio del aria). Ahí, la protagonista le dice a su padre que si él persiste en su deseo de partir irá al *Ponte Vecchio* a arrojarse a las aguas del Arno. En la frase seleccionada (segundo consecuente), le revela que sufre y se abate por lo que preferiría morir. Es interesante pensar que en una primera audición, cuando la protagonista dice que irá al Ponte Vecchio está creando una expectativa que tiene que ver con la estrofa anterior,

en la que dice que algo muy bello hará (comprar su anillo), con un sentimiento de dicha y carácter amable. Pero exactamente en la cadencia débil remata con el cambio en el carácter al decir que se tiraría al Arno y, en lo que sigue, exhibe abiertamente su angustia verdadera, la que viene conteniendo en todo el aria. Así, la cadencia atenuada le permite a Puccini extender la estrofa con el segundo consecuente, en el que muestra el verdadero carácter dramático de conflicto. Es decir que cuando la protagonista dice “*Mi struggo e mi tormento...*” representa una explosión de la angustia interna que viene trayendo, que hasta “*buttarmi in Arno*” no se vislumbraba. Desde el punto de vista melódico, la variación del perfil del primer consecuente con el ascenso a la nota más aguda, como insistiendo en ella, precipita el cambio, y anticipa el salto de 4ta ascendente hacia el Fa₅, del compás 19 (la nota más larga de la pieza), de intenso dramatismo. Es de notar que toda la tensión dramática del pasaje es lograda principalmente por efecto del contorno melódico ya que la armonía es muy simple, completando, finalmente, la cadencia esperada sobre el primer grado.



Figura 1. Melodía de “O mio bambino caro” de G. Puccini (compases 17-20) con el cifrado de la armonía de superficie.

Análisis Global

El nivel de *Análisis Global* corresponde al examen general de todos los movimientos ostensibles a lo largo de toda la ejecución. Se lo consideró en vinculación a la organización formal de la pieza. Esto es, se identificaron las secciones, frases y semifrases y la descripción de los movimientos fueron hechas a partir de la observación en tiempo real de cada uno de esos segmentos. En general los análisis describen los movimientos en cada caso como un todo, sobre el que se explicitan ciertos detalles relativamente llamativos. Si bien las descripciones fueron realizadas de acuerdo a categorías *ad hoc* configuradas a lo largo de sucesivas observaciones, las mismas se basaron en las categorías de movimiento de Rudolf Laban (Newlove y Dalby 2004; Español 2008).

Se identificaron fuertes similitudes a lo largo de las cuatro tomas. Sin embargo, también pudieron destacarse algunas diferencias. La tabla 1 resume las principales semejanzas y disparidades entre las tomas.

Semejanzas	Diferencias
<ul style="list-style-type: none"> El movimiento tiende a darse sobre el eje sagital más que sobre los ejes horizontal y vertical. Este movimiento sobre el eje sagital tiende hacia delante de acuerdo a los puntos de gravitación métrica y a la acentuación prosódica. El movimiento de los brazos hacia delante parecen compensar con el movimiento de la cabeza hacia atrás (pero siempre sobre el mismo eje). Las dos primeras notas parecen ser <i>impulsadas</i> con sendos movimientos hacia delante. En general toda la frase parece marcar más las notas en relación a lo que hace en otras frases. La tercera nota es acompañada por movimientos que representan un cambio en lo realizado en las dos anteriores. La última nota <i>cierra</i> con un movimiento firme como el movimiento del “corte” del director, que prepara para abordar el comienzo de la frase siguiente. El movimiento parece <i>puntuar</i> la frase. 	<ul style="list-style-type: none"> La toma 1 comienza con los brazos bajos a los costados del cuerpo mientras que en las otras tres tomas comienza con los antebrazos en posición horizontal hacia delante, en ángulo recto con los brazos a través de la articulación del codo. En la toma 2 lleva los brazos al pecho y los mantiene apoyados en él todo el resto de la frase (en relación al texto: <i>mi struggo e mi tormento</i>). En la toma 3 junta las manos hacia delante, explotando el recurso de abrir y cerrar las manos insinuado en la toma 1 (abandonado en la toma 2) La toma 2 presenta movimientos <i>tornillo</i> rotando el torso y sustituyendo los movimientos sobre el eje sagital. La toma 1 y la toma 4 presentan un paralelismo en los movimientos entre las notas 1 y 2 por un lado y 5 y 6 por otro. Sin embargo en la otras dos tomas este paralelismo no aparece. Las dos últimas notas paralelizan el movimiento de las notas 3 y 4 en las tomas 1, 3 y 4. No así en la toma 2, en la cual se lleva las manos unidas hacia el pecho.

Tabla 1. Principales semejanzas y diferencias entre las cuatro tomas de acuerdo al análisis global.

Análisis Puntual (nota a nota)

En este “*análisis puntual (nota a nota)*”, se vinculó la secuencia de movimientos observados a cada una de las ocho notas componen la frase, relacionando el movimiento y la producción de cada

nota. En la vista de perfil se observó que en general el movimiento está canalizado a través de los brazos (con los antebrazos extendidos hacia delante) en el plano sagital con movimientos compensatorios de la cabeza. De manera interesante la primera toma parece recorrer cada nota de la melodía, con una organización del perfil de altura de acuerdo a la forma del contorno melódico como lo muestra la figura 2 (línea de fotogramas superior).

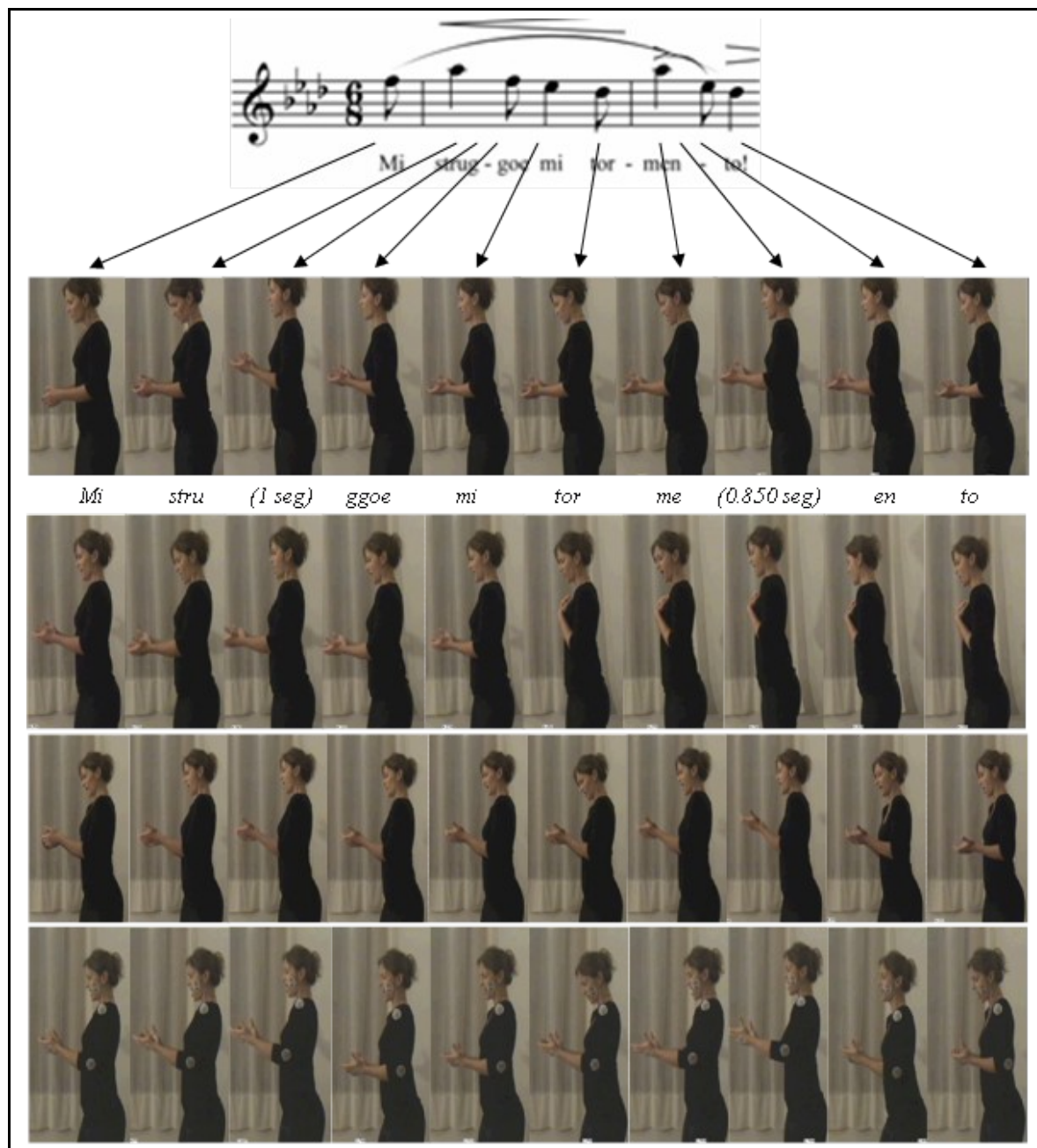


Figura 2. Fotogramas del análisis nota a nota de las cuatro tomas de perfil (de arriba hacia abajo).

En la toma 2, el movimiento no tiene lugar tanto sobre el eje vertical. Más bien, en la nota más aguda (La_{b_5}) se produce un movimiento de *ampliación* (es decir de extenderse sobre un eje, como en la toma anterior), pero esta vez sobre el eje sagital (véase en la segunda línea en la figura 2 como extiende los brazos hacia delante). En la segunda parte de la frase, el movimiento se ve restringido por la posición de las manos sobre el pecho (en clara alusión al *mi* tormento, ya que se lleva las manos al pecho en el momento en que pronuncia esa sílaba). Aquí el eje sagital se contrae, y se extiende sobre [men] el eje vertical. Pero lo novedoso es el reemplazo del movimiento de extensión por el de rotación del torso. En las tomas 3 y 4 surgen algunas cuestiones interesantes. En primer lugar el ángulo antebrazo-brazo con vértice en el codo parece estabilizarse (es decir, la posición de las manos, ligeramente hacia adelante y hacia arriba, se mantiene en ambas tomas). En segundo lugar, el movimiento en general parece más estable en la toma 3 (presenta menos desplazamientos y ampliaciones sobre los ejes), pero en la toma 4 vuelve a tomar elementos de ampliaciones de la toma 1. Nótese entonces que va incorporando detalles de los diferentes intentos.

De este modo, la toma 3 presenta rotaciones (torciones) del torso, hacia ambos lados como en la toma 2. Por su parte la toma 4 presenta tanto extensiones sobre el eje vertical, como en la toma 1, como contracciones (hacia adentro) como en la toma 3. Los movimientos de rotación del torso parecen no aparecer en esta toma. Sin embargo el examen de las tomas de frente permitirán ver la elaboración de dicho movimiento.

Un dato importante de destacar es que el punto de mayor extensión (sobre alguno de los ejes) en las notas extensas (La b_5) se presenta no en el ataque de la nota, sino que avanzando sobre ella. De este modo el cuerpo de la cantante se *expande* a lo largo de esas notas. Sin embargo es de destacar que dicho punto más extendido, se halla en la primera toma alrededor de segundo luego del ataque, sin embargo en las otras 3 tomas se encuentra a una distancia del ataque de medio segundo en promedio. Así, la cantante llega así “más rápido” al punto culminante de extensión del movimiento en estas tomas que en la toma 1.

En la vista de frente se aprecian otros detalles de lo dicho. Por razones de espacio se presenta solamente la segunda mitad de la frase – en la que tienen lugar los detalles más interesantes para esta discusión (figura 3).

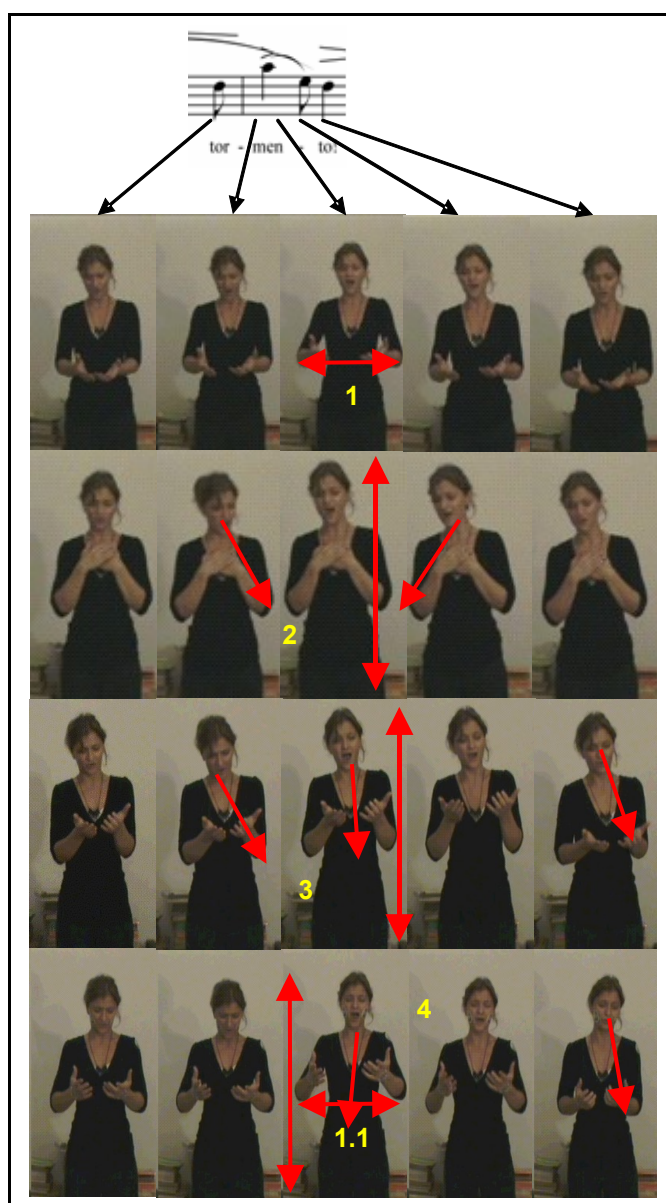


Figura 3. Comparación de las cuatro tomas de frente compás 18 (con levare). Las flechas indican con una punta indican la orientación del cuerpo o la cabeza hacia derecha o izquierda. Las flechas con dos puntas indican la extensión sobre un determinado eje.

En primer término se observa en la toma 1, que en la extensión de la nota La b_5 - que a la vista de perfil aparecía como más replegada (respecto de la misma nota en la primera parte de la frase) – la extensión se alcanza en el plano horizontal (véase punto 1 en la primera línea de la figura 3). Esta misma extensión es retomada en la toma 4 (punto 1.1). Cabe destacar que aquí este rasgo

es elaborado, ya que se presenta junto a características que irán apareciendo en la toma 2 (la rotación) y en la toma 3 (la posición de las manos como un balance de la posición mostrada en las tomas 1 y 3). En segundo lugar se ve claramente que los movimientos de rotación, hacia derecha e izquierda, del tronco realizados más ostensiblemente en la toma 2 (punto 2 en la figura), se *suavizan*, se realizan más velozmente y se *integran* a los otros movimientos descritos antes, en las tomas 3 y 4 (puntos 3 y 4 en la figura), no siempre implicando todo el torso sino solamente la cabeza. Finalmente se observa en la posición y la apertura de las manos que durante las tomas 3 y 4 se fija un gesto intermedio a los observados en las tomas 1 y 2.

De este modo, el movimiento de las tomas 3 y 4 representan una suerte de elaboraciones progresivas de lo realizado en las tomas 1 y 2. Por ejemplo, hemos visto que en la toma 1, el movimiento de manos y brazos refleja el movimiento melódico. También hemos visto que, por el contrario, las manos se juntan sobre el pecho en la toma 2, reflejando el contenido del texto más que el contenido melódico. En la toma 3 las manos permanecen hacia delante (como en la toma 1), pero esta vez unidas (como en la toma 2, aludiendo a la *posesión* del sufrimiento); los movimientos de extensión van acompañando el desarrollo del contorno melódico, pero esa extensión aparece sobre cualquiera de los ejes; y el movimiento de rotación del torso se integra a los otros movimientos. Se ve entonces, de qué modo la toma 3 (y posteriormente la toma 4 fijará estos gestos) representa una elaboración de lo actuado en las anteriores. Un rasgo más notable aun de esta elaboración parece ser la posición horizontal de antebrazos y manos con las palmas ligeramente rotadas hacia arriba que se fijan en las tomas 3 y 4, durante toda la frase (Recuérdese que la toma 1 comienza con las manos y los antebrazos hacia abajo sobre el eje vertical, y que recién sobre la nota primera se acomodan en la posición horizontal como *sosteniendo* la melodía.).

Microanálisis

Con el objeto de avanzar en la observación de la relación entre la acción y el significado pretendido se realizó un "*microanálisis*" de la ejecución de la frase. Se presenta aquí el microanálisis correspondiente a la primera nota (Fa_5) de la frase "*Mi struggo a mi tormento*". Desde la perspectiva emocional esta nota es de vital importancia: manifiesta un punto de articulación notable en el carácter de la persona y de la narración dramática.

Tomas 1 y 2

Se puede notar que en la primera toma, la cantante finalizó la frase "ma per buttarmi in Arno" con los brazos hacia abajo a los costados del cuerpo y la cabeza inclinada hacia abajo (probablemente recordando la idea de arrojarse y hundirse). Pero pronto las necesidades dramático-musicales (esto es, la ejecución expresivo-dramática de las problemáticas vocales) que se presentan en la frase siguiente requieren una posición más "tonificada", con los brazos flexionados, y las manos ligeramente rotadas hacia arriba. Esto va acompañado de un movimiento de elevación de la cabeza que ocurre a lo largo de 1 segundo (aproximadamente 25 cuadros), entre la articulación del fonema "no" de la frase anterior, y el momento previo al Fa_5 del levare al compás 17. 14 cuadros antes de la articulación de esa nota (Fa_5) detiene el movimiento de la cabeza y 4 cuadros más adelante comienza a bajarla. Esto pone de manifiesto que alrededor de 300 milisegundos antes del ataque comienza un movimiento (gesto) nuevo. En él los brazos siguen subiendo durante los siguientes 10 cuadros y se va cerrando el ángulo que se forma entre la cabeza (el mentón) y los antebrazos con vértice en los codos, alcanzando su cierre máximo exactamente en el momento del ataque de la nota Fa_5 . De manera interesante ese ángulo se no da solamente sobre el plano sagital (como se observa en la figura 4, panel izquierdo, punto 1) sino que también tiende a unir los brazos a los costados del cuerpo, contrayéndose también sobre el plano horizontal (figura 4, punto 1.1).

Es posible decir entonces que el movimiento que se acopla el cierre de una τ angular (esta suerte de *pinza* entre manos-codo y mentón) en el momento en el que cierra la τ de altura (ataque del sonido). A partir de dicho cierre comienza un *rebote* de toda la postura hacia arriba manteniendo el ángulo por unos 300 milisegundos (figura 4, panel derecho).

La toma 2, por su parte presenta una descripción similar: unos 300 milisegundos antes del ataque de $|mi|$ (12 cuadros) comienza un movimiento llevando la mano derecha con la palma levemente inclinada hacia arriba, hacia delante. Mientras tanto la cabeza se dirige hacia atrás a la izquierda. De este modo la palma de la mano y el mentón establecen una distancia que esta vez se abre, hacia el momento en el que se escucha el ataque. Igual que en la toma anterior, esta distancia luego se mantiene durante unos 10 cuadros más.

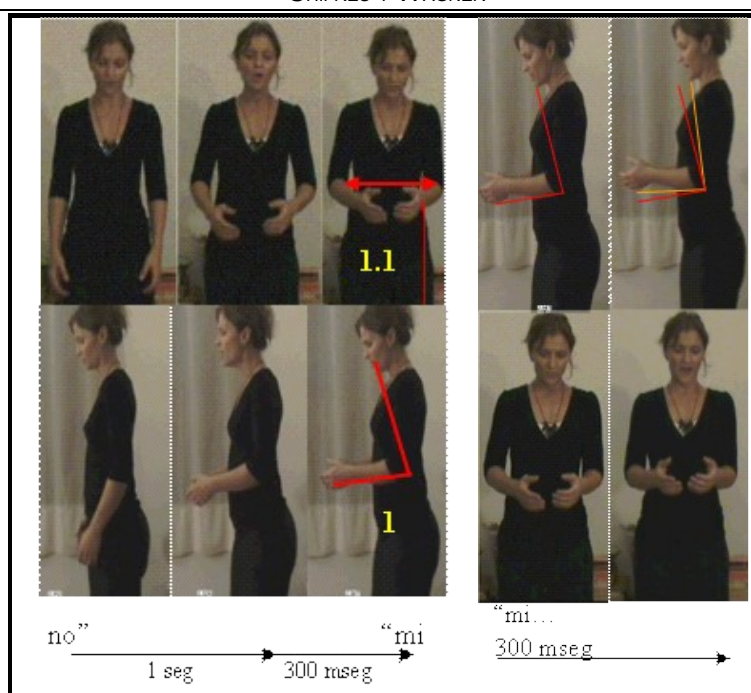


Figura 4. Micro gesto coincidiendo con el ataque de la primera nota de la frase (toma 1).

Tomas 3 y 4

En la toma 3 se observa por primera vez un movimiento notable de hombros. Como en la toma 1 - que comienza con los brazos a los lados del cuerpo y que en un segundo los lleva a la posición de partida del movimiento acoplado al ataque de [Mi struggo] - en esta toma, realiza un ascenso inicial, pero partiendo de las manos tomadas a la altura del pecho. Por ello, dicho ascenso es más corto. En otras palabras, la elevación de las manos de la toma 1 es *reemplazada* por esta elevación más corta (con intervención de los hombros). Esto resulta particularmente interesante como tendencia: la de levantar los brazos (y por ende los hombros) para el ataque de [Mi] (tomado por un salto de 6ta mayor). Sin embargo, la elevación de los brazos se detiene justo unos 300 cuyo cierre coincide con el ataque de la nota Fa₅. Exactamente en ese lugar la mano derecha termina de apoyarse totalmente sobre la mano izquierda. A partir de ahí la mano izquierda "empuja" a la derecha hacia abajo. Nuevamente la posición *más cerrada* es la que se *alcanza* en el momento del ataque, como si la meta del movimiento fuese el punto de mayor cierre del ángulo. A partir de ahí hay unos 170 milisegundos en los que la posición *cerrada* rota levemente (ver figura 4, cuarto cuadro) y se adelanta. Y a partir de ahí el ángulo comienza a *abrirse*, esto es a llevar la cabeza hacia arriba y atrás y a extender las manos y los brazos (figura 4, quinto cuadro).

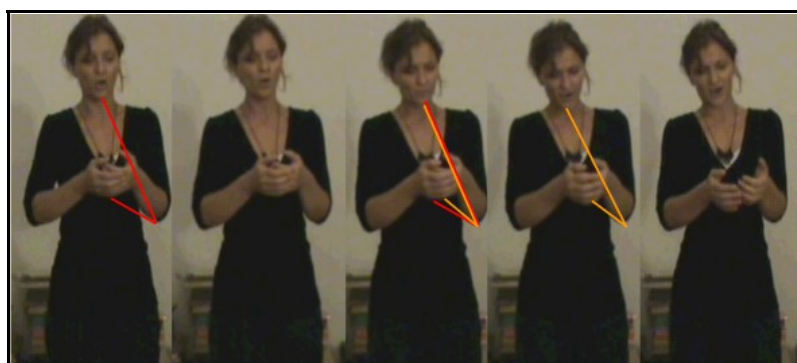


Figura 4. Toma 3 de frente. Las líneas rojas en el cuadro de la izquierda indican la posición "angular" de las manos respecto del mentón. Las líneas amarillas en el cuadro del centro se comparan con las rojas e indican el "cierre" de dicho ángulo. En ese cuadro ataca el sonido Fa₅.

En la toma 4, nuevamente existe un micro-movimiento de aproximadamente 1/3 de segundo que finaliza exactamente en el momento del ataque del Fa₅. La diferencia con los demás es que el movimiento de *cierre angular* que caracterizaba las tomas anteriores, aquí se da antes. Por lo tanto el movimiento que arriba exactamente en el ataque de la nota es el del desplazamiento del ángulo en

paralelo como se observa en la figura 5. Podría decirse que aquí se anticipa el movimiento que había realizado en las tomas anteriores.

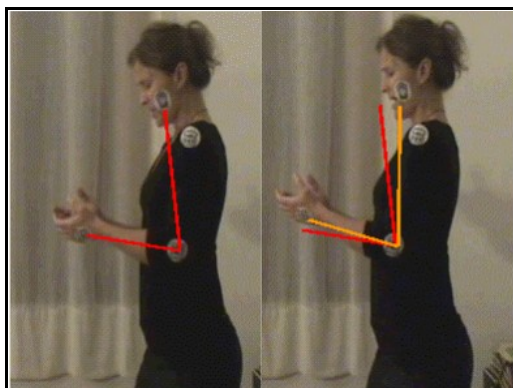


Figura 5. Toma 4 de perfil. El cuadro de la derecha coincide con el ataque del Fa_5 . Obsérvese la “rotación” del ángulo sobre el eje del codo durante el tercio de segundo anterior a dicho ataque (las líneas rojas indican el ángulo en la posición original, las líneas amarillas indican el ángulo rotado).

Este microanálisis revela que en todos los casos el ataque de la nota coincide exactamente (con un margen de error de menos de 30 milisegundos) con el final de un micro-movimiento de una duración que oscila entre los 300 y los 400 milisegundos. Asimismo este movimiento tiende a ser un movimiento angular, esto es, un movimiento que implica la apertura o el cierre de un ángulo establecido por las diferentes partes del cuerpo (brazos, tronco, cabeza). En general el movimiento angular es de cierre, es decir que el ataque de la nota Fa_5 coincide con el máximo cierre de dicho ángulo. Finalmente se observa que a lo largo de las cuatro tomas los movimientos tienden a anticiparse dando cuenta de una suerte de aprendizaje de esa *coreografía* que soporta la emisión de esa nota.

Discusión

Para este trabajo nos propusimos aportar evidencia empírica de la formación de significado corporeizado de la experiencia musical en una cantante. Para ello estudiamos en primer término la existencia y luego las características de las relaciones entre el conjunto de acciones explícitas del cuerpo elaboradas y sostenidas a través de cuatro ensayos sucesivos (tomados en video) con el contenido estructural y emocional de la ejecución. En orden a establecer posibles correspondencias se abordaron tres niveles de análisis diferentes bajo el supuesto de que tales relaciones tendrán diferentes características e implicancias (al tiempo que son descritas por diferentes herramientas conceptuales) en cada uno de ellos.

En el primer nivel, más *global*, las herramientas utilizadas fueron tomadas *grosso modo* de las categorías Laban de análisis de movimiento, y se pudo observar la persistencia de ciertos rasgos a lo largo de las 4 tomas. Al mismo tiempo, otras cualidades aparentemente divergentes caracterizaron a las cuatro tomas de manera independiente.

Sin embargo, algunas de esas diferencias resultaron tener una vinculación más profunda a la luz del análisis *nota a nota*, ejecutado en segundo término. En primer lugar se pudo observar el modo en el que durante las primeras tomas el movimiento de la cantante presenta ciertos rasgos que son incorporados y elaborados en los siguientes ensayos. Por ejemplo se advirtió un movimiento expansivo asociado a la ejecución de las notas más agudas, y más largas del pasaje ($La b_5$). De manera interesante esta expansión no tiene lugar siempre del mismo modo, sino que se presenta sobre diferentes ejes y realizada por diferentes partes del cuerpo. Así, la primera expansión es la de la “altura” (eje vertical) de las manos, en relación a la posición media que las manos presentan durante la ejecución, sutilmente acompañada por una elevación de cabeza. En el segundo ensayo, la expansión tiene lugar sobre el eje horizontal y se refiere a la separación de los brazos respecto del cuerpo, y sobre el eje sagital adelantando las manos. Notablemente en la tercera toma, comienzan a conjugarse los movimientos sobre ambos ejes (horizontal y vertical) y aparecen totalmente combinados en la cuarta toma. Del mismo modo el movimiento de rotación del torso, ensayado en la toma segunda, como consecuencia de mantener la extensión de un movimiento a pesar del gesto expresivo de llevar las manos al pecho, permanece sutilmente refinado en las siguientes tomas. Claramente, entonces, no se trata de expresar (en el sentido de mostrar, de reflejar) un determinado contenido del sentimiento, sino más bien un modo particular de sentir. Por ello el gesto – es decir la forma y los recursos físicos del movimiento – es siempre diferente pero la cualidad permanece.

Siguiendo a Gallagher (2005, Gallagher y Zahavi 2008) resulta palpable por el modo en el que los movimientos mencionados se suceden en la secuencia que esas acciones ocurren como consecuencia de una intencionalidad que no es específica de esos movimientos en sí. En otros

términos, los movimientos son ejecuciones preconcientes y sub-personales que la cantante está aplicando con una intencionalidad que no focaliza en ellos mismos, sino que se refiere a un modo particular expresivo del contenido musical. En definitiva lo que está emergiendo claramente es un dominio del *esquema corporal* que se perfecciona, se refina y ajusta, a lo largo de la sucesión de ensayos. Es el esquema corporal el que permite “ocultar el cuerpo” para focalizar en la expresión musical. La cantante no atiende a su cuerpo, sino que se le “oculta”, al servicio de una intencionalidad dramática aplicada a ciertas notas. A pesar de “estar oculto” es el cuerpo el que realiza la acción y brinda el soporte físico a ese dramatismo. No estamos acostumbrados a atender a “los sutiles y matizados sentimientos de dirección y relación (temporal, espacial, causal, lógica, etc.)” (Johnson 2007, p. 97). Sin embargo, la evidencia recogida aquí habla a favor de pensar que el cuerpo va articulando y reflejando esos cambios sutiles. La cantante no lo advierte, pero su cuerpo sí.

La relación entre el movimiento y la intencionalidad dramática de la pieza en general, la frase, y cada nota en particular, se puso en evidencia en el *micro-análisis*. Allí se pudo apreciar que hay un control corporal preciso de cada altura cantada que aparece acoplado a un determinado movimiento (complejo) del cuerpo. En general, la *tau* (τ) de un “cierre angular” esto es, la función del control del tiempo que media entre un determinado estado en el curso de dicho movimiento, y el momento en el que éste alcanza su meta (en este caso, un “ángulo que se cierra”, un grado de máxima proximidad entre cabeza y brazos, por ejemplo), va acoplada a una *tau* (τ) en la dimensión de la altura tonal (melódica). La expresión dramática de la nota articulada resulta entonces directamente vinculada con ese movimiento del cuerpo sutilmente elaborado. En otros términos la intención dramática está corporeizada.

Del mismo modo que aprendemos a aplicar una determinada fuerza para mover un determinado objeto, o a nosotros mismos, al sentir diferentes grados de fuerza (Johnson 2007), en la elaboración de los movimientos observados a lo largo de las cuatro tomas, la cantante experimenta y aprende inconscientemente la fuerza, la dirección y la trayectoria necesarias para “mover” la nota correspondiente con la expresión dramática aspirada.

Pero al mismo tiempo es el propio movimiento el que provee el sentido del ese objeto que movemos (en cuanto a la fuerza que le aplicamos). Como dice Johnson, “(e)l movimiento es una de los principales modos por los cuales aprendemos el significado de las cosas y adquirimos nuestro sentido siempre creciente de cómo es el mundo” (2007; p. 21). El sentido de la nota (y de la frase) que canta momento a momento, emerge para la cantante de los movimientos que va realizando, y es a través de ellos que va configurando una comprensión creciente de la pieza musical y su comunicación.

El significado surge así de los movimientos y percepciones corporales no conscientes. El significado pretendido emerge del modo en el que el cuerpo va configurando (sintiendo) las cualidades dinámicas. Estas cualidades tienen que ver con el propio cuerpo pero también tienen que ver con la música que el cuerpo está produciendo. Y también tienen que ver con el entorno en el que ese cuerpo se está moviendo. De este modo el “sentido sentido” de la pieza musical trasciende lo personal y subjetivo, está en el mundo y por ello es compartido.

Referencias

- Español, S. (2008). La entrada al mundo a través de las artes temporales. *Estudios de Psicología*, **29** (1), pp. 81-101.
- Gallagher, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind*. Oxford: Clarendon Press.
- Gallagher, S. y Zahavi, D. (2008). *The Phenomenological Mind. An Introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science*. Oxon y New York: Routledge.
- Gibbs, R. W. Jr. (2006). *Embodiment and Cognitive Science*. New York: Cambridge University Press.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. Chicago y Londres: Chicago University Press.
- Lee, D. N. (1998). Guiding movement by coupling taus. *Ecological Psychology*, **10**, pp. 221-250.
- Lee, D. N. (2005). Tau in action in development. En J. J. Rieser, J. J. Lockman y C. A. Nelson (eds.) *Action as an Organizer of Learning and Development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 3-49.
- Molino, J. (1988). La musique et le geste: prolégomènes à une anthropologie de la musique. *Analyse Musical*, **1er** Trimestre, pp. 8-15.
- Newlove, J. y Dalby, J. (2004). *Laban for All*. New York: Routledge.



- Schögler, B. y Trevarthen, C. (2007). To sing and dance together. En S. Bråten (ed.) *On Being Moved. From Mirror Neurons to Empathy*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 281-302.
- Shifres, F. (2007). Poniéndole el cuerpo a la música. Cognición corporeizada, movimiento, música y significado. Trabajo presentado en las *III Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Noviembre de 2007.
- Shifres, F. y Wagner, V. (En preparación). Movimiento expresivo y ejecución. Análisis de variables dinámicas del movimiento.

MÚSICA Y CORPORALIDAD

Relaciones de coherencia entre danza y música en coreografías de ballet y de movimiento libre

ISABEL CECILIA MARTÍNEZ Y JULIETTE EPELE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

La relación entre la música y el movimiento ha apasionado a los estudiosos desde tiempos remotos, y es actualmente un tema de interés en los estudios psicológicos relativos a las artes temporales y del movimiento. Algunas corrientes analíticas atribuyen propiedades kinéticas a la música, bajo el supuesto de que ésta posee una capacidad para activar el dominio del movimiento corporal en la experiencia musical. Ahora bien, ¿en qué medida los movimientos suscitados por la música se basan en la música? Y más aún, ¿de qué modo se construye la relación entre el movimiento y la música? Estos interrogantes no han encontrado una respuesta consistente aún.

La psicología cognitiva musical clásica ha abordado la relación entre la música y el movimiento corporal bajo la hipótesis de que ambos poseen cualidades expresivas similares: así, por ejemplo se han comparado patrones de timing en el rubato musical con las tasas decrecientes de movimiento de los corredores al finalizar una carrera (Sundberg, Friberg y Frydén 1991); se ha correlacionado la tensión musical con el esfuerzo vocal (Sundberg 1987); también se ha abordado el estudio de las similitudes entre la información auditiva y la visual para comunicar la expresividad en la ejecución musical (Davidson 1993). Por otro lado se han identificado patrones de movimiento expresivo en los instrumentistas y se ha estudiado su uso en determinados lugares de la pieza musical en el transcurso de las ejecuciones (Davidson 2007).

Los paralelos entre la música y la danza han sido objeto de algunas indagaciones experimentales en el marco de la tradición cognitivo estructuralista. Se ha asumido una similitud entre las topografías de ambos discursos, que se manifiesta, por ejemplo, en la presencia de unidades discursivas susceptibles de subdividirse en unidades menores, de comienzos de frases marcados por elementos preparatorios, los que interactúan con componentes más inestables en el interior de dichas unidades, y de otros elementos que completan los patrones de fraseo hasta su resolución. A partir de estos supuestos Carol Krumhansl realizó un estudio exploratorio para estimar la contribución de la información visual (relativa a los movimientos coreográficos de la danza) y la información auditiva en la sensibilidad de los participantes al estimar correspondencias entre la música y la danza, donde dichas correspondencias existen. Encontró consistencias en los juicios acerca de los finales de frase y en las curvas de emoción y de tensión surgidas de las respuestas obtenidas en las tareas de segmentación. No obstante, halló diferencias en la segmentación de las unidades de movimiento y de música: las segmentaciones del movimiento ocurrieron en un orden más alto de la jerarquía formal y produjeron menos subdivisiones que las de la música, en tanto que los perfiles de tensión y emoción expresados por el movimiento mostraron menor variación a un nivel más local que los de la música (Krumhansl 1997).

Sin embargo, el estudio reportado parte de un análisis científico de la cognición del input sonoro y de una teoría de las estructuras arquitectónicas de la música, en donde las jerarquías lógicas atemporales no proveen una respuesta apropiada al estudio del problema de la experiencia de las artes temporales. Se parte de una hipótesis de concordancia entre música y danza en términos de mapeos entre las estructuras de los componentes sonoro y de movimiento que obedecen más a la idea de una cognición en la que la mente procede por asociaciones entre estructuras esquemáticas fijas relativas al funcionamiento de ambos dominios, que no toma en cuenta las particularidades de las formas dinámicas que adquiere la experiencia temporal del movimiento y de la música, las que, de acuerdo a los paradigmas más recientes sobre la cognición corporeizada, gobiernan los modos en que la mente y el cuerpo otorgan sentido a dicha experiencia. Por ejemplo, estudios muy recientes en el campo de la psicología de la ejecución dan cuenta de que el poder comunicacional que posee la ejecución expresiva reside en los procesos transmodales que tienen lugar en la base de los intercambios emocionales entre el ejecutante, la obra y el oyente, en los que la construcción del significado se vincula a los modos en que la configuración del tiempo se comparte entre intérprete y audiencia (Shifres 2008). La génesis de estos intercambios se reconoce en las primeras experiencias intersubjetivas entre la mamá y el bebé (Español 2008). Por otro lado, se ha hallado evidencia acerca de la naturaleza corporeizada de la comprensión musical, donde intervienen procesos imaginativos

que los oyentes ponen en juego cuando realizan correspondencias entre el conocimiento experiencial en los dominios espacial, temporal y físico y la experiencia de la tensión tonal en el dominio musical (Martínez 2008).

Este grupo de estudios arriba mencionados está en sintonía con algunas de las corrientes más actuales que proveen respuestas alternativas al estudio de la relación entre la música y el movimiento. Por ejemplo, en los enfoques psicobiológicos actuales, en particular en el modelo desarrollado por Trevarthen (2007) se sostiene que las bases de la musicalidad humana se forman a partir de la mimesis gestual y la expresión de propósitos e imágenes de la conciencia, que son regulados y que regulan a su vez los procesos dinámicos emocionales. Para entender la musicalidad este investigador propone recurrir a la experiencia de actuar y a las imágenes generadas al moverse, y otorga un rol central al sentido del tiempo en el movimiento, esto es, a las tensiones y a las medidas del tiempo que se originan en el interior de la mente y se vuelven acción. Señala críticamente que la dimensión del sentido del tiempo ha sido sistemáticamente negada en la literatura psicológica y lingüística. En esta tradición, como hemos visto más arriba, el ritmo y la altura han sido tratados como un patrón formal o una estructura secuencial de eventos, con el fenómeno del tiempo removido. Trevarthen propone en cambio que es en el cerebro donde recibimos de los otros por simpatía el mismo beat generado internamente y que la "entonación o afinación" de las acciones musculares vinculan nuestros propios miembros en propósitos coordinados porque instintivamente tendemos a hacerlo. Este mecanismo denominado pulso motivico intrínseco es el que posibilita entrar en sintonía con los comportamientos motores en el mundo. La postura, el modo de caminar, también comunican sentimientos.

Investigaciones recientes en el campo de la biomecánica, la regulación perceptivo-motora y la fisiología de los movimientos han realizado descubrimientos significativos que sostienen que la acción motora no es un efecto causado por los procesos perceptivos y cognitivos sino que los movimientos se originan en procesos cerebrales con el objeto de tomar control prospectivo o anticipatorio sobre las consecuencias sentidas. Algunas teorías han modelizado la forma dinámica que adquiere el movimiento dirigido hacia una meta en diferentes acciones. Se ha visto que en la percepción del movimiento intencional, la sincronía temporal está mediada por la saliencia del evento; como lo que la percepción rescata es el evento saliente, si hay dos eventos que tienen que llegar juntos, uno puede empezar antes o terminar después en orden a preservar la dicha saliencia. Lee (2004) propone una función teórica Tau que define el movimiento hacia una meta o hacia el cierre de una meta en el espacio y en el tiempo. Esta función define la información mental disponible momento a momento acerca de la brecha temporal necesaria para completar un movimiento. Numerosos experimentos soportan dicha función. Se ha señalado que cuando una tarea es ejecutada con propósito, el cuerpo genera una conciencia de movimiento en el espacio y el tiempo de gran precisión (el tiempo real de ejecución coincide con el tiempo representado en la mente).

En la interacción social estas imágenes motoras del cuerpo en acción sirven para representar las acciones de los otros y sus intenciones de actuación. Los mecanismos de regulación prospectiva para la acción estarían gobernados por la actuación de un tipo de neuronas denominadas neuronas espejo (Di Pellegrino *et al.* 1992; Rizzolatti y Arbib 1998). La exploración por imágenes del cerebro muestra la ubicación de los centros ejecutivos que activan el movimiento e indican el modo en que las imágenes motoras asimilan el input sensorial a los procesos de percepción imaginativa y memoria.

En acuerdo con esta línea de pensamiento la cognición musical corporeizada asume la existencia de una relación entre las propiedades emergentes de una obra musical y el modo en que los músicos, los bailarines y los oyentes experimentan en su mente y en su cuerpo la música. Volviendo al interrogante enunciado al comienzo de esta sección, acerca del modo en que se construye la relación entre el movimiento y la música, vemos que la ciencia cognitiva clásica proporciona respuestas que si bien son en parte satisfactorias en cuanto al modo en que las estructuras de sonido y movimiento se organizan esquemáticamente, presenta limitaciones en lo relativo al modo en que dichas estructuras se dinamizan en la experiencia temporal. Es por ello que los enfoques provenientes de la psicología corporeizada se presentan como un marco promisorio para indagar en estos interrogantes que no han encontrado aún una respuesta consistente.

En el presente trabajo abordamos el análisis de la relación entre la música y el movimiento desde la observación de la danza, donde la relación entre movimiento y música es evidente. Dado que en el estudio experimental arriba reportado (Krumhansl 1997) se han dado por supuestas ciertas correspondencias entre música y danza que guiaron los análisis posteriores, consideramos que es necesario profundizar acerca de la organización de los supuestos paralelos observando el modo en que bailarines de danza clásica y contemporánea organizan las coreografías de movimiento en relación a los discursos musicales. Dado que los estudios anteriores sobre la relación entre danza y música han sido realizados sólo con coreografías de ballet clásico, hemos abordado aquí la comparación entre dichas coreografías y los movimientos de danza en improvisaciones de



movimiento libre. El interés del estudio se centra en el análisis de la coherencia entre el gesto corporal y la construcción discursiva de la obra musical en ambas situaciones.

Para el análisis del movimiento utilizamos las categorías LAM: Sistema de análisis de movimiento de Rudolf Laban (1879-1958). Cuatro son las dimensiones que caracterizan a dicho sistema, a saber: (i) Espacio definido como el área o kinesfera en la que una persona opera física y psicológicamente. Desde el punto de vista físico la kinesfera representa el espacio que la persona puede alcanzar aún con las extremidades extendidas, sin desplazarse. Psicológicamente, corresponde a su espacio de influencia. El uso que cada persona hace de su kinesfera es único. Respectivamente, Laban distingue 4 actitudes corporales a las que refiere por medio de las imágenes que éstas evocan: Pared (caracterizada por el uso de los planos vertical y horizontal), Pelota (caracterizada por el uso del plano sagital), Alfiler (caracterizado por uso del plano vertical) y Tornillo (caracterizado por el uso de los planos horizontal, vertical, sagital); (ii) Forma: definida por los cambios corporales cuyas cualidades se asocian a los movimientos básicos de la respiración, con lo que la oposición básica inhalación-exhalación trasladada a los planos vertical, horizontal y sagital, reconoce las formas: elevarse-hundirse, extenderse-encogerse, avanzar-retroceder; (iii) Cuerpo: definido por la conectividad entre sus partes y traslación de la masa corporal en las direcciones: adelante, atrás, derecha, izquierda y (iv) Energía: de entrega o lucha bajo consideración de 4 factores (Espacio, tiempo, peso y flujo) que se despliegan respectivamente entre opuestos extremos.

Objetivos

En el presente estudio nos propusimos analizar comparativamente frases musicales y frases de movimiento en coreografías de ballet y en secuencias de movimientos libres de danza, con el fin de identificar similitudes, regularidades y/o puntos de contacto entre ambos modos discursivos.

Método

Sujetos

La elección de los sujetos remite a bailarines profesionales: 5 figuras consagradas, referentes históricos del ballet clásico a que corresponde la obra coreográfica de Mikhail Fokine "La Muerte del Cisne" (1905), y 1 bailarín especializado en ballet moderno e improvisación.

Estímulo

La pieza "El Cisne" del Carnaval de los Animales de Camille Saint Saëns se encuentra escrita en compás de 6/4 e indicación de tempo Adagio, según un plan formal de tres partes: A-B-A' (Figura 1), cada una de las cuales es divisible en frases y semifrases simétricas de dos y cuatro compases respectivamente. La primera y última parte, armónicamente más estables, contrastan la amplitud de registro y el movimiento ascendente de la melodía a la dirección esencialmente descendente de organización de la línea del bajo de la sección central. En todos los casos, la tensión melódica es determinada por combinación de los factores de mayor altura, resolución armónica y mayor duración, dando como resultado puntos de mayor definición (compases 5, 9, 15, 17, 21, 26), de segundo orden (c. 24 y 25) y de relativa ambigüedad entre los tiempos primero y el tercero del compás (c. 11 y 13).

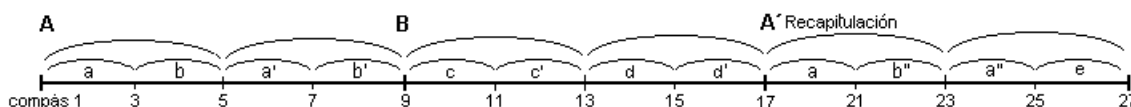


Figura 1. Plan formal de El Cisne de C. Saint Saëns.

Aparatos

El registro de los datos concernientes a las cuatro improvisaciones sobre "La Muerte del Cisne" se llevó a cabo por medio de dos cámaras de video digital Sony DCR-DVD 205; en tanto que las cinco interpretaciones de ballet clásico, corresponden a grabaciones históricas realizadas en vivo entre los años 1911 y 1991.

Luego, el análisis de sincronismo entre música y movimiento se realizó mediante el programa de edición de audio y video Sound Forge versión 9.0, que ofrece la posibilidad de una medición cuadro a cuadro en el orden de los milisegundos.

Procedimiento

El análisis de la relación entre música y danza se desarrolló de acuerdo a dos modalidades: (i) la observación y el análisis de 5 interpretaciones históricas de un mismo ballet, y (ii) la observación

y el análisis de interpretaciones de movimiento libre, para lo cual se le solicitó a un bailarín realizar 4 improvisaciones sobre el mismo tema musical.

El análisis de movimiento de las representaciones a cargo de los distintos bailarines fue realizado elaborándose, en primera instancia, la descripción del tipo y ritmo de articulación de los pasos o movimientos de danza en relación al fraseo musical y los distintos niveles de organización de la estructura métrica musical, y luego la distinción y señalamiento de los puntos de mayor tensión dentro de la secuencia de pasos en cada coreografía. Esto dio lugar al establecimiento de aspectos comunes entre las interpretaciones, así como de diferencias a través de un análisis comparado acerca de las cualidades del movimiento y el grado de sincronismo entre música y movimiento en determinadas instancias.

El estudio cualitativo se realizó sobre cada uno de los puntos de mayor tensión conforme al sistema de análisis de movimiento de Rudolf Laban, por aplicación de las categorías: Espacio, forma, cuerpo y energía, esta última bajo la consideración de 4 factores cuya aplicación permite una caracterización de la energía oscilando entre opuestos extremos de tipo:

1. Directa (Focalizada - concentrada) / Indirecta (Dispersa - expansiva), según el espacio.
2. Repentina o rotunda / Prolongada o paulatina, según el tiempo.
3. Pesada / Liviana, según el peso.
4. Libre / Contenida o controlada, según el flujo.

La estimación de sincronismo entre música y movimiento se llevó a cabo respecto del punto de máxima tensión de la melodía, esto es, la nota correspondiente al sonido sensible (fa #) que marca el cierre de la sección central y la vuelta a la tonalidad principal y reexposición del tema inicial (compás 17). Para ello, se realizó la medición del tiempo y el lapso en que ocurre el movimiento o paso de baile con que cada bailarín acompaña a este sonido, desde el inicio hasta su culminación, es decir, desde el momento en que comienza a prepararse el movimiento hasta que llega a su grado más elevado o extremo, allí donde termina de cerrarse la figura coreográfica y se articula una nueva. Luego, se cotejó el grado de correspondencia de éstos – tiempo de inicio y culminación del movimiento – con relación al ataque y final del sonido en cada versión.

Resultados

A través de los diversos análisis se observaron: 1) Correspondencias en la articulación del movimiento en relación a la articulación del fraseo musical y la estructura métrica en distintos niveles de las jerarquías formal y métrica, respectivamente; 2) Coincidencias en la asignación de los puntos de mayor tensión en el movimiento entre las distintas interpretaciones bailadas; 3) Semejanzas cualitativas en el movimiento de realización de los puntos de mayor tensión entre las coreografías; y 4) Un corrimiento en la sincronización movimiento - música en el orden de milisegundos, que implica el inicio anticipado y la culminación del movimiento a posterior respecto del ataque del sonido.

1. Un análisis comparado del tipo y ritmo de articulación del movimiento en las coreografías de ballet evidencia correspondencias entre éstas en relación a la articulación del fraseo y la estructura métrica en distintos niveles, revelando a su vez relaciones de coherencia con respecto a la forma musical:
 - *Sección A*: Cambios de figura o de paso de danza por frase (Coreografías a cargo de Ananiashvili y Plisetskaya), y por semifrase y por compás (Coreografías a cargo de Makarova, Pavlova y Ulanova).
 - *Sección B*: Cambios de figura o de paso de danza cada tres tiempos, y repetición de la serie de movimientos en la primera y segunda semifrase, ésta última construida en base a un diseño melódico-rítmico idéntico al de la primera pero secuenciado a distancia de tono (a-a´).
 - *Sección A´*: Cambio de figura o de paso de danza por semifrase en la recapitulación (c. 18 y 19), y repetición de la serie de movimientos acompañando la repetición de la célula melódico-rítmica que prepara la cadencia (c. 23-25).

Respecto de las interpretaciones improvisadas se observa, predominantemente, un ritmo de articulación del movimiento por tiempo – pulso de negra – así como un desdoblamiento del movimiento a nivel de la división – corchea – anticipando cada uno de los puntos de mayor tensión dentro la secuencia de pasos.

2. Las coincidencias en la asignación de puntos de mayor tensión en las distintas interpretaciones – coreografiadas o improvisadas – refleja el peso relativo de los puntos de tensión melódica (Figura 2). De este modo, la correspondencia es absoluta en los puntos de mayor definición de la tensión musical, siendo que ésta se observa en todas las representaciones analizadas, sin excepción; limitada respecto de los puntos de segundo orden (sólo en 3 coreografías y primera improvisación puede apreciarse tal coincidencia); y débil en los puntos de relativa ambigüedad, por cuanto 4 de las

versiones eligen el primer tiempo en los compases 11 y 13, otras 4 el tercer tiempo, y la versión restante se abstiene respecto de los puntos señalados.

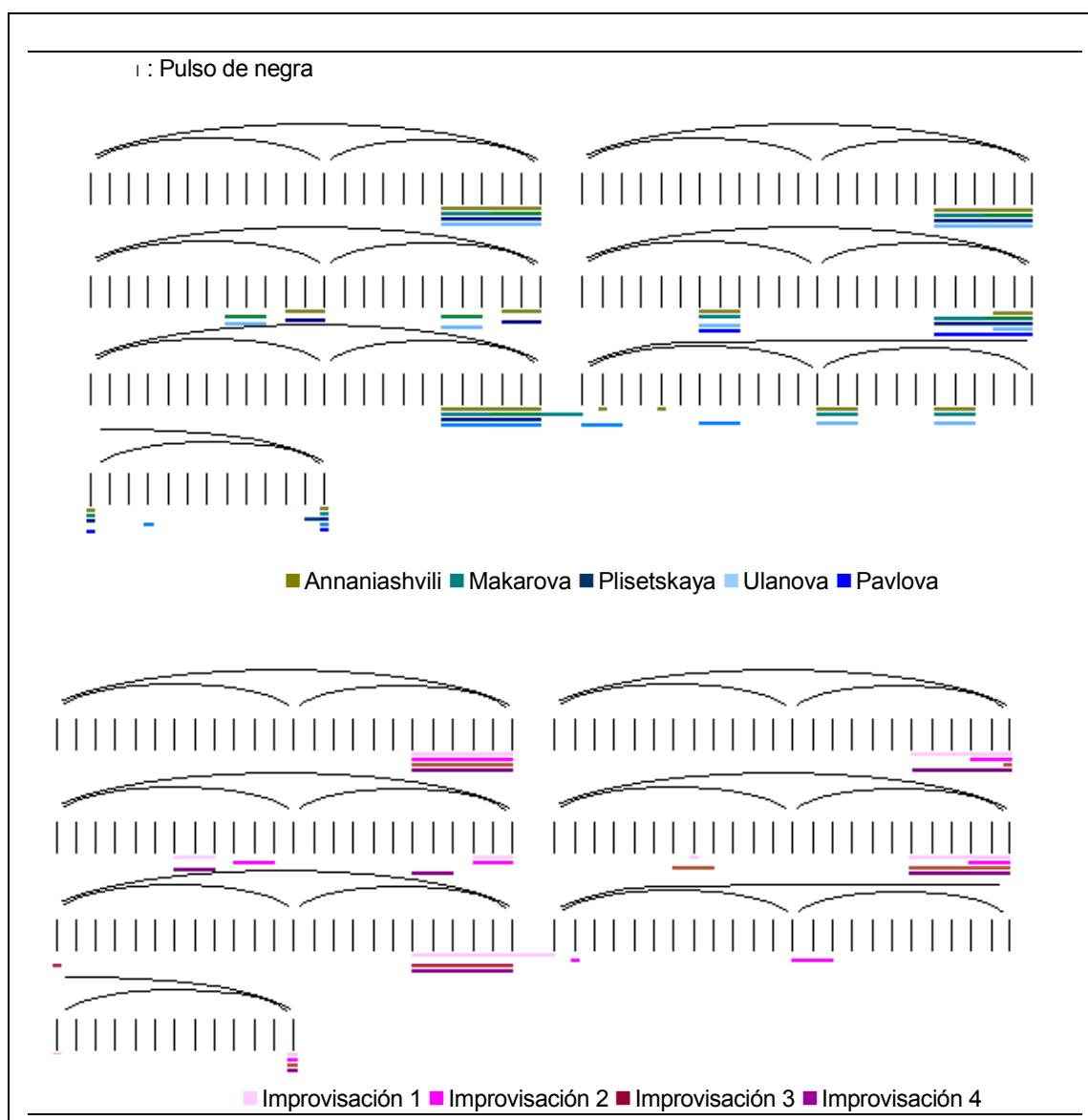


Figura 2. Localización de puntos culminantes de cada coreografía en relación al fraseo melódico.

3. Las semejanzas entre coreografías referentes a la calidad del movimiento en los puntos de mayor tensión son evidenciadas fundamentalmente en relación a la categoría: Forma [Extensión - Elevación - Avance]. No obstante, la categoría “Energía” asume un orden de coherencia dentro de cada coreografía, de modo tal que la energía de los puntos de mayor tensión resulta esencialmente:
 - Focalizada y controlada en la interpretación de N. Ananishvili,
 - Rotunda e inmediatamente liberada en la interpretación de N. Makarova,
 - Controlada y luego liviana y libre en la interpretación de M. Pliseskaya,
 - Focalizada y contenida en la interpretación de A Pavlova,
 - Rotunda, focalizada y contenida en la interpretación de G. Ulanova,
 - Rotunda e inmediatamente detenida en la improvisación 1,
 - Expansiva en la improvisación 2,
 - Libre y liviana en las improvisaciones 3 y 4.
4. El corrimiento en la sincronización movimiento - música implica, en todos los casos, el inicio anticipado y la culminación a posterior del movimiento respecto al ataque del sonido a que corresponde. Respectivamente, con independencia del tipo, duración y velocidad de ejecución del movimiento y de la música, la anticipación es siempre menor al retardo de la culminación, que se monta todo a lo largo de la vibración del sonido, más allá del ataque (Tabla 1).

	Paso de danza		
	Lapso	Inicio respecto del ataque	Culminación respecto del ataque
Ananiashvili N.	4"754	- 1"692	+ 3"062
Makarova N.	5"667	- 1"436	+ 4"229

Tabla 1. Inicio y culminación del paso de danza con respecto al ataque del sonido medida en milisegundos.

Discusión

El presente trabajo ha tenido por finalidad iniciar un estudio sistemático de las relaciones entre la música y el movimiento incluyendo en el análisis una introducción al estudio del problema de la construcción temporal de dicha relación, habida cuenta que los enfoques clásicos de la tradición cognitivo estructuralista han descuidado esta dimensión en el abordaje analítico de la experiencia de las artes del movimiento y del tiempo. Con el fin de comenzar a entender los modos en que se construye dicha relación, se formuló una primera pregunta de alcance amplio: ¿en qué medida los movimientos suscitados por la música se basan en la música? Para tratar de responder a ella, se acotó el abordaje del problema al estudio de una vinculación entre movimiento y música que fuera manifiesta. Por ello se tomó como unidad de análisis a la danza, y se compararon coreografías de ballet clásico e improvisaciones libres sobre la misma obra musical, bajo el supuesto de que si las características del movimiento emergen de rasgos de la música, sería dable identificar patrones de coherencia entre categorías del movimiento y categorías del discurso musical. En estudios muy recientes sobre experiencias de intersubjetividad temprana, donde se realizaron microanálisis de la estructura de la performance que los adultos ofrecen a los bebés, se encontró que si bien la composición del movimiento guarda altos niveles de sincronía temporal con la del sonido, se identifican momentos en los que el grado de ajuste entre ambos componentes presenta un cierto grado de corrimiento (Español *et al.* 2007); es por ello que en el presente estudio se abordó el microanálisis de la relación de sincronía temporal entre los componentes sonoro y kinético escogiendo un punto relevante del discurso coreográfico – musical, en la búsqueda de pistas que pudieran aportar información al análisis del problema en cuestión.

Si bien no sólo es válido considerar que en las artes del movimiento la música brinda un soporte al desenvolvimiento de la danza, sino que también es dable suponer que el discurso musical es susceptible de motivar la organización del movimiento con acuerdo a la organización sonora, dado que nuestra pregunta de investigación refería precisamente a si este direccionamiento ocurría en efecto, se tomó especial cuidado en el procedimiento de análisis de los componentes sonoro y de movimiento, para lo cual ambos se observaron inicialmente por separado para identificar rasgos característicos de la organización de cada uno, y recién entonces se consideraron algunos de los modos en que ocurre la composición entre ambos.

De los resultados del análisis de las cinco interpretaciones históricas de la obra surge que el ritmo de articulación de los pasos en el interior de las frases, y la organización del fraseo coreográfico en la macroforma, se corresponden de modo coherente con la articulación de los diferentes niveles de las estructuras métrica y formal de la música. Dependiendo de cada interpretación coreográfica, las frases de movimiento transitan por los niveles macro, medio y/o micro de ambas estructuras musicales. El nivel métrico mínimo que se articula en los pasos del movimiento coreografiado es el nivel del compás.

Del análisis de las cuatro improvisaciones libres surgen patrones que manifiestan una coherencia similar, sólo que aquí la articulación de los movimientos se corresponde con niveles inferiores de la jerarquía métrica (tactus y subtactus). Por lo tanto, en ambos casos lo que conforma cada juego coreográfico no es un patrón fijo de pasos de acuerdo a la música, sino la lógica interna que en cada caso adoptan las frases de movimiento, en acuerdo con la lógica métrico-formal que emerge de la organización musical.

La coherencia también se hace evidente al analizar la relación entre la tensión del movimiento y la tensión musical. Las jerarquías de tensión melódico - tonal que se tomaron en consideración indicaron una correspondencia directa en la asignación de tensión al movimiento: cuanto más estructuralmente embebida era la tensión tonal más unívoca resultó ser la asignación de tensión al movimiento en las diferentes interpretaciones.

Debido a ello se eligió uno de los puntos donde la vinculación entre la tensión de ambos componentes se definía con mayor claridad (la articulación entre B y A') para estudiar en detalle la calidad del movimiento y la relación de sincronía temporal entre los mismos. Los resultados que arrojó el análisis Laban respecto de la calidad de movimiento en dicho punto encontraron las mayores semejanzas en la Forma, con sus tipos Extensión, Elevación y Avance, en tanto que en el interior de cada movimiento, la Forma se moduló mediante la Energía, que mostró en cada coreografía un orden particular en la organización de sus tipos (ver ítem 3 en el apartado Resultados). Pareciera entonces

que la tensión del movimiento es más el resultado de una composición de los distintos tipos energéticos respecto del fluir de la tensión que emerge de la corriente de eventos sonoros que de una relación de correspondencia 1 a 1 entre movimiento y sonido.

Sin embargo, el análisis de la sincronización temporal entre movimiento y música, donde se vio que el inicio del movimiento *anticipa siempre* al ataque sonoro y culmina *siempre a posteriori* de dicho ataque, sumado al hecho de que el lapso de dicha anticipación es siempre menor al lapso de su respectiva culminación, brinda un indicador preciso y novedoso para el estudio de la evolución dinámica del flujo sonoro-kinético y abre hipótesis para el análisis de la construcción de dicha relación. La respuesta parece encontrarse en la función Tau (Lee 2004) que indica que la relación de movimiento y sonido *intencionados* se resuelve por el modo en que un componente se adelanta a otro para *llegar juntos* a la meta.

¿Es entonces la dinámica espacio-temporal que componen movimiento y sonido la que ilustra el modo en que dos eventos que manifiestan un movimiento intencionado pueden empezar antes o terminar después en orden a crear la ilusión de estar juntos? El modo en que Forma, Energía y Lapso temporal del movimiento se relacionan con la tensión musical en la unidad de análisis considerada aquí, podría brindar indicios acerca de la capacidad de la música y la danza para expresar los sentimientos temporales (Español 2008). De acuerdo al marco de la cognición corporeizada, en la percepción de esta intención es probable que la experiencia de *sentirse* en un espacio y un tiempo ilusorios, que es la proyección de la conciencia de moverse en un tiempo y espacio reales, sea el vehículo por el cual construimos en parte el sentido de la temporalidad en la música. La continuación del estudio minucioso de otras situaciones de composición entre música y movimiento podrá brindar más insights para entender más en profundidad los modos en que el movimiento puede contribuir a la comprensión de la música.

Referencias

- Davidson, J. (1993). Visual perception of performance manner in the movement of solo musicians. *Psychology of Music*, **21**, pp. 103-113.
- Davidson, J. (2007). Qualitative insights into the use of expressive body movement in solo piano performance: a case study approach. *Psychology of Music*, **35 (3)**, pp. 381-402.
- Di Pellegrino, G.; Fadiga, L.; Fogassi, L.; Gallese, V. y Rizzolatti, G. (1992). Understanding motor events: a neurophysiological study. *Experimental Brain Research*, **91**, pp. 176-180.
- Español, S. (2008) La entrada al mundo a través de las artes temporales. Número monográfico dedicado a Psicología de la Música. *Estudios de Psicología*, **29 (1)**, pp. 81-101.
- Español, S.; Shifres, F.; Martínez, C. y Videla, S. (2007). Frases de sonido y movimiento en las interacciones tempranas adulto bebé. *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, pp. 422-424.
- Hutchinson Guest, A. (2005). *Labanotation. The system of analyzing and recording movement*. New York: Routledge.
- Krumhansl, C. (1997). Musical tension: cognitive, motional and emotional aspects. En A. Gabrielsson (ed.) *Proceedings of the Third Triennial ESCOM Conference*. Uppsala, Suecia, pp. 3-12.
- Lee, D. (2004). Tau in Action in Development. En J. J. Rieser, J. J. Lockman y C. A. Nelson (eds.) *Action, Perception and Cognition in Learning and Development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Martínez, I. C. (2008). Cognición enactiva y mente corporeizada: el componente imaginativo y metafórico de la audición musical. Número Monográfico sobre Psicología de la música. *Estudios de Psicología*, **29 (1)**, pp. 31-48.
- Rizzolatti, G. y Arbib, M. A. (1998). Language within our grasp. *Trends in Neurosciences*, **21**, pp. 188-194.
- Shifres, F. (2008). Música, transmodalidad e intersubjetividad. *Estudios de Psicología*, **29 (1)**, pp. 7-30.
- Sundberg, J.; Friberg, A. y Frydén, L. (1991). Common secrets of musicians and listeners: An analysis-by-synthesis study of musical performance. En P. Howell, I. Cross y R. West (eds.) *Representing Musical Structure*. New York, Academic Press.
- Sundberg, J. (1987). *The science of the singing voice*. Dekalb, IL: Northern Illinois University Press.

Trevarthen, C. (1999-2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae, Special Issue: Rhythm, Musical Narrative and Origins of Human Communication*, pp. 155-211.

Referencias de los registros en video

Ananiashvili, Nina "The Dying Swan". Live performance 1991, en: Nina Ananiashvili & International Stars. VAI DVD 4241.

Makarova, Natalia "The Dying Swan". Live performance 1975, en: Natasha - Kultur Video DVD, 2007.

Plisetskaya, Maya "The Dying Swan". Live performance 1975, en: Maya Plisetskaya Dances. VAI DVD 4264.

Ulanova, Galina "The Dying Swan". Live performance 1991, en: Paul Czinner's. The Bolshoi Ballet. VAI DVD 4426.

Pavlova, Ana. (s/d). Interpretación con el Ballet Kirov.

LA PARTITURA COMO POSIBILIDAD PERMANENTE

ANA MARÍA CUÉ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Introducción

En este trabajo intento establecer un nexo, un camino a seguir paso a paso entre intérprete y compositor a través de algo en común: la partitura.

“Existe un lugar del texto musical en el que se anula toda distinción entre el compositor, el intérprete y el oyente... todo oyente ejecuta lo que oye” (Barthes 1995, p. 296). Yo agregó, como intérprete que soy, esta pregunta: ¿qué mejores oyentes nosotros, los intérpretes, que oímos cientos de veces la obra a ejecutar, la analizamos, la evaluamos, la fragmentamos, despedazándola, para volverla a unir, para poder hacerla nuestra y recrearla.

El acto interpretativo atraviesa la difícil comunicación entre partitura e intérprete, entendida siempre como un ejercicio espiritual y no sólo intelectual. En otras palabras, toda interpretación sufre un complejo proceso de mutilación y selección. Por eso ninguna y todas las interpretaciones tienen la verdad. *“Interpretar un texto no es darle un sentido (más o menos fundado, más o menos libre) sino por el contrario apreciar el plural de que está hecho”* (Barthes 1997, p. 3). Me baso en este planteo del reconocido semiólogo francés R. Barthes, una de las figuras intelectuales más influyentes en su campo, e intento trasladarlo al universo de la música.

Compositor e intérprete saben que, desde el momento en que la obra está escrita y pasó al papel, a la partitura, va a necesitar podríamos decir de su “traducción”. La obra en sí no existe como un cuerpo y va a depender de la imaginación y la técnica recreadora del intérprete. Si bien el compositor da pautas precisas, mediante los signos del lenguaje escrito musical, es el intérprete el que construye, a partir de esos códigos, cuerpos sonoros que no están en la vida y que van a vivir, no sólo como expresión de su autor, como expresión del intérprete y del escucha, sino también por su relación con las otras obras, en el espacio sin fronteras de la percepción.

Según palabras de R. Barthes, no somos un lector inocente. *“Ese yo que se aproxima al texto es ya una pluralidad de otros textos”* (Barthes 1997, p. 6). Así también decimos nosotros que, cuando nos acercamos a una partitura, no somos ni lectores ni escuchas inocentes. Estamos cargados de miles de audiciones que nos hablan de una continuidad y unidad secreta del arte y el pensamiento, que no es otra cosa que el espacio común de la memoria humana.

Sobre este particular creo que corresponde hacer una breve reflexión. En la digresión que sigue a continuación se pone de manifiesto claramente la continuidad de pensamiento en las exigencias de tres grandes compositores pianistas durante el siglo XVIII y XIX: Ellos piden claridad, toque legato, cantabile, declamado, dentro de exactitud rítmica, búsqueda de sonidos orquestales y expresivos, dentro de la naturalidad de ejecución.

De Mozart a Chopin

Si nos detenemos simplemente como lectura a primera vista en la producción pianística de Mozart, vemos en ella un completo documento del paso del clavicémbalo al piano. La indicación dinámica de Mozart es de extrema sencillez y está dominada casi exclusivamente por el forte y el piano. Mozart expresó en sus cartas lo que pensaba de una buena y mala ejecución. Insistía en la naturalidad, tanto en la ejecución como en la interpretación y en la postura ante el teclado.

Aún la música instrumental parece hecha a propósito para la escena y es innegable que un lado fundamental del arte mozartiano es la inflexión de carácter vocal.

Beethoven fue quizá el primer pianista romántico. Su manera de ejecutar conmocionó a Viena. Remitiéndonos a sus partituras, sus sonatas para piano, sobrepasan los límites del estilo pianístico del clasicismo, extendiendo hasta el extremo las posibilidades tanto del instrumento como las de la técnica. Usa una paleta dinámica de extraordinaria amplitud, abarcando toda la extensión del teclado con absoluta libertad y violando todas las leyes en nombre de la expresión. Crea sonoridades y texturas casi orquestales. Ningún piano de su época le ofreció lo que buscaba, tal es así que un año antes de morir dijo que el piano seguía siendo un instrumento inadecuado. Y es verdad que los intérpretes sentimos eso, sus ideas sobrepasan totalmente al instrumento. *“No hay ningún instrumento ni lo habrá jamás que pueda reproducir el dinamismo que Beethoven se imaginaba en su mundo sordo”* (Bergman 1995, p. 239).

Si pasamos ahora al piano netamente romántico y pensamos en Chopin para dar un solo ejemplo representativo, debemos destacar que Bach fue siempre una inspiración para este músico no

por nada sus preludios están escrito en todas las tonalidades mayores y menores. No olvidemos tampoco que Chopin adoraba a Mozart y a Bellini, recomendando a sus alumnos que escucharan a los grandes cantantes.

Su gran técnica pianística inaugura el piano como confidente desgarradoramente sincero, lleno de matices y suspiros.

Con el romanticismo aparece el auditor como público, como “muchedumbre”. La música de salón supone un cambio de sensibilidad. El piano solitario aparece como el instrumento-resumen, la gran puerta para el ensueño y para la nostalgia de infinito.

Estas nuevas necesidades poéticas y expresivas reclamaban formas breves en las cuales el sentimiento se expresara en estado puro, sin desarrollo.

El plural de la partitura

Recordando el pensamiento de Gérard Genette, él constata que ahora Cervantes y Kafka son contemporáneos nuestros y contemporáneos uno de otro, lo que quiere decir que la influencia de Kafka sobre Cervantes no es menor que la influencia de Cervantes sobre Kafka, y esto debido a que el tiempo literario es reversible. Y no solo el literario. Cuando interpretamos Beethoven tenemos el mundo sonoro del siglo XX incorporado en nuestra sensibilidad, Bartok, Prokofiev, Stockhausen y tantos otros resuenan en nuestros oídos.

Puedo entonces llegar a decir, parafraseando a Gérard Genette que para nosotros, Beethoven, Chopin, Bartok, son contemporáneos.

Una metodología interpretativa, sin embargo, posee un cierto número de pautas, una base o plataforma conceptual que limitan las interpretaciones, de manera que no podríamos interpretar Mozart como Beethoven, Beethoven como Chopin, por ejemplo.

Pero también es verdad que una metodología correcta, posibilita interpretaciones válidas, que no se agotan en esas posibilidades. Toda partitura llama al intérprete y lo obliga a ensayar una lectura, una posible respuesta, porque si la partitura se presentara desde un lugar de verdad, no dejaría espacio para la interpretación.

“No hay ninguna seguridad acerca del pensamiento correcto, y por cierto, ninguna garantía para la interpretación musical. Hay que arriesgar siempre” (Barembain 1992, p. 232). Entonces es evidente que ninguna obra es original así como ninguna interpretación perfecta.

Cuando se comienza a estudiar una obra se lo hace con respeto y gran dosis de amor. Nos vamos acercando a la obra cada día con el estudio y el análisis, pero también nos vamos alejando, porque si bien brindamos una perspectiva nueva, enriquecemos con nuestra visión la obra, inevitablemente ella será siempre más de lo que vemos, oímos y pensamos. Siempre nos va a exceder. Hay una “partitura ideal” que intentamos traducir, pero se nos escapa o cambia constantemente.

Descomponer – Recomponer

Como ya dije el objetivo de este trabajo es principalmente concientizar al intérprete como recreador de una partitura, valorando su lectura como una práctica de desentrañar sentidos. En esta práctica es imposible comentar el sentido de la partitura, o resumirla en palabras, porque *“la música no tiene un sentido, sino que es un sentido, tiene significación en tanto que es sonido”* (Schloezer 1961, p.23). *“¿Qué es comprender la música? Como no se trata de captar a través de un sistema de sonidos algo que sería otra cosa que los sonidos, comprender una obra musical consiste en una cierta manera de aprehenderla en ella misma”* (Schloezer 1961, p. 25).

He elegido para intentar explicar este proceso de recreación la 1ª Sonata para piano de Marta Inés Varela, compositora rosarina, colega y Directora de nuestra Escuela, con lo cual, por su proximidad, añado el interés de aportar sus puntos de vista en este abordaje. Esta sonata tiene cuatro movimientos, he decidido basar mi trabajo en el segundo de ellos que es un Lento, denso, ascético y esencial en su brevedad.

Voy a tratar entonces de descomponerlo, separando las partes, para volverlas a unir. Con otras palabras acceder a un intento de “reescritura”.

Recordando a Barthes, digamos que desde el momento que podemos recrear la obra, recomponerla, ya no somos meros consumidores, ociosos lectores o ejecutantes, sino que accedemos a ella apreciando el plural de que está hecha, a través de múltiples entradas. Creo firmemente que en las obras contemporáneas o como ésta, más aún, inédita, este trabajo es impostergable. Es una “excursión” que nos proporciona un conocimiento más profundo e inesperado:

Segundo movimiento (lento) de la 1ª Sonata para piano de Marta Inés Varela

Lento sin indicación metronómica, de manera que el tempo será un movimiento profundamente subjetivo del intérprete. Sin embargo, he aquí la primera limitación que podemos imponernos, el tempo es solamente una parte del todo y está en relación con el conjunto. Tiene que ser elegido con cierto rigor.

He dicho alguna vez que en un espacio tan breve como el teclado se dibuja el mundo. Así lo primero que observamos acá es que la mano derecha va a tocar en el extremo agudo del teclado (8va. alta) y la mano izquierda en el extremo grave (8va. baja), pero no como oposición, sino como una intención de abarcar de común acuerdo ese espacio, como un abrazo.

Vemos tres pentagramas, en vez de los dos tradicionales, indicación tres cuartos, el pentagrama del medio con silencios por espacio de casi tres compases. Comienza la izquierda con un do# pp. Silencio de corchea en la derecha seguido de notas negras ppp siempre. Este trozo musical comienza de la nada y su mayor fuerza es la relación entre sonido y silencio, entre derecha e izquierda, con el "vacío" o "silencio espacial" de la zona central.

Concentrémonos en el primer compás y vemos que la distancia entre una y otra negra que alternan izquierda y derecha es de corchea y esto sucede hasta la segunda negra de la izquierda del segundo compás (fa#) a partir de la cual hay mínimas variaciones rítmicas.

Reparemos ahora que la mano izquierda que, como dije, empieza pp toca durante 11 compases las notas: do#, fa#, do natural (negras siempre) a manera de pedal figurado, mientras la derecha, si bien toca siempre las notas do, sol, do#, manteniendo esta estructura interválica, varía el ritmo en cada compás y la dirección descendente, ascendente.

Hablemos ahora del "toque". Volvemos la atención nuevamente al comienzo. La mano derecha ppp con ligaduras que sugieren articulaciones y la izquierda pp sin ligadura que sugiere una continuidad del toque desligado. La atmósfera es de monotonía y casi diría intención de inamovilidad. La compositora no escribe acá "expresivo" como lo hará más adelante, pero este toque pp-ppp incoloro, "inexpresivo" quiere en sí mismo expresar algo.

En el tercer compás, la derecha deja su registro agudo y "salta" al pentagrama central (hasta ahora en silencio) para brindarnos una melodía, según la partitura p expresivo. Es de fundamental importancia acá emplear el "toque legato" que presta gran ayuda para "cantar". Este toque, denominado toque por presión, aprovecha la delicada sensibilidad de las yemas, que se perdería si se doblan los dedos excesivamente. Barthes, comenta, que las yemas de los dedos son "la única parte erótica del cuerpo de un pianista" (Barthes 1995, p. 271). La melodía que nos sugiere el timbre de un corno inglés, tal vez, tiene gran movimiento interválico y reguladores que marcan su vuelo dinámico para terminar en pp en el compás 11.

Recapitulando podemos decir que oímos una *introducción*, que asienta un *fondo* o faja sonora sobre la que va a emerger "la figura". En otras palabras hay una cuadratura que la melodía rompe con un desplazamiento que intenta ser libre.

Al comenzar (al final del compás 3) la melodía del pentagrama central se hace imprescindible la ayuda del *pedal* derecho ¿Por qué? Es necesario que esta melodía "cante" y el expresivo anotado, recién ahora, también es indicativo de resonancia que la calidad del sonido no sea "seca" y que no se "corte" por las idas y venidas de la mano derecha del registro central al agudo. Hay que destacar que los compositores raramente anotan el uso del pedal derecho, dejándolo librado al intérprete. Personalmente creo que en esta obra debemos poner pedal desde el comienzo, tal vez un medio pedal, que no empaste tanto. El uso del pedal depende de la índole del instrumento, las condiciones acústicas de la sala y finalmente el gusto del intérprete.

El compás 11 es similar al primer compás de la obra, excepto por el re blanca con puntillo, que sigue sonando en el pentagrama central. Esta nota por su ubicación, aun cuando diga pp debe ser tocada con más sonido sumamente expresivo.

A partir del compás 12 se cambia a dos cuartos. El pentagrama central queda en silencio, mientras que la mano derecha, ya sin octava alta, va bajando al centro del teclado. La mano izquierda por su parte también deja su octava baja y se acerca a la derecha. El ritmo va acortándose a silencios de semicorchea en sus contrapuntos por lo cual, sumado a la indicación de crescendo, va generando una intención de stretto, de agitación, que cierra en el compás 15 con dos segundas mayor y menor tocadas por las dos manos a manera de cluster, forte y con acento, con un ritmo corchea con puntillo-semicorchea que cae al vacío de un silencio de negra sin resolución. Así termina la sección A. Este movimiento tiene una forma A B A' en su desarrollo total.

A partir del compás 16 comienza la Sección B. Aunque la partitura no lo indica, el tempo a mi entender, debe ser más movido, debido a que las manos derecha e izquierda comienzan un juego contrapuntístico, un juego polirrítmico como así también un juego de dirección ascendente-descendente. Las notas finales de compás, que se mantienen tenidas al compás siguiente dan la

sensación de un rubato escrito, acentuado por los tresillos que aparecen y el cambio de compás de dos cuartos a tres cuartos en el compás 19.

Desde el compás 22 al compás 25 aunque sigue el contrapunto, se percibe más lo rítmico que lo melódico-lineal. Las dos manos se van alejando en el espacio del teclado, la izquierda hacia el grave y la derecha hacia el agudo, pero van acortando a silencios de semicorchea la entrada imitativa por la cual se oye el ritmo de semicorchea continuado como un galope. Es por ello, que se hace necesario interpretativamente apurar el movimiento aún más, para que este stretto cobre más significado en su percepción.

Recapitulando, en la sección B hemos pasado de lo melódico-lírico, con vuelo ascendente, a la finalización de B con un “golpeteo” rítmico, acentuado por el crescendo escrito con toda intención. Hay que hacer notar que la izquierda, además de internarse en los graves, tiene una interválica que también es descendente, en contraposición a la derecha, que continúa una línea ascendente. El compás 24 termina abruptamente, con un regulador de crescendo la sección B. Se hace imprescindible hacer acá una respiración, para volver al Tempo Primo en A' de nuevo en tres cuartos.

Sección A'. Volvemos en el compás 25 a observar la partitura con los tres pentagramas como la sección A. Las sonoridades vuelven en la izquierda y la derecha a la indicación pp – ppp y nuevamente octava baja y 8va. alta respectivamente. El pentagrama central en silencio.

Esta faja sonora similar a la Introducción, se ve no obstante alterada: la izquierda toca notas dobles, intervalos de 7ª (mi bemol-re, la bemol-sol, re-do#) en negras que mantienen un bajo continuo hasta el final.

