



Actas de la VIII Reunión de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música

Paula A. Asís y Susana Dutto (Eds.)

ISBN 978-987-1518-37-1

ANÁLISIS DE LA REGULACIÓN TEMPORAL EN LA EJECUCIÓN EXPERTA DE LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA

Juan Fernando Anta

Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata

Introducción

Actualmente existe una importante cantidad de evidencia que indica que la ejecución experta tiende a estar caracterizada por el uso del *rubato* y, más específicamente, por una desaceleración o *rallentando* en el tempo hacia el final de los grupos musicales, como modo de comunicar al oyente el cierre de las unidades formales (v.g. Seashore 1938; Shaffer y Todd 1987; Repp 1992a; Palmer 1996; Shifres 2001). De hecho, se ha propuesto que la estructura de agrupamiento de una obra musical restringe los momentos y los modos en los que pueden utilizarse *rallentandi* en la ejecución (Repp 1992a, 1992b), promoviendo en el intérprete la tendencia a utilizarlos principalmente –y salvo indicación contraria- hacia los finales de los grupos musicales y de modo tanto más marcado cuanto mayor sea la profundidad del límite entre los grupos (Todd 1992). Dicho de otra manera, se propone que, a efectos de expresarle o comunicarle al oyente la organización formal de una obra, la realización del intérprete se ve restringida por la necesidad de aplicar un *ritardando* en los finales de los agrupamientos, el cual deberá ser tanto mayor cuanto mayores sean los grupos que se separan.

Este patrón expresivo de regulación temporal, el alargamiento relativo de las duraciones de los eventos hacia el final de los grupos musicales, tendría su origen en una transposición del dominio de la actividad física y/o corporal hacia el dominio musical; así, el patrón temporal de *rallentando* sería una transposición al discurso musical de lo que en el dominio de la actividad física es el patrón temporal de la detención del movimiento de los cuerpos, ya que en uno y otro caso la desaceleración queda asociada a la culminación de un evento –la ocurrencia de un grupo musical o del desplazamiento de un cuerpo, respectivamente (v.g. Kronman y Sundberg 1987; Friberg y Sundberg 1999). Aunque propuesto en principio fundamentalmente como un patrón expresivo de la ejecución de música tonal (Todd 1985), se ha observado que es igualmente utilizado tanto en la ejecución de música no-tonal (Repp 1997) como atonal (Anta 2008), lo cual se corresponde con la hipótesis de que dicho patrón tiene su origen en una transposición de significado muy elemental y que, entonces, patrones como el *rallentando* al final de los grupos formarían parte de las estrategias generales de la ejecución expresiva. No obstante ello, se reportó evidencia de que el repertorio académico de música contemporánea podrían no estar sujeto a dicho patrón (Clarke, Cook, Harrison y Thomas 2005); si dicha evidencia se derivó del análisis de un único caso, sugiere la necesidad de examinar más ejemplares del repertorio y evaluar en qué medida su ejecución está restringida por la estructura de agrupamiento de la obra y por la desaceleración al final de los grupos.

En esta línea, en un trabajo más reciente en el tema (Anta 2008) se sugirió que al momento de estimar la presencia y magnitud de un *rallentando* al final de un grupo es necesario no sólo atender al intervalo de tiempo entre ataques (IEA), la medida que más frecuentemente se toma para calcular el desvío temporal o timing de la ejecución, sino también diferenciar la duración de los sonidos de la de los silencios; más precisamente, se observó que cuando se consideran las duraciones de los sonidos únicamente la ejecución de música contemporánea atonal parece estar restringida por la estructura de agrupamiento y los respectivos *rallentandi*, mientras que ese puede no ser el caso si sólo se contemplan los IEA. Sin embargo, los datos que sugirieron estas hipótesis se derivaron asimismo del análisis de una única ejecución, del Op. 11 número 1 de A. Schoenberg, lo cual pone de manifiesto la necesidad de realizar nuevos estudios en el tema que validen y/o refuten los resultados obtenidos en las investigaciones previas.

Objetivos

Evaluar si la ejecución experta del repertorio contemporáneo recurre al uso del *rallentando* asociado al final de los grupos musicales; asimismo evaluar si la consideración diferenciada de sonidos y silencios incide al momento de determinar la presencia de *rallentandi* al final de los grupos.

Método

Para la consecución de los objetivos del presente estudio se tomó una nueva grabación comercialmente disponible del Op. 11 n^o1 de A. Schoenberg, a cargo de Pi-hsien Chen (1999) y,

asimismo, una grabación de la Sarabanda n°1 de E. Satie, a cargo de Klara Körmendi (1989); de este modo se pretendió ampliar la indagación previamente realizada sobre la interpretación de la música atonal (Anta 2008) y, al mismo tiempo, comparar los resultados obtenidos en uno y otro caso con los resultados que se obtuvieran del análisis de la ejecución de música no-tonal que también conforma el repertorio académico contemporáneo –por caso, la música de E. Satie.

Luego, de la interpretación de la obra de A. Schoenberg se analizó el fragmento que va del compás 1 al 11, mientras que de la interpretación de la obra de E. Satie se analizó el fragmento que va del compás 1 al 42 –que incluye un grupo que va del compás 1 al 21 y luego se repite. La duración de los eventos (DEs) -ya sean estos sonidos o silencios- fue determinada mediante un programa de edición de sonido. Luego se calculó el desvío temporal o timing de las DEs que se observaron en la ejecución respecto de la duración que debieron tener en función de cómo aparecían anotados en la partitura (véase Schoenberg 1910 [1938], y Satie 1887 [1989], según corresponda), y con relación al *tempo* de la ejecución.

Resultados

La Figura 1 muestra los resultados obtenidos del análisis de la ejecución de Chen, del Op.11-1 de Schoenberg. Como puede observarse, en general los grupos (separados en la figura por línea punteada o por ausencia de línea –ver leyenda) responden a la forma de *J* que caracteriza la desaceleración del *rallentando*, y esto de manera tanto más marcada hacia los grupos con los que concluye el fragmento seleccionado –que es la primera sección de la obra.

Asimismo puede observarse que los silencios (representados con cuadros vacíos) son interpretados como marcadamente más breves que lo que podría esperarse de continuar la desaceleración. Puede observarse a su vez que, si bien en la mayoría de los grupos sí sucede, la duración del último de sus sonidos algunas veces no representa un alargamiento respecto del penúltimo evento (específicamente, en los grupos 2, 6 y 9).

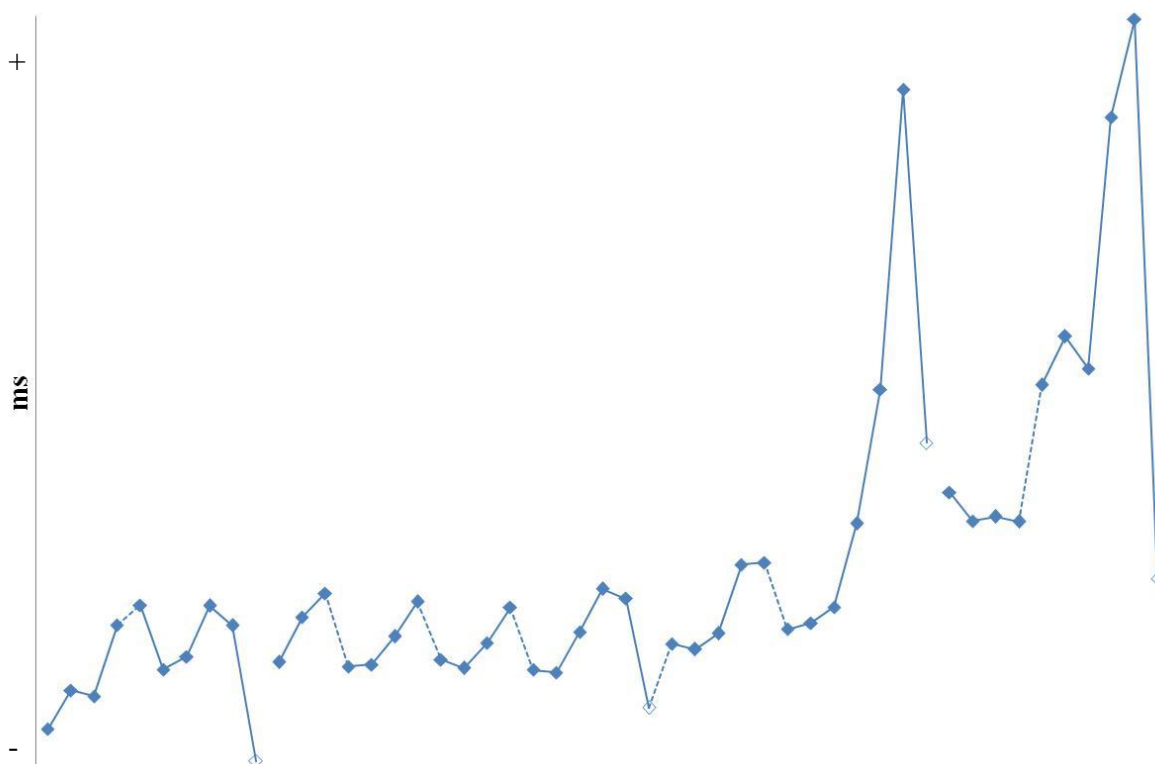


Figura 1. Desvío temporal (en milisegundos) o timing de la ejecución de Pi-hsien Chen del Op. 11-1 de A. Schoenberg –compases 1 a 11. En cuadros llenos: timing de los sonidos; en cuadros vacíos: timing de los silencios. Líneas punteadas separan grupos al nivel 1 de la estructura de agrupamiento; ausencia de línea separa grupos al nivel 2 de la estructura de agrupamiento del fragmento.

La Figura 2 muestra los resultados obtenidos del análisis de la ejecución a cargo de Körmendi, de la Sarabanda 1 de Satie. También en este caso, y pese a las diferencias estéticas que se asume están a la base de uno y otro repertorio (v.g. Salzman 1967 [1972]; Morgan 1991 [1999]), puede observarse que en general los grupos responden a la forma de *J* que caracteriza al *rallentando*. Sin embargo, no se observa aquí que los *rallentandi* sean más marcados hacia el final

del fragmento seleccionado, lo cual podría dar cuenta de una no-diferenciación jerárquica de los grupos.

Puede observarse asimismo que los silencios son interpretados como más breves que lo que podría esperarse de continuar la desaceleración y que la duración del último de los sonidos de los grupos algunas veces no representa un alargamiento respecto del penúltimo de sus sonidos (específicamente, en los grupos 5, 7 –timing 2da únicamente-, 8 y 11); en este caso es de notar que el último evento-sonido del fragmento es interpretado tanto en la presentación como en la repetición del fragmento con un timing que cambia el signo de la distribución –i.e., que deja de ser una desaceleración.

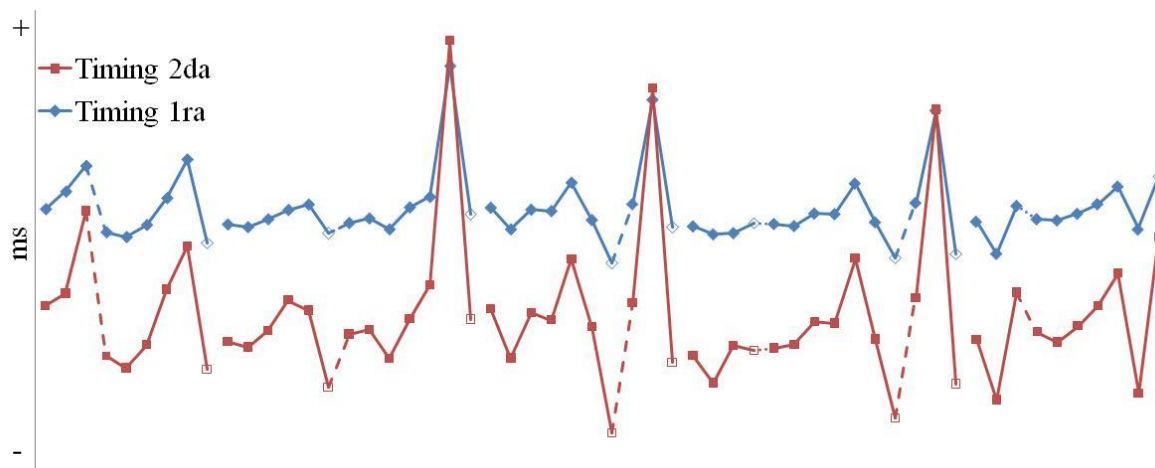


Figura 2. Desvío temporal (en milisegundos) o timing en la ejecución de Klara Körmendi de la Sarabanda 1 de E. Satie. En azul: desvíos de la presentación del fragmento (compases 1 a 21); en rojo: desvíos de la repetición del fragmento inicial (compases 22 a 42). En cuadros llenos: timing de los sonidos; en cuadros vacíos: timing de los silencios. Líneas punteadas separan grupos al nivel 1 de la estructura de agrupamiento; ausencia de línea separa grupos al nivel 2 de la estructura de agrupamiento del fragmento.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente estudio replican largamente aquellos previamente obtenidos (Anta 2008). Así, sugieren que la ejecución del repertorio de música académica contemporánea está restringida por la estructura de agrupamiento de las obras que están siendo interpretadas, de manera tal de recurrir a los *rallentandi* para marcar los límites de grupo. Esto, a su vez, está en franca correspondencia con la idea de que al menos ciertos patrones temporales expresivos de la ejecución experta constituyen estrategias generales transpuestas de otras modalidades o medios de expresión, por caso del dominio físico y corporal y del modo en que en estos medios se expresa el esfuerzo y la distensión inherentes en la propulsión y la desaceleración de un movimiento. Sin embargo, los mismos resultados sugieren que o bien los límites más profundos no son marcados con *rallentandi* más marcados o bien que en ciertos repertorios contemporáneos la estructura de agrupamiento no tiene ‘profundidad’, por lo que no haría falta usar montos diferente de desaceleración; pues no parece haber diferenciación en el monto de *rallentando* utilizado a lo largo de la ejecución de la obra de Satie. La interpretación de estos resultados necesita de indagaciones ulteriores.

En uno u otro caso, los resultados informan que para estimar la presencia y monto del *rallentando* puede resultar metodológicamente pertinente computar por separado las duraciones de los sonidos y los silencios presentes en la ejecución, y luego los desvíos temporales respectivos. Sin embargo, plantean la interrogante acerca de hasta dónde debe considerarse la trayectoria del *rallentando*: ¿en qué punto de la ejecución debe considerarse que la desaceleración concluyó y que se retomará el *tempo* inicial o, al menos, que cambiará el signo de la distribución temporal?. A este respecto, los resultados sugieren que el patrón de desaceleración se aplica fundamentalmente hasta el ataque del último sonido de los grupos, a partir del cual debería asumirse que el movimiento musical se ha detenido. Luego, y en correspondencia con lo señalado en Anta (2008), sugieren que el mecanismo de conteo de pulsos que permite administrar y percibir el uso del *rallentando* (y que sería común tanto al intérprete como al oyente que juzga su ejecución) computa preferentemente los

ataques de los sonidos, suspendiéndose hacia los finales de grupo: de lo contrario, las irregularidades observadas en las duraciones de los sonidos y silencios que ocupan dichos finales no satisfarían las expectativas temporales derivadas del *rallentando*, al tiempo que promoverían en el oyente (y en el intérprete) sensaciones de discontinuidad y/o inestabilidad en la ejecución. Se requiere la realización de estudios perceptuales con miras a determinar si las ejecuciones analizadas promueven o no sensaciones de discontinuidad temporal en el paso de un grupo musical a otro, de modo tal de examinar la validez de las hipótesis sugeridas.

Referencias

- Anta, J. F. (2008). Análisis de patrones de timing en la ejecución de música atonal: consideraciones metodológicas e implicancias cognitivas. En *Actas de la VII Reunión Anual de SACCoM*, Escuela de Música - Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario - Santa Fe.
- Chen, Pi-hsien (1999). *Works for Piano: For Two Hands*. Switzerland: Hat Hut Records Ltd.
- Clarke, E., Cook, N., Harrison, B. y Thomas, P. (2005). Interpretation and performance in Bryn Harrison's *être-temps*. *Musicae Scientiae*, 9 (1). 31-74.
- Friberg, A. y Sundberg, J. (1999). Does music performance allude to locomotion? A model of final ritardandi derived from measurements of stopping runners. *Journal of The Acoustical Society of America*, 105 (3), 1469-1484.
- Körmendi, K. (1989). *SATIE: Piano Works (Selection)*. Naxos.
- Kronman, U., y Sundberg, J. (1987). Is the musical retard an allusion to physical motion? In: A. Gabrielsson (Ed.), *Action and Perception in Rhythm and Music* (Vol. 55, pp. 57–68). Stockholm, Sweden: Publications issued by the Royal Swedish Academy of Music.
- Morgan, R. P. (1991 [1999]). *La música del siglo XX*. Madrid: Akal.
- 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), 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), 221-242.
- Repp, B. H. (1997). Expressive timing in a Debussy Prelude: A comparison of student and expert pianists. *Musicae Scientiae*, 1, 257-268.
- Salzman, E. (1967 [1972]). *La música del siglo XX*. Buenos Aires: Victor Lerú.
- Satie, E. (1887 [1989]). *Sarbande 1*. New York: Dover Publications.
- Schoenberg, A. (1910 [1938]). *Drei klevierstücke*. Austria: Universal Edition.
- Seashore, C. E. (1938 [1967]). *Psychology of music*. New York: Dover Publications.
- Shaffer, L.H. y Todd, N.P.M. (1987). The interpretative component in musical performance. En A. Gabrielsson (Ed.), *Action and Perception in Rhythm and Music* (Vol. 55, pp. 139–152). Stockholm, Sweden: Publications issued by the Royal Swedish Academy of Music.
- Shifres, F. (2001). El ejecutante como intérprete. Un estudio acerca de la cooperación interpretativa del ejecutante en la obra musical. *Actas de la 1ra Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*, Avellaneda (Bs. As.).
- Todd, N. P. McA. (1985). A model of expressive timing in tonal music. *Music Perception*, 3, 33–58.
- Todd, N. P. McA. (1992). The dynamics of dynamics: a model of musical expression. *Journal of the Acoustical Society of America*, 91 (6), 3540-3550.

UN ANÁLISIS INTERPRETATIVO-COMPOSITIVO DEL RONDÓ OP. 19 PARA PIANO DE ALBERTO GINASTERA

MARÍA STELLA ARAMAYO

UNIVERSIDAD CAESE

SACCOM

Introducción

En el proceso de enseñanza- aprendizaje de instrumentos musicales es importante observar la constante vinculación que existe entre práctica y comprensión. Para relacionar práctica y comprensión se deberían utilizar, además de los conocimientos musicales adquiridos en la teoría y en la práctica, la capacidad creativa personal.

Esta capacidad creativa actúa de manera concertada con todas las demás capacidades, haciendo uso de los demás procesos mentales y combinándose con ellos.

En relación a la vinculación entre fantasía y realidad en la conducta humana, Vigotski menciona cuatro formas:

1ª. Todo proceso de razonamiento siempre parte de elementos extraídos de la realidad en experiencias anteriores. No se puede crear algo a partir de la nada. De aquí formula la primera ley: "La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la variedad de riqueza de la experiencia acumulada por el hombre; porque esta experiencia es el material con que la fantasía erige sus edificios".

2ª. Comienza la fase de decantación, de incubación intelectual. Esta segunda fase de enlace -dice- sólo es posible gracias a la experiencia ajena, es decir, a la interacción social. Cuando los productos de la fantasía se confrontan de nuevo con la realidad, surge la creación.

3ª. Mediante el "enlace emocional". Así nuestra percepción de los objetos externos es siempre matizada por la influencia de nuestras emociones y a esta influencia, la llama "ley del signo emocional común".

4ª. Se refiere a ciertas imágenes, producto de la fantasía, que cobran realidad al convertirse en lo que llama "imágenes cristalizadas". Para Vigotski la función de la actividad creadora está orientada a buscar una plena adaptación del hombre al medio ambiente que lo rodea. De ahí concluye que la base de toda actividad creadora reside en la adaptación, siempre fuente de necesidades, anhelos y deseos. Lo que motiva la creación es la necesidad de construir algo "nuevo", la conciencia de que lo ya conocido no nos sirve para nada si lo repetimos sin más. (García González, E. 2002).

Al referirse a los pianistas como intérpretes:

- Caamaño (1978) afirma que un intérprete de música es nada más y nada menos que el indispensable intermediario, y como tal su meta debe ser la exposición perfecta del contenido expresivo de la obra de otro, mediante el conocimiento profundo del lenguaje musical, de la textura y la estructura de las obras, del estilo, de la historia, de las tradiciones, de la literatura musical de todos los géneros, unido todo ello a la destreza instrumental más acabada... Por eso, y desde sus comienzos, la enseñanza del piano debe abordarse primordialmente como medio de formación musical integral, cuidando al mismo tiempo de encauzar el perfeccionamiento del mecanismo de ejecución mediante y en función de la obra. Agrega que harto compleja es la labor del maestro que se aboca a la formación del pianista profesional, enmarañada aún más por la considerable confusión a que han dado lugar teorías y conceptos opuestos, a veces incorrecta interpretación de buenos principios, abundantes "recetas" y el "diletantismo", nefasto cuando es pretencioso. Y si bien menciona la importancia de leer y releer con detenimiento los aportes disímiles de autores como Cortot, Casella, Leimer-Giesecking, Thomas. A. Fielden, Kurt Shubert, Jozsef Gat y Heinrich Neuhaus, Caamaño considera que ningún texto puede suplir el ejemplo vivo, el consejo y el control personal de un buen maestro.

-Antonio Narejos (1998) considera que los compromisos de significado adquiridos por los miembros de una comunidad, tienen su base en los valores que sustentan sus formas de vida y se desarrollan

en el interior de una cultura. Afirma que se trata de un proceso amplio de interpretación compartida, que atraviesa por entero la experiencia musical, otorgando al individuo un sistema de garantías que le permite al menos dar un sentido a su propia experiencia y proyectarse hacia el futuro. Este concepto de interpretación está presente en la actividad del oyente dotando de significado a los sonidos, en la del compositor al plasmar sus propuestas interpretativas a través de algún tipo de lenguaje, y en la del ejecutante que en su diálogo con la obra, construye una nueva realidad musical a la vez interpretada e interpretable.

El fuerte desarrollo de posiciones constructivistas en los últimos años ha hecho que el énfasis de la enseñanza se haya puesto en la comprensión. Sin embargo, considero importante recordar que en el aprendizaje de instrumentos musicales la práctica constituye una parte esencial de la enseñanza porque sin práctica es muy difícil que se consolide un sistema de enseñanza. Por lo tanto, la dicotomía entre la práctica como actividad repetitiva y falta de significación, y las actividades destinadas a la comprensión, constituyen una falsa oposición en este estudio.

Fundamentación

La realización de esta investigación teórica ha surgido a partir de la pregunta ¿Cómo se llaman todos los temas infantiles argentinos usados por Ginastera en su Rondó Op.19?

Para responder a la misma, además de ejecutar esta obra en piano, la he analizado en su estructura formal, identificando las canciones infantiles argentinas que sirvieron al compositor para dar forma musical de rondó a esta composición.

Las nuevas generaciones de pianistas clásicos del mundo, al abordar esta obra del compositor argentino Alberto Ginastera, para poder interpretarla adecuadamente, deberían poder reconocer aquellas canciones que sirvieron al compositor como material para la composición de su obra. Si ellos por pertenecer a otros países nunca las escucharon en su infancia, difícilmente puedan reconocerlas, por lo tanto su interpretación no pasaría de la mera decodificación de las indicaciones del compositor, y nunca sería una auténtica interpretación comprensiva de la obra. Por eso las he recordado en música y letra, como las aprendí en mi infancia, y las he encontrado escritas y publicadas en partituras, con semejanzas y leves diferencias rítmico-melódicas, entre lo que he recibido por transmisión oral y lo que aparece editado.

He realizado un análisis interpretativo-compositivo del Rondó Op. 19 de Alberto Ginastera reconociendo cuatro canciones evocadas en la composición.

Objetivos

Los objetivos de este estudio han sido:

3.1 Analizar el Rondó sobre temas infantiles argentinos op. 19 de Alberto Ginastera desde la estructura formal compositiva de la obra y desde la interpretación comprensiva del pianista.

3.2 Reconocer con precisión formal las evocaciones y/o reminiscencias de las canciones infantiles argentinas que aparecen en el Rondó op. 19.

3.3 Evidenciar los sectores de cada canción infantil y la disposición de sonidos para el teclado realizados por Ginastera, para componer una obra académica a partir de melodías infantiles populares.

3.4 Poner al alcance de los pianistas clásicos, elementos interpretativo-compositivos que ayuden a la comprensión y a la más justa expresión musical de esta obra de un compositor académico de Argentina.

Supuestos y limitaciones

1. Desde lo compositivo:

El rondó (del francés rondeau, ronda o danza en círculo), es una forma musical basada en la repetición de un tema musical. Francois Couperin lo definía como una forma basada en «un tema principal que reaparece y se alterna con diferentes temas intermedios, llamados couplets».

Según Schenker (1980) la repetición es el cimiento sobre el que se edifica la música como arte puro, independiente de la palabra, el ritual y la danza.

La Dra. Pola Suárez Urtubey en una catalogación integral de las obras del compositor argentino Alberto Ginastera (1916-1983) escribió que éste compuso su Rondó op. 19 sobre temas infantiles argentinos en 1947 y lo dedicó a sus hijos Alejandro y Georgina.

Guillermo Scarabino (1996) afirma que Alberto Ginastera entre 1935 y 1950 hace abundante uso de la repetición, tanto en la construcción de sus frases como en la estructuración de unidades formales de mayor longitud. También considera que la repetición es el más elemental principio generador de contenido musical y afirma que Ginastera en el período mencionado, prefiere construcciones simétricas, equilibradas, de neta raigambre clásica. Agrega que muchas construcciones se originan en la adopción de formas poéticas o melódicas directamente tomadas del repertorio popular, en tanto que hay otras enteramente inventadas por el compositor y que connotan dicho repertorio.

Scarabino además considera que la personalidad de Ginastera se perfila con mucha más nitidez en el contenido que en la forma, volcando sus ideas musicales en moldes formales estandarizados, equilibrados, fácilmente perceptibles, con apariciones de contrastes y recapitulaciones.

2. Desde lo interpretativo:

Según Casella (1936) la música no existe más que en el acto de la ejecución. Fuera de ella no queda nada más que una obra más o menos muerta. Y agrega que los verdaderos grandes maestros de piano, no tienen ni tuvieron nunca un sistema determinado de enseñanza, pero sí un cierto número de principios generales que adaptaron a cada caso particular... Enemigo de los sistemas fijos, lo era también de los programas oficiales de los Conservatorios... Él sólo frecuentó el Conservatorio de París que no conocía programas y que dejaba los diez años de estudio del piano, librados a la responsabilidad del enseñante. En Italia en cambio, la supresión de programas se veía reaccionaria, como si tal supresión fuera la posible causa del derrumbe de la estructura didáctica del Conservatorio. Casella también sostenía que por razones culturales, el maestro de piano debía formular a sus discípulos toda clase de cuestiones: historia de la música, armonía, formas, polifonía, instrumentación, la relación existente entre las diversas artes, etc., como así también el respeto al trabajo con el instrumento que, pequeño o grande, tendrá que hacerse con la misma conciencia. Algunas recomendaciones de Roberto Caamaño (1978), han sido:

--Para el alumno de piano, éste deberá comprender que su formación profesional:

a- Depende de su constante inquietud para lograr la más íntima asimilación y efectiva adecuación de las enseñanzas a su propia personalidad

b- No depende:

b.1 sólo de su capacidad, facilidad, talento o buena disposición físico-musical

b.2 tanto del maestro como de él mismo.

--Para el maestro de piano, éste deberá comprender que su meta es llevar al alumno al nivel de preparación técnico-musical que le permita independizarse de su tutela. Y aclara que si esto no se cumple, es que algo ha fallado en una de las partes o en ambas.

En términos de enseñanza-aprendizaje, tanto lo planteado por Casella como por Caamaño, dos grandes pianistas clásicos de épocas diferentes y distintos en formación, apuntan en ambos casos a la formación del pianista profesional, proceso en el que coinciden en que se debe producir enriquecimiento mutuo de maestro y alumno, en la genuina búsqueda de la comprensión de la música para interpretar en el piano.

La problemática de la comprensión de lo que se ejecuta en el piano ha estado siempre presente entre los grandes pianistas clásicos, y debería ser la meta principal de todo buen intérprete. Los nuevos pianistas deberían tomar conciencia de esta responsabilidad evitando versiones casi "virtuosísticas" desde la técnica y notablemente "vacías de contenido".

Las canciones infantiles argentinas

El cancionero infantil argentino se ha formado con las melodías de canciones españolas, italianas y francesas que en el idioma de Argentina se han consolidado como parte del cancionero popular infantil argentino. La transmisión oral de las mismas ha producido leves modificaciones melódicas y

de texto, pero en esencia, se ha mantenido música y letra de esas canciones a través de las diferentes generaciones de niños argentinos que las han cantado y han jugado cantándolas.

El Rondó sobre temas infantiles argentinos de Ginastera, como su nombre lo indica, está compuesto con "evocaciones sonoras instrumentales" de las siguientes canciones:

A - Sobre el puente de Avignon

B - Una linda mañana

C- Palomita ingrata

D- En coche va una niña

Las cuatro canciones utilizadas por Ginastera en su Rondó op. 19, aparecieron publicadas en partituras musicales con textos, en dos tomos llamados "Canten señores cantores" 150 melodías del cancionero tradicional, de Violeta Hemsy de Gainza y Guillermo Graetzer. Es una selección didáctica de canciones infantiles argentinas anónimas, con indicaciones para el acompañamiento de guitarra y percusión.

En el Tomo 1 están publicadas las canciones desde la nº 1 al nº 84.

En el Tomo 2 están publicadas las canciones desde la nº 85 al nº 150.

Las cuatro canciones halladas al analizar la partitura del Rondó op. 19 de Ginastera, se encuentran escritas, publicadas en el Tomo 1:

A- Sobre el puente de Avignon, figura como "Sobre el puente de Avellón", nº 15.

B- "Yo no soy buenamoza", figura con ese mismo nombre, nº 70.

C- "Palomita ingrata", figura con ese mismo nombre, nº19.

D- "En coche va una niña", figura con ese mismo nombre, nº 18.

Las canciones infantiles suelen ser nombradas por su primera frase musical y literaria. Es decir, son definidas por su primera frase o partes de su primera frase que es la que les da el nombre o título.

La Canción "Sobre el puente de Avignon" aparece titulada "Sobre el puente de Avellón", posiblemente porque el nombre del puente francés, se intentó "traducir al español" al publicarse, para facilitar su difusión en Argentina.

Las melodías de estas canciones aunque son europeas, han sido recopiladas en el idioma de Argentina en 1963, como cancionero tradicional por Hemsy de Gainza y Graetzer. Evidentemente estas canciones populares se han "argentinizado" al ser cantadas por niños argentinos y por eso Ginastera las nombró canciones infantiles argentinas.

Análisis interpretativo-compositivo del Rondó

Musicalmente habría que definir si las canciones infantiles evocadas por Ginastera en su partitura, se analizan desde el punto de vista interpretativo o desde el punto de vista compositivo. La interpretación adecuada implicaría analizar la obra respetando su concepción global, además de tener en cuenta todos los elementos constructivos utilizados por el compositor.

-Desde lo compositivo, en el análisis musical de la partitura de Ginastera, he considerado que hay evocaciones de cuatro canciones infantiles argentinas. Las canciones Palomita Ingrata y Yo no soy buenamoza aparecen completas. Y tres canciones aparecen con su primera frase musical:

A. Sobre el puente de Avignon

B. Yo no soy buenamoza (o Una linda mañana)

C. Palomita ingrata

Estas tres canciones aparecen en el transcurso de la obra "definidas por su primera frase o partes de su primera frase" que es la frase que les da el nombre o título.

La reminiscencia de Ginastera de la canción En coche va una niña, presentando en la obra un sector de esa canción en el que no aparece la primera frase musical sino la segunda frase de esta canción, me ha permitido inferir de cuál canción se trataba al realizar la identificación de canciones infantiles utilizadas por el compositor. Y porque no aparece esa primera frase con la que suelen titularse las canciones infantiles, sólo a esa canción la he llamado "reminiscencia" en mi análisis.

- Desde la interpretación comprensiva para la ejecución de pianistas, al pertenecer todos los sectores de canciones infantiles a la misma obra, he considerado que deberían escucharse “todas las partes de la primera frase o de la segunda frase o los giros rítmico-melódicos que aparezcan” de cada una de las cuatro canciones encontradas, todas las veces que el compositor las escribió, las evocó o las sugirió. Para eso he realizado un análisis morfológico-interpretativo por compases, considerando lo que el compositor ha ido escribiendo simultáneamente para cada mano, y las distintas apariciones, modificaciones y utilizaciones de las cuatro canciones infantiles mencionadas, que presento a continuación:

A1-Entre los compases c. 4 a c. 11 en la melodía superior de la mano derecha Ginastera indica en la partitura “cantando” y precisamente allí comienza una “evocación rítmico-melódica” de la canción Sobre el puente de Avignon. Reaparece esta evocación una 8ª más aguda entre los compases c.20 y c. 24. Y luego entre el compás c. 24 y c. 26 se evoca esta canción en la mano izquierda. Y en el compás c. 28 concluye el primer sector de este rondó con una “pequeña coda” de tres compases a modo de respuesta conclusiva de la evocación de los tres compases anteriores.

B1-Entre los compases c. 29 y c. 33 se evoca la canción Yo no soy buenamoza (o Una linda mañana) en compases de 7/8 y 5/8, como “puente temático” hacia el tercer sector del Rondó que empieza en el compás c. 34 con indicación Andantino, con dolcezza.

C-El tercer sector tiene una introducción sincopada de cuatro compases y a partir del compás c. 38 hasta el compás c. 55 se evoca la canción Palomita ingrata completa.

Un nuevo “puente” con figuración de cuatro semicorcheas alternadas entre ambas manos comienza en el compás c. 56. Y desde el compás c. 63 al c. 66 hay una sucesión ascendente a modo de escala de 4ª paralelas entre las dos manos con esa figuración, a modo de interpolación entre distintos sectores de la obra.

A2-La cuarta sección del rondó comienza con otra evocación de la canción Sobre el puente de Avignon en una melodía de acordes para las dos manos entre los compases c. 66 y c. 74. En ese compás comienza un nuevo “puente” como interpolación entre sectores, con figuración de cuatro semicorcheas en la mano derecha, y para la mano izquierda aparecen acordes y acordes quebrados alternados que finalizan en sonidos staccato, *rallentando* y *diminuendo* en el compás c. 86 hasta el c. 91

B2-La quinta sección del rondó comienza en el compás 92 con indicación Allegretto. Para la mano izquierda Ginastera escribió las primeras frases de la melodía de la canción Yo no soy buenamoza (o Una linda mañana) y en la mano derecha acordes de corcheas en contratiempo, hasta el c. 95.