La derecha también como en la Introducción contribuye a este fondo sonoro, pero traspuesta la estructura interválica a: mi-la-mi bemol-si bemol(es decir, cuatro notas en lugar de tres) variando levemente la rítmica de compás a compás, aunque siempre colaborando con la izquierda para lograr la continuidad sonora que da garantía de inamovilidad al contexto.

Sobre esta atmósfera sonora emerge la figura expresiva melódica en el pentagrama central, hasta ahora en silencio, compás 27. El hecho de que esta melodía no empieza en el pulso del compás ni termina en él, en todas las articulaciones siguientes, brinda cierta libertad a la línea, a semejanza de un rubato escrito. En el penúltimo compás del movimiento, recién terminará su aletear en el primer pulso (compás 34) con un salto de 4ta. aumentada ascendente a la nota si blanca con puntillo, por lo cual, aunque la partitura indica ppp, debe tener una sonoridad de intencionalidad expresiva.

En los compases 32, 33 y 34 la derecha “pierde” el si bemol de su estructura, de manera que sólo se escuchan las notas mi-la-mi bemol con un rallentando escrito en la figuración (semicorchea-corchea, negra). En el compás 35, último del movimiento, se escucha la mano izquierda con su séptima (mi bemol-re) en blanca y luego un silencio, siendo este silencio también significativo.

Finalmente quiero aclarar que, siendo el Primer Movimiento de esta Sonata una “Fantasía sobre un tema de Beethoven” de la sonata Op. 31 N° 1) en este segundo Movimiento se perciben, como connotación, algunos recursos beethovenianos: el uso de los registros extremos del teclado, el desarrollo constante rítmico-melódico y la valorización de los espacios de silencio.

Problemática del oyente

Quiero ahora intentar aproximarme a la problemática del oyente, del receptor, porque para el intérprete es de suma importancia rescatar y respetar la presencia del otro como escucha. El intérprete se obliga a un pacto de verosimilitud, basando la validez de la interpretación en su coherencia y convicción, y no en una supuesta verdad o perfección. Porque la gran pregunta es: ¿dónde está la música? ¿en la partitura? (léase compositor) ¿en el intérprete? (léase cuerpo sonoro, vivo como una realidad) ¿en el oyente? (léase el público, la audiencia, el otro).

“La escucha incluye en su territorio, no sólo lo inconsciente, sino también lo implícito, lo indirecto, lo suplementario... la escucha se abre a todas las formas de la polisemia... la ley que prescribe una escucha correcta, única, se ha roto en pedazos, hoy en día lo que se pide con más interés es que deje surgir.” (Barthes 1995, p. 255)

Ya en el siglo XVIII Carl Philippe Emmanuel Bach señalaba que el primer deber del músico era mover el corazón. Este pensamiento está en directa relación con la concepción contemporánea, de que es en los demás donde la expresión cobra relieve y se hace significado. La obra realizada no es pues la que existe en sí como una cosa, sea un escrito o una pieza musical, sino la que llega hasta el espectador u oyente y le invita a reanudar el gesto que la ha creado.

Gerard Genette dice pues que la obra duradera es susceptible de ambigüedad infinita, es un espejo que hace conocer los rasgos del lector y es esa participación justamente la que constituye toda la vida del objeto literario ¿qué quiere decir esto? Cada libro renace a cada lectura, de la misma manera que cada partitura musical cobra vida en una nueva interpretación.

Quiero citar a Jorge Luis Borges antes de seguir adelante: *“Cambiamos incesantemente y es dable afirmar que cada lectura de un libro, que cada relectura, cada recuerdo de esa relectura, renuevan el texto. También el texto es el cambiante río de Heráclito”* (Borges 1980, p. 102).

La música, mejor dicho, el texto musical, añade otro tópico que complejiza la situación: el hecho de que todo intérprete es un “traductor” y posiblemente también, el mejor oyente, como ya dije. A este respecto quiero compartir una opinión de Barthes:

“Schumann no permite que entienda plenamente su música nadie más que el ejecutante, aunque la toque mal...es que la música de Schumann llega mucho más lejos que a los oídos, llega al cuerpo, los músculos, a golpes de ritmo y hasta a las vísceras, gracias a la voluptuosidad de sus melos: podría decirse que, cada vez, el fragmento ha sido escrito para una sola persona, la que lo está tocado: el auténtico pianista de Schumann soy yo...” (Barthes 1995, p. 285)

Personalmente siento lo mismo respecto a las partituras contemporáneas.

Conclusión

He intentado rehuir los senderos más conocidos y transitados en el análisis de una partitura, para lanzarme a una especie de desciframiento del signo expresivo de la obra, entendida ésta como un mecanismo productor de sentido.

Volvemos a la pregunta inicial ¿dónde está la música? ¿en la partitura? ¿en ese objeto escrito lleno de signos? La música evidentemente no es la partitura, ni tampoco una interpretación puntual, específica y menos aún lo que el oyente se siente empujado a “descifrar” gracias a su sensibilidad y a su cultura.

Podríamos llegar a decir, entonces, que la música está en el límite, en la frontera, en el combate entre el eventual cuerpo sonoro con el lenguaje escrito musical, y dando una vuelta al círculo decir: en ese *“lugar del texto musical en el que se anula toda distinción entre el compositor, el intérprete y el oyente.”* (Barthes 1995, p. 296).

Convengamos que no es posible combinar todas las interpretaciones en una sola versión. Tampoco es posible percibir todos los variados detalles de las muchas posibles interpretaciones.

Una obra musical es como un universo en miniatura dice Barenboim, y como intérprete yo pienso que en ese breve espacio del teclado siempre estoy dibujando un mundo ¿el del compositor? ¿el mío?

I. La música va y viene

como mis dedos sobre el teclado

arduo trabajo

desenterrar las voces

demorado secreto

lo que voy a oír.

II. Entre una nota

y la que sigue

hay siempre más

adivinar la última

sería como lanzarnos

a un rompecabezas

infinito.

Ana María Cué

Referencias

Barenboim, D. (1992). *Una vida para la música*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

-
- Barthes, R. (1995). *Lo obvio y lo obtuso*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Barthes, R. (1997). "S / Z". México: Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (2003a). *El placer del texto y lección inaugural*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (2003b). *El grado cero de la escritura seguido de nuevos ensayos críticos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bergman, I. (1995). *Linterna mágica. Memorias*. Barcelona: Tusquet Editores.
- Borges, J. L. (1980). *Siete noches*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Cortot, A. (1934). *Curso de interpretación*. Buenos Aires: Ricardo Americana.
- Eco, U. (1999). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Tusquet Editores.
- Genette, G. (1997). *La obra de arte*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Gonzalez Martínez, J. M. (1999). *El sentido de la obra literaria y literaria*. Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad.
- Hildeshimer, W. (1982). *Mozart*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Kuri, C. (2007). *Estética de lo pulsional*. Rosario: Homo Sapiens Editor.
- Martínez, I. (2003). Relación entre teoría y experiencia musical: La representación de ilusiones y de realidades. En I. Martínez y C. Mauleón (eds.) *Actas de la III Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- Schloezer, B. (1961). *Introducción a Bach*. Buenos Aires: Eudeba.
- Shifres, F. (2003). ¿Puede la teoría musical explicar la experiencia del ejecutante? En I. Martínez y C. Mauleón (eds.) *Actas de la III Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- Solomon, M. (1983). *Beethoven*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Anexo

Segundo Movimiento (Lento) de la 1ª Sonata para Piano de María Inés Varela.

Lento II

8^{va}

1

ppp siempre

8^{va}

pp

4

3

p expresivo

7

mp

Cué

8va

9

3

3

pp

8vb

11

ppp

cresc.....

loco

loco

1-3 1

ritard

f

mp

3

3

3

3

3

3



Musical score for the piece "Cué", measures 27 through 33. The score is written for piano and consists of four systems, each with three staves (treble, middle, and bass clefs). The key signature has one flat (B-flat) and the time signature is 3/4. Measure numbers 27, 29, 31, and 33 are indicated at the beginning of their respective systems. The score includes various musical notations such as slurs, ties, and dynamic markings: *p* (piano), *ppp* (pianissimo), and *mp* (mezzo-piano). There are also triplets marked with a '3' and a bracket. The piece concludes with a double bar line at the end of measure 33.



INTERPRETACIÓN PIANÍSTICA

Vinculación entre análisis musical y herramientas técnicas

SILVIA GARCÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Fundamentación

En el estudio de la música, la creación de estrategias de análisis y reflexión sobre nuestras creencias y sobre cómo éstas determinan nuestras acciones, influye directamente en la construcción de medios técnicos tanto como en la construcción de la interpretación.

Históricamente, la creación de herramientas ha sido consecuencia de la intención de facilitar la vida del hombre y esta intencionalidad está presente en todas sus manifestaciones. De modo similar ocurre con la técnica pianística como herramienta, en donde su desarrollo depende de una reflexión constante en la intencionalidad o idea que precede a la actividad musical, proporcionándonos información acerca de cómo generar medios para la ejecución de la obra musical.

Como sostienen Richard Bandler y John Grinder, construimos nuestra interpretación de la realidad por medio de información que recibimos a través de los órganos sensoriales y su carácter es personal (Emerick 1998).

Tradicionalmente la enseñanza de piano se ha enfocado básicamente hacia una serie de reglas de ejecución y la concepción de la “obra musical” como un objeto fuera de cualquier interpretación personal, se ha enfocado en general hacia el “mejor” modo de proceder, construyendo metodológicamente clases donde la consigna es cumplir con ideas musicales planteadas por el docente, no dando lugar a las ideas por crear o creadas y comprendidas por el alumno, la cual tiene expectativas de logro que resultan en consecuencias negativas de no alcanzarse la justeza adecuada.

La praxis musical por tanto, ha quedado sujeta a representar una idea externa desatendiendo el “modo de hacer” como estilo, el carácter intencional del acto interpretativo, que es común a toda actividad o praxis humana (Eco 1968; Vattimo 1992/1994). De este modo se aprenden “formas externas”, pero no se aprende a conocer “la forma o modo de hacer” que presenta cada alumno.

Consideramos que este “modo de hacer o de formar”, estaría dado en potencia de realización, y materializado en la ejecución y que el dominio en la materialización o ejecución requiere de un encuentro y reflexión constante con el entorno compuesto por nuestra finalidad, intención o idea, el análisis musical, el carácter subjetivo de la experiencia, la percepción y nuestras creencias concebidos como fuentes de conocimiento.

Por lo tanto, nuestro enfoque metodológico para la enseñanza de piano o cualquier otro instrumento, consiste en una búsqueda de concordancia y coherencia por parte del alumno entre su idea a realizar y su realización sonora (como materialización, ó producción del objeto sonoro).

Es importante aclarar que, al hablar de “idea”, estamos refiriéndonos a una representación mental, tanto desde el nivel auditivo, de la estructura musical, como de la significación emocional y no a un nombre o descripción determinado.

Resulta posible realizar una transposición al discurso musical, del pensamiento de Kusch (1976/78) sobre la articulación del discurso en el lenguaje quien plantea que cuando alguien habla existe un estado de ánimo y una posibilidad de ser que tiene que ser explicitada, existe una articulación del sentido ya dada antes de hablar y que el decir no apunta a la palabra, sino que se da antes, en la articulación del significado. Esta articulación del discurso o idea, puede plasmarse al cantar o tocar, pero el primer trabajo deberá consistir en percibir internamente, sentir y posteriormente describir dicha idea o articulación de significado. La misma representa intención y creación. Por ello, es importante tanto la idea como el grado de coherencia entre idea y realización o ejecución, para formar un juicio sobre la propia ejecución y de las habilidades que entran en juego para tener dominio de las mismas.

Al comenzar el estudio de una obra es importante formar una idea acerca de la misma, aunque en principio sea difusa, para que el “cómo” comience a emerger, al cual concebimos como resultante de la idea. Considerando la interpretación como un acto de creación se puede establecer una relación directa con la teoría de la formatividad de Luigi Pareyson, quien sostiene que la “idea” provee las herramientas para su realización acotando el camino de resolución de problemas. El proceso de formación de la obra es interpretativo porque consiste en un diálogo, una interrogación del

artista tanto con la materia que ha de formar como con la forma que de ella resultará (Vattimo 1992/1994).

Análisis musical e interpretación

El análisis musical nos proporciona ciertos conceptos “objetivos” que facilitan la comunicabilidad del objeto de estudio, pero no son suficientes para la interpretación donde entran en juego las experiencias subjetivas no objetivables ni designables. Pese a que se pueden establecer categorías y conceptos generales o universales debemos tener en cuenta el carácter subjetivo de la experiencia sobre tales conceptos. Al mencionar por ejemplo el concepto “Tema A”, el lenguaje es de utilidad para describir, señalar, comunicar; refiere a características de construcción musicales, pero no dice de sí mismo, de su carácter, como es percibido por la persona que lo nombra, ni cómo puede ser ejecutado tal concepto. Por lo tanto, al hablar de significación conceptual, estaremos refiriéndonos a su aspecto representacional, metafórico, cómo es percibido, cómo es sentido y cómo es realizado. Según Susanne Langer (1966) existe una gran franja de experiencia que se resiste a la formulación discursiva, a la expresión verbal. Se trata del aspecto subjetivo de la experiencia. Todas estas experiencias sentidas carecen por lo común de nombres y, si son nombradas, lo son mediante las condiciones externas que las acompañan normalmente. En consecuencia, sentimos muchas cosas que nunca llegan a ser emociones designables.

Pese a ser utilizado el análisis musical en la enseñanza instrumental, son muy pocas las oportunidades de su inclusión en la ejecución instrumental o interpretación. La interpretación queda así configurada por 2 caminos que no se cruzan; en este paralelismo, el desarrollo de habilidades queda sometido a las habilidades adquiridas previamente a cualquier formación educativa o continúa su desarrollo sin los aportes del análisis musical u otro campo disciplinar.

Por lo tanto, al referirnos a análisis musical consideramos tanto el análisis estructural desde un enfoque filosófico formalista o estructuralista, así como desde un enfoque hermenéutico. Desde el ángulo formalista nos podremos enfocar en el análisis de las estructuras musicales y desde el enfoque hermenéutico en el modo de percepción de dichas estructuras. Si bien, la estructura formal depende de la experiencia perceptual, y desde teorías como la Gestalt podemos organizar ciertos parámetros de maneras similares, desde un enfoque hermenéutico tanto la significación como el modo en que se perciben dichas estructuras varían en cada ser humano (y en diversos estadios del mismo) dependiendo de su experiencia y cultura.

Según Umberto Eco (1979) en el prólogo de “Obra abierta” la obra de arte es un mensaje fundamentalmente ambiguo, una pluralidad de significados que conviven en un solo significante. La obra tiene en principio una doble existencia entre compositor e intérprete y una existencia con multiplicidad de significados al realizar la obra ante un auditorio.

En simultáneo al objeto – música existe un individuo que crea al objeto. Queda manifestado en él, su modo de obrar, su estilo; en consecuencia, en la medida que existe el objeto música, existe la manera de crear del intérprete o compositor (Eco 1968). El intérprete configura su modo de hacer u obrar en su propia praxis, y así, presenta la obra de un compositor y a sí mismo como emergente cultural. En el caso de la música, el intérprete o ejecutante es imprescindible para comunicar y dar a conocer gran cantidad de música. En su función de mediador y emergente cultural, deberá contar con su propio conocimiento, comprensión, experiencias, a fin de llegar a materializarla, en contraste con algunas expresiones de las artes plásticas donde no se necesita mediador para la percepción de la misma.

Con respecto a la vinculación entre análisis e interpretación, es muy común hablar de *forma*. Como mencionábamos previamente, el análisis es utilizado generalmente para describir los aspectos formales de una obra, tanto como para comprender los procedimientos de construcción sonora, y ha sido enfocado desde un ángulo solo figurativo espacial y al mismo tiempo estático.

Susanne Langer (1966) considera que el concepto *forma* equivale a estructura y al modo en que se reúne el conjunto o todo. Esta forma, de substancia irreal, nos brinda una ilusión o apariencia de movimiento. Para comprender el fenómeno musical debemos tener en cuenta que se desarrolla en el espacio temporal, y el mismo nos lleva a organizar los eventos musicales mientras se realiza la acción musical estableciendo un aparente movimiento, un tiempo virtual. Por lo tanto, al hablar de forma en la ejecución instrumental estamos refiriéndonos a cómo organizamos temporalmente la sucesión de eventos que conforman una obra.

Objetivos

Promover la reflexión acerca de la metodología utilizada en la enseñanza instrumental y de los roles docente – alumno.

Contribuir a una revisión de la función del análisis musical en la interpretación.

Reflexionar acerca de la técnica instrumental. Modos de creación.

Metodología

Como mencionáramos en la fundamentación, toda actividad humana concebida como praxis configura y da sentido a la propia realidad (Kosik 1963). La praxis musical, como construcción del conocimiento, construye no sólo el objeto - música sino también el modo de obrar del creador. Eleanor Stubley citando a Elliot, considera que la ejecución musical provee al ejecutante de conocimiento acerca de sus propias acciones y, en consecuencia, un sentido de sí mismo. Teniendo en cuenta que accedemos al conocimiento identificando un problema o desequilibrio en la experiencia, hipotetizando soluciones y explorando la necesidad de los resultados potenciales a través de la acción directa (Stubley 1992), resulta necesario establecer estrategias metodológicas donde se exponga al alumno en primer lugar a sus propias intenciones, las cuales configurarán la guía de posibles realizaciones.

Esta intencionalidad comprende intrínsecamente una visualización cuerpo – mente que incluye su propia idea o comprensión musical, su modo de hacer, como así también el estado interno que un alumno desearía alcanzar al momento de una ejecución, tanto sea en una clase como una presentación pública.

De este modo, el instrumentista comenzará un camino de exploración, investigación y resolución de los distintos problemas que puedan surgir en relación a la proyección de su intención; deberá tomar decisiones acerca de qué conviene o qué corresponde hacer o construir determinado medio para su propia finalidad. Para ello, resultará imprescindible disponer de innumerables posibilidades prácticas de reflexionar mientras realiza una ejecución (*reflexión en la acción*) tratando de observar, por ejemplo, qué tipos de movimientos corporales está realizando y qué posibles movimientos tendrá que realizar para lograr una habilidad determinada (Stubley 1992).

Posteriormente, la descripción de dichas observaciones y futuras comparaciones de situaciones (*reflexión sobre la acción*) conducirán a la conceptualización de diversas acciones a través de distintos procesos de pensamiento como análisis, aplicación y síntesis (Barret 1989; Moore 1989).

El rol del docente será el de acompañar, compartir y comprender la exploración, las observaciones y descripciones realizadas por el alumno. A partir de allí, el alumno podrá decidir qué aspectos destacar de su ejecución tanto técnicamente como musicalmente y el rol del docente será esta vez el de controlar el grado de coherencia entre lo planteado y realizado por el alumno.

Según Stubley (1992) la perspectiva fenomenológica pone la atención en los modos en que la experiencia musical se delinea. La experiencia musical es un acto intencional, en el cual los individuos aceptan el hecho musical como propio, configurando lo que dicha experiencia brinda con relación a su cúmulo de experiencias y conocimientos anteriores. Ausubel, en su teoría de la asimilación, define el aprendizaje significativo como el proceso mediante el cual se relaciona información nueva con información que ya poseemos, algo que existe en la estructura cognitiva del individuo y que es relevante para lo que tiene que aprender. No obstante planteamos que la nueva información debe relacionarse a cualquier tipo de información que poseemos, a cualquier estructura de conceptos, no sólo a la específica del campo disciplinar. Esto significa que podremos contar con mayores estructuras de conceptos para incorporar el nuevo conocimiento, realizando un mapeo entre dominios (Martínez 2005).

La naturaleza del presente proyecto es de carácter aplicativo para la enseñanza instrumental específicamente de piano, pudiendo realizarse transferencias a la enseñanza de otros instrumentos. Enfocado principalmente en actividades basadas en la producción musical, la audición interna y externa, del análisis musical estructural y perceptivo como formas de conocimiento, la unión de análisis musical con ejecución, la creación de diversos enfoques o ideas musicales sobre cada obra musical junto a diversas posibilidades de resolución técnicas creadas por el alumno, dadas en un ámbito propicio para la exploración y manifestación personal.

Conclusiones

A modo de conclusión, al hablar de interpretación, nos referimos a un individuo que interpreta, que realiza un acto intencional, que crea herramientas para una finalidad a partir de sus vivencias personales, de un mundo subjetivo para la materialización del objeto – música, al cual configura al mismo tiempo que configura su propia existencia.

Al hablar de música, entramos en el espacio temporal, concebido como tiempo virtual, como objeto metafórico, representacional y de formas en aparente movimiento.

Al hablar de “intención” o “idea”, entramos en el campo de la creación. “ejecución - interpretación” como materialización de la idea, y elementos técnicos como creación de herramientas resultantes de la interrogación de la idea a fin de manifestarla.

Referencias

- Ausubel, D. Universidad de Bs. As. Facultad de Filosofía y Letras. *Didáctica General. Módulo I*. Profesor Daniel Feldman. En <http://www.educ.ar>.
- Barret, J. (1989 [1996]). Core thinking skills in music [Habilidades medulares del pensamiento en música (F. Shifres, traductor)]. En E. Boardman (ed.) *Dimensions of musical thinking. MENC. Music Educators National Conference*. Reston: Virginia, pp. 45-46.
- Eco, U. (1968). *La definición del arte*. La estética de la formatividad y el concepto de interpretación. Italia.
- Eco, U. (1979). *Obra Abierta*. Barcelona. Segunda Edición. Ed. Ariel.
- Emerick Jr., J. (1998). *Sé la persona que quieres ser*. España: Ed. Urano.
- Kosik, K. (1963). *Dialéctica de lo concreto. Praxis y totalidad*. Barcelona: Ed. Grijalbo.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del Hombre Americano*. Cultura y lengua. Buenos Aires: Ed. Cambeiro.
- Kusch, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Ed. Castañeda.
- Langer, S. (1966). *Los problemas del Arte. Diez conferencias filosóficas*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- 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: CEA Ediciones, pp. 47-72.
- Moore, B. (1989 [1996]). Musical thinking process [Procesos del pensamiento musical (F. Shifres, traductor)]. En E. Boardman (ed.) *Dimensions of musical thinking. MENC. Music Educators National Conference*. Reston: Virginia, pp. 33-34.
- Stubley, E. (1992). Philosophical foundations [Fundamentos filosóficos (I. Martínez, traductora)]. *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. Reston: MENC – Shirmer Books.
- Vattimo, G. (1992 - 1994). *Hermenéutica y racionalidad*. Interpretación y libertad. Conversación con Luigi Pareyson – Sergio Givone. Colombia: Grupo Editorial Norma.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA HABILIDAD EXPRESIVA EN LA MÚSICA DE CÁMARA

Confluencia entre los vectores expresivos de la ejecución y el pensamiento metafórico

DANIEL CALLEJAS LEIVA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

Este trabajo propone una mirada hacia la sistematización de la enseñanza de la expresividad en música y su aplicación directa en la Música de Cámara. Dada la necesidad que existe en la práctica de música en grupos de proyectar ideas comunes, se propone en este trabajo una posibilidad de reducir el problema de la ejecución de una obra descomponiéndola en vectores expresivos. Cada uno de ellos es parte de una totalidad, pero la plena consciencia y el mapa mental producido por la individualización de los factores que hacen que la música suene más o menos expresiva, permitirá a los ejecutantes conocer mejor la obra interpretada, indagar sobre varias de sus posibilidades de ejecución y conocerse entre ellos y a ellos mismos. Se ha partido del marco proporcionado por Juslin, Karlsson, Lindstrom, Friberg y Schoonderwaldt (2006) en el contexto de la realización del proyecto FeelMe. También se considera en este trabajo la utilización de las metáforas de Lakoff y Johnson (1995) como herramienta para la comprensión y transmisión de las ideas musicales. Mediante la metáfora, la música puede significarse en términos de otros dominios de la experiencia y su uso, conducir a los ejecutantes a una comprensión más acabada del fenómeno musical y de la obra en particular.

Marco teórico

La expresividad como contenido académico es un aspecto de la enseñanza habitualmente descuidado (Juslin 2006) en pos de la importancia dada históricamente al desarrollo de la técnica de ejecución instrumental. Por más que se considere como un aspecto fundamental y decisivo a la hora de valorar a un intérprete o a una interpretación¹. Además como formación musical, está también comprobado, gracias a las investigaciones de Davidson y Scripp que

“...en los términos de la teoría de la habilidad esbozada antes (Fischer), los músicos que desarrollan adecuadas destrezas musicales básicas operan en el nivel de las abstracciones complejas (integrando tonalidad, desarrollo temático, capacidades de reproducción expresivas, etc.) y construyen descripciones sensomotrices de (o soluciones para) los problemas musicales de la interpretación” (Hargreaves, p. 99)

Entonces, evidentemente, potenciar la educación de “lo expresivo” en la música, en todos sus niveles de educación formal, integrando las distintas maneras de construcción de conocimiento musical es una necesidad insoslayable para que el intérprete se considere “alfabetizado” musicalmente. Tan importante como la educación de los aspectos técnicos propios de cada instrumento y del lenguaje (afines a la música que se va a ejecutar) sería entonces, la integración de los conocimientos y de la expresividad en la ejecución que refuerza la comunicación de la estructura musical (Sloboda 1991)².

En la formación musical tradicional la habilidad expresiva era construida, usualmente, por métodos de aprendizaje consistentes en imitación de modelos de la siguiente forma: el maestro

¹Minassian, Gaydord y Sloboda (2003) llevaron a cabo una investigación en donde consultaban a intérpretes de alto rendimiento sobre que factores estaban estadísticamente asociados con ejecuciones de “alto nivel”. Aquellas juzgadas como de óptimo cuidado fueron aquellas donde el intérprete: “a) Tuvo una clara intención de comunicar”; b) Estuvo emocionalmente enganchado con la música; c) creyeron que el mensaje había sido recibido por los oyentes. Los primeros citados por Juslin, Karlsson, Lindstrom, Friberg, y Schoonderwaldt.”(2006). Traducción del inglés mía.

²...deformaciones temporales se organizan alrededor de las pulsaciones métricas fuertes de las melodías tonales de modo tal que hacen más clara la estructura métrica a los auditores que cuando tales deformaciones no están presentes. Aunque aún no tenemos la evidencia, esta línea de investigación sugiere que toda expresión efectiva puede ser sistemática y estar gobernada por reglas de este tipo, que ayudan a realzar las estructuras musicales de modo tal que su contenido expresivo emocional se vuelva más manifiesto a los auditores. (En el artículo “Pericia Musical” publicado originalmente en “Toward a General Theory of Expertise”. J.Sloboda 1991) María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena (Editores) *Objetividad - Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión de SACCoM, pp. 361-365.

tocaba la pieza de manera que el alumno reprodujera el componente expresivo³. La limitación de esta práctica, usualmente reservada para etapas posteriores en la formación musical donde el estudio técnico siempre fue privilegiado, radicaba en que el alumno no necesariamente escuchaba el aspecto al cual el maestro quería que dirigiera su atención, por lo tanto, más complicado se hacía interpretar después dicho aspecto. También otra limitante es que el alumno al recibir información superficial sobre algo que correspondía solamente a esa obra ejecutada no pudiera aplicarlo posteriormente en otras obras, tornándose ineficaz el método. Por otro lado, una manera efectiva de transmisión de conocimiento expresivo es a través de las metáforas⁴. Éstas, entendidas en los términos de Lakoff y Johnson (1995), proporcionan un corpus de conocimiento que está al alcance de todos por remitirse a nuestra experiencia cotidiana⁵, y presentan una posibilidad real al ejecutante de transportar en su ejecución musical un componente que haga más rico el discurso. En este trabajo se presenta a la metáfora como recurso docente y como recurso de comunicación entre músicos que tocan en grupos. El uso de la metáfora implica una intervención activa y lúcida del docente. El debe ayudar a ubicar la metáfora dentro de un registro lingüístico y debe coordinar el mapeo que se realice entre dominios, y para eso específicamente debería dedicarse un tiempo especial de la clase cada vez que los recursos utilizados fuesen insuficientes para alcanzar las metas expresivas propuestas.

Un modelo de descomposición en parámetros

Un método que propone medir la comunicación de emociones en la interpretación a través de un software, fue diseñado por investigadores de la universidad de Uppsala en Suecia⁶. Este software que traduce ciertos parámetros musicales (articulación, intensidad, tempo, timbre) en información gráfica precisa, permite al ejecutante medir si la información expresiva conducida por alguno de estos parámetros está siendo eficaz. Mediante un cruce entre los datos ingresados al sistema durante la ejecución y un registro previo de expectativas entre los oyentes se obtiene un resultado en donde el ejecutante puede evaluar si los parámetros están siendo ejecutados correctamente en función de la producción de emociones. De este estudio lo que interesa al desarrollo de esta materia, más allá de la pertinencia del estudio en términos de la expresión de las emociones, es el método de evaluación de la expresividad. La división en parámetros musicales permite descomponer el problema de la interpretación y concede al alumno una herramienta de escucha selectiva que posibilita su retroalimentación y posible mejora de habilidad interpretativa y comunicativa de la estructura musical. Además, como la interpretación es grupal, cada uno de los intérpretes podrá escuchar los parámetros en sus compañeros y comparar, imitar, emular timbres, disentir, etc.

Anclado en la teoría de las habilidades de Fischer es: manipular habilidades más simples en primer lugar para luego ir incorporando, en la combinación de éstas, habilidades más complejas. Trabajando sobre la atención selectiva en parámetros y sus posibles respuestas mecánicas, se crean zonas específicas en la mente, se generan nuevas estructuras de representación musical y cada obra se significa como una entidad, una red conceptual corporeizada.

Escuchar al otro

En Música de Cámara existe una expresión que determina en gran parte el argumento con el que se suele explicar la disciplina: "Escuchar al otro". Esta expresión es agotada por los maestros de música de cámara y no debe existir ninguno que se precie de serlo que no la haya usado hasta el hartazgo. Pero cuando los alumnos, extraviados, en el ir y venir de sus propias notas y las de sus

³ Véase "Play it again whit feeling" de Juslin, Karlsson, Lindstrom, Friberg, y Schoonderwaldt."(2006) o "Musical Structure and Performance" de Wallace Berry (1989). Este último plantea que la intuición, si bien es una herramienta de gran valor, puede ser caprichosa tanto para la resolución de problemas musicales como para explicar procesos dentro de una interpretación con fines educativos.

⁴ Ideas sobre la metáfora como medio para adquirir conocimiento musical en "La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música." De Isabel Cecilia Martínez. Actas de las I jornadas de educación auditiva. 2005. UNLP.

⁵ En el texto de Juslin (2006) se refiere a la metáfora de esta manera: Las metáforas son usadas para hacer foco en la cualidad emotiva de la ejecución, sirviendo de referencia o evocando un modo dentro del ejecutante (Barten 1998; Rosen y Trusheim 1989). También dice: ...las metáforas dependen de la experiencia personal del intérprete con imágenes y palabras, y debido a que diferentes interpretes tienen diferentes experiencias, las metáforas son frecuentemente ambiguas (e.g. Persson 1996, pp.310-311). Los textos están en inglés en el original. (D. Callejas Leiva, Traductor). Evidentemente acá no se está tomando como marco a Lakoff y Johnson (1995) en donde la metáfora no funciona sólo como un dispositivo de evocación sino que es todo un aparato de aprehensión del conocimiento. También es cierto que depende mucho de la fuerza con que la metáfora se sujete al principio de invariancia. La función del docente en este ámbito sería manejar el recurso de la metáfora con el mayor grado de reflexión posible para que esta se arrime a la verdad dentro de su contexto.

⁶FeelMe Project de Juslin, Karlsson, Lindstrom, Friberg, y Schoonderwaldt.



compañeros preguntan: ¿Qué es lo que debo escuchar? Sus maestros miran asombrados y seguramente dicen: ... ¡pues la música!

Esta paradoja es increíblemente común, y la poca reflexión que existe sobre los materiales que conforman la obra musical, o sea la “sustancia”, hace que el fenómeno complejo de la ejecución musical no pueda nunca descomponerse con fines pedagógicos, quedando reservada la ejecución de música de cámara sólo para aquellos intérpretes que ya tengan un recorrido hecho en sus instrumentos y cuyas reflexiones permitan la resolución de problemas camarísticos con relativa fluidez pero sin la necesidad de teorizar sobre el origen de esos problemas, aunque también existen aquellas interpretaciones camarísticas en donde el criterio que prima: “es empezar y terminar juntos” (o donde el criterio que prima es tocar cada uno su parte lo mejor posible que, como se sabe, tampoco es un criterio camarístico). De esta manera se puede decir que los problemas existen y que el conocimiento fáctico en los intérpretes acerca de su resolución también(o no), pero el hecho es que no existe ninguna categorización sobre éstos y que el único acceso al conocimiento de las categorías se logra mediante la experiencia directa sobre las obras.

Intentando una transposición didáctica correcta, “Escuchar al otro” entonces, podría ser: “escuchar la forma en que articula el stacatto” o; “la manera en que produce pequeñas variaciones de intensidad que posibilitan una ejecución mucho más expresiva” o; “la emisión del sonido que le da a tal pasaje un carácter mucho más oscuro...”, etc. Ese escuchar al otro siempre tiene un objetivo más complejo, además debe, para completar su sentido en música de cámara, desencadenar un proceso de respuesta mecánica en el ejecutante que escucha. Mediante la individualización de los parámetros portadores de significado expresivo, la comunicación, entre alumnos ejecutantes de la misma obra, artificialmente se torna fluida y es así, que se hace posible la formación de categorías precisas en los espacios mentales. De esa manera la creación de una habilidad particular, esto es escuchar y poner en movimiento una respuesta mecánica frente a un parámetro, llevará con el tiempo y la práctica a formar en el intérprete habilidades más complejas, como por ejemplo escuchar relaciones entre articulación y timbre. Y permitirá, a su vez, que la respuesta inmediata sea más precisa si es que en un determinado momento de la obra por cualquier motivo la ejecución cambiara su sonoridad habitual (acústica de la sala, estado anímico, etc.).

En síntesis, conocer la obra desde los diversos parámetros que se controlan mientras se interpreta y conocer la obra desde los diversos parámetros que interpreta el otro instrumentista que toca la misma obra conmigo dentro de un mismo devenir temporal.

¿Cómo se hace posible la comunicación de las ideas musicales?... Conociendo los recipientes vectores de aquella información. Por supuesto que estos vectores muchas veces se combinan. Y, justamente la división en parámetros resuelve en parte la construcción de sentido expresivo de la música, porque muchas de las ideas musicales que se tocan, habitualmente no están sujetas a la reflexión sobre el hacer... en parte por el descuido de la educación expresiva en la educación musical tradicional y por el reinado de la educación netamente técnica. Además de enriquecer la comunicación expresiva en la música, “Escuchar al otro” es un abordaje deliberado hacia el conocimiento profundo de las obras y de los seres humanos entre en sí, puesto que pone en juego el intercambio de ideas, el respeto y la participación mutua por lograr un objetivo común. Objetivos immanentes a la música en grupos.

La metáfora de las campanas en Rachmaninoff

Dos pianistas ejecutan una obra para piano a 4 manos del compositor ruso Sergei Rachmaninoff. En esta obra predominan la sonoridad de 8vas y 5tas justas. Además en la partitura estas notas se encuentran acentuadas. Muchas veces dispuestas de manera tal que las notas están como acordes y ordenadas en el sentido de los armónicos naturales de la cuerda pulsada al aire. Con el correr de los ensayos descubren la afición del compositor por simular campanas en sus obras – como evocación del paisaje sonoro ruso- entonces las características que antes describían mediante un lenguaje técnico pasan a ser descritas con un lenguaje metafórico. Desde entonces, cada vez que aparece ese material musical lo llaman: “las campanas”.

La situación descrita sugiere la importancia del uso de la metáfora en la creación de los conceptos musicales. La representación simbólica de la música en términos de metáfora no es caprichosa, corresponde a una imagen proveniente de la misma obra y confirmada por la biografía del compositor. O sea, la metáfora ha dado acá un sentido más trascendente a la obra, permite a sus intérpretes tener un esquema mental y mecánico sobre la ejecución de esos eventos musicales, y permite una vinculación del material musical con el componente afectivo, que enriquece al material musical. “El estadio cognitivo es el precursor necesario del estadio afectivo” (Sloboda 1985).

Y de que manera la metáfora funciona como mapeo entre dominios (Lakoff 1990, 1993 citado en Martínez 2005): En principio las campanas contienen series armónicas desordenadas por lo que pueden aparecer, cuando son tocadas, casi cualquier armónico. Pero algunos de sus armónicos suenan con más intensidad y es por eso que uno es capaz de reconocer melodías, pero esto

depende de que anteriormente las conozcamos. Es un instrumento que requiere, por ser generalmente un estructura de metal sólido y de grandes proporciones, una gran fuerza para su excitación. Esto implica también que su sonido atraviesa los pueblos gracias a su resonancia, se puede escuchar una campana a varios kilómetros de distancia. Pero para volver a tocarla es necesario que pase algún tiempo ya que hay que tomar un gran impulso para excitar su sonido otra vez. La iglesia ortodoxa rusa es conocida por sus tradicionales campanas colosales, esto se puede comprobar en la película, también colosal, de Andrei Tarkovski, Andrei Rublev (1969), lo que en parte define cierta característica cultural. Resumiendo la información disponible a cerca de las campanas rusas nos entrega un material exquisito de significación musical. Esto es: Notas fuertemente acentuadas, tiempo amplio entre notas, búsqueda de la resonancia de los armónicos, intensidad variable⁷. El referirse a “las campanas” estimula un modo de pensar la música y predispone al cuerpo a adoptar cierta tonicidad para interpretar el material musical. En cierto sentido implica un atajo a la manera de “siéntate ahí en el asiento del zumo de manzana”⁸ (Lakoff y Johnson 1995) en donde nuestro dos intérpretes usan “las campanas” como recipiente contenedor de todo lo que necesitan para entregar un significado musical y expresivo específico sobre la obra que interpretan.

Volviendo entonces con estas conclusiones a nuestro modelo de descomposición paramétrica podríamos decir que “las campanas” contienen la siguiente información acotada para ser explorada:

- Tempo: acotado por la necesidad de que las notas resuenen con todos sus armónicos naturales antes del próximo ataque.
- Articulación: Acento, producto de la energía que se necesita para excitar la producción del sonido.
- Intensidad: Dependiente del contenido temático musical, se puede entender como distancia con la fuente sonora.*
- Timbre: Sonoridad de la nota y de todos sus armónicos posibles. También resonancia de otros armónicos por simpatía.

Objetivos

Desarrollar estrategias para abarcar la interpretación de la obra.

Significar la estructura musical en términos expresivos.

Desarrollar la escucha selectiva de los parámetros musicales de la obra.

Utilizar las herramientas propuestas para la resolución de problemas de comunicación de ideas musicales expresivas entre los intérpretes.

Establecer un registro mental de las variaciones posibles en los diversos parámetros musicales de la obra.

Mejorar la fluidez de respuesta ante las variaciones en la interpretación, entendiendo el desarrollo de la concertación camarística como un proceso que siempre varía (según la sala, condicionamientos externos, etc.).

Adquirir herramientas de trabajo que mejoren la calidad de los ensayos.

Ejecutar expresivamente las obras del repertorio camarístico.

Estrategias Metodológicas Propuestas

Principalmente se usará el método de división en parámetros consistente en aislar los parámetros: articulación, intensidad, tempo, timbre mediante la escucha selectiva (esto es pedir a los alumnos que atiendan privilegiadamente a ese parámetro durante la ejecución) para trabajar las diferentes posibilidades sonoras y generar espacios mentales que contengan múltiples recorridos específicos (construcción de categorías). De esa manera, al conocer variantes sobre un parámetro preciso durante la ejecución, se fomentará la fluidez en las reacciones producto de la adquisición anterior de dichos conocimientos. La conexión de habilidades de entrada con habilidades de salida es un proceso extremadamente complejo y su simplificación, esto es descomposición de la música en parámetros, es sólo una primera etapa para lograr pericia en la ejecución expresiva.

Se confeccionará un glosario y un mapa de la obra que contendrá aquellos significados, no musicales, que ayuden a comprender la obra en términos expresivos y resolverá, en parte, el problema de la comunicación de las ideas musicales a través de metáforas, esquemas de imagen.

⁷ La intensidad podría ir mapeada con la distancia relativa desde la fuente del sonido. Así un ff podría ser muy cerca y un pp podría ser lejos, o eco, etc.

⁸ En su libro metáforas de la vida cotidiana cuenta como cierto contexto puede dar significado a un objeto. Un invitado de la noche anterior vino a desayunar, había tres asientos con jugo de naranja y uno con zumo de manzana. Era claro cual era el asiento del zumo de manzana. Incluso a la mañana siguiente. (Metáforas de la vida cotidiana. Lakoff y Johnson. 1995)



Además de crear un contexto común, un lógica expresiva en los intérpretes, que posibilite su posterior comprensión por parte de los oyentes.

Conclusión

Este trabajo es sólo un acercamiento a la utilización de la expresividad como contenido académico. Lejos de considerarla como un elemento virtuoso y desvinculado de la producción musical cotidiana, la expresividad puede construirse si es incluida dentro del espacio y los tiempos de la educación formal. En la combinación de estas bases teóricas más su constante revisión y evaluación - con la experiencia y la novedad que implican las situaciones dentro de un aula - se espera que se genere un ambiente reflexivo y positivo estimulando así la confianza en los caminos trazados. Confianza que con la práctica se traduce en destreza.

Referencias

- Berry, W. (1989). *Musical Structure and Performance*. New York.
- Davidson, L. y Scripp, L. (1989). Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo. En Hargreaves (ed.) *Infancia y Educación artística*. Madrid: Ed. Morata.
- Juslin, P.; Karlsson, J.; Lindström, E; Fridberg, A. y Schoonderwaldt, E. (2006). Play It Again With Feeling: Computer Feedback In Musical Communication of Emotion. *Journal of Experimental Psychology Applied*. **12**.
- Lakoff, G. (1982). *Categories and Cognitive Models*. Cognitive science program. University of California at Berkeley.
- Lakoff, G. y Johnson, (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Chicago: University of Chicago Press.
- Martínez, I. (2005). La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música. En F. Shifres (ed.) *Actas de las Primeras Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA Ediciones, pp. 47-72.
- Martínez, I. La prolongación como metáfora cotidiana. Hacia un modelo cognitivo idealizado de las estructuras prolongacionales en la música. UNLP.
- Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind. The cognitive psychology of music*. Clarendon press-oxford. [La música como habilidad cognitiva (Isabel Martínez, traductora)].
- Sloboda, J. (1991). Pericia musical. En Ericsson y Smith (eds.) *Toward a General Theory of Expertise*.

LA MÚSICA EN EL LENGUAJE AUDIOVISUAL

Materiales curriculares para el nivel secundario

RUT MAGDALENA LEONHARD, GUSTAVO MIGUEL OMEGA Y CAMILA CECILIA MOLINAS

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo compartir experiencias de transferencia y aplicación realizadas durante los años 2007/08 en cuatro escuelas oficiales y privadas del Nivel Secundario, ubicadas en la ciudad de Santa Fe.

Consideramos que la Educación Musical puede verse enriquecida con el aporte de determinados medios audiovisuales, y es desde el estudio de éstos, desde donde establecemos criterios de análisis para el desarrollo de los diversos contenidos del área.

Fundamentación

Se indaga acerca de la importancia de la utilización de determinados medios audiovisuales, entendiendo a éstos como elementos curriculares, que por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización, propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los sujetos en un contexto determinado, facilitando la intervención mediada sobre la realidad y la comprensión de la información por el alumno (Cabero 1989, p. 60).

A partir de las experiencias realizadas surgen entonces algunos interrogantes que dan fundamento al trabajo. Los medios audiovisuales (medios basados en el registro y la reproducción de imágenes y sonidos) ¿Constituyen una herramienta de importancia para desarrollar los contenidos de la Educación Musical?, ¿Cuáles son los criterios que deben estar presentes en la selección de un medio y porqué?, ¿Qué mediación requiere la transferencia de un medio audiovisual a un determinado contexto educativo? ¿Cuáles son las estrategias que permiten una enseñanza comprensiva de los contenidos del área?

En relación a estos interrogantes, se propone la elaboración de materiales curriculares, entendidos éstos como el conjunto de medios elaborados para facilitar el desarrollo de procesos educativos, incluyendo el diseño y la elaboración de guías de audición, ejemplificaciones de unidades didácticas, experiencias áulicas, material gráfico, módulos de trabajos, recorridos y trayectos, etc.

Es sabido que el discurso audiovisual tiene características propias, tales como ser fragmentado, dinámico, reestructurador en la percepción y modificador de los procesos cognitivos. Al referirnos a un lenguaje multisensorial que promueve el procesamiento global de la información e implica la puesta en juego de diversos códigos tales como el cromático (color), el narrativo (la historia y su desarrollo) y el sonoro, entre otros, es importante que el alumno complete el proceso de decodificar y codificar, logrando que estos signos puedan ser usados o transferidos en diferentes situaciones y áreas del conocimiento y de la realidad.

Los discursos audiovisuales a veces son productos de decisiones e intereses de sus realizadores y del mercado. La escuela, como institución formadora, no puede estar ajena a este proceso de construcción de sentidos, propiciando tanto el análisis como así también las diferentes formas de producción y expresión que puedan proyectarse a partir de los distintos formatos en que se presentan estos medios (cine, publicidad televisiva, animación, video clip, etc.).

Los elementos básicos de un medio audiovisual conforman un todo inseparable de sentido y la relación que se establece con los aspectos extramusicales siempre se analiza en función de los aportes que éstos brindan al campo musical. Así como leer un texto no significa solamente conocer las letras y las palabras que se forman con ellas -también representa saber interpretar significados, descubrir metáforas, analogías- observar una imagen con sonido no solo implica únicamente identificar sus componentes. Cada sonido no es necesariamente una unidad significativa, sino que es considerada por numerosos autores como una unidad "sonante" que se relaciona con las demás unidades creando una significación por medio de las estructuras yuxtapuestas en el tiempo, pudiendo a la vez ser parte de diversos códigos sonoros de éste lenguaje, tales como los diálogos, la música y los efectos sonoros.

Se parte de un proceso de reflexión metacognitiva sobre la acción desarrollada en el aula, surgido de la elaboración de materiales curriculares contempladores de un sustento teórico y recorridos didácticos que, a partir de los medios antes señalados, permitan procesos cognitivos complejos. El análisis de aspectos sonoro/musicales en un contexto que involucra otros sentidos, se

María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena (Editores) *Objetividad - Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión de SACCoM, pp. 367-374.

© 2008 - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - ISBN 978-987-98750-6-3

torna mucho más comprensible a la hora de procesar ciertos elementos propios de la obra musical, ya que estas tecnologías simbólico-mediadoras suelen hacerlos más explícitos.

Es necesario señalar que la elección del medio: auditivo, visual, audiovisual, etc., no es ingenua, sino que potencia la estructuración del recorrido didáctico, y es por ello que requiere una mirada profunda del educador evaluando cuándo el medio se transforma en recurso educativo. Este proceso de toma de decisiones suele partir de dimensiones tales como el modelo pedagógico-didáctico implícito en el material, los contenidos seleccionados, las estrategias didácticas que modelan el proyecto áulico, los conocimientos previos que requiere, etc.

Un concepto sobre el cual reflexionar es el de estrategia, entendiendo a la misma como la acción o secuencia de acciones que favorecen los procesos de construcción del conocimiento. Sostenemos que si la decisión, como docentes, es que los alumnos comprendan, debemos centrarnos en los grandes ejes de nuestra disciplina abordándolos con información clara y precisa, que genere retroalimentación informativa y deseos de seguir aprendiendo, superando las formas de conocimiento frágil. La comprensión no es un estado pasivo de posesión, sino un estado de acción que permite realizar determinadas actividades a partir del conocimiento.

En el desarrollo de la propuesta didáctica, los contenidos abordados a través de estos medios, cuentan con un texto u otros materiales de mediación curricular, que mediante diversos y sistemáticos esquemas de acción, actúan como verdaderos organizadores previos de la información, contribuyendo a un análisis más profundo y específico del tema.

Objetivos

Analizar materiales audiovisuales para ser integrados en la programación y acción educativa.

Producir y desarrollar estrategias de abordaje de enseñanza que potencien los procesos comprensivos del alumno.

Evaluar la transferencia del proyecto al aula, a la luz de las teorías consideradas.

Aplicación

El proceso comenzó con el diseño de materiales curriculares que fueron desarrollados en el nivel Secundario en instituciones oficiales y privadas de la ciudad de Santa Fe.

En torno a diferentes medios audiovisuales analizados, se seleccionaron para la realización del mismo tres publicidades televisivas: “The Ford Focus Orchestra” del Director Noam Murro; “Honda Accord” del director Antoine Bardou – Jacques y “Honda Civic Choir” dirigida y musicalizada por Steve Sidwell.

Para su abordaje didáctico fue necesario contar con estrategias cognitivas que faciliten los procesos de aprendizaje e involucren procedimientos de audición, ejecución y producción musical. La puesta en el aula demandó la elaboración de recorridos didácticos en torno a lo sonoro/musical. Resulta de interés destacar que se consideró vital en la comprensión de los procedimientos, aquello que define su aprendizaje, no el conocimiento declarativo, sino su dominio al llevarlos a la práctica. Los alumnos pudieron encontrar la finalidad del conocimiento aprendido, llegando a dar cuenta de su utilidad y función.

Sostenemos que la educación debería tender a la construcción de sentidos y esto implica comprender el alcance y valor de las cosas que son importantes, nos rodean y nos ocupan. Estos sentidos son construcciones, ya que encontramos sentido a algo (una historia, un concepto, un acontecimiento), cuando colocamos a ese algo dentro de un marco que a su vez se relaciona con alguna experiencia anterior, algo que ya tiene sentido para nosotros y resulta netamente connotativo.

Por esto, para el abordaje de los diferentes contenidos y medios utilizados en el trabajo, se tuvieron en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, entendidos estos, tal como afirma Castorina, no como registros puntuales de información sino como el marco interpretativo del cual los alumnos disponen para acceder a la información; construcciones, ideas que los mismos alumnos elaboran y que generan en ellos un marco de representaciones sociales.

Sostenemos, tomando la expresión de Splitter y Sharp, que lo que se investiga debe ser valioso, importante e intrigante para aquellos que aprenden, porque cuanto más significativa, organizada y emotiva resulte una experiencia, tanto más cabal será el aprendizaje alcanzado. La motivación en el aula empieza por estimular y sensibilizar a los alumnos e incitarlos a perseguir determinados objetivos, por lo cual, algunos materiales suelen ser más trascendentes que otros para la enseñanza de la música en este nivel.

La potencialidad educativa y didáctica que puede tener un medio audiovisual no depende exclusivamente del mismo sino también de los contenidos que comunica, cómo se utiliza, cómo se inserta en el currículum, el contexto sociocultural y educativo en el que interacciona y las valoraciones que promueve, entre otros aspectos.

Hacer posible entonces la acción de enseñar requiere de una mediación pedagógica que implique no sólo el tratamiento de los contenidos sino también las formas de abordaje de los mismos.

Todo medio empleado en el proceso de enseñanza aprendizaje es un mediador de cultura y en la actualidad existe una enorme diversidad de materiales que codifican los fenómenos culturales a través de distintos lenguajes: objetos reales, informáticos, materiales escritos, gráficos, audiovisuales, acústicos, etc. Como es sabido, cada medio constituye un soporte de determinados códigos o sistemas de símbolos. Estos materiales, elaborados con el criterio de ser útiles y adecuados a las características del contexto de enseñanza desde donde son generados, no sólo nos aportan información, sino que agregan definiciones, descripciones, explicaciones, ilustraciones, reformulaciones, etc. promoviendo en el alumno operaciones de pensamiento que propician la comparación, clasificación, observación, análisis, interpretación, resolución de problemas, creación y evaluación.

Ser protagonistas activos y creativos en el proceso educativo conlleva asumir entonces responsabilidades profesionales sustentando la propia práctica educativa en un cuerpo teórico bien fundado. Superar la postura consumista demanda un accionar consciente con una perspectiva de análisis y evaluación de los materiales curriculares.

Lo sonoro/musical en la publicidad televisiva

Se detalla un recorte de los materiales curriculares seleccionados para el presente trabajo:

Publicidad televisiva *Honda Civic Choir*. Dirección y musicalización: Steve Sidwell

- Leen un texto referido a diversas utilizaciones de la voz en la música contemporánea.
- Señalan en un cuadro los conceptos relevantes del texto, elaborando una síntesis en base a la reflexión de los mismos.
- Observan la publicidad televisiva atendiendo a los conceptos señalados.
- Elaboran una narración (cuento, historia, relato) en la que se consideren los contenidos que hacen a lo sonoro/musical.
- Realizan la lectura de las narraciones.
- Leen el texto ejecutando en simultaneidad los eventos sonoro/musicales.

.....

- Seleccionan, en grupos, una publicidad televisiva.
- Graban la publicidad.
- Realizan un análisis musical de la misma, teniendo en cuenta la guía del *anexo 1*.
- Observan las publicidades seleccionadas y atienden a los análisis realizados por cada grupo.
- Reflexionan sobre los aspectos análogos y particulares en cada una de las mismas en base al marco teórico.

Publicidad televisiva *Honda Accord*. Director Antoine Bardou – Jacques

- Observan la publicidad televisiva "*Honda Accord*".
- Analizan aspectos musicales en base a una guía de audiovisión (ver *anexo 2*).
- Eligen un fragmento de la publicidad.
- Diseñan un plan de trabajo para resolver la sonorización del fragmento, teniendo en cuenta lo expuesto en el *anexo 3*.
- Realizan una partitura analógica del fragmento elegido.
- Sonorizan la partitura diseñada.
- Ensayan la sonorización realizando los ajustes necesarios.
- Graban la sonorización.
- Analizan el resultado en base a la audición.
- Entregan el producto musical logrado, el plan de trabajo llevado a cabo y la partitura o gráfico analógico realizado.
- Evalúan el desempeño individual y grupal.

.....

- Observan una publicidad gráfica.
- Señalan analogías respecto a la publicidad televisiva observada anteriormente.
- Seleccionan una publicidad televisiva, teniendo en cuenta las dimensiones de análisis antes aplicadas.
- Graban la publicidad.

- Analizan la misma en base a las categorías de análisis de la guía de audiovisión propuesta para la publicidad "Honda Accord".

Publicidad televisiva *The Ford Focus Orchestra*. Director Noam Murro

- Observan la publicidad.
- Leen, en grupos, un texto referido al contenido sonoro/musical en los anuncios publicitarios.
- Realizan, junto al docente, un cuadro o esquema conceptual.
- Observan un caligrama que contiene diferentes colores, imágenes, letras, signos y códigos, objetos, pentagramas con una escala determinada, silencios, grafías analógicas, fotos.
- Reconocen en el caligrama algunos de los sonidos presentes en la publicidad observada y otros elementos que puedan relacionarse con ella.
- Eligen ciertos elementos del caligrama y realizan una producción musical en grupos.
- Ejecutan la misma.

.....

- Seleccionan una publicidad televisiva.
- Graban la publicidad
- Realizan un análisis de su estructura formal.
- Crean un caligrama o musicograma en relación a la publicidad elegida.
- Ejecutan el caligrama o musicograma.
- Graban las producciones.
- Analizan las resultantes logradas.

Conclusión

El mejor medio para motivar la escucha es fundarla sobre una experiencia de producción y es el docente quien debe brindar herramientas para la misma a partir de diferentes recorridos didácticos.

Sostenemos, por todo lo expresado anteriormente, que los medios audiovisuales presentan además un potencial extraordinario para generar estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento complejo, crítico y creativo, profundizando la escucha y el análisis y logrando a través de diferentes medios, la producción de nuevas obras.

Referencias

- Adorno, T. W. y Eisler, H. (1976). *El cine y la música*. Fundamentos (1ª ed.) Madrid.
- Ariza, J. (2003). *Las imágenes del sonido: una lectura plurisensorial en el arte del siglo XX*. Colección Monografías. Cuenca. La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla.
- Chion, M. (1985). *La música en el cine*. Bs. As: Paidós Comunicación Cine.
- Chion, M. (1993). *La audiovisión*. Bs. As: Paidós Comunicación Cine.
- Espinosa, S. y Abbate, E. (2005). *La producción de video en el aula*. Bs. As: Colihue.
- Etcheberry, C.; Rubio, M.; López, M.; Maestri, M.; Talamonti, A. y Rodríguez, A. (2005). *Programa Lenguaje Audiovisual. Cartilla del curso de capacitación docente en análisis y uso creativo del lenguaje audiovisual*.
- Malbrán, S. (2006). La representación en música. Hacia la construcción del oído de la mente. *Escritos sobre Audiovisión. Lenguajes, Tecnologías, Producciones*. Bs. As: UNLa, pp. 87-96.
- Manuale M. (2007). *Estrategias para la comprensión*. Santa Fe: UNL.
- Perkins, D. (1992). *La Escuela Inteligente. Del Adiestramiento de la Memoria a la Educación de la Mente*. Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez Bravo, A. (1998). *La dimensión sonora del lenguaje audiovisual. El sonido en la narración audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- Saitta, C. (1978). *Creación e iniciación musical*. Bs.As: Ricordi.
- Saitta, C. (1990). *El luthier en el aula*. Bs. As: Ricordi.
- Saitta, C. (1997). *Trampolines musicales*. Bs. As: Novedades Educativas.
- Saitta, C. (2002). *El diseño de la banda sonora*. Bs. As: Publicaciones Musicales Saitta.



Santacreu Fernández, O. A. (2003). Capacidades comunicativas de la música. *Revista La Puerta*, pp. 113-118.

Splitter, L. J. y Sharp, A. M. (1996). *La otra educación*. Filosofía para niños. Bs. As: Manantial.

Anexo 1

A continuación se detallan algunos aspectos a considerar para el análisis:

Respecto a lo sonoro/musical:

- Si la música en el aviso publicitario es clara, nítida (sin ruidos parásitos) y/o comprensible.
- Si se aprovechan todos los recursos sonoros que pueden enriquecerlo: diálogos, música, canciones, efectos sonoros, utilizaciones de la voz.
- Si la proporción de uso de la palabra, en relación a lo sonoro, es adecuada y no resulta excesivamente discursiva ni densa.
- Si las voces (en *directo* y en *off*) son de calidad, agradables al oído, ni demasiado graves ni excesivamente agudas, con una adecuada pronunciación y entonación. Si proporcionan al texto la adecuada dimensión humana, cálida y afectiva.
- Qué entidad tiene la música como elemento expresivo. Si enriquece la presentación sin adquirir un protagonismo excesivo que disperse la atención.
- Si la/s música/s seleccionadas son adaptadas o compuestas originalmente para la publicidad. Si generan unidad o fragmentan el discurso audiovisual.
- Si hay un *leitmotiv*, que confiere unidad. Donde se encuentra.
- Si existen efectos sonoros. Función que cumplen.
- Si existen silencios. Función que cumplen.
- Conexiones entre los distintos elementos de la música. Se presentan fundidos, encadenados, cortes.
- Respecto al género o estilo de la música: ¿Son adecuados al tema tratado en el aviso publicitario?

Respecto al planteamiento audiovisual en general:

- Si la presentación y el tratamiento del tema son originales.
- Si cada elemento del discurso (imagen, música, palabra, efectos sonoros) tiene o no entidad propia como elemento expresivo. Si hay jerarquización, ¿Cuál es su tratamiento?
- ¿Cómo se desarrolla la interacción entre los elementos expresivos? Si el predominio de algún elemento está justificado ¿De qué forma?
- Si las imágenes y los sonidos explican aspectos del argumento.
- Si las relaciones entre imágenes y lo sonoro/musical establecen conexiones que faciliten el refuerzo, las comparaciones o la antítesis.
- Si el aviso atrae la atención, crea expectativa, despierta interés en el observador.
- Si el planteo es adecuado al público al que va dirigido el anuncio.
- Si la duración es adecuada.
- Si hay exceso de información.

Anexo 3

Considerar los siguientes aspectos para sonorizar la publicidad:

1. Establecer un suceso o situación que indique el comienzo y el cierre del fragmento a sonorizar (Ej. golpe en el vidrio)
2. Contar la cantidad de eventos sonoros ocurridos en el tramo seleccionado.
3. Diferenciar cada evento sonoro, considerando para ello los parámetros o atributos del sonido, en relación con el tamaño, material, modo de acción y mediador de cada objeto que produce sonido.
4. Indicar los pasos que se siguieron para realizar la sonorización (Plan de trabajo)
 1. -----
 2. -----
 3. -----
 4. -----Etc.

EL ROL DE LA LECTOESCRITURA MUSICAL EN ETAPAS INICIALES DE LA FORMACION AUDIOPERCEPTIVA

Un estudio desarrollado a partir de la experiencia con estudiantes no videntes

MARÍA INÉS BURCET Y ROMINA HERRERA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Fundamentación

En la Facultad de Bellas Artes de la U.N.L.P., las carreras de grado incluyen asignaturas especialmente dedicadas a la formación inicial del estudiante en la especialidad. La asignatura Educación Auditiva forma parte del Ciclo de Formación Musical Básica que se cursa durante el primer año y es requisito para todas las carreras pertenecientes al Departamento de Música.

La incorporación de alumnos no videntes en la asignatura, generó la necesidad de redefinir el rol que los dispositivos visuales –en particular la lectoescritura musical– desempeñan en el desarrollo de habilidades auditivas. Dado que los alumnos no dominaban el código de musicografía Braille (como tampoco los docentes), la pregunta que nos formulamos fue: ¿resulta imprescindible la representación gráfica de elementos del lenguaje musical para comunicar el dominio en el análisis de dichos elementos, en etapas iniciales del desarrollo auditivo?

El código de escritura musical es un dispositivo creado por una determinada cultura basada en formulaciones teóricas, que permite cierto nivel de descripción de la música y que contribuye a su comunicación y transmisión como bien cultural. (Shifres 2007). El desarrollo de habilidades auditivas ha estado fuertemente vinculado al aprendizaje de este código. Aprender audioperceptiva supone la capacidad para identificar por audición componentes del lenguaje musical susceptibles de ser traducidos al código de escritura. Si bien la formación auditiva contempla un espacio para la enseñanza de las capacidades de manejo de la lectoescritura, resultan habilidades de diferente índole.

El predominio de la partitura es indiscutible en los sistemas formalizados de enseñanza musical. Pero considerarla como equivalente de la música implicaría que el objeto de conocimiento es lo que queda escrito, desconociendo uno de los aspectos fundamentales de la música: su dimensión temporal. (López, Shifres y Vargas 2005). De acuerdo a Shifres (2005a), esta cualidad intrínseca de la música puede ser vivenciada de dos modos: la experiencia del tiempo *tipo reloj*, que nos permite experimentar el tiempo de forma medida; y la experiencia del tiempo *tipo narrativa*, que es aquella que nos permite establecer secuencias de los eventos musicales. Es esta experiencia de *tipo narrativa* la que ponemos en juego al analizar la estructura formal de una pieza musical. Asir la temporalidad en una representación abstracta es un dispositivo metalingüístico fundamental, que permite recuperar el orden cronológico en ausencia de la música. Llamativamente aunque la teoría musical proporciona modelos de análisis de la estructura formal musical, en el código de escritura musical no hay grafías establecidas para este campo.

Otra dificultad observada en el uso de la lectoescritura en etapas iniciales del desarrollo de las representaciones formales del ritmo, se observa cuando las representaciones internas vinculadas a la percepción rivalizan con las representaciones formales propuestas por el marco teórico. Este conflicto ocurre cuando la percepción agrupa de un modo diferente a la escritura. Mientras que el agrupamiento rítmico en el código de escritura se organiza por tiempos y en compases, con figuras fuertemente orientadas a las relaciones binarias, la percepción agrupa sonidos en relación a diversos componentes de la música (Burcet y Jacquier 2007).

Si bien la escritura es el modo de comunicación privilegiado en los ámbitos académicos, existen otros Modos de Comunicar la Comprensión Musical (MCCM) que no son igualmente considerados para dar cuenta de la adquisición de habilidades auditivas. Algunos de ellos son: la grafía analógica, el movimiento corporal, la descripción verbal, la ejecución vocal y la ejecución instrumental. Existirían problemas directamente relacionados con el MCCM requerido, más allá del grado de comprensión de la música que pueda lograr el sujeto. Por lo tanto demandar diferentes MCCM proporciona mayor número de vías para facilitar la expresión de la comprensión, disminuyendo la posibilidad de que una respuesta no aceptable sea producto de la dificultad en la expresión de la comprensión, y no producto de dificultades en la representación interna de la música. (Pereira Ghiena y Jacquier 2007). *“En tal sentido es posible afirmar que no necesariamente la escritura musical es la*

forma de exteriorizar el pensamiento que revela mejor la comprensión de la música, ni más detalladamente, ni de manera más accesible". (Pereira Ghiena y Jacquier 2007, p. 10).

Actualmente, en la Cátedra de Educación Auditiva consideramos que los diferentes MCCM, aportan información igualmente válida para acceder a las representaciones internas de la estructura musical funcionando como dispositivos metalingüísticos, que nos permiten "hablar" acerca de la música.

El presente trabajo se centró en diseñar, poner en práctica y evaluar la efectividad de actividades que permitieran dar cuenta de las relaciones musicales advertidas a partir de la audición, desde una manifestación no gráfica.

Objetivos

Presentar un modo de abordar el desarrollo de habilidades auditivas a partir de una experiencia realizada con estudiantes de música ciegos.

Analizar sus implicancias para la enseñanza con alumnos no ciegos.

Reflexionar acerca del rol de la lectoescritura musical en etapas iniciales de la formación auditiva.

Naturaleza del dispositivo, transferencia y/o aplicación

Se diseñaron dos pruebas que fueron administradas individualmente a dos estudiantes no videntes en etapas iniciales de su formación musical. El objetivo de las mismas consistía en evaluar el desempeño de ambos sujetos en habilidades de discriminación auditiva y ejecución vocal que no involucraran la lectoescritura. En la Prueba de Discriminación Auditiva la tarea consistió en escuchar una canción, identificar auditivamente diferentes aspectos de la organización del lenguaje y comunicarlo a través de una descripción verbal, ejecución vocal o gestos que permitieran dar cuenta de las relaciones percibidas. En la Prueba de Ejecución Vocal la tarea consistió en construir una melodía y cantarla a partir de su descripción verbal.

Ambas evaluaciones se inscriben dentro del trabajo que los alumnos desarrollan en el marco de la Cátedra de Educación Auditiva, por lo tanto, los términos en que se desarrollan resultan un modo frecuente de abordar los contenidos en el análisis por audición y en la ejecución.

Prueba de Discriminación Auditiva

La prueba se desarrolló a partir de la canción Kilómetro 11 de Tránsito Cocomarola y Constante Aguer interpretada por León Gieco (disco "De Ushuaia a al Quiaca"). Se eligió una canción con la finalidad de utilizar el texto como referencia para localizar las unidades formales, sin necesidad de apelar a representaciones gráficas.

Los contenidos fueron organizados de acuerdo al modo en que se comprometía la memoria. Primero el análisis se centró en aspectos generales de la estructura formal, métrica y tonal. Estos contenidos demandaban el procesamiento de la información en tiempo real, es decir, requerían identificar relaciones al tiempo que se escuchaba el ejemplo. Posteriormente, se analizó la organización rítmica en acuerdo a la estructura métrica y la organización melódica en acuerdo a la estructura tonal. En este caso era necesario apelar a la memoria produccional para reproducir el estímulo, fragmentarlo, variar el tempo, comparar sonidos, y así poder describirlo punto por punto.

El estímulo se presentó completo en orden a preservar las características discursivas y valorar la naturaleza temporal de la música (Shifres 2005a). El monto de audiciones fue previamente establecido. Cada una de las escuchas presentaba una consigna general que era leída por el examinador y direccionaba el análisis hacia un atributo del lenguaje. El orden y secuenciación de los contenidos no fue establecido con el objetivo de propiciar un análisis en el cual cada oyente, guiado por su experiencia y por las características intrínsecas de la música, pudiera otorgar diferente nivel de atención y relevancia a las relaciones percibidas. Si bien no estaba establecido el orden de los contenidos, sí estaban previstos los contenidos que serían abordados durante el análisis auditivo.

Las consignas demandaron los siguientes MCCM: descripción verbal, ejecución vocal y movimiento corporal. En algunos casos la respuesta se solicitaba al concluir el ejemplo y en otros durante su audición.

La canción se presentó completa ocho veces y la prueba se desarrolló del siguiente modo: en primer lugar se escuchó el ejemplo con la consigna de atender a la organización formal para realizar, al finalizar la música, una descripción verbal de los aspectos más salientes.

Al formular la nueva consigna resultaba necesario que el examinador corroborara en qué medida la descripción verbal vertida, a partir de la consigna anterior, cubría los contenidos requeridos relativos al análisis formal. Los contenidos requeridos eran: segmentación en dos niveles de la organización formal (unidades menores y mayores), funciones formales de las partes cantadas (estrofa y estribillo) e instrumentales (introducción, interludio, coda), criterios de agrupamiento (pausa, relación rítmica, variedad, reiteración) y relaciones entre unidades (igualdad, semejanza y diferencia).



En segundo lugar se escuchó el ejemplo con la consigna de indicar el lugar donde finalizaba cada una de las unidades descritas a partir de la primera audición y se solicitó explicitar la información relativa a la estructura formal que el alumno no hubiese vertido luego de la primera escucha.

En tercer lugar se escuchó la canción atendiendo a la organización métrica, se solicitó que percutieran los diferentes niveles e identificaran la relación entre niveles métricos contiguos.

Los contenidos comprendían: tempo, pulso de base o *tactus*, niveles métricos y relación entre niveles -pulso de base y nivel subordinado, pulso de base y nivel supraordinado-.

En cuarto lugar, debían cantar la canción junto a la grabación y, al finalizar, analizar aspectos generales de la organización tonal: cantar la tónica, la escala, el arpeggio de tónica, identificar el modo, a partir de una nota de referencia determinar la tonomodalidad y la armadura de clave, para finalmente cantar nuevamente la tónica, la escala y el arpeggio con nombre de notas.

En quinto lugar se solicitó que cantaran la primera estrofa de la canción a capella y a partir de la versión cantada realizaran una descripción verbal de cada una de las unidades formales que comprendía. La descripción debía incluir: organización formal -cantidad de unidades menores y relación entre las mismas-, características del comportamiento melódico -patrones de ascensos y descensos-, grado de la escala en que se inicia cada unidad, intervalo final de los versos 2do y 4to, nivel de la estructura tonal sobre el que se despliega el verso 1ro y 3ro. Finalmente debían cantar la estrofa completa con nombre de notas. Para resolver éste punto, los sujetos contaban con una audición más del estímulo completo, que podían solicitar si lo estimaban necesario o bien podía sugerirla el docente en caso de identificar errores en la versión a capella.

En sexto lugar se escuchó nuevamente la canción completa con la consigna de atender especialmente al estribillo para describir los rasgos rítmicos más salientes (el mismo presentaba un patrón de 2 tiempos que se repetía 6 veces). Al finalizar la canción se les solicitó que percutieran el ritmo del estribillo, identificaran el tipo de comienzo y describieran el ritmo en términos de valores rítmicos.

El séptimo lugar debían cantar a capella la melodía del estribillo y realizar una descripción verbal que incluyera: la organización formal, características del comportamiento melódico, grado de la escala en que se inicia cada unidad y el intervalo final de los versos 2do y 4to. Finalmente debían cantar el estribillo completo con nombre de notas.

Prueba de Ejecución Vocal

En la evaluación de ejecución los sujetos debían reconstruir una melodía a partir de su descripción y acoplarla a un esquema rítmico dado. La descripción contenía información relativa a la estructura formal -cantidad de unidades formales menores y relación entre las mismas-, estructura métrica -tempo y relaciones entre los niveles métricos-, estructura tonal -tonomodalidad, grados de la escala involucrados-, características melódicas -ámbito, contorno melódico y conducta melódica-, características rítmicas -en términos de valores rítmicos-.

Para resolver el problema los sujetos debían generar una representación interna de la melodía resultante y luego ejecutarla vocalmente con nombre de notas. Para resolver la tarea contaban con 10 minutos. Durante ese lapso el examinador leía la descripción cuantas veces lo requirieran los examinados.

Evaluación

En la primera prueba el examinador evaluó el monto y la calidad de la información ofrecida a partir de la totalidad de audiciones. En la descripción de la organización formal se evaluó también la concordancia entre las descripciones verbales y las marcas (de naturaleza corporal o verbal) vertidas durante el continuo temporal de la audición.

En ambas pruebas, la ejecución vocal de la melodía, la nota tónica, la escala y el arpeggio, fueron evaluados en términos de ajuste tonal. Mientras que las ejecuciones corporales (o de percusión) tales como: indicaciones en la forma, diferentes niveles métricos y ritmo, fueron evaluadas en términos de ajuste formal o métrico.

Resultados

Ambos sujetos resolvieron satisfactoriamente las dos pruebas obteniendo puntajes de más de 7 puntos sobre 10.

Discusión

Las pruebas permitieron, no sólo observar las respuestas finales que los sujetos ofrecían a partir de cada consigna sino también los procesos y estrategias que utilizaron para resolver la tarea. Aunque no fue necesario realizar correcciones durante el proceso, en muchos casos una intervención oportuna del docente durante la resolución podría resultar crucial para encaminar la respuesta. Los

sujetos en caso de encontrarse en una zona de desarrollo próximo podrían capitalizar la información suministrada.

En la prueba de discriminación auditiva resultó posible evaluar habilidades que se ponen de manifiesto durante el continuo temporal de la audición, como por ejemplo identificar y percudir el pulso o cantar la tónica. Siendo que estas habilidades constituyen el marco desde el cual organizar la estructura métrica o tonal para analizar finalmente el ritmo y la melodía, resulta crucial poder verificar la correcta elección de esos elementos.

Mientras que en la evaluación de discriminación los estudiantes debieron proceder describiendo lo que escuchaban, en la prueba de ejecución el camino resultó inverso, debían llevar a la música la descripción estructural suministrada. Los dos dispositivos permitieron demostrar que es posible comunicar las representaciones internas de la estructura musical sin necesidad de utilizar el código de escritura y que, por el contrario, la posibilidad de emplear múltiples modos para dar cuenta de la comprensión musical permitió enriquecer la comunicación y favorecer la interpretación de las respuestas por parte del docente.

Tal vez deberíamos considerar a la escritura como un modo más de acceder a la representación interna que genera la audición analítica aunque no el único. Asimismo analizar en qué medida el aprendizaje de las representaciones formales, es decir, el manejo del código con sus reglas, no resulta un escollo en el proceso de desarrollo de habilidades auditivas en los estudiantes en etapas iniciales de su formación.

Algunos interrogantes que podrían dar lugar a futuros estudios son:

¿Cuáles serían los conceptos y habilidades musicales, y en qué medida deberían estar consolidados, a la hora de implementar el código de escritura musical?

¿En qué etapa del desarrollo de habilidades auditivas debería incorporarse la lectoescritura?

Referencias

- Burcet, M. I. y Jacquier, M. P. (2007). El agrupamiento perceptual en conflicto con el código de escritura. En M. Espejo (ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: UPTC, pp. 87-93.
- López, I.; Shifres, F. y Vargas, G. (2005). La enseñanza del lenguaje musical y las concepciones acerca de la música. En F. Shifres (ed.) *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA Ediciones, pp. 239-248.
- Pereira Ghiena, A. y Jacquier, M. (2007). Diferentes modos de comunicar la comprensión musical. En F. Pínnola (ed.) *Músicos en Congreso. Puntos de llegada y puntos de partida en la Educación Musical*. Santa Fé: UNL, pp. 128-139.
- Shifres, F. (2005a). 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.
- Shifres, F. (2005b). Reconsiderando la relación entre la música y modularidad para la educación auditiva. En F. Shifres (ed.) *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA Ediciones, pp. 143-155.
- Shifres, F. (2006). Programa de Educación Auditiva. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. En http://ar.geocities.com/educacion_auditiva. (Página consultada el 12-02-08).
- Shifres, F. (2007). La educación auditiva en la encrucijada. Algunas reflexiones sobre la educación auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual. En M. Espejo (ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: UPTC, pp. 64-78.

O ACOMPANHADOR MUSICAL DE DANÇA

Como identificar o tempo subjacente à frase de movimento?

ALEJANDRO CÉSAR LAGUNA

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA DE LISBOA

O Acompanhador Musical de Dança

Introdução

Os processos pelos quais o Acompanhador Musical de Dança (AMD) leva a cabo a sua tarefa são, a grande maioria das vezes, de carácter intuitivo, sendo que carece, tanto a nível nacional como internacional, de formação específica e fundamentada. De facto, é de salientar a falta de investigação sistematizada que identifique, de forma objectiva e clara, as estratégias perceptivas, cognitivas e expressivas subjacentes à sua prática. Esta situação repercute-se no estatuto menor, e mesmo subalterno, que este profissional tem no quadro da formação em dança.

É no contexto dessa lacuna que esta investigação se inscreve, procurando através da análise de movimento (leitura rítmica corporal), da análise da relação entre frase de movimento e criação musical adequada, bem como através da identificação de estratégias de adaptabilidade, chegar a uma caracterização e fundamentação dessa prática musical.

Movimento e som

Estabelecer, a partir de um estudo sistematizado, as relações entre o movimento e o som é trabalhar sobre uma matéria porosa, tanto mais, quando essas relações têm de ser aplicadas e definidas para a aprendizagem da dança. Quando se cria uma frase de movimento em diálogo com a frase musical, revelam-se diferentes níveis de associação, em que o som pode ser relacionado às acções motoras do corpo. Pretende-se estudar a maior relação de analogia possível entre a música, o movimento e o gesto, para a sua aplicação em contexto de aprendizagem.

Definição

O AMD pode ser definido em forma de hipótese como o músico intérprete com competências específicas na compreensão visual e tónico-gestual da superfície do movimento, que criando uma estrutura sonora em tempo real, apoia, sustenta e integra pedagogicamente, o sentido músico – técnico - expressivo da frase do movimento.

O problema

A prática da interpretação musical do movimento, por parte do bailarino, professor de dança, e AMD, tem sido realizada, em grande parte, de maneira intuitiva. Isto deve-se, e valha a redundância, ao tratamento superficial, intuitivo e pouco fundamentado que tem sido dado ao tema, embora com isto não querendo desmerecer a importância dada por todos eles à relação música-dança. De facto, este tipo de abordagem tem criado grandes dúvidas e imprecisões no vocabulário e formação musical dos bailarinos, alunos, professores, e claro está, na prática e aprendizagem do acompanhamento musical de dança. Ninguém põe em dúvida o peso e a evidência da relação que existe entre o som e o movimento e neste caso em particular entre a música e a dança. A questão que se coloca é: como, e a partir de que pressupostos, pode ser estruturada essa relação, com um objectivo pedagógico. Que tipo de relação música – movimento se tenta elaborar no processo de acompanhamento musical de dança?

Intervenção pedagógica e artística

Na maioria das escolas de dança, nas aulas de «técnica», tanto de Ballet como de Dança Contemporânea, são três os intervenientes: o professor de dança, o AMD e o aluno (contexto pedagógico) e / ou bailarino (contexto interpretativo). Em contexto pedagógico, o professor ensina a técnica de dança criando frases de movimento e relatando ao aluno pormenores da sua execução, assim como dando “as contagens”, que representam a distribuição temporal dos movimentos que são “organicamente” (vocabulário de bailarinos, no meu entender muito subjectivo) estruturados numa frase. Dirige, neste sentido, a acção da aula. O aluno, que recebe do professor estes conteúdos, em

forma de frase de movimento, terá de executá-los a seguir. O AMD cria condições específicas de execução e de composição em tempo real, construindo uma estrutura de apoio musical para a interpretação da frase de movimento por parte do aluno. Esta estrutura para o movimento é semelhante à elaboração do baixo contínuo em relação à música do Barroco. Pode ainda acrescentar-se que o AMD é um «harmonizador da superfície do movimento», tendo que “ouvir” a síntese métrica e emocional da frase de movimento e criar um suporte que evidencie as potencialidades da frase. É neste sentido que o acompanhador realiza duas pontes, cada uma das quais relaciona processos diferentes. Em primeiro lugar estabelece um vínculo emocional com o aluno, açambarcando as directrizes do professor. Em segundo lugar estabelece uma relação com características específicas entre a música e o movimento. A forma de intervenção do Acompanhador dependerá do contexto em que se aplique a sua prática.

Num contexto *pedagógico* o AMD «ilustra» musicalmente as «qualidades do movimento» subjacentes à frase de movimento, através da construção de uma performance adequada a parâmetros específicos. Esta forma de actuação tem essencialmente um carácter de «apoio condutor» na aprendizagem da frase, criando o acompanhador para este caso, uma espécie de mapa musical com pontos de referência que guiem o processo de aprendizagem do aluno, numa espécie de «andamiagem» para a aquisição de competências específicas (como por ex. a musicalidade).