La sección quinta del rondó continúa entre los compases c. 96 y 99, sector en el que el compositor hace una imitación en la mano derecha de lo que presentó en la mano izquierda en los cuatro compases anteriores (primeras frases de la melodía de la canción Yo no soy buenamoza) y en la mano izquierda aparecen acordes sincopados hasta el c. 99.

D-La sexta sección comienza en el compás c. 100 con la segunda frase de la canción En coche va una niña con bicordios en la mano izquierda hasta el c. 103 en el que en un “leve contrapunto a tres voces” el compositor reitera la evocación de esta canción que termina en el c. 106.

A3-El séptimo sector del rondó comienza en el c. 107 con indicación Allegro (Tempo 1). Ginastera re expone la melodía de Sobre el puente de Avignon para el sector central del teclado del piano en pianísimo y en la mano izquierda escribe un pedal y una voz de corcheas sincopadas hasta el c. 114.

Con un puente-glissando ascendente en la mano izquierda continúa en el c. 115 el 7º sector temático del rondó donde vuelve a re exponer la melodía de Sobre el puente de Avignon en acordes para el sector agudo del teclado con acordes sincopados para la mano izquierda hasta el c. 123, indicando compás de 1/4. Este brevísimo compás lleva a la coda del rondó, en la que se alternan compases de 7/8 y 2/4 hasta el c. 133 donde finaliza esta obra con un acorde fff para cada mano. Alberto Ginastera toma como tema para su sección temática A la canción infantil Sobre el puente de Avignon. Luego aparece un puente insinuando el tema B correspondiente a la canción Yo no soy buenamoza e inmediatamente aparece la sección temática C correspondiente a elementos rítmico-melódicos de la canción Palomita ingrata. Un nuevo puente en grupos de cuatro semicorcheas aparece antes de una nueva aparición variada del sector A. Y reaparece otro puente con semicorcheas en la mano derecha y corcheas en la mano izquierda para pasar a la aparición del tema B con evidentes elementos rítmico-melódicos de la canción Yo no soy buenamoza. Y la respuesta de ese tema B es la 2ª frase de la canción En coche va una niña o sector D de este rondó. Después de una re exposición del sector A, un puente glissando ascendente lleva nuevamente a una

reaparición de la sección temática A que al terminar da lugar a una coda que sintetiza elementos utilizados en toda la obra en pocos compases.

Al realizar una análisis morfológico- interpretativo por frases, considerando lo que el compositor fue escribiendo para cada mano, he hallado como forma musical o continente de este rondó de Ginastera, una introducción de cuatro compases y los sectores temáticos A1B1CA2B2DA3 con un puente temático, dos como interpolación entre dos secciones, un glissando puente y una coda, donde he mencionado el contenido temático de cada canción infantil según las letras A, B, C y D.

Implicancias y Conclusiones

Educar a las nuevas generaciones de pianistas clásicos implica que han de tomar conciencia de los muchos detalles que se deben cuidar al ejecutar un instrumento musical, para poder llegar a convertirse en auténticos intérpretes de música.

Las ideas musicales escritas en las partituras de música académica, deberían ser comprendidas por los intérpretes musicales, que tendrían que profundizar en el contenido de cada obra, para descubrir, captar y transmitir las más recónditas intenciones del compositor en sus ejecuciones. Para lograr esto todo enfoque técnico, todo procedimiento, todo recurso mecánico, etc., debe tener una justificación que reúna las razones físicas y fisiológicas individuales, con aquellas razones fundamentadas en los conceptos musicales que han constituido cada obra o composición musical.

Al realizar el análisis del Rondó sobre temas infantiles argentinos op. 19 de Alberto Ginastera desde la estructura compositiva de la obra y desde la interpretación comprensiva del pianista, he reconocido con precisión formal las evocaciones y/o reminiscencias de cuatro canciones infantiles argentinas, evidenciando qué sectores de cada canción infantil y cuál disposición de sonidos para el teclado ha realizado Ginastera para construir su composición académica.

Después de esta investigación y análisis del Rondó Op. 19 de Ginastera, es esperable que las implicancias y conclusiones de este estudio lleguen con estos elementos interpretativo-compositivos a los pianistas clásicos, promoviendo una justa expresión musical de esta obra, para favorecer la comprensión musical y enriquecer la formación de los músicos profesionales.

En resumen, esta investigación me ha permitido evidenciar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del piano, tanto para los profesores como para los estudiantes avanzados, es muy importante observar la constante vinculación que existe entre la práctica y la comprensión de las obras que se ejecutan, porque si al ejecutarlas en el piano la práctica y la comprensión son consideradas en conjunto, ambas permitirán enriquecer las interpretaciones pianísticas y mejorarán la calidad de la música que escuchamos.

Bibliografía

1. Libros y Artículos de Investigación

- Aramayo, Stella (2007) De la melodía en flauta dulce a la armonía en un teclado. Actas de la VI Reunión de SACCoM- U.A.D.E.R., pp. 59-66
- Caamaño, Roberto (1978) Apuntes para la formación del pianista profesional. Proyecto Multinacional de Investigación Educativa. O.E.A. Buenos Aires. Argentina
- Casella, Alfredo (1983) El Piano. 10ª edición revisada del original Il Pianoforte .1ª ed., 1936. Ricordi Americana. S.A.E.C.
- Ginastera; Alberto (1951) Rondó sobre temas infantiles argentinos. Partitura. Barry Editorial. S.R.L. Buenos Aires.
- Grabner, Hermann (2001). *Teoría General de la Música*. Madrid: Akal, págs. 197-198.
- Hemsy de Gainza, Violeta; Graetzer, Guillermo (1963) Canten señores cantores. 150 melodías del cancionero tradicional. Tomo 1 y Tomo 2. Ricordi americana. S.A.E.C. Buenos Aires.
- Scarabino, Guillermo (1996) Alberto Ginastera: técnicas y estilo (1935-1950). Cuaderno de Estudio nº 2. Facultad de Artes y Ciencias Musicales/ Instituto de Investigación Musicológica. Pontificia Universidad Católica Santa María de los Buenos Aires. U.C.A.
- Shenker, Heinrich (1980) Harmony. The University of Chicago Press; Chicago, pág. 5.
- Suárez Urtubey, Pola (1986) Alberto Ginastera (1916-1983). Revista del Instituto de Investigación Musicológica Carlos Vega nº 7. Facultad de Artes y Ciencias Musicales. U.C.A. Buenos Aires

2. Páginas de Internet

- García González, Enrique (2002) Lev Vigotski. La construcción histórica de la psique. Trillas. En <http://www.cnep.org.mx/Información/teórica/educadores/vigotski.htm>. (Página consultada el 20 -12-2008)
- Narejos, Antonio (1998) Nueva mirada sobre la actividad del pianista. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5.

Apéndice

Figura 1: En las cuatro "pequeñas partituras" se observan las cuatro canciones infantiles argentinas que evocó el compositor Alberto Ginastera al componer su Rondó Op. 19.

15. SOBRE EL PUENTE DE AVELLON

2/4 Alegre Do Sol 7 Do Sol 7 Do

So-bre el puen-te de A-ve-llón, to-dos bai-lan, to-dos bai-lan.

Do Sol 7 Do Sol 7 Do

So-bre el puen-te de A-ve-llón, to-dos bai-lan, yo tam-bién.

Do Do Sol 7 Do

Ha-cen a-sí, a-sí las bai-lan-ti-nas.

Do Do Sol 7 Do

Ha-cen a-sí, a-sí me gus-ta a-mí.

70. YO NO SOY BUENA MOZA

2/4 Con gracia Do Fa Do

1.) Yo no soy bue-na mo-za.
 2.) U-na lin-da ma-ña-na.
 3.) Yo le di-je a ma-mi-ta.
 4.) A-com-pra-me n-mas bo-tas.

Do Fa Do

1.) yo no soy bue-na mo-za.
 2.) u-na lin-da ma-ña-na.
 3.) yo le di-je a ma-mi-ta.
 4.) a-com-pra-me n-mas bo-tas.

3/4 Do Fa Do Do Fa Do

1.) ni lo quie-ro ser, ni lo quie-ro ser.
 2.) en el mes de A-bril, en el mes de A-bril.
 3.) quie-re-us-ted ve-nir, quie-re-us-ted ve-nir.
 4.) que me ven-gan bien, que me ven-gan bien.

2/4 Do Fa Do

1.) por-que las bue-nas mo-zas.
 2.) En-con-tré a un-mi-ta.
 3.) A-lá za-pa-to-rí-a.
 4.) En-la za-pa-to-rí-a.

Do Fa Do

1.) por-que las bue-nas mo-zas.
 2.) en-con-tré a ma-mi-ta.
 3.) a-lá za-pa-to-rí-a.
 4.) en-la za-pa-to-rí-a.

3/4 Do Fa Do Fa Do

1.) se-gu-cha a per-der, se-gu-cha a per-der.
 2.) re-gan-do el jar-dín, re-gan-do el jar-dín.
 3.) del se-ñor Ma-nuel, del se-ñor Ma-nuel.
 4.) del se-ñor Ma-nuel, del se-ñor Ma-nuel.

19. PALOMITA INGRATA

2/4 Moderado Do Do Fa Do

1.) Pa-lom-i-ta in-gra-ta ¿cuán-do te ve-ré?
 2.) En-con-tré a Pas-to-ra, y le pre-gun-té:
 3.) Me su-bí a un ár-bol, a ver la pa-sar.

Sol 7 Do Sol 7 Do

1.) A-vo-lar por al-to, a-vo-lar se fue
 2.) Si mi pre-lo-mi-ta ha-bía vis-tas-ted
 3.) vien-do que no pu-su, pá-se-me a ho-rar.

18. EN COCHE VA UNA NIÑA

2/4 Alegre Do Do Do

1.) En co-che va u-na ni-ña, ca-ra-bín,
 2.) Que her-mo-so pe-lo tie-ne, ca-ra-bín,
 3.) Lo pei-na-rá la rei-na, ca-ra-bín,
 4.) Con pei-ne-cep-to de g-ro, ca-ra-bín.

Fa Do Sol 7 Do

1.) Hi-ja de un ca-pi-tán, ca-ra-bín run-rin, ca-ra-bín run-ran.
 2.) ¿Quién se lo pei-na-rá? ca-ra-bín run-rin, ca-ra-bín run-ran.
 3.) Con mu-cha sua-vidad, ca-ra-bín run-rin, ca-ra-bín run-ran.
 4.) Y hor-qui-llas de cris-tal, ca-ra-bín run-rin, ca-ra-bín run-ran.

APRECIACIÓN MUSICAL EN ESTUDIANTES DE UN PROFESORADO DE PRIMARIA EN ARGENTINA. ESTUDIO 1.

MAGISTER STELLA ARAMAYO

UNIVERSIDAD CAECE
SACCOM

Introducción

Los estudiantes del Profesorado de Primaria en Argentina, como futuros maestros de niños, deberían comprender la producción cultural general y musical en los distintos marcos estéticos del mundo multicultural actual, mejorando su formación académica. Poder comprender la cultura musical de la escuela del futuro que estará inserta en los cambios del siglo XXI implica que los futuros docentes tengan nociones básicas de apreciación musical, porque ésta permite desarrollar diversas capacidades cognitivas y afectivas, que crean e impulsan una serie de lecturas vinculadas al lenguaje musical que es un producto cultural.

Howard Gardner (1993) señala que por el carácter múltiple de la inteligencia humana debemos ampliar el horizonte en la práctica educativa convencional, para dar cabida a las diversas inteligencias de las personas, como la inteligencia musical.

David Perkins (1997) considera que la educación es tanto un proceso de transculturación como de aprendizaje de conocimientos particulares; y que no se puede acceder al aprendizaje reflexivo si al mismo tiempo no se crea una cultura del aprendizaje reflexivo en las aulas de las escuelas.

Los modelos teóricos de la música han llevado principalmente a consideraciones vinculadas a la realidad cognitiva de la recepción musical y en consecuencia a los procesos cognitivos de la apreciación musical.

A partir del siglo XIX el problema de interpretar lo que el autor quiso decir, comienza a atraer la atención de teóricos y músicos prácticos. Los músicos son conscientes de que la partitura no revela la obra en su totalidad, y que tocar una pieza implica ir más allá de lo que está escrito (Shifres, F. 2007). En un estudio exploratorio previo, realizado en un profesorado de primaria de la provincia de Buenos Aires, el tipo de música sugerido por los estudiantes del profesorado, para los niños que serían sus alumnos en un futuro, ha sido en orden decreciente: música académica universal, música folklórica argentina, música infantil y música patriótica (Aramayo, S. 2008). Por eso, para realizar este Estudio 1, he tomado como obra para su apreciación musical, una pieza breve de música académica universal que contiene elementos de la música folklórica argentina.

En esta investigación, he dado importancia a la formación en apreciación musical de los futuros maestros, para analizar cómo se puede favorecer la utilización de música académica en el ámbito cultural de la escuela argentina. He considerado que los estudiantes de un profesorado de primaria educarán en la escuela a los niños del futuro. Y aunque quienes enseñan música en la escuela son los especialistas en música, si los maestros que cotidianamente están con los niños, no reciben formación musical, no estarán preparados para colaborar con los especialistas, ni para fomentar la escucha de música académica o de otras músicas que resulten formativas y enriquecedoras para los estudiantes de primaria.

El aprendizaje de la música y de las otras artes en la escuela tiene consecuencias cognitivas que preparan a los alumnos para la vida, partiendo desde los conocimientos técnicos específicos de música, hasta habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico y el “pensamiento holístico” que son requerimientos educativos para saber vivir en el siglo XXI.

Una adecuada educación musical puede ayudar a perfeccionar las siguientes competencias del desarrollo cognitivo:

- a. Observación de que los problemas pueden tener muchas soluciones y las preguntas muchas respuestas
- b. Atención al detalle observando que por mínimas diferencias, hay gran cantidad de razonamientos que permiten desarrollar modos sofisticados del pensamiento.
- c. Percepción de relaciones, enseñando que los procesos artísticos se explican por la interacción del ser humano con elementos y formas, favoreciendo valores como respeto, solidaridad, valoración de las diferencias y convivencia pacífica para una resignificación de la identidad regional y nacional.
- d. Desarrollo de habilidades para:

d.1 Cambiar la direccionalidad cuando aún se está en proceso.

d.2 Tomar decisiones en ausencia de reglas.

d.3 Visualizar situaciones y predecir lo que resultaría de acuerdo con una serie de acciones planeadas, utilizando la imaginación como fuente de contenido

d. 4 Percibir y enfocar el mundo desde un punto de vista ético y estético.

d.5 Desenvolverse dentro de las limitaciones de un contexto. Un ejemplo o alternativa para Argentina y Latinoamérica sería la elaboración de "Cotidifonos" o "instrumentos musicales" realizados con material reciclable.

Cuando la música está integrada a la experiencia diaria de los estudiantes, el docente tiene en sus manos la posibilidad de integrar materiales patrimoniales y culturales del medio musical a la escuela, a la vida familiar y a la vida cultural comunitaria.

Teorías y supuestos

Las teorías musicales, sostiene Cook, constituyen marcos conceptuales que tienen una fuerte implicación perceptual, en el sentido de co-constituir los objetos de la experiencia musical, y determinan sensiblemente sus cualidades, al 'recortar' ciertas propiedades o atributos de una experiencia perceptual compleja y atribuirle un status privilegiado en función de fines determinados (compositivos, pedagógicos, explicativos o estéticos) (Martínez. A.2003).

El conocimiento de la textura provee al músico profesional y al docente de música de herramientas para penetrar en la organización musical espacial y sus relaciones, y en la ejecución, para tomar decisiones interpretativas. (Belinche- Larregle 2006).

El concepto de forma musical, según György Ligeti, se trata no solamente de proporciones en el interior de un conjunto, sino de la manera en que actúan esos componentes en el interior de un todo.

La apreciación musical integra dos componentes que permiten una comprensión real del proceso comunicativo presente en toda forma musical: la Audición y el Análisis. La comprensión conceptual se logra a través del análisis de los elementos de la estructura interna que conforman una pieza musical.

En esta investigación he considerado audición y análisis del Bailecito de Guastavino para solista de piano, presentado a la audición de estudiantes de primer año de un profesorado de primaria. Luego al mismo grupo le presenté la misma obra en audio y video. Los alumnos respondieron una Encuesta después de cada presentación, y finalmente he analizado esas respuestas buscando parámetros generales para la apreciación musical.

Objetivos

La formación cultural y académica de los estudiantes del profesorado de primaria en Argentina mejoraría adquiriendo nociones básicas de apreciación musical. Como la comprensión conceptual se logra por la percepción y el análisis de los distintos elementos que conforman la estructura interna de una pieza musical, en este primer estudio exploratorio, primera parte un diseño de investigación longitudinal de cuatro estudios anuales, los objetivos han sido:

1. Investigar características de la percepción musical de una obra de música académica para solista de piano de compositor argentino, en estudiantes de un Profesorado de nivel primario de la provincia de Buenos Aires.
2. Analizar los resultados de la aplicación de un test sobre el tipo de música apreciada, su duración, velocidad, carácter y la percepción formal global de la obra.
3. Observar semejanzas y diferencias en la apreciación musical de la misma obra académica argentina, al ser sólo presentada en audio y luego presentada en audio y video
4. Indagar aspectos aún no investigados de la música académica y su apreciación, para desarrollar a futuro un "corpus de criterios generales" para la enseñanza de la apreciación musical en los profesorados.
5. Orientar y enriquecer la implementación del nuevo Diseño Curricular del Profesorado de primaria de la provincia de Buenos Aires, planteando aspectos básicos de apreciación musical para su enseñanza.