Pode também ter uma função *artística* quando trabalha com bailarinos profissionais e com coreógrafos sendo que, neste caso a frase de movimento tem uma maior componente de cariz interpretativo. Neste contexto, o acompanhador também cria frases com características específicas, mas não prevalecendo a função de apoio, como acontece na aprendizagem do aluno. O Bailarino formado que compreenda os conteúdos musicais de uma frase de movimento, poderá interpretá-la com “qualidade de movimento” ou “musicalidade” (termo pelo qual também é conhecido no meio da dança). Nestes casos o grau de interacção, no sentido do uso da gestão temporal do movimento, será maior, mais preciso e apurado.

A experiência visual na acção de acompanhar

Extrair um ritmo a partir de uma experiência visual é uma actividade pouco frequente. Extrair dessa experiência visual uma componente emocional partilhada através da música, é uma arte ainda menos frequente. Este é o trabalho que o AMD leva a cabo quando interpreta o movimento do bailarino e o transforma numa experiência musical. Trata-se de um grande esforço para tornar possível a junção de dois estímulos diferentes, o visual e o auditivo, com o fim de criar uma relação de sincronia afectiva. Os processos implícitos neste esforço por parte do AMD são pouco conhecidos no meio educativo da dança. Em geral todos os professores reconhecem a “importância da música no processo educativo, e especialmente a figura do acompanhador”, mas agem na maioria das vezes de forma contraditória. Compreende-se esta situação porque se por um lado os professores e alunos sentem essa afinidade, por outro ao não conseguirem fundamentar sobre que princípios se apoiam essas intuições “cognitivas”, preferem definir o movimento em termos de tempo de metrónomo e de compasso, utilizando padrões tradicionais, em que a música é pensada em termos externos ao corpo. Isto é ignorando que *“uma simples contagem não pode assegurar um tempo estável nem uma métrica estável, assim como acentuar os tempos como auxiliar para a contagem só torna a execução pouco musical”* (E. Gordon 2000)

Ritmo visual e ritmo auditivo

Quando observamos a acção motora que realiza um bailarino, não nos resulta de forma clara, imediata e objectiva, como está estruturado o ritmo visual que está associado ao seu movimento. O AMD tem de sincronizar-se com, e “sentir como sendo seu” o movimento que observa, primeiro em termos de ritmo, segundo, em termos de frase e terceiro em termos emocionais. A primeira questão será como extrair um ritmo auditivo de um estímulo visual. Sendo assim, parece-me pertinente questionar, desde que perspectiva se tem de “observar o movimento”, com o objectivo de poder associa-lhe um ritmo, e definir os elementos significativos que ajudem a enquadrá-lo dentro duma trajetória. Como resultado da minha prática tenho constatado quão difícil é “sentir” um ritmo visual. A este respeito a minha intuição como acompanhador encontra relação com as investigações de Bruno Repp e Amandine Penel. Citando os autores:

“As pessoas muitas vezes mexem-se em sincronia com ritmos auditivos (p.ex. música), enquanto a sincronização do movimento com ritmos puramente visuais é rara.

(...) O movimento rítmico é mais fortemente atraído por ritmos auditivos do que por ritmos visuais.

(...) O som (estímulo sonoro) mais do que a luz (estímulo visual) é o meio preferido para a estimulação rítmica (...) ritmos auditivos inevitavelmente estimulam o nosso corpo mais do que

ritmos visuais (Fraisse 1948). Há consideráveis evidências de que a sensibilidade humana à informação puramente temporal é maior na modalidade auditiva que na modalidade visual. Experiências psicofísicas têm demonstrado que a discriminação temporal é mais escassa na visão do que na audição (p.ex., Googfellow 1934, Grondin, Meilleur-Wells, Ouellette, & Macar 1998, Grondin, Ouellet, & Rousel 2001, Grondin & Rousseau 1991, Rousseau, Poirier, & Lemyre 1983).

Também a discriminação e reprodução de padrões temporais são superiores na modalidade auditiva. (Gualt & Googfellow 1938, Glenberg & Jona 1991, Glenberg, Mann, Altman, Forman, & Procise 1989) (...) Esta assimetria estende-se ao controlo temporal da acção. Quando é pedido aos participantes para tentarem realizar uma sincronização motora sobre frequências auditivas ou visuais isócronas de tempo igual, a variabilidade das assincronias (...) é muito maior com as sequências visuais (Fraisse 1948; Kolers & Brewster 1985, Repp & Penel 2002).

(...) a actividade motora é controlada pelo estímulo auditivo, mesmo quando a atenção está focada na modalidade visual. (...) as distrações auditivas sobre os estímulos visuais são mais perturbadoras do que as distrações visuais sobre os estímulos auditivos.” (Repp & Penel 2002, pp. 252-270)

Isto vem apoiar a minha intuição de que o AMD está em desvantagem sensorial em relação ao bailarino, no que respeita à extracção e interpretação do ritmo. A experiência musical do acompanhador passa necessariamente em sentir um ritmo corporal a partir daquilo que vê, estabelecendo uma relação com as modalidades sensoriais auditiva e somatossensorial. Esta última modalidade inclui vários «sentidos»: tacto, muscular, temperatura, dor, visceral e vestibular.

Para compensar a dificuldade em extrair um ritmo visual, procurei voltar a minha atenção aos mecanismos físicos subjacentes ao movimento. Analisar o movimento como um mecanismo com propriedades físicas remete para a relação com a velocidade, o espaço e o tempo. O apuramento visual para a discriminação do valor espaço, nas magnitudes relativas ao movimento corporal, é bastante preciso. Por seu lado, o apuramento auditivo para a discriminação temporal no que respeita a ritmos regulares é também muito preciso. Desta maneira, aplicando de forma consciente a audição sobre aquilo que se vê, parece desenvolver-se uma certa competência que identifica velocidades a partir do estímulo visual. A observação e a análise do movimento em termos mecânicos é uma ferramenta para o AMD, que lhe permite prever, em termos de possibilidades, o comportamento do corpo numa trajectória a partir da extracção do parâmetro «velocidade».

A performance musical no acompanhamento

A performance musical do acompanhador, além de seguir os princípios formais da música, deve ser construída de forma específica para interagir em conformidade com os movimentos do bailarino, tomando em consideração os “tempos que são característicos das acções motoras” e a “gestão temporal da trajectória do movimento dentro da frase”. A performance musical deve recriar a sensação de movimento da frase que acompanha.

Músico vs AMD

Há uma marcante diferença entre a experiência musical dos músicos e a experiência musical dos acompanhadores. O “tempi” que é partilhado entre dois instrumentistas não possui as mesmas características do “tempo musical” partilhado entre um acompanhador e um bailarino. Esta é uma das minhas primeiras conclusões. Na primeira experiência, sendo a performance realizada entre músicos, os pontos de referência que se precisam estabelecer para “tocarem emocionalmente sincronizados”, são extraídos predominantemente da informação que resulta da modalidade auditiva (e em menor grau da modalidade visual). Na segunda perspectiva, a performance musical do AMD é criada em resposta a um estímulo visual. O bailarino adapta a gestão do seu movimento, em resposta aos estímulos da performance musical. O acompanhador desenvolve uma consciência do «tempo do movimento», e uma percepção apurada da evolução temporal que existe entre a frase musical e a frase de movimento. Estes últimos aspectos serão objectivos fundamentais para o desenvolvimento da musicalidade que são indispensáveis ao aluno, ao professor, e em especial “ao saber” do acompanhador, que deve ter competências necessárias para representar a simulação mental antecipada de uma trajectória de movimento. A este respeito apresento um outro artigo sobre as “imagens musicais do movimento”. A sincronização emocional é um objectivo fundamental a atingir no acompanhamento musical de uma aula de dança, pelo que já foi analisado, será resultante da interacção dos mecanismos impulsivos do corpo com os parâmetros da métrica musical; do cruzamento da modalidade visual com a auditiva e somatossensorial; da experiência de adaptabilidade que se vive como resultado deste processo.

As fases do processo do acompanhamento

Identifica-se 3 fases que definem o processo de acompanhamento musical em diálogo com a frase de movimento: 1ª Análise (formal e cinética), 2ª Transformação (estímulo visual – auditivo – somatossensorial), 3ª Execução (performance musical) e Adaptabilidade (sincronismo emocional).

Primeira Fase: Análise formal e vocabular

Uma frase de movimento está conformada pela sucessão de vários mecanismos impulsivos interligados numa trajectória segundo diferentes critérios de “organicidade”, considerando estes mecanismos como acções motoras, geradores de micro movimentos ou grupos. Os princípios gerais que estão por trás da sua estrutura apoiam-se em critérios de agrupamentos visuais de proximidade, paralelismos, mudanças de direcção, mudanças de peso, processos de acentuação e suspensão. É prática comum, a execução da mesma frase nas diferentes posições em que podem ser executados os movimentos (p.ex.: rotação externa e interna dos membros inferiores e suas posições relativas, resultantes do vocabulário da dança). O conhecimento do vocabulário tradicional da dança (Ballet) e das técnicas codificadas do Séc XX tais como, M. Graham, J. Limón, e M. Cunningham, possibilitam ao acompanhador estruturar as trajectórias de movimento em relação à frase.

Análise biomecânica

O movimento é o resultado de uma acção muscular que está definida nos centros motores e que aparece como resposta a uma motivação cognitiva ou emocional. A acção motora é resultante de um impulso que resulta da aplicação de uma força (F) durante um período de tempo (t) sobre uma superfície. O Mecanismo impulsivo permite ao corpo a projecção espacial do seu peso em diferentes pontos do espaço. Atendendo que as transferências de peso são movimentos relativos ao posicionamento do Centro de Gravidade ou centro de massa para dentro e para fora do eixo do corpo, mesmo que o corpo se encontre em equilíbrio existem micro transferências de peso em relação ao ponto de apoio. Consequentemente o ritmo do bailarino, que resulta visualmente evidenciado numa linha ou superfície de movimento, não é o resultado apenas da aparente única parte do corpo em movimento, mas é sim, uma consequência das micro e macro mudanças de peso do corpo, que são acompanhadas por todas as articulações através das cadeias musculares (ver P. Souchard e L. Bousquet), e a sua relação com as partes relativamente mais fixas do corpo, chamados pontos de apoio.

Leitura rítmica

O ritmo do corpo obedece a uma série complexa de micro movimentos às vezes imperceptíveis ao “olho comum”. Compreender estas especificidades implica realizar as análises já enunciadas, mas sobre tudo, a análise temporal que contemple a visualização simultânea de diferentes pontos referenciais, extraídos da análise cinética do movimento, através dos quais serão estabelecidos os padrões impulsivos de movimento.

Segunda fase: Transformação

A rede métrica (título III) tem como fim descodificar e relacionar o movimento em parâmetros musicais, funcionando como uma verdadeira «*partitura musical do movimento*». Este procedimento objectiva a visualização da “imagem musical do movimento”, pois ajuda à transformação dos estímulos visuais numa modalidade auditiva, permitindo idear a performance musical do movimento. Relativamente a esta fase, a descrição das estratégias inerentes à transformação e prática do AMD excede o alcance deste trabalho, no qual será apresentada apenas a estrutura básica do procedimento.

Terceira fase: Execução - Adaptabilidade

O «*tempo do movimento*» é uma referência unificadora da frase que tem de ser constantemente redefinida pela observação da evolução do movimento do bailarino. Durante o processo de acompanhamento são observáveis variações micro temporais inerentes ao movimento que está a executar cada bailarino dentro do grupo. É nestas variações que encontramos critérios de qualidade expressiva do movimento - desvios expressivos do movimento. Nesta 3ª fase há todo um trabalho de sincronização em tempo real e de cariz intersubjectivo. Esta adaptabilidade “especial” acontece como resultado da informação dos estímulos visuais, auditivos e somatossensoriais, que vai processando o acompanhador durante à performance musical. Em estádios avançados o acompanhador e o bailarino adquirem uma sensibilidade apurada do «*tempo do movimento*» e do «*tempo da musicalidade corporal*», respectivamente.

Como identificar o tempo subjacente à frase de movimento?

Os pontos de referência

“Uma unidade cognitiva deve possuir um grau de invariância estrutural” (Damásio 1999, pp163). Para realizar a análise deve manter-se uma continuidade de referência (relativa) durante a observação do movimento. O factor de estabilidade funciona como um “marco invariante”, que ajuda a realizar medições sobre a variação tempo-espacial que se verifica entre diferentes “pontos de iniciação de movimento” (Garcia 2006) e «pontos significativos da trajectória» (categorias e processos). Pode-se estabelecer para estes pontos referenciais diferentes níveis hierárquicos, o que permitirá construir e interpretar uma «rede métrica» para o movimento que se pretende acompanhar. Esta estabilidade tem de estar presente quando se visualiza um corpo no espaço e se quer reagir de uma forma emocionalmente consistente. Assim, encontrando uma estabilidade relativa que apoie uma continuidade de referência para a trajectória do movimento, começa-se a compreender o modelo cognitivo e as estratégias de adaptabilidade do AMD.

Os pontos de iniciação do movimento do corpo estão relacionados com as articulações. Na notação do movimento desenvolvida por R. Laban e R. Benesh as articulações são tomadas como pontos de referência na leitura e análise do corpo. As articulações, sendo pontos de iniciação de movimento, são alusões muito importantes para a elaboração da partitura corporal por parte do acompanhador. Relacionada com estes pontos está a apreciação da velocidade angular e linear que com eles evoluem no espaço. Para o AMD os movimentos constituem arrastos de imagens que podem ser definidas, como a duração de uma distância.

O movimento que caracteriza a dança e a sensação de movimento que exprime a música, têm perfis de definição desiguais. Enquanto na dança o movimento é espacial e observável, na música o movimento é “sentido” mas não é observável, pelo menos directamente. Este movimento “sentido” é também uma acção, mas por assim dizer, metafórica, pois evoca um fluxo de imagens. O ritmo auditivo parece dar uma sensação de movimento directo e de carácter linear no sentido de que ele se desloca de um tempo ao outro. Por outro lado, se consideramos que entre um tempo e outro existem tempos iguais, existirão também espaços iguais. Porém, no caso da dança haverá um movimento de carácter mais “curvilíneo”, pois para tempos iguais o espaço pode ser variável.

Também, os segmentos espaciais de uma trajectória de movimento relativamente ao seu tempo subjacente, não são necessariamente iguais aos da métrica musical que os divide. Em outras palavras, o movimento pode bem não progredir espacialmente na mesma proporção da métrica que o acompanha.

Esta desigualdade produz um efeito de desfasagem entre o movimento que se vê e a música que se elabora, criando uma instabilidade métrica na apreciação, como se houvesse uma “incongruência” de modalidades perceptivas. Os movimentos que se vêem não coincidem exactamente com aquilo que se toca, e isto deve-se ao facto de que “visualizar” [compreender] a trajectória de uma superfície de movimento é diferente de “audiar” uma melodia. À medida que o AMD se torna mais experiente, esta relação de “incongruência” transforma-se no “saber” do acompanhador e do bailarino, na medida em que interagem de forma consciente sobre padrões de musicalidade e qualidade do movimento. Em relação a este tema sugere-se ver [Vídeo Frase II – Arrastamento].

Breve comentário: Nesta frase de movimento a bailarina do lado esquerdo realiza um movimento acentuado sobre o tempo forte e a bailarina do lado direito realiza uma gestão temporal da trajectória mais constante, não realçando o ponto do acento. A música está em tempo real em relação à frase de movimento que se observa, e cujas imagens foram tratadas em 1/300 frames por segundo. Embora pareça haver uma grande desfasagem entre as suas trajectórias, ambas as bailarinas estão “em música” e realizam a mesma frase de movimento. Esta diferente gestão temporal do espaço resulta então em desiguais velocidades da trajectória.

O procedimento de identificação do tempo subjacente

O seguinte procedimento advém da minha experiência, que se espera ser adaptada, reinterpretada e melhorada em futuros estudos que venham a ser constituídos.

Numa aula de dança os alunos devem estar em sincronia com o AMD, de modo a identificar os mesmos movimentos relacionados com diferentes “momentos” de um tempo subjacente.

Para estabelecer o tempo subjacente, é utilizada uma projecção metafórica para os estímulos visuais que emergem da superfície de movimento, e que se propõe chamar de “rede métrica”. Esta rede está imaginada em quatro dimensões ou níveis que “envolvem” o movimento a cada instante da frase. Será necessário, por consequência:

Adquirir um conhecimento do movimento que permita uma análise: i) Formal da frase de movimento (divisão em grupos menores, paralelismos, mudança de trajectória e de peso), ii) Estrutural dos mecanismos de cada movimento (forças impulsivas, de recuperação, verticalidade

relativa associada ao centro de massa), iii) Vocabular dos processos referentes aos diferentes tipos de movimento (p. ex: análise de um *tendú* como um processo binário).

Analisar a cinética da trajectória de cada movimento para extrair categorias de análise.

Criar uma Rede Métrica, que permita avaliar a situação temporal da evolução dos pontos de referência, enunciados em um e dois.

Na elaboração da Rede métrica utilizo quatro níveis temporais que obedecem a diferentes funções em relação à apreciação do movimento, enquanto análise de frase e de ritmo. Os critérios para os níveis que se adopta neste estudo mantêm uma correspondência com os tempos impulsivos do movimento e a forma de contar dos bailarinos.

Em termos musicais o 1º nível estabelece o metro, o 2º nível [Macrotempo]¹ estabelece os tipos de tempos (Forte/Débil), o 3º nível [microtempo] estabelece a divisão ou métrica binária e ternária, o 4º nível [divisão do microtempo].

Como a relação da rede métrica com a frase de movimento implica aspectos motores e de frase, de maneira hierárquica, na música de acompanhamento, o ritmo auditivo terá de assumir uma função impulsiva, e a frase musical uma função de ligação para esses impulsos. Na dança a superfície de movimento nem sempre está organizada sobre acentos periódicos e regulares entre tempos fortes e débeis. Assim sendo, precisa de uma estrutura musical cuja função subjacente seja de apoio.

Nos estágios de aprendizagem do aluno, a estrutura rítmica a criar, tem de ser recorrente e curta (evocar processos impulsivos e não tanto de frase). É por isso que, de forma geral, para a dança utilizo a seguintes unidades métricas (indicação de compasso): 2/4 - Dois macrotempos (de duração igual) com dois microtempos subjacentes, ou 6/8 com três microtempos subjacentes; 3 / 4 – Um macrotempo com três microtempos subjacentes, como também p. ex. 5/8 – Dois macrotempos de duração diferente, um com dois microtempos e outro com três microtempos subjacentes.

Os níveis da rede métrica

O nível 1

Valor de duração: Mínima. É o de maior duração e está em relação com um “processo mecânico de movimento” (p.ex. um *tendú*, que basicamente é 1º a extensão duma perna sem perder contacto com o chão e sem transferir o peso e 2º recolha da mesma com o mesmo critério). Sobre o nível 1 vai-se estruturando a forma da frase a partir da micro frase. Se se pensar em dois *tendús*, como uma micro frase formada pela relação de ambos, ter-se-ia de sentir um nível de duração maior. O mais lógico seria denominá-lo de “nível 0”. Esta sucessão poder-se-ia ampliar tanto quanto a percepção temporal, em relação ao sentido de frase, pudesse ser percebido. Embora a ampliação temporal neste sentido tenha os seus limites perceptivos.

O nível 2

Valor de duração: Semínima. Neste nível são observadas duas qualidades motoras do movimento: i) a «qualidade impulsiva» que como mecanismo, permite a projecção espacial do peso do corpo em diferentes pontos do espaço, e pode ser analisada segundo os diferentes planos: Coronal, Sagital e Medial e ii) a «qualidade da recuperação impulsiva» ou qualidade de absorção muscular. Resumindo, no nível 2 encontra-se o «motor do movimento» pois nele estão identificados os mecanismos físicos impulsivos estruturantes do mesmo. Portanto é essencial uma precisão na consecução deste nível, sobre o qual é basicamente sincronizado o Acompanhador e o aluno em termos de tempo. Este nível resulta de estabelecer uma média temporal entre a apreciação do número maior de pontos de referência do corpo possíveis e que como se verá, virão do nível 3 e ainda do nível 4. Resultando o tempo ou pulso subjacente à relação constante de apreciação entre os níveis 3 e 4 por um lado, e do nível 1 por outro.

O nível 3

Valor de duração: Colcheia. Estabelece o tipo de métrica ou divisão binária – ternária. Será a partir da escolha da métrica mais apropriada às características do movimento, que i) se extrai o tempo subjacente e ii) se agrupa ou divide os macrotempos (nível 2). Podendo resultar em Níveis 1 com macrotempos de duração iguais e macrotempos de duração diferente.

Em relação ao movimento: estrutura as fases do processo impulsivo, e define a gestão temporal da suspensão e dos movimentos residuais.

Permite estruturar o tempo subjacente. Tem a função de estabilizar e adaptar o tempo do movimento do nível 2.

¹ Os termos Macrotempo, microtempo, e audiar foram tomados do Edwin Gordon (2000, pp 221-222). *Teoria de Aprendizagem Musical*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa .



Permite relacionar o comportamento dos «pontos de iniciação de movimento» e «pontos significativos da trajetória» em termos acentuais, definindo o lugar do acento na trajetória do movimento.

O processo de divisão do macrotempo parece comportar-se sempre de maneira “binária” quer o resultado desta divisão seja uma métrica ternária ou binária, mas como se verá comportam-se de modo diferente; na métrica binária divide-se o macrotempo em duas partes iguais; na métrica ternária divide-se o macrotempo em duas partes desiguais (33% mais 66% ou vice-versa). O critério de análise que é escolhido na eleição da métrica tem implicações fundamentais na forma de interpretar as possibilidades dos mecanismos dos movimentos, dos processos impulsivos e gravitatórios por parte do bailarino e do acompanhador.

O microtempo pode ser marcado com o calcanhar, como se observa no [Vídeo, Frase 2 – Conjunto], isto permite sentir fisicamente o movimento a este nível, e corresponder-se à percepção do tempo do bailarino. Em muitos estúdios de dança esta marcação da perna propaga-se pelo chão e funciona como uma conexão de carácter táctil com o bailarino.

O nível 4

Valor de duração: Semicolcheia. É o nível de menor duração aplicado a esta análise e corresponde à divisão do microtempo (tanto por dois ou três). Neste nível são relacionados pontos referenciais secundários enquanto reproduzem estados mais afastados da estrutura, mas que contrariamente informam sobre as nuances expressivas mais específicas e pessoais que estão subjacentes à estrutura do movimento. A irregularidade neste nível não afecta o tempo subjacente (N2) nem a estrutura da frase (N0 e N1). Podemos elaborar um pensamento sobre a análise da frase desde o ponto de vista do AMD, como sendo: Estrutura ← N0, N1, N2, N3, N4 → Expressividade.

Resumindo: Na rede métrica todos os níveis têm de ser ouvidos e “observados” em simultâneo. O “tempo do movimento” subjacente será também uma consequência da inter-relação de todos os níveis. Neste nível é onde se observam mais facilmente os desvios expressivos do movimento.

A estabilidade do tempo do movimento

Na música a periodicidade dos tempos é reforçada de um nível a outro (Lerdahl, p22 1983). Este aspecto é de difícil aplicação numa trajetória de movimento, em que os acentos, em geral carecem de regularidade. Os pontos de apoio e as estruturas corporais, sobre os quais são construídos os mecanismos dos movimentos, são estruturas móveis, portanto podem ser inesperadamente instáveis. Sendo assim, o corpo tem necessariamente que redefinir a cada instante do movimento a sua posição e a programação da sua estática, através da acção muscular (Propiocepção, SV, VOR). É por isso que os ritmos visuais são de difícil apreensão, tendo o acompanhador de fazer uma previsão constante da evolução da trajetória. Estes aspectos específicos da dança dificultam a sincronização exacta entre a mecânica muscular e uma regularidade métrica a cada momento, na fase de acompanhamento. Uma visão não treinada dificilmente consegue estabelecer o tempo subjacente à uma frase de movimento, pois a correspondência entre o estímulo visual e o auditivo não é linear, sendo que viajam no espaço a velocidades diferentes. Além disto, é importante considerar que existe uma velocidade de processamento dos estímulos que provêm dos órgãos sensoriais periféricos e também uma velocidade para a resposta do cérebro a estes estímulos, os quais serão traduzidos numa acção muscular. Isto quer dizer que nunca se está a avaliar uma situação em tempo real, pelo que, o que a mente considera como um movimento derivado de um estímulo presente, na realidade ele já se encontra desfasado. No processo de acompanhar um movimento está-se sempre situado num “tempo” composto por um antes, um durante e um depois, os quais são indissociáveis e resultam numa imagem musical com arrasto.

Análise do registo audiovisual – Frase 1 - Geral

A apresentação do suporte audiovisual tem um carácter ilustrativo sobre a análise da minha visão musical do movimento. O registo áudio do acompanhamento corresponde ao tempo real da filmagem.

A frase 1 é composta por 24 tempos (contagens de dança), métrica ternária, e é organizada musicalmente em 3 frases de 8 tempos, sendo a velocidade de execução de 55bpm.

Com um fim meramente referencial foram adicionadas três animações gráficas: i) uma linha que representa a evolução da acção temporal da frase (plano vertical, sentido esquerda - direita), ii) um gráfico da intensidade do som (plano horizontal, sentido direita - esquerda), iii) pontos intermitentes², azul, branco e encarnado, que representam os 3 microtempos da métrica ternária.

² Eles foram editados em tempo real pelo mesmo acompanhador, pulsando uma tecla e tentando ao fazê-lo, sincronizar as pulsações o mais possível com a música que tocou previamente.

Aconselha-se a visualizar as imagens algumas vezes com o som em off, como também modificar as perspectivas de observação da frase e da música, relativamente às três animações. [Frase I – Geral].

Como ponto de partida, ao observar um movimento é essencial definir como é distribuída a mobilidade corporal (onde há mais e menos movimento) e identificar as estruturas onde esse movimento ocorre. Sugere-se organizar as estratégias de observação sobre:

1. O tronco, estabelecendo uma relação de movimento entre o tórax e bacia pélvica, segundo os planos coronal (arch & curve lateral), sagital (flexão, extensão, arch & curve) e transversal (rotação da coluna em L3 - umbigo). Trata-se de movimentos relativos a mobilidade da coluna vertebral.
2. As extremidades, atendendo aos pontos articulares: i) membros superiores - escápulo-humeral (ombro); cotovelo; punho; metacarpo; interfalângica (dedos), ii) membros inferiores - coxo-femural (anca); joelho; tibio-társica (tornozelo); tarso-metatarsica (dorso do pé - dedos ou plantar); interfalângica (dedos).

O tempo subjacente a um movimento resulta numa sincronicidade mais apurada se começa a ser construído a partir da avaliação de um grande número de pontos de iniciação. É por isto que se trabalha primeiro a visualização dos pontos de iniciação do movimento desde o nível 4, o que significa seguir “muitos eventos”, obtendo uma grande subdivisão temporal. Para passar ao nível seguinte (correspondente à métrica binária e ternária) tratamos de seleccionar de todos esses pontos, os mais *significativos* que possam ser associados aos comportamentos impulsivos da trajectória, p. ex. os joelhos. Estabelece-se assim uma relação hierárquica entre níveis.

O corpo reconhece-se em certos padrões de movimento: A parte mais pesada do corpo, (tronco e cabeça) concentra mais energia movendo-se de forma mais densa e pausada que as extremidades, sendo por isso que a transferência de peso do corpo está relacionada ao nível 2. Portanto, conclui-se que no tronco (tórax – abdómen) há mais regularidade e estrutura, e na periferia mais irregularidade e expressividade.

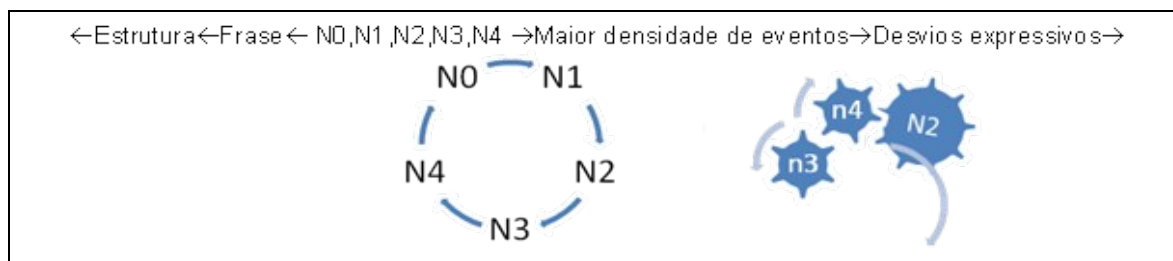


Figura 1

A relação entre os níveis representa um sistema de 4 ou 5 engrenagens de desmultiplicação, não podendo estabelecer-se um tempo musical adequado ao movimento sem serem observadas em simultâneo. As engrenagens do nível 4 são tantas, quantas as articulações são visualizáveis. A irregularidade que é característica deste nível não tem grande impacto nos níveis inferiores. A gestão dos processos impulsivos, as suspensões e os acentos que se encontram no nível 3, junto com os pontos de iniciação do nível 4, fixam no nível 2 a qualidade do tempo do movimento subjacente à frase. As mudanças de peso para fora do eixo do centro de massa, observam-se neste nível. Uma aceleração do tempo no nível 2 tem um forte impacto sobre os pontos de iniciação e de impulsão, desencadeando um efeito multiplicador. Quando se avalia os mecanismos e processos de movimento [Impulso + trajectória + suspensão] há que pensar em termos de micro frase, isto é, nível 1 ou inferior.

As competências do AMD para identificar o tempo subjacente são: i) saber reconhecer os “pontos de iniciação do movimento”, ii) poder segui-los, iii) relacioná-los em simultaneidade e iv) determinar as variações temporais entre os mesmos. O resultado da aplicação destas competências, será achar uma média de tempo para os vários “pontos de iniciação do movimento”, remetendo para uma ideia rítmica, e por outro lado ao prever a sua evolução numa trajectória, remete para ideia de frase. Esta relação entre ideia rítmica e ideia de frase permitirá definir o tempo subjacente

Por último, apresenta-se um registo audiovisual em que o AMD exemplifica um acompanhamento focado numa única bailarina, em que se nota uma relação de sincronia mais precisa que na frase geral. [Frase I – Plano particular]. Quanto maior for a sincronização em tempo real, maior será a comunicação.

Conclusões

Este trabalho é um primeiro esboço em que são apresentadas algumas ideias baseadas na minha experiência dos últimos 9 anos como AMD, e propõe especular sobre uma nova abordagem do

papel do AMD na relação música/movimento. Espera-se poder contribuir para a abertura do panorama de investigação, estabelecendo um ponto referencial que consiga deter o ciclo intuitivo que é verificado no tratamento deste tema.

As perguntas a colocar serão:

Como esperar competências musicais (do professor e do bailarino), e competências de movimento (do AMD), quando não as têm?

Como tornar fértil a relação entre estas duas linguagens, de códigos aparentemente tão distintos?

Será que essa relação fecunda não acontece porque se desenvolve num contexto débil, ou seja, num contexto em que não há estudos que a fundamentam? Ou será porque nem sequer existe uma consciência real do que falha nesta relação?

Haverá falta de uma consciência da necessidade de um novo posicionamento nas relações de analogia entre música e movimento (AMD/Bailarino – Professor), no contexto artístico e pedagógico?

Em suma, este ensaio trata do processo de um estudo que só agora se inicia, e daí também o carácter aberto desta exposição, que procura dar a conhecer um conjunto de ideias em construção, partindo da minha experiência na ESD e dos conhecimentos adquiridos através da minha investigação, derivada do doutoramento que se leva a cabo na Universidade de Évora.

Agradecimentos

GiMMM - Grupo de Investigação para a Mecânica Musical do Movimento – Lic. Rita Aveiro, Lic. Rita Omar - (Lic. Alejandro Laguna).

Estúdio Pro.Dança – Escola de Dança e Produção de Espectáculos

ETIC – Escola Técnica de Imagem e Som. Área departamental Fotografia: José Fabião. Área departamental Vídeo: Pedro Sena Nunes

VoArte – Associação Cultural para a Produção e Divulgação das Artes, Formação e Intercâmbio.

Bailarinas [Frase I Geral]: Kelly Nakamura - Rita Cardoso (Frase I – Plano Particular) - Sofia Carneiro
Coreografia Frase I de Teresa Rainieri

Bailarinas [Frase II – Arrastamento]: Rita Aveiro – Rita Omar

Fotógrafas: Catarina Lobo - Lurdes Eiras – Mariana Fernandes

Realização Vídeo: David La Rua – Câmara Sony Z1

Som: Filipe Chagas

Direcção Fotográfica: Nuno Madeira

PhD. Tiago Porteiro, PhD, Ângelo Martingo, PhD, Favio Shifres, Angélique Wilkie, António Carallo, Vítor Garcia, Prof. Gil Mendo, Silvia Lucena.

Acompanhadores musicais do Conservatório Nacional de Dança e da Escola Superior de Dança.

Referências

Banes, S. (1994). *"Dancing (with / to / before / on / in / over / after / against / away / away from / without) the Music: Vicissitudes of Collaboration in American Postmodern Choreography"*, In *Writing Dancing in the age of Postmodernism*, EUA: University Press of New England, pp. 310-326.

Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Éditions Odile Jacob: Paris.

Blom, L. A. & Chaplin, L. T. (1982), *"11 /Silence, Sound, and Music" In The Intimate act of Choreography*, London: Dance Books, pp. 156-172.

Blom, L. A. & Chaplin, L. T. (1982). *The Intimate act of Choreography*. Dance Books: London.

Busquet, L. (2005). *Las cadenas musculares*. Tomo IV. Editorial Paidotribo: Barcelona.

Busquet, L. (2006). *Las cadenas musculares*. Tomo I. Editorial Paidotribo: Barcelona.

Busquet, L. (2006). *Las cadenas musculares*. Tomo II. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Cavalli, H. (2001). *A Guide to Dance. Accompaniment for Musicians and Dance Teachers*: University Press of Florida.

- Dalcroze, J. E. (1939). *Eurhythmics, Art, and Education*, En C. Cox (ed.) trans. F.Rothwell. North Stratford, NH: Ayer.
- Damáσιο, A. (1999). *O sentimento de Si, O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Publicações Europa-América, Lda: Nem Martins.
- Damáσιο, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa, A emoções sociais e a neurologia do sentir*. Publicações Europa-América, Lda: Nem Martins.
- Eisler, H. (1996) "Some remarks on the situation of the modern composer", In M. Huxley, & N. Witts, (eds.) *The Twentieth Century Performance Reader*, London: Reader TWE, pp. 164-171.
- Fontaine, G. (2004). *Les danses du temps. Recherches*, Centre National de la Danse, Pantin.
- Forsythe, W. (2004). *Improvisation Technologies. A Tool for the Analytical Dance Eye*. Digital Arts Edition. Second Edition.
- Fuller, S. (1996). New perspectives: feminism and music. In P. Campbell (ed.) *Analysing Performance*, USA: Manchester University Press, pp. 70-81.
- Gibson, J. (1986). *The Ecological Approach To Visual Perception*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Publisher: New Jersey.
- Glass, P. (1996). *Notes on Einstein on the beach*. In M. Huxley, & N. Witts, (eds.) *The Twentieth Century Performance Reader*, London: Reader TWE, pp. 172-181.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Guest, A. H. (2005). *Labanotation The System of analyzing and recording Movement*. New York: Routledge.
- Imberty, M. (1981). *Acculturation tonale et structuration perceptive du temps musical chez l'enfant. Basic Musical Functions and Musicals Ability*. Public. of the Royal Swedish Academy of Music, **32**, pp. 81-107.
- Jordan, S. (1996). 2- Musical / Choreographic Discourse: Method, Music Theory, and Col Meaning, In G. Morris (ed.) *Moving words, re-writing dance*. London: Routledge, pp.15-28.
- Laban, R. (1950). *The mastery of movement*. Northcote: House Publishers Ltd.
- Laban, R. (1976). *The language of movement. A guidebook to choreutics*. Lisa Ullmann (ed.) Boston: Plays Inc.
- Lawson, B. (2001). *The Language of Space*. Oxford: Architectural Press.
- Lerdahl, F. & Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Mit Press.
- Lerdahl, F. & Jackendoff, R. (2004). *The Capacity for Music: What Is It, and What's Special About It?*. Columbia: University Press.
- Lewis, D. & Bartenieff, I. (1980). *Body Movement, Coping with the environment*. Gordon and Breach: USA.
- Lopez Cano, R. (2002). *Entre el giro lingüístico y el guiño hermenéutico: tópicos y competencia en la semiótica musical actual*. Revista Cuicuilco, **9 (25)**, mayo-agosto 2002.
- Lopez, E. (2003). *Just in time: Towards a theory of rhythm and metre*. Tese Doutoral. Departament of Music: University of Southampton.
- Lopez, E. (2005). *A métrica musical na percepção do movimento: O conceito gravitacional*. Departamento de Artes: Universidade de Évora.
- Lopukhov, F. (2002). *Writings on Ballet and Music*. University of Wisconsin Press, Madison: WI.
- Lynds, P. (2003). *Time and Classical and Quantum Mechanics: Indeterminacy vs. Discontinuity*. Foundations of Physics Letters, **16 (4)**, pp. 343-355.
- Mackrell, J. (1997). *Chapter Six: Hearing Music*. In *Reading Dancing*. London: Penguin Books, pp. 134-150.
- Maletic, V. (1987). *Body, space, expression*. Berlin, Walter de Gruyter & Co.
- Mc Cauley, G. (1999). *Space In Performance, Making Meaning In the Theatre*: University of Michigan Press.



- O'Connor, J. & Seymour, J. (1995). *Introducción a la Programación Neurolingüística*. Bs As.: Urano Titânia.
- Peñalba, A. (2005). *El cuerpo en la música a través de la teoría de la Metáfora de Johnson: análisis crítico y aplicación a la música*. Trans: Transcultural Music Review, **9**.
- Porteiro, T. (2006). *Contribution à la formation corporelle de l'acteur. Le cas d'Alexandre del Perugia*. Tese Doutoral: Université de la Sorbonne-Nouvelle.
- Preston-Dunlop, V. (1986). *A Handbook for Dance in Education*. UK, Longman Group.
- Sanchez-Colbert, A. & Preston Dunlop, V. (2002). *Dance and the Performative*, London: Verve.
- Sawyer, E. (1985). *Dance with the music: The word of the ballet musician*. New York: Cambridge University Press.
- Seitz, J. (2005). *Dalcroze, The body, movement and musicality*. Psychology of Music. NY: Society for Education, Music and Psychology Research. Sage Publications.
- Stewart, E. & Buckland, T. (1993). *Dance & Music*. In D. Allen & S. Jordan (eds.) *Parallel Lines*. Media presentation of dance. London: John Libbey & Company, pp.52-79.
- Temperley, D. (2001). *The Cognition of Basic Musical Structures*. MIT Press: Cambridge.
- Wolf, L. & Counsell, C. (eds.) (2001). *Performance Analysis, an Introductory coursebook*. London: Routledge.
- Zallman, A. (1971). *Music and Dance*. In M. J. Turner. *New Dance: Approches to Nonliteral Choreography*, Pittsburg: University of Pittsburg Press, pp. 71-93.

CONFIGURACIONES DE IDENTIDADES JUVENILES EN UN VIDEOCLIP

Un análisis semiótico discursivo musical

VERÓNICA ELIZALDE GARRILLO Y LUCILA SANTOMERO

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Introducción

El presente trabajo surge de investigaciones realizadas en el Proyecto de investigación y desarrollo “Travesías del sentido / indagaciones narrativas” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral en el marco del trayecto “El discurso videoclíptico: del constructo narrativo a la formación ideológica”.

Nos proponemos en esta instancia esbozar posibles interrogantes para analizar la manera en que una canción se “traduce” en imágenes dando origen a un videoclip.

Teniendo en cuenta que desde un punto de vista semiótico-discursivo es posible definir el videoclip como un “... *paquete signifiante de signos ideológicos lingüísticos, musicales y visuales que establece formaciones discursivas donde se materializan determinadas formaciones ideológicas*” (Elizalde, Santomero y Suárez 2007, p. 84), organizamos el trabajo en dos etapas: en la primera, proponemos un análisis musical y lingüístico de la canción seleccionada, en la segunda, nos abocaremos al análisis de esa canción “transfigurada” en imágenes, centrándonos en los procesos discursivo-ideológicos que operan en dicha transfiguración.

Análisis musical

Primeramente, nos detendremos en el análisis musical de la canción, más específicamente, en sus signos materiales musicales.

Para llevar a cabo un análisis musical de la canción, debemos tener en cuenta dos momentos diferentes en la percepción del fenómeno musical: el de la percepción inmediata y el de la etapa de análisis propiamente dicha, que requiere de numerosas reiteraciones de la audición para llegar a una “aplicación del tiempo al espacio”; el objeto de estudio permanecerá invariable y la grabación permitirá retornar una y otra vez sobre lo escuchado y construir una representación mental que dé cuenta de la estructura del fenómeno temporal (Aguilar 1999, p. 20).

Para el análisis tendremos en cuenta, a nivel macro y microestructural, las Unidades Formales (UF) distinguiendo niveles según la mayor o menor magnitud en que se articula la forma (de 1º, 2º y 3º grado) y las distintas áreas de análisis: comparativo, funcional, articulario y paramétrico (Grela 1992). A partir del gráfico realizado lograremos así observar cómo se organizan las configuraciones de sonidos a través del tiempo-espacio. Es decir, la narrativa musical da lugar a la construcción de una narrativa visual que confluye, a posteriori, en la transfiguración del videoclip. Se contempla la posibilidad de componer la partitura musical de la canción, a fin de observar con mayor detalle la relación audio-visual.

Del análisis musical pasaremos al estudio auditivo-visual del videoclip, donde veremos cómo dichas configuraciones de sonidos se “traducen” en imágenes, es decir, de qué manera se organizan los componentes de la imagen con respecto al sonido: encuadres, planos, movimiento de cámara y montaje sin dejar de lado la narración planteada en el videoclip.

Teniendo en cuenta el gráfico de la forma musical y/o la partitura, lo primero será analizar la relación entre la música y la técnica de montaje utilizado en el videoclip. Observar, por ejemplo, si la rítmica de los planos acompaña, refuerza o enmascara el pulso de la canción; o si los planos varían de acuerdo con los cambios de tempo, por ejemplo, si el mismo se acelera afectando (o no) la duración de los planos. En este sentido cabe acotar que el sonido supone movimiento e implica un desplazamiento espacio-temporal, algo que no necesariamente ocurre con lo visual.

El campo rítmico es uno de los más importantes ya que es el que organiza la secuencia audiovisual en el tiempo-espacio. Un cambio rítmico sonoro puede producir un cambio de plano por corte. Lo sonoro

“... impone una linealidad temporal en la sucesión de planos. Una acción adquiere distintas imágenes mientras perdura un sonido. Basta con imaginar cuantos planos se pueden montar junto al sonido de un fósforo que se enciende y quema. Orienta o vectoriza la imagen, la imagen se proyecta hacia un objetivo futuro, puesto que el sonido crea un sentimiento de

expectación previendo un resultado inminente. Anima y perfila temporalmente la imagen. El tiempo que transcurre en la imagen se hace más exacto o vago; detallado o amplio según la presencia y riqueza del sonido. Basta con imaginar cualquier escena muda y comprender con ella cambia totalmente con la inclusión del sonido.” (Consejo Nacional de Televisión 1998)

Otro aspecto a atender es el uso de los instrumentos musicales; por ejemplo, la aparición de la voz o de una guitarra solista implica, en la mayoría de los casos, el empleo de los primeros planos o planos medios como para reforzar la presencia del instrumento que está sonando.

Algo muy importante es la discursividad de la música, teniendo en cuenta que la misma está conformada por unidades que articulan mínimos conjuntos de sonidos hasta unidades mayores en función gestáltica (apertura-cierre) y la resolución de tensiones que el sujeto percibe intelectual y emotivamente en función al contexto histórico que determina la noción de estilo. Ahora bien, si tenemos en cuenta que en el videoclip se juega también con el montaje (fragmentariedad visual) para acompañar la discursividad de la música referenciado un estilo o una estética determinada, este aspecto también se relaciona con el “clima” o “ambiente” audiovisual que el videoclip pretende crear.

Otra particularidad es cómo la textura utilizada en la canción también se refleja en el videoclip, dando lugar a la polifonía audiovisual por medio de la superposición de formas, objetos, gestos, movimientos, colores, luces, etc.

En conclusión, analizaremos el discurso musical para comprender de qué manera lo visual refleja, referencia, resignifica o confronta la narratividad de lo musical y cómo el videoclip ambienta, impone una forma de audiovisualizar la música —un anclaje visual de lo musical, si se quiere— proponiendo identidades, ideologías, puestas en escena de lo social, de una estética, de un estilo.

Análisis lingüístico

En el análisis del sistema lingüístico nos interesa pensar los signos materiales lingüísticos que componen la canción de un videoclip en términos narrativos.

Desde un punto de vista discursivo, nuestra intención es la de focalizar la atención en la canción como un enunciado material – según Foucault (2002), la enunciación es un acontecimiento que no se repite; el enunciado, en cambio, es material, de una materialidad repetible, combinable, técnicamente reproducible, reciclable, y eventualmente destructible que establece formaciones discursivas— donde se materializan determinadas formaciones ideológicas.

En el análisis discursivo de estos enunciados, entendidos como aquellos signos lingüísticos que se enuncian en la re-producción de la canción dentro de un videoclip, se tendrán en cuenta los aportes que nos ofrecen tanto la Semiótica como el Análisis Crítico del Discurso (ACD).

Con respecto al ACD, nos centraremos primordialmente en los aportes de Fairclough (1989), quien establece tres estadios en el análisis crítico del discurso, a saber: la descripción del texto, la interpretación de las relaciones entre texto e interacción y la explicación de las relaciones entre interacción y contexto social.

Esta teoría se denomina “crítica” en la medida en que constituye un programa de investigación interdisciplinar referido a problemas sociales y analiza las interacciones sociales poniendo énfasis en los elementos lingüísticos que se manifiestan como apariencias de los determinantes generalmente ocultos en el sistema de relaciones de la sociedad, así como los efectos latentes que pueden recaer sobre el sistema. Aquí “crítico” es usado entonces en el sentido puntual de denunciar las conexiones existentes entre las formas que están ocultas, como por ejemplo, entre lenguaje, poder e ideología.

Creemos que un análisis discursivo de la/s canción/es que vehiculizan los videoclips nos permitirá describir, interpretar y explicar en profundidad el sistema lingüístico en el que se construyen las mismas, como así también la relación que entablan con el contexto de producción, recepción y circulación en el que se inscriben, ya que según este autor cada texto tiene inscrita una clave para provocar la lectura preferida en su estructura. La tarea del análisis crítico del discurso consiste esencialmente en revelar estas claves.

En cuanto a la transfiguración de las palabras en imágenes nos propondremos anticipar ciertas cuestiones posibles a tener en cuenta para analizar la manera en que la letra de una canción se “transfigura” en la construcción de un videoclip, atendiendo, en el interior de una narrativa clíptica, a la relación que se establece entre los signos lingüísticos y los sistemas de codificación visual.

Es importante destacar que la posición que adoptaremos, tanto aquí en el análisis discursivo como en el análisis musical, en relación con el sistema visual, será la del paradigma epistemológico de la imagen que tiene que ver con lo enunciacional. Lucrecia Escudero Chauvel define a este paradigma como aquel que: “*ve, antes de la imagen, un dispositivo de punto de vista. Quien dice imagen dice ya una situación, un ángulo, un encuadre, una elección*” (Escudero Chauvel 2003).

En este sentido, para analizar el modo en que un discurso (en este caso, los enunciados de una canción) se transfigura en determinadas imágenes, creemos importante tener en cuenta



procedimientos que tendrán que ver entonces, en todos los casos, con la enunciación y el punto de vista desde el cual se “narra” visualmente la “historia contada” en dicha canción.

En la enunciación de ese relato intentaremos describir el modo en que se organiza el mismo, como así también su estructura temporal y el espacio en el que se despliega o se “pone en escena” el discurso. Esa puesta en escena, a su vez, “transfigurar” de un determinado modo, las palabras en imágenes y, así, podrá utilizar recursos muy diversos, tales como: supresiones, condensaciones, amplificaciones, sustituciones, traslaciones, añadidos, etc. Otros procedimientos que pretendemos observar con respecto a la transfiguración de la imagen tendrán que ver con ese tratamiento a modo de “collage” tan característico del género clip. Es un recurso que se relaciona con lo fragmentario en lo que hace a la conformación del sistema visual y que se logra generalmente mediante ciertos movimientos y diversas angulaciones de la cámara como son los: picados, contrapicados, el zoom, el travelling, etc., o distintas conexiones en las puestas en escena como los barridos, las sobreimpresiones, entre otros.

Un caso de rock argentino: *Se fue al cielo* de INTOXICADOS

Se fue al cielo del fonograma *¡¡Buen Día!!* (2001. Universal, Primer disco del grupo).

Músicos: Cristian “Pity” Álvarez (voz y guitarra), Jorge Rossi (bajo y coros), Felipe Barrozo (guitarra) y Abel Meyer (batería).

La canción tiene una duración de 3’45”. En el gráfico de la figura 1 observamos su estructura y su forma musical.

En lo que respecta al campo rítmico, la canción está en 4/4, no aparece ningún cambio de metro. Mantiene un pulso regular y un mismo tempo de Negra = 136 desde el principio hasta el final donde se produce un ‘rallentando’ en el último compás de la canción.

Formalmente se la puede dividir en dos grandes unidades (UF de 1º Grado) con una estructura interna parecida (UF de 2º Grado): la primera (I) se constituye por la Introducción (A) – 1º Estrofa (B) – 2º Estrofa (B’) – Estribillo (C) – 3º Estrofa (B’’) – 4º Estrofa (B’’’) – Estribillo (C’) con un Interludio (D), parte que secciona en cierta manera la primera con la segunda gran unidad (II), 5º Estrofa (B’’’) – 6º Estrofa (B’’’’) – Estribillo (C’’) – Estribillo (C) – Interludio Final (D’) – Coda (E).

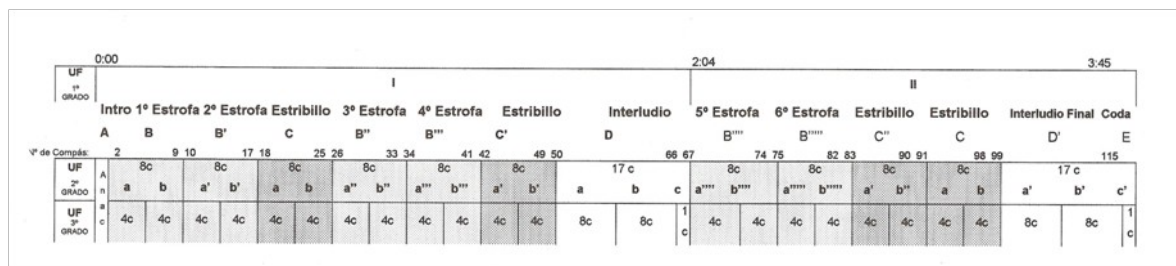


Figura 1. Estructura y forma musical de la canción *Se fue al cielo* de Intoxicados.

Primera Gran Unidad (I): Un comienzo anacrúsico da lugar a una pequeña y fugaz Introducción (A), dando paso a la 1º Estrofa (B) de una duración de 8 compases con una estructura interna (UF de 3º Grado) de 4 compases (a) + 4 compases (b). Seguidamente continúa una 2º Estrofa (B’) que también tiene una duración de 8 compases: 4 compases (a’) + 4 compases (b’), lo que la diferencia de la primera es el texto. Luego aparece el Estribillo (C) con una duración de 8 compases también con una estructura interna de 4 compases (a) + 4 compases (b). A continuación aparecen la 3º Estrofa (B’’) y 4º Estrofa (B’’’) seguidas del Estribillo (C’). Posteriormente, sigue una parte instrumental (no interviene la voz) que denominamos Interludio (D) con una duración de 17 compases y una estructura interna de 8 compases (a) + 8 compases (b) y un compás de enlace (c) para dar comienzo así a la próxima parte.

Segunda Gran Unidad (II): Aparece la 5º Estrofa (B’’’) seguida de la 6º Estrofa (B’’’’) continuando el Estribillo (C’). Se repite el Estribillo (C) sin ningún cambio, continúa un Interludio Final (D’) donde interviene la voz con fragmentos de textos extraídos del Estribillo. Finalmente, una Coda (E) de un compás da cierre a la canción.

La articulación entre cada unidad formal se da por yuxtaposición, siendo la batería el factor articulador.

La textura de esta canción responde a la de “melodía acompañada” desde el comienzo hasta el final. La voz es quien lleva la melodía en las partes de las Estrofas y de los Estribillos acompañada por dos guitarras eléctricas, el bajo eléctrico y la batería. En las partes en que la voz se ausenta, es decir, en los Interludios, el “solo” (la melodía) lo realiza una de las guitarras eléctricas.

En cuanto a la tonalidad, la canción está en SOL Mayor. Todas las Estrofas mantiene la misma sucesión armónica: Tónica (I grado) – Subdominante (IV grado) – Tónica (I grado) – Subdominante (IV grado) – Tónica (I grado).

[: I | I | IV | I | I | I | IV | I :]

En los Estribillos la sucesión armónica es: Dominante (V grado) – Tónica (I grado) – Dominante (V grado) – Subdominante (IV grado) – Tónica (I grado).

[: V | V | V | I | V | V | IV | I :]

En los Interludios la sucesión armónica que se repite ocho veces: Tónica (I grado) – Dominante (V grado) – Subdominante (IV grado) – Dominante (V grado).

[: I | V | IV | V :] 8 veces + [: V :] Interludio (D)

[: I | V | IV | V :] 8 veces + [: I :] Interludio Final (D')

Finalmente, el último compás de la canción descansa en la Tónica (I grado).

En cuanto al uso de los instrumentos podemos decir que la batería mantiene una regularidad en su manera de tocar: repite los toques en el redoblante antes de comenzar cada Estrofa, el platillo es tocado al comienzo de cada Estrofa y Estribillo (en el tiempo fuerte), y en los Estribillos como en la segunda parte de los Interludios se mantiene constante marcando la subdivisión binaria. Una de las guitarras eléctricas realiza el acompañamiento armónico mientras que la otra expone melodías que funcionan como acompañamiento en las secciones de Estrofas y Estribillos, y los 'solos' en la parte de los Interludios. El bajo eléctrico va reforzando la base armónica.

Al analizar la voz, resulta interesante detenerse en lo que Herman Parret considera su corporalidad:

“Si la voz es significativa (semantikos) (...), es porque es plenamente corporal. La voz es ese pedazo de cuerpo que va desapareciendo, ese pedazo de cuerpo que va alejándose: es cuerpo en evanescencia. Además, debido a su espacio de despliegue, la voz también es inter-cuerpo que toca al oído. En consecuencia, la estética de la voz está en la sensualidad de la escucha, en la sensibilidad del oído –está en el tacto del oído–. La significancia de la voz precede y trasciende el sentido de las palabras proferidas, de todo lo musical en la voz, su tonalidad, su color, y su timbre, el espasmo rítmico. Roland Barthes (prefería hablar de ‘grano de la voz’, del ‘volumen de la voz cantante y dicente’” (Parret 1995)

En este sentido, la voz de Cristian “Pity” Álvarez sugiere una corporalidad que nos remite a otro cantante: Andrés Calamaro. Se suma una segunda voz en las siguientes secciones: en los 4 últimos compases del Estribillo (C), en los primeros 4 compases de la 4^o Estrofa (B''') y de la 6^o Estrofa (B'''''). Casi al término de la canción, la voz principal interviene en el Interludio Final (D'). (Ver partitura de las melodías de la voz principal y de la primera guitarra con el cifrado americano).

Por último, podemos destacar, como lo evidencia el gráfico antes expuesto, el empleo de la repetición como recurso compositivo. En varios estudios sobre las músicas hechas para consumo masivo se analiza el empleo de la repetición en relación con la estandarización del producto artístico. Según el trabajo realizado por María Inés López (1991), por ejemplo, estas músicas poseen las siguientes características:

- Pulso y métrica regular.
- Previsibilidad armónica y melódica.
- Previsibilidad tímbrica y textural.
- Formas estandarizadas o estereotipos formales (Esto tiene que ver con la rigidez en el número de compases y con la existencia de estrofas y estribillos alternados. La forma, convertida en fórmula, predomina sobre el contenido).

Se fue al cielo

Letra y música: Cristian “Pity” Álvarez.

*Cuando camino solo
trato que nada me distraiga
seguramente estoy colgado en esas cosas
que nadie te puede explicar.
Armando mi propia religión
mi espíritu está tratando de encontrar
una buena razón para justificar
vivir en este lugar.
Pero ahora no quiero hacerte pensar
porque pensar tanto no es bueno,
eso me lo dijo un viejo
que de tristeza se fue al cielo.
No voy a ir más a ningún hospital
porque ahí nunca me dicen nada.
Creo que un veterinario va a poderme recetar algo
para calmar este dolor.*



*Porque soy más parecido a un perro de la calle
o a la planta que fumo en casa
que a los que anhelan sin un gramo de arte
tener fama, dinero y salir en televisión.
El doctor dice que mucho rock and roll
me puede hacer mal
yo no creo nada, agarro la guitarra
y empiezo a tocar.
(Escucha)
(Ooooooh...)
Solo una cosa me gusta
cuando hay tanto, tanto por no entender
y son los que te alientan cuando hablás, cantás,
aunque no estén de acuerdo o no afines bien.
Escuche por ahí que el alcohol y el tabaco
mataron mucha gente,
y chamuyando con mi amiga paraguaya
que me dice: "Pity añara cope guare".
El doctor dice que mucho rock and roll
me puede hacer mal,
yo le digo: "gracias doctor,
nos vemos la semana pasada"
Pero ahora no quiero hacerte pensar
porque pensar tanto no es bueno,
eso me lo dijo un viejo
que de tristeza se fue al cielo.
Se fue al cielo,
pero pudo ir al infierno también,
yo creo que fue al cielo
yo creo que fue al cielo...*

Ya adentrándonos en un análisis lingüístico de la canción, cabe destacar que la misma está 'narrada' en primera persona. De esta forma, el sujeto de la enunciación se construye discursivamente identificándose con ella y, aunque afirma de él mismo que 'camina solo', es una voz que, como veremos, emerge rodeada de voces.

El texto se nos presenta, ante todo, esencialmente polifónico. Estamos frente a un mosaico de citas, un entramado de voces cuyos hilos parecen entretejer precisamente esa primera persona del discurso. Así, voces como las del doctor, la amiga paraguaya, el viejo que de tristeza se fue al cielo y hasta la del mismo enunciador que se cita a sí mismo, conforman un conjunto de enunciaciones referidas que nunca aparecen solas. Con esto queremos decir que, no sólo son introducidas por este sujeto enunciador, sino que también éste suele intervenir a posteriori sobre ellas. Detengámonos, por ejemplo, en las palabras atribuidas al sujeto de enunciado "doctor" que, a nivel denotativo, aluden al propio género musical pero que, a nivel connotativo, hacen referencia a una forma de vida relacionada con ciertas prácticas explicitadas en la misma canción (por ejemplo, las que sugiere cuando expresa: "la planta que fumo en casa"):

*"El doctor dice que mucho rock and roll
me puede hacer mal"*

En la canción esta cita en estilo indirecto aparece en dos oportunidades, seguida en cada una de ellas por versos distintos, pero en ambos casos se asiste a continuación de la misma a una deslegitimación de esa voz citada por parte del sujeto de la enunciación.

En la primera, dicha deslegitimación se produce mediante una modalidad veridictiva (el ser modalizando al ser) negativa: "Yo no creo nada", seguida por una modalidad factitiva (el hacer modalizando al hacer): "agarro la guitarra y empiezo a tocar".

En la segunda, la operación que produce dicho efecto es la ironía, "Yo le digo: 'gracias doctor, / nos vemos la semana pasada'.", y el juego con la modalidad alhética, es decir, con lo imposible. En este caso, la misma es planteada en términos temporales: nos vemos / futuro; la semana pasada / pasado.

Por otra parte, cuando se introduce la voz del sujeto de enunciado "la amiga paraguaya" se hace ya no en estilo indirecto, sino mediante una cita directa, donde incluso se llega a la inscripción explícita de esa voz en alusión al nombre mismo del cantante del grupo: "Pity, añara cope guare".

La expresión que aquí se recupera es una frase en guaraní que funciona a modo de insulto o juramento. Específicamente la palabra "añara" tiene su raíz en la figura del diablo ("Añá" en guaraní) y, por lo tanto, este traslado nos remite simbólicamente al juego de opuestos e isotopías sobre los que se construye discursivamente la canción. Ya desde el paratexto principal, el título, sabemos que "alguien" se fue al cielo, uno de los términos de la oposición. La información restante la recuperamos

en el estribillo, lugar por excelencia de repetición y de alguna manera por eso de fijación, de refuerzo, de consolidación de la memoria. Allí nos enteramos, entonces (e insistentemente) de que al cielo se fue un viejo que decía que pensar tanto no es bueno. Pero lo que más llama nuestra atención es el motivo: “eso me lo dijo un viejo / que de tristeza se fue al cielo.” Y si nos llama la atención no es sólo por la elipsis en el tratamiento de la muerte, ya que nadie se va al cielo de tristeza, (suponiendo de antemano la existencia de dicha creencia religiosa, nadie se va sin antes morir), sino que el extrañamiento reside en la asociación que se realiza (cielo y tristeza), ya que con frecuencia la que opera es justamente la contraria.

En relación con esto, nos interesa resaltar que precisamente una de las cuestiones sobresalientes en el texto de esta canción es la conformación de grupos o campos semánticos en los que el enunciador o se posiciona claramente o, por el contrario, parecen ser explicitados con la única finalidad de distanciarse de ellos.

Podemos observar esta construcción discursiva de opuestos en donde el “yo” que enuncia se posiciona o se distancia, por ejemplo, cuando se diferencia claramente de: “los que anhelan sin un gramo de arte / tener fama, dinero y salir en televisión” y se describe a sí mismo a continuación como “más parecido a un perro de la calle / o a la planta que fumo en casa”.

En este sentido, otra “voz” que se recupera y de la cual el sujeto de la enunciación se distancia es aquella que se identifica con la de la sociedad, una voz anónima, como cuando dice: “Escuche por ahí que el alcohol y el tabaco / mataron mucha gente”.

A continuación en el texto sigue la cita del insulto de “la amiga paraguaya”, cita que funciona entonces deslegitimando esa voz relacionada con el “deber ser”, con cierta conciencia moral socialmente establecida y de la cual este sujeto que enuncia intenta liberarse.

Algo similar ocurre con las localizaciones espaciales que conforma también discursivamente. En el tratamiento de las mismas se posiciona en contra de lo establecido y lo tradicional. Enuncia, por ejemplo, dos lugares claves. Por un lado, el hospital, espacio que nos remite al lugar adonde concurren las personas ante alguna enfermedad, y por otro lado, una veterinaria, donde lo hacen los animales. El sujeto enunciador se vuelve a posicionar claramente al respecto:

*“No voy a ir más a ningún hospital
porque ahí nunca me dicen nada.
Creo que un veterinario va a poderme recetar algo
para calmar este dolor.”*

En medio de todos estos campos antitéticos, este “yo” sólo rescata algo:

*“Solo una cosa me gusta
cuando hay tanto, tanto por no entender
y son los que te alientan cuando hablás, cantás,
aunque no estén de acuerdo o no afines bien.”*

Consideramos que lo que se rescata tiene que ver con una referencia explícita a los seguidores de su música, quienes de algún modo lo alientan a pesar de todo. Asistimos a una apelación directa a todo aquel que escuche la canción, a la construcción explícita del enunciatario. Se trataría de un destinatario que no repare en la afinación, del que no interesa si está o no de acuerdo, de un público que sólo lo aliente cuando hable, cuando cante, un espectador al que, según sus propias palabras, no quiere “hacerle pensar” ahora “porque pensar tanto no es bueno”.

En relación con los campos semánticos conformados en torno a los ejes “cielo” e “infierno” también nos encontramos con una posterior impugnación o deslegitimación de los mismos: “Se fue al cielo, / pero pudo ir al infierno también / yo creo que fue al cielo...”. Esta especie de posdata, inserta en el interludio final, parece funcionar como una puesta en duda de todo lo enunciado en la canción. Y es que en todo texto donde hay una deslegitimación existe, por ende, una legitimación. En esta canción, como vimos, se introducen otras voces para luego deslegitimarlas. Hasta la misma voz de quienes escuchan sus canciones no tiene lugar sino es para alentarlos a él. Así, el sujeto enunciador se propone, ante todo, legitimar su propia voz:

*“Armando mi propia religión
mi espíritu está tratando de encontrar
una buena razón para justificar
vivir en este lugar.”*

Armar su propia religión, legitimar su propia voz. Es interesante plantearnos aquí que esta canción se ubica en el primer disco del grupo Intoxicados y, por lo tanto, no podemos dejar de pensar en esto con relación al momento que atraviesa el grupo, que ineludiblemente va de la mano de la búsqueda de un lugar, un espacio, una voz propia.

Transposición de la canción en videoclip

El videoclip comienza con una filmación en tono sepia donde se ve a Pity, actor principal del video, sentado al costado de un camino, rodeado por la naturaleza del sur argentino. El personaje del video está escuchando la radio y se oye de fondo la canción “Es por amor”, perteneciente a GIT, un grupo de rock argentino de mediados de la década del ochenta. La cita dice lo siguiente: “*Es por amor que al mundo yo le hago frente...*”. Podríamos pensar que esta cita funciona como epígrafe del videoclip *Se fue al cielo*. Esta es la primera y única variante que contiene el videoclip con respecto a la canción, es decir, al contenido lingüístico de la misma (Duración: 0:30). A continuación, se visualiza una camioneta Toyota HILUX 4 x 4, que frena junto a Pity y se oye una voz masculina que le pregunta:

*¿Vas para allá, flaco? ¿Te llevo?
No, no. Gracias. Gracias.*

Al finalizar este diálogo, la camioneta sigue su rumbo y a medida que se desplaza se pasa del sepia a la filmación en colores. Pity, con su bolso y su guitarra eléctrica al hombro, comienza caminar por la banquina. Se cruza con el baterista, que toma los palillos para tocar los redobles que dan comienzo a la canción.

Podemos interpretar este fragmento como la manifestación de una toma de posición del personaje que prefiere seguir caminando antes de subirse a la camioneta. Es decir, que elige la soledad antes que la comodidad.

A partir de aquí se desarrolla el videoclip propiamente dicho, es decir, la transfiguración de la canción en imágenes y sonido.

De la totalidad del mismo, nos interesa señalar algunos aspectos particulares. En primer lugar, atrae nuestro interés el hecho de que el escenario en el que se desarrolla el videoclip sea la naturaleza ya que la canción nos remite a una música más bien urbana. Los escenarios utilizados son el bosque, un arroyo, una cascada, un glaciar, la orilla de un lago. Si bien estos escenarios son reales aparecen elementos que no pertenecen a esa realidad natural como, por ejemplo, los hongos de colores y tamaño exagerado que se encuentran en el bosque con los que los personajes interactúan.

En esta transfiguración de canción a un texto audiovisual nos encontramos con signos visuales que refuerzan o direccionalizan el contenido semántico del texto de la canción como podremos observar en la Tabla 1.

Por otra parte, respecto a los signos visuales que refuerzan lo musical, podemos señalar, a grandes rasgos, que la presencia de los instrumentos musicales aparece destacada por un enfoque en primer plano, planos medios, planos americanos o planos enteros. Michel Chion denomina a este fenómeno síncreisis (sincronización y síntesis), es decir, “*un punto de sincronización (...) un momento relevante de encuentro sincrónico entre un instante sonoro y un instante visual*” (Chion 1998, p. 61). Por ejemplo: cuando se escucha el redoblante del comienzo de la canción se muestra un plano entero del baterista tocando ese redoblante; cuando aparece el solo de guitarra se enfoca al guitarrista que ejecuta su instrumento alternando entre plano americano y entero; o cuando Pity canta se lo enfoca en primer plano. La única imagen en retroceso del videoclip es cuando el cantante se encuentra en el arroyo tirando agua y el agua vuelve hacia él (último compás del Interludio (D), el cantante dice “*ooohh...*”). Y, como acotación al margen, podemos decir que también aparece la música seria carnavalizada en la imagen del guitarrista que ejecuta su instrumento con una rama, al modo de un violinista con su arco y su violín.

Si tenemos en cuenta lo rítmico, por lo general las imágenes acompañan los tiempos fuertes (toque del platillo). La velocidad con que se suceden las imágenes aumenta cuando se oye el toque del redoblante (parpadeo visual).

Letra	Imagen
<i>Cuando camino solo trato que nada me distraiga</i>	En un plano general observamos a Pity que desciende solo caminando por un sendero con su guitarra al hombro.
<i>Porque soy más parecido a un perro de la calle o a la planta que fumo en casa</i>	En un primer plano visualizamos a Pity enmarcado por la lente de la cámara y aparece desde el lugar del espectador/camarógrafo una mano que, en un primer momento, acaricia su cabeza como si fuera una mascota y luego simula colocarle algo en la boca para fumar.

¹ Si nos detenemos en el texto completo de esta canción de GIT, las relaciones que podemos establecer se multiplican. Sus versos “*y al costado del camino / veo ángeles caídos*” no sólo nos remiten a la imagen de Pity sentado al costado del camino al comienzo del videoclip, sino también a los campos semánticos conformados en *Se fue al cielo* en relación a los conceptos cielo-infierno.

<i>El doctor dice que mucho rock and roll me puede hacer mal</i>	En un plano general en el que vemos a Pity junto al baterista levantando un tronco, haciendo como si lo estuvieran fumando
<i>Escuche por ahí que el alcohol y el tabaco mataron mucha gente,</i>	En un plano general de la banda tocando sobre la nieve Pity realiza la seña de una cruz
<i>y chamuyando con mi amiga paraguaya que me dice: "Pity añara cope guare".</i>	En un plano general de la banda, al referirse a su amiga Pity realiza una seña en su pecho reforzando el pronombre posesivo. Y con el texto en guaraní Pity extiende los dos brazos hacia arriba.
<i>yo le digo: "gracias doctor, nos vemos la semana pasada"</i>	En un plano medio, Pity hace un gesto de agradecimiento reforzando así la ironía del texto.
<i>eso me lo dijo un viejo que de tristeza se fue al cielo.</i>	En un plano general de la banda Pity hace un gesto señalando el cielo
<i>Se fue al cielo, pero pudo ir al infierno también,</i>	En un plano general de la banda el fondo blanco del hielo se tiñe de rojo
<i>yo creo que fue al cielo...</i>	En un plano general de la banda Pity vuelve a señalar el cielo y una luz cenital se proyecta sobre todo el grupo

Tabla 1. Signos visuales que refuerzan o direccionalizan el contenido semántico del texto de la canción.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que no concebimos la investigación aislada de la enseñanza, nos proponemos en esta instancia establecer algunas conclusiones sobre lo anteriormente analizado, como así también realizar posibles transposiciones didácticas a partir de las mismas.

Creemos que la propuesta de análisis de un videoclip, entendido como un sistema de producción significativa en el que confluyen diversos sistemas y lenguajes, nos posibilita un estudio de las narrativas videoclípticas desde tres niveles interdependientes: la diégesis, el relato y la narración propiamente dicha. La primera entendida como aquella "historia" que se narra en el videoclip, el contenido videoclíptico narrativo; el segundo como el enunciado videoclíptico, es decir, aquella historia contada y el modo mismo de contarla; y por último, el acto de narración videoclíptica, su enunciación.

En este sentido, nos interesa proponer la recuperación, desde un punto de vista semiótico, de producciones como el análisis aquí presentado del videoclip de la canción *Se fue al cielo*, a los efectos de proponer, desde ese lugar, posibles transposiciones didácticas para su tratamiento en las aulas. El análisis de los aspectos lingüísticos, musicales y la transfiguración de éstos en imágenes, constituye una puerta de entrada para el tratamiento de cuestiones que tienen que ver con la conformación de identidades, sobre todo la de los sectores juveniles, que son los que mayoritariamente consumen este tipo de producciones mediáticas.

Consideramos que el objeto videoclip se enuncia en una determinada situación o contexto de producción y, al hacerlo, "habla" del mismo. Esos signos que lo componen serán entonces, además de lingüísticos, visuales y musicales, ideológicos, ya que, en palabras de Voloshinov:

"Todo lo ideológico posee significado: representa, figura o simboliza algo que está fuera de él. En otras palabras, es un signo. Sin signos, no hay ideología (...). Dondequiera que está presente un signo también lo está la ideología. Todo lo ideológico posee valor semiótico."
(Voloshinov 1976)

El videoclip, como objeto de estudio complejo, permite no sólo planteos de cuestiones sobre la configuración de identidades juveniles, sino también de reflexiones metacognitivas entorno al fenómeno de recepción, tales como ¿qué es lo que vemos y oímos en un videoclip, y de qué manera lo hacemos?, reflexiones que contribuyen al desarrollo de una actitud crítica ante los productos de consumo masivo.

Referencias

- Aguilar, M. del C. et al. (1999). *Análisis auditivo de la música. Sistematización de una experiencia de cátedra y su transferencia a otras áreas educativas*. Buenos Aires: Edición de los autores.
- Bajtín, M. (1992). *Estética de la Creación Verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Consejo Nacional de Televisión (1998). El videoclip en la televisión chilena. URL: www.cntv.cl.
- Elizalde, C.; Santomero, L. y Suárez, D. (2007). El discurso videoclíptico: Del constructo narrativo a la formación ideológica. En C. Caudana (comp.) *De signos y sentidos / Cuadernos del Proyecto. 3 (5)*. Santa Fe: Ediciones UNL.



- Escudero Chauvel, L. (2003). Editorial: repensar la iconicidad. *Iconismo. El sentido de las imágenes*, de Signis, 4, FELS, Gedisa Editorial.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman [E. Ghio de Beltzer, traductora (1994)].
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grela, D. (1992). *Análisis musical: una propuesta metodológica*. Rosario: Servicio de publicaciones de la Facultad de Humanidades y Artes de la U.N.R.
- Leguizamón, J. A. (1998). *Videoclips. Una exploración en torno a su estructuración formal y funcionamiento socio-cultural*. URL: www.archivo-semiotica.com.ar.
- López, M.I. (1991). Los cambios estético-sociales en el rock argentino en el transcurso de la década del '80 y sus confluencias con otras músicas. En Dr. Omar Corrado (director) *Trabajo final del Proyecto 'Cientibeca '91'*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Mimeografiado.
- Parret, H. (1995). Hablar. *De la semiótica a la estética. Enunciación, sensación, pasiones*. Buenos Aires: Edicial.
- Suárez, D. (2005). *Decadance. El discurso del grupo Virus en la década del ochenta*. Mimeografiado. Posadas: Universidad Nacional de Misiones.
- Voloshinov, V. (1976). El estudio de las ideologías y la filosofía del lenguaje. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LA MÚSICA DE LOS SICURIS DE TILCARA

Una investigación de campo sobre las prácticas de los sicuris durante la procesión a la Virgen del Abra de Punta Corral

SUSANA DUTTO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA

Introducción

La presente propuesta fue planteada como una experiencia de la cátedra de Audioperceptiva I en la UNVM, con el propósito de propiciar la adquisición de hábitos de investigación, en este caso grupal, como un modo de aprendizaje permanente e integrador.

Creo que es importante compartir el marco en el cual se ha desarrollado la propuesta. Dos aspectos son fundamentales en la génesis de la misma:

Por un lado, desde la cátedra de Audioperceptiva procuramos fomentar la adquisición de los recursos que proporciona la investigación, como un modo de estimular hábitos y metodologías de trabajo que le permitan al alumno continuar un proceso personal de aprendizaje y desarrollo audioperceptivo permanente.

Por otro, el gusto particular de la docente y la orientación de la licenciatura en Música Popular se han convertido en un desafío que nos impulsa a rescatar y abordar un repertorio musical que incluya la diversidad étnica presente en nuestro país y en Latinoamérica y sus modos tradicionales de difusión. Estas manifestaciones populares, no son consideradas desde el punto de vista etnomusicológico, sino como parte de un folclore musical vivo, producto de un entorno socio cultural particular al cual hay que conocer lo más fielmente posible para poder significar y apreciar en su verdadera dimensión. Las propuestas musicales muchas veces pierden su significado y valor estético fuera del contexto en el que se desarrollan. De allí la importancia de considerarlas en su manifestación más pura.

Estos aspectos nos motivaron a realizar una experiencia particular de investigación grupal, en base a los siguientes objetivos:

- Realizar una experiencia de estudio de campo sobre las prácticas musicales de los Sicuris, durante la procesión a la Virgen de Copacabana del Abra de Punta Corral (Tilcara) durante las celebraciones de Semana Santa.
- Profundizar el estudio de la música desde una experiencia viva que permita significar plenamente una práctica musical pre-incaica ligada a una expresión de religiosidad popular post-conquista.
- Sumarnos a través de la práctica musical a una expresión vigente del acervo musical popular en los valles de altura de Jujuy.

Para ello nos conformamos como un grupo de estudio, que además de la búsqueda bibliográfica, discográfica y de partituras, incluyó la práctica musical grupal previa y durante la festividad elegida. Creemos que esta actividad era un requisito necesario para lograr el mejor acercamiento posible a la música misma y a la filosofía implícita en dicha práctica.

Desarrollo

A continuación, describiré las distintas actividades que realizamos con el grupo de estudio para lograr los objetivos planteados:

Búsqueda de información

En primer lugar, nos abocamos a la búsqueda de bibliografía que nos aportara más conocimiento sobre la región, sus costumbres, sus instrumentos, las distintas fiestas y rituales.

Luego de una mirada general, profundizamos en el conocimiento de la fiesta, los símbolos, la religiosidad característica, lo que nos llevó a tomar contacto con instituciones del lugar y con investigaciones y publicaciones específicas.

También conseguimos algunas grabaciones y partituras que nos orientaron en la elección de temas apropiados para ser interpretados en los diferentes momentos de la fiesta.

Construcción de instrumentos

Con la ayuda del profesor de organología –Mauricio Pizarro– construimos sicus con cañas de PVC. Fue muy importante esta etapa por la relación que se estableció con el instrumento a partir de haberlo construido.

Introducción a la práctica musical y la filosofía:

Luego de la construcción de los sicus, nos abocamos a “sacar de oído” los temas que habíamos conseguido en versiones grabadas, vivenciando la forma de trabajo habitual de las bandas que no poseen conocimientos de lenguaje musical. Además el trabajo fue una clara introducción a lo que es la “Filosofía de los sicuri”: la práctica grupal. Los sicus se componen de dos hileras de cañas, cada una de las cuales se afinan por terceras. La hilera de menor número de cañas se denomina Ira, y la hilera con mayor número de cañas se denomina Arca. Las bandas de sicuris se forman también en dos hileras, y cada una toca el Arca y el Ira respectivamente. De esta manera, las melodías se generan a partir del toque sincronizado de ambos grupos. Este aspecto es fundamental en la concepción de vida de las comunidades originarias. Para los aymaras (pre incaicos, pobladores de la zona) no existe el número uno, ya que la unidad incluye dos partes: necesito del arca y el ira para ejecutar la melodía: la música, para “ser”, necesita de al menos dos personas.

Luego de sacar de oído los temas, se escribieron dos sistemas: el sistema de notación cifrado que es el que usualmente se utiliza en la música popular y el sistema de notación convencional.

Armado de la banda de sicuris

Con la colaboración del profesor de vientos realizamos ejercicios de respiración y de soplo. También hicimos prácticas de caminata y ejercicios de pulso y sincronización rítmica grupal (derivada de la alternancia en la forma de toque propia de las bandas) pero pudimos practicar tan solo tres melodías. En la evaluación posterior se advirtió que dedicamos a esta actividad menos tiempo del que hubiera sido necesario.

Viaje

La organización del viaje, su gestión, la búsqueda de apoyo económico, las reservas en el camping, las carpas, las “reglas internas” de convivencia, la voluntad de realizar una cobertura a través de una filmación, todo esto también fue producto del trabajo en equipo. La experiencia del viaje fue realmente maravillosa. El grupo humano funcionó y convivió durante los 5 días de la travesía con compañerismo, alegría y entusiasmo.

Participamos –junto a 2500 sicuris, integrantes de las diferentes bandas– de los momentos más importantes de la celebración: la bendición en la Iglesia, las postas en el descenso, la sicureada en el abra y la entrada procesional al pueblo. Conversamos con integrantes de distintas bandas, con gente del pueblo y con visitantes, procurando captar las vivencias particulares de cada grupo.

La vivencia de la fiesta y su entorno superó ampliamente las expectativas de todos.

El hacer música de ese modo era una expresión auténtica que podíamos compartir y comprender de un modo privilegiado. Durante esos días pudimos observar cómo se conjugaron diversos aspectos que son la esencia misma de una verdadera fiesta: un contacto particular con una naturaleza maravillosa que invita al silencio y a la contemplación, la realización de una actividad desprovista de cualquier finalidad útil o inmediata y la experiencia musical comunitaria como manifestación plena de la alegría compartida.

Evaluación

Este momento fue muy importante desde el punto de vista del proyecto, ya que nos permitió tomar conciencia de lo positivo y de los aspectos que podrían haber funcionado mejor.

Todos coincidimos en la necesidad de compartir lo vivido con el resto de la comunidad universitaria y de la ciudad, por lo que decidimos realizar una presentación abierta donde contaríamos nuestra experiencia, tocaríamos como banda de sicuris y realizaríamos una pequeña edición que incluya datos bibliográficos y partituras.

Preparación de presentación pública

Miramos las imágenes filmadas y elaboramos una pequeña propuesta de guión.

Muchos de los chicos habían llevado grabadores mp3, de dichas grabaciones transcribimos temas que habían sido parte del repertorio de otras bandas.

Realizamos una síntesis de la bibliografía que habíamos consultado, a la que sumamos la experiencia de lo vivido.

Presentación

La misma se realizó en las instalaciones de la UNVM y fue abierta a la comunidad universitaria y al público en general. Consistió en la proyección del DVD documental, la interpretación de la banda de sicuris y la edición del texto que incluye una síntesis del trabajo de búsqueda bibliográfica y la transcripción de nuevas melodías grabadas en campo.

Conclusiones

Esta experiencia ha resultado sumamente enriquecedora para todo el grupo y de un gran aprendizaje en muy diversos aspectos: la búsqueda compartida, la revalorización de la riqueza de una cultura que conserva sus tradiciones, la profunda sabiduría de algunas personas que viven de una manera muy simple su vida, lejos de las exigencias del hombre en las grandes ciudades y que viven la música desde una perspectiva diferente, integrándola a su cotidianidad y a las grandes fiestas que marcan su calendario; la posibilidad de resignificar y revalorizar una música que dentro de su contexto sociocultural se manifiesta como algo propio y cercano, aún para quienes estamos más ligados a una cultura urbana que a la del noroeste argentino.

Los pasos propuestos son los mismos que cualquiera de nosotros seguiría si pretende desarrollar un proyecto de investigación, que es la forma de capacitación permanente más clara y completa a la que podemos aspirar.

Creo que podemos señalar que la experiencia, además del aprendizaje específico de la práctica musical estudiada, ha favorecido en los estudiantes la adquisición de capacidades relacionadas con lo siguiente:

- La autodirección en las iniciativas que lleva a cabo, por sí mismo y con otros, para realizar tareas de investigación.
- La inventiva, mediante la utilización creativa de recursos, métodos y explicaciones alternativas a los problemas que investiga.
- La formulación y resolución de problemas, a partir del diagnóstico de situaciones y el desarrollo de estrategias analíticas y evaluativas.
- La integración, pues favorece la síntesis de ideas, experiencias e información de diferentes fuentes y disciplinas.
- La toma de decisiones, ya que ha de decidir lo que es relevante y lo que se ha de incluir en el proyecto.
- La comunicación interpersonal, puesto que ha de contrastar las propias opiniones y puntos de vista con otros, y hacerse responsable de ellas, mediante la escritura u otras formas de presentación.

Esta práctica pedagógica es también profundamente renovadora y estimulante para el docente. De igual manera se estimula un modo de aprendizaje que propicia por un lado, el uso de las técnicas tradicionales de enseñanza como son la transmisión oral y vivencial y por otro lado la revalorización de la investigación como modo permanente de conocimiento.

Fragmento del documento elaborado a partir de la experiencia realizada

Se adjunta el cuerpo del documento elaborado por el grupo, donde se incluyen la investigación teórica sobre el tema, algunas fotos y la transcripción de melodías grabadas durante la procesión.

El Siku

Siku es el nombre aymará de la flauta de pan, término que se utiliza para nombrar a los instrumentos musicales que se asemejan, físicamente, a la clásica y conocida forma de la flauta de pan del personaje mitológico PAN. La flauta de pan ha aparecido desde tiempos remotos en diversas culturas que a lo largo de los tiempos han existido en los diferentes continentes del planeta. Se conoció en culturas y pueblos antiquísimos y disímiles como China, Corea, Japón, Moche, Nasca, Tiawanaco, Siria, Frigia, Fenicia, Fenicia, Palestina, Persia, India, Egipto, Grecia, Roma, etc.

Este instrumento musical, según el sistema clasificatorio de Curt Sach, Erich Von Hornbostel y Carlos Vega, es un aerófono de sopro, de filo o flauta, sin canal de insuflación, longitudinal y en juego.

- Aerófono: Instrumento en el cual el sonido se produce por vibración del aire (ondas estacionarias de sonido).
- De sopro: La onda estacionaria de sonido se produce en el propio instrumento musical que actúa como cavidad resonante.

- De filo o flauta: El aire en vibración es suministrado directamente (corriente de aire plana); el instrumento es en sí, una cavidad resonante, generalmente, de forma tubular y no tiene lengüetas a través de las cuales soplar.
- Sin canal de insuflación: La corriente de aire se produce con los labios.
- Longitudinal: El instrumento es soplado por la abertura superior de la sección del tubo.
- En juego: El instrumento consta de varios tubos unidos, generalmente de distinta longitud.



Figura 1. Sicuris.

Está formado por una o dos hileras de tubos - en cantidad de ocho - la primera es de doble tamaño que la segunda. En realidad, el siku es medio instrumento, pues se necesitan dos para obtener una escala completa.

En América del Sur, específicamente en la zona del altiplano (Perú, Bolivia, norte de Argentina y Chile) se destaca el uso del Siku, también llamado Antara (en quechua) y Zampoña (en español).

La principal característica es su uso colectivo,

“una sesión de música sikuriana es una experiencia profundamente gregaria que contagia vigor y vida en abundancia. Es una fiesta de unión donde los espíritus se vuelven uno y todos construyen la música mientras danzan. En ellos –los sikuris- se da nítidamente la paradoja dialéctica de ser el todo y la parte al mismo tiempo.” (Valencia Chacón 2006)

Otra característica importantísima, ligada a la concepción filosófica de las culturas que lo interpretaban, es su técnica interpretativa: el “diálogo musical”. La misma consiste en confeccionar las frases musicales que componen una melodía mediante un íntimo diálogo, la alternancia de sonidos hechos por dos instrumentos, y desde luego, dos instrumentistas o grupo de instrumentistas, que constituyen una unidad. El tipo de ejecución más habitual es entre dos grupos formados en hileras que –como decíamos- tienen a su cargo una “mitad” de la melodía. Una mitad de los sikuris ejecuta usando, por ejemplo, el DO, MI, SOL, SI, RE, etc. mientras la otra mitad ejecuta las notas RE, FA, LA, DO, MI, etc. por lo que la escala se intercala entre los dos grupos ejecutantes. El efecto, estando presente en el lugar de ejecución, es el de estar frente a un extraño tipo de órgano que va “moviendo la música”, de acuerdo a la alternancia de toques que marque la línea melódica. Se logra de esta forma sincronizar a la perfección la melodía, la cual suena “a uno”, pero también, “entre dos”.

Se podría decir que los ejecutantes “trenzan” la melodía. Estas dos partes del mismo instrumento que se interpretan en forma alternada se conocen con los nombres de “Ira” y “Arca”. Los sikuris de la región de Tilcara denominan primera al siku que posee mayor número de tubos y segunda al que tiene un número menor.

Es importante señalar que el siku tuvo en el pasado un carácter litúrgico.

Son famosas las bandas de sikuris que se organizan para las festividades religiosas en las que suelen participar entre 30 y 50 músicos –generalmente lugareños - por banda. Forman parte inseparable del mágico escenario de la Quebrada en los días de unción religiosa y en los tumultuosos remolinos carnavales.

Diversos Tipos De Sikus

Existen diferentes afinaciones y tamaños, conformando de esta manera diversos conjuntos orquestales. El tamaño determina el rango sonoro, es decir la tesitura, encontrando en las agrupaciones generalmente tres o cuatro grupos de sikus.

La mayoría de los sikus utilizan actualmente una escala heptafónica (siete sonidos dentro de una escala), que pueden estar afinados en diferentes escalas.

A modo de ejemplo podemos enumerar algunos grupos detectados en Bolivia:

- Chirihuano
- Italaque
- Misti – Siku
- Sucura
- Mimula

- **Payas**

Cada grupo de Sikus que describimos en el cuadro anterior encierra a su vez otras particularidades. Por ejemplo, el grupo de Sikus Itlaque tiene las siguientes voces: Sanka, Malta y Chúli.

Los Sikuris que participan de la devoción a la Virgen de Copacabana del Abra de Punta Corral llaman a las distintas variedades de Siku, medidas. En la mayoría de las bandas de Sikuris, la medida más común está constituida por grandes y chicos. Una tropa de Sikus se compone de 12 unidades.

Las variedades de la flauta de pan que usan las bandas de Sikuris proceden del vecino país de Bolivia, a excepción de la banda los Patricios de Tilcara utilizaba cañas peruanas muy codiciadas en el medio.

En la actualidad se ha detectado que algunos bandas de sikuris contemporáneas de Tilcara, empezaron a experimentar cambios en el uso de variedades de sikus, mientras que tradicionalmente se utilizaban sikus de ocho y siete tubos exclusivamente, en la actualidad se están incorporando sikus de siete y seis tubos, como así también de otros materiales, como caños de pvc.

La calidad de los Sikus tiene que ver con la jerarquía que adquiere la banda de Sikuris cuando ejecuta melodías. Mientras que las bandas menos experimentadas suelen tañer las cañas sin importarles demasiado el sonido que producen.

Muchas bandas de Sikuris suelen comprar cañas nuevas cuando se acerca la Semana Santa. A modo de rito la iniciación de los nuevos instrumentos los Sikuris proceden a Challar las cañas con alguna bebida. Esta ceremonia se completa con la bendición del sacerdote durante la misa de despedida que se realiza el lunes Santo.

Las Bandas de sikuris

Las Bandas de Sikuris son grupos de aproximadamente 30 personas que interpretan música en las distintas celebraciones religiosas, como ser la Peregrinación al Santuario de la Virgen de Punta Corral, el Toreo de la Vincha en Casabindo, la Adoración de Cachis a la Virgen en las Fiestas Patronales de Iruya, y otras festividades del Noroeste Argentino; además de hacer representaciones de nuestra cultura en otras ciudades del país.

Estas bandas están integradas por personas de distintas edades, entre ellos muchos jóvenes y también algunos niños que participan para ir formándose y aprendiendo nuestras tradiciones. Las mismas, tiene su origen en épocas precolombinas, y posteriormente fueron adaptadas por los españoles a las celebraciones religiosas.

Actualmente los instrumentos que se tocan son de 20 a 30 Sicus, uno o más Bombos, varios redobles, dos Platillos, una Matraca para señalar cuando comenzar o terminar de tocar, y una bastonera que acompaña el recorrido marcando el compás.

Los temas que se interpretan son principalmente música de la Quebrada y La Puna, y se han incorporado para las marchas, temas populares actuales, al ritmo del género propio de las bandas de sikuris que es el huayno altiplánico.

Conformación de una Banda de Sikuris

Una banda de Sicuris típica se puede conformar de la siguiente manera: 1 dirigente, tamboreros, bomberos, platilleros y cañeros.

Entre los integrantes de la misma existen diferentes roles o funciones:

- Rol del capitán: Dirige la ejecución de las piezas musicales, tañe el sikus y la matraca. Este papel se otorga, por consenso, al cañero más experimentado.
- Cañero: Ejecuta la caña de sikuris.
- Tamborero: Ejecuta el redoble o el tambor.
- Bombero: Ejecuta el bombo.
- Platillero: Ejecuta los platillos.
- Dirigente: Porta la varita.
- Artillero: Tira las bombas de estruendo y transporta el mortero lanzabombas.
- Utilero: Transporta instrumentos e indumentaria de la banda, caballete del bombo, etc.
- Estandarte: Lleva un cartel con la identificación de la banda de Sikuris.
- Botiquín: Transporta un botiquín de primeros auxilios.

A su vez, cada banda, posee una organización interna: Fundador - Presidente – Capitán – Dirigente.

Los nombres de las bandas de Sikuris

En la procesión de la Virgen de Copacabana del Abra de Punta Corral, participan numerosas bandas. Este año –Semana Santa de 2007– participaron aproximadamente 2500 sikuris,

pertenecientes a unas 46 bandas, a las que se sumó el grupo de la Universidad de Villa María con el nombre de Los Marianos.

Generalmente están vinculados a distintas devociones, o representan de algún modo al grupo de personas que la conforman, a la región de donde provienen o un ideal en común.

Algunos de los nombres son:

- Veteranos
- Defensores Argentinos
- Patricios
- Reservistas –Sanidad
- Señora del Rosario
- Señora de Copacabana del Abra de Punta Corral
- Auxiliadora
- Tilcareños
- Francisco de Asís (Escalinata)
- Nuestra Señora de la Merced (Pueblo Nuevo)
- Nuestra Señora de Lujan (Cerro Porteño)
- San Francisco del Barrio San Francisco
- Antenor Sajama (Huichaira)
- Bendice a Sergito (San Salvador de Jujuy)
- Yacoraite
- Infantil M. Rosa Mística (Barrio Matadero)
- Mujeres Rosa Mística
- Banda de Sikuris San Cayetano (Barrio Escalinata)

La religiosidad andina y el culto a la Virgen

En la tradición religiosa de las culturas pre incaicas que poblaban la región del norte de nuestro país, Bolivia y Perú, se practicaba la veneración a “signos” presentes en la naturaleza que se consideran manifestaciones de lo supremo. Estos signos llevan el nombre de wacas.

Copacabana es una región ubicada cerca del lago Titicaca donde se realizaban peregrinaciones por ser considerada una zona sagrada. Tanto en aymara como en quechua, Copa quiere decir “piedra de turquesa” y Cabana “santuario”.

Cuando los Incas avanzan por esa zona, que ellos luego denominarán Kollasuyu, se encuentran con ese gran centro de peregrinación que es adoptado por ellos y atendido con gran dedicación. A la vez consideran que en Copacabana conflúan otras wacas menores de todo el Tawantisuyu.

Cuando llegan los españoles, toman con mucha atención este lugar sagrado para los indígenas, principalmente la zona del sur andino, e instalan en el año 1582 -apenas 50 años luego de su llegada- el culto a la Virgen de la Candelaria. Esta Virgen toma el nombre de la región considerada sagrada: “Virgen de Copacabana”, y así se difunde por toda la región andina.

Antonio de la Calancha, un cronista muy importante, dice que es el primer caso en toda la cristiandad de una imagen de la Virgen que tome el nombre de una waca (Machaca 2004).

La Virgen de Copacabana del Abra de Punta Corral



Figura 2. *Virgen de Copacabana.*

La veneración o el culto a la Virgen de Copacabana en la región de Tilcara, más precisamente en el Abra de Punta Corral, en la Estancia Vieja, se remonta al mes de julio de 1835.

El relato de su aparición fue encontrado en una especie de cuaderno, donde se encuentran memorias y anotaciones de don Roque Jacinto Torres (primer esclavo) de la Virgen. Cuenta que en los pastizales en el alto del cerro, que desde el rancho se ven, estaba un día don Pablo Méndez pastizando sus vacas, arriándolas hacia el valle en procura de un invierno provechoso. Al traspasar la cumbre tuvo de pronto una visión sobrenatural. Allí entre las piedras, junto a una tola, en el lugar donde se levantaba un calvario se le apareció una señora blanca, cabellera reluciente que le habló con afable majestad, preguntándole qué hacía. Maravillado, y como quien conversa consigo mismo, le contestó. Antes, que la aparición se disipara, el oyó que le recomendaba que al otro día volviera a buscarla. Don Pablo quedó atónito, perplejo. Solo atinó a señalar con piedra el lugar y regresó a su rancho. Reunido con su familia en la cocina contó lo sucedido. Unos rieron, otros decían que hablaba dormido en el lugar y que sólo era un sueño; algunos se asustaron. El relato cuenta que sólo su cuñado -R. J. Torres- le aconsejó que volviera al día siguiente. Así lo hizo. No apareció de nuevo la señora, pero sobre la piedra dejada como señal, Pablo encontró una "piedrita" extraña blanca y pequeña que recordaba la forma de alguna imagen vista en estampa y sobre todo a la Virgencita de Copacabana del Abra de Punta Corral; tan venerada, y conocida. Estaba patente la cabeza con su corona, su manto cónico y hasta algo modelada la figura del niño.

A esta piedra que representa la Virgen, y que es incluida como reliquia en la imagen de la Virgen de Copacabana del Abra de Punta Corral, se la venera y enseguida se le atribuyen milagros.

Es importante señalar que la piedra, es un material que significaba en la población campesina un objeto de culto (illas y conupas, amuletos), relacionándolas con la reproducción de los animales, y con el uso de las mismas como ofrenda a la Pachamama (Madre Tierra) en las apachetas (montículos de piedras que se forman en lugares particulares del camino, donde los peregrinos depositan las mismas como ofrenda a la madre tierra y estímulo al viajero).

Es muy particular el hecho de que sea una devoción "privada", o sea que la imagen de la Virgen no es de la institución religiosa, sino de su esclavo. De cualquier manera, su devoción es aceptada por la Iglesia e incorporada a las fiestas y ceremonias propias del calendario litúrgico, instituyéndose la peregrinación como parte de las ceremonias de la Semana Santa.

Diferentes hechos históricos, y la rivalidad entre las poblaciones de Tilcara y Tumbaya, que se disputan el derecho a ser el sitio donde llegue la Virgen al final de su descenso del Abra, desemboca en la actualidad en la existencia de dos procesiones, que se realizan con pocos días de diferencia. La primera se realiza para el domingo de Ramos y la segunda el miércoles de Semana Santa.

La Peregrinación

El ascenso al Abra, que se encuentra a 27 km aproximadamente de Tilcara y a 4200 metros sobre el nivel del mar, se realiza el día lunes de Semana Santa. Los distintos grupos de sicuris o peregrinos eligen generalmente la tardecita o la noche para realizar la caminata, que siempre coincide con la luna llena.

El descenso se realiza el miércoles de Semana Santa. A las 6 hs. de la mañana, se celebra la Santa Misa y luego se emprende el descenso. Durante el mismo -siempre acompañados por las bandas de sicuris que alternan el honor de escoltar a la Virgen- se realizan paradas en los Calvarios, que son construcciones cuadrangulares donde se apoya la imagen de la Virgen mientras se realiza una oración comunitaria. En esos mismos sitios, coinciden las Apachetas -alguna de ellas muy antiguas- donde los peregrinos y sicuris pone piedras, como una ofrenda a la Pachamama, conservando esta tradición tan antigua.

La peregrinación a un lugar de altura también esta relacionada con prácticas pre hispánicas. Las montañas tenían una importancia vital para los habitantes prehispánicos de la región. La cima de la montaña siempre ha sido considerada como un lugar sagrado, que favorece el vínculo con lo espiritual. Se han encontrado apachetas muy antiguas con ofrendas de malaquita, de turquesa, que es precisamente lo que quiere decir Copa.

Luego de haber recorrido una tercera parte del camino, se llega a Chilcaguada, donde se realiza un descanso aproximadamente al mediodía. Y luego se emprende el descenso final hasta el pueblo de Tilcara. Allí, los habitantes han engalanado las calles por donde pasa la procesión, con flores, semillas, alimentos y majestuosas "ermitas", hermosas obras de artesanía tipo mural elaboradas con frutos, semillas y hojas del lugar, representando las distintas estaciones del vía crucis de nuestro señor.

Se colocan a ambos márgenes de la calle, recibiendo a los peregrinos, las bandas de sicuris que realizan la escolta musical y a la imagen de la Virgen.

Al llegar a la Iglesia, se dispersan las bandas y se celebra la Santa Misa, con la cual concluye la peregrinación.

Momentos de la participación de las Bandas

Primer momento

Las bandas de Sikuris reciben la bendición en la Iglesia de Tilcara el día lunes Santos, luego de la Misa.

Las bandas concurren en horas de la tarde entre las 18 hasta las 24 horas. Cuando una banda ingresa al interior del templo ejecuta el ritmo musical denominado “adoración”. El ingreso se realiza de rodillas y con la cabeza descubierta. Una persona que ayuda al sacerdote anuncia, por el nombre de la procedencia, la cantidad de integrantes, año de fundación, nombre de presidente, el capitán y algún otro dato de interés. Finalmente los Sikuris rezan junto con el oficiante y se retiran sin dar la espalda al altar. Una vez fuera del templo los músicos interpretan una “marcha”. Al llegar al Abra de Punta Corral realizan el saludo a la Virgen, repitiendo este modo de entrada y salida, en el santuario del Abra.

Segundo momento

La misa de los Sikuris que tiene lugar el día martes Santo en el Santuario del Abra. Esta celebración se realiza en la plaza y en ellas participan todas las bandas. Luego del mencionado acto se hace la procesión donde las bandas de Sikuris tocan, rodeando el Abra en una gran caravana musical. Cada banda toca sus melodías, las cuales se superponen a las del resto, produciendo sonoridades realmente particulares.

Al anochecer y durante un acto que se denomina retreta a la Virgen, los Sikuris vuelven a la plaza para ejecutar diferentes melodías en ritmo de: dianas, boleros, morenazas, pieza y ataque. Una verdadera fiesta donde la música está al servicio de la adoración a la Virgen.

Tercer momento

Se inicia con la partida de la peregrinación en la madrugada del Miércoles Santo e implica todo el acompañamiento de Sikuris en el camino hasta Tilcara. Los mismos se disponen en los lugares en que han sido asignados, esperando que la Virgen llegue y luego acompañarla hasta la próxima posta donde otra banda de Sikuris continuará con la tarea de escolta musical.

El último acontecimiento importante de una destacada participación de los Sikuris es la llegada al pueblo de Tilcara.

La presencia histórica de las Bandas de Sikuris en la devoción

No se ha podido precisar con exactitud el inicio de la participación de los Sikuris en la festividad.

Una señora manifestó que antiguamente la peregrinación era acompañada por la música de un bombito (Machaca 2004).

Para la década de 1920 sabemos de la existencia de Sikuris participando en la devoción. Según datos los primeros integrantes serían residentes bolivianos.

La banda de Sikuris más antigua que se conoce en el presente es la de Los Veteranos. Fue creada por el presidente boliviano Don Julio Torrejón en el año 1930.

Algunas Transcripciones a modo de ejemplo

Melodía 1



Figura 3. Melodía 1.

Melodía 2



Figura 4. Melodía 2.

Figuras testimoniales



Figura 5: Imágenes de Tilcara.



Figura 6. Ascendiendo al Abra por la noche.



Figura 7. Llegada de la procesión a Tilcara

El presente documento fue elaborado por los integrantes de la Banda de Sikuris “Los Marianos” a partir de la bibliografía que se especifica y de las entrevistas realizadas durante la procesión del año 2007.

Profesores

Susana Dutto y César Elmo.

Alumnos

Marianela Chiabrando, Marianela Bordese, Cecilia Luna, María Celina Luna, Sabrina Vera, Susi Freiz, Stefanía Parsi, Julieta Ocampo, Laura Lucero, Leticia Soria, Mariana Bono, Romina Álvarez, Paula Fernandez, Milton Arias, Guillermo Linder, Emiliano Ávila, Facundo Crettón, Nazareno Escobar, Joaquín Aguilar, Pablo Chudnovsky, Eduardo Brandi y Marcos Ivulich.

Referencias

- (2006) *Método del Siku o Zampoña*. Perú: Ed. Gobierno Regional Puno.
- Ábalos, J.; Ábalos, W. y Maine, C. (2004). *Expresiones Musicales y festivas en Molulo (Tilcara, Jujuy). Informe Final*. Tilcara: Instituto Superior Música Esperanza.
- Aguilar, M. (2000). *Folclore para armar*. Buenos Aires: Ed. del autor.
- Alarco, R. et al. (2002). *Sonidos Andinos. Una antología de la música campesina del Perú*. Lima: Raúl Romero editor.
- Kriner, D. (1997). *Danzas precolombinas de América del Sur y sus relaciones con otras culturas mitológicas*. Buenos Aires: Corregidor.
- Machaca, A. (2004). *Los sikuris y la virgen de Copacabana del Abra de Punta Corral*. Jujuy: Ed. Lukar.
- Pieper, J. (1974). *Una teoría de la Fiesta*. Madrid: Ed. Rialp, S.A.
- Sánchez, P.; Radek, A. y Moreau, A. (2006). *Música y Fiestas*. Buenos Aires: Irco video.
- Valencia Chacón, A. (1989). *El Siku Altiplánico. Estudio de los Conjuntos Orquestales de Sikus Bipolares del Altiplano Peruano*. La Habana: Ed. Casa de las Américas.

EL ALUMNO INVESTIGADOR EN CÁTEDRAS UNIVERSITARIAS DE HISTORIA DE LA MÚSICA ARGENTINA

Métodos y estrategias

ANA MARÍA MONDOLO

DEPARTAMENTO DE ARTES MUSICALES Y SONORAS - IUNA

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN MUSICOLÓGICA CARLOS VEGA - UCA

*Los problemas significativos que enfrentamos no
pueden ser resueltos en el mismo nivel de pensamiento
en que nos encontramos cuando fueron planteados*
Albert Einstein (Re-D 2000).

Introducción

Los alumnos de grado y los profesionales que cursan posgrados de música se enfrentan con la necesidad de realizar investigaciones de primera mano para cumplir con sus metas educativas. Pero la mayoría de ellos no tienen la preparación necesaria como para emprender esta tarea. Por tanto, muchos docentes deben afrontar la realidad de tener que dictar su asignatura y, en forma paralela, brindar herramientas básicas para que los estudiantes puedan implementar con éxito sus actividades académicas.

Como señalé en otro trabajo, de por sí dictar Historia de la Música Argentina representa un gran desafío por la escasa cantidad de materiales especializados y lo inaccesible de una buena parte de ellos. Por tanto, el docente debe apelar a un sin número de recursos para brindar a los estudiantes la educación de calidad que merece (Mondolo 2007d).

En mi caso, como ejerzo la actividad musicológica desde mediados de la década del '80, en temas específicos del área de la música académica argentina, puedo volcar en mis cátedras la mayor parte de los resultados de mis trabajos. Pero, como también he señalado, esto no resulta suficiente, ya que se necesita sumar el esfuerzo de muchos especialistas para poder brindar una adecuada instrucción de tan basta materia. El alumno debe abordar sus estudios con materiales elaborados desde diferentes ópticas y debe comparar distintos criterios para llegar a formar un juicio propio (Mondolo 2007d).

Si el docente, devenido en facilitador, logra que el alumno, en grupos colaborativos de trabajo, desarrolle sus propios materiales a partir de la utilización de fuentes de primera mano, fomentando una actitud crítica en el manejo de éstos, se podría alcanzar un mejor grado de efectividad en la adquisición del conocimiento pertinente al nivel educativo en el que se desenvuelve.

El objetivo de este trabajo es demostrar cómo, desde un adecuado marco teórico – constructivismo-, estrategia –Aprendizaje basado en problemas (ABP)¹– y recursos didácticos – Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)-, se puede favorecer la formación integral de un alumno devenido en protagonista absoluto de su propio aprendizaje.

Esta ponencia responde al método de investigación-acción (investigación en la práctica), pues deriva de las experiencias áulicas desarrolladas desde 1998. El ejemplo marco de estas prácticas pedagógicas es “El Himno Nacional Argentino, la controvertida reforma de 1927”. Este corresponde a un recorte de un trabajo mayor, dirigido por Dora De Marinis, acreditado como Proyecto de Investigación y/o Desarrollo en el Marco del Programa de Incentivos a Docentes – Investigadores (Decreto 2427/93; 2007).

Marco teórico constructivista

Para esta corriente el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental del ser humano que se desarrolla de manera interna conforme el individuo obtiene información e interactúa con su entorno. El aprendizaje es un proceso de construcción activa de nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos adquiridos desde nuestras experiencias (Ormrod 2003). La construcción se produce cuando el individuo interactúa con el objeto del conocimiento; cuando esto lo realiza en

¹ ABP, Aprendizaje Basado en Problemas, es la traducción castellana de PBL, Problem Based Learning.

interacción con otros; cuando es significativo para el sujeto. La mente es la fuente de todo significado en las vivencias individuales y directas con el medio ambiente. “Los humanos *crean* significados, no los *adquieren*” (Ertmer/Newby 1993).

Lo aprendido por el esfuerzo personal –conceptos, reglas, principios generales- encontraría rápida aplicación en el entorno real y práctico. Pero, dado que de cualquier experiencia puede derivarse muchos significados posibles, no se lograría alcanzar un significado predeterminado (“correcto”). Las representaciones internas estarían constantemente abiertas al cambio.

Para comprender el aprendizaje que ha logrado un individuo se debe examinar la experiencia que ha cumplido en su totalidad. El proceso se lograría gracias a la acción del docente, quien actúa como facilitador y guía para que el estudiante por sí mismo descubra y construya el conocimiento en un ambiente dado. El profesor normalmente estimula la actuación del educando en grupos colaborativos con otros alumnos -proceso social de construcción del conocimiento- para la solución de problemas reales o simulados. Asimismo, controla e intenta corregir errores en los que el estudiante pudiera caer debido a las limitaciones innatas en la recuperación del conocimiento.

El ABP

Es una de las estrategias que se derivan del Constructivismo. Recordemos que se desarrolló en el área médica con el objeto de cambiar la orientación de un currículum basado en una colección de temas y exposiciones del maestro, por otro más integrado, organizado sobre la base de casos reales. Este “método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (Barrows/Tamblyng 1980) es uno de los que está tomando mayor arraigo en instituciones de educación superior de los cinco continentes. Su éxito puede cifrarse en su perspectiva pedagógica multi-metodológica y multididáctica, encaminada a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de formación del estudiante. En este enfoque se enfatizan el auto-aprendizaje y la auto-formación, procesos que se facilitan por su concepción constructivista ecléctica. Se fomenta la autonomía cognoscitiva, se enseña y se aprende a partir de problemas que tienen significado para los estudiantes, se utiliza el error como una oportunidad más para aprender y se le otorga un valor importante a la autoevaluación y a la evaluación formativa, cualitativa e individualizada (Dueñas 2001).

El ABP es una estrategia de enseñanza-aprendizaje ideal para disciplinas como la historia de la música, ya que fomenta tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes. Incluye el pensamiento crítico como parte del proceso de interacción para aprender. Se trabaja en grupos pequeños de alumnos, con la facilitación de un docente devenido en tutor, para analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente en función de lograr ciertos objetivos de aprendizaje. El proceso de interacción de los alumnos es la clave para que estos entiendan y resuelvan el problema. Así, se logra: que incorporen del conocimiento propio de la materia; que puedan elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje; que comprendan la importancia de trabajar colaborativamente; que desarrollen habilidades de análisis y síntesis de información; que se comprometan con su proceso de aprendizaje.

Con un enfoque integral, al implementar esta estrategia busco que el alumno comprenda y profundice adecuadamente en la respuesta a los problemas que se usan para aprender abordando aspectos de orden filosófico, estético, sociológico, psicológico, histórico, práctico, etc. El objetivo no se centra en resolver el problema planteado, sino que éste se usa como detonador para identificar los temas de aprendizaje para su estudio de manera independiente o grupal. Los conocimientos son introducidos en directa relación con ese conflicto y no de manera aislada o fragmentada. Como la estructura y el proceso de solución al problema están siempre abiertos se estimula el aprendizaje consciente individual y el trabajo sistemático en grupo colaborativo bajo la guía del tutor-facilitador. El estudiante debe adquirir responsabilidad y confianza en el trabajo cooperativo, ejerciendo y recibiendo críticas orientadas a la mejora de su desempeño y el proceso de trabajo en grupo.

Como tutora-facilitadora no cumpla el rol de autoridad. Todo lo contrario, intento que los estudiantes se apoyen en mí para la búsqueda de información (Mondolo 2007d).

En el ABP los alumnos pueden observar su avance en el desarrollo de conocimientos y habilidades, tomando conciencia de su propio desarrollo.

Las TIC

Como ya señalé en otros trabajos, utilizar las TIC en función de incrementar la diversidad de recursos didácticos resulta indispensable (Mondolo 2007abcd). Abordar la educación desde este ángulo constituye un gran desafío, pues implica realizar una cuidadosa selección y organización de los contenidos curriculares que serán la clave del proceso de instrucción vinculado a las TIC. A su vez, se debe considerar que las TIC constituirán el eje transversal del currículum. Dichos medios por sí mismos no son capaces de mejorar el proceso de enseñanza o aprendizaje, sino que sólo lo hacen



atendiendo a la funcionalidad para la cual fueron seleccionados y a los requerimientos del propio proceso de enseñanza/aprendizaje en el que deban ser utilizados (Jaime H. Sánchez 1998).

Si bien el concepto TIC todavía resulta difuso, podríamos afirmar que estas agruparían un conjunto de sistemas para el manejo de la información: convertirla, almacenarla, administrarla, transmitirla, distribuirla, encontrarla, manipularla.

Las tecnologías avanzadas generan nuevos entornos, tanto humanos como artificiales, y crean nuevas fórmulas de interacción de los sujetos con las máquinas en las que unos y otros asumen roles distintos a los tradicionales de receptor y transmisor de la información, y el conocimiento contextualizado se construye en la interacción que usuario y máquina establezca.

La elección de los recursos tecnológicos puede constituir un gran desafío, ya que la utilización adecuada de este tipo de recursos depende de que los alumnos sepan manejar las TIC. Las nuevas necesidades y requerimientos que surgen son: aprender a leer todo tipo de textos; asimilar estrategias de acceso a la información; abordar diferentes fuentes e información y documentos; adquirir técnicas de trabajo científico; potenciar estrategias de búsqueda, recuperación y transmisión de información; desarrollar actitudes para el análisis crítico de los mensajes.

Al hacer la selección se debe tener en cuenta (Gisbert 1998): quienes serán los usuarios potenciales del proceso (edad, nivel educativo, conocimientos y habilidades básicas adquiridas en las TIC); los objetivos que se quiere conseguir mediante el uso de las TIC; las tareas que los estudiantes deberían 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 alumnos. Por ejemplo, se puede escoger recursos de alta compatibilidad en los sistemas operativos vigentes: plataforma web (Internet); foros; e-mail; chat; mensajería instantánea (Messenger); textos en formato PDF, DOC, PowerPoint, html. Estos recursos exigen requisitos tecnológicos mínimos tales como: PC compatible, Pentium, 32 Mb RAM; entorno Windows 98, superior, o similar; mouse; impresora; conexión a Internet; opcional: placa de sonido, micrófono, cámara web, scanner, etc.

Seleccionados los distintos canales se debe delinear los usos que se les dará en la comunicación didáctica. Así, la plataforma web debería contener: A) Un sector de carga y descarga de archivos. A través del mismo se puede facilitar documentos de trabajo, libros electrónicos, partituras, archivos de audio, etc. A su vez, los alumnos logran realizar la entrega de sus trabajos prácticos o intercambiar materiales con sus compañeros. B) Un sector de Foros (interacción asincrónica: individuo-grupo). Este facilita el intercambio de contenidos conceptuales, la organización de grupos colaborativos de trabajo o entablar debates organizados por tópicos y visibles para todos los participantes. C) Un sector de mensajes de ayuda que facilite la utilización de los recursos. D) Un sector de Chat (comunicación sincrónica, en tiempo real, profesor-alumno/s o alumno-alumno/s). Resulta útil para efectuar consultas, debates, trabajos colaborativos, etc. E) Correo electrónico suministrado desde la plataforma. Tiene la facilidad de contener sólo comunicaciones del grupo virtual específico y de evitar por completo la publicidad no deseada. Posibilita una interacción asincrónica, individuo-individuo o individuo-grupo. Asimismo, comunicaciones de texto e intercambio de archivos adjuntos. F) Sector de hipervínculos de interés, es decir, direcciones de otras web que proporcionen materiales de consulta pertinentes a la cátedra. Por afuera de la plataforma se puede estimular la utilización de la mensajería instantánea (sincrónica, en tiempo real), ya que es más rápida que un chat y permite localizar fácilmente a otro usuario que tenga el mismo programa abierto.

Ejemplo marco: “El Himno Nacional Argentino, la controvertida reforma de 1927”

Como ya he señalado, en la estrategia ABP el profesor deja de lado su viejo ropaje de expositor/disertante conceptual, para dar cabida al ejercicio de tutorías orientadas a una actividad mucho más comprometida en la interacción con el estudiante.

La clave para alcanzar el éxito es realizar un buen diseño del problema que se utilizará como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. Se deben elaborar descripciones más o menos neutras de fenómenos o eventos que parecen estar relacionados. Estas pueden concentrarse en cualquiera de sus aspectos mientras que el área de estudio esté bien delimitada (objetivos específicos del problema). Es importante que los alumnos tengan algún tipo de conocimiento previo sobre el tema. La perspectiva profesional es muy significativa para lograr la motivación de los alumnos. Resultan ideales los problemas con un número limitado de dilemas, con palabras clave precisas y un título atractivo, susceptibles de aumentar en complejidad a medida que los alumnos avancen en el módulo. La estructura de los problemas ha de adaptarse al nivel de los alumnos destinatarios.

Los estudiantes de grado y de posgrado de las diferentes carreras de música seguramente han tenido que profundizar, en mayor o menor medida, sus conocimientos sobre el Himno Nacional Argentino. Pero es muy probable que una buena parte de ellos desconozca todo lo relacionado con la reforma decretada por el Presidente Marcelo T. de Alvear. Este tema resulta sumamente interesante,

ya que de él se pueden derivar una mayor profundización de aspectos tales como el análisis técnico de la partitura por comparación de las diferentes versiones; de aspectos estilísticos de la época en que fue concebido (1813) y del período en el que se realizó la reforma citada (1927); de los compositores argentinos que elaboraron propuestas para su interpretación. Asimismo, de aspectos complementarios a la cuestión tales como los conflictos socio-culturales, políticos y hasta económicos que salieron a la luz a partir de la diversidad de opinión que generó esta medida presidencial; de los derechos intelectuales comprometidos en el ejercicio de la profesión; del poder de los medios de comunicación (en este caso, específicamente las publicaciones periódicas); de la importancia de debatir ideas y del grado de idoneidad requerido para ello; de la reacción del ciudadano de acuerdo con la idiosincrasia de la época.

Normalmente, asigno la lectura de un texto -sinopsis general de la historia del Himno- antes de la presentación del tema. Este texto se suministra a través de un foro diseñado para que los estudiantes intercambien ideas y confronten con materiales consignados por ellos. Estos materiales deben ser apropiadamente citados incluyendo datos bibliográficos de los mismos. Mis intervenciones suelen ser mínimas, pues sólo intento orientar y estimular el proceso.

La primer observación realizada en uno de los grupos con los que trabajé en 2007 (Departamento de Artes Musicales y Sonoras, IUNA), fue: *“tuvo suerte Blas Parera de que le pagaran por el himno porque en esa época todavía no había ley de propiedad intelectual (recién en 1933 se sancionaría la primera)”*. Otro aporte:

“Sobre los antecedentes de nuestra canción patria, encontré navegando en Internet una cita que puede servir para seguir formando una visión más acertada de como se fue conformando el himno. En La Casa de la Comedia, un 24 de mayo de 1812, se representaba una obra El 25 de Mayo, naturalmente refiriéndose al 25 de la Revolución. La obra en cuestión contaba con la autoría de don Luis Ambrosio Morante y terminaba con un himno coreado por los actores. Su éxito estimuló que el gobierno encomendara una canción representativa del pueblo”.

Asimismo, un alumno chileno escribió:

“Bueno, encontré algo de información básica q aportar al foro respecto al himno de mi país, Chile. Es información general, y la pongo en el foro tan sólo para hacer un aporte al conocimiento general. Reafirma el hecho de q el himno argentino ya era conocido y cantado antes como propio en mi país, y da cuenta de los cambios q sufrió, uno debido a la letra un poco ofensiva respecto a los españoles, (...) El primer himno nacional de Chile data de mediados de 1819, cuando Bernardo O’Higgins encargó al poeta chileno-argentino Bernardo Vera y Pintado una letra (...) a falta de música propia se le cantó con la del himno nacional de Argentina.”

En forma presencial, constituidos en grupo plenario, motivo a los alumnos para que deduzcan los objetivos de aprendizaje concernientes al problema específico – tema. Un posible hilo conductor es el hecho de la diversidad en el tratamiento del texto y de la música tributada por parte del estado. Mientras el primero se conserva en instrumento indubitable, el segundo, por no haber sido mantenido en documento autógrafo ni en copia fiel, motiva, por espacio de casi doscientos años, medidas gubernamentales de diferente envergadura. Asimismo, estimulo la reflexión sobre la necesidad de contar o no con una versión normalizada de la partitura.

Las dudas o incertidumbres de los alumnos deberán convertirse en objetivos de aprendizaje.

Como normalmente existe muy poco conocimiento previo sobre la reforma de 1927, facilito diferentes materiales para su lectura por parte de cada uno de los grupos establecidos en clase (grupos base). Se persigue el fin de que estos intercambien y compartan luego la información que lograron obtener como resultado del estudio auto-dirigido. Dichos documentos son: a) el decreto del 2-08-1924 que encomendaba a Carlos López Buchardo, José André y Floro M. Ugarte a preparar una partitura que posibilite “su ejecución en todas las formas que sea indispensable”; b) el Decreto del 19-05-1927 que avala la nueva versión; c) el artículo: “Modificaciones Introducidas en el Himno Nacional Argentino. La Letra y la música deben ser respetadas, aun cuando no fuesen perfectas en su valor artístico, por su contenido sentimental de tradición patriótica y por su valor de obras esencialmente populares.” *La Prensa*, 29-05-1927. Actualidad, Pág. 14; d) el Decreto del 14-07-1927 por el que se nombraba una nueva comisión de idóneos para que estudie lo actuado por la comisión reformadora; e) el escrito de Carlos López Buchardo; Miguel Mastrogianni; Jaime Bustamente; Juan Bautista Massa; Hugo del Carril; Clemente B. Greppi: “Informe de la Subcomisión de músicos, presentado por la Comisión Nacional del Himno en la sesión celebrada el día 18 de agosto de 1928”. En: *Revista de la Universidad*, año XXIV, 2º serie, VI, IV, 2, noviembre 1928.

Constituidos en grupo plenario, estimulo el proceso de aprendizaje buscando que exista una buena dinámica grupal. Trato de no brindar información en forma directa, pues intento estimular y activar el pensamiento individual a través de preguntas, sugerencias y aclaraciones.

Como tarea domiciliaria, asigno la selección de documentos específicos sobre el tema. Cada grupo base deberá organizarse para realizar consultas de publicaciones periódicas de la época



en busca de material documental calificado. Asimismo, para consultar bibliotecas en las que recaben la mayor cantidad posible de versiones realizadas sobre el Himno. En el sector de archivos de la plataforma de Internet coloco materiales de difícil ubicación: ciertos artículos periodísticos fundamentales al tema, así como los documentos correspondientes a los dictámenes de las dos comisiones de 1927 (reforma y crítica de la reforma) y de la de 1928 (reformulación de la versión oficial del Himno). Los alumnos podrán utilizar el chat para interactuar en forma sincrónica con sus compañeros de grupo base. Deberán hacer participaciones en el foro que les corresponde, pudiendo consultar (pero no participar) de lo actuado por los otros grupos base en sus respectivos foros.

La evaluación se cumple como un instrumento más del proceso de enseñanza/aprendizaje. El estudiante tiene la responsabilidad de valorar su proceso de formación. Para ello, como docente tengo la responsabilidad de implementar, de manera regular y permanente, herramientas que posibiliten una apreciación individualizada, cualitativa y formativa para la retroalimentación del alumno. (Dueñas 2001). Por tanto, debo poder valorar los resultados del aprendizaje de contenidos, el conocimiento que el alumno aporta al proceso de razonamiento grupal y las interacciones personales del estudiante con los miembros de su grupo. El sistema aporta una retroalimentación de sentido descriptivo -fortalezas y debilidades- para que el educando pueda rectificar las deficiencias identificadas.

Un ejemplo de áreas a evaluar por mi parte y por parte de los integrantes del grupo tutorial son (ITESM 2007): 1) Preparación para la sesión: Utiliza material relevante durante la sesión, aplica conocimientos previos, demuestra iniciativa, curiosidad y organización. Muestra evidencia de su preparación para las sesiones de trabajo en grupo. 2) Participación y contribuciones al trabajo del grupo: Participa de manera constructiva y apoya al proceso del grupo. Tiene además la capacidad de dar y aceptar retroalimentación constructiva y contribuye a estimular el trabajo colaborativo. 3) Habilidades interpersonales y comportamiento profesional: Muestra habilidad para comunicarse con los compañeros, escucha y atiende las diferentes aportaciones, es respetuoso y ordenado en su participación, es colaborativo y responsable. 4) Contribuciones al proceso de grupo: Apoya el trabajo del grupo colaborando con sus compañeros y aportando ideas e información recabada por él mismo. Estimula la participación de los compañeros y reconoce sus aportaciones. 5) Actitudes y habilidades humanas: Está consciente de las fuerzas y limitaciones personales, escucha las opiniones de los demás, tolera los defectos de los demás y estimula el desarrollo de sus compañeros. 5) Evaluación crítica: Clarifica, define y analiza el problema, es capaz de generar y probar una hipótesis, identifica los objetivos de aprendizaje.

Finalmente, cada alumno deberá producir un escrito monográfico en el que tratan de integrar sus conocimientos para alcanzar una explicación más completa de los fenómenos trabajados. Cada uno decide que aspecto desea enfatizar: comparación de versiones; análisis de la versión reformada; etc. Dicho escrito es entregado a través de la plataforma de Internet.

Conclusiones

El empleo de un marco teórico constructivista, estrategias ABP y TIC en mis cátedras de Historia de la Música Argentina estuvo justificado por la necesidad de brindar una educación actual que favoreciera la formación integral de la mayor parte de los alumnos que participaron de mis cursos.

Comparando con los métodos tradicionales de enseñanza/aprendizaje pude evidenciar:

- Mayor motivación: estímulo para que los alumnos se involucren más en el aprendizaje debido a que sienten que tienen la posibilidad de interactuar con la realidad y observar los resultados de dicha interacción.
- Aprendizaje más significativo: se ofrece a los alumnos una respuesta obvia al motivo por el cual se requiere aprender cierta información; cómo se relaciona lo que se hace y aprende en la universidad con lo que pasa en la realidad profesional.
- Desarrollo de habilidades de pensamiento: La dinámica del proceso ABP y el enfrentarse a problemas lleva a los alumnos hacia un pensamiento crítico y creativo
- Se desarrollan habilidades perdurables: al estimular habilidades de estudio auto-dirigido, se mejora la capacidad autónoma para estudiar e investigar y afrontar cualquier obstáculo (teórico o práctico) a lo largo de la vida. Se aprende resolviendo o analizando problemas reales y se aprende a aplicar los conocimientos adquiridos.
- Desarrollo de habilidades para el aprendizaje: promueve la observación sobre el propio proceso de aprendizaje, estrategias personales para la definición del problema, recabar información, análisis de datos, la construcción de hipótesis y autoevaluación.
- Permite la integración del conocimiento de diferentes disciplinas; se integra para dar solución al problema sobre el cual se está trabajando, de tal modo que el aprendizaje no se da sólo en fracciones sino de una manera integral y dinámica.

- Posibilita mayor retención de información: al enfrentar situaciones de la realidad los alumnos recuerdan con mayor facilidad la información, ya que ésta es más significativa para ellos.
- Integración de un modelo de trabajo: lleva a los alumnos al aprendizaje de los contenidos de información de manera similar a la que utilizará en situaciones futuras y fomentando que lo aprendido se comprenda (no sólo se memorice).

Por mi parte, tuve que predisponerme al cambio. Tomar conciencia de que en la enseñanza mi papel no era el centro del proceso, ya que lo más importante es el aprendizaje significativo del estudiante. Debí capacitarme en la metodología, ventajas y limitaciones del ABP, punto crucial para el éxito o el fracaso de su aplicación. Entiendo que mi motivación resulta fundamental, ya que el alumno reconoce el entusiasmo docente influyendo positivamente en lograr los objetivos planeados. En general, es importante alcanzar al máximo un perfil adecuado para implementar esta estrategia, dado que es posible que no todos los docentes tengan las capacidades y habilidades necesarias para obtener éxito en la aplicación del mismo.

Es recomendable que la implementación del ABP no se realice de un momento a otro y sin una sistematización en su aplicación. Esta debe estar vinculada con los aspectos curriculares. Quizá pueda aplicarse sólo en algunas unidades o en algunos temas específicos.

Como he señalado, es necesario contar con bibliografía actualizada o con investigaciones efectuadas por el mismo docente para abordar los problemas con idoneidad y para elaborar recursos didácticos apropiados.

El empleo de las TIC facilitó la confección de trabajos prácticos y la comunicación didáctica con los alumnos. La implementación de una plataforma de Internet, diseñada especialmente como apoyo a las clases presenciales, me permitió implementar modalidades de trabajo acorde con el marco teórico constructivista y estrategias ABP. Por un lado, logré fomentar una mayor fluidez en el diálogo con los alumnos y de estos entre sí. Por otro, un aumento en la frecuentación de recursos específicos de la materia, así como en la aplicación e interrelación de los conceptos incorporados. Las TIC han facilitado la consecución de los objetivos generales de la materia:

- Lograr un conocimiento cabal de la música académica argentina: figuras y tendencias.
- Alcanzar un adecuado estímulo sensorial, emocional, afectivo e intelectual, dado que en todo entrenamiento artístico se compromete lo emocional, la percepción, el pensamiento y la acción corporal, desencadenando mecanismos que expresan distintas y complejas capacidades, como lo es la imaginación creadora.
- Estimular la interacción social, por la interrelación de sujetos en pos de la realización de una producción común, considerando su significación como rito social.
- Cuidar el aspecto antropológico que implica las resonancias de la historia de la cultura del ser humano presente en todo hecho artístico.
- Integración cultural, en tanto producto de la cultura humana, en particular de los grupos en los cuales está inserto el sujeto en su relación con la historia y con la identidad cultural de su comunidad.
- Fomentar, mediante el lenguaje musical, las capacidades de creación, apreciación estética, expresión y comunicación.
- Brindar una adecuada oportunidad de estudio, desarrollo y promoción de los talentos artísticos para despertar vocaciones que logren alcanzar el grado de profesionalización que merecen.

Considero que el constructivismo, las estrategias ABP y las TIC son un buen instrumento para colaborar en la creación de un ambiente de aprendizaje dinámico y amistoso entre estudiantes y profesores que participen en los procesos, basados en el aprendizaje activo, la colaboración, y la construcción del conocimiento.

Referencias

- Barrows, H. S. y Tamblyng, R. M. (1980). *Problem-based learning: an approach to medical education*. New York: Springer.
- Dueñas, V. H. (2001). El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud. *Colombia Médica*, **32** (4).
- Ertmer, P. A. y Newby, T. J. (1993). Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. [Performance Improvement Quarterly, **6** (4), pp. 50-72] Traducción: Nora Ferstadt y Mario Szczurek. Pablo Ríos, Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas.
- Gisbert Cervera, M. (1998). *Las Nuevas Tecnologías en el Diseño Curricular*. Madrid: IUP.



- ITESM (2000). Las técnicas didácticas en el modelo educativo del Tec de Monterrey. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- ITESM (2007). Las Estrategias y Técnicas Didácticas en el Rediseño. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Mondolo, A. M. (2007a). Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Grandes Aliadas de la Educación. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y bienestar humano*. Buenos Aires: pp. 85-90.
- Mondolo, A. M. (2007b). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Actividades de Extensión. Encuentro con Nuestros Compositores. *Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos - ENDUC IV. Universidad y Nación. Camino al bicentenario. Realizando la verdad en el amor* (Ef. 4,15). Santa Fe.
www.enduc.org.ar/enduc4/trabajos/t009-c34.pdf
- Mondolo, A. M. (2007c). Desarrollo de materiales didácticos multimediales para la enseñanza/aprendizaje de la música. En F. M. Pínnola (ed.) *"Músicos en congreso" - Puntos de llegada y puntos de partida en la educación musical*. Instituto Superior de Música. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
- Mondolo, A. M. (2007d). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el dictado de Historia de la Música Argentina: Métodos y estrategias. Bs. As.: IUNA, pp. 61 - 69.
- Ormrod, J. E. (2003). *Educational Psychology: Developing Learners*. 4ª Edición.
- Sánchez, J. H. (1998). Departamento de Ciencias de la Computación, Universidad de Chile. En: "Integración Curricular de las TICs: Conceptos e Ideas". IUP.
- Sola Ayapensen, C. (2005). *Aprendizaje Basado en Problemas: de la teoría a la práctica*. México: Trillas.
- Zañartu Correa, L. M. (2007). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Contexto Educativo, Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, **5 (28)**.

LA IMPROVISACIÓN EN EL JAZZ

Propuesta pedagógica

ANDRÉS MARTÍNEZ Y JOAQUÍN PÉREZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Don't wait until you feel that your solos are technically "note-perfect" before you practice putting spirit and conviction into your music, because in that case you probably never will.
 Hal Crook (1990)

Fundamentación

Históricamente la improvisación ha sido relegada a un segundo plano, tanto en lo referente a estudios musicológicos y teóricos, como así también en el plano práctico de la enseñanza formal del músico. En *El transcurso de la interpretación*, los autores Nettl y Russell, vinculan esto, a la valoración social que se hace de la improvisación en occidente¹. Por otra parte, con la progresiva especialización que experimentó la formación profesional del músico en el transcurso del SXX (instrumentista, compositor, director de orquesta, etc.), se ha descuidado el desarrollo de ciertas habilidades que nos brinda el estudio de la improvisación². El egresado tipo de una institución en la Argentina, no tiene en general un desarrollo conjunto e integral de las habilidades de ejecución, audición, análisis e interpretación. Esto, es inconcebible tanto para un músico de jazz, como para un concertista o músico de orquesta. Aunque tendemos a asociar la improvisación con el Jazz, hay que tener en cuenta que todos los grandes compositores (Bach, Mozart, Beethoven, Schubert) e instrumentistas (Gulda, Gould, Horowitz, etc.) de la tradición académica, eran grandes improvisadores. Queda en evidencia que el foco siempre fue puesto en la obra acabada y no en los procedimientos que se manifestaron en la creación.

La importancia de la improvisación está ligada a que demanda en un mismo instante, un conjunto de habilidades tales como: audición, ejecución, análisis y composición. En la práctica integral de estas habilidades, se desarrollan: una mejor audición y representación interna de la música y distintos tipos de memoria (simbólica y aural, además de visual o motora) (PRESSING 1988). Se fomenta la capacidad de ver y anticipar los distintos componentes del discurso musical tanto en la escucha como en la ejecución. También desarrolla una mejor lectura e interpretación de la música escrita, y la resolución de problemas técnicos que se presentan en tiempo real. En lo que respecta a la composición; la improvisación ayuda a recuperar las ideas de manera más espontánea y desligada de métodos, procedimientos y formas fijas.

Consideramos que el contenido debe extraerse de la música y no de manera inversa. Por esto la improvisación debe ser estudiada partiendo de un estilo o género, y no de manera abstracta. El estilo nos da un marco referencial. Acota y delimita el objeto de estudio en algo concreto, que solo puede ser representado por la obra musical. El jazz es un lenguaje óptimo para el abordaje de la improvisación por estar casi enteramente fundado en esta. Con un desarrollo histórico de más de un siglo, se ha nutrido de una gran cantidad de manifestaciones musicales, que van desde la totalidad de la música académica, hasta la música folklórica occidental y oriental. De esta misma forma, la tradición del jazz y la improvisación han influido recíprocamente en las músicas populares y académicas de occidente. El jazz se ha desarrollado además, como lenguaje, fuera de su país de origen (Estados Unidos). En la Argentina ha tenido gran influencia en la música popular (tango, folcklore y rock). También se ha desarrollado en propuestas originales, partiendo del jazz como estilo. Este curso abre las puertas para profundizar en este lenguaje, pero también apunta a desarrollar ciertas habilidades básicas en instrumentistas y compositores. Los contenidos aprendidos en armonía o lenguaje, instrumento, audioperceptiva, ensamble, etc. no solo se ponen en juego, sino que convergen en un mismo momento a la hora de improvisar, fomentando así el pensamiento inmediato.

¹ Nettl y Russell. *El transcurso de la interpretación*. Ed. Akal. 2004. "... hay quienes consideran que la improvisación es la música de los impróvidos [...] la improvisación como práctica musical se relaciona con una especie de tercer mundo de la música [...] desde la música culta implica la ausencia de planificación y disciplina."

² Nota: Por lo menos en lo que respecta a la formación en Conservatorios, Universidades e Institutos de música en la Argentina, evidenciado en el perfil del egresado tipo.

Marco Teórico

La improvisación debe ser considerada una forma de conocimiento musical que pone en juego la audición, ejecución y composición de manera espontánea e inmediata (Stubley 1992). La representación cognitiva de la misma, puede descomponerse según Pressing en tres pasos: input (lo que percibimos a través de la percepción), sistema nervioso central (procesamiento de la información) y output (exteriorización motriz) que se dan cíclicamente. Nettl y Russell describen este proceso señalando:

“el improvisador debe ejecutar codificaciones sensoriales y perceptivas en tiempo real, distribuir su atención de manera óptima, interpretar eventos, tomar decisiones, predecir, almacenar y recuperar datos en la memoria, corregir errores y controlar los movimientos, y además debe integrar dichos procesos en una serie fluida de enunciados musicales, que reflejen una perspectiva personal de la organización musical.” (Nettl y Russell, 2004)

Pressing, utiliza la noción de *feedback*, para describir el proceso que posibilita la detección y corrección del error en tiempo real. Reconoce dos tipos: interno (dentro del sistema nervioso) y externo (percepción). Este punto se relaciona con el concepto de reflexión en la acción desarrollado por Donald Schön. Se reflexiona en medio de la acción sin llegar a interrumpirla y se reorganiza lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo.

Para que todo este proceso cognitivo, se de en tiempo real y con resultados aceptables debe haber una preparación previa que desarrolle el control sobre los diferentes parámetros. El autor nos habla del *feedforward*, en relación al control cognitivo, que permite la anticipación del devenir musical. Todo control que el individuo puede lograr sobre forma, textura, línea melódica, timbre, articulación, dinámicas, etc. está directamente ligado a la automatización que deviene de la práctica y la frecuentación de un estilo. Intervienen de esta forma ,diferentes tipos de memoria (simbólica, motora y aural), basadas en una serie de materiales, patrones y formulas a las que se puede recurrir para lograr un efecto determinado.

En conclusión la sistematización de la enseñanza de la improvisación, debe alternar dos momentos: *la improvisación*, donde se ponen en juego y se integran las habilidades antes mencionadas y *la preparación*, que deviene de desarrollar habilidades y frecuentar rasgos estilísticos haciendo foco en diferentes puntos.

Esta propuesta estudia la improvisación desde el lenguaje del Jazz, entendiendo que enmarcando el estudio dentro de un estilo en particular, se focaliza el objeto del mismo. Disponiendo de, referentes que guían el proceso enseñanza/ aprendizaje, una tradición en la cual apoyarse, una forma de codificación, métodos varios para la enseñanza, material escrito (transcripciones/ partituras/ cifrados), discografía, etc.

El curso se organiza, tomando como eje varios estilos que siguen una línea histórica a lo largo del siglo. Durante este proceso, puede observarse una evolución, en lo que respecta a los materiales y las formas. Esta progresiva complejidad en la sucesión de estilos, es aprovechada para secuenciar los contenidos en el curso. De esta manera se parte del blues y el estándar como formas que atraviesan toda la tradición del jazz, y cimientan las raíces del estilo. Con la aparición del bop (Charly Parker- Dizzy Gillespie) en los 40', la línea melódica se vuelve mas cromática y continua. Las formas y la estructura armónica se mantienen. El advenimiento del Jazz Modal en los 50' (Miles Davis), representa una ruptura con la forma y el contenido armónico. Este nuevo estilo implica el abandono de la tonalidad, con armonías estáticas, sostenidas durante varios compases, o temas basados en un solo acorde. Esto repercute drásticamente en el lenguaje, donde la improvisación implica otra manera de pensar el jazz. La línea melódica se vuelve más diatónica, pero comienza a incorporar las tensiones (9 – 11 – 13) como sonidos estructurales. Lo mismo ocurre en el plano armónico, en el que proliferan sonoridades más ambiguas con interválicas de cuartas y estructuras sobre un modo dado. Paralelamente se generan búsquedas, en varias direcciones ('60). Por un lado, John Coltrane (*Giant Steps*), comienza a explorar nuevos ciclos armónicos basados en relaciones de medianas y ritmo armónico muy comprimido. En otra dirección de la búsqueda, son retomados el blues y el estándar, en un diálogo permanente con el lenguaje modal. El Jazz rock, genera una exploración de nuevos ritmos y bases, con los materiales que proponía el Jazz modal. En los 60' y 70 ' con el segundo quinteto de Miles, Wayne Shorter y Herbie Hancock, se complejizan las estructuras y los ciclos armónicos cada vez mas. De esta forma se concreta otro significado de modalidad, donde cada estructura armónica se enlaza con la siguiente, respondiendo a escalísticas y modalidades alejadas. El free jazz, representa en este mismo período, una novedad que deja de lado toda funcionalidad y modalidad, irrumpiendo en lo tonal y atonal, disolviendo el metro, el beat y el concepto de simetría. Esta estética, cambia la estructura formal radicalmente y representa también una exploración en el timbre, incorporando el ruido a la composición y la improvisación. El Jazz contemporáneo, desde los 80' hasta la actualidad, tiene múltiples direcciones y búsquedas estéticas. Es bastante difícil de hablar de estilos, por la cantidad de propuestas y por el eclecticismo marcado de



cada una de ellas. Se puede hablar de exploración y búsqueda en casi todos los parámetros. Es importante destacar la renovación en lo que se refiere al ritmo, la estructura métrica, la tímbrica, la instrumentación y la composición. Se podría decir que en estas propuestas conviven en mayor o menor medida todos los estilos de la tradición.

A partir de los años 60', se comenzó a sistematizar la enseñanza del jazz y la improvisación en diversas instituciones de los Estados Unidos y Europa. Con lo cual, comenzaron a proliferar los tratados, métodos, transcripciones, etc. En la necesidad de fijar un repertorio, nacieron libros, como es el caso del *Real Book* en Beerkle. Hay métodos y tratados sobre cada estilo, sobre la improvisación, sobre las formas de acompañamiento, el walking, el voicing, etc. Hay que destacar la gran cantidad de transcripciones de solos y temas. En algunos casos, toda la textura íntegra de un disco, como *Kind of Blue* fue transcrita (transcripción íntegra). Todo este material, se complementará con la información extractada de los principales tratados de Armonía de la tradición académica occidental, como son los libros de Schöenberg, Piston, Persicetti, Schenker, etc. Por otra parte, toda esta bibliografía se integrará con las investigaciones centradas en la improvisación, citadas en los párrafos anteriores. Mas allá de la crítica que pueda hacerse a la enseñanza de la improvisación y el jazz en las instituciones norteamericanas, y la dudosa interpretación de estos métodos hecha en otros países; este curso intenta tener una perspectiva propia, en la que se integre la bibliografía y la discografía disponible en un marco crítico y reflexivo.

Aportes

En esta propuesta se fomenta el desarrollo de ciertas habilidades básicas, que son abordadas en torno a dos ejes: 1) la imitación y 2) la exploración o experimentación. La primera, indaga en los diferentes estilos y peculiaridades de cada momento histórico (ragtime, swing, bop, hard bop, cool jazz, free jazz, jazz rock, latin jazz y propuestas contemporáneas). La segunda, favorece el desarrollo de criterios propios, para una improvisación en la que los materiales aprendidos, se ponen en juego de manera creativa. De esta manera, se generan nuevas formas, que reinterpretan la convención y el estilo. Es en el trabajo en clase, donde la imitación/ exploración se abordan, integrando lo conceptual y el hacer práctico. De manera que se analiza en la audición y la ejecución. Se interpreta y reinterpreta lo estilístico en el hacer y la práctica (análisis y reflexión en la acción) (SCHÖN 1992). El pensamiento espontáneo necesario para la improvisación, requiere del desarrollo integral de las habilidades de ejecución, audición, análisis y composición para su uso en tiempo real.

Objetivos de la propuesta

Sistematizar la enseñanza de la improvisación de modo que los contenidos emerjan de la música en un ida y vuelta entre lo abstracto y lo concreto, ligado siempre a un marco histórico estilístico. Secuenciar estos contenidos, teniendo en cuenta un desarrollo progresivo de las habilidades necesarias para la improvisación, y el manejo de los materiales particulares de cada estilo.

Conceptualizar la improvisación como una forma de conocimiento musical que compromete de manera inmediata la audición, ejecución y composición.

Reducir la brecha existente entre el aprendizaje no sistematizado de la música, y la sistematización que proporciona la enseñanza formal.

Revalorizar la improvisación como una habilidad sumamente necesaria para la formación profesional del músico.

Propuesta pedagógica. (Ejemplificación sobre un nivel o año tipo)

Expectativas de logro: (comunes para los 3 bloques)

1. Construir la representación interna de la forma como totalidad, en el blues y en la forma estándar (conjunción de estructura métrica, armonía, fraseo), tanto en la audición, como en la ejecución grupal.
2. Construir conceptualmente, escuchar y reproducir en la ejecución las estructuras armónicas trabajadas, y las correspondientes escalísticas. Este punto debe exteriorizarse en diferentes soportes: escritura, canto y ejecución instrumental.
3. Reproducir en la ejecución (tanto en lo que se refiere a melodías como a la improvisación) la corchea de swing a diferentes tempos, y los rasgos básicos de acentuación en los diferentes niveles métricos. Reproducir el fraseo y la acentuación típica en el Bossa nova, diferenciar straight feel de swing feel. Conceptualizar y reproducir figuras rítmicas características.
4. Analizar y conceptualizar las estructuras armónicas en si mismas y en progresiones típicas y temas. Ejecutar tanto con el instrumento, como con la voz.

5. Improvisar variando la melodía y acompañar la improvisación con diferentes tipos de voicings y acompañamientos de bajo, sin perderse en la forma.
6. Conceptualizar la textura y los roles en el ensamble. Generar y ejecutar en grupo una textura básica.
7. Improvisar con los distintos materiales melódico/armónicos sin perderse en la forma. Improvisar con los materiales fuera de la forma, poniendo énfasis en el control auditivo y conceptual (tanto rítmico como melódico). Conjugar estas dos habilidades.
8. Analizar, ejecutar y/o cantar, frases típicas y solos, tanto en blues, como en estandars, donde se utilicen los materiales aprendidos. Transcribir alguna frase típica. Componer frases típicas. Componer y ejecutar un solo.
9. Ejecutar con la voz y el instrumento las estructuras armónico/melódicas en abstracto. Permutar e invertir algunas de las estructuras.
10. Ensamblar y ejecutar temas con todo lo que implica una interpretación real en situación de concierto.
11. Valorar y comprender la dificultad que conlleva la improvisación y las habilidades que se ponen en juego.
12. Tolerar y aceptar el error en la construcción de la experiencia de la improvisación.
13. Superar los bloqueos que aparezcan al abordar esta forma diferente de relacionarse con la música.
14. Valorar la escucha habitual del estilo tanto en discografía, como música en vivo, para una familiarización indispensable en el abordaje de la improvisación en jazz. Generar un hábito de escucha.
15. Generar el hábito del autoaprendizaje, la búsqueda e investigación personal y la reflexión en cuanto al jazz, la improvisación y la música en general.
16. Valorar y aprender del par, del compañero de ensamble y de cada músico y estética en particular.

Objetivos para el alumno:

Adquirir los conceptos y las habilidades necesarias para abordar desde la audición, la ejecución (improvisación) y el análisis, los diversos estilos trabajados en el curso.

Aprender las herramientas básicas para desarrollar el autoaprendizaje, y poder continuar de forma independiente el abordaje de la improvisación y el jazz.

Conceptualizar las herramientas básicas de la improvisación y el análisis, para poder abordar otros estilos de música popular relacionada.

Generar conciencia de la importancia que tiene para cualquier aprendizaje musical, la frecuentación del estilo, en lo que refiere a la escucha de discografía y en vivo; y la práctica real del estilo (tocar en vivo). Valorar el autoaprendizaje y la investigación individual para el estudio del jazz y cualquier tipo de música.

Apreciar la importancia del desarrollo estético del lenguaje del jazz, tanto en la improvisación como en la composición, para desarrollar la exploración estética y un lenguaje propio.

Contenidos

Nivel 1

Bloque 1: Blues

- a) Contextualización histórica. El Blues estándar en el Jazz.
- b) La construcción interna de la forma. Forma de 12 compases, 3 frases. Forma/Armonía/Melodía. Estructura del fraseo melódico/armónico. Blues básico de 3 acordes y con progresión de II-V. (Turnaround). Temas y melodías en el blues.
- c) Nociones rítmicas básicas en el jazz. Corchea swing. Diferentes tempos. Estructura métrica (4/4). Acentuación en los diferentes niveles métricos. Pie en 2 y 4. Articulación y fraseo.
- d) Improvisación pautada. Control rítmico y formal. Variación de la melodía. Improvisación temática, ornamentación. Voicings de 3 y 4 sonidos. Play - Rest.
- e) Elaboración de una textura básica. Roles y sección rítmica. Comping (Acompañamiento). Voicing de 4 notas sin fundamental. Bajo en blancas F – 5. Bajo melódico. Walking (definiendo tónicas, notas repetidas, grado conjunto y salto).
- f) Improvisación. Control melódico. Escalas pentatónica y de blues (Mayor y menor). Modo Mixolidio y Dórico. Arpeggios (X7-Xm7) (X7/9-X7/13- Xm7/9. Conducciones típicas II-V. Blues en diferentes tonos y nociones básicas de transposición y permutación. Transposición de los materiales armónicos aprendidos. Gestualidad rítmica y



- aprovechamiento musical de los materiales armónicos aprendidos. Motivo melódico rítmico pequeñas frases. Conducción melódica de las sensibles (notas que definen la armonía) (notas guía). Exploración y juego con materiales armónicos.
- g) Licks y frases típicas en el blues. Funcionamiento de las escalas de blues y su combinación.
 - h) Transcripciones de solos en el blues. Análisis y ejecución.

Bloque 2: La Forma Estándar

Se trabajara con 4 temas tipo de los que se derivarán los contenidos armónicos. Pueden también utilizarse otros similares.

- a) Contextualización histórica. La canción de Hollywood. El estandar tradicional.
- b) La construcción interna de la forma. Forma de 32 compases: (AB) ó (AAB) ó (AABA). Forma/Armonía/Melodía.
- c) Tema tipo: *Autumn leaves*. Forma (AAB), Ciclo de 5tas. II-V-I en modos mayor y menor. Nuevas estructuras acordicas. XMaj7, Xm75b, X7b9b13. El II-V como paradigma de la organización armónica en el jazz. Escalas por centro tonal (Análisis funcional) mayores y menores y sus variaciones (6ta y 7ma bajas en el menor) (menor armónica y melódica). Análisis modal, relación escala/acorde (modos mayor-dórico-lidio-mixolidio-locrio) (mixolidio b9-b13).
- d) Improvisación: Trabajo con las nuevas estructuras armónicas y sus correspondientes escalas. Resolución de sensibles y sonidos estructurales de la melodía (notas guía). Improvisación pautaada. Control rítmico y formal. Variación de la melodía. Improvisación temática, ornamentación. Voicings de 5 sonidos. Play - Rest.
- e) Textura: Variedad en el walking y cambio de textura por secciones. (en 2 y walking). Variedad en el camping rítmico. Formas de interacción del trío de base. Cambios de base en la batería.
- f) Licks y frases típicas en II-V.
- g) Transposición de todas las estructuras y escalas. II – V – I por diferentes ciclos. Frases en la misma secuencia.
- h) Transcripciones de solos en estos temas
 1. Tema tipo: *Beautiful Love* (A-A´). VI grado en modo menor. IV mayor. Acordes (X7#11) Modo mixolidio con #11.
 2. Tema tipo: *There is no greather love*. (AABA´). El blues y el estandar. VII descendido. Grados efectivos. VI y II. Desensibilización del II. Sección B en relativo menor.
 3. Tema tipo: *There will be another you*. Acentuación del IV.
 4. Estandars en $\frac{3}{4}$ (*Someday my Prince will come*) y Baladas de Jazz (*In sentimental mood*).

Bloque 3: Bossa Nova

- a) Contextualización histórica. Samba brasilero y Jazz. Stan Getz y Tom Jobim.
- b) La similitud con la forma estándar. La textura y ritmo de base. Fraseo. Straight feel. Figuras rítmicas características. Transposición de las rítmicas de samba al instrumental de jazz.
- c) Materiales armónicos: Concepto de inversión. Bajo melódico. Acorde disminuido. La Escala disminuida.
- d) Temas a trabajar: *Blues Bossa*, *Corcovado*, *Insensatez*.

Metodología

El trabajo sobre la improvisación, requiere que los contenidos aprendidos pasen por las diferentes formas de conocimiento (audición, ejecución y análisis). Es imprescindible que el alumno tenga un rol activo y exteriorice mediante el canto, la ejecución instrumental o la escritura, todo ejemplo musical abordado. Por otra parte, mas allá de que se haga foco sobre la estructura formal, el material melódico/armónico, el ritmo, la textura, el análisis, la adquisición de herramientas para la improvisación o el ensamble, siempre se trabajará con ejemplos musicales concretos. Con mayor o menor nivel de abstracción, dependiendo del contenido. Se partirá de la música real, a la conceptualización, para luego hacer el camino inverso. Cuando hablamos de música real estamos hablando de sonido. El uso de grabaciones (discografía), material en video y ejecución en vivo será imprescindible para cualquier tipo de clase. La práctica en ensamble es siempre un factor de motivación y está más cerca de la práctica real. Se realizará el trabajo en ensamble, todas las veces que sea posible. También se trabajará con parte del grupo o un alumno para ejemplificar.

Las situaciones de aprendizaje de este curso pueden tratar sobre: la contextualización del estilo, la estructura formal, los materiales armónicos, melódicos y rítmicos, la improvisación y el

control sobre los parámetros, el análisis del lenguaje o los conceptos y herramientas para la construcción de un discurso o la práctica grupal.

1. En el abordaje de cada estilo, se trabajará una contextualización histórica. Es importante indagar en los conocimientos previos que los alumnos traen de otros cursos, o de su educación informal. Se trabajará siempre con ejemplos de grabaciones o ejecuciones en vivo, por parte del profesor. También es factible el uso de videos. Una parte de la clase en este punto, será expositiva, pero también pueden hacerse actividades de investigación sobre el tema; en la que los alumnos, recurran a bibliografía y discografía que tengan acceso. La utilización de internet, es fundamental, por la cantidad de material sobre el tema existente en la web. El trabajo de contexto, ofrece un marco introductorio para el tema, pero no es un punto central de este curso. A lo sumo se utilizará una clase para este punto.
2. El trabajo con la estructura formal, será central en todo el curso. Para la internalización de la misma, se partirá desde la audición y la conceptualización; para luego pasar al análisis y la ejecución. Se pretende lograr una buena representación interna y automatización, que permita centrar el foco en otros parámetros. El desarrollo de una textura en estilo, será anterior a la improvisación e interacción. En la ejecución, la forma se trabajará individualmente, utilizando bases grabadas y en ejecución grupal.
3. El estudio de los materiales armónicos, melódicos y rítmicos, partirá del análisis de ejemplos musicales concretos, poniendo énfasis en la escucha. Se utilizará la voz, para internalizar auditivamente estructuras armónicas, y escalas y frases tipo que se extraigan de estos ejemplos. Una vez abstraído el material, se trabajará en la ejecución grupal e individual para una mejor internalización y manejo fluido del mismo.
4. Se focalizará en distintitos tipos de control. El control melódico, el control de la forma, el control rítmico y el rítmico melódico, hasta poder integrar los diferentes parámetros en una evolución paulatina del nivel de control, sobre cada uno de ellos y el conjunto. Estos trabajos se harán en la ejecución individual, con bases grabadas y ejecución grupal.
5. Cuando la clase se enfoque en el análisis de temas y solos, partirá obviamente de un ejemplo correspondiente al estilo. Se utilizarán grabaciones y ejecución en vivo. No se hará de manera expositiva, sino que se guiará con preguntas a los alumnos para que utilicen todo el caudal de conocimientos previos. Lo que no surja de ese primer análisis, se expondrá por el profesor. Siempre se trabajará de manera intensa la escucha interna de lo analizado. El alumno deberá exteriorizar con la voz y la ejecución instrumental, todo el material. El trabajo analítico, no solo tendrá por objetivo analizar, sino también, proporcionar herramientas para que progresivamente el alumno se independice en esta área.
6. Otro punto importante, es el aprendizaje y trabajo con las herramientas para la improvisación, tales como: play-rest, transposición, permutación, inversión, edición rítmica, fraseo, forward motion, etc. Este trabajo se centrará en la discursividad del solo, y está directamente relacionado con el *feedforward*, es decir, la preparación para la improvisación y la exploración en abstracto de los materiales. La habilidad de transponer, por ejemplo, debe aprenderse fuera de la improvisación, para luego ser aplicada. El trabajo de play-rest (sonido-silencio), nos proporcionará estructuras de fraseo sobre las cuales improvisar.
7. En la práctica grupal (ensamble), se pondrán en juego todos los conocimientos y habilidades trabajados. Aquí conjugamos las etapas de preparación y análisis, la memoria aural, motriz y conceptual. El foco estará puesto en la interacción y la escucha global, sin descuidar la performance individual.

Evaluación: Sumativa

En esta evaluación se conjugaran todas las habilidades y conocimientos adquiridos en el curso. Al final de cada bloque, se preparará una audición, donde el alumno será evaluado en situación de concierto. La modalidad de evaluación, responderá a un normotipo de criterio basado en los siguientes puntos para la improvisación, en cada nivel. En la tabla 1 se organiza de manera ejemplificativa criterios de evaluación para tres niveles (tabla 1).

Aunque la evaluación está centrada en la improvisación, también se tendrán en cuenta la composición, el ajuste del ensamble, la afinación, la presentación en vivo, la búsqueda tímbrica etc.

Después de cada audición, el profesor hará una devolución a cada ensamble y a cada alumno en particular. Se le pedirá al alumno, que haga una autoevaluación de su desempeño, valorando así su performance y la de sus compañeros. El balance que se haga de cada alumno, debe servirle para que focalice en las áreas problemáticas.



	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Control Formal	Representación interna de la forma con ayuda de cifrado.	Idem, con y sin cifrado. Armonía estática o ritmo armónico rápido.	Formas complejas, asimétricas. Formas libres.
Control melódico rítmico	Control preciso de la altura. Melodías cantables. Figuras rítmicas simples: negras, corcheas, tresillos.	Melodizar sobre los acordes y sobre la modalidad incluyendo extensiones. Ritmo: Fraseo continuo. Otras figuras: quintillos, grupos de notas: 7,6,9 etc.	Melodizar utilizando el pattern. Melodizar sobre enlaces no tonales. Melodizar fuera de los acordes y sin armonía de referencia. Ritmo: mínima utilización de agrupamientos y desplazamientos.
Control Armónico	Voicing preestablecido con variantes rítmicas.	Complejidad de la armonía en el Bop. Variedad en lo modal.	Recursos y uso de los mismos para acompañar.
Lenguaje y estilo	Aplicación de los materiales del estilo: frases tipo, licks, giros característicos.	Idem.	Idem.
Desarrollo de ideas	Utilización del sonido y silencio (play rest). Swing. Manejo de dinámicas, contorno melódico, motivo.	Utilización del sonido y silencio (play rest). Swing y groove. Desarrollo de una idea y variedad en el jazz modal y jazz rock.	Control del Pattern, transposición, permutación, rearmónización, etc. Fraseo irregular. Construcción de un discurso grupal.
Ensamble	Realización mínima de la textura. Roles.	Variedad en lo textural e interacción.	Interacción, tempo grupal, discurso grupal.
Imitación/creatividad	Imitación mínima del estilo de blues. Aprovechamiento de los materiales armónicos.	Imitación del lenguaje bop y exploración sobre el jazz modal. Desarrollo de recursos propios para la improvisación.	Combinación de recursos de varios lenguajes en lo imitativo. Se pretende una conjunción de lo imitativo y la parte creativa.

Tabla 1. Evaluación Sumativa para cada nivel.

Referencias

- Aebersold, J. (1967 – 2008). *Play-A-Longs*. **128 (1)**. Indiana: Ed. Jamey Aebersold.
- Agovino, L. (1988). *Melodic studies for the jazz pianist*. Ed. Key Music
- Alfassy, L. (1980). *Jazz Hanon*. Barcelona: Amsco Publ.
- Art Tatum piano solos* (1995). Florida: Warner music.
- Baker, D. N. (1975). Improvisational patterns. Boston: *The Bebop era*. **(2)**.
- Berendt, J. (1953). *El Jazz. De nueva Orleans a los años 80*. Fondo de cultura Económica.
- Bergonzi, J. (1993). *Melodic Structures*. Boston: Advance Music.
- Bergonzi, J. (1994). *Pentatonics*. Boston: Advance Music.
- Bergonzi, J. (1996). *Jazz Lines*. Boston: Advance Music.
- Bergonzi, J. (1997). *Melodic Rhythms*. Boston: Advance Music.
- Bergonzi, J. (1999). *Thesaurus of Intervallic Melodies*. Boston: Advance Music.
- Casalla, J. M. (1995). *Jazz. Orígenes y evolución*. Buenos Aires: Ed. Alfonsina.
- Casalla, J. M. (1998). *Jazz Moderno una guía definitiva*. Buenos Aires: Ed. Aguilar.
- Coan, C. (1995). *Michael Brecker*. Hal Leonard Corp.
- Cooker, J. (1964). *Improvisando en Jazz*. Buenos Aires: Ed. Victor Lerú.
- Cooker, J. (1970). *Patterns for Jaz*. U.S.A.: Studio. Pr.