Metodología de esta investigación

El diseño de esta investigación es longitudinal, y está constituido por cuatro estudios anuales, diferentes y sucesivos, relacionados a la problemática de la apreciación musical en un profesorado de primaria. En este primer estudio de un grupo de cuatro, he obtenido resultados parciales que serán

comparados con los resultados de otros tres estudios sobre apreciación que realizaré, para que al finalizar este diseño, pueda adquirir un “corpus de criterios” para considerar en la enseñanza de la apreciación musical.

El instrumento metodológico que elaboré para este Estudio 1 fue una Encuesta. Como la he aplicado dos veces al mismo grupo de estudiantes en diferentes circunstancias de apreciación musical, la cantidad de respuestas obtenidas corresponde a un número de 56 encuestas aplicadas a veintiocho sujetos. La muestra fue $n = (28 \times 2)$.

1. Recolección de datos

Como intérprete presenté en una primera instancia, una grabación mía del Bailecito de Carlos Guastavino en audio, a un grupo de veintiocho estudiantes de un Profesorado de Educación Primaria. Y el grupo investigado después de escuchar la obra respondió una Encuesta. En una segunda instancia presenté la misma obra en una grabación de audio y video al mismo grupo de estudiantes. El grupo investigado después de escuchar y observar la ejecución de la misma obra respondió la misma Encuesta utilizada en el proceso de audición.

2 Presentación y análisis de datos

Análisis musical de la obra que fue presentada al grupo investigado, primero en audio y luego en audio y video:

El Bailecito del compositor argentino Carlos Guastavino es una pieza breve para solista de piano, compuesta en Argentina en el año 1940, con una de las estructuras formales propias de las piezas breves para solista de piano del romanticismo europeo del siglo XIX. Es una composición académica construida con elementos rítmico-melódicos del folklore argentino. Su forma musical es A B A', en dos partes A y B que se complementan y en la que aparecen algunos silencios expresivos. Guastavino indicó al comienzo Allegretto non troppo, que implica que no es ni rápida ni lenta. Al ejecutarla como pianista, la he interpretado de modo expresivo y con elegancia, respetando las indicaciones que el compositor agregó en la partitura, como “pp con mucha delicadeza”, “un poco marcado”, “con mucha elegancia”, “severo y a tiempo”, “rigurosamente a tiempo”, etc.

El sector A o primera parte, está construido con acordes y arpeggios combinados y expandidos recorriendo todo el teclado. Comienza con una introducción, antes de la exposición del tema principal. La escritura musical es en tres pentagramas. En el ritmo el compositor reitera la figuración corchea con puntillo y semicorchea- dos corcheas- negra en compás de 2/4, y la alterna con motivos rítmico-melódicos de seis corcheas, en compás de 6/8.

El sector B o segunda parte, está construido con bicordios para la mano derecha, escritos para el sector central del teclado con acordes arpegiados para la mano izquierda y escritura en dos pentagramas. En el ritmo el compositor reitera la figuración corchea con puntillo y semicorchea- dos corcheas (como al comienzo de A), termina con una síncopa de corchea-negra, y realiza variaciones rítmico- melódicas alternadas con un motivo de seis corcheas, en compás de 6/8.

En el sector A' el compositor re-expone nuevamente el sector A sin la introducción. Finaliza la obra utilizando, en una Coda, los elementos rítmico-melódicos de la introducción.

3 Procedimientos para la obtención de datos

3.1 Audición del Bailecito de C. Guastavino a los veintiocho estudiantes de primer año del profesorado de primaria

3.2 Aplicación de una Encuesta individual (ver Apéndice)

3.3 Presentación en Audio y Video del Bailecito de C. Guastavino a los veintiocho estudiantes

3.4 Aplicación de la misma Encuesta de siete ítems presentada anteriormente a cada alumno.

3.5 Tabulación de datos obtenidos en las dos aplicaciones de la Encuesta

3.6 Comparación de los datos obtenidos en el grupo ante la presentación en Audio, con los datos obtenidos ante la presentación en Audio y Video.

3.7 Análisis cualitativo de los resultados obtenidos.

Resultados y Hallazgos

- La mayoría de los estudiantes tuvo clases de música en los niveles Primario, Inicial y Secundario, respectivamente. Un alumno nunca tuvo clases de música antes de llegar al nivel superior y un solo alumno tuvo clases de música en los cuatro niveles educativos planteados en la Encuesta.

---Al ESCUCHAR la obra veintiocho estudiantes:

- a.1 Dos confundieron música instrumental con música vocal-instrumental
- a.2 Uno confundió música instrumental para piano con música instrumental para orquesta
- b. Quince identificaron que se trataba de música académica *con* elementos folklóricos argentinos
- c. Veinticuatro consideraron la obra ni corta ni larga
- d. Diecisiete dijeron que la obra no era ni rápida ni lenta
- e. Once afirmaron que era una obra de carácter expresivo y ocho que su carácter era con elegancia
- f.1 Siete estudiantes escucharon dos partes A y B que se complementan y aparecen algunos silencios expresivos que es la estructura formal de la obra.
- f.2 Once percibieron globalmente una parte principal que subordina a otras secundarias.

---Al VER Y ESCUCHAR los veintiocho estudiantes:

- a.1 Todos reconocieron que se trataba de música instrumental
- b.1 Trece estudiantes apreciaron música académica *con* elementos folklóricos argentinos
- b.2 Siete percibieron música académica *sin* elementos folklóricos argentinos.
- b.3 Cuatro apreciaron música popular *folklórica* argentina,
- b.4 Tres percibieron música popular *no folklórica* argentina.
- c. 1 Un alumno dijo que se trataba de otro tipo de música: "música clásica", y otro que ese otro tipo era "música de concierto".
- c.2 Veinticinco alumnos dijeron que la duración de la obra no les pareció ni corta ni larga.
- c.3 Dos alumnos apreciaron una obra corta y un alumno dijo que era larga.
- d.1 Veinte estudiantes apreciaron la velocidad de la obra ni rápida ni lenta.
- d.2 Cuatro percibieron que era rápida, uno que era muy rápida, y tres no contestaron.
- e.1 Trece estudiantes percibieron carácter Expresivo en la obra.
- e.2 Nueve estudiantes dijeron que era Con elegancia, cuatro Tranquila y dos Dolce.
- f.1 Diez estudiantes apreciaron la estructura formal de la obra en dos partes A y B que se complementan y aparecen algunos silencios expresivos.
- f.2 Diez percibieron una parte principal que subordina a otras secundarias. Cuatro dijeron que hubo sonidos musicales continuamente y no hay silencios y dos que hubo una ejecución continua de sonidos en donde se alternan sectores de sonidos en contraste con sectores de silencios.

Analizando resultados y hallazgos he podido observar lo siguiente:

- En todos los ítems de la encuesta hubo algunas semejanzas y diferencias perceptivas entre "solamente *escuchar* la obra" y "*escuchar y observar* la misma obra".
- Al escuchar la obra, dos de los veintiocho estudiantes no escucharon claramente que se trataba de música instrumental. "Al ser escuchada con video" cambió esa primera apreciación y todos dijeron que se trataba de música instrumental. Fue el único ítem de la encuesta en el que mejoró la apreciación musical con el refuerzo visual.
- En cuanto al tipo de música, el 46% de los estudiantes al escuchar y al ver y escuchar, identificaron que se trataba de música académica con elementos folklóricos argentinos. El 54% restante mostró confusión, contradicción o no identificación, al comparar lo que percibieron primero escuchando y luego observando y escuchando. Los casos que evidenciaron estos aspectos son:
 - Un alumno al escuchar dijo que se trataba de música popular folklórica y luego cuando observó y escuchó dijo que era académica y sin elementos folklóricos. Es evidente la no conceptualización de que lo académico es distinto de lo popular, y lo folklórico distinto de lo no folklórico. He observado contradicción en su apreciación.
 - Un alumno al escuchar percibió música popular sin elementos folklóricos. Y cuando observó y escuchó pudo apreciar lo académico, pero no identificó los evidentes elementos folklóricos argentinos. He observado confusión en su apreciación
 - Cuatro alumnos al escuchar y al ver escuchando, identificaron música académica pero no reconocieron los elementos folklóricos que rítmica y melódicamente son muy evidentes en la obra. He observado confusión en su apreciación
 - Un alumno tanto al escuchar como al ver y escuchar afirmó que se trataba de música popular, no identificando conceptualmente lo académico como distinto de lo popular; si reconoció elementos

folklóricos argentinos en la obra. Y al mirar y escuchar siguió percibiendo música popular pero no identificó elementos folklóricos. He observado confusión y no identificación en su apreciación.

- Dos alumnos, tanto al escuchar como al mirar y escuchar dijeron que era otro tipo de música no citado en la encuesta. No identificaron la música de concierto y la música clásica como académica. He observado no identificación en su apreciación.

- Cuatro alumnos al escuchar, y al ver y escuchar, identificaron elementos folklóricos argentinos, pero dijeron que se trataba de música popular. He observado no identificación en su apreciación.

Resumen, discusión y conclusiones

Al investigar características de la percepción musical de una obra de música académica para solista de piano de compositor argentino, en estudiantes de un Profesorado de nivel primario de la provincia de Buenos Aires, los resultados de la aplicación de un test sobre el tipo de música apreciada, su duración, velocidad, carácter y percepción formal global de la obra, me han llevado a encontrar algunas semejanzas y diferencias en la apreciación musical de la misma obra académica argentina, al ser presentada sólo en audio y luego presentada en audio y video.

He observado que no siempre observando y escuchando mejoró la percepción de la obra, lo que parece evidenciar la alta importancia perceptiva y cognitiva que tiene el proceso de Audición en la percepción y apreciación de la música. Esto posiblemente esté vinculado al proceso cognitivo de "concentración de la atención" durante el tiempo que dura cualquier proceso de audición musical. Probablemente al ver y escuchar una obra musical, la percepción de la música resulte más superficial que si solamente se la escucha. Es decir, utilizar la vista y el oído para apreciar una obra musical permite dos perspectivas desde los sentidos, pero para percepción y la apreciación de la música, he observado en este estudio que ha disminuido la percepción auditiva con el refuerzo visual.

He hallado entre los estudiantes investigados, la necesidad de reforzar la conceptualización de términos como académico, popular, folklórico, no folklórico, clásico, de concierto, etc..., porque no quedó claramente demostrado que ellos comprendan el significado de esos términos en el ámbito musical. Esto posiblemente implique, como en todas las disciplinas, la necesidad de la adquisición de un vocabulario musical específico mínimo en la formación de estudiantes para que puedan expresarse en términos de apreciación musical.

La mayoría de los alumnos, tanto al escuchar como al escuchar y ver, consideraron que es una obra ni corta ni larga, y que no es ni rápida ni lenta. Y respecto del carácter, aproximadamente la mitad de los estudiantes pudo apreciar correctamente que se trataba de una obra de carácter Expresivo y la otra mitad que su carácter era Con elegancia. Algunos agregaron que apreciaron una obra Tranquila y/o Dolce.

Sólo el 36 % de los estudiantes apreciaron adecuadamente la estructura formal de la obra al escuchar y al escuchar mirando. El 64% restante demostró confusión en su apreciación afirmando, tanto al escuchar como al ver y escuchar, que percibieron globalmente una parte principal que subordina a otras secundarias. Algunos estudiantes de este último grupo dijeron que hubo sonidos musicales continuamente y sin silencios, y dos de ellos que hubo una ejecución continua de sonidos en donde se alternan sectores de sonidos en contraste con sectores de silencios.

Posiblemente estas evidentes confusiones se dieron:

- por falta de hábito de escuchar música académica, o

- por recordar lo percibido y apreciado sin un orden formal-conceptual-musical previamente adquirido.

Como las partes A y B de la obra están construidas con "elementos rítmicos y melódicos diferentes pero semejantes", distribuidos de manera distinta en la escritura musical", esta coherencia compositiva desde el punto de vista del análisis formal-tonal, fue percibida en conjunto como "distorsión perceptiva y/o apreciación musical confusa", cuando recordaron la música "desordenadamente o sin un orden conceptual musical adquirido".

Esta investigación de aspectos aún no indagados de la música académica y su apreciación, realizada para desarrollar criterios generales para la enseñanza de apreciación musical en los profesorados, tiende a orientar y enriquecer la implementación del nuevo Diseño Curricular del Profesorado de primaria de la provincia de Buenos Aires, planteando algunos aspectos básicos obtenidos en los resultados de este estudio 1.

Los resultados parciales de este primer estudio perteneciente a una investigación longitudinal de cuatro estudios anuales sobre apreciación musical, serán comparados con los resultados que obtenga en tres estudios posteriores referidos a esta problemática, para obtener entonces los resultados finales, y elaborar un corpus de criterios generales tendientes a una apreciación musical formativa de futuros maestros, que beneficie a futuro a las escuelas argentinas, ampliando su horizonte cultural desde la música

Bibliografía

7.1 Libros

- Aguerrondo, Inés; Braslavsky, Cecilia (2002) *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro ¿Qué formación docente se requiere?* Papers editores. Bs. As.
- Akoschky, Judith (1996) *Cotidífonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos.* Ricordi Americana S.A.E.C. Buenos Aires.
- Belinche, Daniel; Larregle María Elena (2006) *Apuntes sobre Apreciación Musical.* Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp). La Plata. Buenos Aires
- Gardner, Howard (1993) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.* Fondo de Cultura Económica. México
- Hemsey de Gainza, Violeta (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa.* Lumen, Buenos Aires.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. Baptista Lucio., P. (2001), *Metodología de la investigación* Mc Graw-Hill. México (2° edición).
- Perkins, David (1997) *La escuela inteligente Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Editorial gedisa. Buenos Aires. Argentina (1ª edición 1994).
- Pozo, Juan Ignacio y Monereo, Carles (coord.) (2000) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo.* Aula XXI Santillana. Madrid.

7.2 Artículos de Investigación

- Aramayo, Stella (2008) *Música, músicos y repertorio musical según los estudiantes de un Profesorado de Nivel Inicial y Primario en Argentina.* Actas de la 5ª reunión. Facultad de Artes y Ciencias Musicales de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Buenos Aires
- Ligeti, Gyorgy: *De la forma musical, mecanografiada.*
- Martínez, Alejandro (2003) *Relaciones entre teoría, experiencia musical y estudios cognitivos.* Actas de la 3ª Reunión Anual de SACCoM Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.
- Shifres, Favio (2003) *¿Puede la Teoría Musical Explicar la Experiencia del Ejecutante?* Actas de la 3ª Reunión Anual de SACCoM. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.

7.3 Páginas de Internet

- Barbosa, Carmen; (1) *Educación en Música, Presentación;* Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), *Lineamientos Curriculares para Educación Artística*, pág. 61,
- (2) *Educación en Música, Supuestos Metodológicos;* Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), *Lineamientos Curriculares para Educación Artística*, pág. 62, En <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLinamientosArtística.pdf> (Página consultada el 20-12-2008).

7. Apéndice.

Figura 1: ENCUESTA aplicada dos veces a cada estudiante. Una vez después de escuchar la obra presentada y otra vez después de ver y escuchar la misma.

Esta Encuesta se realiza en este Profesorado durante el ciclo lectivo 2008, para una Investigación académica universitaria de Posgrado.

Por favor, respóndala y devuélvala a la brevedad.

Nombre:

Curso:

1. Marca con cruces (+) en qué niveles del sistema educativo tuviste clases de Música Inicial.....Primario.....Secundario.....Superior.....En ninguno.....

A- Escucha la siguiente Obra Musical con la mayor atención posible y luego responde:

2. Según tu apreciación personal:

2.1 ¿Es vocal?

2.2 ¿Es instrumental?

2.3 ¿Es vocal-instrumental?

3. Según los aspectos de la obra que pudiste escuchar:

3.1 ¿Es música académica con elementos folklóricos argentinos?

3.2 ¿Es música popular folklórica argentina?

3.3 ¿Es música académica sin elementos folklóricos argentinos?

3.4 ¿Es música popular no folklórica argentina?

- 3.5 ¿Es otro tipo de música? ¿Cuál?.....
4. Respecto de la duración de la obra, te parece que fue:
- 4.1 Muy larga
 - 4.2 Larga
 - 4.3 Ni corta ni larga (de duración adecuada a lo que esperabas)
 - 4.4 Corta
 - 4.5 Muy corta
5. Respecto de la velocidad de la obra, te parece que fue:
- 5.1 Muy rápida
 - 5.2 Rápida
 - 5.3 Ni rápida ni lenta (moderada)
 - 5.4 Lenta
 - 5.5 Muy lenta
6. Respecto del carácter de la obra, te parece que fue:
- 6.1 Espressivo o Expresivo
 - 6.2 Cantabile o Cantable
 - 6.3 Dolce o Dulcemente
 - 6.4 Tranquilo o Tranquila
 - 6.5 Con elegancia o Con elegancia
7. Respecto de tu percepción global de la obra que escuchaste:
- 7.1 Hay una parte principal que subordina a otras secundarias
 - 7.2 Hay una ejecución continua de sonidos en dos partes A y B que se complementan y aparecen algunos silencios expresivos
 - 7.3 Se alternan sectores de sonidos en contraste con sectores de silencios
 - 7.4 Hay sonidos musicales continuamente y no hay silencios
 - 7.5 Hay otra forma musical..... ¿Cómo es?.....

B- *Escucha y Observa* la misma obra musical antes sólo escuchada y responde nuevamente la Encuesta.

MÚSICA Y MENTE CORPORIZADA. PERCEPCIÓN Y PENSAMIENTO METAFÓRICO.