- Cooker, J. (1975). *El Lenguaje del Jazz*. Buenos Aires: Ed. Victor Lerú.
- Corea, C. (1994). *Collection*. Hal Leonard Corp.
- Crook, H. *How to Improvise*. Advance Music.
- De La Motte, Diether (1989). *Armonía*. Barcelona: Ed.Labor.
- Diorio, J. (1978). *Intervalic designs*. RehPublications inc.
- Evans, B. (1979). *Bill Evans Solos*
- Farias, N. (1993). *The Brazilian Guitar Book*.
- Goldsen, M. H. (1957). *John Coltrane solos*. Nueva York: United music corp.
- Goldsen, M. H. (1987). *Omnibook. Charlie Parker for piano*. Atlantic music.
- Goldsen, M. H. (1988). *Omnibook. Charlie Parke*. Atlantic music.
- Gordon, D. (1967). *Dexter solos*. Nueva York: Dex, music.
- Gran Enciclopedia de Jazz (1980). Madrid: Ed. Sarpe.
- Haerle, D. (1980). *The Jazz Language*. Ed. HIALEAH, FL. Studio
- Levine, M. (1990). *The Jazz Piano Book*. Sher Music: Advance Music.
- Levine, M. (1995). *The Jazz Theory Book*. Sher Music: Advance Music.
- Levy, P. (1998). *A vous de jouer*. París: Ed. L'épicer.
- Libman, D. (1991). *A chromatic aproach to Jazz Harmony and Melody*. New York: Advance Music.
- Mehegan, J. (1990). *Improvising Jazz Piano. (1-4)*. Wise Publications
- Miller, R. (1992). *Modal jazz composition/harmony*. Advance Music.
- Nachmanovitch, S. (1990). *Free Play (La Improvisación en la Vida y en el Arte)*. Ed. Planeta
- Nettl y Russell (2004). *El transcurso de la interpretación*. Ed. Akal.
- Persichetti, V. (1961). *Armonía del siglo XX*. Madrid: Ed. Real Musical.
- Petruciani (1992). *Original transcription piano*. Paris: Ed. Paul Beuscher.
- Piston, W. *Armonía*. Barcelona: Ed. Labor.
- Pressing, J. (1988). *Improvisation: methods and models*.
- Ricker, R. (1976). *Pentatonic Scale for Jazz Improvisation*. U.S.A: Studio Pr.
- Ricker, R. (1976). *Technique development in fourths*. U.S.A: Studio Pr.
- Russell, R. *Bird. Biografía de Charlie Parke*. Ed. B.
- Schöemberg, A. (1922). *Tratado de Armonía*. Madrid: Real Musical.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de Profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.
- Silver, H. *The art fo small combo jazz playing*. Composing and arranging. Ed. Hal Leonard.
- Stuble, E. (1992). *Fundamentos Filosóficos*. En R. Colwell (ed.) *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. Reston: MENC Shirmer Books. Sección A-1.
- The greatest jazz hits of Herbie Hanckok* (1979). Almo Ed.
- The new Real Book*. (1988). (1-3). Sher Music Co.
- The Real Book*. Versión popular.
- Thiers, W. (1999). *El Jazz Criollo y otras yerbas*. Buenos Aires: Ed Corregidor.
- Troupe, Q. (1989). *Miles Davis. La Autobiografía*. Barcelona: Ed.Bailén.
- Viola, J. V. (1963). *The technique of the saxophone*. Boston: Beerklee Press Publication.
- Weiskopf, W. y Ricke, R. (1991). *Coltrane. A player's guide to his harmony*. Indiana: Ed. Jamey Aebersold.



EL EJE SINCRÓNICO DEL ACORDE COMO DIMENSIÓN DE ORDEN PLEGADO EN RELACIÓN AL DESPLIEGUE, ACTUALIZACIÓN Y DESARROLLO DIACRÓNICO DE LA OBRA PIANÍSTICA, Y SU INCIDENCIA EN LOS PROCESOS METACOGNITIVOS REQUERIDOS PARA LA INTERPRETACIÓN DE OBRAS POLIFÓNICAS Y/O CONTRAPUNTÍSTICAS DE J. S. BACH EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN NO FORMAL

PABLO HERNÁN DÍAZ GEREZ Y CECILIA EISELE

ESCUELA DE MÚSICA EISELE

Ordenadores psicológicos

La Línea de Desarrollo Musical y los Procesos Psicológicos Superiores

La expresión sonora es el dominio del sonido. El sonido en su diacronía es el resultado de un gesto. Como lo piensan Lapierre y Aucouturier, al principio gesto de espiración modulada por los órganos fonatorios o gesto dirigido hacia los objetos que van a producir el sonido; El dominio del sonido es en definitiva el dominio del gesto. Ese dominio no es el resultado solamente de un aprendizaje motor, sino también y de manera muy especial de una evolución Psicológica. (Díaz Gerez 2004).

La teoría Socio-histórica pone luz y amplía la visión sobre la dinámica de la constitución subjetiva con relación a los procesos psicológicos implicados en el largo camino de la apropiación cultural y la construcción de sistemas semióticos, fruto de interacciones sociales.

La formación de sistemas semióticos y la función simbólica en el sujeto, implican una compleja trama de procesos psicológicos que se relacionan con la actividad nerviosa superior del cerebro.

Para la teoría socio-histórica, los procesos de desarrollo consisten en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta socialmente definidos (familia, escuela, etc.) y a su vez es un proceso artificial que depende de un complejo y relativamente largo proceso de apropiación cultural.

Para Lev Vigotsky los procesos psicológicos superiores (PSS) están regidos por la "línea cultural de desarrollo", en oposición a los procesos psicológicos elementales (PPE), regulados según una suerte de "línea natural de desarrollo". Estos últimos procesos no son específicos del hombre ya que son compartidos con los animales superiores.

Wertsch establece una diferenciación dentro de los mismos PPS y los denomina procesos psicológicos "rudimentarios" y procesos psicológicos "avanzados". Ambos se conforman como producto de la vida social, en el propio proceso de constitución subjetiva, pero el desarrollo de los PPS "avanzados" requiere de experiencias sociales particulares. Y es desde esta vertiente donde adquieren importancia los dispositivos de enseñanza y aprendizaje. Importancia que explicitaremos en el siguiente punto.

La canción-melodía y los procesos psicológicos superiores

A partir de lo expuesto haremos la transferencia al campo musical. Basta con los procesos de crianza para que la adquisición de las competencias para el canto se produzca. Se constituyen en todos los sujetos de una cultura, en los intercambios comunicativos musicales cotidianos, por el solo hecho de formar parte de la misma.

No ocurre lo mismo con la notación musical. Podremos advertir que no todos los sujetos de una comunidad simbólico-musical, desarrollan competencias para la lectura y escritura de la música. A partir de estos elementos podemos señalar lo siguiente:

1. Es necesaria la participación en procesos de socialización específicos, para la adquisición de ciertas formas de desarrollo psicológico y competencias musicales.

2. El desarrollo de procesos psicológicos avanzados requiere de la existencia previa de los “rudimentarios”, pero no resultan de la evolución espontánea de estos últimos. No se trata de la “evolución” de las competencias del canto hacia las de la melodía escrita.

De los puntos 1 y 2 se desprende la importancia de la función de los dispositivos de enseñanza para la consolidación de formas avanzadas de los procesos psicológicos implicados en la línea de desarrollo musical.

Problemática de la concientización y utilización de recursos melódicos y armónicos en la enseñanza de la práctica instrumental del piano

Concebimos que el desarrollo de la ejecución musical no pasa por la imitación externa de modelos de comportamiento o de acciones puntuales, sino por el desarrollo interno de capacidades de control creciente y cada vez más complejas de los propios comportamientos (Díaz Gerez y Eisele, 2005).

En la enseñanza formal notamos una gran carencia de discriminación de roles en la ejecución de una obra como el de la melodía y su base armónica; y una tardía concientización de los recursos armónicos y habilidades de ejecución a diferentes niveles de complejidad. Todo esto se cristaliza en la problemática del uso del acorde donde localizaremos la mirada.

Planteamos, en un contexto de educación no formal, la particular incidencia de la obra pianística (en tanto estructura y estructurante) sobre el desarrollo musical, ya que mediante sus legalidades, facilita la captación de una gestalt antes que el dominio motor. Es por vía de la Imaginación, figurarse situaciones y roles (sustentados y facilitados por el juego reglado) que el sujeto se anticipa, avanza y logra una gestalt organizada y coherente en términos simbólico-musical. La obra así entendida y desplegada opera sobre aquellos logros del desarrollo musical todavía en adquisición y solo desplegados en colaboración con un Otro.

Desde criterios cognitivistas; ingresar en una obra pianística implica la representación y traducción de relaciones sucesivas y simultáneas de los sonidos, que configuraran una matriz cognitiva, donde podemos apreciar la puesta en juego de procesos relacionales (estableciendo nexos de información entre los componentes), de procesos reversibles y acumulativos (procediendo en circuitos de ida y vuelta entre la información ya codificada y la información a codificar y basando nuestras decisiones en perceptos consolidados sobre los que se elaboran las relaciones en formación) y procesos predictivos y diacro-sincrónicos (anticipación al desarrollo del discurso futuro y configuración de relaciones sucesivas y simultáneas tanto temporales como de frecuencia);entre otros.

Desde el punto de vista textural, notamos que la monodia acompañada posee cierta pregnancia o cliché desde lo cultural que facilita la resolución de ejecución de una línea melódica conocida del repertorio popular argentino y su base armónica a diferentes grados de complejidad de: enlaces de acordes, arpeggios y variadas destrezas motrices. (Díaz Gerez y Eisele 2005). Se favorece así la memoria, que realiza el proceso de almacenamiento de información musicalmente significativa y será crucial en el momento de reconstrucción del discurso musical requerido para la ejecución.

La forma canción, a su vez torna los procesos reversibles y acumulativos mas veloces en el procesamiento de datos y se produce también una mejor logro de la captación de la gestalt, sustentada por los procesos predictivos y diacrono-sincrónicos.

Otra es la situación de la textura polifónica y/o contrapuntística ya que es poco el refuerzo desde las formas masivas de transmisión socio-cultural. Además es poca la frecuentación a este tipo de obras desde la escucha placentera en quien no es músico profesional. Esto zanja una brecha enorme entre el joven ejecutante y el universo simbólico-musical de Bach, por ejemplo. Esto torna a este tipo de lenguaje, un discurso musical incomprensible, de poco interés y sin experiencia significativa para el oyente.

Tomar este tipo de repertorio, dotarlo de vida y volverlo significativo para el estudiante y es nuestro desafío.

Desde la teoría socio-histórica se sostiene que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores implica un proceso artificial (dispositivos pedagógicos) que requiere de experiencias musicales específicas y ricas en monto y calidad.

Es en colaboración con un otro (coordinador de la tarea) donde el estudiante se familiarizara con los elementos del lenguaje musical, aun en adquisición y consolidación, para tomar conciencia de ellos a la hora de la escucha o ejecución de la obra pianística logrando así favorecer el desarrollo interno de capacidades de control creciente y cada vez más complejos de los propios comportamientos musicales.

Desde el pensamiento cognitivo el armado de una obra es el largo entretejido de circuitos que involucran señales externas, internas, traducción y alguna forma de externalización.



Estudios llevados a cabo por Sloboda ([1991]-1997) muestran que la pericia de los expertos se basa en la capacidad para advertir patrones lógicos en los estímulos. En el arduo trabajo de acopio del repertorio pianístico e ideación del dispositivo pedagógico-musical es de fundamental importancia rastrear los patrones más usuales de un estilo o autor para ser tomados como procedimientos arquetípicos. Estos elementos que serán puestos al alcance del estudiante en la resolución conjunta de la obra, para luego hacerlos conscientes y resolverlos independientemente.

Ordenadores filosóficos: la problemática del tiempo

En la pintura el lado real de la forma sensible puede llegar a desaparecer como ocurre en el arte abstracto, hasta la liberación de lo figurativo. Pero, a pesar de dejar la forma de lo real, la magia del colorido será siempre un modo de configuración en el espacio, una apariencia extensa y permanente.

Hegel piensa que en lugar de forjar una forma positiva y permanente, la música aniquila esa forma sin permitirle reivindicar, frente al pensamiento que expresa y al espíritu al que se dirige, una existencia independiente y durable.

El sonido liberado entonces de la extensión material, adquiere su carácter abstracto y ahora el tiempo es su soporte.

Esta existencia ideal del sonido se desvanece por sí misma. Su característica es precisamente la autodestrucción; la auto-aniquilación. Apenas ha sido afectado el oído, ya entra en el silencio. Además se precipita en la rápida y fugitiva carrera por el cause del tiempo.

Teniendo así su soporte temporal la obra pianística adquiere dos dimensiones de análisis. La diacrónica que coincide con la irreversibilidad del tiempo y la podemos asociar con un vector horizontal y progresivo; y la sincrónica asociada con el vector vertical en donde tenemos una cualidad distinta del tiempo irreversible. Desde este último la obra se nos presenta como un todo. Todo que la trasciende pero que también la contiene en sus múltiples posibilidades. La obra esta plegada en sí y requiere de la actualización y despliegue de los elementos constitutivos, en tiempo real, tanto en la improvisación como en la interpretación musical. Es en este punto donde se nos presenta el estudio de la problemática del uso del acorde como vía regia para el tejido del vector diacrónico y sincrónico y despliegue de una obra barroca.

Implicancias psicológico-musicales

En obras pianísticas de textura polifónica es de fundamental importancia advertir la fluidez de los patrones lógicos en el discurso musical para decodificarlos como procedimientos arquetípicos. Estos patrones a su vez pueden ser el resultado de la información plegada en el acorde. En la terminología de Fernández (2003) toman el nombre de motivos generadores y se refiere a ellos en la obra de Bach, de la siguiente manera:

“...Todos los motivos generadores (...) deben pensarse no solamente en las alturas escritas, sino 1º) En cualquier transposición imaginable, 2º) en ocasiones son transposiciones parciales de octava de alguna nota, y 3º) y en sus cuatro formas básicas: directa, invertida, retrograda, invertida y retrógrada. Estos procedimientos son parte de las herramientas compositivas básicas, no solo del tiempo de Bach, sino de la música en general. Podemos considerarlos como el resultado de insertar los motivos en un caleidoscopio virtual (eje sincrónico) cuyos giros producen nuevas rotaciones o ampliaciones de los elementos en el espacio. La ampliación interválica simétrica o asimétrica del dibujo básico del motivo es, entonces, otra herramienta del caleidoscopio, lo mismo que la rotación espacial de los motivos y la construcción basada en simetrías...”

“...Hay alguna indicación acerca de que Bach mismo pensaba sus motivos de esta manera. Carl Philip Emmanuel Bach relata que ‘cuando escuchaba una fuga rica y de muchas voces, luego de las primeras entradas de los sujetos, podía pronto decir que artificios contrapuntísticos se podrían aplicar y cuales de ellos deberían emplear el compositor’. Esto implica una capacidad de percepción instantánea de todas las posibles formas del tema y sus posibilidades...”

“... Esto implica entonces que un motivo generador debe considerarse fuera del tiempo y de su aparición concreta en una obra, tal como un holograma que puede ser visto desde muchos puntos de vista diferentes, que contiene en sí mismo todas sus posibilidades y es capaz de proyectarse de muchas maneras diferentes en varios motivos concretos.”

Consideramos que el vector sincrónico abre la posibilidad de la totalidad que abarca la obra y aquellas otras que son descartadas, pero posibles. Esto da cuenta de procesos psicológicos de interiorización que implican la reconstrucción interna de las operaciones simbólico-musicales constituidas externamente en el plano inter-subjetivo. La gestalt así lograda necesitara actualizarse en tiempo real, en dirección al vector diacrónico, para el advenimiento de la obra. Encontramos en el

uso del acorde de la bisagra que hará la conexión entre el pliegue del eje sincrónico y el despliegue de la obra pianística del vector diacrónico, involucrando procesos predictivos y diacro-sincrónicos, como así también procesos reversibles y acumulativos como centrales en estos procesos psicológicos. Procesos y competencias que deberán ser tenidos en cuenta para el armado del dispositivo de enseñanza.

A modo de cierre

Desde esta perspectiva, el desarrollo musical se liga a los procesos de interiorización y estos a los dispositivos de interacción donde se desarrollan posibilidades de funcionamiento psicológico intersubjetivo.

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores es un proceso artificial y con un alto grado de contingencia en el acceso a sus formas más avanzadas, como es el caso de la música.

En cuanto a lo funcional, los procesos de interiorización de la música van acompañados por el surgimiento de la función intelectual, ya que el lenguaje es utilizado para el control y la planificación de la propia acción forjando la base de las competencias metacognitivas. Lo que Bleger dio en llamar la disociación instrumental. El desdoblamiento del sujeto. Ese tercer ojo que ve desde afuera la situación para chequear el funcionamiento veloz y complejo de los procesos psicológicos puesto en marcha para la realización de la obra pianística, pero que a su vez forma parte también del sujeto hacedor aquí y ahora, en tiempo real.

Conclusiones

Si el desarrollo no pasa solo por la imitación externa de modelos de comportamiento o de acciones puntuales (aplicación de una técnica instrumental), sino por el desarrollo interno de capacidades de control cada vez más complejas de los propios comportamientos, nos vemos con el interés teórico de generar conocimientos para promover en el sujeto, el incremento del control voluntario y el uso de instrumentos de mediación simbólico-musical para participar en actividades o intercambios colaborativos (realizaciones musicales) y así conformar y abrir paso a la constitución de formas avanzadas del psiquismo con su anudamiento a lo estético.

Referencias

- Calvo, M. (2004). *Ruedas de la Vida*. Buenos Aires: Ediciones Escritores Argentinos de Hoy.
- Calvo, M. (2006). *La Complejidad de la Vida*. Buenos Aires: Pasco.
- Deleuze, G. ((2006). *Exasperación de la filosofía. El Leibniz de Deleuze*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. (2007). *Pintura. El Concepto de Diagrama*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. y Guatari, F. (1997). *Mil Mesetas*. Valencia: Pretextos.
- Díaz Gerez, P. y Eisele, C. (2005). La obra pianística como generadora de significación musical básica y promotora de zonas de desarrollo próximo, en un contexto de educación no formal a la luz de las epistemologías de la complejidad. *Jornadas de educación artística*. Rosario: Univ. Nac. de Rosario.
- Díaz Gerez, P. y Pugliese, M. (2005). Los procesos terciarios de simbolización y su relación con los lenguajes expresivos en un contexto de emergencia social. *Primer Congreso Internacional de Salud Mental y Derechos Humanos*. Universidad Popular de Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires
- Fernández, E. (2003). *Ensayos sobre Las Obras para Laúd de J.S. Bach*. Uruguay: ART Ediciones.
- Fiorini, H. (1995). *El psiquismo creador*. Buenos Aires: Paidós.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1985). *Simbología del Movimiento*. Madrid: Editorial Científico medica.
- Malbran, S. (1998). Música y Metaudición. Algunas Reflexiones para su Estudio. *Orpheotron*, 2.
- Malbran, S. (2004). *El Oído de la Mente. Teoría Musical y Cognición*. Buenos Aires: FEM.
- Vigotsky, L. (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Critica Grijalbo.
- Wertsch, J. (1984). The zone of proximal development: some Conceptual issues. En B. Rogoff y J. Wertsch (eds.) *Children's learning in The Zone of Proximal Development*. San Francisco. Jossey-Bas Inc. P.



MÚSICA ELECTROACÚSTICA MIXTA CON PROCESOS EN TIEMPO REAL

Una propuesta pedagógica

CLAUDIO LLUÁN, GABRIEL DATA, LUIS TAMAGNINI Y LILIANA ELECHOSA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Introducción

Los compositores de música electroacústica hemos visto en las posibilidades de procesamiento en tiempo real un medio para lograr un discurso sonoro más fluido y “musical” que el que, a primera vista, parecía permitir la música electroacústica sobre soporte fijo. Y decimos a primera vista, porque aún cuando el procesamiento sonoro en tiempo real sea un medio extensamente utilizado por los compositores y por los centros de producción en todo el mundo, los mismos compositores y los mismos centros en muchos casos continúan también produciendo obras sobre soporte fijo.

Deseamos dejar esto aclarado para que no se confunda nuestro interés en la expansión de un vasto universo de posibilidades musicales con un falso afán de progreso musical que nunca ha sido tal en la historia de la música.

La interacción entre instrumentos acústicos y sonidos electrónicos plantea un conjunto de problemas que comprometen tanto a intérpretes como a compositores e ingenieros de sonido. Esta situación ya se puede percibir cuando se trata de trabajar junto a sonidos pregrabados pero se ve magnificada con del empleo de procesamientos en tiempo real.

En el primer caso, combinar las acciones de un instrumentista tanto con una cinta magnética como con cualquier otro tipo de soporte que permita el almacenamiento de sonidos, presenta dos tipos principales de dificultades: Problemas de tiempo y de dinámica. La rigidez e inexorabilidad del material electrónico plantea una relación totalmente diferente del intérprete con la temporalidad de la obra. Para poder sincronizar es siempre el intérprete quien debe ceñirse al material electrónico, que al estar pregrabado no posibilita el más mínimo cambio en su organización y esto implica una limitación a la flexibilidad del instrumentista en el manejo del tiempo. Esta situación constituye también un problema para los compositores, quienes deben elaborar diversas estrategias para neutralizar cierto “fatalismo” que puede resentir la fluidez del discurso. Probablemente como reacción a esta situación, el empleo del ritmo libre y la aleatoriedad son rasgos muchas veces presentes en este tipo de obras. Como así también, el empleo de técnicas instrumentales extendidas constituye la contrapartida instrumental de la concepción estructural que, en cuanto a la tímbrica, el material electroacústico propone. Estas cuestiones a su vez nutren el desarrollo de las nuevas grafías musicales y ellas, fundamentalmente en nuestro medio, continúan siendo en muchos casos, una dificultad más que se interpone, junto con los aspectos estrictamente estéticos, entre intérpretes y compositores. La relación dinámica entre la electrónica y el instrumento también demanda otro tipo de actitud, pues será necesario realizar, ante cada nueva versión, un ajuste, contemplando el rango dinámico de cada instrumentista, la respuesta de cada sala y la relación entre el sistema de monitoreo y el resultado que le llegará al público. Esto demanda también un trabajo de entrenamiento y sensibilización particular del intérprete.

En cuanto al procesamiento del sonido en tiempo real, el problema de la excesiva rigidez temporal, puede presentar distintos grados de solución conforme a las diversas posibilidades que esta variante ofrece, dependiendo del grado de automatismo y de interactividad que en cada caso se plantee. Pero en líneas generales se tiende a recuperar importantes grados de flexibilidad con las características únicas que toda interpretación en vivo conlleva. Los problemas vinculados a la dinámica prácticamente son los mismos que en el tiempo diferido, pero en algunos casos se incrementan: cuando ciertos umbrales dinámicos son determinantes para desencadenar algún proceso electrónico. Entre los principales problemas específicos del tiempo real resultan determinantes aquellos vinculados a la detección: lograr que la computadora reaccione de manera semejante a como la hace un intérprete humano, programar que, para decirlo en modo figurado, el sistema informático “oiga” lo que está tocando el intérprete humano e interactúe con él obteniendo un verdadero resultado artístico equilibrado. Esta pretensión, aún con algo de quimera, presenta infinitud de recursos y posibilidades que deben ser exploradas. El desarrollo de diferentes interfaces que demandan diversos tipos de datos de ingreso y la parametrización de los datos acústicos en particular, la reducción de los tiempos de procesamiento del sistema y la formulación de diversos algoritmos

María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena (Editores) *Objetividad - Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión de SACCoM, pp. 433-441.

© 2008 - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - ISBN 978-987-98750-6-3

inspirados en modelizaciones de múltiples aspectos de los mecanismos de percepción y detección auditivas humanas, son quizá solamente algunas de las actuales líneas de investigación.

Es muy frecuente, sobre todo cuando se trabaja con procesos en tiempo real, la inclusión de una ó más personas, cuyos roles suelen recibir distintas denominaciones: Realización Electrónica, Control de sonido, Supervisión o Dirección Sonora, etc. Este nuevo rol, que exige una faceta interpretativa, otra técnica y a la vez demanda la toma de decisiones creativas, en muchos casos es cumplido por el propio compositor, quien también deberá capacitarse para llevar a cabo su cometido.

Arte y tecnología, interpretación y composición, el presente trabajo, circunscripto en su estado actual a la interacción entre la flauta y la electroacústica, pero que contempla la posibilidad de ampliación al resto de los instrumentos de viento de la familia de las maderas, surge precisamente de una experiencia de creación y realización sonora con la intención de formular un método de estudio sistemático y progresivo. Este método, que entendemos viene a llenar un vacío en las herramientas para la formación de instrumentistas y compositores en sus primeros pasos en el contacto con las técnicas y la estética de la música electroacústica para medios mixtos, ofrece a quien desee transitarlos, un acercamiento a estos nuevos caminos de la música.

Concebir la posibilidad de un instrumentista humano interactuando con una computadora en una situación de "performance" musical hace que, en un principio, se pueda plantear una situación semejante a la que ocurre en la música de cámara entre dos o más intérpretes, en cuyo caso extrapolaremos a la máquina operaciones que habitualmente se espera que realice otro ser humano. Para llevar a cabo la interacción instrumentista/ materiales electrónicos el campo ideal es indudablemente el de la música electroacústica en Tiempo Real, pero debemos recordar que, en sus comienzos, la música electroacústica se creó exclusivamente en estudios, (donde por medio de montajes de materiales grabados en tiempo diferido se alcanzaban los grados de complejidad deseados) y esta modalidad no solamente aún se sigue desarrollando, sino que nos ha legado un repertorio muy rico y variado de obras musicales trascendentes que constituyen lo que denominamos "medios mixtos".

El surgimiento del protocolo MIDI aplicado a instrumentos musicales electrónicos y a computadoras hacia los '80 permitió que esta diferencia se comenzara a acortar (aquí ya tenemos las primeras versiones de programas como Max que, aunque en casos limitados, por su propia tecnología y por razones económicas, significó volver a pensar en la posibilidad de concebir música electroacústica vinculada a los intereses de la vanguardia con algunos procesos realizados en Tiempo Real).

Finalmente el desarrollo en los '90 de la posibilidad de análisis de señales de audio en Tiempo Real (a partir de softwares como Max-MSP ó posteriormente PD) transformó totalmente este estado de hechos, sumando a la complejidad que otrora se obtenía solamente en tiempo diferido, las posibilidades específicas de una música electroacústica que reinstala y potencia la situación de la interpretación en vivo. Y es que si bien en estos casos podría presuponerse que lo que se busca es que la computadora reemplace al ser humano en alguno de sus roles musicales, su verdadera justificación será poder obtener resultados musicales únicos, imposibles de realizar por un intérprete humano por un lado, siendo a la vez resultados no alcanzables con la electroacústica de estudio, por otro.

El desarrollo del presente trabajo recorrerá entonces la siguiente secuencia:

1. una reflexión sobre *el tiempo musical* a la luz del estado de hechos descrito
2. los problemas específicos de la *electrónica, el tiempo real y la aleatoriedad*
3. la creación de un primer grupo de *ejercicios* que integran los problemas de percepción, y reacción del instrumentista en su interacción con los nuevos medios tecnológicos.

El tiempo musical

Siendo la música un arte del tiempo, es precisamente en la dimensión temporal donde el intérprete instrumental que aborda los medios electroacústicos mixtos despliega sus acciones con diversos grados de interacción con los dispositivos tecnológicos. Dentro de esta situación, conviene destacar que existen problemas que involucran las diversas maneras de concebir el fenómeno temporal dentro del pensamiento musical contemporáneo en general y, a la vez, problemas específicos de los medios mixtos.

Ya en la primera mitad del siglo XX, las nociones vinculadas a la organización del ritmo comenzaron a ser replanteadas, tanto desde los hechos, en la producción musical (particularmente a partir de Stravinsky), como también en el plano teórico (en tal sentido siguen siendo fundamentales los aportes vinculados a la Psicología de la Percepción).

El fuerte empuje renovador que caracterizó a las vanguardias en los años posteriores a la segunda guerra mundial, terminó por redefinir las nociones de ritmo y metro, como así también los límites de la percepción temporal y el desarrollo de diversas soluciones con respecto a la notación musical. Es interesante destacar que en muchos casos la reflexión se vio enriquecida por el hecho de

que sus principales actores participaron también de las primeras experiencias con medios electroacústicos, y esta situación aportó indudablemente otra visión de los fenómenos rítmicos. En tal sentido tanto el aporte teórico como la puesta en práctica en obras de compositores como Boulez, Stockhausen y Nono, el trabajo en torno a la noción de objeto sonoro por parte de Pierre Schaeffer y su equipo de colaboradores, pero también las contribuciones analíticas de Leonard Meyer, luego la Semiología Musical y, más cercano a nosotros, los trabajos sobre Análisis Tonal Generativo, jalonan importantes avances imprescindibles de considerar en una concepción actual del ritmo musical.

Tiempo liso y estriado

La oposición planteada por Pierre Boulez entre tiempo estriado y tiempo liso cristaliza las dos actitudes contrapuestas que se desprenden del tiempo musical: contar el tiempo y ocupar sin contar. Esto no es más que un caso particular de las dos posibles aproximaciones que el ser humano puede emplear para comprender y organizar cualquier dimensión: el enfoque cuantitativo y el cualitativo.

En el caso del ritmo musical, una configuración rítmica dada va a estar definida por relaciones entre duraciones, intervalos de entrada y acentos. Según sea la mayor o menor simplicidad entre estas relaciones, la mente del oyente, guiada entre otros factores por las leyes de las Gestalt, puede en algunos casos inferir espontáneamente una o varias regularidades que van a constituir, en el caso en que esto se produzca, la métrica que se desprende de ese ritmo (y que conformará, en tal caso, una de sus características).

El tiempo estriado, que demanda al intérprete “contar para ocupar” se ampara en la existencia de una métrica nítida a la percepción. A la inversa, cuando el serialismo integral complejizó la métrica al extremo de provocar una ausencia de la misma a la percepción ó cuando las corrientes musicales que incorporaron diversos grados de indeterminación y aleatoriedad plantearon el surgimiento de nuevas representaciones gráficas del tiempo musical (como en la notación analógica ó espacial), el tiempo liso y la actitud de “ocupar si contar” se hicieron presentes en el ritmo libre, sin métrica.

El desafío del ritmo libre

Este “ocupar un tiempo sin contar” presenta diversas dificultades para el intérprete:

1. Cuando se trata de una partitura con notación analógica, donde se supone que el compositor decidió ese tipo de escritura porque no quería que el intérprete transmitiera ningún resabio métrico, la primera dificultad residirá exactamente en evitar un exceso regularidad en los ataques, pero a la vez no perder la continuidad en el proceso del discurso.
2. Según se trate de una obra solística, de cámara, orquestal o un medio electroacústico mixto, la interacción y el grado de flexibilidad que cada intérprete de una partitura analógica emplee va a estar supeditado al orgánico de cada caso: resulta evidente que a medida que aumente el número de intérpretes la necesidad de algún tipo de coordinación puede limitar en algunos casos esta posibilidad. (aunque esto no resulta significativo para comportamientos texturales relacionados con la noción de heterofonía).

Los nuevos medios también han expandido los límites de las posibilidades rítmicas, como por ejemplo el empleo de complejos agrupamientos a altísima velocidad (como una extensión hiperrealista de las posibilidades humanas) que serán percibidos de manera global, como fenómenos estadísticos. Ejemplos muy claros de este recurso ya se encuentran en los “Sincronismos” de Mario Davidovsky.

La exactitud que caracteriza a la tecnología lleva a presuponer que es en el caso de los medios electroacústicos mixtos donde el conflicto entre la flexibilidad en la interpretación del tiempo musical y la coordinación, se vean magnificados. Esto no siempre es así: a la concepción de conductas aleatorias y la incorporación de fenómenos estadísticos, debemos sumarle el tratamiento del sonido con procesos realizados en Tiempo Real, que permite diseñar un comportamiento flexible de la respuesta electrónica asimilándola a una reacción humana.

La duración

Asumiendo que el parámetro fundamental en las expresiones más avanzadas de la música electroacústica es el timbre, los problemas centrales de duración deben ser enfocados desde la perspectiva propuesta por Pierre Schaeffer vinculada a la noción de objeto sonoro. Diremos que un sonido se nos revelará como objeto sonoro cuando efectuamos sobre él lo que Pierre Schaeffer denomina la escucha restringida y lo individualizamos como tal por sus rasgos distintivos vinculados con sus dos grandes dimensiones: materia y forma. En el concepto de materia incluiremos diversas cualidades relacionadas con las frecuencias que componen el sonido, su contenido espectral: como la masa, color, etc.; mientras que reservaremos la noción de forma para comprender los diversos

atributos del objeto sonoro vinculados a la evolución de la intensidad desde el ataque hasta la extinción. Como lo demuestra Schaeffer a lo largo de los capítulos VII (Anamorfosis temporales) y VIII (Tiempos y duraciones) de su Tratado de los objetos musicales, nuestra percepción de la duración de un objeto sonoro depende en buena medida del contenido de dicho objeto: “*la duración musical está en función directa de la densidad de información*” (Schaeffer 1988, p.149)

El módulo temporal

Resulta evidente que por la compleja naturaleza que pueden presentar los objetos sonoros en cuanto a la percepción de su temporalidad, las nociones que habitualmente se pueden aplicar con cierto éxito en un contexto métrico, con el empleo de figuras rítmicas convencionales tales como la negra, la blanca, etc., resultan muy empobrecedoras y alejadas de esta realidad sonora.

La noción de módulo temporal se nos revela como una instancia superadora de estas limitaciones, pudiéndose aplicar tanto a los objetos sonoros aislados como a otros niveles de la forma temporal.

Para Francisco Kröpfl el módulo temporal de un sonido es el “tiempo que requiere éste para mostrar o desplegar todos sus rasgos distintivos.” (Kröpfl 1992, p. 34)

Podríamos decir que mientras una figura musical es una duración que se impone desde afuera a un sonido, el módulo temporal es una consecuencia de la organización de un objeto sonoro surgiendo de él.

Electrónica, tiempo real y aleatoriedad

En los medios mixtos, actualmente pueden darse las siguientes situaciones que involucran distintos grados de aleatoriedad y algún tipo de interacción electrónica en tiempo real.

Instrumento y electrónica fija en soportes analógicos o digitales

Aparición o desaparición de los sonidos electrónicos (play/pause/stop).

Niveles variables en la consola de mezcla.

Espacialización (generalmente del par estéreo) mediante el uso de envíos auxiliares o múltiples buses de salida.

Reformalización, si los segmentos o frases electrónicas pueden ser “disparadas” en diferente orden. Esto último, imposible si se contaba con un solo grabador de cinta magnética, resulta más viable desde la aparición del CD como soporte para los sonidos electrónicos. Tal es la raíz conceptual de partida de los ejercicios propuestos en este trabajo.

Instrumento y electrónica en vivo

Procesamiento de la señal de audio (acústica o electrónica) por el uso de procesadores y efectos, siguiendo pautas fijadas de antemano por el compositor.

Modificación de parámetros de programación de sintetizadores en forma manual o semi automatizada.

Control por parte del instrumentista de aspectos formales de los sonidos electrónicos (como el disparo de un objeto sonoro, por ejemplo)

Instrumento y electrónica en tiempo real

Composición de objetos sonoros mediante generación y control de diferentes fuentes sonoras electrónicas en vivo.

Manipulación de la señal acústica instrumental captada por el micrófono.

Control y modificación de los sonidos electrónicos por parte del instrumentista.

Interacción entre instrumentista e intérpretes electrónicos

En base a esto, los ejercicios utilizarán diferentes grados de libertad y aleatoriedad, dejando algunos aspectos fijos y otros variables, al principio, para ir aumentando su complejidad progresivamente hacia situaciones donde lo indeterminado y el procesamiento en tiempo real predominen.

La señal instrumental.

En la música electroacústica, el sonido instrumental captado mediante el micrófono puede ser tratado: a) como señal de audio y b) como señal de control

En tanto señal de audio, ésta será factible de ser mezclada con otras o de ser procesada mediante la aplicación de efectos que alteren aspectos de su dimensión física (dinámica, espectro sonoro, altura, etc.) pero también en su contenido semántico cuando tomada como estímulo sonoro, ocasiona diferentes posibles respuestas en otros instrumentistas o en el compositor y músicos-técnicos que manipulan el dispositivo de mezcla y otros procesamientos en vivo.

Como señal de control, para la modificación y manipulación de diferentes aspectos de la performance musical. Por ejemplo en base a umbrales preestablecidos, diferentes respuestas electrónicas podrían ser disparadas de acuerdo a la dinámica de la señal instrumental.

En una primera etapa del aprendizaje, los ejercicios planteados por este trabajo sólo utilizarán el sonido instrumental captado por el micrófono como señal de audio y lo grabarán junto a los sonidos electrónicos. La forma musical resultante podrá escucharse y almacenarse en la forma de archivo de audio para su evaluación.

Para la utilización de la señal instrumental como señal de control deberán realizarse variados procedimientos que extraigan datos numéricos de la señal de audio, los cuales representarán algún aspecto de la dimensión física del sonido.

Tales números o tablas de números serán, entonces, factibles de ser almacenados, analizados, manipulados, etc.

Ejercicios

Consideraciones generales

Esta primera serie de ejercicios organizados por dificultad progresiva, abordará un conjunto de problemas, algunos propios del intérprete, otros orientados a los compositores y algunos de interés compartido. Para su práctica se requiere la participación de un instrumentista y de un realizador de la electrónica (si bien por tratarse de casos pedagógicamente simples, los mismos no demandan aún un alto grado de interacción, estimamos que lo ideal será que quien controle en ellos la electrónica sea preferentemente un compositor).

Podría decirse que en esta primera ejercitación está muy presente la experiencia de los medios mixtos con electrónica fija, fundamentalmente para:

- que el estudiante vivencie esta modalidad, anterior al empleo de los procesos en tiempo real, adquiriendo así, una clara noción de las posibilidades actuales.
- despertar el interés del estudiante en el conocimiento y valoración de la literatura instrumental para medios mixtos.

La influencia del tiempo real se podrá advertir en los diversos grados de aleatoriedad incorporados en la reproducción del material electrónico pre-grabado, tales como la variabilidad de los módulos temporales y el orden de disparo de los sonidos, según de qué número de ejercicio se trate, como así también la guía en pantalla de la línea de tiempo, la visualización de la partitura correspondiente a cada caso, la posibilidad de grabar la versión con el mismo sistema y en consecuencia, escuchar y corregir, son incuestionablemente posibilidades exclusivas del tratamiento electrónico en vivo.

Debemos señalar además que todas las grabaciones que ilustran este trabajo incluyen únicamente intervenciones de flauta travesera como fuente instrumental acústica, por lo tanto los materiales electrónicos que se seleccionaron son en su gran mayoría sonidos próximos registral y timbricamente a los de dicho instrumento.

El tiempo y la notación utilizados en los ejercicios

Trabajamos sobre la percepción y la interpretación en base a tres módulos temporales:

Breve: tres segundos

Medio: cinco segundos

Largo: ocho segundos

Al centrar el control en los rasgos distintivos del objeto sonoro se lo inducirá a desarrollar el hábito de "ocupar el tiempo sin contar" ejercitando las posibilidades del ritmo libre.

La elección de estas tres duraciones tiene variadas fundamentaciones: con estos tres números, consecutivos de la serie de Fibonacci, en este caso ninguno múltiplo del otro, garantizamos de una forma muy sencilla la imposibilidad de una inserción espontánea en un campo con una métrica fuerte. Por otro lado, en el artículo titulado "...cómo pasa el tiempo..." K. Stockhausen propone como límite práctico del área rítmica tradicional la duración aproximada de 6 segundos, aunque posteriormente el mismo autor lo extendió a una duración entre 8 y 10 segundos.

Se utilizará notación analógica con la intención de evitar los casos más habituales de la rítmica tradicional y con simbología específica para los sonidos de extensión en el instrumento.

Objetivos generales

El control del empleo flexible del tiempo musical y la familiarización con la partitura analógica

El contacto con las técnicas instrumentales extendidas y su correspondiente notación específica

La relación sensible con el material sonoro electroacústico

La integración de los medios acústicos con los electrónicos y una intención, desde la primera práctica, de desarrollar el juicio crítico y la valoración estética de esta experiencia

Al finalizar cada grupo de ejercicios se citará un repertorio de obras seleccionadas donde el estudiante podrá encontrar aplicaciones de las problemáticas tratadas.

Con respecto a ejercicios que planteen mayor interactividad, hacia el final de la presente exposición mostraremos diversas soluciones en las que estamos trabajando actualmente con desarrollos de casos más complejos.

Objetivos específicos

Control del módulo temporal tomándolo como una unidad (sin subdivisiones métricas).

Familiarización con el tiempo libre, sin pulso ni métrica.

Sensibilización con respecto a la materia sonora.

Sensibilización con respecto a la forma sonora.

Guiarse por la evolución de los principales rasgos distintivos de un objeto sonoro como ayuda para controlar la duración del módulo temporal.

Familiarización con la tímbrica electroacústica.

Familiarización con las técnicas de extensión instrumental.

Familiarización con las grafías de estas nuevas técnicas.

Familiarización con las grafías analógicas.

Familiarización con operaciones que involucren la tecnología (seteo del sistema y operaciones básicas: Arranque. Reproducción. Lectura de los resultados).

Realización

Se idearon tres tipos de ejercicios:

1. Uniformidad / no-uniformidad en la duración de los módulos temporales
2. Continuidad / discontinuidad en el orden temporal
3. Homogeneidad / heterogeneidad en la tímbrica

Cada uno de ellos contará con tres apartados

- a) módulos temporales de duración constante tanto en las intervenciones electrónicas como en las instrumentales (uniformidad). El intérprete elegirá el módulo con el que va a trabajar. Se sugiere comenzar con el módulo de 5 segundos, luego el de 8 y finalmente el de 3.
- b) módulos temporales de duración variable en la electrónica y constante en la parte instrumental. Tanto en este caso como en el siguiente la computadora generará una secuencia de números correspondientes a las duraciones en segundos de los módulos temporales
- c) módulos temporales variables tanto en la electrónica como en la parte instrumental (no-uniformidad).

Para la realización de los ejercicios se utilizará una misma plantilla en la cual el instrumentista podrá seleccionar el apartado a trabajar.

En este grupo de ejercicios cuatro objetos sonoros electrónicos (cuya duración dependerá del apartado seleccionado) enmarcarán a los tres objetos sonoros que el instrumentista interpolará.

Como paso previo a la realización de cada ejercicio se deberán cargar los sonidos electrónicos correspondientes a los tres módulos temporales y habilitar (y calibrar) la entrada de micrófono.

Ejercicio 1.a)

En la figura 1 puede apreciarse la interfaz correspondiente a este ejercicio.

En "módulos temporales" deberá elegir la opción "a) Electrónica fija e instrumental fijo".

Como puede observarse en la figura anterior, sobre la *línea de tiempo* la duración de los siete módulos temporales, en este primer caso iguales entre sí (en los tres módulos para el instrumentista dichos números aparecen dentro de un recuadro gris, para que éste los distinga fácilmente); con números más pequeños y ubicados exactamente en cada intervalo de entrada se cuenta la cantidad de segundos desde el comienzo.

En el área de *controles*, al activar *Comenzar*, se inicia la ejecución del ejercicio.

Luego de un lapso de tiempo, se iniciarán los "5 segundos de cuenta previa", durante los cuales el rectángulo correspondiente se irá "llenando" en forma continua, conforme a nuestra intención de trabajar la idea de tiempo liso (la imagen ha sido tomada aproximadamente transcurridos tres segundos de dicha cuenta previa).

Del mismo modo, en forma simultánea a la emisión de cada sonido electrónico, los módulos temporales correspondientes se irán llenando, para orientar al intérprete sobre el transcurso del tiempo. Este comportamiento no ocurrirá en los tres módulos destinados a las intervenciones

instrumentales, con el objetivo de que el intérprete no se guíe por ayuda visual alguna sino por su propia percepción del transcurso del tiempo y su memoria.

Se destina un área de la pantalla para mostrar la partitura con los objetos A, para el 2º módulo del ejercicio, B para el 4º módulo y C para el 6º

Por último, también desde el área de *controles*, se puede *detener* la secuencia en cualquier momento antes del final si así uno lo necesita, *repetir* la misma secuencia, *grabar* la mezcla de ambas fuentes y *crear* un archivo de audio, para por ejemplo, hacer oír luego al profesor.

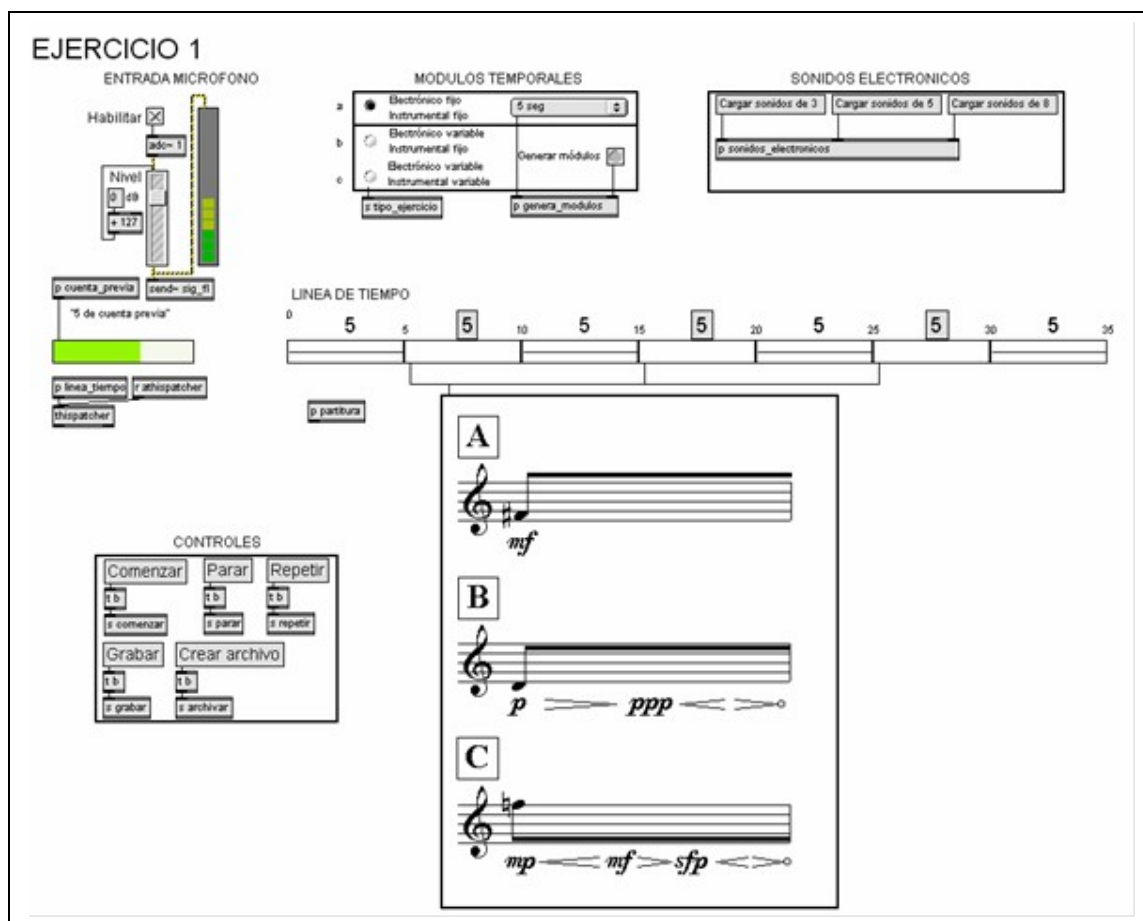


Figura 1. Ejercicio 1.a)

Ejercicio 1.b)

En la figura 2 puede apreciarse la interfaz correspondiente a este ejercicio.

En este caso se elegirá en “módulos temporales” la opción “b) Electrónica variable e instrumental fijo” y se deberá pulsar “generar módulos”. A diferencia del caso anterior, será el programa quien genere de manera aleatoria las duraciones de los módulos temporales (entre segmentos de 3, 5 y 8 segundos). Por un lado le asignará una única duración a las tres intervenciones del instrumentista, mientras que los cuatro sonidos electrónicos podrán presentar cualquier combinación de esos tres números.

La línea de tiempo mostrará segmentos de longitud proporcional a su duración.

La operatividad y funcionalidad de los comandos es idéntica a las del ejercicio 1.a).

Ejercicio 1.c)

En la figura 3, correspondiente a este ejercicio, luego de elegir el apartado “c) Electrónica variable Instrumental variable” en “Módulos temporales”, al pulsar “generar módulos” el programa originará una secuencia de números variables tanto en los segmentos electrónicos como instrumentales

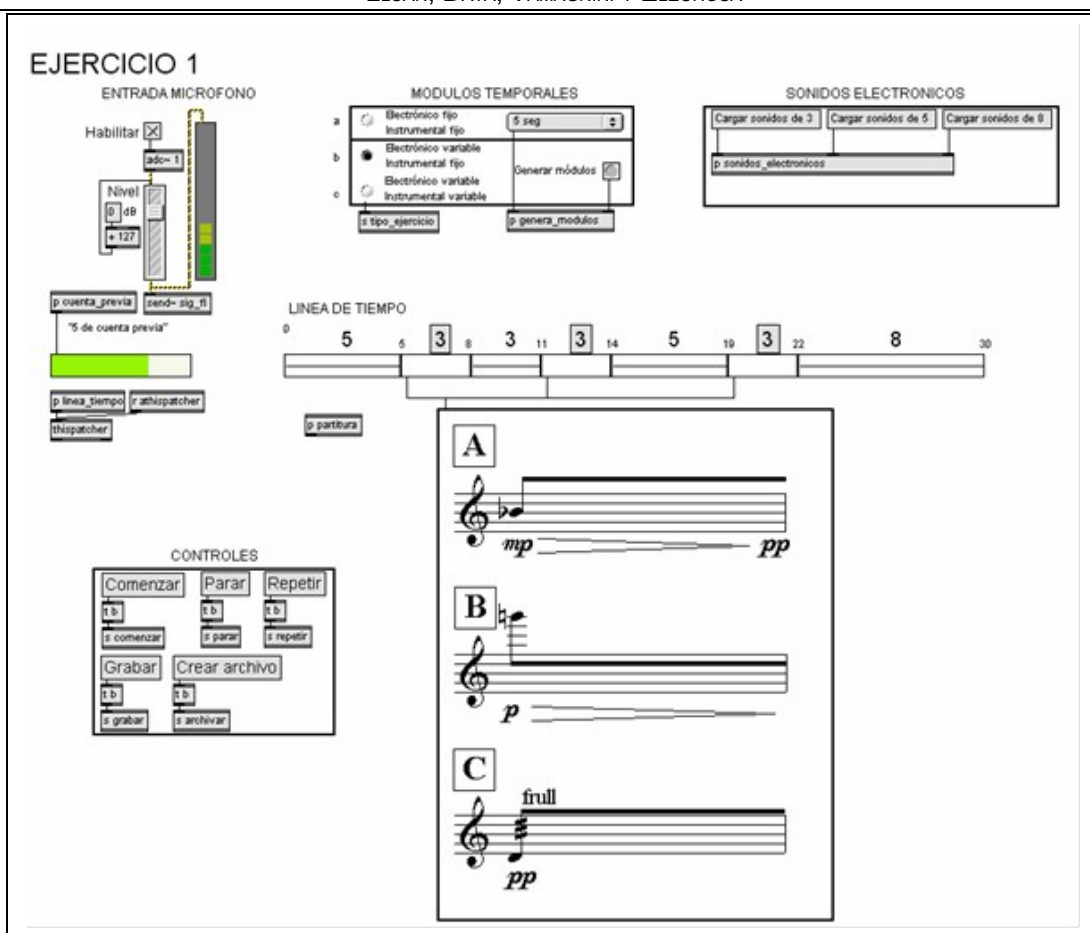


Figura 2. Ejercicio 1.b)

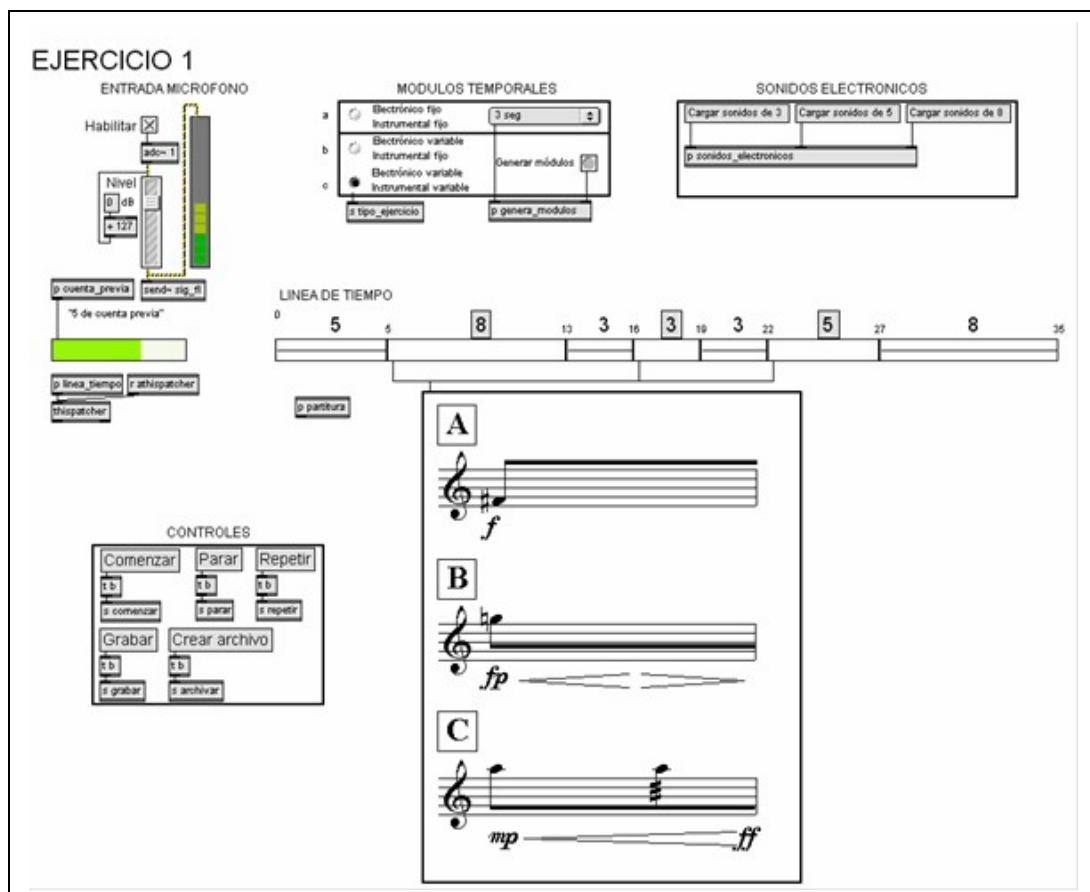


Figura 3. Ejercicio 1.c).

Sonidos electrónicos

En todos los apartados, el programa elegirá aleatoriamente los sonidos electrónicos dentro de un grupo de 10, para cada una de las duraciones de los módulos temporales correspondientes.

De esta manera se consigue una gran variedad de combinaciones y posibilidades musicales, obligando al instrumentista a no repetir mecánicamente cada ejercicio.

De todas formas, se puede pulsar el botón "Repetir" para realizar el ejercicio con la misma secuencia de módulos temporales y sonidos electrónicos.

Ejercicio 2

Plantea las mismas dificultades que el ejercicio 1 pero el tiempo asignado a cada intervención electrónica corresponde solamente al intervalo de entrada de la próxima intervención instrumental y no a la duración del objeto sonoro correspondiente, que podrá ser mayor, menor o igual, dando lugar a discontinuidades e imbricaciones

Ejercicio 3

A los problemas combinados de los ejercicios 1 y 2 se le incorporará la elección entre un número acotado de materiales instrumentales en la partitura, que estarán organizadas por criterios de homogeneidad o heterogeneidad tímbrica, ya que el instrumentista deberá responder en base a un menú de posibilidades cuyo comportamiento esté en relación con el contexto electrónico

Pasos a seguir

Queda claro por lo enunciado, que en los ejercicios descriptos los sonidos electrónicos funcionan como estímulo a los que le sigue siempre una respuesta instrumental. es esperable que en la próxima etapa de la investigación, la solución de los problemas que plantea la parametrización del sonido instrumental, permita invertir esta situación funcional y lograr que a un estímulo instrumental el sistema entregue una respuesta electrónica, la cual será a su vez, estímulo de la acción siguiente.

Referencias

Boulez, P. (1963). *Penser la musique aujourd'hui*. París: Éditions Gonthier.

Schaeffer, P. (1988). *Tratado de los objetos musicales* (A. Cabezón de Diego, traductora) Madrid: Alianza editorial.

Kröpfl, F. (1992). Algunas reflexiones sobre la composición musical con medios electrónicos. Buenos Aires: Lulú, **3**, pp. 33-34.

Stockhausen, K. (1959). *...how time passes...* Die Reihe. Pennsylvania: Theodore Presser Co. **3**, pp. 10-40.

LA COMPRESION DE LA MACRO-ESTRUCTURA MUSICAL EN RELACION AL LENGUAJE NARRATIVO

MARÍA VICTORIA ASSINATO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

La comprensión de la música en tanto discurso es uno de los objetivos que se persigue en la educación musical de grado. En este sentido, una de las problemáticas en la enseñanza de la educación auditiva refiere a los aspectos generales de la temporalidad de la música: la organización de la música en el tiempo, la estructura de agrupamiento y las relaciones formales entre los constituyentes de dicha estructura. En nuestra labor diaria, los docentes de la cátedra Educación Auditiva (Facultad de Bellas Artes - UNLP) intentamos que los alumnos infieran a través de la audición tales aspectos. Para ello, típicamente, una de las actividades que llevamos a cabo es la representación gráfica del análisis auditivo de la forma musical de la obra. Por ejemplo, un gráfico tripartito con la relación formal A B A'. A su vez, analizamos las secciones internas de cada parte y verificamos dentro de A y de B dos secciones pequeñas de igual longitud llamadas a - a' y b - b' respectivamente y A' con una sola sección a''. De esta forma, sostenemos que las letras A, B y A' indican las unidades formales mayores dentro de la estructura. B es distinta de A y A' es una variación de A. La estructura A B A' refleja la macro-estructura de la pieza. En una macro-estructura se puede observar la organización general en el nivel jerárquico superior. Esto puede ser interpretado como un "esquema de casillas vacías" que luego será completado con la información correspondiente (Kintsch y van Dijk 1976 en Imberty 1981). Lo interesante aquí es que la macro-estructura indica un "esquema de estructuración en el tiempo" que permite reconstruir a la manera de una narración los episodios sonoros sucesivos de una obra (Imberty 1981). Ahora bien, siguiendo la explicación gráfico macro-formal, las letras a, a' y b refieren a unidades formales menores incrustadas en las anteriores. La diferenciación a - a' también remite a una variación en el discurso. Estas secciones pequeñas son también "casillas vacías" inmersas en la macro-forma estableciendo un nivel jerárquico inferior, que posteriormente, será completado con la información oportuna. Este tipo de gráfico en particular; su desarrollo horizontal representando la dimensión del tiempo; responde a una concepción de la música como arte temporal. La experiencia musical - al igual que la experiencia humana - es un hecho que se desarrolla en el tiempo (Imberty 1997 en Jacquier 2007, p. 243). Este carácter temporal vincula a la experiencia musical con otras formas de experiencias discursivas y en particular con la experiencia narrativa.

Una definición del término narración puede ayudarnos:

Narración. (Del lat. narratio -ōnis). f. Acción y efecto de narrar. || 2. Novela o cuento. || 3. Ret. Una de las partes en que suele considerarse dividido el discurso retórico, en la que se refieren los hechos para esclarecimiento del asunto de que se trata y para facilitar el logro de los fines del orador. (Diccionario Credimar 1996)

Narrar. (Del lat. narrāre). tr. Contar, referir lo sucedido, o un hecho o una historia ficticios. (Diccionario Credimar 1996)

Al pensar en un relato narrativo el sujeto pone en juego su habilidad de organizar la experiencia del tiempo en términos secuenciales, esto es, en términos de la relación de los eventos en la dirección **antes-después**. La materia prima aquí es el lenguaje natural entendido como un conjunto de sonidos articulados mediante el cual el hombre manifiesta lo que piensa. Sin embargo, tal organización de los eventos en términos de *antes-después* no tiene por que ser privativa de la lengua natural. Podría alcanzar otros lenguajes tales como *el lenguaje de los ojos, el de las flores*, y por lo tanto también el lenguaje de la música.

En esta línea Sloboda (1985) sostiene que existe la posibilidad de asociar la estructura de un relato narrativo a un discurso musical. Nos interesa aquí pensar que la música puede ser tanto explicada como comprendida a partir de una estructura narrativa como la utilizada en un relato narrativo. En ese sentido, la música podría ser entendida como narrativa por la afinidad de su desarrollo temporal (inicia, se desarrolla y concluye) con formas narrativas literarias, entre ellas, una estructura narrativa típica es la que despliega una secuenciación temporal organizada en tres secciones: introducción, nudo y desenlace.

Además, la música tiene *per se* “la capacidad de despertar nuestro dominio emocional” (Martínez 2005) y a través del mismo es que le asignamos un significado. Este significado nos ayudará en la interpretación del discurso musical. Por ello se estima que la imaginación juega también un rol importante en el proceso de comprensión (Martínez 2005). El significado que asignamos a la música puede ser explicado mediante dos caminos: por un lado, el de la autoreferencialidad; en la capacidad de la música de aludir a sí misma mientras se desenvuelve en el tiempo (Martínez 2005); por el otro, el significado musical podría ser entendido como portador de referencias externas.

Por todo ello, hipotetizamos que a través de un breve relato producido a partir de la audición de una obra musical, el oyente puede brindar datos que reflejen su comprensión. En esta línea, el presente trabajo examinará un conjunto de relatos realizados por alumnos de la Cátedra Educación Auditiva I de la Facultad de Bellas Artes, UNLP a partir de una obra musical dada. El objetivo de este trabajo, es por tanto, indagar en otras modalidades de dar cuenta la comprensión musical y en particular, la comprensión de la macro-estructura musical y su explicación a través del discurso narrativo. De esta manera, tendremos más herramientas al momento de evaluar la comprensión alcanzada por nuestros alumnos. Asimismo, se procura observar en que medida el lenguaje narrativo escrito puede constituirse como un “modo de comunicar la comprensión musical” (Pereira Ghiena y Jacquier 2007) con el objetivo de justificar su inserción dentro de la enseñanza de la educación auditiva.

Metodología

Sujetos

Participaron 30 alumnos de la Cátedra Educación Auditiva I de la Facultad de Bellas Artes – UNLP.

Estímulo

La obra seleccionada para el presente trabajo fue la *Danza Húngara N° 6* de Johannes Brahms debido a su estructura formal, su carácter y su duración. De la audición de la misma, se puede observar en la figura 1, una representación gráfica que luego deberá coincidir con la estructura que los alumnos den a sus trabajos.

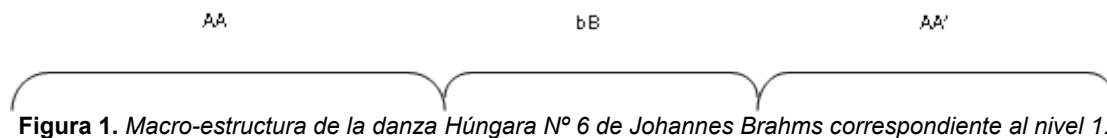


Figura 1. Macro-estructura de la danza Húngara N° 6 de Johannes Brahms correspondiente al nivel 1.

Ahora bien, el gráfico anterior puede reinterpretarse, nombrando a los nexos como partes independientes que establezcan relación con las anteriores y entonces la estructura formal quedaría como lo muestra la figura 2.

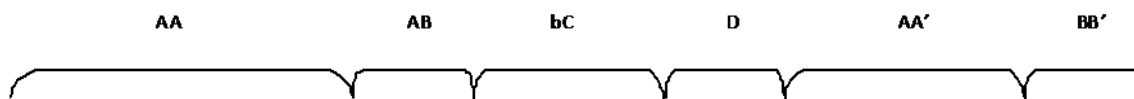


Figura 2. Estructura formal de la danza Húngara N° 6 de Johannes Brahms correspondiente al nivel 2.

Ambos gráficos se tomarán en cuenta para el análisis de los trabajos, el de la figura 1 por corresponderse con la estructura macroformal de la obra llamado a partir de aquí Nivel 1 y el que muestra la figura 2 por pertenecer al primer nivel inferior de dicha estructura; denominado Nivel 2.

Equipamiento

Para la audición de la obra se utilizó un radiograbador AIWA modelo CA-DW245. Los alumnos debían disponer de algunas hojas en blanco y una lapicera.

Diseño y Procedimiento

Los alumnos recibieron la siguiente consigna: “imaginen, mientras escuchan la siguiente obra, una situación, una escena en la que pueden involucrar personajes”. Para ello tuvieron 3 audiciones de la pieza. La primera para cumplir con la consigna inicial, la segunda para “organizar” la historia y luego comenzar a escribirla (se les permitió *tomar apuntes* y anotar algunas palabras claves de su historia para poder luego desarrollarla). La tercera, luego de 10 minutos, sirvió para “corroborar” como había quedado el trabajo. Se verificó de manera verbal la comprensión de la propuesta. Todos los estudiantes realizaron la prueba en una única sesión grupal.

Los relatos fueron analizados por dos “jueces”. Las correcciones hechas por cada uno han sido apareadas, resultando una corrección final de ambas.

Resultados

Los trabajos han sido examinados y ubicados en una categoría de acuerdo a su estructura.

Categoría A: en esta categoría se incluyeron los relatos que reflejan la estructura de acuerdo al (i) nivel 1 o al (ii) nivel 2.

Categoría B: aquí se ubicaron los relatos que reflejan parcialmente la estructura ya sea porque (i) alternan ambos niveles o porque muestran una representación (ii) incompleta.

Categoría C: se situaron los relatos que no reflejan la estructura.

De esta manera, obtenemos los resultados que muestra el gráfico de la figura 3.

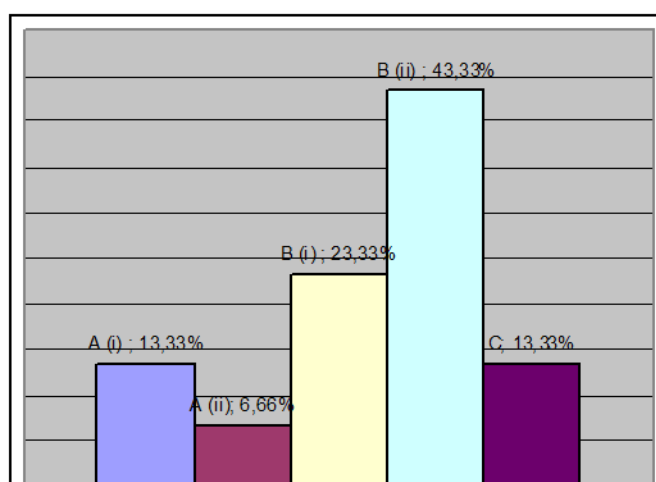


Figura 3: Resultados en cada categoría.

El 20% de los trabajos reflejan la estructura formal de la obra. El 13 % lo hace de acuerdo al nivel 1 y el 7% a partir del nivel 2. Por ejemplo en el relato aquí expuesto, se observó la estructura A B A' que coincide con la categoría A (i):

“Escenario con una orquesta de fondo, entran a escena bailarines de música clásica quienes luego desaparecen y son suplantados por bailarines de otro tipo (no sabría definir que bailan pero si como visten). Después de estas personas en una escena algo tétrica y dramática, la orquesta acompaña todo esto con música adecuada para la situación. Finaliza todo el evento con todos los personajes que aparecieron y con la orquesta interpretando música para todos ellos.”

El siguiente relato puede dividirse en más secciones: el análisis del mismo vislumbró una estructura del tipo de la categoría A (ii). Se indicaron las letras de las secciones al comienzo de cada oración.

“Me imagino una historia al mejor estilo Tom y Jerry. (A) En el comienzo el ratón va tranquilo por la calle, hasta que se cruza con el gato y (B) ahí comienza la persecución. El ratón va haciendo lo imposible para escaparse del gato arrojándole lo que encuentra en su camino. (C) Hasta que en un momento el gato logra atraparlo. Y comienza con los preparativos para cocinarlo. (D) Luego el ratón logra escapar y se va tranquilo. (A') Hasta que el gato lo vuelve a encontrar y (B') comienza la persecución, terminando con mejor suerte el ratón que logra escapar.”

El 67 % de los trabajos reflejó parcialmente la estructura de la obra en el relato. En el 23 % se observaron estructuras del tipo A B C A', lo que indica una alternancia entre los niveles 1 y 2 de la estructura formal. Un 43 % de las estructuras analizadas se encontraron incompletas, mostraron estructuras tales como A B C; A B C D y A B C B'.

Se advirtió una preferencia por la estructura formal de nivel 2; ya sea en alternancia con el nivel 1 o incompleta, el nivel 2 de la estructura fue el utilizado en el 73 % de los trabajos.

El 13 % de los trabajos no reflejó la estructura de la obra, indicando estructuras del tipo de A' A'' o A A B.

Discusión y Conclusiones

El análisis de cada relato permite una interpretación de la comprensión alcanzada por el alumno en la tarea. La estructura que dada indica qué aspectos formales tuvo en cuenta; cuales fueron significativos y cuales no.

Utilizar otras modalidades de dar cuenta la comprensión musical, en este caso la del lenguaje narrativo, posee dos implicancias relevantes: por un lado; a través de una x modalidad (en

este caso el lenguaje narrativo) los alumnos pueden demostrar la comprensión de una obra sin la necesidad de acudir al código convencional, ni al lenguaje técnico musical. Esto puede ser muy apropiado para trabajar con alumnos que se inician recientemente en sus carreras y todavía no puedan expresarse a través de los mismos. En ese sentido, la ausencia de vocabulario específico no implica que el estudiante no comprenda la obra en cuestión. La utilización de metáforas permite a los alumnos dar indicios de su comprensión musical, sin la necesidad de utilizar una terminología específica.

Por el otro; este tipo de modalidad captura lo que sucede a nivel emocional con el individuo que oye, qué impresiones le causa la obra, y la incidencia de la imaginación durante la audición; entendiéndolo como un ser sensible. No es necesario que el alumno construya una réplica de lo que escucha para acceder a la comprensión auditiva. Valorizar este tipo de herramientas permite trabajar la educación auditiva desde un campo que tenga en cuenta al oyente y a la construcción que hace él mismo de la música que escucha. "La idea de réplica tal como es trabajada en la Educación Auditiva, atenta contra la comprensión imaginativa" (Shifres 2007, p.73).

La imaginación es un modo de conocer que implica nuestra realidad interna. Se estima que el conocimiento podría ser producto de una mixtura entre la realidad interna del sujeto y la externa. "Al aceptar a la imaginación como modo de conocer debemos profundizar en sus procedimientos de verificación" (Shifres 2007, p. 73).

El lenguaje narrativo sería una modalidad posible mediante la cual se podría explicar un determinado evento musical. Atender a la manera en la que se lo utiliza nos daría indicios de lo que están pensando nuestros alumnos. Analizar minuciosamente un relato tendría dos ventajas: por un lado, nos proveería de conocimiento sobre la etapa cognitiva que atraviesan nuestros alumnos y por el otro, nos posibilitaría trabajar desde la misma hacia la construcción de aprendizajes posteriores.

Es necesario destacar que nivel que se encuentra por debajo de la macro-estructura (Nivel 2) tendría mayor incidencia en la audición que el Nivel 1, ya que buena parte de los trabajos lo han preferido en sus relatos. En consecuencia, se podría decir que realizar un gráfico formal que contemple un nivel u otro serían habilidades diferentes. Por otra parte, parecería ser una tarea de mayor dificultad realizar una estructura formal que contemple el nivel 2 con respecto a la misma tarea sobre el nivel 1, debido a que en el nivel 2 son esas "casillas vacías" las que deben ocuparse con la información precisa. El mismo exigiría un nivel de precisión mayor, por lo que sería más complejo en comparación con el nivel macro-formal. Encontramos que se alternan estos niveles a lo largo de la audición. Esto reflejaría que los alumnos no están dando cuenta de las diferencias de jerarquía entre las secciones. Tal vez, la extensión de la pieza y la repetición de fragmentos con variaciones, estarían interfiriendo en la comprensión global de la estructura formal. No es que la pieza sea demasiado larga (recordemos que tiene 3' 20" de duración) pero podría ser que los alumnos no estén habituados a una audición de ese lapso de tiempo y no puedan entonces mantener una atención continua. Otra característica que podría intervenir en esta cuestión, es que el gráfico formal resultante del análisis auditivo de la obra en el Nivel 2, no coincide con las formas tripartitas privilegiadas por la adquisición cultural (Imberty 1981) y esto no favorecería la comprensión formal del discurso.

La utilización del lenguaje narrativo manifestaría un cierto grado de comprensión de la obra. Esto se observa en los relatos, cuando los alumnos explican a través de una historia qué sucede en el discurso sonoro. Cómo imaginan y de qué manera explican los acontecimientos dentro de la narración, deja ver cómo están procesando y entendiendo globalmente la obra; además, permite que cada uno proyecte subjetivamente en el relato parte de su experiencia emocional durante la audición.

Referencias

Diccionario Enciclopédico Ilustrado Credimar (1996). España: Ediciones Credimar.

Imberty, M. (1981). *Les écritures du temps. Semantique psychologique de la musique. Tome 2.* (M. de la P. Jacquier, traductora). Paris: Ed. Dunod.

Jacquier, M. (2007). Procesos de segmentación, comprensión metafórica y experiencia narrativa en la música. Avances de Investigación. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 243-246.

Martínez, I. (2005). La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música. En F. Shifres (ed.) *Actas de las Primeras Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA Ediciones, pp. 47-72.

Pereira Ghiena, A. y Jacquier, M. (2007). Diferentes modos de comunicar la comprensión musical. En F. Pínnola (ed.) *Músicos en Congreso. Puntos de llegada y puntos de partida en la Educación Musical*. Santa Fé: UNL, pp. 128-139.



Shifres, F. (2007). La educación auditiva en la encrucijada. Algunas reflexiones sobre la educación auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual. En M. Espejo (ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: UPTC, pp. 64-78.

Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind*. Oxford: Clarendon Press.

Discografía

Brahms, J. (1865-1880). Danzas Húngara N° 6. *Viva la música* 2. Fabricado en España por Tecnodisco.

INCIDENCIA DE LOS ATRIBUTOS EXPRESIVOS EN LA COMPRENSIÓN DE LA MÚSICA

MARÍA VICTORIA ASSINATO, PABLO MUSICCO Y ALEJANDRO PEREIRA GHIENA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Fundamentación

La educación tradicional del oído musical ha sido, generalmente, una práctica basada en la concepción objetivista de la realidad (Shifres 2007). Según esta teoría, la verdad se halla en el objeto y puede ser, por lo tanto, alcanzada de igual modo por todos los sujetos. Así es que concentra la atención en la utilización del código convencional de escritura enfatizando una visión de la música como texto fijo, en la que el punto clave es que la réplica sea fiel al modelo escuchado. Sin embargo esta perspectiva deja de lado cuestiones subjetivas que aparecen en la experiencia vital de escuchar música y que podrían ser significativas para lograr una comprensión musical integral.

La noción de música como ejecución (Cook 2003) brinda una alternativa para superar la idea de música como texto. Cook propone no hablar de música y ejecución como si fueran dos cosas separadas. Entender la música como ejecución significa percibirla como una experiencia temporal, en la que cada ejecución es considerada como una obra en sí misma. En este sentido, la obra no es un texto fijo. El ejecutante le da a la composición características únicas mediante la utilización de atributos expresivos, como por ejemplo, las variaciones temporales, la dinámica y la articulación. Estos atributos están indudablemente vinculados a la subjetividad que se comunica y por lo tanto abarcan una buena parte de la experiencia del oyente, incidiendo en la significación que éste le otorga a la música.

El significado de la música emerge en tanto se desarrolla la ejecución como un proceso temporal, que involucra una negociación entre los ejecutantes y entre los ejecutantes y la audiencia (Cook 2003). Sin embargo la complejidad inherente al fenómeno musical trae aparejada una gran dificultad para explicar los procesos de significación y comprensión de la música.

Según Bamberger (1991) existen dos tipos de conocimiento que actúan en nuestra comprensión de la música. Por un lado, el conocimiento figurativo refiere a una comprensión global en la que el oyente genera una representación holística del fenómeno musical de manera inmediata, otorgándole algún tipo de significado. Los distintos componentes que presenta la música son percibidos y comprendidos de manera continua conformando una representación figurativa.

Por otro lado, el conocimiento formal es aquel que refiere a todos los aspectos mensurables y clasificables de la música (Bamberger 1991), como por ejemplo, el establecimiento de relaciones proporcionales de alturas y duraciones en el que se basa el código convencional de escritura musical. Ambos tipos de conocimiento contribuyen a la comprensión de la música por parte del oyente, e implican algún tipo de aprehensión del fenómeno musical.

En los últimos años, en el campo de la educación auditiva existe una tendencia a superar la visión objetivista y se intenta incorporar aspectos más subjetivos al análisis auditivo. Sin embargo, el afán de los docentes por que los alumnos logren, por ejemplo, transcribir una melodía, muchas veces deja de lado los aspectos performativos de la música, puesto que se suele descontextualizar fragmentos musicales presentándolos aislados y enfatizar los atributos que se pretende que los alumnos comprendan. De este modo se soslaya a la música misma desde que ésta es entendida como ejecución.

El objeto de este trabajo es examinar la incidencia de los atributos expresivos de la ejecución musical en la comprensión de la música a través de la audición, con el fin de justificar la aplicación del concepto de música como ejecución en el ámbito de la educación auditiva.

Metodología

Sujetos

Participaron 68 estudiantes de la asignatura Educación Auditiva I de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. Al momento de la realización del test los alumnos cursaban el ciclo de formación básica introductorio a las carreras de música. En general, en este nivel no poseen estudios musicales previos y tienen muy poca o nula experiencia musical. Los sujetos fueron repartidos por partes iguales en ambas condiciones de la prueba.

Estímulo

Se utilizaron 2 versiones de la composición *Zamba para la viuda* de Gustavo Leguizamón, una expresiva ejecutada por el autor, extraída del trabajo discográfico *En vivo 1983 y banda sonora original La Redada* (1983) y otra plana, sin ningún tipo de desviación expresiva (dinámica, de timing, etc.), generada por un sistema MIDI a partir de la partitura observando estrictamente los valores nominales que se desprenden de ella.

Zamba para la viuda

Gustavo Leguizamón

The musical score is presented in piano format with a treble and bass clef. It is divided into five systems, each with specific fragments highlighted by brackets:

- System 1:** Labeled "3-II) Fragmento A" in red. The fragment is enclosed in a red bracket.
- System 2:** Labeled "3-II) Fragmento B" (red bracket) and "4 - Fragmento A" (green bracket).
- System 3:** Labeled "2- Fragmento C" in blue. The fragment is enclosed in a blue bracket.
- System 4:** Labeled "2- Fragmento A" (green bracket), "3-I) Fragmento B" (red bracket), and "4 - Fragmento B" (green bracket).
- System 5:** Labeled "3-I) Fragmento A" (red bracket) and "2- Fragmento D" (blue bracket).

Small numbers (1, 2, 3, 4) are placed above certain notes, likely indicating test items. The word "Piano" is written on the left side of the first system.

Figura 1: Partitura de *Zamba para la Viuda* de Gustavo Leguizamón. Los corchetes azules marcan los fragmentos que corresponden a la tarea de reconocimiento, los rojos a la de ordenamiento temporal y los verdes a la de planos texturales. Los números indicados corresponden a los ítems del test.

Para el ítem de reconocimiento auditivo se seleccionaron tres fragmentos pertenecientes a la composición y dos ajenos a la misma. Estos últimos han sido extraídos de la introducción de *La Pomeña* de Cuchi Leguizamón ejecutada en piano por Lito Vitale, atendiendo a que las condiciones texturales, tonales, temporales y de carácter fueran similares.

Para la actividad de orden temporal se eligieron dos pares de fragmentos siendo los mismos de igual duración. Se buscó que los fragmentos sean adyacentes para cada par. Uno de los pares se presentó en el orden en que aparece en la obra y el otro en orden inverso. Los fragmentos de cada par fueron separados por un silencio de 5 segundos y entre par y par se interpoló un silencio de 15 segundos para la realización de la tarea.

En la actividad referente a la identificación de planos texturales se seleccionaron dos fragmentos en los cuales el plano del acompañamiento realizaba un movimiento melódico complementario a la melodía principal.

Todos los fragmentos utilizados tienen una duración de dos compases, respetando la idea melódica de la unidad formal mínima.

Se extrajeron los mismos fragmentos de cada versión para ser utilizados en la condición correspondiente del test.

Diseño y procedimiento

El test se realizó bajo dos condiciones, siendo cada sujeto asignado a una sola de ellas. En la Condición A los estímulos correspondían a la versión expresiva, mientras que en la Condición B a la versión plana. En ambas condiciones el procedimiento era el mismo: completar un test de comprensión auditiva con dispositivos de opción múltiple, que consistía en 4 tareas diferentes ordenadas de acuerdo a la demanda de memoria creciente. Antes de realizar cada tarea los sujetos escuchaban la obra completa. Cada actividad fue presentada en una hoja separada, de modo que los sujetos no conocían la consigna puntual que debían resolver hasta no haber realizado la audición correspondiente a esa tarea. Únicamente contaban con una información general sobre la actividad que deberían realizar en la hoja siguiente (ver [anexo](#)). Los tiempos de resolución estuvieron estipulados de igual manera para ambas condiciones del test.

Tarea 1 - Establecimiento de relaciones entre las unidades mayores de la estructura formal

Los sujetos visualizaron tres gráficos analógicos que representaban la macroestructura formal de la obra. Los tres gráficos presentaban los mismos puntos de articulación, sin embargo diferían en la relación formal (identidad, semejanza y diferencia) entre las secciones. Los sujetos debían seleccionar de entre las opciones el gráfico que correspondía a la estructura formal de la obra. Disponían de 50 segundos para leer y resolver la consigna. Se le asignó un puntaje a cada una de las opciones de acuerdo al grado de similitud con la estructura que presenta la composición:

- a) A A B: 3 puntos
- b) A A A': 2 puntos
- c) A B C: 1 punto

Tarea 2 - Reconocimiento de fragmentos pertenecientes a la obra escuchada

Se presentaron 5 fragmentos de los cuales 3 pertenecían a la obra escuchada. Los restantes fueron extraídos de la introducción de *La Pomeña* de Cuchi Leguizamón ejecutada en piano por Lito Vitale. La tarea consistía en indicar si el fragmento escuchado pertenecía o no a la obra. Luego de cada fragmento los sujetos disponían de 10 segundos para dar la respuesta.

Tarea 3 - Ordenamiento temporal de fragmentos musicales

En esta actividad, los sujetos escucharon dos pares de fragmentos. En el primer par los fragmentos se presentaron en orden inverso al que aparecen en la obra, y el segundo en su orden original. Los sujetos debían indicar con números qué miembro del par, el primero o el segundo, aparecía primero en la obra completa.

Tarea 4 - Reconocimiento de planos texturales

Se presentaron dos fragmentos pertenecientes a la obra escuchada. Los sujetos escuchaban el primer fragmento observando tres gráficos de los cuales uno se correspondía con el plano melódico principal y en los dos restantes se incluían movimientos melódicos pertenecientes al acompañamiento. La tarea consistía en indicar el gráfico correspondiente con la línea melódica principal del fragmento escuchado. Se realizó el mismo procedimiento con el segundo fragmento pero en este caso sólo se presentaron dos opciones. Después de cada fragmento, los sujetos disponían de 30 segundos para realizar la actividad.

Resultados

Se realizó un análisis de varianza de mediciones repetidas tomando como factores entre sujetos (i) la *Condición* (que tenía dos niveles, con el estímulo *expresivo*, y con el estímulo *plano*) y (ii) la *Tarea*, tomando el resultado global de cada una de las 4 actividades.

El Factor intra-sujetos *Tarea* resultó significativo: $F_{[3-75]} = 81.668$; $p < .000$ esto implica que las cuatro tareas resultaron diferentes en términos de cómo fueron resueltas. El Factor entre-sujetos *Condición* no resultó significativo, lo que implica que los sujetos en ambas condiciones tendieron a contestar del mismo modo. Sin embargo, la interacción *Tarea x Condición* resultó significativa: $F_{[3-1]} = 4.048$ $p = .008$.

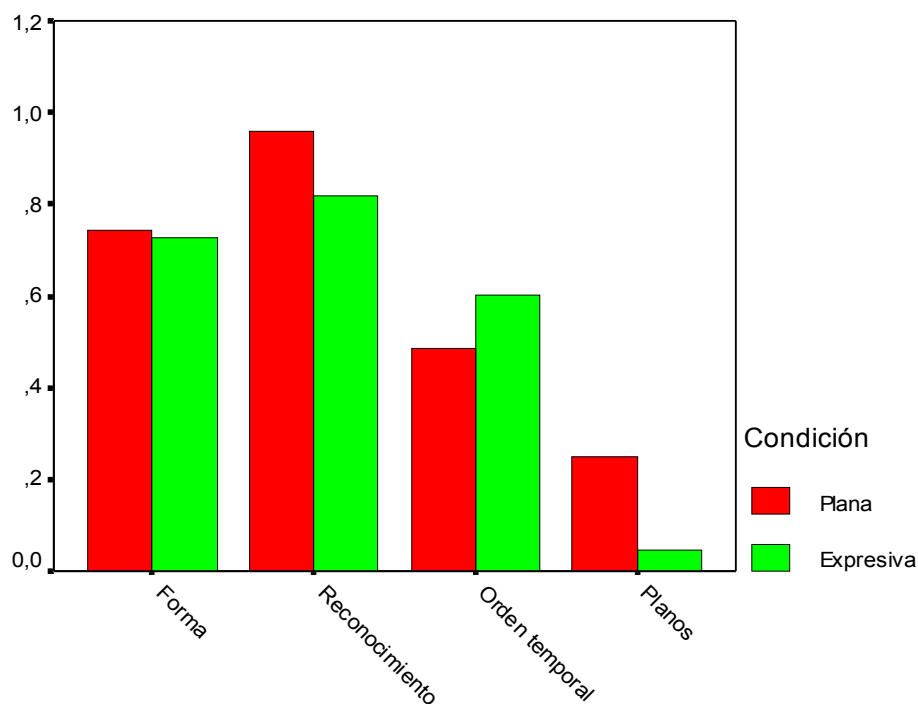


Figura 2: Medias del desempeño de los sujetos discriminadas por condición.

Los resultados mostraron, en general, un desempeño levemente mejor de los sujetos que escucharon la versión plana. A excepción del ítem referente al ordenamiento temporal de fragmentos, todas las tareas fueron mejor resueltas en la versión plana.

Los desempeños de los sujetos en la tarea de ordenamiento temporal mostraron una media de 0,60 en la condición expresiva y 0,49 en la plana.

En el ítem de reconocimiento auditivo, 4 de los 5 fragmentos presentados fueron correctamente identificados por todos los sujetos que escucharon la versión plana. En esta condición, la tarea presentó un valor medio de 0,96 en tanto que en la condición expresiva, este valor fue de 0,82.

La tarea referida a la identificación de planos presentó una media de 0,25 en el caso de los sujetos que realizaron el test escuchando la versión plana, y de 0,04 para los que escucharon la versión expresiva.

En cuanto al reconocimiento formal no hubo una diferencia significativa entre las dos condiciones.

Discusión y Conclusiones

Este trabajo se proponía examinar la incidencia de los atributos expresivos en la comprensión musical con el fin de valorizar el concepto de música como ejecución en el campo de la educación auditiva. En tal sentido se pudo observar que las tareas fueron en general mejor resueltas a partir de la audición de la versión sin desviaciones expresivas, a excepción del ítem de ordenamiento temporal. En este caso, el mejor desempeño de los sujetos que escucharon la versión expresiva podría estar relacionado con la expectativa creada por la expresividad dentro de una obra y la coherencia en la continuidad de un discurso. Esto se vio reflejado en mayor medida en el ítem II, en el que justamente no se altera el orden temporal en que aparecen originalmente en la obra. La expectativa de continuidad que se crea en el fragmento A es resuelta en el fragmento B.

La ejecución completa el sentido de unidad de la obra, a través del manejo de los atributos expresivos, reforzando los vínculos planteados en la composición.

El mejor desempeño en el reconocimiento de fragmentos en la condición B podría estar reafirmando esta idea. Al extraer y aislar un fragmento de una obra se quiebra la continuidad en el devenir temporal de modo que los atributos expresivos presentes en ese fragmento podrían perder sentido y por lo tanto, incidir de manera negativa en su reconocimiento como parte de la obra. Esta idea explicaría el desempeño más bajo de los sujetos en la tarea de reconocimiento de fragmentos en la condición A.

En el ítem de identificación de planos, el mal desempeño general de los sujetos podría deberse a diferentes razones. La primera es de orden metodológico: es posible que no hubieran comprendido la consigna (debido a que se trata de alumnos de nivel inicial que no manejan la terminología adecuada). La segunda es de orden cognitivo, posiblemente los sujetos agruparon toda la información del fragmento en un solo movimiento melódico. Esto se desprende del análisis de la opción seleccionada por los individuos.

Por último, en la tarea referente al establecimiento de identidades entre las partes se observó, aunque leve, un mejor desempeño en los sujetos que participaron de la condición B. Esto podría vincularse con que en el estímulo utilizado en la condición A los atributos expresivos generan más variedad y por tanto, estarían interfiriendo en la comprensión formal.

Se ha observado que en esta etapa inicial de la investigación existen diferencias en la comprensión auditiva de una composición entendida como ejecución (condición A) y de la misma tomada como texto (condición B). Si bien los resultados mostraron, en general, un mejor entendimiento por parte de los sujetos que escucharon el estímulo sin desviaciones expresivas, la música no es ni se percibe como un estímulo plano, si no que por el contrario, la mayor parte de la música contiene atributos expresivos que emergen de la interpretación del ejecutante. En este sentido, se podría decir que la música expresiva implica un nivel mayor de dificultad para su comprensión que la música plana. De esta manera, resulta imprescindible la utilización de música expresiva en el ámbito de la educación auditiva, permitiendo a los alumnos realizar una comprensión cabal de la música vinculada al concepto de música como ejecución.

Sin embargo, se considera apropiado continuar esta línea de investigación en tres direcciones diferentes: (i) la incidencia de los atributos expresivos en un determinado contenido; (ii) la existencia de generalidades en los resultados de la aplicación de pruebas similares a la realizada en este trabajo utilizando estímulos de distintos géneros y estilos; y (iii) la influencia del conocimiento previo de los sujetos que realizan el test, aplicándolo a sujetos con diferente nivel de conocimiento musical. Esto permitiría hallar resultados más concretos que den lugar a una mayor valorización de la música entendida como ejecución.

Referencias

- Bamberger, J. (1991). *The Mind behind the Musical Ear*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cook, N. (2003). Music as Performance. En M. Clayton, T. Herbert y R. Middleton (eds.) *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction*. New York y Londres: Routledge, pp. 204-214.
- 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, pp. 127-139.
- Shifres, F. (2007) La educación auditiva en la encrucijada. Algunas reflexiones sobre la educación auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual. En M. Espejo (ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja, pp. 64-78.
- Pereira Ghiena, A. y Jacquier, M. (2007) Diferentes modos de comunicar la comprensión musical. En F. Pínnola (ed.) *Actas del Congreso de Educación Musical. Puntos de llegada y puntos de partida en la Educación Musical*. Universidad Nacional del Litoral Facultad de Humanidades y Ciencias Instituto Superior de Música. Santa Fé, pp. 128-138.

Discografía

- Leguizamón, G. (1983). En vivo 1983 y banda sonora original "La Redada". Rosario: Melopea Discos.
- Aznar, P. (1998). *Cuerpo y Alma*. Buenos Aires: DBN.

Anexo

Test

Edad:.....

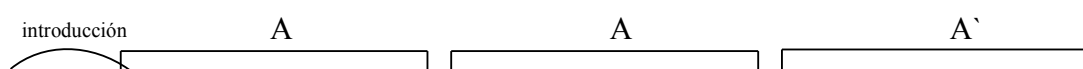
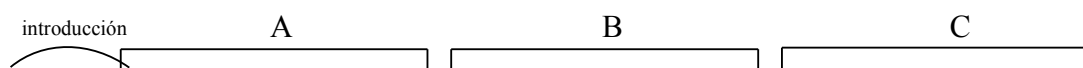
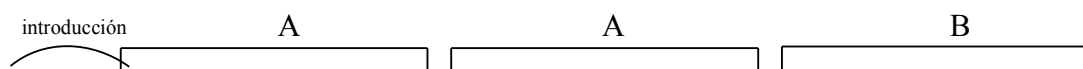
Sexo: F M

Primera audición

A continuación usted escuchará una obra. Atienda a la organización de la forma musical, especialmente a las unidades formales mayores.

Primera audición: Estructura Formal

1) Seleccione entre las siguientes opciones el gráfico que corresponde a la macroforma de la obra escuchada.



A continuación usted escuchará nuevamente la obra luego de lo cual se le pedirá que realice tareas de memoria.

Segunda audición: Memoria

2) Señale si los siguientes fragmentos pertenecen o no a la obra que acaba de escuchar:

Fragmento A: Si No

Fragmento B: Si No

Fragmento C: Si No

Fragmento D: Si No

Fragmento E: Si No

A continuación usted escuchará nuevamente la obra y se le pedirá que realice tareas de memoria.

Tercera audición: Memoria

3) Indique con números el orden temporal en el que se presentan los siguientes fragmentos en la obra escuchada:

I)

Fragmento A:
Fragmento B:

II)

Fragmento A:
Fragmento B:

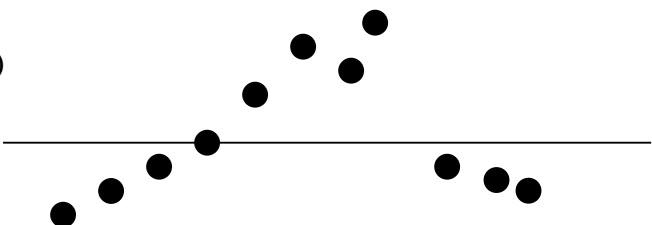
A continuación usted escuchará nuevamente la obra y luego un fragmento de la misma. Atienda a la melodía.

Cuarta audición

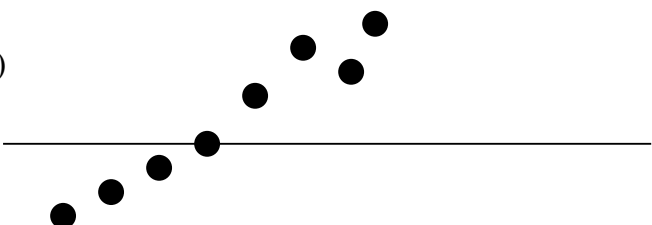
4) Seleccione de las siguientes opciones la que se corresponde con la línea melódica principal del fragmento escuchado.

Fragmento 1

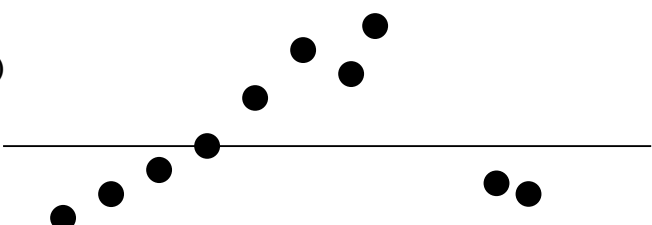
a)



b)

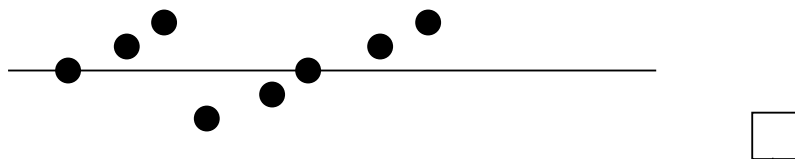


c)

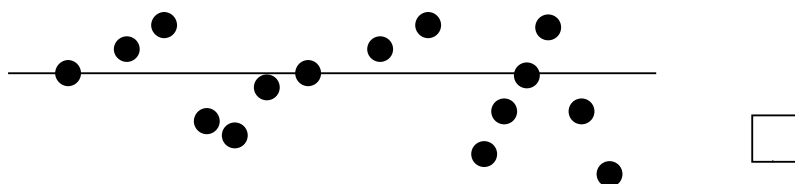


Fragmento 2

a)



b)



5)

a) En la siguiente escala de 1 a 5 indique con una cruz cuán familiar le resultó la obra escuchada, siendo 1 nada familiar y 5 muy familiar:

1 2 3 4 5

b) Es esta escala usted deberá indicar cuán expresiva le parece la ejecución, siendo 1 nada expresiva y 5 muy expresiva:

1 2 3 4 5

MÚSICA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Nos unen las diferencias

PEDRO BOLTRINO

INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Fundamentación

Se reconoce en la música un medio de comunicación y expresión que la hace especialmente pertinente cuando se trabaja con personas que presentan un amplio conjunto de dificultades de aprendizaje (débiles mentales, ciegos y ambliopes, sordos e hipoacúsicos, trastornos motores, severos trastornos de personalidad, etcétera).

“Lo que no se puede pensar es la diferencia, en vez del déficit, como una entidad en sí, (diferente, del latín di-ferens: dos caminos), como una condición cualitativa de un sujeto que va por otro camino. El déficit es una descripción cuantitativa de un objeto comparado con un modelo previo. Pensar a la discapacidad a partir de las diferencias requiere un esfuerzo especial tanto en el campo científico como en el socio-político.” (González Castañón 2001, p. 5)

A partir del año 1978 aparece y se desarrolla el Informe de Warnock, el cual contenía las propuestas para la integración escolar y social, propone la abolición de la clasificación de minusvalías hasta entonces vigente y promueve el concepto de Necesidades Educativas Especiales teniendo el enorme acierto de convulsionar los esquemas vigentes y popularizar una concepción distinta de la educación especial. En este informe se especifican cuáles son las condiciones de vida comunes que deben tener las personas con necesidades educativas especiales como miembros de la sociedad. La aplicación del principio de normalización podría modificar el ambiente empobrecido del individuo y propiciar un mejor autoconcepto de él mismo, que redundaría en el desarrollo de sus capacidades preparándose para hacer unos aprendizajes de mayor eficacia de cara a su rendimiento laboral y autonomía personal dentro de la sociedad. Normalización no significa convertir en *normal* a una persona con ciertas necesidades especiales, sino aceptarlo tal y como es, con sus necesidades, reconociéndole los mismos derechos que a los demás y ofreciéndole los servicios pertinentes para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades y vivir una vida lo más normal posible.

“La música puede brindar un medio no verbal de auto expresión y comunicación o servir como un puente conectando canales verbales y no verbales de comunicación. Cuando es usada de manera no verbal la improvisación musical puede reemplazar la necesidad de palabras y por lo tanto proveer una forma segura y aceptable de expresar conflictos y sentimientos que son difíciles de expresar de otra forma. Cuando ambos canales verbal y no verbal son empleados, la improvisación sirve para intensificar, elaborar o estimular la comunicación verbal, mientras que la comunicación verbal sirve para definir consolidar y clarificar la improvisación musical (Bruscia 1987, p . 561)

Ahora, ¿el abordaje musical en el ámbito de la educación especial es siempre y únicamente terapéutico? ¿Dónde queda lo pedagógico en el espacio de la educación musical en educación especial? ¿Dónde quedan los contenidos específicos del área? Si se lo entiende de esta manera, ¿No es una forma mas de discriminar y caer en uno de los errores, que no por cotidiano y normalizado de uso, deja de ser aberrante?

Objetivos

A lo largo del presente artículo revisare conceptos tales como capacidad, inclusión, integración. Esperando que el desarrollo de los mismos permita un posterior posicionamiento que desarrolle una mirada y accionar que favorezca la integración. Favoreciendo el desarrollo del aprendizaje artístico, constituido por la oportunidad de involucrarse en proyectos con significado, en los cuales puedan destacar el propio conocimiento y el propio crecimiento personal.

A la educación especial le ha tocado abordar los casos que por salirse de la norma conllevan problemáticas que superan el espacio de la educación convencional o general. La escuela en la actualidad se encuentra ampliando su criterio hacia la diversidad, la integración, la equidad y la inclusión. Lo artístico en general y la música en particular no debiera ser un recorte de estas instancias. Por lo tanto cuando hablamos de igualdad de oportunidades no decimos dar a todos lo mismo. Sino darle a cada uno lo que requiere desde su singularidad en ese momento en especial.

En una sociedad que tiende a la homogenización, que reproduce en serie los objetos creados por el ser humano, que arrasa con las diferencias, se ven limitadas las posibilidades para expresar, aceptar y promover todo aquello que responde a manifestaciones singulares.

Al hablar de música y educación especial, es necesario recordar y a eso apunta el presente trabajo, que los destinatarios son en primera instancia niños /as, jóvenes y adolescentes, a los que *no les falta ni les sobra nada*, niños a los que en tanto sujetos se les suma, una necesidad educativa especial. En otros ámbitos de aprendizaje, más allá de lo convencional en el aula (materias de promoción curricular) estos niños no tienen casi dificultades y hasta hacen grandes progresos. Estos ámbitos pueden ser Talleres de pintura, Clases de Educación Física, Talleres de Murga, Clases de Música, espacio al aire libre lugares que le permitan explayar y regular a su "tempo" su propio ritmo.

Como docentes resulta, a veces, más fácil adoptar una vieja mirada homogeneizadora, que sostener una actitud donde lo heterogéneo favorezca el recorte personal. Es necesario promover una mirada individual y personalizada, a riesgo de caer en una situación similar a la planteada en el Mito de Procusto.

"No se sabe si Procusto era un bandido o un filántropo. En todo caso, tenía un lecho en su casa para los viajeros que pasaban de camino a Corinto. Según algunos les invitaba amablemente. Según otros, les obligaba a tumbarse en su lecho por la fuerza. Pero lo cierto es que no admitía que la longitud del cuerpo del viajero no coincidiera exactamente con la del lecho. Si el viajero era demasiado bajo, estiraba su cuerpo mediante un aparato de tortura hasta alcanzar la longitud deseada. Si, por el contrario, el viajero era demasiado largo, Procusto amputaba la parte sobrante con un certero tajo de espada. Un día Teseo viajaba por ese camino y fue invitado por Procusto. Al tumbarse en el lecho, Teseo se colocó de través en lugar de hacerlo a lo largo como todo el mundo. Esto desconcertó tanto a Procusto que Teseo pudo atacarle con su espada, partiéndolo en dos mitades exactamente iguales. El mito de Procusto nos explica que la normalidad no existe y que intentar ajustarse a ella es una aberración. También nos enseña cómo defendernos de quienes, como Procusto, pretenden imponer su modelo. Colocándonos de través inutilizamos el modelo, sin el cual no saben cómo reaccionar."

Aportes principales

Hasta no hace mucho tiempo al hablar de música y discapacidad se pensaba en el niño ciego que tocaba guitarra en alguna estación de trenes, en el débil mental que parche en mano arremetía con un pulso pero difícilmente hasta Gardner se pensaba en estos sujetos como educables en términos convencionales.

Desde siempre, la inteligencia es entendida como la manifestación del intelecto humano, de forma progresiva lineal y acumulativa. Es única y unidimensional. No da la posibilidad de otra forma de manifestación.

Este concepto reduccionista de inteligencia es al que se ha encargado de desarrollar nuestro sistema educativo, es decir, prioriza el desarrollo de las habilidades cognitivas por sobre cualquier otra posibilidad de manifestación. Es inteligente aquel individuo que logra resolver problemas que impliquen una teorización del conocimiento y un análisis lógico matemático de las posibilidades de respuesta; o aquel que logra expresar sus ideas mediante una expresión fluida y elocuente que implica un manejo óptimo del lenguaje ya sea oral o escrito. Todo lo que se salga de este esquema no se podría entender como inteligencia. Por lo tanto al existir más de una manera de aprehender el mundo, de conocer y hacer propio el contexto, más de una forma de ser inteligente aquel parálítico cerebral que bate con una baqueta un pandero nos dice algo más, da cuenta de un camino distinto para acceder al mismo puerto.

Capacidad y discapacidad son términos fronterizos o complementarios, no antagónicos como se suele entender incluso desde de la literatura especializada (el opuesto a capacidad sería, en todo caso, a-capacidad o in-capacidad). Pablo del Río, uno de los mejores conocedores de la obra de Vygotsky señalaba que *"la discapacidad es el atributo universal de nuestra especie"*, haciendo referencia a la interdependencia que toda cultura genera entre sus miembros. Esto nos lleva a entender que nuestras "capacidades" tienen más de social que de individual, es decir, se basan mucho en esta interdependencia y en la capacidad compartida que genera la vida en común. Esta visión social del concepto de capacidad muy pocas veces se ha trasladado a la visión de discapacidad, que siempre ha sido muy individual, hecho que quisiera cuestionar aquí diferenciando entre los conceptos de *déficit* y *discapacidad*. Para nosotros, como educadores, es muy importante diferenciar ambos conceptos puesto que ello nos permite apreciar con mayor claridad la importancia de nuestro trabajo educativo, lo específico de nuestra tarea pedagógica y el alto grado de compromiso que supone, ya que con nuestras decisiones podemos contribuir a cambiar radicalmente la vida de las personas. Y en esto la música tiene mucho por decir.

En mi trabajo diario utilizo cada vez con más frecuencia, cuentos sonorizados, la improvisación y las canciones como organizadores, que brindan una estructura, que ofrece un sostén.



La canción como lugar intermediario, al decir de Winnicott, entre el adentro y el afuera, vela por los niños, tamiza, ordena, protege, guía, La construcción de una canción tiene un equilibrio y una estructura que favorece que el niño al percibir las adopte y traslade a su propia estructura emocional, mental y física. Hay un antes, un ahora y un después. La música transcurre y construye el tiempo.

Operativamente, la creatividad es la capacidad de asociar, seleccionar, reestructurar, organizar y transformar las experiencias pasadas o la información recibida en combinaciones únicas que dan lugar a producciones diferentes y nuevas. Lo hasta ahora expuesto nos lleva a repensar sobre la esencia de la creatividad y en qué se diferencia ésta de la inteligencia. Olga Blinder considera que si bien existe una correspondencia entre ambas, no es absoluta. Se suele decir que las personas muy creativas son inteligentes, ahora, no siempre las muy inteligentes son creativas en el mismo grado.

Se supone que el trabajo con nuestros "niños especiales" no es tarea fácil y si bien cotidianamente se diagnostica, patologías, áreas descendidas del aprendizaje, situaciones problemáticas en general, por grandes que estas sean, nunca abarcan la totalidad de la persona. Se hace indispensable no reducir a una persona al status de objeto, dado que es éste el primer paso para la pérdida de los derechos civiles. Sujetos, por delante de las patologías.

Hay que considerar que, niños con severos trastornos emocionales o con discapacidades múltiples -cuadros asociados-, no son de fácil inclusión escolar. ¿Qué instancia de lo pedagógico tiene lugar ante estas situaciones?, ¿cuál es la amplitud del marco pedagógico?, ¿queda lo pedagógico determinado por el *encuadre institucional*?, ¿favorecer al desarrollo de un hábito no forma parte de lo pedagógico? Con relación a problemáticas aparentemente menos comprometidas, donde hay déficit en la atención, cuando no hay conservación de los aprendizajes, cuando se plantean serias dificultades en la adquisición de las nociones básicas, donde existen interferencias e inestabilidad en las reacciones emocionales que hacen síntoma en el aprendizaje, interferencias de adaptación social, etcétera, ¿cuál es el sostén para emprender el proceso hacia una educación musical, aun teniendo en cuenta la posibilidad de adaptación curricular?

Esto nos lleva a considerar diferentes conceptos y, en primera instancia, a puntualizar términos como *clínica*, *terapia* y lo *educativo-terapéutico*.

Como dice De Castro (2004) "*La clínica promueve la cura. La escuela promueve el aprendizaje y éste, en un sentido amplio que va más allá del conocimiento, el dominio de contenidos*". Para Knobel (1977) "*un terapeuta es siempre un reeducador*" y "*toda educación especial es terapéutica*".

La música puede contribuir a romper barreras entre alumnos y liberal el potencial que llevan consigo. No obstante, con respecto a alumnos con *dificultades de aprendizaje*: Es posible que los alumnos necesiten un acercamiento positivo a unas experiencias y actividades que puedan realizar con éxito.

Un educador comprometido es capaz de captar las diferencias, aceptarlas y estimularlas. La *uniformación* es siempre una tentación ya que resulta menos amenazante.

Hablo de intervención del arte, específicamente de lo musical, lenguaje que requiere un aprendizaje y puede limitarse a una simple habilidad técnica o ampliarse hasta el punto de englobar la expresión de una visión particular del mundo. Sin embargo en un sentido más amplio,

"El concepto arte, hace referencia tanto a la habilidad técnica como al talento creativo en un contexto musical, literario, visual, etc. Procura a la persona que lo practica y a aquellos que lo contemplan una experiencia que puede ser de orden estético, emocional, intelectual o bien combinar todas esas cualidades en un fenómeno de sociabilidad que favorece lo creativo como una adaptación activa a la realidad." (Gombrich 1997)

La educación tiene el doble poder de cultivar o de ahogar la creatividad. En una educación significativa, la creatividad permite que el alumno sea agente activo de su propio aprendizaje, como también de la exploración y descubrimiento del mundo contando con la capacidad de enfrentarse a problemas y dar respuestas alternativas -he aquí un correlato con la invención científica. Para Rogers, la creatividad favorece la actualización del yo, el desarrollo y madurez personal. Ésta no sólo se manifiesta en el sentido estricto de la invención, artística o científica, para que sean originales y funcionales. En un sentido más amplio es la actualización del propio ser, es decir, un estilo propio de vivir, de estar abierto a la experiencia, a las cosas y a los seres. La creatividad es un signo de equilibrio personal. Ésta emerge cuando el sujeto actualiza o desarrolla lo más posible su potencial afectivo y mental, y se siente librado de las inhibiciones personales y sociales. La creatividad tiene dos constantes básicas: la *novedad* y la *libertad*. Lo nuevo se expresa de distintos modos, según sea visto a través del proceso de realización y de creación o bien de la persona que crea y el ambiente en que se mueve. La libertad se manifiesta en el proceso mismo de la creatividad. La acción es libre si nace de la iniciativa del sujeto, y si éste puede liberarse de estereotipos y categorías rígidas de pensamiento y acción, y si es abierto y flexible.

Implicancias/Conclusiones

A lo largo del presente trabajo he intentando dar fundamento a la premisa de educación artística para todos, mas allá de las diferencias, creyendo firmemente que la heterogeneidad enriquece, que en una persona con discapacidad habita una persona. Entendiendo que es posible que sea necesario adaptar las tareas que se les encarguen para que puedan responder de forma positiva, adaptar también los contenidos seleccionados para ese grupo en especial y ese alumno en particular. Para garantizar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, pueden ser necesarios recursos adicionales. Al interrogarme sobre cómo desarrollar tal o cual habilidad o aptitud, o cómo acceder sin error alguno a la consecución de "ese objetivo" en la clase de música, a veces con fines netamente conductistas, imagino que, si es posible tener una mirada individual para cada alumno, y hacer que ese aprendizaje sea significativo en su proceso, poco importan sus necesidades educativas especiales ya que todos debieran en estos términos serlo, sobre todo en disciplinas donde lo artístico entra en juego comprometiendo la sensibilidad. Personas por sobre la discapacidad, Persona con discapacidad.

El vínculo entre los sonidos y el ser humano (*complejo "sonido-ser humano"*) proporciona la base de trabajo para la musicoterapia. Una parte importante de la labor musicoterapéutica se desarrolla en el campo de las enfermedades psíquicas, muchas de las cuales se caracterizan por retracción, inhibiciones, represión o negación de *sentimientos, o disociación de los mismos, y en el campo de la educación especial. Para Alvin Juliette (1974), "el objetivo de la musicoterapia es alentar un crecimiento emocional, afectivo, relacional y social de la persona a través de la utilización de sonidos, movimientos y expresión corporal como medio de comunicación y de expresión"*.

En la clase de música, los niños cantan, ejecutan instrumentos, se expresan corporalmente, improvisan, aprenden. Dentro del ámbito escolar pocas cosas son más terapéuticas que el aprender.

Al aparecer el sonido, lo van transformando en otros sonidos y gradualmente lo resignifican como un pulso, un ritmo, una melodía, timbre o armonía. La música es medio para obtener otros resultados. Y a la vez fin en sí misma. No es en educación especial donde apuntamos a las aptitudes musicales (que no son pocas) sino a los principios de significatividad y funcionalidad de los aprendizajes artísticos. El resultado será realmente positivo si docentes y alumnos logramos reconocer y valorar obstáculos y logros y si el *espacio musical* ofrece alegría y seguridad para expresarse libremente.

Referencias

<http://www.naumon.com/main.php?lang=1§ion=10&menu=2&mp=5&l=p&m=36> (página consultada el 23/04/08).

Office for Standards in Education. Inglaterra (1995).

LAS METÁFORAS ORIENTACIONALES

Un recurso mediador en la interpretación del canto coral

MARÍA EUGENIA DE CHAZAL

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

Fundamentación

El siguiente estudio comunica la etapa exploratoria de un trabajo de tesis sobre la presencia del pensamiento metafórico y su relación con el uso de esquemas de acción en la interpretación del canto coral. Investigaciones relativas al uso del pensamiento metafórico en la construcción del significado (Lakoff y Johnson 1980) muestran, a través de numerosos ejemplos, que nuestra estructura conceptual se basa en construcciones imagen-esquemáticas que emergen de nuestra experiencia del mundo y que la base de nuestro pensamiento es de naturaleza metafórica. Las expresiones metafóricas también se encuentran en el lenguaje utilizado para conceptualizar la música (Zbikowsky 2002; Saslaw 1997-1998; Guck 1991, citados por Martínez 2006) y que las representaciones imagen-esquemáticas que se encuentran en la base de dichas expresiones podrían hasta cierto punto modelar la experiencia musical. Nos interesa indagar si el pensamiento metafórico es utilizado en contextos de actividad musical para incentivar la interpretación de las obras musicales.

Objetivos

En el presente trabajo se indagó la presencia del pensamiento metafórico en los ensayos de preparación de una obra coral.

Metodología

Para la recolección de la información se aplicó la metodología de estudio de caso, analizando registros filmicos de ensayos de un director de coros con su agrupación.

Los datos se distribuyeron en cuatro dimensiones de análisis: uso del lenguaje; gestos corporales utilizados; dominio musical analizado y tipos de metáforas empleadas.

Resultados y Discusión

Los primeros resultados, correspondientes al empleo del lenguaje metafórico, muestran que el director del coro utiliza metáforas orientacionales que contienen los esquemas imagen básicos origen- camino- meta, arriba - abajo y adelante - atrás, como recursos mediadores para mejorar aspectos de la interpretación musical tales como la continuidad discursiva, o aspectos de la dinámica y la articulación en la ejecución del canto coral.

ESTUDIO DE LAS VARIACIONES TEMPORALES EN UNA EJECUCIÓN MUSICAL EXPRESIVA

Su relación con el contorno melódico

JULIETTE EPELE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

La noción de ejecución musical expresiva dentro del campo de la Psicología de la Música alude al fenómeno de variación sistemática relativa a la regulación temporal, dinámica, articulación y afinación que caracteriza y distingue toda ejecución de una pieza de música, conformando cada vez una microestructura única (Repp 1993). Diversos estudios sobre variación expresiva del tiempo – rubato – y la dinámica (Shaffer 1980, 1981, 1984a; Clarke 1982, 1985a; Shaffer, Clarke y Todd 1985; Repp 1992, 1994; Clynes y Walker 1982, 1986) o variación expresiva de la afinación y la articulación – implicando el timbre – (Fyk 1994, 1996; Ward, 1970; Fletcher y Sanders, 1967; Handel, 1989; Meyer 1992, 1994) indican que la ejecución musical se organiza a partir de una representación estructural subyacente de la música que, en combinación con conocimientos teóricos y del estilo, enmarca y conduce de manera elástica tales variaciones generando estructuras expresivas (Clarke 1985b; Gabrielsson 1999). Asimismo, la posibilidad de replicar patrones expresivos (Gabrielsson 1987a; Henderson 1936; Seashore 1938; Clarke 1985a, 1985b), imitar patrones diferentes (Clarke 1991, 1993^a; Clarke y Baker-Short 1987), o poder tocar inexpressivamente un pasaje (Bengtsson y Gabrielsson 1983; Palmer 1989; Seashore 1938) sugiere que las variaciones son intencionales. En tal sentido, la ejecución musical proyecta y revela algún contenido particular de la estructura.

De acuerdo con esta perspectiva, numerosos trabajos de análisis de ejecuciones expertas alentaron la búsqueda de correlaciones entre las acciones del ejecutante y diferentes aspectos de la estructura segregada, dando lugar a una tipificación de los recursos de producción musical conforme a un sistema de reglas. Por ejemplo, Sundberg, Friberg, Frydén (1991a) entre otros, infieren el principio de énfasis dinámico con relación al contorno melódico: mayor altura - mayor intensidad, para pequeñas unidades de agrupamiento. Del mismo modo, este estudio se inscribe en el marco de síntesis de las intuiciones del ejecutante en la expresión sistematizada de la propia comprensión estructural de la música.

Objetivo

Este trabajo tiene por objeto analizar la variación o regulación temporal en la ejecución de una obra romántica cuya interpretación presenta un importante uso de rubato – modalidad que prescribe una ejecución desvinculada del valor rigurosamente determinado por la figuración que indica el signo de cada nota – en relación al contorno melódico en términos de “información global” (Dowling 1994): ascenso o descenso de la línea melódica independientemente del número de elementos y tamaño de los intervalos de altura entre éstos.

Metodología

La obra musical

El Intermezzo Op.119 No. 1 en Si m de J. Brahms se encuentra escrito en compás de 3/8 e indicación de tempo: Adagio. Consta de tres secciones, las primeras A y B están separadas por doble barra y tienen marcado ritardando final (c. 16, 45-46) en tanto que la tercera A' presenta 2 ritardandi (c. 61 y 64-65-66-67) y calderón sobre el último acorde (c. 67). Respecto del contorno melódico, la sección central describe arcos grandes (c. 17-30, 35-38, 39-42) y una línea ascendente que conduce a la reexposición de la melodía inicial más estable, mientras que las secciones A – A', giran entorno a la nota dominante (fa_2) y cierran en dirección descendente (c.12-16, 58-60), prolongando el descenso final en la recapitulación (c. 61-67). La segunda sección, desarrollada entorno al modo relativo, juega con el recurso de la hemiola.

Sujeto y procedimiento

El análisis de las variaciones temporales en la interpretación del pianista Glenn Gould examinó la variabilidad en la ejecución del intervalo de tiempo entre ataques de sonido (IOI)

correspondiente a la corchea escrita. La medición de las variaciones temporales se realizó mediante el programa de edición y grabación de audio Sound Forge que permite identificar el ataque del sonido con exactitud de milisegundos – a pesar que muchas determinaciones comprometieron la escucha en razón de la prolongación y superposición de sonidos – en tanto que las alturas de la melodía fueron tomadas de la partitura y expresadas en Hertz de acuerdo con el sistema de afinación temperada.

Resultados

Las variaciones temporales de los IOIs en este estudio – exceptuando el último ataque que corresponde al compás entero (Figura 1) – presentan una distribución asimétrica a la derecha según lo evidencian el orden de los valores: moda (516ms) < mediana (635ms) < media (692ms) y los cuartiles 1 comprendido entre 282-497ms, y 4 entre 800-2.118ms. Referentemente, el coeficiente de variación, estableciendo como valor nominal del valor referente – corchea – el valor mediano de la distribución es, $cv = 0.44$.

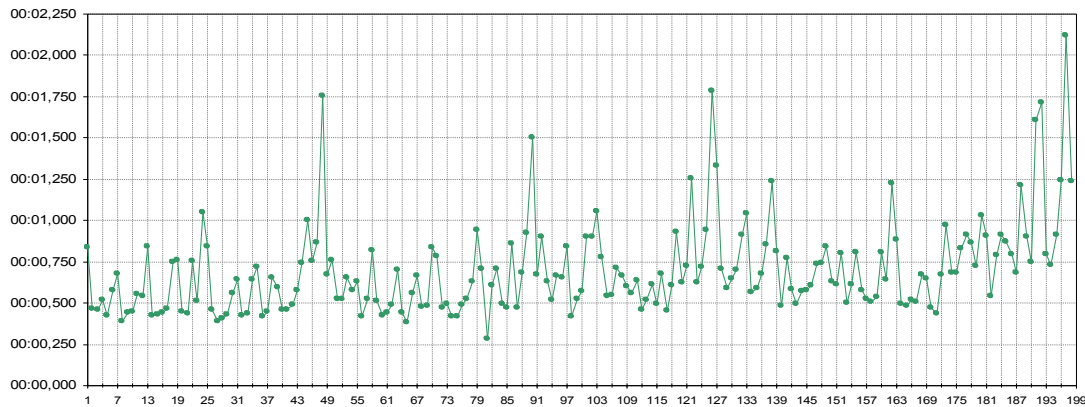


Figura 1. Representación gráfica de los IOIs en milisegundos, con excepción del último ataque.

De acuerdo con el gráfico, se observa pronunciado alargamiento del tiempo en ritardandi finales y regiones cadenciales que articulan subsecciones (c. 8, 30, 54), así como mayor y extrema desviación [-0.917ms/1.150ms] en la sección B, con predominancia de saltos y máxima amplitud de registro. Los IOIs de la primera frase melódica (c.1-8) ofrecen una organización de la regulación del tiempo distinta de la que se exhibe respecto de su idéntica reexposición en la partitura (c.47-54).

Sin embargo, los índices de correlación (r de Pearson) entre el IOI y el parámetro altura de la melodía – donde la altura es 1 para todo el intervalo de tiempo, esto es, el 66% de los casos – muestran que:

- existe baja correlación negativa global ($= -0.450$) siendo la variación temporal explicada en 20,24% por la altura, y
- la correlación es menor cuanto más amplio el movimiento de contorno:
-

	Sección A	Sección B	Sección A'
r Pearson	-0.295	-0.461	-0.531

El gráfico de la Figura 2 visualiza la dispersión de los datos y la poca correlación entre ellos.

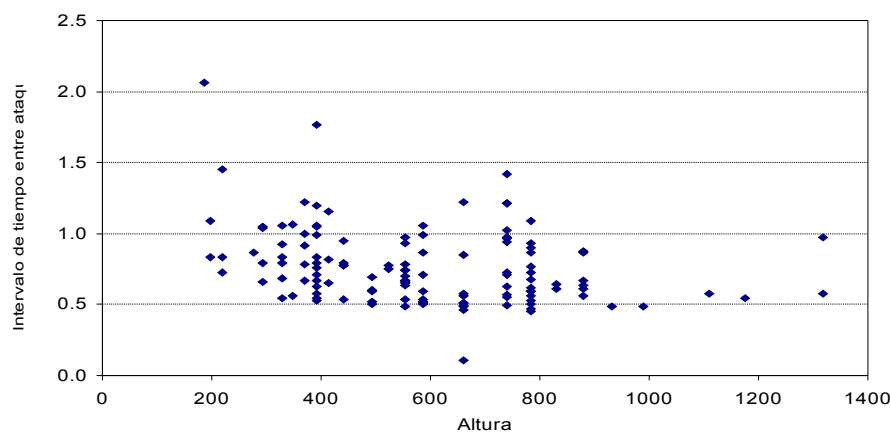


Figura 2. Representación gráfica de la relación IOIs / altura, exceptuando el último ataque.

Discusión

El fin del presente trabajo ha sido estudiar la relación entre los movimientos de regulación temporal y de contorno melódico, observándose una correlación levemente negativa entre ambos. Esto demuestra, en primera instancia que las variaciones expresivas del tiempo parecen no obedecer a la aplicación sistemática de reglas interpretativas. En efecto, los resultados revelan paralelismo en el uso de ralentizaciones con relación a la articulación de grandes frases o secciones, independientemente de la dirección ascendente o descendente de la línea melódica y la presencia o no de indicador ritardando, en tanto se observa mayor variabilidad expresiva a nivel de los IOIs, aún cuando el contorno es textualmente citado en la partitura, prevaleciendo cierta ambigüedad interpretativa en el nivel más bajo de la jerarquía de frases.

De este modo, la segmentación del fraseo en los niveles más altos, donde la resolución y cierre de cada uno de los componentes de la estructura converge, parece dominar la ejecución musical dando cuenta de que la prescripción de principios operando separadamente no basta en la descripción de la realización interpretativa del ejecutante. Puntualmente, en esta ejecución el pianista compone una nueva variación del tiempo de un mismo pasaje, y con ello muestra que la regulación temporal no refleja los pequeños movimientos de contorno. En todo caso, podría estar asociada a la dinámica de algún otro elemento particular de la estructura, o bien ser resultado de una reinterpretación de la estructura musical de acuerdo al contexto (Clarke 1995; Shifres 2001).

La repetición textual en la partitura no puede significar lo mismo en el devenir de la música en la medida en que su reexposición implica el conjunto de nuevas circunstancias y vivencias que rodean al evento. En tal sentido, el ejecutante genera su propia representación y programa de la música adecuada al contexto (Shaffer 1980, 1981, 1984, 1995), avalando la consistencia de sus acciones expresivas en cada una de sus diferentes versiones interpretativas.

Conclusión

El estudio de las intuiciones en ejecuciones expertas ha dado indicios acerca del modo en que los ejecutantes representan la música y de sus decisiones interpretativas. Respectivamente, el análisis de las acciones de ejecutantes permitió la síntesis de recursos sistemáticos de producción musical conforme a un sistema de reglas. No obstante, las evidencias sugieren la necesidad de adecuaciones en el procedimiento de síntesis, al dar cuenta de que el análisis de la ejecución expresiva no puede obviar restricciones temporales de orden aún más amplio implicadas en el discurrir de la música.

Referencias

- Dowling, W. J. (1994). El contorno melódico en la escucha y el recuerdo de melodías. En R. Aiello (ed.) *Musical Perceptions* (S. Malbrán, traductora). New York: Oxford University Press.
- Friberg, A. y Battel, G. U. (2002). Structural communication. En R. Parncutt y G. E. McPherson (eds.) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Estrategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, pp. 199-218.
- Friberg, A.; Bresin, R. y Sundberg, J. (2006). Overview of the KTH rule system for musical performance. *Advances in Cognitive Psychology*, **2 (2-3)**, pp. 145-161.
- Gabrielsson, A. (1999). The Performance of Music. En D. Deutsch (ed.) *The Psychology of Music*. New York: Academy Press, pp. 501-602.
- Palmer, C. (1996a). Anatomy of a Performance: Source of Musical Expression. *Music Perception*, **13 (3)**, pp. 433-453.
- Palmer, C. (1997). Music Performance. *Annual Review of Psychology*, **48**, pp. 115-138.
- Repp, B. H. (1994). Relational invariance of expressive microstructure across global tempo changes in music performance: An exploratory study. *Psychological Research*, **56**, pp. 269-284.
- Shaffer, L. H. (1982). Rhythm and Timing in Skill. *Psychological Review*, **89 (2)**, pp. 109-122.
- Shifres, F. (2001). El ejecutante como intérprete. Un estudio acerca de la cooperación interpretativa del ejecutante en la obra musical. En F. Shifres (ed.) *Actas de la Primera Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.

Discografía

- Brahms, J. 4 Ballades Op. 10, Rhapsodies Op. 79, Intermezzi. Intérprete: Glenn Gould. SONY CLASSICAL, Selection No. 052651 (1S2K52651).

Peters, No. 3300b (9488). (1930-40). Brahms, Johannes – Sauer, Emil von (HRSG). Klavier Werke. Band II. Klavierstücke Op. 76, Zwei Rhapsodien Op. 79, Phantasien Op. 116, Drei Intermezzi Op. 117, Klavierstücke Op. 118, Klavierstücke Op. 119, 5 Studien. Leipzig: Edition Peters.

VALORARTE

Un medio diferente de construir conocimientos significativos en el niño del Nivel Inicial

GLADIS ALEGRE, M. LAURA FRADE Y M. ALEJANDRA VIOTA BALBASTRO

INSTITUTO FORMACIÓN DOCENTE MERCEDES

Este trabajo, presenta dos partes, la primera, tiene que ver con mostrar el origen de la propuesta que fundamenta el Proyecto VALORARTE. Dicho origen resulta de un trabajo anterior realizado por tres estudiantes que cursaron el primer año de la Licenciatura en el Nivel Inicial, correspondiente al Trayecto de Reconversión de Título-2006- en la Facultad de Humanidades U.N.N.E.- Universidad Nacional del Nordeste, Provincia del Chaco; en el marco de Trabajos prácticos integradores de la Cátedra Enseñanza- Aprendizaje de la etapa Maternal.

La segunda parte, integra los aportes de la psicología cognitiva - neurociencias y música, estructurando así la fundamentación del Proyecto VALORARTE... y la necesidad de llevarlo a cabo para demostrar las implicancias de las áreas expresivas, en especial, la música, para el desarrollo integral del sujeto en el Nivel Inicial.

Partimos de la premisa que el arte en educación contribuye al desarrollo de capacidades y permite fortalecer la identidad personal y social del niño. Los actos creativos constituyen síntesis de capacidades, donde la imaginación se constituye como medio esencial para la apropiación de conocimientos.

Antecedentes del Proyecto VALORARTE

Naturaleza Del Problema

El antecedente directo del Proyecto es el Trabajo de la Cátedra: "Enseñanza aprendizaje de la etapa maternal", del Módulo: Medios de Comunicación y Representación.

Con la intención de mostrar y promover innovaciones en las prácticas y estrategias metodológicas de las Prácticas docentes del Nivel Inicial, en Sala de Jardín Maternal, y conocer las implicancias de las mismas. Surge así la idea de llevar a cabo este trabajo con el fin de demostrar las transformaciones fundamentales que se producen en el desarrollo del área expresiva en el Niño.

Objetivos

- Observar la relación entre los lenguajes expresivos, especialmente Música, en interacción con el niño.
- Sintetizar aportes de la psicología como teoría en relación con los aprendizajes del área.
- Practicar una clase de música integrando los marcos de referencia, corroborando el desarrollo integral del niño.

Hipótesis

- Los lenguajes expresivos, en especial la Música, permite desarrollar en el niño aspectos de su personalidad.
- La música es un medio para construir aprendizajes significativos en el niño.

Diseño Metodológico

Pertenece a un tipo de investigación- acción de carácter descriptivo, exploratorio. Intenta describir las diferentes observaciones y concluir en un análisis, considerando para los mismos aportes de la Psicología cognitiva, Neurociencia, Música.

Universo

Los niños que conforman la muestra, tienen entre 1 y 3 años de vida, provenientes de familias constituidas, nuclear, de clase media, socioeconómico, que cuentan con un contexto social, provisto de cualquier estímulo que favorecer la estimulación de diferentes formas de capacidades psico- motoras-perceptivas del área.

Muestra

Se seleccionó a 3 niños de los cuales 2 asisten a un Jardín Maternal (de diferentes establecimientos) y otro niño asiste a un gabinete con estimuladora temprana.

Los períodos de observación de campo transcurrieron en los meses de noviembre y Diciembre del 2006, durante los siguientes períodos.

Alumno/mes	Noviembre	Diciembre
Alumno- A	2 últimas semanas	
Alumno- B		2 semanas y media
Alumno- C		Todo el mes.

Tabla 1. Cronograma de Observaciones.

Los horarios eran en el caso A en los momentos de música y con el docente en sala, en períodos de 30 minutos.

En el caso B en sesiones de no más de 40 minutos.

En el caso C en todo momento, la sala, en su medio familiar, social, etc.

Procedimiento del Dispositivo

Fase I

Entrada al campo- Entrevista. Se pidió autorización a docentes, estimuladora temprana y familiares para llevar a cabo las observaciones.

El tipo de entrevista fue semiestructurada, con el objeto de conocer el contexto en que se desenvuelven los niños:

- Como esta constituida su familia.
- Como es su relación con la música, escucha, esta en contacto.
- Si escucha música en su casa, de que tipo,
- Tuvo inconvenientes al nacer.
- Cómo desarrolla el momento de la música, hay maestro especial.
- Para que utiliza la música, etc.

Fase II

Esta etapa consistió en trabajar en una clase con ellos y tomar registro de lo sucedido.

Fase III

Se llevó a cabo el análisis de lo registrado, realizando una triangulación de la información, entre lo observado, la experiencia y el marco de referencia.

Conclusión

Iniciar al niño en el conocimiento de la música o lenguaje expresivo desde temprano es trabajar para su desarrollo.

Estos niños demuestran que ponerlos tempranamente en contacto, con el área, cantarles canciones, ofrecerles objetos y materiales sonoros, etc., es trabajar desde la cotidianidad, utilizando los mismos como medio para desarrollar su creatividad y favorecer la construcción de conocimientos.

Erikson plantea

“que la personalidad del individuo nace de la relación entre las expectativas personales y limitaciones del ambiente cultural. La vida gira entorno al individuo y al medio,... el contexto llega a ser tan determinante que puede producir estancamiento o una regresión con respecto a otras etapas”.

Claramente se evidencia esta reflexión en los tres casos expuestos.

Intervenciones docentes seguras y coherentes, ayudarán al niño a constituirse seguros, en la conquista de su lenguaje expresivo musical *“jugando y sólo jugando, el individuo es capaz de ser creativo y de usar toda la personalidad y sólo siendo creativo, el individuo descubre a sí mismo”* (Winnicott).

El docente es quien debe aparecer como estimulador de la especialidad.

Permitir en el niño, el contacto temprano con el hecho artístico, como dice Gradner en su teoría, al plantear la conducta Artística, en la cual se combinan los aspectos subjetivos y objetivos de la vida” construye tres sistemas interactivos en el desarrollo.

- El sistema del HACER, produce actos o acciones.
- El sistema de PERCEPCIÓN son las discriminaciones o distinciones.
- El sistema de SENTIMIENTOS que da lugar a los afectos, que se perciben.



Estos sistemas están presentes durante toda la vida, podríamos decir que los “determinantes culturales” (Farnsworth 1969), termino que utilizamos para referirnos al contexto de cada niño, éste juega un papel determinante para relacionar con los sistemas y evidencia la manera de cómo relacionar este desarrollo desde la Psicología, permitiendo identificar la naturaleza de las competencias adultas en sistemas simbólicos específicos, estudiar los cambios en el desarrollo cognitivo como una totalidad.

El aprendizaje activo y creador de la música debe partir de la educación auditiva, ya que la percibimos de esta forma, sintiéndola. Reafirmamos el hecho de comprender que el niño para expresar sus emociones y pensamientos utiliza el movimiento, el sonido, la acción, la voz, el baile, el canto sintiendo la necesidad de expresar su afectividad y cognición, porque necesita del otro desde que nace, sino no podría sobrevivir. Claramente evidenciado en las observaciones de los niños.

El cuerpo para ello es indispensable para la construcción de su personalidad, resultando la condición de las relaciones entre el individuo y el medio “*es el vehículo de nuestro ser, en – el mundo que nos permite la comprensión del otro...*” (Merleau- Ponty, citado Prosyeyin- Origlio 2001, pp. 12).

Ese otro es el que hace que uno tome conciencia de su posibilidad como persona, el interactuar con otros, el niño adquiere una posibilidad de expresar sus afectos-ideas que convierten en creatividad y aumentan sus posibilidades de comunicación.

Esto se puede observar en la interacción que hace la estimuladora temprana, o en la interacción docente.

Es por ello, que partir de este trabajo y como en todo proceso de investigación, el fin marca el inicio o es disparador para otro proceso.

Pensar en lo siguiente.

- En el caso de transferencia, se observó que claramente existen “determinantes culturales” que hacen que se favorezca el contacto con la música y se la trabaje (como en el caso del especialista) para ayudar a un sujeto a socializarse y estimular para contribuir a su constitución subjetiva.
- El docente es quien será mediador para favorecer e intervenir en el desarrollo infantil. Es por ello que teniendo en cuenta el contexto de la ciudad de Mercedes- Corrientes, se observó que los docentes del Nivel Inicial y algunos docentes del área, carecen de éste conocimiento, de considerar al área expresiva como Medio de trabajar la música, para construir conocimientos significativos en el niño de la primera infancia.
- Es por ello que surge el Proyecto ValorArte: un medio diferente de construir conocimientos significativos en el niño de Nivel Inicial.

Desarrollo del Proyecto ValorArte: Un medio diferente de construir conocimientos significativos en el niño del Nivel Inicial

Esta segunda parte, integrará los marcos teóricos de la Psicología y Música pudiendo aseverar la necesidad de llevar a cabo nuestro proyecto.

VALORARTE, “Un medio diferente de construir conocimientos significativos en el niño de Nivel Inicial”, es una capacitación dirigida a los docentes del Nivel Inicial y de las áreas expresivas, en particular Música, que trabajan en dicho nivel.

Es una propuesta interdisciplinaria, innovadora y creativa de trabajar articuladamente los conocimientos provenientes de la Psicología cognitiva y los lenguajes expresivos, en especial, la Música, como alternativa superadora de la formación de la práctica docente en el Nivel Inicial.

Como docentes debemos en primer momento, observar el desarrollo del niño y su vivencia en relación a la música. Es lo que se plasmó en el trabajo de transferencia de origen, realizando los registros, correspondientes.

El contexto donde se llevará a cabo este proyecto, es en la ciudad de Mercedes, Corrientes. Los docentes que se desempeñan en el Nivel Inicial, en las instituciones de la ciudad mencionada, egresan con una formación docente que no contempla los diferentes lenguajes expresivos- Música, en profundidad; teniendo la maestra que desempeñar ese rol.

Más aún al estar en el interior de la Provincia de Corrientes dificulta el acceso a cursos de perfeccionamiento.

La propuesta intenta contrarrestar, esta falencia ofreciendo un espacio para el análisis, la vivencia y la adquisición de conocimientos específicos del área, pudiendo vislumbrar lo importante de ésta, en relación a la constitución subjetiva del niño en el Nivel Inicial. Partir de un medio como la Música y Expresión Corporal, para ir integrando las otras disciplinas.

Se llevará a cabo a través de encuentros presenciales, clases de campo y aula taller.

La temática a abordar incorpora conocimientos del campo de la Psicología, Didáctica general, Didáctica específica del Nivel Inicial y de los lenguajes expresivos, en particular.

Los módulos serán trabajados desde el inicio en forma espiralada, integrando las conceptualizaciones didácticas y psicológicas al área artística: Música y Expresión Corporal.

Si bien la formación de base de los capacitando es diferente, el enfoque metodológico responde a las necesidades inmediatas de los mismos, de manera de ofrecer un espacio de acompañamiento que requiere de los participantes la disposición a organizarse, trabajar en forma individual, luego en equipos de producción; capitalizando sus experiencias en el aula y convirtiendo sus vicisitudes en material de análisis crítico que les permita la revisión y efectividad de sus desempeños como docente.

En síntesis, se pretende que el material de aprendizaje que se aporta y la construcción de conocimientos durante el desarrollo del Curso, le permita desarrollar críticamente al capacitando, una manera diferente de construir los saberes, revalorizando los diferentes lenguajes expresivos: Música, como un nexo para el logro de aprendizajes significativos a través del desarrollo de estrategias metodológicas para ejercer el rol en el contexto que esté inserto.

Marco Teórico

Los neurocientistas han encontrado evidencias que en todo el proceso de desarrollo cerebral, incluso antes del nacer, está influenciado por condiciones ambientales, incluyendo entre ellas la nutrición, el cuidado, el afecto y la estimulación individual que reciba cada uno.

El impacto del ambiente es específico, no sólo en el desarrollo general del cerebro, sino también, en la construcción del proceso de interconexión neuronal, llamado “el cableado del cerebro”.

La mayor parte de estas sinapsis se establecen durante los tres primeros años de vida.

Esta es la razón de porque las primeras experiencias de la vida son tan cruciales.

La dualidad de los factores genéticos y ambientales que actúan en el desarrollo cerebral y en definitiva en la inteligencia, aún cuando la cuantía de la influencia de uno y otro no ha podido ser cuantificada.

Se ha demostrado que la preocupación y protección temprana que se da al niño impacta significativamente en el crecimiento del niño y desarrollo de las funciones cerebrales, cognitivas, emocionales, motoras y sociales.

El cerebro humano tiene una notable capacidad de cambio. Se ha investigado mucho acerca de la plasticidad del cerebro. Esto significa que éste órgano tiene una capacidad de cambio en respuesta a las experiencias ambientales; es así como hay evidencias científicas de que el cerebro no es estático y que las capacidades individuales no están fijas en el momento de nacer. El cerebro puede adaptarse para compensar los problemas, respondiendo a intervenciones externas.

Mientras la capacidad de aprendizaje se mantiene a lo largo de la vida, hay oportunidades óptimas durante las cuales el cerebro es particularmente eficiente en su plasticidad.

Es ampliamente investigado y conocido en el plano educativo, que los programas bien elaborados, implementados y desarrollados tempranamente, tienen efectos muy favorables. Es especialmente importante la eficacia de intervenciones tempranas. Son ellas donde se observan los efectos mas duraderos, especialmente si se continúan durante los años de la educación primaria.

En éste sentido, que el Proyecto “VALORARTE...”, apunta hacia dos ejes: uno, la importancia de la construcción de aprendizajes significativos en el niño de Nivel inicial; el otro, las intervenciones docentes oportunas, eficaces y permanentes en los aprendizajes del niño.

La prevención da mejores resultados si se interviene adecuadamente en las experiencias infantiles, dado que el cerebro es más plástico durante los primeros años. Es por ello que no se puede perder la oportunidad de promover un normal desarrollo durante este periodo de la vida, ya que actuar después puede ser muy tarde.

Desde el constructivismo, Piaget y Vigotsky, amplían la mirada sosteniendo que sin las condiciones de experiencia material e interacción social estas posibilidades no se manifiestan.

Las estructuras lógicas se constituyen en el transcurso del desarrollo del niño, en conexión con el lenguaje y, sobre todo, con los intercambios sociales.

Esta Teoría sostiene algunas conclusiones:

- Que el desarrollo cognitivo puede comprenderse como la adquisición sucesiva se estructuras lógicas cada vez complejas que subyacen a las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece.
- Que el desarrollo en estadios está determinado por saltos bruscos en las capacidades del individuo, resultado de la interacción social.

Las actividades expresivas, lúdicas y plásticas de los niños del Nivel Inicial, deben ser producto de un profundo conocimiento y estudio. Dichas representaciones simbólicas son formas en que manifiestan su construcción subjetiva.

Asimismo el desarrollo de las funciones psíquicas del niño atraviesa dichas vicisitudes en el desarrollo del vínculo afectivo, pasando de un estado de dependencia temprana al de la autonomía del psiquismo.

Las investigaciones de Doltó y Winnicott muestran la relación existente entre el desarrollo emocional temprano y la constitución del sujeto humano.



Los infantes no pueden comenzar a constituirse como sujetos si no se dan ciertas condiciones. De acuerdo con Winnicott, el potencial heredado no puede desarrollarse a menos que esté vinculado con el cuidado materno, denominado, ambiente facilitador:

“Un medio suficientemente bueno permite que el pequeño comience a existir, a tener experiencia, a construirse un yo personal, a dominar los institutos, y a enfrentarse con todas las dificultades inherentes a la vida.” (Winnicott 1965, p. 298)

Siguiendo a dicho autor diríamos que sus características son:

- Continuidad del ambiente humano y físico, ya que de esta manera se favorece la integración de la personalidad del infante;
- La confiabilidad que hace predecible el comportamiento de la madre o sustituto, sus movimientos, tiempos y rutinas;
- Una organización y una actitud lo suficientemente flexible para adaptarse gradualmente a las necesidades del niño;
- La ductilidad y la intención de ayudar a canalizar el impulso creativo del infante.

En síntesis, un ambiente facilitador, permitirá al niño ir experimentando una idea de dominio de la realidad y de control de la experiencia para acceder al simbolismo. Espacio que permitirá el pasaje al orden cultural con todas sus expresiones: científicas, lúdicas y trascendentes; “objeto y espacio transicional”.

El niño expresa su afectividad y cognición utilizando el movimiento, la acción, sentimientos, deseos e ideas como resultado de la interacción, creatividad y posibilidades de comunicación con otros.

En éste sentido el planteo de las Inteligencias múltiples de Gardner llevaría a la concreción de estas múltiples capacidades que tienen los seres humanos, defendiendo la existencia de múltiples sistemas cerebrales relativamente autónomos.

Gardner sugiere que las inteligencias son galvanizadas por la participación en alguna actividad culturalmente valorizada y que el crecimiento del individuo en esta actividad sigue un esquema de desarrollo determinado. Cada actividad basada en una inteligencia tiene su propia trayectoria evolutiva; es decir, cada actividad tiene su propio tiempo para surgir en la infancia temprana. Es un claro ejemplo, la composición musical, parecería ser una de las primeras actividades culturalmente valorizadas que se desarrolla hasta un alto nivel de capacidad: Mozart tenía solamente cuatro años cuando empezó a componer.

Este autor sugiere que virtualmente todos tienen la capacidad de desarrollar las múltiples inteligencias hasta un nivel razonablemente alto de desempeño, si reciben el estímulo, el enriquecimiento y la enseñanza adecuada.

“Uno de los mejores indicadores del comportamiento inteligente, según Gardner, es la capacidad de los seres humanos para usar símbolos” (Armstrong 1999, p. 26)

El hombre como constitutivo de su ser, tiene y necesita expresarse y para ello posee la capacidad de simbolizar, esto confluye en el LENGUAJE. Desde esta mirada, la Música es un Lenguaje, que permite al sujeto, nombrarse a sí mismo y al mundo que lo rodea. Como destaca Halliday *“en el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante lo sociocultural ene. Que ésta se desenvuelve”*.

Los niños seleccionan- integran- prueban diferentes combinaciones exploran y aplican conocimiento de otras áreas, resolviendo el error, obra de su expresión y creatividad.

Vigotsky en su obra (pensamiento y lenguaje, 1934-1962) nos habla de la socialización del niño y de sus medios de comunicación desde los inicios de su vida. El lenguaje es ante que una estructura, en instrumento para regular y controlar los intercambios, el lenguaje expresivo- musical sería la antesala a la formación del lenguaje como aprendizaje significativo.

Todo lenguaje junto a la educación, debe fundar sus bases en el pensar, sin desechar ningún medio por el cual el hombre se expresa *“El PENSAR también es música”* (Gallelli 2003, p. 17).

El Nivel Inicial es el lugar para HACER. La música en la vida de los niños ocupa desde la panza todos los lugares siendo el *“Lenguaje, modo de comunicación, expresión, vivencia”* (Gallelli 2003, p. 23), lo importante es ofrecer experiencia al niño de manera de permitirles iniciarse en el camino de vivencias y representaciones *“...en la medida que se vive en un medio sobre el cual se puede activar... discutir con otros, decidir, realizar evaluación... se crean las situaciones más favorables para el aprendizaje, para todo tipo de aprendizaje...”* (Jolibert 1994, p. 45) uno de ellos la Música.

Expresar es comunicar, por tal no sólo es un hecho estético sino que lleva implícito un fin socializador.

Escuchar, experimentar, producir, crear son instancias del hacer de un hecho artístico, pero quien lo produce no es sólo lo importante, también incide el que lo aprecia.

El niño se expresa a través de su cuerpo, en el canto en las manos, en sus pies, con movimiento, en la apreciación, también a través de elementos sonoros, ejecutándolos.

Es importante que el primer paso sea significativo para él, de esto depende el resto, de esta manera estamos “expresando lo que sentimos o sabemos” (Díaz 1992, p. 20) dándole la manifestación con sus posibilidades.

Objetivos

Objetivo del Proyecto

- Propiciar un espacio sustentado en el arte como medio de construcción de conocimientos significativos que tiendan a favorecer el desarrollo y la creatividad del niño en el Nivel Inicial.

Objetivos Generales

- Brindar a los capacitados un marco teórico de referencia, articulado y significativo que le permita fundamentar, rever, y mejorar sus prácticas, al momento de trabajar el área: Música y Expresión Corporal.
- Crear un espacio de vivencia y reflexión, donde los participantes puedan reconocer la importancia de la enseñanza del área Artística en el Nivel Inicial
- Proporcionar estrategias que sirvan como procedimientos para el desarrollo de los contenidos, en particular del área Música- Expresión corporal enriqueciendo así, sus prácticas.
- Posibilitar el acompañamiento en la programación curricular y su aplicación áulica, seleccionando y adaptando los contenidos del diseño en relación al área Música- Expresión corporal, a la edad del niño y al contexto.
- Elaboración de un Proyecto Áulico específico del Nivel Inicial, integrando el conjunto de saberes del Área Artística y las herramientas desarrolladas en el Itinerario del Curso.

Estrategias de enseñanza- aprendizaje

La metodología pretende partir del saber experiencial de los cursantes para que éste se constituya en el insumo primordial a fin de integrar la teoría y resignificar la práctica, recreando, articulando y transformando sus saberes, en particular acerca de la Música, como medio de expresión.

La propuesta está destinada al fortalecimiento de aprendizajes, partiendo de la revisión de la práctica docente, analizando y reflexionando sobre las debilidades y fortalezas que detecta en su desempeño, en relación al Área artística.

En consecuencia se prevé el desarrollo teórico- práctico, el acompañamiento y seguimiento en la incorporación e integración de los contenidos seleccionados que se desarrollará en este curso.

La secuencia de actividades se constituyen en medios para que el capacitando pueda incorporar nuevos esquemas de pensamiento y de acción integrándolos a los que ya posee.

Los contenidos que se trabajarán son: del Área Expresiva, el sonido como elemento constitutivo del lenguaje musical, el cuerpo como mediador y como fuente de producción del sonido. De la Psicología, el desarrollo subjetivo, cognitivo y social del niño en los primeros años de vida considerando la evolución temprana como impacto significativo en el crecimiento y desarrollo de las funciones cerebrales, cognitivas, emocionales, motoras y sociales.

Reflexión Final

La educación musical, como cualquier otro proceso de expresión, debe desarrollarse en ambientes estimulantes que precisamente se favorezca el descubrimiento, la exploración, manipulación y se complete con la estructuración de experiencias.

La audio percepción de sonidos naturales o provocados naturalmente ocupa la primera parte de la etapa de la educación musical constituyéndose el despertar del mundo sonoro. Cuando hacemos o se trabaja música muchas veces aprendemos otras cosas que a veces son más significativas que la actividad original áulica, o que la disciplina la potenció.

La importancia de trabajar las disciplinas artísticas en conjunción con la psicología cognitiva, nos permitirá demostrar la complementariedad entre ambas, en la educación inicial, favoreciendo la construcción de intervenciones óptimas, en el desarrollo temprano del niño.¹

¹ El presente trabajo se halla en proceso de desarrollo. Las conclusiones serán objeto de publicación para otro Encuentro de SACCOM.



Referencias

- Akoschy, J. *et al.* (1998). *Arte y escuela. Aspectos curriculares y de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Armstrong, T. (1999). *Las Inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Feder, V. (2001). Jardín Maternal y desarrollo emocional. *Niñez Temprana. Ensayos y Experiencias*. **7 (37)**, pp. 11-23.
- Gallelli, G. (2003). *La música late en el Jardín*. Rosario: Homo Sapiens.
- Gardner, H. (1994). *La Teoría de las Inteligencias múltiples. Cognición y desarrollo*. Buenos Aires: Paidós.
- Hargreaves, D. (1997). *Infancia y Educación artística*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: GRAO.
- Origlio, F. (1999). *Los bebés y la música. La enseñanza musical en los primeros años*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS MUSICAL DESDE LA MICROESTRUCTURA TEMPORAL EXPRESIVA DEL TANGO MALENA

MARGARITA HUBER

CONSERVATORIO SUPERIOR DE MUSICA MANUEL DE FALLA

...uno de los propósitos fundamentales que me impuse en mi carrera musical fue tratar de que mis interpretaciones fuesen hondas e intensamente 'sentidas', que fuesen expresivas.
 Horacio Salgán (2001)

Fundamentación

Horacio Salgán es un eximio pianista formado desde las exigencias de la música académica occidental, sin olvidar sus incursiones en el jazz y en la música brasileña. Este acercamiento desde diferentes géneros y estilos musicales, se encuentran presentes en los lineamientos melódicos y rítmicos que utilizó en sus producciones pianísticas. Además, haber trabajado como pianista en orquestas típicas de tango, le permitió incursionar en el lenguaje privado de los tangueros: los *yeites*. Desde la interpretación del tango en el piano, es poseedor de una impronta emocional que es interesante analizar desde su estilo de ejecución ya que Salgán considera al piano como el instrumento madre que, con su sonido insustituible, permite darle no sólo a cada palabra sino a cada sílaba una intención que produce un placer especial en la ejecución e interpretación musical.

Como arreglador y compositor, es bien conocida su meticulosidad en la escritura de partituras y arreglos, en donde señala los fraseos, los acentos, los matices, las ligaduras y los silencios. Sin embargo, no olvida el aspecto lúdico en la ejecución cuando se refiere al dúo que forma con el guitarrista Ubaldo De Lío. Dice Salgán al respecto: *"Nos divertimos y jugamos como el primer día"* (Salgán 2005, p. 81). Meyer (2001) se refiere a la relación entre creación artística, juego y placer en la ejecución musical: *"...es muy importante tanto en la interpretación como en la composición, (...) en la música popular (...) incluso ante partituras completamente escritas (que) el intérprete, si es verdaderamente creativo en este proceso (recurra a) la desviación en aras del juego expresivo"* (pp. 86-87). En este comentario, se desliza un concepto significativo para el presente trabajo a saber: la impronta creativa a través del recurso de la utilización de desviaciones temporales expresivas (rubato) que pueden no estar escritas pero sí, de algún modo, presentarse como una forma de organización que comunican diferentes estados de ánimo desde la ejecución e interpretación musical.

El "rubato", precisamente, se presenta en esta ejecución, como paradigma de la "tanguitud". Este concepto refiere a las transformaciones que se producen en el marco de la interpretación musical, como una forma de dividir la frase musical con síncopas, subdivisión de valores de duración, creación de matices agógicos y dinámicos (arrastres, inflexiones) en la articulación del texto escrito y su representación en la frase musical. Estos recursos idiomáticos de ejecución (*yeites*), pertenecientes a la interpretación tanguera caracterizan la expresión de un estilo interpretativo haciendo uso de un manejo particular de lo temporal. El rubato contribuye a crear una *sonoridad* de cierta calidez en la interpretación, porque esconde una lógica dentro de la combinación entre, melodía, ritmo y expresión. Éste es el punto que se intentará desarrollar.

Teniendo en cuenta que el análisis del presente trabajo se basa en la interpretación en vivo del tango "Malena" por el dúo Salgán-De Lío, se aplicará el concepto de "Criterio Interpretativo" como *"el conjunto de acciones expresivas (desviaciones) ejercidas por el ejecutante que obedece, (entre otras categorías), a (...) la intención del intérprete"* (Shifres 2002, s.p.). El enfoque analítico presenta como protagonista al intérprete por sobre la partitura, dando a éste *"la ocasión o necesidad de poner en juego su individualidad"* (Shifres 2002, s.p.) en la ejecución e interpretación dentro del ámbito de la música académica. Se intentará identificar rasgos que permitan indicar esta individualidad aplicando el Criterio Interpretativo a un ejemplo dentro del ámbito de la música popular.

Por otra parte, según la "Ley de Prägnanz", formulada por K. Koffka en su obra *Principles of Gestalt Psychology* en 1931, la mente trabaja en un constante esfuerzo en completar y estabilizar las formas según la información almacenada en la memoria. En muchos casos, esta organización es, a su vez, un producto de la experiencia aprendida en un contexto cultural de pertenencia. Las formas estables dan lugar a que la mente humana establezca expectativas. De acuerdo con Meyer (2001),

cuando estas formas estables varían o directamente están ausentes las expectativas devienen en el “afecto”. Entonces, las formas estables funcionan *normativamente* y son predecibles, no así las desviaciones a ellas. La memoria, entonces, contribuye a que la percepción complete, mejore y agrupe estímulos en modelos y relacione los modelos entre sí. A su vez, la memoria retiene las formas que se presentan bien definidas. Por el contrario, si las mismas no lo estuvieran, tenderán a ser olvidadas.

Es necesario aclarar que las nociones de buena forma y completitud se conforman contextualmente. Así lo que entendemos por completo en música, varía de acuerdo con el estilo o incluso con la obra en particular y se estabilizan de acuerdo al devenir de las prácticas musicales que se involucran. En la música popular, una desviación de la norma puede estar representada por las improvisaciones realizadas a partir de una forma adquirida por la tradición o la costumbre imperante en el contexto que se presente. De este modo, un intérprete de música popular, puede tener características influidas por su propio *decir* en el *hacer* que lo llevarían a ser, quizás, creador de un nuevo estilo. Si bien conoce la forma del género que aborda, produce desviaciones en el ritmo, ornamenta la melodía y modula el *tempo* transmitiendo una emotividad que lo caracteriza como su huella digital. Es su sonido personal que le es natural. De este modo, el conjunto de desviaciones expresivas respecto de la norma estilística caracterizan la “*naturalidad, expresividad e individualidad, tres rasgos característicos de las ejecuciones expertas*” (Shifres 2002, s.p.).

El intérprete de tango, tiene la libertad de elaborar su propia variación creando así, una producción con nuevos significados. Por lo tanto, las desviaciones expresivas en una ejecución e interpretación tanguera influirían en la dimensión emocional y afectiva conforme al carácter de dicha ejecución. Dicho de otra manera, el intérprete toma lo que le es más afín, lo manifiesta en la ejecución convirtiéndose así, en coautor de la obra creando nuevos elementos que no están contenidos en el original. Deseoso de inspirarse, emocionarse y emocionar para poder transmitir, el intérprete ejecuta ornamentando y variando siguiendo un plan básico. Esta acción que emprende el intérprete y que proyecta en la ejecución a través de mínimas variaciones, puede analizarse en términos de microestructura (Shifres 2001).

En realidad tocar un tango como está escrito en la partitura original difícilmente podría resultar una experiencia emocional. Le falta decir algo más. Desde mi punto de vista, el tango *Malena*, interpretado por el Dúo Salgán-De Lío, que será analizado en el presente trabajo, representa un ejemplo clave para demostrar esta afirmación.

Objetivos

El estudio presenta un análisis microestructural del timing de la ejecución del tango “Malena” a cargo del dúo Salgán (piano) y De Lío (guitarra). Su propósito es, dilucidar aspectos relacionados con un posible rasgo interior que se materializa en el “hacer” y “decir” de un intérprete y que contribuye a la definición de un estilo interpretativo.

Se trabajará el *rubato* como paradigma de la ejecución tanguera, desde el análisis de la microestructura expresiva a partir del concepto de desviación expresiva que es interpretado desde “...*la proporción en la que un valor paramétrico de una nota se aleja en la ejecución del valor estipulado por la norma.*” (Shifres 2004, s.p.).

Partiendo de esto último, y teniendo en cuenta que la noción de un pulso regular, impulsada desde la información suministrada desde la partitura, entra en conflicto con lo que se presenta en la versión mencionada, los detalles del timing analizados serán interpretados en términos del análisis rítmico basado la prosodia griega (Cooper y Meyer 1960).

Debido a que las relaciones de tensión y relajación provocan diferencias en las duraciones e intensidades de los sonidos, permitiendo categorizar un estímulo o grupo de estímulos de los restantes, el resultado de la interpretación será modificada según cómo se sitúen las acentuaciones de los agrupamientos rítmicos, provocando modos naturales de expectativas, que provienen de la satisfacción o no por la estabilidad de las formas además de la intervención sensible del intérprete.

Se ha tomado, como material de este estudio, el tango *Malena*, en el contexto de ejecución tomado en vivo en el “Club de Vino” en los meses de julio y agosto del 2000, a cargo del pianista Horacio Salgán y el guitarrista Ubaldo De Lío.

Metodología

El primer paso consistió en segmentar la versión completa identificando los roles de intervención de los dos instrumentistas en la ejecución del tema inicial (ver figura 1).



Figura 1. Detalle del motivo inicial del tango Malena (Manzi-Demare)

Este motivo inicial se repite un total de ocho veces a lo largo de toda la ejecución del tema musical, tomando solamente las intervenciones del piano. Se trabajó, entonces, a partir de la partitura original comparando los valores nominales provistos por ésta con los de la interpretación en vivo tomada del registro discográfico. El cuadro de la tabla 1 explica las ocho apariciones del motivo en el período A (estrofa) según el análisis de la interpretación. Además, el mismo da cuenta de qué instrumento tiene a cargo la melodía (1) y qué instrumento tiene a cargo el acompañamiento (2).

Período A	Período B	Período A	Período B	Período A
Piano (1) Guitarra (2) (4 veces)	Piano (1) Guitarra (2)	Guitarra (1) 8 cc a Piano (2) 4cc b (transición)	Piano (1) Guitarra (2)	Guitarra (1) 8 cc a Piano (2) 4cc b (transición)
		Piano (1) Guitarra (2) 8 cc a (2 veces)		Piano (1) Guitarra (2) 8 cc a (2 veces)

Tabla 1. Cuadro de la organización de los roles de intervención de los dos instrumentistas.

Se recurrió a la asistencia de un software (sound forge) con el que, al permitir observar la envolvente de la señal acústica, es posible identificar con exactitud el ataque de cada nota en valores de milisegundos. Estas mediciones (IOI Inter Onset Interval), dieron lugar a la determinación del intervalo de tiempo entre estos ataques.