NILDA E. BRIZUELA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

Fundamentación

El propósito del presente trabajo es estudiar la percepción de la espacialidad en la música. Diferentes perspectivas han señalado que la música tiene ciertas propiedades que permiten representar un espacio específicamente musical y evocar algo de lo real. En este sentido Poussier (1984) marca la capacidad descriptiva del parámetro armónico, entendido en un sentido amplio, sin reducirlo al tratamiento de los enlaces de acordes sino a todo lo concerniente a la altura de los sonidos, las relaciones interválicas, las escalas, melodías, acordes, estructuras polifónicas, que se proyectan en el tiempo y permiten percibir de manera aproximada diferentes configuraciones espaciales.

La espacialidad en la música ha sido abordada también por Tarasti (1992), sostiene que la espacialidad real se produce a través de relaciones de alturas y podría calificarse como interna o externa. La primera se encuentra por ejemplo, en relaciones centrífugas y centrípetas como las que se ponen en juego en los procedimientos tonales en los cuales se plantean alejamientos o atracciones hacia un determinado centro tonal. La segunda se percibe en las relaciones de altura en tanto registro representadas en la partitura o gráficos en dos dimensiones. Las espacializaciones visuales de la música se corresponden con este espacio externo. También este espacio puede ser comprendido a través de la colocación proxémica entre músicos y auditores. Ambos tipos de espacialidad - interna, externa- pueden presentar diferentes situaciones: cambiar simultáneamente, permanecer invariantes o cambiar alternativamente.

Desde otra perspectiva reciente Grela (2007) distingue en la percepción musical un espacio virtual, generado por ciertos parámetros sonoros y un espacio real asociado con la localización de las fuentes sonoras respecto del oyente. Las alturas en simultaneidad de intervalos simples y compuestos generan sensaciones de espacios virtuales de menor y mayor magnitud o tamaño respectivamente; el desplazamiento de registro hacia lo grave provoca un crecimiento en cuanto a la magnitud y viceversa. Asimismo, las interrelaciones de alturas que configuran la textura presentan un componente espacial en distintos planos o estratos. Las sensaciones espaciales relacionadas con la percepción de lejanía o acercamiento tienen conexión directa con la intensidad. Respecto del espacio real, la percepción espacial que proviene de diferentes localizaciones de las fuentes sonoras dentro del ámbito de audición, es un recurso explotado de diversas maneras en la producción musical y da lugar a configuraciones espaciales fijas o móviles según si las fuentes sonoras conservan o cambian su localización.

Di Liscia (2007) efectúa otro aporte al referir a diferentes aspectos del tratamiento espacial del sonido en relación a la poética musical. Entre otros, involucra el ámbito definido como el espacio real o imaginario en el que se localizan las fuentes sonoras y a la localización-movimiento como la posición (fija o no) en la que están o parecen estar las fuentes sonoras en dicho ámbito.

Los referidos aportes permiten entender la espacialidad como cualidad del sonido que se incorpora a la estructura musical y es posible considerar una espacialidad virtual relacionada con las evocaciones que se producen en los oyentes debido a las características dinámicas de la organización musical (como la evolución en registro, aumento de densidad temporal, etc.) y otra espacialidad real vinculada con el ámbito, la localización-movimiento y direccionalidad..

En el presente trabajo se toma como eje la percepción de la espacialidad virtual y se propone reducir el tratamiento de la espacialidad real a la localización-movimiento aparente de las fuentes sonoras debido a la estrecha relación que guarda con la primera.

En cuanto a la percepción se toma como marco de referencia las perspectivas: enactiva (Varela; Thompsons y Rosch, 2005) y experiencialista (Lakoff y Johnson, 1980). Para el enactivismo organismo y medio ambiente están ligados en una especificación y selección recíprocas de manera tal que las intenciones del sujeto y las propiedades del objeto no solo se entremezclan sino que se acoplan estructuralmente. La cognición en tanto enacción depende de las experiencias que se originan en el cuerpo y que a su vez se encastran en un contexto biológico, psicológico y cultural más amplio. Las estructuras cognitivas emergen de modelos sensoriomotores recurrentes que permiten que la acción sea guiada perceptivamente.

Existen puntos de contacto entre ésta perspectiva y la experiencialista desde la cual Johnson señala que las primeras experiencias corporales dan lugar a "esquemas de imágenes cinestésicas" (en Varela, 2005 p.208) es decir patrones recurrentes de interacciones perceptuales y programas motores, que estructuran la experiencia y sirven para comprender otros aspectos

abstractos utilizándolos metafóricamente. Al respecto, Johnson efectúa una categorización básica que incluye entre otros, los esquemas: contendor, parte-todo, origen-senda-meta, a partir de los cuales las metáforas posibles son diversas y múltiples. Estos esquemas tienen una estructura interna, es decir una serie de entidades articuladas entre sí y una estructura temporal que impone un ordenamiento a los acontecimientos. Asimismo se advierte que los esquemas no se presentan aisladamente sino que unos pueden estar incluidos en otros, de manera tal que en la explicación de un fenómeno se debe tener en cuenta que distintos esquemas de diverso tipo se solapan y actúan conjuntamente. Lakoff y Johnson (1980) desde su teoría de la metáfora entienden la proyección metafórica como un proceso que posibilita comprender y estructurar un dominio cognitivo en términos de otro. Tales proyecciones estarían determinadas por estructuras cognitivas muy generales, los “*esquemas de imágenes cinestésicas*” que alcanzan algún rasgo similar con ciertos componentes del fenómeno a metaforizar. Así las “*metáforas orientacionales*” (Lakoff y Johnson, 1995 p:52) como por ejemplo “*tiene valores altos*” “*está en la cumbre de su carrera*” “*caí en una depresión*” “*Bajó de posición*” dan a un concepto una orientación espacial, en este caso, se asocia arriba-positivo y abajo-negativo. Estas metáforas no son arbitrarias sino que encuentran su base en la experiencia física y cultural.

La teoría de la metáfora ha sido propuesta en principio, en el campo de la lingüística y posteriormente su aplicación se ha extendido a otras disciplinas entre ellas la música, donde aporta herramientas para analizar diferentes aspectos. De hecho los citados esquemas y las proyecciones metafóricas están presentes tanto en la teoría como en la práctica musical donde se habla de ascenso, descenso, equilibrio, tensión, distensión, regularidad, etc. Cabe preguntarse entonces si las respuestas verbales y no verbales producidas por las personas que escuchan música, revelan rasgos significativos del proceso percepto cognitivo de la espacialidad en la música.

Sin embargo Peñalba (2005) en su análisis crítico de la aplicación de la teoría de la metáfora a la música señala dificultades para identificar los esquemas que intervienen en la comprensión musical, porque los fenómenos musicales abren tantas perspectivas de análisis que podrían ser abordados desde diferentes esquemas. Advierte que en las aplicaciones a la música de la referida teoría, los autores asignan arbitrariamente determinados esquemas a la comprensión de un fenómeno. No se basan en declaraciones de los sujetos sobre qué aspecto del fenómeno trata de comprender y qué rasgos del esquema extrapola.

Otro aspecto crítico que marca Peñalba es que desde el punto de vista de Johnson, la conformación de los esquemas se debe a la recurrencia de experiencias corporales vividas sin conceder rol alguno a lo cultural. “*La cultura puede ayudar a conformar o transformar los esquemas. No siempre es necesario vivir las experiencias, éstas se pueden aprender culturalmente por empatía*” (Peñalba, 2005, p.16), De hecho cuando se ve una película o se lee un relato fantástico en donde alguien vuela, es posible generar determinados esquemas sin tener la experiencia directa de vuelo. Es decir que por similitudes kinestésicas, conceptuales, de contexto, entre otras, se abstraen rasgos similares que conforman la estructura de un esquema determinado. En este caso, la sensación de volar es kinestésica pero la conformación de esquemas es cultural.

Desde su perspectiva López Cano (2003) señala que la mayoría de las aplicaciones de los referidos esquemas a la música, explican las construcciones teóricas musicales, la base corporal de ciertos conceptos, pero cuando se escucha música no hay por qué entenderla del mismo modo en que se la explica.

A partir de los aportes referidos, se ha diseñado un estudio sobre la percepción de la espacialidad en la música. a través del cual se intenta explorar empíricamente los mecanismos percepto-cognitivos involucrados.

Objetivos

-Caracterizar el proceso percepto-cognitivo de la espacialidad musical en personas músicas y no músicas a partir de sus respuestas verbales y no verbales (gestos, movimientos y grafismos) producidas al escuchar fragmentos musicales.

-Establecer relaciones entre la espacialidad percibida por los participantes y la espacialidad planteada por el compositor en la obra correspondiente a cada fragmento escuchado.

-Determinar semejanzas y diferencias entre las respuestas producidas por los participantes músicos y no músicos.

Metodología

Para cumplir con los objetivos propuestos se administraran tres pruebas auditivas para indagar la percepción de la espacialidad de tres fragmentos musicales con diferentes tratamientos espaciales.

Participantes: Se trabajará con un total de veinte personas que conforman dos grupos de diez integrantes cada uno. Grupo M: personas músicos (con experiencia como instrumentista o cantante con cinco años como mínimo de ejercicio continuado en la actividad musical). Grupo NM personas no músicos.

Pruebas: El diseño de las pruebas es el siguiente: Variable independiente: Condición musical: Músicos - No músicos. Variables dependientes: Respuesta verbal. Respuesta motriz. Respuesta gráfica.

Prueba 1-Expresión Verbal- cada participante debe reportar lo que la música provoca en su imaginación, a través de expresiones del tipo “me parece que...” “es como si...”

Prueba 2-Grafismos- cada participante dispondrá de un conjunto de grafismos prediseñados (puntos, líneas rectas, curvas y sus combinaciones de las que resultan configuraciones ondulantes, dentadas, caprichosas, libres) que podrá seleccionar y colocar en un plano o pizarra magnética para representar lo que ha escuchado.

En cuanto a los estímulos musicales, son fragmentos seleccionados según las siguientes variables: música acústica/música electroacústica; planteo tonal/planteo no tonal; fuentes sonoras con movimiento espacial ostensible/fuentes sonoras en posiciones fijas. A modo de ejemplo: -Fragmento 1 – Huayno-t (J. Cumbo) - Fragmento 2 - On Space(2003) de Juan Pampin, para sexteto de percusión y electroacústica. -Fragmento 3: Promenade de Cuadros de una Exposición (M. Mussorgsky).

Análisis de datos

Las respuestas de cada participante en cada prueba serán categorizadas y cuantificadas atendiendo a las expresiones verbales, los gestos y movimientos que acompañan la expresión verbal y los grafismos producidos. El rendimiento entre los dos grupos será analizado con técnicas estadísticas no paramétricas (prueba de Chi-cuadrado). Además se analizará cualitativamente el rendimiento de cada participante a partir del estudio de: a) las relaciones entre espacialidad percibida/espacialidad objetiva (planteada en la partitura) b) experiencia subjetiva reportada a través de un cuestionario verbal que se administrará al finalizar cada prueba.

Resultados

A la fecha de presentación de esta comunicación se ha iniciado la aplicación de una prueba piloto con un grupo de 10 participantes no músicos con la finalidad de obtener información que posibilite efectuar ajustes en la metodología y en las actividades propuestas.

La prueba piloto consiste en: 1- Recibir instrucciones sobre la tarea específica que cada uno debe realizar luego de escuchar dos fragmentos musicales.

2- Escuchar cada fragmento hasta tres veces y responder sobre lo percibido en forma verbal y a través de grafismos que puede seleccionar o proponer libremente.

Aún no se ha totalizado el procesamiento y el análisis comparativo de los datos, sin embargo se presenta, a manera de ejemplo, los siguientes registros de respuestas verbales y no verbales correspondientes a fragmentos de música acústica, con planteo tonal/no tonal respectivamente y con fuentes sonoras en posiciones fijas:

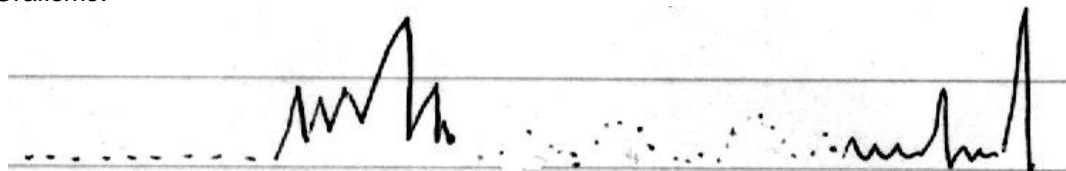
Fragmento 1: Danza China de Cascanueces. (Tchaikovsky).

Ejemplo 1- F1.

Expresión verbal: “Alegría. Marcha. Tengo la sensación de alguien que va por un camino tocando la flauta y la elevación del sonido demuestra la llegada de algo (sorpresa)”

Movimientos: mueve su cuerpo simulando un caminar regular que luego acelera.

Grafismo:



Ejemplo 2- F1

Expresión verbal: “Pasa un grupo de gente marchando por la calle”

Movimientos: expresa con una mano un movimiento de ascenso - descenso.

Grafismo:

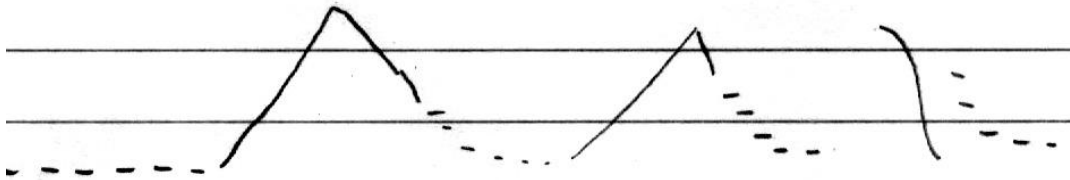


Ejemplo 3 - F1

Expresión verbal: "Me parece agudo, alegre, con pasos, me hace acordar a un dibujo animado"

Movimiento: eleva los brazos y los baja.

Grafismo:



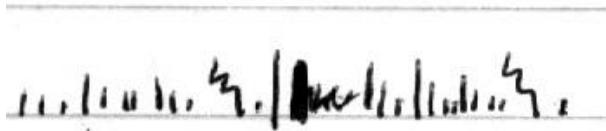
Fragmento 2: Prelude 1 de The Season (J. Cage).

Ejemplo 1- F2

Expresión verbal: "Solo se me ocurre la imagen de un hombre negro tocando el piano solo en una habitación grande".

Movimientos: mantiene sus manos entrelazadas, quietas, no manifiesta otros movimientos.

Grafismo:



Ejemplo 2 - F2

Expresión verbal: "Un concierto de piano en París, a la noche, al aire libre"

Movimientos: cuerpo relajado, sonrío mirando hacia arriba

Grafismo:

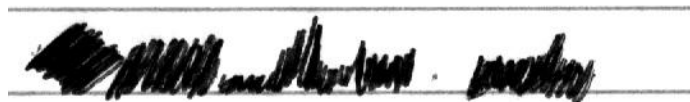


Ejemplo 3 - F2

Expresión verbal: "Algo triste, oscuro, feo"

Movimientos: manos abiertas que se van cerrando tensamente.

Grafismo:



La primera lectura de las diferentes respuestas permite señalar que en cada una se involucra el tiempo y el espacio que se manifiestan en expresiones analógicas en las cuales se opera por semejanza. Por una parte, se evoca algo de lo real en expresiones que aluden a imágenes (camino, calle, habitación grande, al aire libre) y movimientos (marcha, pasos, abrir, cerrar) y por otra parte a una espacialidad y movimiento específicamente musical (elevación del sonido, agudo, arriba, abajo, regularidad, aceleración).

Se detecta también la diversidad de respuestas incluso en la escucha de un mismo participante como en el ejemplo 2 del fragmento 1 en donde la respuesta verbal alude a una imagen visual más bien lineal (marcha, calle) mientras que en el movimiento gestual que acompaña la expresión verbal recupera ascensos y descensos y finalmente en el grafismo sugeriría una

combinación de ambos. También se podría marcar entre las respuestas al fragmento 2 (no tonal) ciertas similitudes como "oscuridad", "de noche", "negro".

Las aproximaciones que se efectúan a través de la prueba piloto en curso permiten pensar por una parte, que las respuestas de los participantes revelan rasgos significativos del proceso percepto-cognitivo de la espacialidad virtual de la música y que a partir de las mismas es posible establecer relaciones entre la espacialidad real y virtual que el compositor plantea en el fragmento escuchado y la espacialidad que se percibe. Por otra parte permiten confirmar algunas hipótesis de trabajo referidas a la técnica empleada para los grafismos, esto es que la reproducción por elementos prediseñados posibilita variedad de respuestas y que a través de la selección y disposición de los grafismos en el plano, sería posible seguir el proceso del participante que percibe un orden y una ubicación de los eventos musicales.

Bibliografía

- Maturana H. y Varela F. (1996). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Ed. Debate.
- Varela F. J. Thompsons E. y Rosch E. (2005). *De cuerpo presente*. Barcelona: gedisa.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception* [Fenomenología de la percepción. (J.Cavanes, traductor) Barcelona: Planeta Agostini, 1985].
- Pousseur H. (1984). *Música, semántica y sociedad*. Madrid. Ed. Alianza.
- Tarasti, E. (1994). *L'espace dans le discours musical* en Les cahiers DE L'IRCAM 5. Ircam. Centre George Pompidou.
- Lakoff, G. y Johnson M. (1980). *Metaphors We Live By*. University of Chicago. [Metáforas de la Vida Cotidiana. (C. González Marín, traductor). Madrid: Ed. Cátedra. 1995]

Capítulos de libros

- Di Liscia P. (2004) La espacialidad del Sonido. En Entre la materia y la forma en "alma de las orquestas". En *Altura. Timbre. Espacio* P.Cetta, Saitta C., Moguillansky, E. Checchi, E. Di Liscia, P. Giuliani, M. Azaretto, R. Garcia Novo G. Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega". Facultad de Artes y Ciencias Musicales. Universidad Católica Argentina, pp.209-217.