Resultados y Discusión

El cuadro de tabla 2, expresa las mediciones de las ocho presentaciones del motivo con el cálculo del valor nominal en semicorcheas. El valor nominal fue calculado tomando la duración total del motivo y dividiéndolo por el número de figuras, en este caso nueve semicorcheas teniendo en cuenta que la semicorchea es la nota que representa el menor valor de duración del motivo. Este cálculo permite evaluar dos tipos de valores. Un valor de desviación positivo, indicará un alargamiento mientras que un valor negativo indicará una duración más corta de lo que establece la partitura (ver gráficos).

Además, usando el mismo procedimiento, se realizó el cálculo del valor nominal general, también en semicorcheas y el orden según la duración total de cada motivo y el orden según el cálculo del valor nominal de cada motivo. Se estimó por audición las relaciones de tensión y relajación derivadas del uso del rubato. Así se determinaron las notas que acumulaban mayor tensión (en general por retención del movimiento) y las que representaban puntos de relajación en cada motivo (derivado de la relación entre proporción del desvío temporal y ubicación estructural métrica y tonal).

	1ra. vez	2da. vez	3ra. vez	4ra. vez	5ta. vez	6ta. vez	7ma. vez	8va. vez	Observaciones
1	406	244	418	209	412	215	325	325	
2	267	197	407	267	319	151	325	140	
3	186	209	348	279	366	168	465	139	
4	1,242	662	209	870	302	801	232	3,019	
5	488	162	186	209	145	192	232	325	
6	1,370	581	1,428	418	1,478	319	1,440	2,229	
7	2,194	1,544	650	575	310	598	510	1,161	
Duración Total	6,153	3,599	3,646	2,827	3,332	2,444	3,524	7,338	
De cada motivo	2do.	4to.	3ro.	7mo.	5to.	8vo.	6to.	1ro.	Orden según mayor a menor duración.
Valor nominal (hipotético) de la semicorchea en cada motivo.	683	399	405	314	370	271	392	815	Valor nominal de semicorchea 405. Cálculo realizado sobre todos los valores nominales de cada motivo. Orden según mayor o menor cálculo del valor nominal de cada motivo.
	2do.	4to.	3ro.	7mo.	6to.	8vo.	5to.	1ro.	

Tabla 2. IOI para las 8 repeticiones del motivo analizado.

Para una mejor visualización de las desviaciones expresivas de las duraciones, se muestra las representaciones gráficas de las mismas (figura 2).

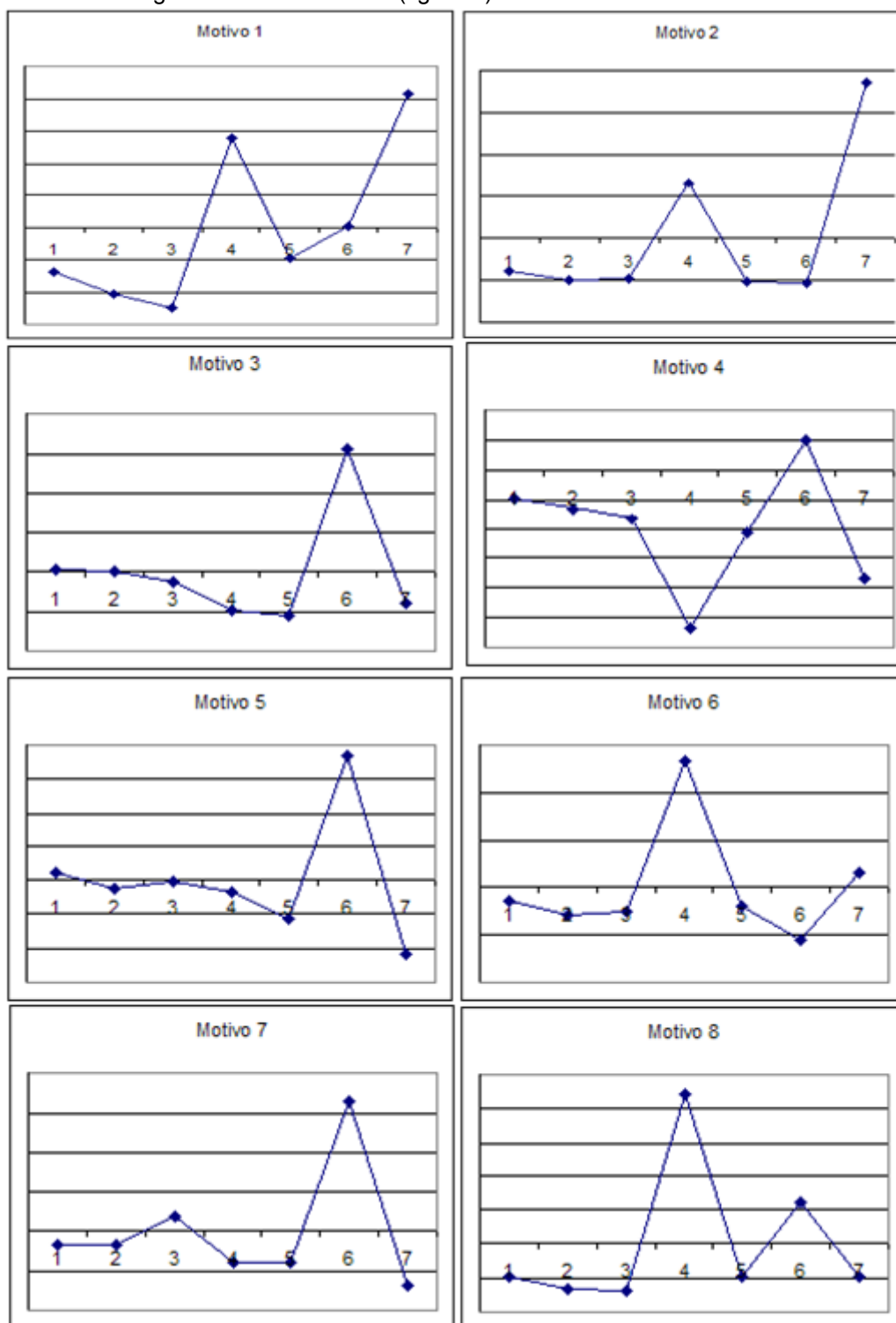


Figura 2. Gráficos de desviación de timing de los 8 motivos estudiados.

Se interpretó cada motivo en términos de los análisis rítmicos clásicos basados en el análisis del ritmo prosódico. De los cinco patrones rítmicos básicos, fueron empleados los siguientes: yambo (débil, fuerte), troqueo (fuerte, débil) y anfibraco (débil, fuerte, débil). De este modo se procura vincular las desviaciones expresivas con los énfasis propios de la rítmica prosódica. Las diferencias en los puntos de tensión y reposo, provocan diferencias en las duraciones e intensidades de los sonidos, permitiendo categorizar un estímulo o grupo de estímulos de los restantes. Esto permite discutir cada perfil de desviación temporal expresiva en términos de las menores unidades de agrupamiento representadas por los pies rítmicos.

	1ra.vez	2da.vez	3ra.vez	4ta.vez	5ta.vez	6ta.vez	7ma.vez	8va.vez
1	Débil	Débil	Débil	Débil	Débil	Débil	Débil	Débil
2	Fuerte	Fuerte	Fuerte	Fuerte	Fuerte	Fuerte	Fuerte	Fuerte
3	Débil	Débil	Débil	Débil	Débil	Débil	Débil	Débil
	Fuerte	Fuerte	Fuerte	Fuerte	Fuerte	Fuerte	Fuerte	Fuerte
4			Fuerte		Fuerte		Fuerte	
			Débil		Débil		Débil	
5	Débil	Débil		Débil		Débil		Débil
	Fuerte	Fuerte		Fuerte		Fuerte		Fuerte
	Débil	Débil		Débil		Débil		Débil
6			Fuerte		Fuerte		Fuerte	
			Débil		Débil		Débil	
7								

Tabla 3. Análisis de las relaciones fuerte-débil de cada pie rítmico en cada motivo (en relación al énfasis recibido por las variaciones de timing-duración).

Se observa en el cuadro de tabla 3, el predominio de un cierto orden en las combinaciones de duraciones débiles y fuertes. Éstas se presentan en forma alternada y en todos los motivos comienzan y culminan con eventos débiles. Es interesante observar cómo se reparten estas partes débiles y fuertes en cada aparición del motivo rítmico interpretado desde el criterio de la prosodia griega. El yambo y troqueo cuentan con dos estímulos y el anfíbraco con tres. Este último, al estar ubicado estratégicamente al final (1, 2, 4, 6 y 8) y al principio (3, 5 y 7) permiten establecer una justificación más para argumentar el análisis sobre dos grupos diferenciados, como se verá más adelante.

En la interpretación de la relación entre el análisis microestructural del timing y su interpretación en términos de los patrones de la prosodia griega, de acuerdo al énfasis temporal que las notas reciben, los acentos van variando y van configurando patrones rítmicos (interpretados aquí de acuerdo a los diferentes pies griegos), más allá de lo que establece la partitura.

A partir de ambos análisis (el análisis rítmico y el análisis micriestructural) se desprenden dos grupos diferenciados (A y B). El grupo A conformado por los motivos: 1, 2, 4, 6 y 8, se caracterizan por el agrupamiento rítmico yambo y anfíbraco. Los puntos de tensión se destacan las partes fuertes del yámbico aunque en el motivo 8 se presenta en la parte fuerte del agrupamiento anfíbraco. Esto da cuenta de una cierta sistematicidad en la ejecución de estos motivos. Provocar la tensión en un punto fuerte de la frase musical. Esta estrategia no coincide con lo que habitualmente esperamos en un punto de tensión ya que culturalmente esperamos que el punto de tensión sea en un tiempo débil y el reposo en un tiempo fuerte. Esta inquietud que provoca esta tensión inesperada acumula mayor liberación emocional en la resolución.

Lo que es significativo también, es que, analizando los puntos de reposo en el grupo A, los mismos caen en puntos tanto fuertes (1, 2, 6) como débiles (4 Y 8) siendo lo esperable que resuelvan en los fuertes. Podría así interpretarse, el timing de los motivos 4 y 8 que resuelven en puntos débiles, como una forma de destacar a través del rubato la estructura formal donde el motivo 4 representaría el final de la primera parte y el motivo 8 el de la segunda parte de la macroforma.

El grupo B (Motivos: 3, 5 y 7) se caracterizan por el agrupamiento rítmico anfíbraco y troqueo. Es de destacar que el 5to. motivo tiene los puntos de tensión y reposo resueltos en momentos débiles. Teniendo en cuenta que es el momento de la reaparición del piano como conductor de la melodía, luego que la guitarra tuviera a cargo el desarrollo de la melodía principal del estribillo y primera parte de la estrofa, el piano entra en escena nuevamente desestabilizando con la resolución de la tensión y reposo en tiempos débiles, creando así una sensación incompleta justamente en el motivo que tiene los valores nominales de semicorchea más cercanos al valor nominal del motivo (370).

Según el análisis de la duración total de cada motivo, se puede interpretar que el primero toma la función de introducción y el octavo, cumple la función de final por ser éstos los de mayor duración. Esta afirmación, merece una aclaración. Podría tratarse de una justificación muy subjetiva el considerar las funciones de introducción y cierre a las unidades de mayor extensión. Pero me voy a permitir aclarar este punto ya que, si bien lo que se ha tratado de analizar en este trabajo fue un motivo rítmico específico, éste se encuentra dentro del contexto general de la obra como un todo.

Además, como fundamento para la justificación, en el 8vo. motivo, se encuentra en la cuarta nota (3,019) la duración que más se aleja de su valor nominal (815). Este motivo es el inicio del final del tema musical.

La elección del tema ha sido personal. Si bien ya lo conocía a través de otras interpretaciones, esta versión atrajo mi atención desde la primera audición.

Haciendo uso de la libertad propia de la ejecución del género tango, Salgán interpreta el rubato creando una *sonoridad* cálida, atendiendo expresivamente a la relación entre melodía y ritmo.

El motivo elegido, en este estudio, se mantiene originalmente igual a lo largo de todo el tango. Sin embargo, Salgán lo hace diferente en las distintas presentaciones. Aquí se han utilizado diferentes herramientas de análisis para demostrar los diferentes énfasis de duración que tienen las 7 notas del motivo elegido en sus ocho apariciones, poniendo en evidencia diferentes criterios en la ejecución. Salgán logra provocar una tensión inesperada cada vez que acentúa en lugares que no son los que habitualmente comprendemos como función de tensión y reposo desde lo culturalmente establecido.

Referencias

- Cooper G. y Meyer, L. B. (1960). Definiciones y principios. *La estructura rítmica de la música*, pp. 10-47
- Meyer, L. B. (2001). *Emoción y significado en la música* (J. L. Turina, traductor) Madrid: Editorial Alianza.
- Pelinski, R. (2000). Cap. 2: Decir el tango. *Invitación a la etnomusicología. Quince fragmentos y un tango*. Madrid: Editorial Akal S.A.
- Salgán H. (2001). *Curso de Tango* 2da. Edición.
- Salgán H. (2005). *Tango de colección. 16*. Diario Clarín. Buenos Aires: Arte Gráfico AGEA.
- Shifres, F. (2001). *El ejecutante como Intérprete. Un estudio acerca de la cooperación interpretativa del ejecutante en la obra musical*. En F. Shifres (ed.) Actas de la primera reunión anual de SACCoM. Bs.As.
- Shifres, F. (2002). *Lo común y lo personal. Un estudio sobre la individualidad de la ejecución musical desde la perspectiva interpretativa*. En S. Furnó y M. Arturi (eds.) Encuentro de Investigación en Arte y Diseño (Iberoamericano). La Plata: Universidad Nacional de La Plata, pp. 57-61.
- Shifres, F. (2004). Tempo y segmentación. Algunos aportes para el estudio de la regulación temporal en la ejecución musical expresiva. Avances desde la Psicología Cognitiva del Desarrollo y la Comunicación. San Miguel de Tucumán. En Actas de la 4ta. Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.

EL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN CHOMSKIANO EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE MUSICAL

JOSÉ NÉSTOR MEVORÁS

INSTITUCIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE 6017

ESCUELA NORMAL 6011 DE LA PROVINCIA DE SALTA

La gramática transformacional propuesta por Noam Chomsky se sostiene sobre la creatividad del lenguaje. En ese sentido, su empresa teórica se afirma en dos nociones: limitación y libertad como claves que permiten descifrar la estructura del entendimiento humano. Estas claves son compartidas también por el lenguaje musical.

Algunos de sus presupuestos son:

- No atribuir ninguna estructura intrínseca al entorno.
- La ley del orden proviene exclusivamente del interior.
- La realidad es aprehendida mediante estructuras innatas que posee el individuo con las cuales codifica el entorno.

La investigación chomskyana se orienta hacia un análisis detallado y profundo de la estructura interna de un sujeto universal, un "locutor ideal" ¿un músico ideal?

Chomsky no niega que otros elementos inciden en el conocimiento y en el lenguaje (culturales, afectivos, sociales, psicológicos, etc.) pero es categórico al establecer la frontera entre lo que es determinante para resolver un problema y todo lo demás. El medio revela la estructura específica e innata de los individuos, pero de ningún modo podría modelar o imprimir dicha estructura desde sus propios esquemas. Los datos del entorno solo actúan como desencadenantes.

En lo que a música se refiere podemos compartir con Chomsky la idea de que hay una predisposición innata y natural de los seres humanos a la música y que los datos del entorno van a contribuir a enriquecer (o empobrecer) dicha experiencia desarrollando así lo que sería la competencia musical. Pero, para que esa competencia surja, es necesario que los individuos aporten algo que está biológicamente dado y es inmodificable. Y ¿qué es ese algo? una gramática universal, que es un sistema generador de todas las posibles manifestaciones dentro de un sistema musical¹.

En lo relativo al lenguaje la estructura innata provee al individuo de una gramática universal, que es un sistema generador de todas las posibles expresiones correctas en cualquier lengua determinada. La gramática es generativa ya que propone estudiar los procesos por los cuales, en base a un número determinado de reglas, puede generarse un número infinito de oraciones, las que probablemente no hayan sido expresadas antes y, sin embargo, se pueden comprender sin dificultad. Las reglas son transformacionales, pues permiten el paso de estructuras profundas a estructuras de superficie.

Chomsky explica la razón de estos fenómenos lingüísticos: afirma que tanto la propiedad del lenguaje de permitir la construcción de infinidad de oraciones con pocos elementos, como el paso de las estructuras profundas a las superficiales, son "reglas universales", constituyentes esenciales de todas las lenguas naturales.

En el caso de la música podemos ver el mismo fenómeno de la siguiente manera:

- A partir de un número muy finito de elementos como son las notas (sonidos) y figuras (desarrollo temporal de los sonidos) podemos generar una determinada cantidad de combinaciones, células rítmicas o patens.
- A partir de ese número finito de patens podemos crear infinitas combinaciones en un discurso musical.

Esto nos permite ver como dos cosas intrínsecas al lenguaje musical:

- que la propiedad de transposición de estructuras profundas a estructuras de superficie es de carácter universal.
- también lo es la propiedad de recursividad, según la cual puede generarse, recurriendo a reglas muy simples, una clase infinita de estructuras profundas.

La constatación empírica puede dar cuenta de la existencia de estructuras innatas: resulta obvio al considerar que diferentes oyentes, intérpretes o compositores de un mismo o distinto sistema musical, poseen experiencias distintas, diverso grado de educación y adiestramiento, sin embargo adquieren gramáticas muy similares.

¹ Cuando nos referimos a sistema musical podemos entender este como la pertenencia a una determinada escuela (romanticismo, clasicismo, etc.) o también a un determinado estilo o género como podría ser la música folklórica, el rock, etc.

Con respecto a la adquisición del lenguaje musical, se considera la existencia de un estado inicial, determinado por las reglas de la gramática universal, este estado es invariable y propio de la especie. En esa gramática se inscriben determinadas subestructuras y principios generales de organización acorde a un mismo sistema musical.

Un individuo cuando nace ya posee estas reglas, y en adelante lo que recibirá del medio serán datos y estímulos, a veces degradados y limitados. Estos datos actúan como desencadenantes de la aparición del lenguaje musical, ya que el individuo debe confrontarlos con su conocimiento intrínseco y debe poder constituir una gramática que dé cuenta de los datos que están a su alcance.

Por ejemplo: un compositor debe seleccionar una hipótesis acerca del lenguaje al que pertenecen los datos de que dispone, y si no confirma los mismos, debe seleccionar otra hipótesis que no esté en disconformidad con el uso del lenguaje musical que hace su medio. La importancia del entorno es fundamental ya que, dentro de una determinada comunidad musical los músicos, que poseen experiencias muy distintas, construyen gramáticas semejantes determinadas por los datos del medio que le son accesibles.

Así podemos decir que la gramática universal de la música es la representación de la “competencia intrínseca” que posee un sujeto. “La competencia es el conocimiento tácito e inconsciente que tiene un músico respecto de su propio sistema música y esto le permite generar música de manera creativa. Es un sistema constituido por un conjunto de reglas que determinan la forma y el sentido interno de un número de ideas musicales potencialmente infinito. Esta competencia es y no es accesible a la observación externa.

Por oposición a la competencia, se define la actuación que es, en nuestro caso, el uso del lenguaje musical en situaciones concretas. Si es accesible a la experiencia y muestra solamente una parte de la competencia. La competencia también puede considerarse como la capacidad que posee un músico / oyente idealizado para asociar sonidos y significados que están estrictamente relacionados con las reglas del lenguaje musical al que más estuvo expuesto². Tal sujeto es un “músico ideal”, un músico universal y abstracto, que alcanzaría un estado “estacionario” cuando pudiera tener dominio sobre un sistema musical y haya interiorizado un sistema de reglas. Este estado, además, resulta de un desarrollo neurónico y de una exposición adecuada a datos musicales que son pertinentes.

Conclusiones

Puede conjeturarse que el desarrollo cognoscitivo de un músico no es un proceso “enriquecedor” sino que consiste en una especialización progresiva canalizada por el entorno.

Para Chomsky una teoría del conocimiento debe dar cuenta de la predisposición innata del organismo para seleccionar rápidamente y sin error una hipótesis actual y específica.

El aprendizaje no es más que la aplicación del dispositivo correcto en el momento más oportuno.

Los datos recibidos solo sirven para probar los sistemas de filtraje altamente especializados que se encuentran ya incorporados.

El aprendizaje no se postula ya como adquisición, es decir, como una operación realizada por el sujeto donde éste se apropia de estructuras nuevas a través de las experiencias sobre el entorno.

Referencias

Chomsky, N. (1974 [1997]). *Estructuras Sintácticas*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Chomsky, N. (1977 [2005]). *Problemas actuales en teoría lingüística. Temas teóricos de gramática generativa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Buenos Aires: Editorial Planeta.

Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.

² Esto explicaría por que en ocasiones nos resulta difícil la interpretación de algunos estilos musicales como pueden ser el jazz, la música brasilera, la música celta, china, etc. Lo que falta en estos casos es una competencia adecuada por parte del músico de las reglas de esos lenguajes musicales.



¿ALEGRE O TRISTE?

La inferencia de emociones de la música y el contexto

MARÍA FERNANDA MOYA Y RICARDO BUZZADA

SALTA

Fundamentación

¿La respuesta emocional a la música es adquirida o se trata de una predisposición innata? Más concretamente, ¿la influencia del tempo y el modo varía a lo largo del desarrollo en la emoción inferida al escuchar música?

Un estudio de Dalla Bella et al. (2001) indica que, en el desarrollo del ser humano, el tempo es tomado como referencia antes que el modo para inferir la emoción de la música, debido a que aquél estaría presente en muchos aspectos tempranos de la vida, mientras que las modalidades mayor y menor son características específicas de un determinado lenguaje musical, y por ello, la sensibilidad a un modo u otro emergería más tarde, como consecuencia de una exposición más prolongada a la música que se manifiesta en ese lenguaje. El uso del tempo como indicio para diferenciar una música alegre de una triste aparece aproximadamente a los 5 años, mientras que el empleo del modo (junto con el tempo) como referencia se da ya en niños de 6 a 8 años, y este proceder continúa en los adultos. Es decir que a los 6 años, los niños demostrarían un total conocimiento de las reglas que rigen el carácter alegre-triste de la música en la música tonal occidental.

La mayoría de los estudios sobre la cuestión realizados hasta la fecha involucran sujetos *occidentales* escuchando música tonal occidental. Pero poco se sabe acerca de las respuestas de sujetos inmersos en otros ambientes socioculturales, que no pueden ser considerados conspicuamente “occidentales” (como ocurre en muchas zonas de nuestro país).

Objetivos

El objetivo del trabajo es saber si las conclusiones a las que arribó Dalla Bella acerca de la evolución que se da a lo largo del desarrollo de la sensibilidad de los individuos al modo y al tempo para inferir la emoción que pretende comunicar un fragmento musical pueden extenderse a otro contexto cultural. Específicamente se trata de extender transculturalmente dicho estudio al ámbito de la región salteña en el noroeste argentino. Asimismo en un largo plazo se tratará de establecer de qué forma interactúa el contexto cultural con la edad y el tipo de formación musical en la inferencia de las emociones asociadas a la música.

Metodología

Participaron en total 211 sujetos en tres grupos. El grupo A comprendía a niños de 5 y 6 años, el B a niños de 8 a 10 años, y el C a niños de 12 a 15 años, pertenecientes a escuelas suburbanas de Salta Capital.

El presente trabajo se hizo a partir del mismo set de 32 fragmentos musicales empleados en el estudio de Dalla Bella, todos ellos pertenecientes al repertorio académico occidental, de los cuales, en el estudio original, la mitad eran considerados “alegres” (debido a que presentaban tempo rápido y modo mayor) y la otra mitad eran considerados “tristes” (por presentar tempo lento y modo menor). Todos los fragmentos estaban tocados en piano y generados por computadora.

Con el fin de medir la incidencia del tempo y del modo en la inferencia de las emociones, estas propiedades fueron manipuladas obteniéndose tres variables diferentes. En la *variable tempo* los tempi se establecieron en un único valor (negra = 84 M.M.). En la *variable modo* los fragmentos se transcribieron en el modo opuesto. En la *variable modo + tempo* las variables modo y tempo se combinaron para evaluar la influencia conjunta de estas manipulaciones. Finalmente, la variable en la cual los fragmentos no se manipularon se denominó *variable original*.

A cada participante se le presentó el set completo de fragmentos en una de las cuatro condiciones, y se le pidió que juzguen cada fragmento como alegre o triste. Una respuesta era considerada como correcta cuando coincidía con la emoción asociada al fragmento en su versión original.

Resultados

Los resultados están siendo actualmente procesados y serán presentados en la conferencia.

Discusión

Se plantea que la enculturación juega un papel muy importante en las respuestas afectivas a la música y en producción de juicios emocionales. Se espera que los resultados reflejen una tendencia diferente al estudio original, teniendo en cuenta las diferencias contextuales en que se llevaron a cabo los estudios.

EL AULA MARGINAL

Un desafío para el docente de música

CORINA BEATRIZ PACCAGNELLA

ESCUELA SECUNDARIA BÁSICA N° 322, FLORENCIO VARELA

ESCUELA DE ARTE "REP. DE ITALIA", FLORENCIO VARELA

Marginal: fig. Se dice de las personas o grupos que viven fuera de las normas sociales admitidas.

Espasa ilustrado (2000)

Marginación social: Situación de un individuo o grupo de individuos que no está integrado en la sociedad

Espasa ilustrado (2000)

Introducción

Luego de diez años de trabajo en zonas periféricas del Gran Buenos Aires, las acepciones del epígrafe deberían completarse con el agregado de "aún contra su voluntad". En la mayoría de los grupos con los que he trabajado, la marginación es producto de la falta de incentivos culturales, de la pobreza y la indigencia. En hogares donde la marginalidad es consecuencia directa de una realidad social, probablemente deberíamos plantearnos seriamente que rol desempeña la escuela como referente educativo.

En nuestra formación como docentes en arte, no se contempla al individuo carente de estímulos. Al analizar los planes de estudio de las distintas carreras y algunas ofertas de capacitación en el área, no se encuentran asignaturas o perspectivas afines, de modo que la labor docente, en estos ámbitos, termina convirtiéndose en un intento diario de contención, basado en el ensayo y error de los métodos trabajados, en la mayoría de los casos. A esto debe sumarse la falta de continuidad en el trabajo fruto de la fragmentación horaria.

Seguramente que cuando las necesidades básicas primordiales no están satisfechas, el arte ocupa un lugar muy alejado, por no llamarlo inalcanzable, dentro de las aspiraciones del individuo. Es aquí donde nace el prejuicio: creemos que resulta imposible sensibilizar al individuo, dadas sus carencias, su vocabulario reducido a expresiones mínimas necesarias para la comunicación, el analfabetismo, la inaccesibilidad a libros de texto y eventos culturales, entre otras falencias.

Bien podría afirmarse que de comunidades humildes han surgido obras importantes, como en el caso de las comunidades folclóricas o emergentes de las posguerras, mas estos casos se diferencian de los anteriores por el desprecio por la propia existencia, la baja autoestima, la falta de códigos de convivencia, la clandestinidad, la agresión constante, verbal y física, transmitidas de generación en generación.

Cómo ejemplo podría citar el modo en que se instalaron las ¿viviendas? en los terrenos lindantes al barrio que dio origen al establecimiento: Hacia febrero del año 1999, debieron desalojar un barrio llamado "La Sarita", cito en Bernal, conurbano bonaerense. Atónitos, observábamos como dos camiones enormes, uno lleno de chapas y otro de seres humanos, la mayoría mujeres y niños, eran literalmente depositados en terrenos inundables, sin divisorias parcelarias, agua potable ni servicios sanitarios, para que cada uno tomase la porción de tierra que pudiese.

Muchos de esos muchachitos serían nuestros alumnos. ¿Podría realmente hablar de arte?

Obviamente la población escolar se vio incrementada notablemente, mas no se planeó un crecimiento edilicio.

Características poblacionales:

En poco tiempo, aproximadamente el 60% de la población escolar se vería descrita de la siguiente manera (resúmenes de actas de reuniones ciclo lectivo 1999 y posteriores):

El alumnado de la EGB 52, -hoy ESB 22-, está compuesto por niños y jóvenes la mayoría provenientes de hogares humildes y, en muchos casos, indigentes, cuyos jefes de familia se encuentran desocupados o privados de su libertad, encargándose la mujer o los hijos mayores de proveer el sustento diario. Generalmente de familias numerosas, beneficiarios de planes sociales. Inmigrantes del interior de las provincias argentinas o bien de países limítrofes, hecho que genera una adaptación idiomática relevante en el desempeño escolar.

El almuerzo y una merienda, esta última consistente en una rodaja de pan o un alfajor pequeño, son proporcionados en el establecimiento a través del programa de comedores escolares, convirtiéndose, para algunos, en su única ingesta diaria.

Enfermedades como tuberculosis, tétanos, erupciones cutáneas con lesiones severas, hepatitis y otras, son registradas cada año, sin el seguimiento correspondiente por falta de acceso a servicios sanitarios, los que se encuentran desbordados, siendo el plantel docente quien, en ocasiones, afronta los gastos de traslado y medicamentos. Un dato relevante: durante el año 2003, se conocieron en la comunidad veintiséis casos declarados de tuberculosis.

La contextura física de la mayoría de los alumnos es mas pequeña que la de las tabulaciones oficiales y su maduración intelectual-psicomotriz, es inferior a la de su edad cronológica. Sin embargo, los planes de estudio no lo contemplan.

Los hermanos mayores, son responsables del cuidado integral de los menores, o bien colaboran con el cartoneo, viendo limitado, en ocasiones totalmente, el tiempo que debieran dedicarle al estudio extraescolar.

El carro y el caballo, conforman el medio de locomoción más popular, aunque muchos carritos poseen tracción a sangre, humana.

La violencia doméstica, el hacinamiento, la falta de hábitos de higiene conviven con ellos.

Los hurtos y escenas de robo a mano armada son hechos comunes, así como el consumo y abuso de estupefacientes y bebidas alcohólicas.

Los embarazos adolescentes se transformaron en una constante, teniendo la primera gestación alrededor de los 16 años, una de las principales causas de abandono escolar.

En líneas generales, la escuela representa para ellos el único lugar saludable de contención, resultando un hecho notable el que se dirijan a ella aún fuera del horario de clases, fines de semana, etc. Y, aún mas, el que, a pesar de que su cerco está destruido, no intenten escaparse.

Su estímulo cultural se reduce a:

- escuchar cumbia villera, rock and roll del llamado "pesado", en general en castellano,
- mirar canales de aire en televisión, ya que las señales por cable no llegan ni en forma clandestina, prefiriendo los programas masivos.
- jugar a las figuritas, bolitas, etc., aún los más grandes, mientras beben en las esquinas.
- copiar películas clandestinamente, siendo las violentas y carentes de argumento reflexivo las que gozan de mayor protagonismo
- practicar alguna religión, relevante por su contención, sobre todo en los que adhieren a cultos cristianos no católicos, si bien se transforman en obstáculos para la incorporación de conocimientos, por su hermetismo defensivo.
- aprovechar las ofertas escolares que cada vez resultan menos accesibles dado el costo económico real de cada salida, imposible de afrontar por los educandos.

Aún cuando, algunas familias, tratan de incentivar a los hijos, la falta de ofertas concretas en el barrio y alrededores, genera el desaliento.

Efectos de la reforma educativa provincial implementada en 1997

Es imposible aislar los efectos de la implementación de la Reforma Educativa Provincial, que, resumidamente, planteaba el siguiente aspecto conjunto:

Conflicto de partes

Hasta el momento, las llamadas educación primaria y secundaria, no convivían. Hubo establecimientos en los cuáles la resistencia a compartir un mismo edificio y espacio, se hizo notoria, bautizando la fusión de invasión. (Acta reunión de personal Egb 53, 1997)

Situación edilicia

La mayor parte de los edificios escolares no se hallaban en condiciones de albergar a la cantidad de jóvenes que ingresaban al sistema, habiendo agregado aulas en los espacios disponibles, sacrificando los comunes y de esparcimiento, a saber, comedores, sum, patios, etc., con el agravante de la edad y la diferencia del tamaño corporal de los educandos. El compartir baños y recreos representaba un riesgo potencial. (Acta reunión de personal Egb 52, 1998)

Alumno ingresante y desertor recuperado

El conjunto del alumnado se ve conformado por aquellos provenientes de la misma escuela primaria que, en lugar de cursar primer año de secundaria, se transforman en alumnos de octavo año ahora obligatorio, y los desertores de años anteriores que, habiendo culminado en séptimo grado sus estudios, podían retomar los mismos en los establecimientos EGB, hasta la edad de 17 años, generando conflictos de intereses no sólo entre los compañeros de curso, sino con el resto del

alumnado. Esta dicotomía se hacía mucho más notoria en escuelas alejadas del casco céntrico de las ciudades, o las que estando en el centro, recibían población en riesgo social.

Plantel docente que integra la ahora EGB

Ante la creación de numerosa cantidad de cursos y el cambio en la distribución de materias, a partir de ahora, áreas, (módulo cero de capacitación 1995 Ministerio de Educación) se perfila la necesidad de incorporar docentes al sistema educativo, dado que los existentes en educación media, provenientes de profesorados terciarios y universitarios, no eran suficientes para cubrir la cantidad de vacantes creadas. Se pone en práctica un plan de reconversión docente, -módulo cero y otros- por el cual, luego de una capacitación, habilita a maestros especializados en educación primaria a dictar clases en una o varias áreas de tercer ciclo de EGB. Ante el cierre inminente de cursos y la fragmentación de vacantes, los docentes provenientes de enseñanza media, vieron desmembrada su organización horaria, llegando, en algunos casos, a tener que desempeñarse en diez u once escuelas.

La conducción de los establecimientos permanecería a cargo de los directores de la escuela primaria de origen, creándose en los "articulados", -escuelas medias que albergaban octavos y novenos- la figura de coordinador.

Situación especial del docente de artística

En el área específica, no hubo reconversión, ni tampoco se ofertaron cursos de capacitación masivos. Las vacantes se cubrieron por orden de mérito (concursos de antecedentes y títulos), sin hacer distinción entre los diferentes lenguajes. (listado único, concurso de antecedentes, 1997). Hubo establecimientos donde, por razones internas, convivieron dos lenguajes durante un año. En diepregep, se incorporaron docentes extracurricularmente para cubrir los lenguajes faltantes.

Perfil del área y expectativas desde los planes de estudios (CBC oficial)

Oficialmente, no se notaron grandes cambios en cuanto a la organización de contenidos. Si, se hizo notorio que al no estar contemplada la estimulación a través de al menos dos lenguajes, se dificultaba la aplicación. Aquí también se marcaron diferencias en cuanto a la población de los establecimientos y sus vivencias previas, y la obligatoriedad de la aprobación para la promoción del área, hecho que se compartía con Educación física e Idioma extranjero.

La situación edilicia particular

El edificio escolar era de una planta, ladrillo a la vista sin revoques, techo de chapa, antes de tejas, con filtraciones de humedad y problemas eléctricos. Los baños eran compartidos por los tres ciclos, al igual que el patio, que ante el incremento de matrícula, se continuaba reduciendo. Ante la falta de espacio se debieron convertir espacios comunes en aulas: biblioteca, sala de maestros, preceptoría y secretaría, comedor y hasta un baño. A partir de gestiones docentes y no docentes, se logró la construcción de un edificio nuevo en un terreno frente a la escuela, habilitándose allí el tercer ciclo, ahora ESB 22, descomprimiendo el hacinamiento.

Proyecto a desarrollar

El plan de acción conjunto debía contemplar, como punto de partida elemental, la integración del adolescente a la sociedad, probablemente sacrificando contenidos, ya que el tiempo de aprendizaje de los alumnos era más lento que los correlativos de su edad.

En las áreas llamadas clásicas: matemática, lengua, sociales y naturales, la resistencia a la adaptación fue menor, razón atribuida, a través de encuestas, a la familiaridad de éstas con el trabajo del maestro de grado, quienes la encuadran como prioritarias en la formación del individuo, creencia compartida con los padres y alumnos (encuesta realizada en junio de 1999 y repetida en noviembre de 2006), llegando, en un alto porcentaje, alrededor del 50%, a opinar directamente que la incorporación de los lenguajes artísticos podía obviarse, por considerarlos de menor importancia.

Ante tal resistencia, la tarea debía centrarse primeramente en convencer a los pares de que, a través, en este caso particular, del lenguaje musical, era posible trabajar el alza de la autoestima, la cooperación, la atención y el respeto por el trabajo del semejante.

Se llevaron a cabo charlas, aprovechando las reuniones de personal, demostraciones en talleres, trabajos de alumnos.

La incorporación tardía de un lenguaje, en un contexto adverso, con individuos sin la sensibilización ni motivación adecuada, con un apoyo relativo de los pares, hacía sentir imposible la tarea.

Luego de los correspondientes sondeos de grupos se podía observar que los alumnos:

Cognitivamente:

- no lograban afinar al menos una tercera

- no distinguían melodía de acompañamiento
- no reconocían elementos de trabajo
- el único rol jerarquizado era el de cantante
- no conocían más instrumentos musicales que guitarra, acordeón, batería, bajo y violín (este último producto de que una docente lo ejecutaba), algunos tumbadora.
- poseían un vocabulario basado en agresiones constantes, además de ser paupérrimo, lo que dificultaba la comunicación. Literalmente “no entendían lo que se les decía”
- desconocían estilos musicales

Actitudinalmente:

- no lograban organizarse grupalmente para trabajar, siendo notorio el bloqueo corporal que les impedía, primariamente romper el sistema distributivo de sillas y mesas (filas), desconociendo el espacio que los circundaba
- no se organizaban en el espacio
- sus movimientos corporales eran groseros y torpes, pero además agresivos
- resultaba sumamente difícil el reconocimiento y audición del silencio como elemento musical y necesario para el trabajo, por ende los gritos y el murmullo eran constantes
- desconocían autoridades
- se mostraban, mas que reacios, temerosos ante cualquier novedad que se les presentara, utilizando el rechazo como medio de defensa

Los recursos didácticos:

El equipamiento de la escuela era importante, -computadoras, equipo de audio, televisor-.

En el término de un año, y luego de reiterados robos, quedó completamente desmantelada, lo cual dificultaba notablemente el desarrollo de los contenidos. Fue poco el material recuperado limitándose, a un televisor de veinte pulgadas cuyo tubo se encuentra agotado, un reproductor de DVD y un radiograbador pequeño, todos de marcas alternativas, compartido entre dos escuelas que cuentan con veintisiete secciones en dos turnos.

El mobiliario, deteriorado e insuficiente.

Material didáctico específico para el área: inexistente.

Abarrotarlos de conocimiento, sin el adecuado sostén intelectual, era reafirmar su baja autoestima, lo cual ubicaría en un lugar mucho mas distante a la música.

Elevar su autoestima y acercarles los elementos necesarios para poder optar insertarse en otro medio cultural, sensibilizándolo musicalmente, se convirtieron en el objetivo primordial.

Tomando como punto de partida los conceptos vertidos por la señora Violeta Hemsy de Gainza en reiteradas ocasiones con respecto a la iniciación en la educación musical y su firme convicción de que a través del folclore musical es posible establecer una conexión afectiva con el educando, único elemento este último, que parecía favorecer la labor a emprender, es que se decide trabajar a partir de él, ya que resulta un recurso pedagógico de mucha ductilidad, pues, el tiempo y la aceptación popular han depurado y enriquecido cada expresión, alojándola en la memoria colectiva e individual, agilizando el tiempo de memorización auditiva, agilizando el abordaje de técnicas específicas, al ser recordadas fácilmente. Como se trata de una expresión integral, es valiosa para la correlación con contenidos transversales, por ejemplo: historia de la música y de otras expresiones artísticas, ubicación geográfica de estilos, instrumentación, adaptación literaria, etc. Permite trabajar la expresión corporal a través del baile, contribuyendo al abordaje desde otro ángulo de elementos técnicos como pulso, acento, fraseo, versificación.

El primer paso consistía en motivar al alumno a sentirse capaz de ejecutar versiones simples y comunicarse a través de ellas, prevaleciendo el goce por el hacer. Se optó por elementos rítmicos. Repeticiones de frases, alternancia de roles. Los elementos utilizados se limitaron a los existentes en su banco: lapiceras, hojas de carpeta, etc. Ante un período primo de asombro y me atrevería a decir de desconcierto, los primeros balbuceos se hicieron oír y los alumnos tomaron posesión de su trabajo. Llamaba la atención como esgrimían quejas con respecto a pequeños plagios autorales. El trabajo en grupos reducidos de participación conjunta favoreció notablemente la actividad. Luego de un período de interacción, se establecían las puestas en común: audiciones en el aula de las composiciones realizadas, con las correspondientes devoluciones desde el docente y sus pares. El elemento más complejo de lograr, era la permanencia en el silencio, lo cual obligó a la aplicación de tareas específicas para tal fin, una de las que ganó protagonismo fue la que a partir de un estímulo como una nota larga, debían detener la actividad y permanecer en silencio para escuchar una sugerencia.

Paulatinamente la incorporación de la melodía se hizo estrictamente necesaria más no se contaba con otro elemento que no fuese su propia voz. Aquí se instó a la comunidad completa, quien ya se acercaba sin tanto recelo, a investigar en las ferias locales, únicos proveedores de juguetes y similares, la posibilidad de obtener a muy bajo costo económico, flautas dulces o similares de segunda o de juguete. Unas flautas dulces de plástico relativamente blando, originarias de China, que



afinaban en el registro central sólo cinco o seis sonidos y unos teclados de juguete de una octava de los que sólo se obtenían sonidos sucesivos, fueron los resultados, mas era el primer acercamiento directo con elementos musicales concretos. Probablemente por ello fueron recibidos con gran entusiasmo. Tal se observó anteriormente, las melodías tradicionales se convirtieron en protagonistas.

Al cabo de unas semanas de trabajo, se percibió la clara necesidad de perfeccionar los instrumentos percusivos. Contando con la colaboración de un docente de física, se llevó a cabo la construcción. Un hecho destacable fue que, tal como se dijo anteriormente, aún cuando la mayoría de las familias subsisten gracias al cartoneo, los alumnos proveyeron desinteresadamente materiales de descarte, centro de su recolección diaria, lo que demostraba el grado de compromiso asumido.

Idiófonos de percusión y sacudimiento, membranófonos de distintos tamaños, permitieron contar con una amplia gama sonora que dio lugar a arreglos musicales sencillos basados en ostinatos, sonidos continuos, incorporación del pulso como recurso en el acompañamiento.

Las melodías mas usadas fueron "Dos por diez", "Ya lloviendo está", "Arroz con leche", "Cumpleaños feliz" y otras creadas por la docente siempre respetando un ámbito de tercera o cuarta.

Los arreglos debieron adaptarse a las posibilidades sonoras, participando los alumnos en la composición de los mismos. La técnica grupal y posterior muestra se siguió empleando. Resultaba llamativo como los mismos alumnos que minutos antes agredían e insultaban, resolvían las consignas alegremente, respetando los roles y asignándose los mismos de acuerdo a las propias aptitudes, sin generar disturbios, aún a pesar de no contar con un espacio físico adecuado.

Aún debían resolverse problemáticas como la sincronización de voces, la concientización de la afinación y el movimiento corporal, este último obstaculizado por la falta de espacio.

Aprovechando actos escolares recordatorios de fechas patrias, dos meses después se tentó a los alumnos a participar en pequeños conciertos abiertos a la comunidad, donde ejecutarían sus obras.

La organización de los jóvenes y el silencio del público, compuesto por familiares y amigos o vecinos, nos acercó al éxito de la primera etapa, la desinhibición corporal y anímica, mas el desafío era continuar con la tarea prevista. El primer paso se había logrado: la música comenzaba a introducirse naturalmente en la comunidad educativa y su entorno. Los pares, quienes se mostraban "quejosos por el constante ruido el día que se dictaba música", paulatinamente comprendieron que era posible modificar actitudes a partir de la comunicación establecida desde y por el lenguaje musical.

La incorporación de melodías, siempre limitadas a los registros instrumentales, hizo posible que se contara con un repertorio lo suficientemente amplio que permitiera discriminar las obras para una audición.

Era común observar a los adolescentes reunirse a ejecutar las obras aprendidas en la escuela, cuyos arreglos, creados o sugeridos por la docente, estaban diseñados con la finalidad de generar la necesidad del trabajo grupal y participativo.

Con el fin de incrementar su vocabulario, se los instó a crearle letras a las melodías trabajando por grados conjuntos, ya que las ligaduras todavía presentaban dificultad de comprensión en la lectura, lo que favoreció notablemente el fraseo, la entonación y el silabeo apoyando al área de lengua, contribuyendo a seguir sosteniendo el sentimiento de apropiación de la obra.

Surgió entonces, como respuesta predecible, el cómo plasmar en un papel lo realizado.

Se tentaron diferentes grafías no convencionales, hasta que, casi por unanimidad, se tentó al uso de las, tal cual las denominaron, "*rayitas mas largas y mas cortas, mas arriba y mas abajo*", superponiendo las líneas vocales, obligando al lector a seguir la lectura en vertical y horizontal. Fue notoria la fluidez en la lectura y el grado de discusión generado, aprovechándolo para incorporar paulatinamente las líneas del pentagrama, y, a partir de ellas la audición de obras de mayor envergadura, abordando la apreciación musical y la discriminación auditiva, observando que ya no les resultaba tan dificultoso escuchar grabaciones de obras corales o mixtas a tres o cuatro voces, pudiendo prestar atención a ellas.

Hete aquí algunos ejemplos tomados de las carpetas escolares (ver figuras 1 a 3):



Figura 1. Ejemplo de la grafía convencional seleccionada tomado de las carpetas escolares

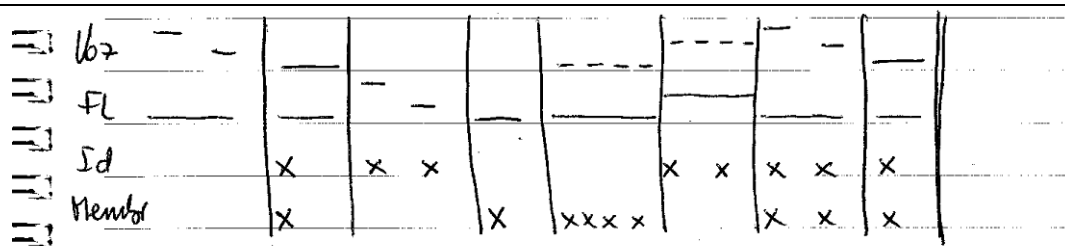


Figura 2. Ejemplo de la grafía convencional seleccionada tomado de las carpetas escolares

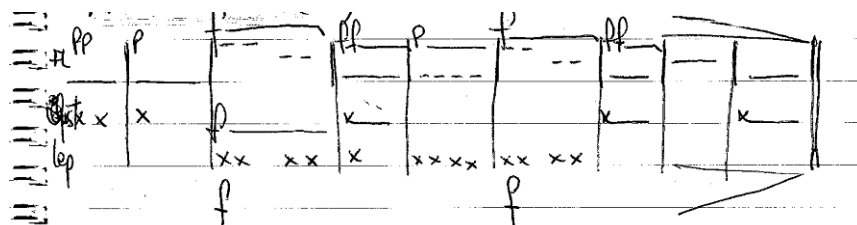


Figura 3. Ejemplo de la grafía convencional seleccionada tomado de las carpetas escolares

Otras áreas, en especial geografía, notaron mayor ductilidad en la visualización de los mapas.

En encuestas a los alumnos en la clase, con el fin de cotejar los procedimientos y su aceptación, se les preguntaba donde radicaba la mayor y menor dificultad y el mayor y menor goce. Las respuestas coincidían mayoritariamente en que la mayor dificultad se encontraba en la coordinación, más sorprendentemente el mayor goce se establecía en el “poder trabajar en grupos”.



Figura 4. Cuatro integrantes de un grupo en plena acción diaria.

Las actividades continuaron, así como las muestras en cada ocasión que se presentase. Ejecutaron melodías o fragmentos, según lo permitiese el registro, de bailes folclóricos para que otros bailen, sorprendiéndose por las respuestas y las sensaciones registradas.

Colaboraron en muestras institucionales donde se realizaron talleres de música, como músicos proveedores de sonidos en vivo, mientras la docente coordinaba el taller, mas hubieron dos instancias en las que la emoción por los logros superaba toda descripción: la participación conjunta de alumnos y docente en la composición completa y posterior grabación de una canción representativa para el rompehielos “Almirante Irizar” en un concurso de la Armada Nacional y la ejecución en vivo de sus obras contando con el acompañamiento de media banda del Liceo Naval.

Reflexión final

Al cabo de diez años de aplicación de este proyecto, cumplimentados en diciembre de 2007, se puede apreciar, en lo concerniente al área específica y tal se desprende de los relatos, en principio, un cambio de actitud con respecto a la tarea musical manifestando goce del quehacer y transmitir, y un mayor respeto por la tarea áulica entre pares, lo que facilita la puesta en práctica de actividades musicales espontáneas, sorteando las dificultades con naturalidad y paciencia adaptándose a los tiempos individuales, logrando versiones propias y/o preestablecidas de las melodías tratadas esquivando el prejuicio, contribuyendo a abrir el abanico auditivo, desprejuiciándolos y capacitándolos para poder escuchar versiones más complejas, visualizaciones compartidas con docentes de las otras áreas pedagógicas.

Si bien somos concientes de que nuestra tarea tiene incidencia directa durante sólo tres o cuatro años en la vida de nuestros jóvenes, sabemos también que, a través del contacto y encuestas a los padres y egresados, contando con el privilegio de la continuidad del lenguaje durante su estadía y la unanimidad de criterios en cuanto a su educación, al menos hemos logrado distraerlos de su realidad diaria, mostrándoles un panorama diferente sensibilizándolos para que, quizás, logren esgrimir un argumento que les permita optar por la modificación de su destino.

Me tomo el atrevimiento de culminar con una cita de quien fuera y seguirá siendo la impulsora de mi tarea cotidiana:

"La música, por su poder de modificar en forma positiva los impulsos y tendencias naturales del hombre, por su capacidad para influir en el sano desarrollo de sus facultades físicas, espirituales y mentales, constituye un factor educativo de particular importancia." (Gainza 1969)

Referencias

- Akoschky, J. y otras (1998). *Arte y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Berruti, P. (1979). *Manual de danzas nativas*. Buenos Aires: Editorial Escolar.
- Chazarreta, A. (1942). *Álbunes de música (1916-1940)*. Buenos Aires: Ricordi.
- Coluccio y Schiaffino (s/f). *Folclore y nativismo*. Buenos Aires: Editorial Bell.
- Diseños curriculares y bibliografías sugeridas*. En www.abc.gov.ar (consultada el 25 de abril de 2006 y el 9 de febrero de 2008).
- Gainza y Gretzer (1981). *Canten señores cantores*. Buenos Aires: Ricordi.
- Gainza, V. H. de (1964). *La iniciación musical en el niño*; Buenos Aires: Ricordi.
- Gainza, V. H. de (1969). *El folclore en la educación musical*. Buenos Aires: Actas de las primeras jornadas de Sadem.
- Gainza, V. y Kesselman, S. (2003). *Música y eutonía. El cuerpo en un estado de arte*. Buenos Aires: Lumen.
- Malbrán, S. (1991). *El aprendizaje musical en los niños*. Buenos Aires: Actilibro.
- Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires (1995), *Módulos de reconversión 1 a 10*.
- Piaget, J. (1964). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Willems, E. (1963). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.

EL ROL DEL CUERPO EN LAS TAREAS DE LECTURA A PRIMERA VISTA

Algunas consideraciones para su estudio

ALEJANDRO PEREIRA GHIENA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

Tradicionalmente la Educación Auditiva, entendida como un campo de estudio de aspectos técnicos musicales, no se ha ocupado de observar el rol del cuerpo en la comprensión musical. En general, la utilización del movimiento corporal en este ámbito obedece a la búsqueda de una estrategia de los profesores que posibilite la transcripción melódica de los alumnos, como por ejemplo la quironimia o el palmeo del ritmo. Sin embargo, existe evidencia anecdótica que muestra que los estudiantes utilizan determinados movimientos corporales cuando realizan tareas de lectura musical que no corresponden a los denominados *productores* de sonido. Estos movimientos podrían estar vinculados a las estrategias cognitivas que se despliegan en este tipo de tareas. La lectura musical a primera vista requiere una representación interna de la música antes que se produzca el sonido. En este sentido, las representaciones externas viso-espaciales, como la partitura, los gráficos analógicos, el movimiento, etc., podrían contribuir en la construcción de las representaciones mentales en las que se basa la lectura a primera vista.

Este trabajo se propone estudiar el rol del movimiento corporal en las estrategias cognitivas desplegadas por los estudiantes en las tareas de lectura a primera vista. Para esto se propone realizar, en primera instancia, un estudio exploratorio para observar los movimientos corporales efectuados en las tareas mencionadas que permita el análisis, la categorización y la formulación de hipótesis acerca de la vinculación de los movimientos con las estrategias cognitivas empleadas por los alumnos. En segunda instancia, se proyecta un estudio experimental a partir de lo hipotetizado en el estudio previo en el que las vinculaciones entre movimiento y estrategias cognitivas sean sometidas a testeo experimental a través del diseño de las consignas de acción que definan las diferentes condiciones experimentales.

Corporalidad y Cognición

“Todos escuchamos, comprendemos, disfrutamos e imaginamos la música con, en y gracias al cuerpo” (López Cano 2005, s.p.). La relación entre cuerpo y música ha presentado numerosas alternativas a lo largo de su historia. En occidente, la música sufrió un proceso de *“descorporalización”* que la condujo paulatinamente a formar parte del mundo de las ideas (Shifres 2007).

Sin embargo, la ejecución musical fue uno de los ámbitos que permanecieron *corporizados*. La ejecución de un instrumento implica necesariamente la participación del cuerpo. A pesar de la existencia de música, como la electrónica, que pretende eludir la acción del ejecutante, *“el estudio de su recepción demuestra que en ocasiones los oyentes experimentan una fuerte propensión a imaginar acciones virtuales que podrían estar detrás de la producción de esos sonidos”* (López Cano 2005, s.p.).

En las últimas dos décadas diferentes vertientes de investigación musical le otorgaron gran importancia al estudio del rol del cuerpo dentro de los procesos de producción, percepción y comprensión musicales. López Cano (2005) señala que existen múltiples maneras de entender la participación del cuerpo en los procesos musicales dependiendo de las musicologías que los estudian, entre las que menciona: (i) actividad motora productora de sonido musical; (ii) actividad motora que acompaña la producción de sonido musical; propiocepciones; (iii) acciones, posturas o patologías corporales desarrolladas con/en música; (iv) neurología, fisiología, sensoriomotricidad y niveles cognitivos superiores en de la audición; (v) actividad motora manifiesta en la percepción musical; (vi) actividad motora encubierta en la percepción musical; (vii) proyección metafórica de esquemas cognitivos corporales; (viii) emociones musicales; (ix) semiotización corporal de la música y (x) discursos corporizados sobre la música. De todos ellos, tres abordajes de la participación del cuerpo en la música resultan relevantes en la temática de este proyecto:

Actividad motora productora de sonido musical. Se refiere a todo movimiento corporal realizado para producir música. La gran mayoría de la música es producto de ejecuciones musicales

que involucran alguna actividad corporal. Sin embargo, estos movimientos no sólo producen sonidos; sino que también inciden, de algún modo, en las características que presenta la música que ellos producen. “*La acción corporal sobre los instrumentos, así como las posibilidades de acción e interacción corporal que los músicos desarrollan con ellos, determinan en gran medida las estructuras, lenguaje y características estilísticas de determinada música.*” (López Cano 2005, s.p.).

Actividad motora que acompaña la producción de sonido musical. Existe una amplia gama de movimientos corporales y gestos realizados durante una ejecución – movimiento del tronco, cabeza y extremidades, gestos faciales, etc - que, a simple vista, no son necesarios para la producción de sonidos. Sin embargo, este tipo de actividad motora realizada por el ejecutante, conlleva gran cantidad de información expresiva de acuerdo a intenciones interpretativas del músico. Aunque la relación entre el movimiento corporal y la significación musical no esté muy clara aún, algunos estudios realizados en los últimos años se han ocupado del tema. Tal es el caso de los trabajos de Davidson (1991, 2001, 2007) que indagan las relaciones entre los movimientos de los ejecutantes, la estructura musical de la obra ejecutada y las significados emergentes.

Proyección metafórica de esquemas-imagen. La Teoría de la Metáfora formulada por Mark Johnson (1987), una de las teorías filosófico-cognitivas que más se ha aplicado a la música en los últimos años concede al cuerpo un papel fundamental en la cognición. Según esta teoría, contamos con algunas estructuras cognitivas básicas que han sido desarrolladas por medio de nuestra interacción con el entorno. Estas estructuras intervienen de algún modo en los procesos de significación y comprensión de la música. Utilizamos el conocimiento que proviene de un dominio de nuestra experiencia para comprender otro por medio de un proceso metafórico que involucra la imaginación, y que se ha denominado *mapeo entre dominios* (Lakoff 1990, 1993). De este modo, el conocimiento proveniente del dominio físico-corporal que hemos acumulado a lo largo de nuestra experiencia, es utilizado para ayudar a comprender dominios más abstractos como el dominio musical. Este proceso de transferencia de significados se hace evidente en el modo en que nos referimos a la música utilizando metáforas. Para hablar de modificaciones en la frecuencia de un sonido, por ejemplo, decimos que el sonido *sube* o *baja*, como si se tratara de un movimiento en el espacio. Incluso en ocasiones movemos la mano hacia arriba o hacia abajo para representar un movimiento melódico determinado.

Por su parte, Shifres (2007) analiza la relación entre el movimiento corporal y la música desde dos perspectivas distintas: “*de afuera hacia adentro*” y “*de adentro hacia fuera*”; que están basadas en dos modos diferentes de comprender el fenómeno musical. En la primera, la música es producida en un acto solitario y emitida generalmente en un formato codificado por quién la produce. Para que los contenidos musicales puedan transmitirse, quien escucha debe ser capaz de descodificar ese formato y de inferir la intención comunicativa de quien produce la música. “*La idea central de esta perspectiva es que el movimiento es algo que el músico puede usar, puede adherir a su ejecución, puede traer desde afuera hacia adentro.*” (Shifres 2007, s.p.). Por otro lado, pensar el cuerpo en la música de adentro hacia fuera implica entenderla como una actividad en la que sus significados se construyen principalmente en las relaciones interpersonales que se dan en el espacio de la actuación. Desde esta perspectiva, el sonido y el movimiento surgen como un todo que se origina en la interacción.

El análisis del movimiento corporal ha comenzado a ser estudiado sistemáticamente en relación a la cognición musical. Recientemente, Silvia Español (2007) propuso utilizar la teoría de Laban-Berteneieff que proviene de la danza, para el análisis de interacciones típicamente musicales. El modelo comprende 4 categorías básicas: (i) espacio: refiere al uso del cuerpo en el espacio circundante; (ii) energía: refiere a la cualidad del movimiento y frecuentemente se lo compara con los términos dinámicos musicales (*forte*, *legato*, *dolce*); (iii) forma: refiere a los cambios constantes de la forma del cuerpo en el espacio; (iv) cuerpo: refiere a las partes del cuerpo usadas en el movimiento.

Estas categorías pueden resultar de utilidad para analizar los movimientos implicados en la ejecución musical (Davison 2007).

Corporalidad y Educación Auditiva

El rol del movimiento corporal en los procesos de comprensión musical no ha sido observado en el ámbito de la Educación Auditiva. Generalmente, la utilización del movimiento no es más que una estrategia de apoyo empleada por el docente para la memorización y transcripción de una melodía. Un ejemplo claro es la quironimia (movimiento ascendente y descendente de la mano de acuerdo al movimiento melódico). Sin embargo, muchas veces este tipo de estrategias resulta desvinculada de la experiencia del estudiante y de su comprensión del estímulo escuchado.

En un estudio realizado con alumnos de primer año de lenguaje musical y vinculado a tareas de transcripción melódica, Vargas, López y Shifres (2007) notaron que los niveles más bajos de desempeños estaban asociados a la ausencia de *acciones acompañantes transmodales*. Sin embargo, a pesar de lo observado en los alumnos, notaron que los docentes utilizaron recursos



transmodales (gestos, etc.) durante la presentación de los estímulos a transcribir. Esto podría estar dando cuenta, según los autores, de que algunas acciones consideradas como refuerzos visuales o gestuales, parecen perder significación en el contexto de la tarea de transcripción, tal vez porque los docentes las utilizan sin que el alumno pueda establecer una asociación entre el estímulo, el refuerzo y la respuesta esperada.

“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).” (Vargas, López y Shifres 2007, p. 72)

En otro trabajo, Shifres (2007) propone valorizar la música como ejecución en el ámbito de la Educación Auditiva sustentada en su dimensión corporal. *“La ejecución, como modo de conocimiento, brinda la posibilidad de reeditar las experiencias corporales que permitan la significación. Una significación que se realiza en la acción.” (p.73).*

Los trabajos aquí mencionados dan muestras de una creciente tendencia a analizar el rol del cuerpo en el ámbito de la Educación Auditiva, y abren nuevas vías para la investigación en esta dirección.

Educación auditiva y lectura musical

Una de los contenidos centrales de la Educación Auditiva es la lectura de partituras en código convencional. Como parte de éste, la lectura a primera vista ocupa buena parte de los esfuerzos de enseñanza de todos los enfoques *audioperceptivos*. La lectura a primera vista implica la habilidad del sujeto de construir una representación mental de la música plasmada en la partitura antes de que se produzca el sonido. En este sentido, la partitura constituye una representación externa (no mental) que el sujeto deberá decodificar para poder crear la representación interna de la música. Pero además de la partitura, existen otras formas de representación externa que podrían contribuir en la construcción de las representaciones mentales sobre las que se basa la lectura a primera vista. Por el carácter abstracto de la música, numerosas representaciones, como por ejemplo el movimiento corporal, tienden a ser más viso-espaciales que la música en sí como objeto representado.

Aunque la Psicología Cognitiva ha estado ocupada de las representaciones mentales, el análisis de las representaciones externas vinculadas al movimiento constituye un punto relevante en el debate psicológico actual (Lakoff y Johnson 1999). Para muchos científicos cognitivistas las formas de representación externa revelan mucho acerca de las representaciones internas y tienen directa incidencia en los procesos que la mente opera sobre ellas (Tagard 1996). Asimismo, poseen un gran valor comunicacional, es decir que favorecen la comunicación de un pensamiento acerca de la música. Pero además poseen un importante valor heurístico debido a que la imaginería visual es central en la cognición humana (Anderson 1998), y por lo tanto, el *ver* no está desvinculado de la comprensión de lo que se escucha. En este sentido, se considera relevante estudiar la incidencia del movimiento corporal, en tanto representación externa viso-espacial, en la construcción de las representaciones mentales en las que se basa la lectura a primera vista.

Presentación del estudio

Para indagar el rol del cuerpo en las tareas de lectura a primera vista se prevé la realización de un estudio empírico que contempla: (i) una indagación exploratoria que comprenda la observación de sujetos en la realización de la tarea de lectura a primera vista, la categorización de los mismos, la indagación a través de entrevistas acerca de la intención y funcionalidad conciente de los movimientos realizados; (ii) ajustes en las variables que intervienen en la situación experimental propuesta y en el análisis de los resultados propuestos; (iii) estudio sobre la metodología a utilizar que comprende por un lado el uso de software para el análisis del movimiento provenientes del campo de la composición en tiempo real y por otro de los softwares de análisis de movimientos provenientes del análisis de la gesticación y la danza (ANVIL, GDIF) con el objeto de determinar el de uso más pertinente para el proyecto.

Metodología

Sujetos

Participarán de las pruebas estudiantes de las asignaturas Educación Auditiva I y II, y Audioperceptiva I y II de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. Uno de los contenidos centrales de estas asignaturas es la lectura musical a primera vista. En este sentido, los estudiantes que las cursan, conocen, en mayor o menor medida dependiendo del nivel en el que se hallan, el procedimiento que requiere la lectura a primera vista.

Estímulos

Los estímulos que se utilizarán en las pruebas serán seleccionados de acuerdo a sus características estructurales, con el fin de determinar, en primera instancia, el nivel de dificultad que presentan para su ejecución, y luego, las posibles vinculaciones entre su estructura y los movimientos realizados por los sujetos. En tal sentido, se prevé la utilización de estímulos diferentes en función de sus características principales (tonalidad, estructura métrica, extensión, etc.).

Diseño y Procedimiento

La realización del estudio comprende dos etapas. En la primera, se prevé la realización de un experimento exploratorio que permita obtener información acerca de los tipos de movimientos visibles que puedan dar cuenta de la actividad cognitiva del sujeto al leer una partitura a primera vista, y además obtener un adecuado nivel de familiarización con los insumos tecnológicos (en particular las técnicas de recolección y análisis de datos que hacen uso de hardware y software específicos).

Las unidades de análisis a tomar en el estudio son: (i) los patrones de movimiento (gesto) adecuadamente segmentados de acuerdo a las categorías emergentes de los marcos teóricos estudiados; (ii) las características estructurales de las composiciones tomadas como lecturas a primera vista que obrarán como estímulos para ser correspondidos con los movimientos consignados en (i). Las pruebas en esta etapa consistirán en la lectura individual a primera vista, de los estímulos seleccionados para tal fin de acuerdo a su complejidad, y en función del nivel de formación musical de los sujetos.

Acciones Futuras

La segunda etapa del proyecto comprende la realización de un diseño experimental en el que las variables independientes sean: (i) las características estructurales de la composición (en orden a establecer una primera suerte de mapeo entre los recursos cognitivo-corporales utilizados por el sujeto y la naturaleza de la tarea descrita en términos de la estructura musical.) (ii) restricciones impuestas al movimiento corporal (con el objeto de determinar en qué medida la acción corporal favorece la realización de la tarea).

La realización de las tareas de lectura a primera vista en ambas etapas del estudio será filmada desde dos ángulos diferentes simultáneamente, de frente y de costado, a fin de registrar todos los movimientos que estén presentes. Además se prevé la realización de entrevistas a los sujetos de la prueba que permitan observar el grado de intención conciente en la realización de los movimientos y la funcionalidad que le asignan.

Este trabajo se propone hallar evidencia empírica de la participación del cuerpo en las estrategias cognitivas desplegadas por los estudiantes en las tareas de lectura a primera vista. En tal sentido, propone observar y categorizar los movimientos que acompañan la lectura a primera vista cantada de melodías tonales que no corresponden a los denominados *productores* del sonido. Al mismo tiempo, pretende indagar la intencionalidad y el compromiso conciente en el uso del cuerpo y el movimiento que los sujetos hacen en la resolución de la tarea de lectura a primera vista. Finalmente y en función de la evidencia hallada, este trabajo se propone derivar propuestas de enseñanza musical en las que la utilización conciente del movimiento favorezca las representaciones internas necesarias para la lectura a primera vista.

Referencias

- Anderson, R. E. (1998). Imagery and Spatial Representation. En W. Bechtel y G. Graham (eds.) *A Companion to Cognitive Science*. Oxford: Blackwell, pp. 204-211.
- Bartenieff, I. y Lewis, D. (1980). *Body Movement: Coping with the Environment*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Davidson, J. W. (1993). Visual Perception of Performance Manner in the Movements of Solo Musicians. *Psychology of Music*, **21** (2), pp. 103-113.
- Davidson, J. W. (2001). The role of the body in the production and perception of solo vocal performance: A case study of Annie Lennox. *Musicæ Scientiæ*, **2** (V), pp. 235-256.
- Davidson, J. W. (2007). Qualitative insights into the use of expressive body movement in solo piano performance: a case study approach. *Psychology of Music*, **35** (3), pp. 381-401.
- Davidson, J. W. y Salgado Correia, J. (2002). Body movement. En R. Parncutt y G. McPherson (eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*, New York: Oxford University Press, pp. 237-250.



- Español, F. (2007). La Elaboración del Movimiento entre el Bebé y el Adulto. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano (Actas de la VI Reunión de SACCoM)*. Concepción del Uruguay: SACCoM, pp. 3-12.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the mind. The bodily basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Johnson, M. y Larson, S. (2003). Something in the way she moves – metaphor of music motion. *Metaphor and symbol*.
- 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.
- 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. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Ediciones Cátedra, Madrid.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- López Cano, R. (2005). Los cuerpos y la música. Introducción al dossier Música, Cuerpo y Cognición. *Revista Transcultural de Música*, 9, en <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/cano2.htm> (página consultada el 22/08/2007)
- López Cano, R. (ed.) (2005). Música, Cuerpo y Cognición (Dossier) *Revista Transcultural de Música*, 9, en <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/cano2.htm> (página consultada el 22/08/2007).
- 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, pp. 47-72.
- Martínez, I. C. (2007). La Composicionalidad de la Performance Adulta en la Parentalidad Intuitiva. En M. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 25-37.
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. *Revista Transcultural de Música*, 9, en <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/cano2.htm> (página consultada el 22/08/2007).
- Peñalba, A. (2005). El cuerpo en la música a través de la teoría de la Metáfora de Johnson: análisis crítico y aplicación a la música. *Revista Transcultural de Música*, 9, en <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/cano2.htm> (página consultada el 22/08/2007).
- Refsum Jensenius, A. (2004). GDIF- Gesture Description Interchange Format. University of Oslo. En <http://www.hf.uio.no/imv/forskning/forskningsprosjekter/musicalgestures/gdif/index.html>.
- Shifres, F. (2004). Contribuciones de la Teoría Musical y la Psicología Cognitiva de la Música al Desarrollo Auditivo de los Músicos Profesionales. En *Actas de las I Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*. La Plata: UNLP, pp. 527-533.
- Shifres, F. (2007). La Educación Auditiva en la Encrucijada. Algunas reflexiones sobre la Educación Auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual. En M. Espejo (ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: UPTC, pp. 64-78.
- Shifres, F. (2007). Poniéndole el cuerpo a la Música. Cognición corporeizada, movimiento, música y significado. Trabajo presentado en las *III Jornadas de Investigación Artísticas y Proyectuales*.
- Tagard, P. (1996). *Mind. Introduction to Cognitive Science*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Vargas, G.; López, I. y Shifres, F. (2007). Modalidades en las Estrategias de la Transcripción Melódica. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano (Actas de la VI Reunión de SACCoM)*. Concepción del Uruguay: SACCoM, pp. 67-73.

LA COMUNIDAD DE APRENDICES

Los aprendizajes musicales en las bandas de rock de Rosario

ALICIA SHAPIRO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

INSTITUTO PROVINCIAL DEL PROFESORADO DE MÚSICA DE ROSARIO

...la intersubjetividad nos permite negociar los significados cuando las palabras pierden el mundo.
 Jerome Bruner (1995)

Introducción

En nuestra práctica pedagógica abordamos diferentes problemáticas: la formación musical de adolescentes y adultos; la formación docente de educadores musicales y de instrumentistas que hacen el profesorado; viejos programas para jóvenes alumnos; escasa incorporación de nuevas tecnologías en las clases; recursos didácticos repetidos al infinito.

En el campo de la Educación Musical nos enfrentamos a algunos dilemas que aun hoy no tienen resolución:

1. *Maestro de música o músico que enseña música.* Este debate nos hace a reflexionar acerca de quién tiene que enseñar música, qué competencias pedagógicas y musicales se esperan de un maestro de música.
2. *Una didáctica general aplicada a la música o una didáctica de la música.* Una disyuntiva epistemológica acerca de los modos del conocimiento. ¿Cada campo del conocimiento humano tiene su propia epistemología y por lo tanto una propia didáctica o podemos pensar una única didáctica para todos?
3. *Formación académica o formación no formal:* ¿es necesario recorrer un mismo camino curricular para todos los alumnos? ¿El cursado de materias obligatorias organiza el aprendizaje o funciona como mecanismo de pérdida de tiempo?
4. *Música académica o música popular:* la música popular aparece generalmente como *curriculum* nulo. De la misma manera notamos algo de negación de muchos músicos populares hacia la música llamada *clásica*.

Los alumnos llegan a nuestras escuelas de música dominando de manera despareja algunas habilidades: sacar un tema de oído, copiar acordes, usar tablaturas, una escritura rítmica aproximada del ritmo real. Es que en Rosario hay un número incalculable de grupos de rock conformados por jóvenes que no han pasado por ninguna experiencia educativa sistemática en música, y que sin embargo se suben a diferentes escenarios a tocar, pagan horas de salas de ensayo, tienen un público que los sigue, una estética pensada y definida.

Por todo lo anterior, estamos realizando una investigación que se propone explorar, describir y analizar los aprendizajes musicales no sistemáticos que realizan los jóvenes que tocan en grupos de rock en nuestra ciudad, con la finalidad de realizar aportes teóricos a la formación de profesores de música; aportar al debate acerca de la inclusión de la música popular en los ámbitos académicos y al conocimiento y comprensión de las características de muchos de los ingresantes a los estudios universitarios en música.

La investigación se enmarca en la Psicología Narrativa, tomando particularmente las siguientes categorías del psicólogo norteamericano Jerome Bruner: intersubjetividad, comunidad de aprendices, modos de aprendizaje y modos de representación.

Objetivo de la ponencia

El presente trabajo se propone comunicar la realización de una investigación acerca de los aprendizajes musicales que se realizan en grupos rosarinos de rock cuyos miembros no han realizado estudios sistemáticos de música.

Aspectos teóricos

Pensamiento artístico

La reflexión acerca de la formación de músicos nos lleva a analizar profundamente la problemática del pensamiento artístico, considerado intuitivo por muchos aún en estos tiempos.

¿Es posible imaginar la mente por fuera de la cultura? ¿Hay una única manera de conocer? En realidad, es esta una discusión epistemológica: ¿todos los campos del conocimiento humano tienen la misma manera de ser abordados? ¿O cada forma de la actividad humana tiene la suya propia?

El arte se ocupa de lo inefable; el hombre se vale de él para expresar lo que no puede decir con palabras. Uno de los primeros en ocuparse de esta problemática fue Lev Vigotski, quien en la década del 1930 analizaba la relación entre pensamiento y habla:

“Pero el pensamiento discursivo no agota ni todas las formas de pensamiento, ni todas las formas de habla. Hay un área grande de pensamiento que no tiene relación inmediata con el pensamiento discursivo.” (Vigotski 2005, p. 155)

Bruner y Eisner coinciden en distinguir el pensamiento narrativo y el paradigmático o científico. *“Desde un planteo epistemológico, diferentes formas del lenguaje posibilitan diferentes formas de conocimiento; cada forma de lenguaje tiene su propia función epistémica.”* (Eisner 2002, p. 29)

Pero el lenguaje, en todas sus manifestaciones: el científico o paradigmático, y el literario, poético y vulgar que Bruner llama narrativo, es sólo una de las modalidades a través de las cuales los seres humanos construyen y transmiten significado.

“¿Dónde se encuentran estos otros sistemas de significado?...el significado se transmite en las formas visuales que llamamos arte, arquitectura, cine y video. Surge en el sonido pautado que llamamos música. Aparece ante todo en la experiencia humana del movimiento, luego en el gesto y después en la danza. Se manifiesta en los modos como se construyen las relaciones sociales a través de los ritos y rituales que representan y expresan nuestras más altas aspiraciones y nuestros temores más profundos. Alfabetizarse, en el sentido más amplio del término, quiere decir aprender a tener un acceso significativo a las formas de vida que estos sistemas de significado hacen posibles.” (Eisner. 2002, p. 31)

Como dice Susanne Langer, es la capacidad de usar símbolos lo que transforma en humano al hombre. *“...El acto fundamental del pensamiento es la simbolización”.* (Langer 1958, p. 24) El hombre necesita de la simbolización no sólo para adquirir sino para organizar el conocimiento y la comprensión de la realidad. Junto a esto, necesita soñar, expresarse, jugar, crear, manifestar su mundo interior, sus deseos, sus sentimientos, sus angustias:

“...entre los hechos se deslizan los hilos de la realidad no registrada, momentáneamente advertidos cada vez que emergen a la superficie... los hilos brillantes y entrelazados de la representación simbólica, la imaginación y el pensamiento -el recuerdo y el recuerdo reconstruido, la fe más allá de la experiencia, los sueños, las fantasías, las hipótesis y la filosofía-, todo el proceso creativo de la ideación, la metáfora y la abstracción que hace de la vida humana una aventura para comprender.” (Langer 1958, p. 319)

Medio siglo después, Paolo Fabbri, semiólogo de la Universidad de Bologna, en su libro *El giro semiótico* (1998), profundiza estas ideas, reconociendo cierta tendencia a traspasar métodos de análisis que le son propios al lenguaje hablado y recomienda librarse de una semiótica convencida de que todo depende de las palabras, de significados que de alguna manera puedan decirse lingüísticamente. (Fabbri 1999)

Podemos afirmar como primera conclusión que el pensamiento artístico tiene leyes y estructuras propias, que está cargado de racionalidad y expresividad, intuición y sujeción a conceptos surgidos de organización de los materiales. Y finalmente que los modos de análisis de las obras de arte son propios y originales de cada uno de los lenguajes artísticos.

El pensamiento de Jerome Bruner

“...la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes.” (Bruner 1995, p. 12)

“...es un grave error ubicar la inteligencia en una sola cabeza. Existe no sólo en tu entorno particular de libros, diccionarios y notas, sino también en las cabezas y los hábitos de los amigos con quienes interactúas, e incluso en lo que has llegado socialmente a dar por supuesto.” (Bruner 1995, p. 172)



Bruner aborda los problemas que se refieren a la producción y negociación de significados, la construcción del Yo, la adquisición de habilidades simbólicas y el carácter “culturalmente situado” de toda actividad mental. Considera que sólo se puede entender la actividad mental teniendo en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud. Aprender, recordar, hablar, imaginar; todo ello se hace posible como miembro de una cultura. Situar las producciones en lo social, nos permite abordar el problema de la recepción musical; comprender los mecanismos subjetivos por los que nos sentimos tan ajenos a mucha música de culturas que desconocemos, como emocionados con lo que habitualmente nos gusta escuchar. Compartimos códigos: aun sin saber demasiado de las modalidades compositivas de Chopin, o de sus progresiones de acordes, o del uso revolucionario que hace del piano, el público de Occidente, en general disfruta y se emociona con su música.

“Bach, nacido en el Congo en vez de en Sajonia, no habría podido producir siquiera un fragmento de música coral o sonata, si bien podemos estar igualmente seguros de que habría sobresalido entre sus compatriotas con algún estilo de música.” (Bruner 1995, p.130)

Intersubjetividad. Construcción del Yo

Una de las categorías claves en el pensamiento de Bruner es la intersubjetividad, definida como “*la habilidad humana para entender las mentes de otros*”. Comprendemos al otro a través de sus gestos, de su mirada, de sus palabras. Estos intercambios suceden desde el primer momento de vida y son imprescindibles para el crecimiento del bebé. La mamá y los adultos que lo rodean otorgan significados a cada gesto y sonido del bebé, bañándolo en el lenguaje, haciéndolo humano, sujeto de deseo y de palabra. Bruner llama a esto *armonización*: el bebé y el adulto *se entienden*, aun sin comprensión real ya que muchas veces no sabemos realmente qué quiere el bebé, y a su vez él no comprende todas las palabras que el adulto le dice. Si este juego intersubjetivo no ocurre, algo de la constitución del sujeto se quebrará.

Esta categoría – la intersubjetividad - resulta muy interesante al momento de analizar las relaciones que se establecen entre los músicos a la hora de tocar o cantar juntos una obra, o en la relación entre el maestro y el alumno de un instrumento, o de Composición. Pensar nuestro trabajo desde esta perspectiva aportaría a definir mejor lo inefable de la experiencia musical; en definitiva, encontrar modos de comunicar su esencia.

Desplegando la idea de los intercambios subjetivos en el *hacer* musical, tenemos varias instancias a considerar: una que se refiere a la relación que se establece entre el maestro de un instrumento (violín, piano) y su alumno, que es personal, de *uno a uno*; y también están las situaciones grupales de aprendizaje de la música, ya sea en instituciones de la enseñanza general o de las escuelas de música. En ambas se juegan cuestiones referidas al deseo de aprender del alumno, su sensibilidad, la capacidad de *leer* lo que el maestro piensa y siente ; o sea, no están en juego únicamente aspectos propiamente cognitivos sino que además están presentes los componentes afectivo y sensorial que posee la música. Muchas veces esto no es tenido en cuenta por el docente y la relación se limita sólo a lo que el alumno *debe* saber. A su vez estos alumnos deben entender qué objetivos persigue el maestro, y tener confianza en que ese camino es el adecuado para lograr esos fines. Confianza en que van a aprender, confianza en que van a enseñar.

En la práctica musical éstas son cuestiones de primera importancia, ya que todos los aprendizajes incluyen la imitación, desde cómo resolver lo motriz hasta escuchar e imitar cómo frasear un pasaje en particular. El “saber” del docente se muestra en su “hacer” o sea, que el alumno debe valorar positivamente la musicalidad de su maestro, sus conocimientos.

Comunidad de aprendices

Cuando analizamos las situaciones grupales de aprendizaje de la música, aparece el otro concepto clave de Bruner que es el de *comunidad de aprendices*: es una comunidad que se especializa en el aprendizaje entre sus miembros: los aprendices se ayudan a aprender unos a otros, cada cual según sus habilidades. Esto no excluye la presencia del profesor, pero éste no tiene una presencia monopólica, sino que los alumnos se “andamian” unos a otros también. Si nos preguntamos:

¿Cómo se aprende a hacer cosas? responderemos: *haciendo*.