Artículos en revistas

- Di Liscia, P. (1993). *El Espacio de la Imaginación*. 2000. Revista del Instituto Superior de Música. Universidad Nacional del Litoral. N°7, pp.48-55.
- Grela H., D. (2007). *La consideración analítica del espacio en las formas sonoras*. Revista del Instituto Superior de Música. Universidad Nacional del Litoral. N° 11, pp 87-98.

Artículos en Internet

- Lopez Cano, R. (2005). *Los cuerpos de la música. Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición*. Revista Transcultural de Música 9. Versión electrónica en www.sibetrans.com/trans/trans9/lopezcano.htm
- 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. Versión electrónica en www.sibetrans.com/trans/trans9/penalba.htm.
- Morgan R. (1980) *Tiempo Musical / Espacio Musical*. (2007). Asociación de Revistas Culturales de España (A.R.C.E.) CIF G28-868-610. Quodlibet. Revista de Especialización Musical "Almudena Cano" N°28] www.revistas culturales.com

COMPORTAMIENTOS PROTOTÍPICOS DE LA MÚSICA TONAL Y SU INCIDENCIA EN LAS REPRESENTACIONES FORMALES DE LA MELODIA

MARÍA INÉS BURCET

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Fundamentación

La música tonal representa un modo particular de selección y organización de la altura musical. La selección corresponde al conjunto de notas que determinan una tonalidad, mientras que la organización corresponde a la sintaxis tonal. Existen numerosos estudios empíricos que indagan los procesos psicológicos involucrados en el procesamiento de las relaciones tonales (Bharucha 1987; Krumhansl 1995; Larson 2004), todos ellos asumen que percibir las relaciones tonales depende de la familiaridad que el oyente posee con la música tonal.

Podríamos considerar al sistema tonal como un sistema estilístico, en los términos en que Meyer (1956) lo define. Para este autor, los estilos musicales son sistemas más o menos complejos de relaciones entre sonidos, compartidos por un grupo de individuos. En tal sentido, el sistema tonal cumpliría con la serie de relaciones que enumera el autor, para describir un sistema estilístico:

“a) sólo algunos sonidos -o combinaciones sonoras unitarias- son posibles; b) aquellos sonidos posibles dentro del sistema pueden ser plurisituacionales dentro de límites definidos; c) los sonidos posibles dentro del sistema pueden combinarse sólo de ciertas maneras para formar términos compuestos; d) las condiciones expuestas en a), b) y c) están sujetas a las relaciones de probabilidad que prevalecen dentro del sistema; y e) las relaciones de probabilidad que prevalecen dentro del sistema están en función del contexto de cada obra concreta, así como del sistema estilístico en general” (Meyer 1956, p.63.)

Un estilo sería, básicamente, un sistema de relaciones de probabilidad y limitación, impuestas sobre la combinación de sonidos. En la música tonal, numerosos estudios indagan sobre los comportamientos más probables, ya sea en la direccionalidad de los intervalos (Narmour 1992; von Hippel y Huron 2000), la organización melódica (Larson 1997, 2004), o las progresiones armónicas (Schenker 1906 [1990]). Para Meyer, estos constructos teóricos tendrían su correlato psicológico en los procesos de expectación musical.

Durante la experiencia de audición, el oyente genera expectativa a partir del conjunto de posibilidades y probabilidades inherentes a los materiales y su organización. La música tonal presenta comportamientos o patrones prototípicos en su sintaxis: la cadencia o el despliegue de un acorde son ejemplos de ello. El oyente, expuesto a la reiteración de estos patrones, adquiere intuitivamente conocimiento acerca del modo en que, con mayor probabilidad, la música tonal se conducirá.

El modelo propuesto por Meyer (1973) y desarrollado por Narmour (1990, 1992) propone dos tipos de procesos de expectación denominados *intra-opus* y *extra-opus*. Los procesos *intra-opus*: dependen del conocimiento de una obra en particular mientras que los procesos *extra-opus* dependen del conocimiento general del *funcionamiento* del sistema musical. Los procesos *extra-opus* implicarían procesos de abstracción y generalización, estimando entonces, los comportamientos más esperados dentro del estilo musical, que incidirían en la expectación. Ambos procesos operan relacionando la información almacenada en la memoria con la nueva información.

Larson (1997, 2004) propone un modelo en el cual la expectativa podría comprenderse por la combinación de dos metáforas: la música como movimiento y la música como propósito. Para Larson aplicamos ambas metáforas no sólo cuando describimos la música (decimos que hay saltos melódicos, o que la disonancia quiere resolver), sino también cuando nos representamos la música (tenemos la experiencia de puntos de arribo o partida, y experimentamos el deseo de que la disonancia resuelva). Oímos la música tonal como movimiento y propósito en acción dentro de un campo dinámico en el que intervienen tres fuerzas musicales a las que denomina: gravedad, magnetismo e inercia. Según este autor, la gravedad es la tendencia de un tono inestable a ir hacia abajo; el magnetismo es la tendencia de un tono inestable a moverse hacia el tono más cercano, que se incrementa a medida que el discurso llega a la meta final; e inercia es la tendencia de un patrón de movimiento a continuar del mismo modo. A partir de estas tres fuerzas, Larson sugiere una serie de patrones, sucesiones de altura, que resultarían privilegiados en la música tonal. Estos patrones cumplirían con los siguientes principios: (i) se inician en una nota estable, (ii) se mueven hacia otra

nota inestable y (iii) finalizan en una nota estable. Considerando a las notas de la tríada de tónica (1 3 5) como las notas más estables y al resto de las notas como inestables.

Los patrones que se forman con la escala diatónica mayor, representados con números que corresponden a los grados de la escala, son: 5 6 5, 3 4 3, 1 2 1, 5 4 3, 3 2 1, 1 7 1, 3 4 5, 1 2 3, 5 6 7 8 y 8 7 6 5. También resulta posible combinarlos para obtener patrones más extensos, siempre que se cumpla con las siguientes reglas: (i) la nota final del primer patrón debe ser igual a la primera nota del segundo patrón y (ii) la dirección de las últimas dos notas del primer patrón debe continuarse en las dos primeras notas del segundo patrón. Así, por ejemplo, 5 6 5 puede combinarse con 5 4 3, dando por resultado 5 6 5 4 3.

Cuando un estudiante realiza una tarea de transcripción melódica, la respuesta más esperada y ponderada por el docente es aquella que representa literalmente al estímulo musical. Sin embargo, en etapas iniciales del desarrollo de las representaciones formales, entendidas como un modo de representación que se construye en términos de los códigos musicales que provienen de la teoría musical, frecuentemente encontramos notas, patrones melódicos o grupos rítmicos que son reemplazados por otros, dando como resultado una transformación de la melodía original.

Traducir al código de escritura un estímulo musical es un proceso complejo en el cual el oyente debe seleccionar, recoger, recuperar y analizar información, para finalmente transcribirla aplicando las convenciones de escritura. Kandel, Schwartz y Jessell (1997) sostienen que el proceso de recuperación de información es un *proceso creativo*, ya que al recuperar información habitualmente realizamos modificaciones, es decir hacemos nuestra propia interpretación de los datos. Pero aun cuando la melodía es correctamente recuperada, durante la transcripción del estímulo el estudiante despliega una serie de estrategias y procedimientos tales como comparar notas, recorrer saltos, medir duraciones, quitándole a la música su componente esencial: la temporalidad, y entonces su carácter discursivo. La melodía original se desdibuja, se transforma, y esos cambios son traducidos a la escritura. Las transformaciones del estímulo, habitualmente, son consideradas como “errores de escritura” o aun “como errores de comprensión musical”, ya que, como se dijo anteriormente, sólo es correcta la transcripción que constituye una réplica literal del estímulo.

Objetivos

Es objetivo de este estudio indagar en qué medida las transformaciones, entendidas como sustituciones que representan configuraciones diferentes respecto a la melodía original, podrían vincularse con la tendencia a producir ciertos patrones estables o más frecuentes en el lenguaje tonal como los descritos en la teoría de Larson. Se considera que el análisis de las transformaciones podría proporcionar valiosa información acerca del modo en que se configuran las representaciones formales de la melodía.

Metodología

Participantes

Conformaron la muestra 60 estudiantes de música del Ciclo de Formación Musical Básica de las carreras del Departamento de Música de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

Estímulo

Se utilizó la canción *Big, big, World* (Emilia Rydberg, 1999), cuya melodía se encuentra transcrita en la figura 1. El fragmento seleccionado corresponde a la primera estrofa de la canción y comprende 8 unidades formales menores (UFm), cada una de las cuales representa un patrón melódico. Las UFm 1, 3, 4, 5 y 7 comprenden 3 alturas -tónica, 2do y 3er grado-; las UFm 2 y 6 comprenden tres alturas -2do, 3er y 4to grado- la UFm 8 comprende 2 alturas -2do y 3er grado-. Del total de UFm sólo 2 se corresponden con los patrones presentados en la teoría de Larson.



Figura 1. Transcripción del fragmento seleccionado

Procedimiento

Para desarrollar el estudio se proporcionó a los participantes una planilla con el texto de la canción y una serie de consignas que dirigían la atención hacia diferentes aspectos de la música en cada audición: (i) identifique cual de las partes corresponde al estribillo y cuántas veces se repite, (ii)

indique con letras (A, B, C, etc.) la organización de la forma musical de toda la canción, (iii) si la primera nota cantada es DO, indique en qué tonalidad comienza la canción y escriba su armadura de clave, (iv) indique de acuerdo a la respuesta (iii) en qué parte cambia el centro tonal, indique el nuevo centro tonal y escriba su armadura de clave. Se solicitó a los estudiantes que escucharan la canción completa 4 veces atendiendo a las diferentes consignas. Que cantaran junto a la grabación y luego transcribieran la melodía correspondiente a la estrofa para lo cual disponían en la planilla de un pentagrama para volcar su respuesta.

La dificultad de la melodía, y la modalidad de la prueba, resultaban acorde a los contenidos abordados durante las clases de Educación Auditiva I (asignatura que la totalidad de alumnos se encontraba cursando).

En promedio, la tarea demandó 60 minutos.

Resultados

La respuesta de un sujeto fue desestimada debido a que quedó incompleta. De los sujetos que transcribieron la melodía completa (59 sujetos) sólo un 12 % logró replicar literalmente la melodía. Las alturas reemplazadas fueron consideradas como dando lugar a transformaciones melódicas. De este modo cada unidad podía ser replicada, si presentaba la réplica literal de las alturas del original, o transformada si presentaba al menos una altura diferente.

Un 88 % de la muestra realizó transformaciones en al menos una UFm, generando así diferentes versiones respecto a la melodía original.

Las UFm transformadas fueron clasificadas en: **TIPO LARSON (TL)**, en los casos en los que las transformaciones convertían las unidades en los patrones previstos por la teoría de Larson; y **OTROS TIPOS (OT)**, correspondiendo a las transformaciones que convertían las unidades en patrones diferentes a los previstos por la teoría de Larson. La tabla 1 permite observar las transformaciones TL y OT más frecuentes que se ofrecieron para cada UFm.

UFm	Descripción	Transformaciones Tipo Larson (TL)	Transformaciones Otro Tipo (OT)
1	1 2 3 3 3	3 4 5 5 5	1 3 5 5 5
2	3 4 2 2 2	3 4 3 3 3 - 5 4 3 3 3 - 3 2 1 1 1	4 3 2 2 2 - 3 5 2 2 2 - 4 5 2 2 2
3	2 3 1 1 1	3 2 1 1 1 - 3 4 3 3 3 - 1 2 1 1 1 - 3 4 5 5 5	3 2 3 3 3 - 3 4 2 2 2 - 3 4 1 1 1
4	1 2 3 2	3 4 5 5 - (1) 2 3 4 3 - (3) 2 1 2 3 - (1) 7 1 2 3	1 3 5 3 - 3 2 2 3 - 1 2 5 3 - 1 2 4 3 - 1 2 4 2
5	1 2 3 3 3	3 4 5 5 5	1 3 5 5 5
6	3 4 2 2 2	3 4 3 3 3 - 5 4 3 3 3 - 3 2 1 1 1	4 3 2 2 2 - 3 5 2 2 2 - 4 5 2 2 2
7	2 3 2 1	3 2 1 - 3 4 3 - 5 4 3 - 1 2 1	2 3 2 - 2 1 7 - 2 3 2 3 - 3 5 1 - 3 4 1
8	3 2 2 3	3 2 1 - 3 2 2 1 - 1 7 1 - 1 2 3 - 3 4 5 - 3 4 3	5 3 2 3 - 3 2 4 1 - 5 1 3 - 4 3 2 3 - 4 3 3 4 - 4 3 2

Tabla 1. Transformaciones más frecuentes TL y OT, para cada una de las UFm.

La tabla 2 permite observar, en cada UFm, la cantidad de sujetos que realizaron transformaciones y el porcentaje que representa, la cantidad de sujetos cuya transformación obedece a las de TL, la cantidad de sujetos cuya transformación obedece a las de OT y finalmente la cantidad (variedad) de respuestas diferentes a la original ofrecidas para TL y para OT.

UFm	Sujetos que realizaron una transformación	Transformaciones TL	Transformaciones OT	Cantidad de respuestas diferentes TL	Cantidad de respuestas diferentes OT
1	3 (5%)	2	1	1	1
2	15 (25%)	8	7	3	3
3	18 (30%)	14	4	5	3
4	16 (27%)	7	9	5	9
5	3 (5%)	2	1	1	1
6	15 (25%)	9	6	3	3
7	29 (49%)	17	12	4	9
8	50 (85%)	31	19	10	16
Q de Cochran	169.563	91.722	40.275		
Sig.	.000	.000	.000		

Tabla 2. Análisis del tipo (TL u OT) y variedad de transformaciones por UFm

Las respuestas de los sujetos fueron puntuadas de acuerdo al **NIVEL DE TRANSFORMACIÓN (NT)**. Esta puntuación refleja el número de unidades transformadas. De este modo, las transcripciones podían recibir un puntaje en un rango de 0 (nivel máximo de réplica, ninguna unidad transformada) a 8 (nivel máximo de transformación, todas las unidades transformadas).

Las transcripciones fueron puntuadas de acuerdo a la cantidad de TL y OT respectivamente. Cada transcripción recibió un puntaje para TL, de 0 (ninguna transformación que resultara en un patrón previsto por la teoría de Larson) a 8 (todas las transformaciones resultantes en patrones previstos por la teoría de Larson), y un puntaje OT, análogamente con transformaciones que no respondían a la teoría de Larson. De este modo cada transcripción fue medida de acuerdo a 3 criterios NT, TL y OT.

Se compararon las medias de TL y OT. La figura 2 muestra el gráfico de dichas medias. Una ANOVA de un factor arrojó una significación marginal para esta diferencia ($F_{[1,58]}=4.167$; $p=.046$)

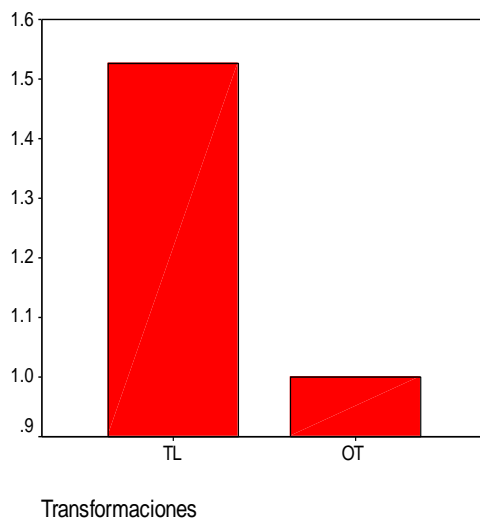


Figura 2. Medias de las puntuaciones TL y OT

Se realizó un Análisis Lineal General Multivariado, en el que se tomaron TL y OT como variables dependientes, y NT como factor de agrupamiento. Es decir que las respuestas fueron divididas en grupos de acuerdo al número general de transformaciones que presentaban. Las medias de ambas mediciones para los diferentes grupos se muestran en los gráficos de la figura 3. Se puede observar en dichos gráficos que en los grupos con Nivel de Transformación 1 a 3 la puntuación de TL y OT es prácticamente idéntica. Esto indica que los sujetos que realizan pocas transformaciones aplican tanto las previstas por la teoría de Larson como Otras Transformaciones. Sin embargo, a medida que el Nivel de Transformación aumenta, la puntuación OT se estabiliza mientras que la TL aumenta considerablemente. Esto es, los sujetos que tienden a transformar más sus respuestas lo hacen aplicando transformaciones del tipo de las previstas por la teoría de Larson, más que cualquier otro tipo de transformación.

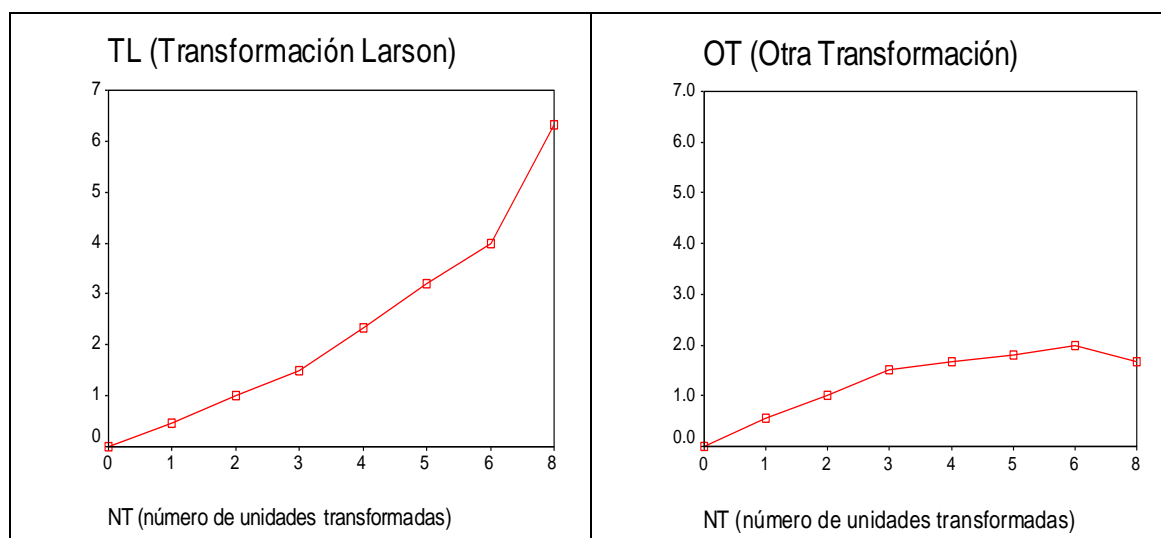


Figura 3. Medias para cada NT separadas en los grupos TL y OT.

Se realizó una serie de estudios Post-hoc (SNK, y DHS de Tukey) en orden a verificar la significación de las diferencias entre los grupos de NT. Dichos estudios permiten establecer para los puntajes TL una distinción clara entre los grupos 1-3 y 4-8. Por lo tanto los sujetos fueron agrupados

en dos categorías de acuerdo al nivel de transformación observado: Bajo NT (los sujetos con 1 a 3 unidades transformadas) y Alto NT (los sujetos que respondieron con 4 a 8 unidades transformadas). Se realizó un 2 X 2 ANOVA de mediciones repetidas con el *Tipo de Transformación* (puntajes TL y OT) como factor intrasujetos y con *Nivel de Transformación* (Bajo y Alto) como factor entre sujetos. El gráfico de la figura 4 muestra las medias para dichos factores. El factor *Tipo de Transformación* resultó significativo ($F_{[1,50]}=12.760$; $p=.001$), y el factor *Nivel de Transformación* resultó altamente significativo ($F_{[1,50]}=191.762$; $p<.000$). La figura 4 también permite apreciar la alta significación de la interacción entre ambos factores ($F_{[1,1]}=14.212$; $p<.000$). Esto implica que los sujetos que realizaron hasta 3 transformaciones (Bajo Nivel de Transformación) se valieron indistintamente de las Transformaciones Larson como de Otras Transformaciones. Sin embargo, los sujetos que tendieron a transformar más las melodías al transcribirlas (Alto Nivel de Transformación) tendieron a usar muchas más Transformaciones Larson.

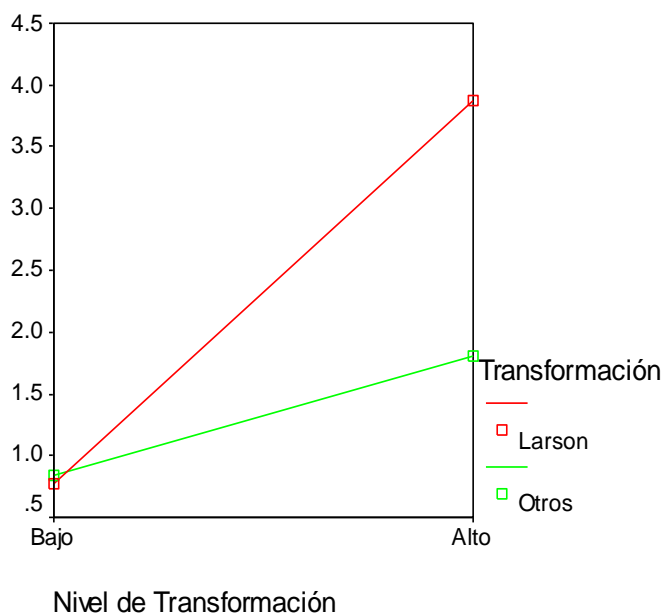


Figura 4. Medias comparadas para los factores intrasujetos *Tipo de Transformación* (TL y OT) e intersujetos *Nivel de Transformación* (NT alto y NT bajo)

Discusión

La presente investigación se propuso indagar en qué medida las transformaciones realizadas en una tarea de transcripción se correspondían con patrones melódicos estables como los descritos por la teoría de Larson. Para la transcripción se seleccionó una canción, cuya melodía comprendía 8 UFM y cada transcripción fue analizada de acuerdo a la respuesta que los sujetos ofrecían para cada una de esas UFM como un todo. Considerando que, una altura diferente dentro de una UFM, correspondía a considerar a esa UFM como una transformación. Las transformaciones fueron clasificadas en dos categorías: **TIPO LARSON** y **OTROS TIPOS**. A su vez, a cada sujeto se le asignó un índice, de acuerdo al número de UFM con transformaciones. Este índice permitió estimar el **NIVEL DE TRANSFORMACIÓN (ALTO**, para quienes presentaban más de 3 unidades con transformaciones y **BAJO** para quienes presentaban 3 o menos unidades con transformaciones).

Los datos obtenidos permitieron focalizar el análisis en dos direcciones: en primer lugar se analizaron las respuestas ofrecidas para cada UFM y en segundo lugar se analizaron las respuestas ofrecidas entre sujetos y grupos de sujetos.

Análisis por UFM

La UFM 1, y su repetición en la UFM 5, es la unidad que menos transformaciones presentó. Esto no sólo se podría atribuir a su coincidencia con un patrón de Larson (1 2 3), sino también a su localización dentro de la melodía, se trata del primer patrón y por lo tanto el más accesible a la memoria y fácilmente recuperable.

La UFM 2 y la UFM 6 (son iguales), obtuvieron el mismo porcentaje de transformaciones. Pero no sólo fueron transformadas en igual proporción sino que, además, quienes realizaron una transformación en la UFM 2, repitieron la misma transformación en la UFM 5, es decir que las transformaciones conservaron la misma coherencia en las relaciones temáticas que el estímulo en su versión original.

La UFm 3 presentaba una relación de secuencia melódica respecto a la UFm 2, y como era de esperar, la cantidad de transformaciones como así también la variedad de respuestas resultaron similares a las ofrecidas para la UFm 2.

Las UFm 4, 7 y 8 fueron las unidades que mayor cantidad y variedad de transformaciones obtuvieron, especialmente la UFm 8 que fue transformada por el 85% de la muestra, y obtuvo 26 respuestas diferentes. Esta unidad, que finalizaba en el 3er grado, presentaba varias diferencias respecto: al tipo de comienzo, el patrón rítmico, la cantidad de alturas y la direccionalidad inicial. Se estima que, por tratarse de una unidad diferente en relación a las anteriores, y agregando que se trataba de la unidad final (y que no finalizaba en la tónica), es posible que no fuera literalmente conservada en la memoria. Meyer sostiene que la ley Prägnanz (axioma fundamental de la teoría de la Gestalt) funciona dentro de la memoria y tiende a completar lo incompleto o a regularizar lo irregular; pero *“aquellas formas [en nuestro caso diseños melódicos] que no están bien definidas y que la memoria es incapaz de `enderezar`, completar o hacer simétricas tenderán a ser olvidadas”* (Meyer, 1956 p.105). Es decir que, una huella de memoria inestable tenderá primero hacia la estabilidad; si ello no es posible, tenderá a desintegrarse. De acuerdo a este planteo, es dable suponer, que la variedad de transformaciones ofrecidas para la UFm 8 surgieran como una solución creativa para completar el vacío generado por la información faltante.

Análisis entre sujetos

Los resultados obtenidos permitieron agrupar a los sujetos de acuerdo a tres estilos diferentes de respuesta: (i) los que representaron una réplica del estímulo original y que representan un 12% de la muestra (ii) los que presentaron hasta tres transformaciones (nivel bajo de transformación) que correspondían en igual cantidad a los patrones descritos por la teoría de Larson y a otros tipos de patrones, que representan un 61% de la muestra; (iii) los que presentaron entre 4 y 8 patrones con transformaciones (nivel alto de transformación) y que obedecen, en su mayoría, a los patrones descritos por la teoría de Larson, que representan un 27% de la muestra.

Resulta significativamente alto el porcentaje de sujetos que introduce transformaciones en sus transcripciones (88%) y se observa cierta tendencia a repetir el mismo principio o patrón de transformación en las diferentes unidades formales, con preferencia a transformar los patrones originales en patrones más estables, por ejemplo 231 en 123 (en la UFm 3) o 323 en 321 (en la UFm 8)

En la música tonal, intervienen las fuerzas que Larson describe en su teoría, estas fuerzas gobiernan la expectativa, expectativa que no siempre se cumple. El oyente genera expectativa que luego es validada o invalidada, y en esa dirección operan los diferentes actores que intervienen en el hacer musical.

“ el oyente juzga la música en función del grado en que sus expectativas son o no satisfechas, el intérprete ejecuta la música utilizando desvíos que promuevan la expectación, al tiempo que el compositor hace su música atento a utilizar patrones novedosos (o “inventivos”) y entonces más o menos previsibles a partir de las expectativas musicales de su audiencia” (Anta 2008 p. 27)

El oyente, al menos en etapas iniciales de su formación musical, parecería transformar el estímulo en función de cumplir sus expectativas. Los comportamientos melódicos más esperables parecerían ser los más previsibles y los más estables.

La experiencia con el lenguaje tonal proporciona el conocimiento acerca de lo usual e inusual guiando la expectativa, pero, a su vez, colabora en la recuperación de la información.

Estudios realizados en neurociencia (Kandel, Schwartz y Jessell, 1997) analizan las modificaciones que los sujetos realizan al expresar el contenido de la memoria en tareas de retención de textos, y consideran que el conocimiento sobre el mundo que expresa un sujeto sufre dos transformaciones: la primera corresponde a los procesos perceptivos, ya que la percepción sensorial no es un registro fiel del mundo externo, y la segunda transformación tiene lugar al recuperar la información, donde el recuerdo tampoco resulta una copia fiel sino que se ha transformado a partir de *“diversas estrategias cognitivas que incluyen comparaciones, inferencias, conjeturas perspicaces y suposiciones para generar una memoria consistente y coherente”* (Kandel, Schwartz y Jessell, 1997 p.700) En tal sentido, podríamos decir que los sujetos producen transformaciones cuando interpretan o dan sentido al recuerdo valiéndose de su experiencia. Y para dar sentido al recuerdo, *“la mente organiza y agrupa los estímulos que percibe en las formas más simples o en las figuras más satisfactorias y completas posibles, lo que resulta ser la organización más satisfactoria es producto, en cualquier caso dado, de la experiencia cultural”* (Meyer 1956, p. 101). El análisis de las respuestas permitió advertir que, durante el proceso de transcripción, el oyente reorganiza la información reemplazando notas que, aunque diferentes, resultan coherentes en términos discursivos, basándose en el conocimiento de los comportamientos melódicos más previsible en la música tonal.

El gran desafío, en etapas iniciales del desarrollo de las representaciones musicales en general, y en particular de la melodía, consiste en transformar las experiencias de conocimiento

musical adquirido por enculturación a conocimiento musical formalizado. Para ello resulta necesario considerar las transformaciones como *interpretaciones del estímulo* que estarían proporcionando valiosa información acerca del modo en que se configura dicha comprensión.

Referencias

- Anta, J.F. (2008). *Procesos de expectación melódica en la cognición de la música contemporánea*. Tesis de Maestría (inédito)
- Bharucha, J. J. (1987). Music cognition and perceptual facilitation: A connectionist framework. *Music Perception*, **5 (1)**, pp. 1-30.
- Kandel, E.R, Schwartz, J.H. y Jessell, T.M. (1997) *Neurociencia y Conducta*. Madrid: Prentice Hall.
- Krumhansl, C. L. (1995). Music psychology and music theory: Problems and prospects. *Music Theory Spectrum*, **17**, pp. 53-80.
- Larson, S. (1997). Musical forces and melodic patterns. *Theory and Practice* **22-23**, pp. 55-71.
- Larson, S. (2004). Musical forces and melodic expectations: comparing computer models and results. *Music Perception*, **21 (4)**, pp. 457-498.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meyer, L. B. (1973). *Explaining music: Essays and exploration*. Chicago: University of Chicago Press.
- Narmour, E. (1990). *The analysis and cognition of basic melodic structures*. Chicago: University of Chicago Press.
- Narmour, E. (1992). *The analysis and cognition of melodic complexity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schenker, H. (1906) *Harmonielehre* [Tratado de Armonía. (R. Barce, traductor) Madrid: Real Musical 1990]. Universal Edition.
- von Hippel, P. y Huron, D. (2000). Why do skips precede reversals? The effect of tessitura on melodic structure. *Music Perception*, **18**, pp. 59-85.

Discografía

- Rydberg H. E., (1999). *Big Big World*. CD Emilia. Big Big World, Emilia (1999) EU: Universal Music AB, p.2.

LOS PRINCIPIOS DEL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO APLICADOS A LA INSTRUCCIÓN VOCAL

Una mirada a los estilos de la enseñanza del canto y de la voz para la actuación en Córdoba

EVERT LUIS FORMENTO

ESCUELA DE ARTES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

“An Olympic skater or tennis player displays subtlety and poetic nuance as consequence of disciplined control of motor response. Unless the physical instrument is adequately developed and trained to meet performance tasks, there is little possibility of producing high-level artistry” (Miller 2004, p.169) ¹

Introducción

“Estudiar”, “entrenar”, “practicar” son términos de uso cotidiano entre bailarines, actores, músicos instrumentistas, cantantes y deportistas. Hacen referencia a un grupo complejo de actividades que –en un proceso que abarca años – ayudan a desarrollar habilidades, automatizan los movimientos e incluso transforman el cuerpo, haciendo posible las labores altamente especializadas que cada profesión requiere.

Entre los profesionales de la voz el entrenamiento vocal es una parte necesaria de su actividad, especialmente en el caso de las dos actividades más exigentes: la actuación teatral tradicional (no para cine o televisión) y el canto lírico, las ocupaciones clase “A” en la clasificación de Nair y Sataloff (Nair 1994). Éstas comparten características que vale la pena mencionar:

- * Tanto los cantantes como los actores utilizan su voz con exigencias que son muy superiores al promedio de los hablantes normales, cualquiera sea el parámetro elegido.
- * Para los integrantes de dichos grupos la eficacia vocal es un factor determinante en su carrera.
- * Ambas comunidades profesionales desarrollan sus adiestramientos buscando no solamente resistencia, salud y longevidad vocal, sino que también procuran modificar sus características vocales en pos de objetivos estéticos.
- * La preocupación de los artistas por el estado de su voz es intensa y perdura a lo largo de toda su vida profesional.

Son dichas consideraciones las que justifican que los miembros de ambos grupos adiestren constantemente su voz. Durante las ejercitaciones se realizan ajustes de los hábitos de fonación, y surgen así nuevos esquemas para la coordinación del aparato fonador. Si el entrenamiento es apropiado, estos hábitos, una vez establecidos, permiten afrontar las exigencias particulares de cada profesión. Por lo tanto cada técnica vocal utiliza las herramientas pedagógicas que considera adecuadas para un tipo específico de uso profesional.

Ahora bien, como la producción vocal es una actividad que involucra el trabajo sinérgico de varios músculos, su adiestramiento cumple con una serie de principios fisiológicos, los mismos que se hallan presentes por ejemplo, en la preparación de los atletas, en la práctica de escalas de un pianista y en la rehabilitación de pacientes con problemas de lenguaje

Dichos preceptos, provenientes de la ciencia de la fisiología del ejercicio, se resumen en los llamados *principios de entrenamiento* que se enumeran y explican como sigue (Schneider, C. M; Saxon, K.; Dennehy C, 1998) :

¹ *Una patinadora olímpica o un jugador de tenis muestran sutilezas y matices poéticos como consecuencia de un disciplinado control de sus respuestas motoras. A menos que el instrumento físico esté desarrollado y entrenado para cumplir con las exigencias interpretativas serán pocas las posibilidades de mostrar un arte de alto nivel (Trad. Propia)*

- el Principio de Sobrecarga (o de sobrecarga progresiva): dice que las adaptaciones fisiológicas ocurren merced a la aplicación de un estímulo adecuado. Estos estímulos suponen cargas de trabajo mayores que las encontradas en la vida diaria. Las sobrecargas deben variarse mediante la manipulación de los componentes de entrenamiento, a saber: la frecuencia del ejercicio, su duración, su intensidad, el tipo (modo) y la progresión.
- el Principio de Especificidad: indica que el programa de entrenamiento debe ser el apropiado para el tipo de actividad deseada. Hay dos tipos básicos de especificidad: la metabólica y la técnica. La metabólica requiere que el entrenamiento actúe sobre el sistema energético (metabólico) que soporta una labor. Por ejemplo el sistema respiratorio responde mejor cuando se entrenan los músculos envueltos en dicha actividad. La técnica implica a aquellos músculos y patrones neuromusculares (de movimiento) relacionados con la tarea de interés, es decir que está fuertemente asociada a las habilidades propias de cada actividad.
- el Principio de Individualidad: plantea que las respuestas fisiológicas varían según los individuos. Las mismas rutinas de entrenamiento, por lo tanto, no producen iguales beneficios para todos.
- el Principio de reversibilidad (o también de desuso o deterioro): afirma que la mayoría de los beneficios del entrenamiento se pierden en un período de tiempo relativamente corto si éste se suspende. El lapso transcurrido antes de que tal efecto tenga lugar depende del parámetro fisiológico en cuestión.

Como en cada tipo de ejercitación estos principios se concretan en forma distinta, es posible utilizarlos como parámetros para analizar modos de instrucción vocal.

Nos proponemos comparar según dicho punto de vista, dos estilos de enseñanza para las etapas tempranas de la formación vocal presentes en Córdoba.