¿Qué se aprende haciendo? *Oficios, todo lo que requiere habilidades*.

¿Qué tiene que hacer el maestro? *Hacer y mostrar*.

Reflexionando acerca de la comunidad de aprendices en diferentes situaciones podemos puntualizar:

- es enriquecedor cuando el grupo es heterogéneo, con diferentes niveles de saberes, diferentes edades y diversas experiencias previas de cada uno de los miembros;
- en una primera instancia es necesario tomar conciencia de lo que cada uno sabe y puede transmitir;

- el respeto por el *hacer* musical de cada uno de los miembros del grupo es fundamental;
- debe existir la movilidad de roles, para que cada integrante del grupo pueda “liderar” de acuerdo a sus capacidades y habilidades distintivas;
- el modo de aprendizaje fundamental es el imitativo.

Las ideas de Bruner son la antítesis del modelo de transmisión, ya que el objetivo del trabajo educativo es poner en primer plano el intercambio entre los estudiantes y el docente, promoviendo un espacio común de confianza mutua. Desaparece el profesor omnisciente como figura hegemónica. Un buen maestro es el que interpreta a sus alumnos, *lee* las intenciones y puede coordinar el grupo, favoreciendo los intercambios que se realizan en los diferentes momentos de los aprendizajes, en el grupo, y éste dentro de una comunidad, en un contexto cultural.

¿Podría una clase transformarse en una comunidad de aprendices que incluya al maestro y a los alumnos? Sería necesario que el maestro fuera capaz de interpretar a sus alumnos, *leer* las intenciones y coordinar el grupo, favoreciendo los intercambios que se realizan en los diferentes momentos de los aprendizajes. Esto no podría llevarse a cabo con una planificación prescriptiva de la tarea, sino que sería necesario pensar una organización curricular espiralada, teniendo en cuenta la experiencia musical total desde el inicio, y que a medida que avanza el trabajo, siempre estará volviendo a pasar por los mismos “lugares” para mejorar y ajustar, corregir, y avanzar. El profesor de esta versión de la pedagogía es una guía para entender, alguien que ayuda a descubrir a cada alumno por su cuenta.

En situaciones escolares será necesario que el maestro pueda reconocer las habilidades distintivas de cada alumno para promoverlas en cada clase; propender a construir confianza entre todos los miembros del grupo y de ellos hacia el maestro. Los comienzos son caóticos, es imprescindible dar consignas sumamente claras. El maestro no renuncia a su lugar docente; necesita tener claridad de objetivos y procesos. Él mismo aprende de sus alumnos, de sus errores y aciertos, de la relación entre ellos, de los conocimientos acerca de la música que traen como saberes previos.

Por su parte, los alumnos tendrán que *correrse* del lugar aprendido y conocido muy bien por ellos, en que el alumno se sienta en el salón a esperar la clase del maestro.

Aprendizaje imitativo

El aprendizaje imitativo es el predominante en la música popular. Esta modalidad de aprendizaje lleva implícito el supuesto de que es posible aprender desde la acción. Además, cada uno de los que participan de la experiencia tienen que estar convencidos de que lo que están haciendo es relevante, o sea, que vale la pena aprender a tocar de esa manera. También todos deberían suponer que tienen condiciones, habilidades, capacidades, más que conocimiento y comprensión; y que estos llegarán con la práctica. En la práctica musical estas son cuestiones de primera importancia, ya que todos los aprendizajes incluyen la imitación, ya sea sobre cómo resolver las cuestiones motrices, musculares, hasta escuchar e imitar cómo frasear un pasaje en particular. En la música popular los aprendizajes tienen, fundamentalmente, un gran componente empírico, con diferentes niveles de conceptualización.

Aebli es otro autor que ha trabajado sobre los aprendizajes imitativos. Distingue momentos en los aprendizajes imitativos: mostración e imitación interior; imitación interior sincrónica del modelo de comportamiento; y finalmente imitación demorada y efectiva.

Es muy interesante su reflexión:

“La renuncia de los educadores a esta forma de enseñanza (imitativa) y el hecho de no prestar atención a los correspondientes procesos en nuestra cultura, no significa que esos procesos no se produzcan y que la “naturaleza” determine el desarrollo del niño “a partir de él mismo”, sino solo que en lugar de la escuela y el educador, sería la publicidad y los medios de comunicación de masas los que asumirían la función de presentar a los niños y adolescentes sus modelos de comportamiento, dando así lugar a un aprendizaje por imitación.” (Aebli 1988, p. 62)

Cuando el currículum de las escuelas de música no es satisfactorio para los jóvenes, ellos aprenden música por sus propios medios, ayudados por la difusión, por los cancioneros, y en los últimos años por la computadora. Es el fenómeno que intentamos investigar en algunos grupos de rock de Rosario.

Sobre la Metodología de la investigación:

Frente a la situación descrita, y como un modo de buscar caminos que mejoren nuestro trabajo nos propusimos indagar en los grupos de rock rosarinos con la finalidad de entender los modos de funcionamiento de estas comunidades de aprendices *fuera de los ámbitos escolares*, tratando de aclarar ideas en torno a los dilemas iniciales: formación sistemática o formación asistemática; música académica o música popular.



No hemos encontrado aún investigaciones relacionadas con la problemática de los aprendizajes grupales en el rock. En una investigación realizada en la UBA bajo la dirección del Prof. Miguel A. García, se recopilaron más de setenta trabajos de investigación sobre rock nacional. Sobre algo más de cuarenta que ya han sido analizados, han llegado a la conclusión que faltan investigaciones específicamente musicales. Hemos tomado conocimiento de una investigación en curso en La Matanza (Prov. de Buenos Aires) y otra en Villa María (Prov. de Córdoba), ambas acerca de grupos de rock en esos lugares. Y tomamos como referencia los trabajos sobre rock nacional de Diego Madoery, que son un aporte valiosísimo para comprender la dinámica de los ensayos.

Sabiendo que es un fenómeno en permanente cambio y crecimiento, realizamos una selección arbitraria de la muestra. Para ello hemos partido de un primer relevamiento preguntando a personas que trabajan en salas de ensayo y a alumnos ingresantes a la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes. Estos *informantes clave* aportaron los primeros datos. Los grupos seleccionados debieron cumplir los siguientes requisitos: que sus integrantes no hubieran estudiado música sistemáticamente, que estuvieran dispuestos a conversar y permitir la observación de sus ensayos. Siguiendo la idea de la *bola de nieve* que proponen Scribano y Zacarías (2005), se les solicitó a los primeros grupos entrevistados que aporten datos sobre otros grupos que consideren significativos por semejanza u oposición en el estilo de trabajo, por familiaridad, o por facilidad de acceso. La muestra se irá generando así en forma progresiva, como resultado de que cada grupo proponga a otros que conozcan.

Este es un modelo compatible con el *muestreo teórico* de Glaser y Strauss que organiza el trabajo de campo en un proceso de espiral creciente comenzando con algunos grupos, luego elaborar las primeras conclusiones para volver a preguntarse qué nuevos casos sería conveniente indagar y así retomar entrevistas, hasta llegar a un punto de saturación en que se considere que incluir más casos ya no da información adicional. Es un trabajo no estructurado previamente y las muestras pueden dar cuenta de la homogeneidad, de heterogeneidad o de casos extremos. En el muestreo teórico se recoge, codifica y analiza la información y luego el investigador decide qué datos escoger inmediatamente después y dónde encontrarlos, a fin de desarrollar su teoría tal como ésta va surgiendo. (Glaser y Strauss 1985)

Nos encontramos actualmente, realizando entrevistas en profundidad al grupo completo, sin preguntas estandarizadas; trabajamos sobre un guión flexible de las principales variables: historia del grupo, organización del trabajo, características de los ensayos; conocimientos necesarios para tocar en esa banda, modos de aprender y “pasarse” los conocimientos de cada uno. Consideramos como parte de las entrevistas la observación de ensayos, con el propósito de analizar la dinámica de los vínculos y la circulación de los saberes musicales entre los miembros del grupo.

En esta primera etapa nos hemos encontrado con la dificultad siguiente: los entrevistados no expresan en respuestas verbales toda la riqueza y complejidad del trabajo que realizan. Tomando las reflexiones de Scribano, intentamos favorecer “*el paso de su conciencia práctica a su conciencia discursiva*”. En este sentido, tenemos prevista la realización de varias entrevistas y la observación de algunos ensayos de cada grupo, para lograr crear

“... climas de seguridad, tensión intelectual, interés y confianza, que favorecen niveles de conceptualización de la experiencia que raramente aparecen de forma espontánea en la vida cotidiana. Para llegar a estos niveles de producción de información, se requiere una madurez e interés en los sujetos estudiados, que solo aparece como resultado de la madurez de los procesos de comunicación generados de diversas formas en el desarrollo de la investigación.” (González Rey 1999, p. 60)

El análisis de los datos es continuo desde el momento mismo del inicio de la investigación, entrelazado con la búsqueda de otras investigaciones sobre el tema y la profundización del marco teórico propuesto.

Las primeras entrevistas

Hasta el momento hemos realizado entrevistas a tres grupos de rock:

Grupo X: tienen entre 18 y 30 años. Hace dos años que tocan juntos. La formación instrumental es dos guitarras, bajo, batería, teclados, trompeta y canto. Son miembros de *Planeta X*, un movimiento cultural de Rosario, un colectivo cultural que tiene varios grupos musicales, disc jockeys, ferias de libros, cineclub, “club de noche”. Todos tocan sus instrumentos desde hace varios años, pasando por distintos grupos. Se autodefinen como un grupo que busca la exploración musical en diversos estilos. Actualmente es un grupo que acompaña al cantante, que es quien compone y convoca a los demás. Se proponen conformarse como grupo estable. Se presentan en bares y fiestas de Planeta X. Han grabado dos discos, y preparan un tercero.

Grupo M: Tienen entre 15 y 17 años; recién comienzan a tocar sus instrumentos. La formación instrumental es dos guitarras, bajo y batería. Van probando, casi como un juego, si todos pueden tocar el bajo, la guitarra, la batería. El lugar de encuentro es la sala de ensayo y el ciber del

barrio (Zona Sur). Hacen covers de Los Redonditos de Ricota, de Deep Purple. Se presentan en pequeños bares y fiestas de la escuela secundaria a la que concurren.

Grupo N: tienen entre 23 y 26 años, hace algunos años que tocan sus instrumentos, y están consolidados cada uno en su elección. Hace cuatro años que tienen la misma formación instrumental: guitarra, bajo, batería, teclados, violín, saxo, percusión y canto. Hacen sus propios temas, a partir de las ideas de dos de sus integrantes. Se enorgullecen de hacer los arreglos grupalmente y se admiran mutuamente. Se definen como grupo de amigos, la mayoría conocidos del barrio de Arroyito. Se presentan en bares. Han grabado un disco y preparan el segundo.

Primer momento de análisis

Las entrevistas son no estructuradas, al grupo completo, y se basan en la siguiente guía de preguntas:

- a) ¿Cómo se decidieron a comenzar con la música?
- b) ¿Cómo eligen instrumento?
- c) ¿Cómo aprendieron música?
- d) ¿Qué valoran del grupo?
- e) ¿Qué formas de registro del trabajo usan?

En estas primeras entrevistas surgieron las siguientes respuestas:

- a) ¿Cómo se decidieron a comenzar con la música?

Hay distintos orígenes para el inicio de la actividad musical:

- gran presencia de la música en la casa;
- gran presencia de la música en el grupo de amigos;
- iniciativa propia por curiosidad.

- b) ¿Cómo eligen instrumento?

- en algunos casos por firme elección personal;
- en la mayoría de los casos por prueba de uno y otro instrumento, hasta llegar al elegido.

- c) ¿Cómo aprendieron música?

- solos: con cancioneros, la computadora, y algún amigo que ayudara o acompañara;
- con profesor particular durante períodos de tiempo acotados;
- cursando en alguna escuela de música por diversos períodos de tiempo;
- todos afirman que lo más significativo se aprende tocando en las bandas.

- d) ¿Qué valoran del grupo?

- la posibilidad de explorar musicalmente (Grupo X)
- el crecimiento musical individual a partir de tocar con amigos (Grupo N)
- estar con amigos y sostenerse en el inicio musical (Grupo M)

- e) ¿Qué formas de registro usan?

- letra de la canción con cifrado;
- grabaciones
- tablaturas

Luego de realizar las primeras entrevistas y haber presenciado ensayos de las tres bandas, surgen las primeras reflexiones que abren nuevos temas, y nuevas líneas de investigación para la segunda etapa de entrevistas:

Decir que en la música popular se aprende tocando con otros, que los jóvenes pasan por las Escuelas de música por poco tiempo, sólo para adquirir algunos conocimientos técnicos, no aporta nada nuevo al campo de la Educación Musical.

Consideramos que lo nuevo aparece en lo siguiente:

1. La sala de ensayo se ha transformado en lugar de encuentro, posibilita el acceso a otros instrumentos, conocer otros jóvenes con quienes tocar, a quienes escuchar y de quienes aprender. En los barrios están ligadas estrechamente a los *ciber*.
2. El rock ya no es la música rebelde, en contraste con la música de los padres- como fue en su nacimiento. Por el contrario, ahora son los padres los que introducen a los hijos en el rock.
3. Estos jóvenes no buscan el virtuosismo o saber mucho de música. Confirmamos la opinión de Madoery que dice:

“Lo contrastante es precisamente esto: la gran producción y el poco espacio destinado a su estudio. Esto de estudiar al rock, tiene algo que, al menos, a los más jóvenes no les cierra. Pareciera que es una música para ser producida o consumida.” (Madoery 2000)

4. En cuanto a los modos de representación, predominan lo enactivo y lo icónico. Lo simbólico aparece poco, con algunas palabras como concepto, y con alguna grafía, que casi siempre es una tablatura. Los grandes modelos son Los Redonditos de Ricota, Indio Solari, Charly García, Deep Purple, Los Fabulosos Cadillacs, principalmente.
5. El modo de aprendizaje casi excluyente es el aprendizaje imitativo. Se reúnen a tocar, sacar temas, y en esas sesiones se “pasan” maneras de tocar, se estimulan, prueban. Sienten gran admiración unos de otros, lo que hace que sea muy valorada la experiencia de tocar juntos.
6. Las escuelas de música funcionan como lugares de paso. Aparecen como instituciones anticuadas, donde se enseña solo un tipo de música (llamada “clásica”), y donde la lectura en pentagrama es fundamental para comenzar a tocar. Proponen un largo y sacrificado camino para comenzar a tocar en público. Las bandas, en cambio, permiten aprender mientras están tocando y dando recitales. El grupo de amigos funciona como sostén afectivo también.

En este sentido es notable que todos los candidatos a consejeros estudiantiles en las elecciones de 2008 de la Escuela de Música de la UNR, en sus propuestas plantearan - casi como único tema- la implementación de talleres y cátedras abiertas de música popular.

Las líneas de trabajo de la siguiente etapa son:

- hacer una segunda rueda de entrevistas a grupos sugeridos por las tres primeras bandas: Grupo X, Grupo M y Grupo N;
- entrevistar a las personas que trabajan en las salas de ensayo, para indagar sobre este fenómeno con mayor profundidad;
- incluir en las próximas entrevistas preguntas acerca de los grandes maestros del rock, anteriormente nombrados;
- indagar sobre los resultados de la inclusión de la música popular, fundamentalmente rock, en algunas escuelas de música de la ciudad y de otras ciudades del país.

Conclusiones

No es el momento en que las conclusiones aparezcan con claridad. Pero las primeras aproximaciones podrían ser:

- Lo inefable del pensamiento musical, sumado al predominio de los modos icónico y enactivo predominantes las producciones de estos grupos, hace difícil la puesta en palabras de la experiencia.
- Existen pre-juicios tanto en los músicos académicos como en los músicos populares, por lo que es difícil encontrar puntos de encuentro, desde la perspectiva musical.
- El debate por la inclusión de la música popular en las currícula de las escuelas de música está todavía pendiente. Nuestras instituciones siguen conservando la vieja estructura heredada de los antiguos conservatorios europeos. Este es un problema que implica reconsiderar no solo los contenidos, sino toda la estructura curricular de materias, los modos de organizar las clases, los grupos de alumnos, las evaluaciones.
- Ante esta falencia de las escuelas de música, aparecen otros ámbitos: sitios de Internet, programas de computadoras, salas de ensayo.
- Aprender imitando a los amigos, a los grandes ídolos, aprender haciendo música, sin importar los resultados en primeras instancias: todo esto parece ser la esencia de estos grupos.

Referencias

- Aebli, H. (1988) *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Editorial Narcea.
- Borsotti y otros. *La situación problemática. El problema de investigación*. Universidad Nacional de Luján, Dpto de Educación, Área de Metodología de la investigación.
- Bruner, J. (1985). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Editorial Gedisa.
- Bruner, J. (1987). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Editorial Visor.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, Literatura, Vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Documentos del Primer Congreso sobre Formación Académica y Música Popular, mayo de 2007, Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina.
- Eisner, E. (1972). *Educación la visión artística*. Barcelona: Editorial Paidós Educador.
- Eisner, E. (1990). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Eisner, E. (1998). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Fabbri, P. (1999). *El giro semiótico*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Glaser y Strauss (1985). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. (Ficha traducida por Universidad Nacional de Luján, Dpto de Educación, Area de Metodología de la investigación.)
- González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. Sao Pablo: Educ .Editora.
- Langer, S. (1958). *Nueva clave de la filosofía*. Buenos Aires: Edit. Sur.
- Madoery, D. (2000). Los procedimientos de producción musical en música popular. *Revista del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral*, 7.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Sage Publications
- Menin, O. y Temporetti, F. (2005). *Reflexiones acerca de la escritura científica. Reflexiones, proyectos, tesis, tesinas y monografías*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Sautu, Boniolo y otros (2006). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO libros.
- Sautu, R. (compiladora) (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Universidad de Belgrano. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Scribano y Zacarías (2005). *Introducción a la investigación cualitativa*. Universidad de El Salvador. Facultad Multidisciplinaria de Occidente. Depto. de Ciencias Sociales.
- Vigotski, L. ([1933] 2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Editorial Colihue.

LA HABILIDAD PARA DISCRIMINAR ALTURAS MUSICALES Y SU VINCULACIÓN CON LA FAMILIARIDAD CON EL ESTILO

FAVIO SHIFRES

ESCUELA DE ARTE LEOPOLDO MARECHAL – ZIAP II – BUENOS AIRES

Introducción

La habilidad de discriminar alturas musicales es una de las destrezas más conspicuas del músico. En muchos ámbitos es una condición importante para el desempeño y la valoración social del profesional de la música. Así, la generalidad de los programas de formación profesional en música en la actualidad incluyen espacios de entrenamiento y desarrollo de esta habilidad.

En la mayoría de los sistemas musicales el campo de las alturas es dividido en categorías discretas. Por lo general esas categorías se vinculan a los sistemas de afinación en uso dentro de ese sistema musical. Por esta razón, la psicología cognitiva de la música ha reconocido desde sus orígenes que la percepción de las alturas musicales puede entenderse como un típico proceso de categorización (Sloboda 1985; Dowling 1994). Esto es, al percibir una altura determinada la asociamos al prototipo de su categoría. Numerosos estudios han indagado los límites de esas categorías en el sistema occidental, esto es, cuanto una nota puede apartarse del prototipo sin que deje de ser categorizada como la misma altura dentro del sistema.

Para la ciencia cognitiva de primera generación el proceso por el cual adquirimos estas categorías es implícito y tiene lugar a través de nuestro paso por la cultura (Krumhansl 1990). Sin embargo, también es reconocido que el conocimiento explícito refuerza las operaciones que podemos realizar para favorecer este proceso (Dowling 1998). En general, se acepta que la mera exposición a los hechos musicales de la cultura de pertenencia resulta crucial para el desarrollo de la habilidad de categorizar las alturas musicales de acuerdo al sistema culturalmente dominante (Tilman y Bigand 2004). De este modo, aunque la discriminación de alturas tiene un umbral psicofísico, la categorización y por ende el juicio acerca de la justeza de una determinada altura dentro del sistema y en el curso de una ejecución resultaría altamente influenciado por las características de ese ambiente cultural.

Una de los postulados de la denominada ciencia cognitiva de segunda generación (Lakoff y Johnson 1999), que se basa en una perspectiva corporizada de la cognición, es la idea de que nuestros recursos cognitivos son sociales - en el sentido en que se emergen del complejo entramado inter-humano en el que nos movemos -, culturales - dependen de las particularidades del desarrollo de tales entramados - y físicos - es decir que se apoyan además en las cualidades del entorno, permitiéndonos hacer uso de aspectos concretos de nuestro ambiente en la elaboración de nuestros pensamientos (Johnson 2007). Algunas perspectivas etnomusicológicas, por ejemplo, se basan en esta idea, y sugieren que ciertos rasgos peculiares de la música de algunas culturas se acoplan o reflejan aspectos del medio ambiente de dicha cultura (Reynoso 2006).

A pesar de que la mayor parte de la música que se escucha hoy en día en nuestro medio claramente se enmarca dentro del denominado sistema armónico tonal, los modos particulares de emisión vocal y los instrumentos musicales empleados en los diferentes estilos ofrecen condiciones de enculturación de las categorías mencionadas que en principio aparecen como heterogéneas. Por ejemplo numerosos estilos, si bien son claramente tonales admiten ejecuciones que se apartan sustancialmente de los prototipos de la escala de 12 tonos iguales. El rap es un ejemplo palmario de ello. Las diferencias se hacen mayor si incluimos en la variedad de manifestaciones a músicas que utilizan formas de emisión con portamentos, vibratos y otros tipos de efectos tímbricos y de alturas, o distorsiones de los sonidos instrumentales. De este modo aunque no dudaríamos en calificar a nuestra cultura de tonal, la multiplicidad de géneros y estilos hace posible que hablemos de sub-culturas en las que las categorías de alturas aparecen con cierto grado de variabilidad y se definen con mayor o menor precisión.

De este modo, aunque los programas de formación de músicos profesionales que incluyen desarrollos de la habilidad de categorización de alturas suponen condiciones básicas de acceso a ellos relativamente homogéneas, es innegable que los estudiantes provienen de medios culturales muy diversos. En otros términos aunque se de por sentado que las bases para el establecimiento de las categorías perceptuales propias del sistema musical de pertenencia están dadas en todos los estudiantes por igual, cabe preguntarse si las diferencias (en principio sutiles) que se establecen entre

diversas subculturas urbanas pueden verse reflejadas en diferentes sistemas de categorización de la altura musical.

Este trabajo se propone explorar diferencias en la habilidad de discriminación de alturas en los estudiantes ingresantes al sistema de educación musical especializado como consecuencia de sus hábitos y sus preferencias de escucha cotidiana. Parte del supuesto de que dichas preferencias y hábitos configuran una microcultura musical particular que puede afectar las categorías de alturas. Además supone que, contrariamente a lo esgrimido por la ciencia cognitiva clásica, no es la mera exposición a ciertos fenómenos musicales lo que determina el proceso de enculturación, sino fundamentalmente la experiencia corporizada surgida de la escucha y la acción situados en el contexto socio-cultural y físico. De tal forma, los hábitos y preferencias de audición resultarían centrales en la adquisición de esas categorías, ya que, por definición, implican un compromiso más activo y corporeizado del sujeto en la experiencia musical.

Metodología

Sujetos

87 estudiantes ingresantes a la formación musical básica de adultos para el profesorado de música tomaron parte del experimento. Todos ellos estaban cursando su segunda semana de clases en la formación musical formal, de modo que es posible considerar nulo el efecto que la enseñanza en la institución pudo tener. Sus edades abarcaban un rango que iba de 14 a 49 años con una media de 23.6 años. El 71.3 % (62 sujetos) eran varones. La distribución porcentual de los sujetos de acuerdo a la selección del instrumento principal fue la siguiente: piano 20.7%; guitarra 51.7%; bajo 5.7%; batería 4.6%; saxo 1.1%; flauta 1.1%; violín 3.4%; y canto 10.3%.

Estímulos

Se seleccionaron 5 fragmentos de entre 15 y 20 segundos de duración cada uno (una frase completa), media de 18.2 segundos, de 5 composiciones para canto con acompañamiento instrumental pertenecientes a 5 estilos musicales diferentes (rock, jazz, ópera, tango y folklore). Los fragmentos fueron tomados de grabaciones comerciales de cantantes reconocidas, todos ellos a cargo de cantantes mujeres. Las cinco son cantantes ampliamente reconocidas en su estilo. Se procuró que los mismos tuvieran la mínima presencia del acompañamiento, con el objeto de que los instrumentos fueran alterados lo menos posible respecto de la afinación en la grabación original.

Para cada fragmento se realizaron 3 versiones:

1. *Ejecución ajustada*: consistía en la ejecución original, tal como fue extraída de la grabación. Se consideró que siendo cantantes reconocidas en su ámbito y siendo las grabaciones respaldadas por sellos discográficos reconocidos las mismas podían considerarse ajustadas de acuerdo a la valoración en su contexto de pertenencia,
2. *Ejecución moderadamente ajustada*: consistía en la ejecución original con una nota desafinada artificialmente (de una duración promedio 1.7 segundos, es decir el 9,6% de la duración total del fragmento). Para ello se descendió la frecuencia fundamental de esa nota en 50 cents.
3. *Ejecución desajustada*: consistía en la ejecución moderadamente desajustada con otra nota más desafinada de acuerdo a las mismas pautas.

Aparatos

Los fragmentos fueron procesados utilizando un editor de sonido estándar (sound forge 7.0). Los ejemplos fueron reproducidos con una pc conectada a un amplificador con parlantes de 60w de potencia, utilizando el reproductor de multimedia de Windows.

Procedimiento

El test constaba de dos partes. La primera se proponía medir la familiaridad de los sujetos con las pautas de categorización de la altura propia de cada uno de los estilos musicales seleccionados. Para ello se escuchaban los cinco ejemplos en su ejecución original y los sujetos debían responder en una escala de 7 puntos: (i) cuán familiar les resultaba el estilo del fragmento escuchado; (ii) cuán familiar les resultaba el tema escuchado; y (iii) cuánto le gustaba el estilo escuchado.

En la segunda parte escuchaban las 3 versiones de cada fragmento seguidas con 10 segundos de separación entre una y otra. Se les pedía que juzgaran el ajuste en la afinación de cada uno de los 15 fragmentos (5 fragmentos x 3 grados de ajuste) en una escala de 7 puntos.

Previamente a las dos partes del test llenaban un cuestionario con datos personales, en el que además se les pedía que informaran su estilo musical favorito y el nombre de tres composiciones, compositores o intérpretes que hubiesen estado escuchando con asiduidad por ese entonces.



Diseño

Los 5 ejemplos de la primera parte del test fueron presentados totalmente aleatorizados. Los 15 ejemplos de la parte dos se presentaron aleatorizados en dos etapas: primero se aleatorizó por fragmento (diferente de la de la primera parte), luego para cada fragmento se aleatorizó el orden de aparición de las tres ejecuciones.

Las pruebas fueron tomadas en pequeños grupos, cada uno de los cuales recibió un orden aleatorio diferente.

Resultados

Los datos obtenidos en la segunda parte del test fueron analizados a través de una ANOVA de mediciones repetidas con *Estilo* (5 estilos) y *Ajuste* (3 niveles de ajuste) como factores intra-sujetos y con *Género* (masculino y femenino) y *Afinidad* (describiendo la afinidad por los 5 estilos) como factores entre-sujetos. El factor *Afinidad* surgió de dividir a los sujetos en cinco grupos de acuerdo a una ponderación realizada entre sus respuestas a las dos preguntas sobre preferencias del cuestionario personal y las tareas de la primera parte del test. Así los sujetos integraron 5 grupos de acuerdo al estilo que dicha ponderación arrojó como el más afín. La distribución de la variable *afinidad* puede verse en la figura 1.

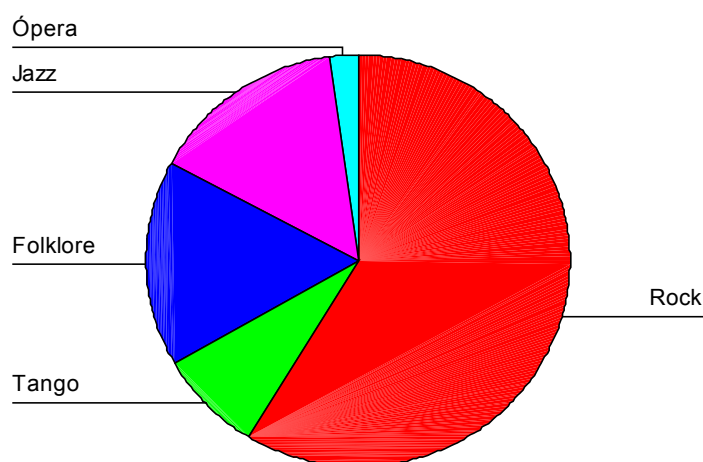


Figura 1. Distribución de los sujetos en los 5 grupos de afinidad de acuerdo a la ponderación realizada entre los datos aportados en el cuestionario y los recogidos en la primera parte del test.

Los factores entre sujetos resultaron altamente significativos: *Ajuste* ($F_{[2-79]} = 31.233 p < .000$) y *Estilo* ($F_{[4-77]} = 7.216 p < .000$). En tal sentido los sujetos discriminaron claramente en todos los estilos los tres grados de ajuste. Sin embargo la valoración relativa que los sujetos hicieron para cada uno de los tres grados de ajuste varió de acuerdo al estilo que juzgaran: la interacción entre ambos factores también resultó significativa ($F_{[8-73]} = 4.201 p = .004$). Así valoración de la diferencia entre la ejecución original y las desajustadas fue mayor en el rock, el tango y la ópera, que en el jazz y el folklore (véase figura 2).

Por su parte ninguno de los dos factores entre-sujetos (*Género* y *Afinidad*) resultaron significativos. Es decir que no hubo diferencias entre varones y mujeres en cuanto a sus juicios de ajuste. Del mismo modo los juicios de ajuste son independientes de la afinidad por algún género en particular que tienen los sujetos.

Sin embargo la interacción entre *Estilo* y *Afinidad* resultó marginalmente significativa ($F_{[8-73]} = 1.833 p = .027$). De este modo las diferencias entre los juicios para las diferentes versiones de los fragmentos varió de acuerdo a la afinidad de los sujetos un estilo en particular. La figura 3 muestra esas relaciones. En ella se ve, por ejemplo, que los sujetos que tienen más afinidad con el rock juzgan más afinada la ejecución de folklore, y menos afinada la de ópera; los sujetos que tienen más afinidad con la ópera juzgan como más afinada a la ejecución de jazz y como menos afinada la de rock; etc. En general se puede decir que ningún grupo consideró como la menos ajustada a la ejecución de su estilo más afín, aunque los afines al rock parecen ser los más exigentes con las ejecuciones de su propio estilo. Por el contrario, los sujetos afines al jazz fueron menos exigentes para juzgar el ajuste de altura en la ejecución de jazz que en las ejecuciones de los otros estilos. Del mismo modo los sujetos afines al folklore también parecen ser poco severos con la ejecución de su estilo más afín. Sin embargo debido a que la interacción *Estilo***Afinidad***Ajuste* no resultó significativa no es posible afirmar que los sujetos "discriminen mejor o peor" las diferencias en ajuste entre las tres versiones de un determinado estilo en relación a la afinidad que puedan tener con él.

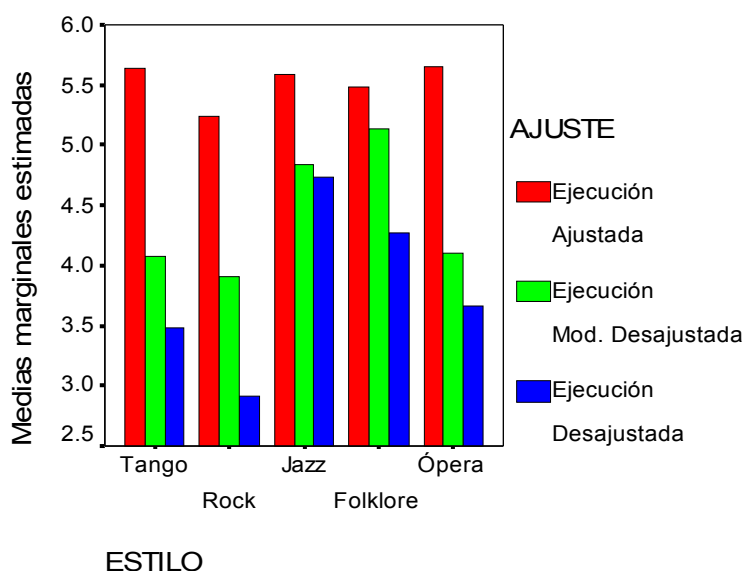


Figura 2. Medias de los juicios de ajuste para las tres ejecuciones de cada uno de los cinco estilos escuchados

Por otro lado, se estimó una medida de la habilidad de los sujetos para discriminar el grado de ajuste en las ejecuciones. Esta medida consistió en la media de las diferencias entre los juicios para cada uno de las tres versiones de un mismo estilo (esto es: $[(v_1-v_2)+(v_2-v_3)+(v_1-v_3)]/3$, donde v es el juicio de ajuste para la versión). Así un sujeto que hubiese juzgado similarmente las tres versiones presentaría un *índice de discriminabilidad* bajo, mientras que uno que hubiese establecido amplias diferencias entre las tres versiones arrojaría un *índice de discriminabilidad* alto. Sin embargo este índice no correlacionó con ninguna de las medidas de familiaridad con los 5 estilos obtenidas en la primera parte del test. Es decir que el rigor con el que los sujetos juzgaron el ajuste de alturas en los diferentes estilos no está asociado ni a la familiaridad con el estilo y la pieza, ni al gusto por el estilo.

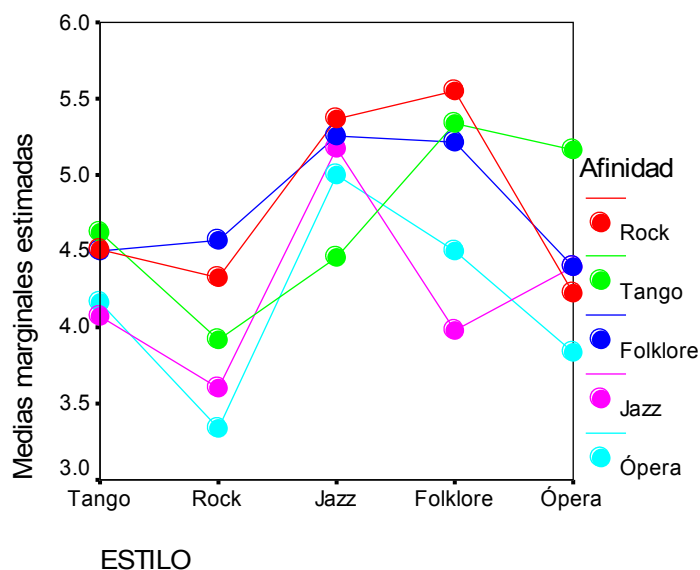


Figura 3. Medias de los juicios de ajuste para cada uno de los 5 estilos por grupos de afinidad con los 5 estilos

Sin embargo, una ANOVA de mediciones repetidas para el factor entre-sujetos *Afinidad*, tal como fue estimado en la ANOVA anterior, y el factor intra-sujetos *Discriminabilidad* (el *índice de discriminabilidad* para cada estilo) resultó altamente significativa para este último factor ($F_{[8-73]} = 6.345$, $p = .000$), al tiempo que no significativa ($F_{[8-73]} = .195$; $p = .940!$) para el factor *Afinidad*. Tampoco la interacción entre ambos factores resultó significativa (figura 4). Se observa que los sujetos son menos sensibles a las diferencias de afinación en el jazz y más atentos a ellas en el rock, el tango y la ópera. Pero esto no se ve influenciado por la afinidad con esos estilos.

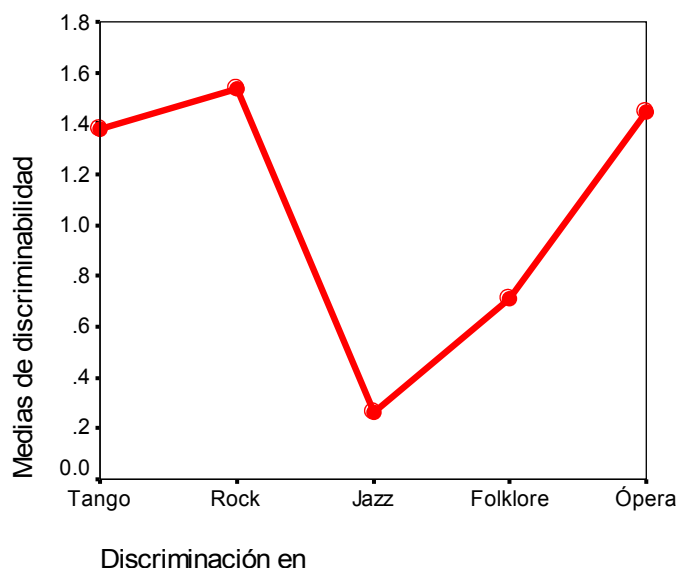


Figura 4. Medias del índice de discriminabilidad para la discriminación en cada uno de los 5 estilos

Discusión

En este trabajo buscamos evidencia relativa a la habilidad de categorizar las alturas musicales de acuerdo a las categorías propias del sistema tonal en términos de ajustadas o desajustadas respecto de tales categorías. Más específicamente buscamos examinar la adquisición de esta habilidad por enculturación ya que los sujetos investigados no habían recibido instrucción musical especializada. En ese sentido pudimos ver que los sujetos establecieron claramente las diferencias entre los tres tipos de ejecuciones, mostrando fehacientemente la habilidad para determinar cuándo el ajuste en las alturas se aparta de las categorías establecidas por el sistema. De este modo se confirma el proceso de enculturación esperado. Los estudios psicoacústicos que han abordado esta temática, típicamente han trabajado sobre estímulos especialmente diseñados (generalmente con tonos puros) y con patrones de alturas bastante diferentes de la música habitualmente escuchada por los sujetos. En ese sentido este trabajo puede aportar cierta evidencia a esos trabajos ya desde un contexto más naturalista.

Pero además nuestro interés tenía que ver con la relación entre el desarrollo de la habilidad de discriminación de alturas y el estilo escuchado. En tal sentido se pudo observar que el factor estilo resultó significativo dando cuenta que en ciertos estilos los juicios sobre la justeza en la afinación fueron más rigurosos que en otros. A pesar de la contundencia de las diferencias halladas es necesario tomar con precaución estos resultados. En el afán de experimentar sobre condiciones naturales algunas variables quedan no del todo controladas. En este caso hubiese sido necesario que las notas desafinadas, por ejemplo, tuvieran la misma jerarquía tonal en todos los ejemplos. Por ello, un futuro emprendimiento debería tener en cuenta esto e incluir las desafinaciones en notas análogas en cuanto a la función tonal que cumplen y las condiciones de estabilidad que ostentan. Del mismo modo deberían ser cuidados aspectos tales como el ritmo y la métrica. En este estudio solamente se tuvo en cuenta la duración relativa de las notas modificadas (en términos de porcentaje de la duración total del fragmento).

Asimismo, los sujetos mostraron mayor agudeza en la discriminación (manifestada en mayor diferencia entre los juicios para las tres versiones diferentes del test) de acuerdo a los estilos escuchados. Al respecto, el jazz es el estilo que menor discriminabilidad presentó. Podríamos pensar que esto se debe al modo de emisión particular de la cantante de jazz. Sin embargo, resulta llamativo que el estilo tango haya mostrado índice de discriminabilidad mucho más alto, cuando la cantante seleccionada tenía un estilo de emisión (de voz *ronca*) similar a la de jazz.

Finalmente el interés central de este trabajo giraba en torno a la incidencia de la afinidad con un determinado en la habilidad estudiada tanto respecto del estilo más afin como de estilos más alejados de las prácticas de los sujetos. En términos generales, la afinidad con un determinado estilo parece no incidir de manera directa en los juicios sobre ese mismo estilo. Sin embargo, es posible observar que de acuerdo al estilo de mayor afinidad, los sujetos juzgan diferente el resto de los estilos. No resulta llamativo, sin embargo, que siendo el rock el estilo más familiar para el conjunto de los sujetos, los mayores indicadores de discriminabilidad correspondan a ese estilo. En cambio, sí llama la atención, que el segundo estilo mejor discriminado sea ópera.

Los resultados obtenidos en este estudio no parecen indicar que exista una relación clara entre los juicios de ajuste y la afinidad con un estilo. De este no es posible asegurar que el contexto de escucha de los sujetos incida en esos juicios. Sin embargo es necesario considerar algunas cuestiones relativas a este estudio en particular. A pesar de la aparente diversidad en el fondo cognitivo de los ingresantes a la carrera de música los datos observados aquí dan cuenta de que la mayoría de los estudiantes ingresantes muestran una marcada preferencia por el rock. De este modo es posible que la población de ingreso a la institución resulte más homogénea en sus contextos de escucha de lo que originalmente se pensaba.

Además es importante tener en cuenta que la afinidad con un estilo musical se consideró en este estudio para el estilo *más* afín. Esto quiere decir que los sujetos pudieron haber tenido también afinidad (en incluso marcada afinidad) por otro estilo. Por ejemplo, un estudiante que mostrara mayor afinidad por el estilo rock, también podía ser afín a cualquiera de los otros estilos, aunque en menor medida. Justamente, como esta medida no ha podido ser considerada, podría estar incidiendo en los resultados. Un estudio posterior debería tener en cuenta este aspecto de la investigación utilizando, por ejemplo, sujetos que declaren una marcada afinidad con un único estilo.

Finalmente otros estilos deberían ser incluidos en cualquier estudio más abarcador. En particular los estilos contenidos en la denominada "música tropical", de tanta difusión actual. Del mismo modo algunos estilos de los utilizados en esta prueba resultan demasiado amplios en cuanto a la variabilidad de estilos de emisión y articulación instrumental. El rock es uno de ellos. El ejemplo seleccionado presenta un tipo de articulación de la voz muy diferente a otros sub-estilos.

Independientemente de la apariencia provisoria que presentan estos resultados, resulta de interés proseguir en el estudio de la incidencia de factores microculturales en procesos como este que se considera tan ligado a la experiencia en contexto. Los estudios tradicionales en el área han tendido a ignorar estas relativamente sutiles diferencias contextuales. No obstante tal vez haya en ellas una clave para comprender algunas de las dificultades y heterogeneidades que observamos en el aprendizaje musical.

Referencias

- Dowling, W. J. (1998). Conocimiento declarativo y conocimiento procedimental en cognición musical (con comentarios). *Orpheotron* 4, pp. 23-51.
- Dowling, W. J. (1994). Melodic Contour in Hearing and Remembering Melodies. En R. Aiello (Ed.) *Musical Perceptions*. Oxford: University Press, pp. 173-190.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of human understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Krumhansl, C. L. (1990). *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Oxford: University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- Reynoso, C (2006). *Antropología de la Música*. Buenos Aires: SB
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind*. Oxford: University Press.
- Tillman, B y Bigand, E. (2004) The relative importance of local and global structures in music perception. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*. **62 (2)**, pp. 211-222.

Discografía

- Dávalos, J. (1962). *Canción del Jangadero*. En S. Pastorutti (Intérprete) (2001). *Libre*. Buenos Aires: Sony Music. Pista 8.
- Demare, L y Manzi, H. (1941). *Malena*. En A. Varela (Intérprete) (1991) *Maquillaje*. Buenos Aires: Melopea. Pista 14.
- Jones, N y Lee, A. (2004) *Carnival Town*. En N. Jones (Intérprete) (2004) *Feels like home*. Holliwood: Capitol Records. Pista 4.
- Páez, F. (1990). *Fue Amor*. En F. Cantilo (Intérprete) (2005) *Inconciente Colectivo*. Buenos Aires: Sony BMG. Pista 7.
- Verdi, G. (1853). *La Traviata: Addio del passato*. En R. Tebaldi, et al. (Intérpretes) (1955) Londres: Decca.

APRECIACIÓN MUSICAL

El saber escuchar como la conjunción de tres modos de conocimiento musical

PATRICIA TOBIO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Fundamentación

En la práctica docente, el término “apreciar” refiere a “valorar”. En la educación musical tradicional esto ha consistido (y aún consiste) en la aproximación a los rasgos superficiales de la música acompañados por anécdotas para dar un marco biográfico a la audición. El rol del alumno se limita a la recepción pasiva constante, sin intervenir en instancias de ejecución o composición musical. Y como si esto fuera poco; sin fomentar el desarrollo de competencias de audición de un oyente crítico, capaz de entender la música y formarse un juicio estético de ella atendiendo a su significación histórica y social.

Nuevas corrientes de la psicología y la pedagogía musical han afirmado que la formación de músicos profesionales requiere del desarrollo del conocimiento musical abordado desde sus perspectivas de ejecución, audición y composición (Stubley 1992).

Las ideas teóricas que sustentan esta investigación provienen, desde un marco filosófico y epistemológico, de Eleanor Stubley (1992) quien se propuso contribuir a una filosofía de la investigación en educación musical partiendo de la consideración de la música como una forma no proposicional del conocimiento. Esta autora retoma en sus trabajos, ideas de Susanne Langer (1951) y Gilbert Ryle (1949) entre otros. Por otra parte, Lyle Davidson y Larry Scripp (1991) aportan la inclusión de la representación gráfica como modo de conocimiento (además de la ejecución, la audición y la composición) dentro de la producción musical.

Para Eleanor Stubley (1992) las interpretaciones constructivistas son posibles gracias a la actividad cognitiva del sujeto, cuya experiencia inmediata reconoce elementos de la experiencia pasada. En este marco, el aprendizaje o desarrollo de una habilidad de índole constructivista implica pasar del conocimiento fáctico (saber qué), al conocimiento procedimental (saber cómo) Ryle (1949).

Csikszentmihalyi M. sostiene que conceptos como la ejecución placentera y conocimiento constructivo se combinan en la ejecución; ya que permiten al sujeto ordenar conscientemente mediante la creación el conocimiento constructivo.

Una de las características más importantes que ha tenido esta asignatura (Apreciación Musical) es la asimilación y comprensión de conceptos. Sin embargo, debiera considerarse asimismo de importancia para el desarrollo de la recepción musical el componente procedimental en el área de la apreciación.

Según Dowling (1993) el conocimiento declarativo es el accesible a la conciencia acerca del cual podemos hablar mientras que el conocimiento procedimental es a menudo accesible a la conciencia sólo a través de sus resultados, y no explícitamente presente en la conciencia como tal. El conocimiento declarativo incluye el conocimiento sobre eventos musicales percibidos, conceptos, proposiciones y sistemas teóricos. Incluye también el conocimiento de datos teóricos o históricos, cuya asimilación –al no ser comprobables sensorialmente– puede analizarse con la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel, que se centra en la relación entre la nueva información verbal y los conocimientos previos. Este tipo de conocimiento se adquiere fácil y rápidamente aunque es, por lo general de aplicación lenta y poco hábil.

En contraste, la adquisición del conocimiento procedimental requiere un monto de práctica enorme, pero es rápido y a menudo automático en su aplicación. Sin embargo, se construye lentamente mediante el aprendizaje perceptual y la práctica de habilidades motoras y es guardado bajo la forma de esquemas sensorio-motores implícitos. Y estos mismos son invocados automáticamente por el contexto. La filósofa Eleanor Stubley sostiene que el saber musical es un saber específico, no proposicional, con tres modos que le son característicos: la ejecución musical, la audición musical y la creación musical. Para comprender la significatividad procedimental se necesita enfocar la atención hacia la interacción musical y social que tiene lugar durante el aprendizaje, mediante técnicas de la metodología de investigación cualitativa adaptadas al aula de música.

Algunas miradas de las teorías críticas sostienen que la función de la música cambió junto a sus géneros, estilos y formas. Estas miradas también se han dirigido al interior de esta asignatura. *“Esta mirada de la Apreciación Musical intenta desmitificar a la obra de arte consumada e*

insuperable, desentrañando de su estructura y su contexto histórico los materiales, las herramientas y las condiciones que la hicieron posible y necesaria" (Luis Rubio 1985, p. 11).

La dialéctica entre la música popular y la académica, la multiplicidad de interpretaciones desde los actos de composición y ejecución, los avances y los aportes en materia tecnológica, los medios de comunicación, los estudios semiológicos, el conocimiento de las tendencias dominantes de la música contemporánea; son algunos de los tópicos que se llevarían a cabo en el transcurso de esta asignatura.

Un aspecto importante en esta materia es la alternativa de trabajar con las cosmovisiones de época, y regresar a ellas desde los estratos de la gramática. De esta manera, se potencia un interés paulatino de los alumnos y abre el camino para que efectúen un trabajo similar con su propia música.

Textura, ritmo, forma y melodía serían también contenidos de esta materia. Estos admiten una instancia de estudio parcializado. Percepción, sintaxis, variables estéticas y producción, actúan como generadoras de sentido.

Los contenidos centrarán el interés en el estudio del proceso a partir del cual los alumnos perciben y construyen significados; de la música, sus atributos y sintaxis; del contexto del que provienen las formas y sus autores y de la exploración de las fuentes. Asimismo, planteará una didáctica que aúna práctica y reflexión crítica; y favorece una ampliación estética que enfatice en la contemporaneidad.

La secuenciación de contenidos se proyecta desde lo general a lo particular, y gradualmente desde los saberes experienciales al saber académico, en dirección a la formación profesional.

Para cada uno de los bloques que conforman su contenido, la teoría Musical ha desarrollado en los últimos tiempos importantes avances que permiten abordar el análisis de la música sobre la base de modelos que proporcionan el conocimiento conceptual mencionado anteriormente.

Si bien el estudio de las dimensiones musicales tales como el ritmo, la textura, etc. ha tendido a ser estudiada como atributos independientes de la estructura musical, estudios recientes indican que su comprensión se ve afectada por la integración de dichas dimensiones en la escucha musical. Por ejemplo, Lerdahl y Jackendoff (1983) para la comprensión del ritmo, postulan la necesidad de atender a distintos tipos de acentos en la determinación de éste. Mas recientemente; S. Malbrán (2003) plantea que gran parte de la música de Occidente, demanda a los auditores inferir las regularidades temporales "emergentes" de los fragmentos musicales. Estos datos que se infieren de la música nacen de la misma música: son los "patrones de pulso".

Una situación similar se observa en torno al estudio de, por ejemplo, la textura. Partiendo de la concepción de A. Copland (1988), de que existen solo tres tipos de textura: la monofónica, la homofónica y la polifónica; Pablo Fessel (1997-98); de acuerdo a su proyecto de investigación, afirma que la textura alude a un nivel de descripción de la música que tiene el carácter de una estructura jerárquica de ámbitos de configuración sintáctica o *estratos texturales*, relativamente autónomos en la simultaneidad sonora.

En el campo del espacio y el tiempo musical, la noción de *música como arte temporal*, está protagonizada por textos de Theodor Adorno, de Giselle Brelet y de Michel Imberty. Adorno, teórico alemán de suma importancia para la música del siglo XX, afirma que la música es la decoración del tiempo vacío y que responde a la necesidad humana de crear metafísicas compensatorias ante el paso inevitable del tiempo. Giselle Brelet, musicóloga francesa, se apoya de modo evidente en el postulado de Hanslick: la música encierra formas sonoras en movimiento, pero esas formas son específicamente temporales y expresan la vida temporal del sujeto. En la misma línea de interpretación psicológica del tiempo musical, entendido como forma, las investigaciones de Michel Imberty, musicólogo francés, constituyen un momento cumbre. Asociando la psicología experimental, el psicoanálisis, la fenomenología y la semiología musical, Imberty establece un modelo riguroso de descripción de las estructuras temporales de las obras musicales. Nociones como *cambio, vectores dinámicos, punto de condensación y macroestructura*, le ayudan a examinar en detalle la forma musical en movimiento.

Asimismo, las ideas de Michele Dufour; (2006), Edgar Willems; (1993), Leiling Chang, (2001); Robert P. Morgan, (2004) sobre este tema son importantes.

En el campo de la composición, interpretación y análisis musical; M. Fautley (2007) sostiene que "*la composición es un acto creativo*". Desde un punto de vista musical "*es la creación personal de emociones unida al sonido organizado*" (Powers 2005). Asimismo, las ideas de Joanna Glover (2004), Robert P. Morgan, Gabriel Rusinek (2004), Andrea Giráldez (2005), son relevantes.

En el estudio de la forma, de acuerdo a G. Ligeti; la forma es "*un conjunto de componentes y la relación entre ellos (...) es una abstracción de una configuración en el espacio*". Si se aplica a la música, "*es una abstracción de una abstracción*".

Tomar un amplio repertorio de obras musicales de diferentes géneros y estilos, y abordar sus características de manera integral contribuye a un aprendizaje donde la música no se presenta



como una sumatoria de partes sino como un todo complejo susceptible de ser analizado desde diferentes ángulos, de acuerdo con la interrelación de las estructuras que la constituyen.

Objetivos

A continuación se detallan los objetivos de ésta propuesta pedagógica:

- Desarrollar habilidades de audición, ejecución y composición musical.
- Fomentar compromiso creciente del sostén atencional y la memoria musical.
- Ampliar las capacidades perceptivas expresivas con miras a su implementación en su actividad como músico profesional.
- Formar alumnos críticos frente al abordaje de la música (a partir del análisis, la experimentación, la reflexión de la audición de las estructuras del discurso musical).
- Alcanzar a establecer una relación entre la música y otros ámbitos del arte a partir de los conocimientos de los aspectos propios al contexto de producción y consumo de las obras musicales.
- Analizar los grandes organizadores (la altura, la tonalidad, el ritmo, el tiempo, etc.) de las diferentes manifestaciones musicales a lo largo de la historia.
- Aplicar los conocimientos adquiridos a sus propias producciones musicales.
- Operar con los atributos musicales, su descripción y su organización, en desempeños profesionales que involucren tanto la audición como la ejecución y la composición.
- Promover el desarrollo de competencias que permitan el desempeño en el nivel universitario.
- Conocer repertorio musical de diferentes épocas y perteneciente a diferentes géneros.
- Acercar a los alumno a la ejecución y composición.
- Proveer soporte conceptual para las asignaturas de formación especializada tales como: Audioperceptiva, Música de Cámara, Historia de la música, etc.

Metodología

Este proyecto puede aplicarse al desarrollo de una asignatura de carácter propedéutico.

La propuesta se aborda con un carácter teórico-práctico. En las clases se desarrollarán aspectos teóricos, por medio del análisis por audición y por partituras, expresando verbalmente o por escrito las características de las obras. También, se analizarán diferentes textos que propone la cátedra para trabajar sobre el tema en especial dado. Se espera que los alumnos puedan ampliar tanto la bibliografía, como la discografía, para lograr un mayor desarrollo del pensamiento musical.

El trabajo en clase será mayormente por grupos, para la realización de producciones y ejecuciones musicales; y en algunas ocasiones, individual, para la realización de trabajos prácticos que requieran una investigación personal.

Se requiere la lectura y la posterior discusión en la clase de la bibliografía de estudio, la comparación entre posturas, llegando a una síntesis significativa en los temas tratados.

En situaciones musicales, las consignas serán planteadas oralmente. También pueden adoptar diversas formas visuales, gestuales o gráficas, con el fin de facilitar la comprensión de las mismas. En este proceso las representaciones gráficas surgen como medios de apoyo para el proceso y como herramientas para medir y evaluar las representaciones internas. Las representaciones gráficas y gestuales permiten tanto expresar las vinculaciones y jerarquías entre conceptos como también sintetizar conceptos y relaciones musicales.

Para la mayoría de las clases, los alumnos deberán concurrir con sus instrumentos musicales de base (Guitarra, flauta, violín, bombo, bajo, etc.), con el fin de ser utilizados en sus producciones musicales durante las clases. Además, la cátedra proporcionará dichos instrumentos para su utilización a los alumnos que no tengan.

Aportes principales

Se propone aquí una perspectiva de la asignatura *Apreciación Musical* centrada en el *saber escuchar* (Dowling 1993). La concepción propuesta indaga el interior de la envoltura de la música propiciando un aprendizaje significativo en interacciones musicalmente válidas y en formas de aprendizaje ecológicamente ricas. Para que esto tenga lugar, planteamos el contacto directo con la música para su aprendizaje. Utilizando los tres tipos de conocimiento señalados anteriormente (además del análisis auditivo y la lectura de textos relacionados), promoveremos en los alumnos la construcción de los conocimientos a partir del contacto concreto de ellos mismos en el hacer.

En el inicio de la formación profesional esta asignatura brinda los conocimientos que son prerequisites para el progreso posterior de los alumnos en las asignaturas de formación especializada tales como: Audioperceptiva, Música de Cámara, Música popular, *Historia de la*

Implicancias/Conclusiones

Se intenta brindar al estudiante un cuerpo de herramientas conceptuales y procedimentales que le permitan desarrollarse y reflexionar a lo largo en su formación y de su desempeño como interprete, director, compositor o educador.

El propósito de esta asignatura es que los estudiantes amplíen su conocimiento musical. Se intentará que mejoren la "calidad" de su forma de escuchar la música; que transformen la cotidiana actitud de escucha musical en una suerte de escucha musicológica (Cook 1990) promovida mediante el desarrollo de una atención consciente y crítica a los diversos aspectos de la composición musical. Este propósito se llevará a cabo realizando un tratamiento de los contenidos introductorios a la sintaxis, los paradigmas estéticos y las operaciones perceptuales y cognitivas asociadas a la música.

Referencias

- Belinche, D. y Larregle, M. L. (2006). *Apuntes sobre Apreciación Musical*. La Plata: Edulp
- Stublely, E. (1992). *Fundamentos Filosóficos*. (I. Martínez, traductora) En *Handbook of research in music teaching and learning*, Chapter I. Reston, Virginia: MENC.
- Dowling, W. J. (1993). Conocimiento declarativo y procedimental en cognición y educación musical (I. Martínez, traductora).
- Sloboda, J. (1985). *The musical mind*. [La música como habilidad cognitiva (I. Martínez, traductora)]. Clarendon Press-Oxford.

APORTES METODOLÓGICOS PARA EL ESTUDIO DEL CURRÍCULO MUSICAL ESCOLAR

GUSTAVO VARGAS

DIRECCIÓN DE CURRÍCULO Y ENSEÑANZA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN GCBA

Fundamentación

Entendemos por currículum tanto al proyecto que actúa de guía para la acción pedagógica (currículo escrito), como a la práctica concreta llevada a cabo en las aulas (currículo real). La mayor parte de los estudios en relación con el currículum musical escolar del contexto local se orientaron hacia la comparación y/o análisis de propuestas curriculares desde la perspectiva del currículum escrito. El terreno del currículum como práctica concreta que involucre la experiencia musical constituye un campo de trabajo no suficientemente explorado. Sin embargo conocer cual es la experiencia musical que efectivamente se lleva a cabo en las aulas nos posibilitaría identificar fortalezas y debilidades que permitan realizar propuestas para la mejora. En este trabajo se presenta el diseño metodológico de un estudio cuya finalidad fue obtener información que permitiera conocer el currículum musical real de las escuelas primarias de gestión estatal de la jurisdicción del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y analizar en que situación se encontraba respecto del currículum prescripto.

Objetivo

Describir, analizar y evaluar la aplicación de una metodología novedosa en la investigación en currículum en relación a su capacidad para proveer información acerca de la experiencia musical real.

Aportes

Para conocer y mejorar el estado y desarrollo del currículum en relación con la educación musical escolar se utilizó un enfoque mixto que reúne elementos de los paradigmas positivista, interpretativo y crítico con un diseño no experimental. En este sentido la investigación fue de naturaleza cuantitativa y cualitativa. El estudio se organizó de acuerdo con el modelo de evaluación de programas "CIPP" (Contexto, Entrada, Proceso y Producto). Los instrumentos que se utilizaron para la toma de datos fueron: cuestionario y grupos de discusión. El cuestionario se estructuró de acuerdo a los objetivos perseguidos en cada fase de evaluación del modelo CIPP con el objetivo de recoger información de carácter cuantitativo. Los grupos de discusión recogieron información de carácter cualitativo que permitió profundizar las dimensiones del estudio.

La *Evaluación de Contexto*, nos permitió obtener una visión general de los profesores que se desempeñan en la enseñanza de la música en las escuelas primarias de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires. Uno de los indicadores más importantes fue el tipo de titulación de los docentes y los institutos en los que fueron formados. Junto con la edad, la experiencia docente y la cantidad de horas dedicadas a la docencia musical se mostraron muy destacadas en los resultados. Además integraron esta dimensión los siguientes indicadores: sexo, distritos escolares en los que trabaja y tipo de jornada escolar en la que trabaja (simple o completa).

La *evaluación de entrada* nos permitió introducirnos en cuestiones previas a la puesta en marcha de las acciones docentes en el aula. Resulta determinante en términos de vincular las prácticas docentes con los Diseños Curriculares el conocimiento que los profesores tengan de estos documentos para intentar poner en marcha estas ideas a través de sus propuestas áulicas. En el mismo sentido también es fundamental la utilización de los Diseños Curriculares para la planificación de las clases. Esta información nos permitió conocer si los docentes parten de un proyecto previo para organizar sus clases y realizar así una propuesta sistemática con una intencionalidad didáctica que marca el rumbo de las propuestas áulicas.

La *evaluación de proceso* nos permitió obtener información para caracterizar la experiencia musical escolar, entre otras cuestiones el grado de equilibrio con el que se proponen experiencias de interpretación, creación y audición musical. Para ello nos basamos en la frecuencia con la que los docentes realizan diversas experiencias relacionadas con cada uno de los dominios mencionados. También nos permitió conocer si las acciones docentes apuntan a la concreción de un proyecto formativo, lo cual fue posible indagando acerca de la continuidad y secuencia de los contenidos y si realizan una propuesta de evaluación de los aprendizajes sistemática. Nos interesaba conocer de qué

manera los docentes ajustaban su propuesta de enseñanza en función de la información obtenida a través de la evaluación de los aprendizajes.

En la evaluación de producto indagamos acerca de las propias percepciones de los docentes sobre la relación entre sus prácticas y los Diseños Curriculares así como de las percepciones que tienen de los aprendizajes de los alumnos. Para ello hemos seguido la misma estructura con la que se presentan los contenidos en los Diseños Curriculares de la jurisdicción: interpretación vocal, interpretación rítmico- instrumental y creación para el eje de Producción. Audición de relaciones musicales y audición de relaciones sonoras para el eje de Apreciación. Por último se definieron ítems para el eje de Contextualización. La información obtenida en este apartado nos permitió establecer conexiones con la información obtenida en la evaluación de proceso para definir parte de las conclusiones del estudio.

Implicancias

A lo largo de esta investigación se pudo constatar que el modelo CIPP funciona como modo de obtener información acerca del currículum real ya que a través de las diferentes dimensiones de la evaluación fue posible obtener una caracterización bastante exhaustiva de las prácticas musicales escolares. De este modo la investigación en currículum puede verse favorecida por el aporte de datos que hacen a la descripción de las experiencias musicales concretas vinculadas a lo que de hecho sucede en las aulas para identificar fortalezas y debilidades que permitan definir propuestas mejora.

UNA APROXIMACIÓN AL TACTUS MUSICAL EN NIÑOS DE 5 AÑOS

IVANA LÓPEZ

ESCUELA DE ARTE LEOPOLDO MARECHAL – ZIAP II

Introducción

Si la teoría de la información se interesa por los procesos del sistema cognitivo humano en relación al input, a la búsqueda en la memoria a largo plazo, al proceso mediatizado y el output en términos de respuesta, esta teoría se constituye en una de las formas válidas de acercamiento a la audición y ejecución musical. Adentrarse en el camino entre la entrada de información y la respuesta implica considerar que son los sistemas de categorías quienes, al procesar la información, reducen el esfuerzo cognitivo de los sujetos.

De todo el caudal informativo que recibe el sujeto, éste puede acceder a ella con diferentes grados de conciencia, a toda la información o a parte de la misma. En la escucha musical (caracterizada como relacional, reversible, predictiva, acumulativa, jerárquica y sincrónica por Malbrán (1996)) intervienen procesos cognitivos de alto orden que permiten pensar la percepción musical en términos de cognición musical.

Qué y cuál tipo de información utilizamos (y cómo la utilizamos) está relacionado con la propensión ya observada en los niños, a abstraer una tendencia central que es usada como medida para evaluar nuevas propuestas, mostrando que existe mayor eficiencia para procesar los patrones bien configurados (Trehub 1991). Las acciones espontáneas que realiza un auditor, tales como balancearse o acompañar con el pie, no serían más que el procesamiento, ordenamiento y representación de la información auditiva de la obra musical, considerada ésta como una puesta en orden de los sucesos sonoros en el tiempo (Mialaret 1997).

Al analizar las particularidades de este acompañamiento de las personas, sobresale la característica común en ellas de realizar acompañamientos que involucren distintas acciones reguladas a intervalos de tiempo iguales. Este acompañamiento implica que el auditor ha sido capaz de interpretar las señales auditivas (que por definición misma transcurren en el tiempo) como una estructura que involucra configuraciones tanto sucesivas como simultáneas. Siguiendo conceptos de la Teoría de la Información, Deutsch (1982b) sostiene que la percepción de las relaciones entre sonidos musicales se basa en la habilidad de quien escucha de seleccionar señales acústicas y organizar las imágenes sonoras en unidades perceptuales de diferente nivel de abstracción. Sostiene que mientras la conformación de las unidades (en términos de componentes) puede variar entre distintos auditores, siempre se mantendrá como rasgo común la concepción de la sucesión de los sonidos en el tiempo integrando una estructura.

Imberty (2000) presenta la idea de una organización perceptiva basada en una jerarquía de saliencias, donde las audiciones sucesivas de una obra musical son las que permiten establecer esta relación jerárquica. Dowling (1993) incluye el conocimiento que posee el auditor en términos de experiencias previas en interrelación con lo que las características propias de la obra musical para explicar las prácticas usuales que se encuentran al acompañar una melodía.

Estas acciones de acompañamiento implican la capacidad del auditor de seleccionar y aislar un componente del resto dentro del contexto musical en términos de atención selectiva. Es que al elegir una de las posibles distribuciones temporales isócronas que presenta cada música en particular, está dejando de lado otras posibles que recibe en simultaneidad. A numerosos investigadores ha llamado la atención el haber encontrado que diferentes personas, con diferentes formaciones, coincidan en la selección que hacen del patrón regular dentro de todos los posibles de la obra. Se presenta entonces el concepto de "nivel de pulso" como a cada una de las líneas de la escala que conforman una matriz de patrones a igual intervalo de tiempo, donde *"la percepción de los niveles de pulso en ritmos musicales puede ser entendida como una forma de reconocimiento de patrones y refleja el juicio de los auditores respecto de la estructura temporal de la música"* (Parncutt 1994a).

Ahora bien, ¿cuál de todos estos niveles tienden a seleccionar los auditores? ¿porqué la mayoría selecciona el mismo? Malbrán (2005) sostiene que existe una tendencia a seleccionar el pulso de tasa moderada (entre 70 y 90 pulsaciones por minuto) en concordancia con las propiedades superficiales y estructurales de la música, y que es el que presenta el mayor grado de saliencia. Este es el pulso que inicialmente atrae la atención del auditor y que recibe el nombre de *tactus*. Se conoce

también que en el transcurso de la escucha, el auditor frecuentemente va guiando su atención a otros niveles de pulsación, de tal modo que las saliencias perceptivas son inestables.

Al momento de palmar, balancearse o percutir un instrumento acompañando la música, (output), además del procesamiento de toda la información recibida (input), quien lleva a cabo las acciones pone en juego el movimiento. *“La ejecución temporal pondría en marcha un programa motor, entendido este como el programa que contiene representaciones de una acción entendida y proceso que la trasladan a una secuencia de movimiento”* (Palmer 1997). De tal forma sería válido considerar las acciones motoras desplegadas por el sujeto en términos de la exteriorización de la comprensión musical que ha realizado el auditor.

Malbrán (1991) plantea que las ejecuciones de los niños que involucran la sincronía rítmica pueden ser analizadas desde la fase del desarrollo en la cual se encuentran. Es así como define una primera fase como difusa (que se caracteriza como asincrónica), una segunda como fluctuante (alternativamente asincrónica y sincrónica) y la tercer y última frase como precisa (sincrónica). Establece entonces categorías que permiten analizar las producciones rítmicas de los alumnos en términos de los niveles de logro alcanzado por los sujetos.

De tal manera que observando qué y cómo realizan ejecuciones rítmico instrumentales las personas, podemos obtener datos tanto de la comprensión musical que está realizando el sujeto, como de la fase de desarrollo de la sincronía rítmica en la cual se encuentra. Se propuso entonces, realizar una aproximación empírica de carácter cualitativo, focalizada en la comprensión musical del auditor – ejecutante en términos de (i) de la percepción que tienen del tactus musical los niños de edad preescolar como nivel principal de saliencia del pulso, en una situación que involucró la ejecución instrumental como modo de visualizarla, y (ii) de los niveles de ajustes logrados en dichas ejecuciones. Se hipotetizó con la idea de encontrar similares resultados en la percepción del tactus en las dos obras propuestas en el estudio, y diferencias en los niveles de ajustes en la ejecución instrumental según los niños hubiesen realizado o no una audición previa de la obra inmediatamente antes la ejecución instrumental.

Metodología

Sujetos

Once niños (6 niñas y 5 varones) cuyas edades oscilan entre 4 años y 10 meses, y 5 años y 8 meses. Concurren a sala de Preescolar en una escuela municipal de la Ciudad de Buenos Aires. Todos los niños de la sala tienen por lo menos un año de experiencia musical en actividades dentro del jardín a cargo de especialistas en música.

Procedimiento

Se realizaron filmaciones individuales de aproximadamente 30 segundos cada toma, en la que los niños estaban escuchando un estímulo musical y/o tocando un pandero de aproximadamente 30 cm de diámetro (en soporte) con baqueta.

De cada niño se realizaron registros filmados que involucraron estas dos consignas:

- Con la consigna “escuchá la música y mientras la escuchás tocá en el pandero como si caminaras esa música”.
- Se trabajó con dos momentos diferenciados: a) “escuchá la música que voy a poner”, y b) “ahora voy a poner la música de nuevo, Mientras la escuchás, vos tocá en el pandero como si caminaras esa música”.

El ambiente físico en el que se realizaron las filmaciones era habitual para los niños. En la situación de toma de la muestra, y antes de la filmación propiamente dicha, a cada niño se le mostró el equipo de audio (que ya conocían previamente) y se los invitó a tocar libremente el pandero para familiarizarse con el mismo.

Las filmaciones fueron analizadas y categorizadas para cada niño, de acuerdo a: (i) la actitud y los movimientos de los niños en el momento previo de escucha y en la ejecución propiamente dicha, (ii) el nivel de pulso elegido y (iii) la fase de ajuste que muestra la ejecución rítmica en términos de difusa, fluctuante o precisa. Se recurrió a una evaluación de carácter cualitativo realizada por la docente de la institución.

Estímulos

Las obras seleccionadas fueron la “Obertura” de la ópera “Carmen” – de Bizet-, y el ragtime “Good bye my lady love”- de J. Howard. En ambas se utilizaron los primeros 30 y 25 segundos respectivamente, que corresponden a la presentación de una Unidad Formal y su repetición.

Las obras pertenecen a estilos y períodos temporales diferentes, además de pertenecer una al repertorio académico y la otra al popular, pero ambas cumplen con el criterio de validez ecológica en tanto forman parte del repertorio “habitual” de la música occidental. Ambas tienen un *tempi*



cercano a negra 80 y en los acompañamientos que sostienen la melodía una saliencia notoria del tactus. En el caso del ragtime, a la línea de acompañamiento que se presenta casi a modo de “walking”, se le suma el del piano que jerarquiza también el subtactus de pie binario en su mano izquierda. El compás indicado en las partituras de las mismas es 4/4 y el análisis auditivo de la estructura métrica de ambas se corresponde con el metro 4 de pie binario.

Resultados

Referidos a la actitud ante la escucha y la ejecución

En la situación de escucha previa a la ejecución instrumental la mayoría de los niños no utilizaron acciones vinculadas con el movimiento. Sólo un niño lo utilizó (en cabeza y pies conjuntamente) casi a modo de “anticipo” de la interpretación que realizaría a continuación. Otras dos niñas utilizaron el movimiento corporal (cabeza y pies respectivamente) en sincronía al momento de la ejecución propiamente dicha con distintos grados de acuerdo entre el movimiento corporal y la ejecución instrumental.

En una de ellas había correspondencia sincrónica entre una cosa y otra, situación que no se repitió con la otra niña.

Durante la ejecución instrumental del fragmento de la Obertura de Carmen (que como se indicara habían escuchado inmediatamente antes de la ejecución propiamente dicha) cinco niños mostraron evidencia de estar teniendo en cuenta no sólo elementos del pulso sino también de la estructura de la frase ya que dejaban de tocar sobre el final de la misma para recomenzar en su repetición. Uno de los niños mostró estar atento también a elementos del ritmo (dejaba de tocar el tactus y, en sincronía a la audición de la obra, tocaba el ritmo del final de frase).

Con respecto al momento de comenzar a tocar, se observó dos situaciones diferenciadas: mientras que ante el estímulo del fragmento de la obertura de Carmen comenzaban a acompañarlo con el tactus inmediatamente (fragmento que se les había hecho escuchar una vez con anterioridad), en la ejecución correspondiente a “Good bye my lady love” (obra a la cual no habían accedido desde la audición con anterioridad) demoraban el comienzo y el toque en el pandero era mucho más suave.

En un niño se observó dificultades con el uso del mediador y su grado de ajuste mejoró cuando se le sugirió que percuta el parche directamente con la mano. Cabe destacar que al momento de realizar esta última ejecución instrumental había escuchado el estímulo musical una vez más que sus compañeros.

Referidos al nivel de pulso seleccionado

Se encontró una clara distinción según la consigna y la obra dada:

- En el caso de haber realizado una audición previa del fragmento de la Obertura de Carmen todos los sujetos (11 de 11) seleccionaron el mismo nivel de pulso, correspondiente al tactus.
- En el caso de no haber realizado la audición previa, y con el ragtime, los resultados fueron mucho más diversos: mientras 4 sujetos eligieron el tactus, 6 hicieron lo propio con el subtactus y uno osciló entre uno y otro.

Referidos al grado de ajuste

Se encontraron diferencias entre los resultados según se considere el grado de ajuste alcanzado en la ejecución instrumental en relación a la obra abordada, obteniéndose los mejores resultados en el fragmento de la obertura de Carmen por sobre el fragmento del ragtime (Figura 1).

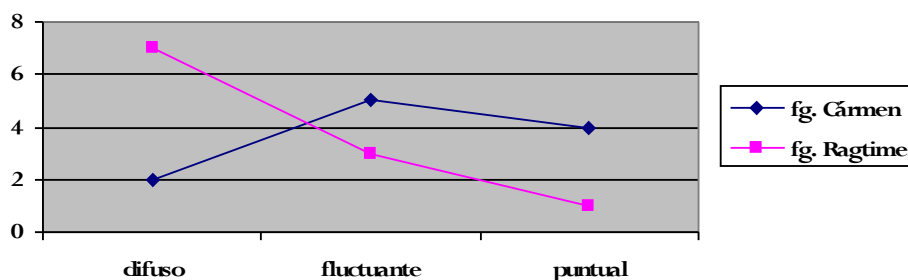


Figura 1. Relación entre grado de ajuste en la ejecución rítmica y las obras.

Se observó también una aparente relación entre el sexo y el grado de ajuste alcanzado: en ambas muestras se observaron mejores resultados en mujeres que en varones de acuerdo a los siguientes resultados (Figuras 2 y 3).

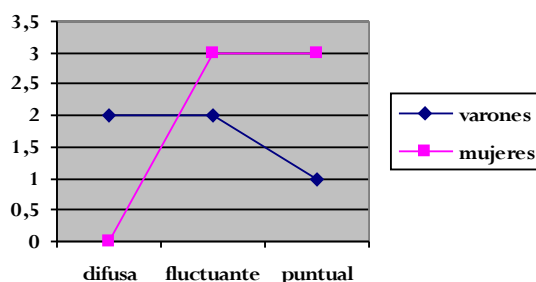


Figura 2. Grado de ajuste rítmico en la Obertura de "Carmen" y el sexo de los intérpretes.

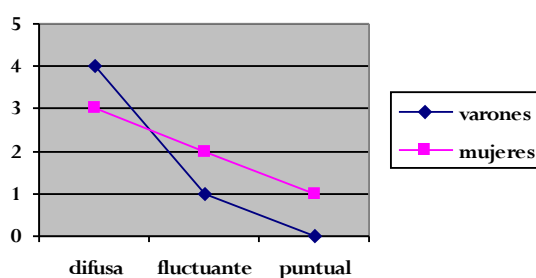


Figura 3. Grado de ajuste rítmico en la "Goodbye my lady love" y el sexo de los intérpretes

Discusión

Como se anticipara, este trabajo propuso realizar una aproximación empírica (i) de la percepción que tienen del tactus musical los niños de edad preescolar como nivel principal de saliencia del pulso, en una situación que involucró la ejecución instrumental como modo de visualizarla, y (ii) del los niveles de ajustes logrados en dichas ejecuciones. Se hipotetizó con la idea de encontrar similares resultados en la percepción del tactus en las dos obras propuestas en el estudio, y diferencias en los niveles de ajustes en la ejecución instrumental según los niños hubiesen realizado o no una audición previa de la obra inmediatamente antes la ejecución instrumental.

Pareciera que el poder acceder previamente o no el estímulo musical ha sido un factor muy importante en las características de los resultados obtenidos, en cuanto a la posibilidad de que los niños puedan a voluntad incorporar a su ejecución otros niveles de pulso y características formales y rítmicas de la obra, ya que este tipo de respuestas sólo han sido observadas en las ejecuciones posteriores a haber realizado una audición previa.

De acuerdo a los resultados obtenidos se encontraron diferencias en el nivel de pulso elegidos por los niños entre las dos obras. Se considera necesario replicar el estudio realizando una audición previa a la ejecución del ragtime, y proponiendo realizar la ejecución instrumental en sincronía a la primera audición del fragmento de la obertura de Carmen (en forma inversa a lo realizado en el presente trabajo). De esta forma se podrán discernir si esta diferencia en la elección del tactus se corresponde a características estructurales de los estímulos musicales seleccionados, o si el factor determinante fue la posibilidad de acceder al estímulo habiendo realizado una audición previa como paso necesario para seleccionar y organizar la información que se pone en juego al momento de la elección del nivel de pulso.

En cuanto a los niveles de ajustes logrados estimados en fase del desarrollo de la sincronía rítmica, si bien se ha confirmado la hipótesis inicial del trabajo, resulta llamativa la diferencia de fases encontradas entre varones y niñas. Nuevamente se considera necesario realizar otros trabajos que tomen mayor cantidad de sujetos, para verificar si esta tendencia se sostiene.

En lo referido a las fases de desarrollo en sincronía rítmica alcanzadas por los niños en cada uno de los estímulos musicales, se considera que han sido dos los factores intervinientes en obtener resultados más pobres en el fragmento del ragtime: la imposibilidad de tener una concepción interna de la obra debido a no haberla escuchado previamente (que se visualizó en que los niños

comenzaban a tocar más tarde y en la menor intensidad con que percutían) y a la dificultad motora mayor que significa la ejecución sostenida del subtactus (mayormente elegido) al tempo de la obra.

Referencias

- Clarke, E. (1999). Rhythm and Timing in Music. En D. Deutsch (ed.) *Psychology of Music*.
- Deutsch, D. (1982b). *The Psychology of Music*. USA: Academic Press.
- Dowling, J. (1993). The Integration of Melody and Rhythm. En T. Tighe y W.J. Dowling (eds.) *Psychology and Music. The Understanding of Melody and Rhythm*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Imberty, M. (2000). Texte Introductif: Vers une psychologie des systèmes dynamiques en musique. En L. Miroudot (ed.) *Structuration mélodique et tonalité chez l'enfant*. Paris: L'Harmattan.
- Malbrán, S. (1993). *El aprendizaje musical de los niños*. Buenos Aires: Actilibros.
- Malbrán, S. (1996). Los atributos de la audición Musical. Notas para su descripción. *Eufonia*, **2 (2)**, enero 1996, pp. 55-68.
- Malbrán, S. (2005). Relaciones temporales y cognición musical. Extraído de la Tesis Doctoral: *Organización Temporal y Sincronía Rítmica*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Mialaret, J.O. (1997). *Explorations Musicales Instrumentales chez le jeune enfant*. Paris: PUF.
- Palmer, C. (1997). Performance Musical (S. Malbrán, traductora). *Annuv. Rev. Psychol.* **48**, pp. 115-138.
- Parncutt, R. (1994^a). Pulse Saliency and Metrical Accent. *Music Perception*. **11 (4)**, pp. 409-464.
- Trehub, S. (1991). Music prototypes in developmental perspective. *Psychomusicology*, **10**, pp. 73-87.

Discografía

- Bizet, G. (1963). *Carmen*. Coro de niños de Viena, coro de la Opera de Viena, orquesta Filarmónica de Viena. Director: Herbert von Karajan. RCA. Lyric. 3 CD.
- Howard, J. (1997). Goodbye my lady love. *Carousel of American Music The Fabled 24 September 1940 San Francisco Concerts*. 4 CD Set. Music & Arts CD-971.