Objetivos y metodología

El objetivo del presente trabajo es realizar una comparación de los estilos de enseñanza del canto lírico y de la preparación vocal de los actores en Córdoba capital teniendo en cuenta los principios del entrenamiento deportivo. Entendemos aquí por estilos de enseñanza a la manera característica en que la mayoría de los profesores pertenecientes a cada especialidad organiza sus clases. Se tienen en cuenta para tal descripción la frecuencia de los encuentros, su duración, la cantidad de alumnos presentes en cada uno, y el esquema de desarrollo de cada clase.

El panorama global de las actividades de ambos grupos docentes nos permitirá deducir en qué forma los principios de entrenamiento se aplican en cada caso.

Los datos que se incluyen fueron recogidos a lo largo de varios años de desempeño docente en el medio del canto lírico y de la voz para teatro y obtenidos mediante charlas y entrevistas con estudiantes, cantantes, actores y profesores dedicados al tema.

La enseñanza del canto lírico en Córdoba

A pesar de contarse en nuestra ciudad con un teatro diseñado especialmente para las presentaciones de ópera– el Teatro del Libertador General San Martín– y con un coro rentado dedicado especialmente al repertorio operístico, razones de tipo económico, de política cultural, de programación, etc. hacen que la cantidad de anual de representaciones sea mínima.

Este escaso incentivo resulta en un número reducido de cantantes dedicados al canto lírico y consecuentemente en pocas instituciones destinadas a formar este tipo de profesionales. No hay en Córdoba una carrera de perfeccionamiento en canto a nivel universitario y la única institución oficial que ofrece un programa para los interesados en esta actividad es el Conservatorio Provincial.

La cifra relativamente significativa de cantantes líricos cordobeses insertos en los circuitos nacionales e internacionales de música clásica es producto de la tarea de los profesores particulares, tanto locales como de Buenos Aires, a los cuales recurren quienes desean dedicarse a tal repertorio.

Esta situación, como veremos, define en algunos aspectos, el perfil del entrenamiento para la voz cantada.

Caracterización del estilo de enseñanza del Canto Lírico en Córdoba

Haciendo caso omiso del enfoque técnico que cada profesor propone, la organización de las clases presenta características similares.

Los principios del entrenamiento en la instrucción vocal

En general:

Son de frecuencia variable: cuando se trata de la actividad de profesores locales la cantidad de encuentros es de uno por semana. En cambio si los profesores viven en Buenos Aires las clases pueden ser quincenales, mensuales o incluso bimestrales pero en definitiva los ritmos de estudio siempre resultan fijados por la situación económica y los tiempos de los estudiantes.

Son sumamente personalizadas: cada profesor tiene un número de alumnos relativamente bajo, que son atendidos en clases individuales. El seguimiento muy cercano de cada estudiante permite identificar rápidamente sus dificultades puntuales y apreciar sus progresos.

Son de corta duración: una clase de canto normalmente dura entre 45 minutos y una hora

Muy globalmente consideradas consisten: en un momento dedicado al precalentamiento vocal, ejercicios para la coordinación respiratoria, diversas vocalizaciones y una aplicación concreta de la técnica sobre una obra particular.

La aplicación de los Principios

Principio de sobrecarga: desde el punto de vista vocal su aplicación tiene especial importancia en el manejo del volumen (el correlato psicoacústico de la intensidad), y de la extensión vocal o más bien de la *tesitura* (el grupo de notas que se pueden cantar cómodamente). Interpretado correctamente el principio de sobrecarga implica que las exigencias referidas a los parámetros mencionados sean leves al comienzo de cada clase y que luego aumenten.

En general los profesores de canto tienen en cuenta esta premisa en su trabajo y utilizan una secuencia de vocalizaciones que permite graduar las exigencias de volumen y extensión haciéndolas mayores a medida de que transcurre la lección.

Los problemas suelen presentarse en la última parte del encuentro durante el trabajo concreto sobre una obra. Por diversos motivos (el problema de la clasificación vocal de los estudiantes es uno) la obra en cuestión suele no estar adaptada al estado vocal actual del alumno y entonces – en esa instancia de aprendizaje– el principio de sobrecarga puede transgredirse.

Principio de especificidad: El principio de especificidad implica ejercitar en forma diferenciada aquellas estructuras anatómicas en las cuales se desean producir cambios. Estos pueden referirse tanto al sistema energético general (la especificidad metabólica) como a las habilidades propias de cada actividad (especificidad técnica).

Atendiendo al primer aspecto puede decirse que entre los profesores cordobeses no hay una conciencia generalizada acerca del hecho de que el canto es una actividad de alto gasto energético y que por lo tanto el estado físico es un parámetro importante en el desarrollo vocal. En general se dedican los mayores esfuerzos a desarrollar solo aquellas habilidades propias del canto. Incluso el aspecto respiratorio, claramente relacionado con el metabolismo, se aborda únicamente desde el punto de vista técnico sin que por lo general se sugiera a los alumnos un trabajo físico complementario.

En cuanto a la especificidad técnica esta se refiere, en el canto, al desarrollo de las habilidades para producir un sonido acorde con determinadas exigencias de estilo. Tal aspecto merece un comentario especial pues la enseñanza del canto es un arte muy antiguo que solo recientemente cuenta con un cuerpo de conocimientos precisos acerca de la fisiología del aparato fonador.

La principal herramienta con que cuenta el profesor de canto es su oído. Con él compara la voz del alumno con su propio *concepto tonal* (Miller 1986, p. 205-206) (Miller 2004, p.187-189) es decir con su idea del sonido que debería producir el estudiante. Esta relación, realizada la mayoría de las veces en forma inconsciente, guía la selección de los ejercicios. Actualmente se sabe que dicha práctica no considera la habilidad del aparato fonador para producir sonidos de maneras muy distintas, algunas eficaces y saludables y otras no. Una voz perfectamente aceptable desde el punto de vista estético puede ser el resultado de un uso adecuado y económico de la musculatura pertinente o por el contrario producirse merced a tensiones musculares nocivas a largo plazo.

Para asegurarse de respetar la especificidad técnica es conveniente inhibir temporalmente las consideraciones estéticas y basarse en el conocimiento de la fisiología del canto para guiar al alumno través de las ejercitaciones. Ellas deben abarcar cada uno de los tres niveles de producción de la voz (respiración– fonación– articulación y resonancia) en pos de un funcionamiento libre y coordinado de los mismos. Si esto se logra obtendremos el mejor sonido posible.

En Córdoba este tipo de enfoque, independientemente de la técnica adoptada, no era común años atrás pero cada vez hay más profesores que lo utilizan.

Principio de individualidad: debido a que la enseñanza del canto en Córdoba corre mayormente por cuenta de profesores particulares –sin exigencias que cumplir en cuanto a programas, exámenes u otro requerimiento institucional – este principio es generalmente respetado y

los profesores de canto adaptan su clases a la edad, la formación, los ritmos de aprendizaje, las ocupaciones y al estado general del alumno.

Principio de reversibilidad: quizás el principal problema de la enseñanza del canto en Córdoba, deriva de la situación socio- económica descrita al principio. Los alumnos de canto al no estar contenidos en una institución –y por lo tanto sin estar obligados a regularizar sus esfuerzos durante un tiempo determinado– cambian frecuentemente de profesor (y consecuentemente de enfoque técnico). O bien, debido a la falta de incentivo profesional, pierden el impulso y abandonan sus estudios por tiempos relativamente largos.

El principio de reversibilidad predice que este tipo de actitud conspira en contra del progreso técnico anulando los cambios fisiológicos a largo plazo producidos en las repetidas sesiones de ejercicios (la respuesta crónica al ejercicio). Esta es una situación que se constata frecuentemente dentro del ambiente cordobés.

El entrenamiento vocal de los actores cordobeses

A diferencia del canto lírico el teatro cordobés tiene una actividad nutrida. Hay dos elencos oficiales –la Comedia Cordobesa y la Comedia Infanto Juvenil –y un movimiento teatral independiente, notablemente rico y que abarca una muy amplia variedad de géneros.

Tal dinamismo se ve acompañando por las instituciones dedicadas a la formación de actores: las tres entidades estatales (el Seminario Jolie Libois, la Escuela Integral de Teatro Roberto Arlt y el Departamento de Teatro de la Escuela de Artes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la U.N.C.) y un número interesante de instituciones privadas ya consolidadas como alternativas válidas para los estudiantes de actuación. Junto con ellas también hay profesores particulares que ofrecen una amplia variedad de cursos de formación actoral.

Desde el punto de vista de la formación específicamente vocal, sin embargo, la oferta no es tan abundante. Hay pocos especialistas, pues en general de este aspecto de la actuación se hacen cargo los profesores de formación actoral que cuentan con conocimientos diversos sobre el tema.

Por otro lado parecen no existir tradiciones de entrenamiento para la voz equivalentes a las escuelas técnicas del canto lírico. Pueden nombrarse como referentes los trabajos de K. Stanislavsky, J. Grotowski, E. Barba, etc. e incluso dentro del ambiente cordobés la *Creación Colectiva*, como modo de realizar y concebir el teatro, ha dejado un impronta que seguramente puede rastrearse en los entrenamientos vocales. Pero en todos estos referentes –salvo excepciones, como por ejemplo los trabajos de Alfred Wolfsohn / Roy Hart– el trabajo vocal se aborda como un área relacionada y muchas veces supeditada a los otros aspectos del entrenamiento que un actor debe desarrollar.

Características del estilo de entrenamiento vocal de los actores en Córdoba

El entrenamiento de los actores es increíblemente complejo; mientras que el tema central de las ejercitaciones de los cantantes líricos es su desarrollo vocal, los actores necesitan incorporar una infinita serie de habilidades entre las cuales se cuentan: la actuación propiamente dicha, la danza (de diversos tipos), destrezas varias, lucha, etc. Frecuentemente las rutinas de entrenamiento incluyen el uso de la voz y muchas veces estas actividades vocales –que acompañan o forman parte de otros ejercicios –son tomadas como modos de adiestramiento de la voz en sí.

En general las clases en las que la voz se adiestra tienen las siguientes características:

Son grupales: con un número variable de alumnos de acuerdo a la institución de la cual se trate. En el ámbito de la Universidad Nacional en cada clase se cuenta con 50 o más alumnos.

Por lo general en ellas no se entrena la voz en forma particular: el trabajo vocal es una parte más de las ejercitaciones.

La duración de los entrenamientos es variable: su extensión fluctúa entre una hora y dos o tres, con descansos.

No tienen un esquema común de organización: la secuencia y el tipo de actividades varía ampliamente de acuerdo a los objetivos fijados para ese día y el trabajo vocal se subordina a ellos.

Aplicación de los principios

Principio de sobrecarga: el control del esfuerzo vocal que este principio exige, se ve muy dificultado en el entrenamiento, generalmente grupal, de los actores. El oírse y hacerse oír durante

una ejercitación de este tipo, es muy difícil tanto para el profesor como para el alumnos y son inevitables las situaciones de esfuerzo excesivo.

El estilo de entrenamiento actoral tampoco ayuda a la administración paulatina de las exigencias. La dosificación de los esfuerzos se deja de lado frecuentemente en los momentos de precalentamiento general –en los cuales o bien no se usa la voz (y subsecuentemente se la utiliza a pleno en el ensayo) – o cuando se emiten, sin preparación alguna, gritos, notas agudas o ruidos varios llevados por el impulso del calentamiento corporal.

Otro factor de sobrecarga que no siempre es considerado es el tiempo de duración de los entrenamientos. El uso constante de la voz durante las sesiones de práctica o los ensayos pone a prueba la resistencia vocal de los alumnos y no es raro que manifiesten su cansancio vocal al final de una jornada particularmente larga.

Estas observaciones enfocadas en el principio de sobrecarga indican una alta exigencia vocal en el entrenamiento para la actuación. En cierta forma principio de sobrecarga es la herramienta esencial para el entrenamiento vocal de los actores.

Principio de especificidad: al igual que lo que ocurre con los cantantes este principio es de difícil observancia. En los cantantes la dificultad estriba en la imposibilidad de suspender momentáneamente la búsqueda del sonido ideal para entrenar en forma sistemática las distintas áreas implicadas en la fonación. En los actores noveles el problema se suscita al pretender adquirir simultáneamente habilidades corporales y vocales de alto grado de complejidad. No es raro ver estudiantes de años tempranos que corren o luchan mientras intentan abordar un texto sumamente exigente. Es claro que a estas dificultades deberán afrontarlas en algún momento, pero las habilidades para tales tareas deberían adquirirse –según el principio de especificidad– en forma paulatina y trabajando cada una en forma artificialmente aislada al comienzo de la formación.

Por otro lado mientras los cantantes buscan sonido perfecto los actores anhelan la expresión exacta y en pos de dicho ideal utilizan su voz sin tener en cuenta la sanidad ni la eficacia vocal. Esta actitud implica un riesgo cierto de cometer abusos desde el punto de vista vocal.

Principio de individualidad: al ser el trabajo grupal la forma más común de entrenar en el teatro, este principio es difícil de cumplir. Cuando los grupos son relativamente grandes nuestra capacidad de discriminación auditiva se ve superada y no permite captar aquellos matices vocales que indican respuestas distintas a las esperadas. Por tal razón no es posible adaptar la ejercitación a las necesidades de cada alumno.

El principio de individualidad marca además la necesidad de plantear ejercicios específicos para estudiantes particulares, algo también muy difícil en el sistema de clases grupales. Por ejemplo es algo aceptado en la pedagogía vocal que debe trabajarse en forma diferenciada con los varones en la etapa de la muda vocal y aunque en los primeros años de la Universidad el fenómeno aun influye, no pueden plantearse trabajos diferenciados con tales alumnos.

Principio de reversibilidad: es el que da cuenta de la falta de progreso que se percibe al abandonar o suspender los entrenamientos. Entre los actores este principio toma una forma particular, porque si bien prosiguen adiestrándose durante varios años, desde el punto de vista vocal, no siempre son consecuentes con el mismo tipo de ejercitación. Es obvio que entrenamientos distintos realizados sobre las mismas estructuras anatómicas producen otros efectos, por lo tanto cambiar frecuente e indiscriminadamente el tipo (modo) de ejercicios equivale a comenzar cada vez de nuevo.

Conclusiones

- ✓ Si bien los principios de entrenamiento constituyen leyes que se aplican a las actividades del cuerpo humano en general, la forma en que influyen en los entrenamientos vocales de cualquier tipo es un tema para investigar. Sin embargo obtener datos objetivos sobre los efectos de la ejercitación vocal, no es demasiado fácil actualmente, al menos en nuestro medio. Entre las ciencias del deporte se obtienen datos del monitoreo de variables tales como la frecuencia cardíaca, la frecuencia respiratoria, o el esfuerzo físico, algo sin equivalente en el área de la voz
- ✓ En el caso de los cantantes la observancia del primer principio (el de sobrecarga) suele tomar la forma de un temor excesivo al esfuerzo vocal. Es claro que las exigencias deben graduarse, cuidadosamente sin embargo hay cantantes que ante el menor signo de incomodidad suspenden sus entrenamientos anulando así la posibilidad de ampliar su registro vocal o de mejorar su resistencia. Los actores en cambio asumen los riesgos vocales con mayor soltura y esta actitud explica la notable flexibilidad vocal que suelen alcanzar.
- ✓ A los actores les cuesta relacionar a las cualidades acústicas de la voz: intensidad, timbre, altura (Le Huche 1993, p.100) con los mecanismos que las producen. Como resultado entrenan un poco

a ciegas transgrediendo constantemente el principio de especificidad y consiguiendo muchas veces efectos distintos a los deseados.

- ✓ La instrucción personalizada en el ámbito del canto clásico explica las rutinas de entrenamiento ajustadas con que cada cantante cuenta. En ellas se atiende por lo general a cada área de la fonación (especificidad técnica). Sin embargo el enfoque principalmente vocal de esta enseñanza descuida muchas veces al cuerpo como totalidad y por lo tanto al soporte energético (especificidad metabólica).
- ✓ Por su lado el tipo de trabajo exclusivamente grupal de los actores dificulta la vigilancia de los primeros dos principios (sobrecarga y especificidad) y como resultado de tal transgresión aparecen frecuentemente problemas vocales detectados tiempo después.
- ✓ El ritmo de la actividad a lo largo del año es un importante factor relacionado con el principio de sobrecarga. Sin embargo a diferencia de los deportistas que entrenan diferenciadamente según estén en temporada de preparación, de competencia o de descanso, ninguna de las dos comunidades docentes parece tenerlo en cuenta.
- ✓ Los principios del entrenamiento deportivo deberían tenerse en cuenta al diseñar estrategias de trabajo vocal. Por ejemplo se puede:
 - Tratar de cumplir con el principio de especificidad listando las ejercitaciones disponibles según las áreas de la voz que implican e idear secuencias de ejercicios para abarcarlas a todas.
 - Distribuir los tipos y la duración de las ejercitaciones, guiados por el principio de sobrecarga.
 - En las clases con muchos alumnos, dividir de cuando en cuando al grupo para facilitar la aplicación del principio de individualidad.
 - Tratar de anular los efectos de “olvido” que predice el principio de reversibilidad asegurándonos de repetir a lo largo del año un mismo tipo de ejercitación. Los ejercicios de coordinación respiratoria por ejemplo no deben dejar de realizarse en ningún momento.
- ✓ La voz, como fenómeno multifactorial, es especialmente apta para ser abordada por múltiples disciplinas pero no resulta fácil transferir conocimientos de una a otra. Dentro del campo de la pedagogía vocal, particularmente atendiendo al teatro y al canto clásico, las gruesas diferencias de conceptos y sobre todo de terminología dificultan el intercambio de nociones acumuladas a lo largo de siglos por cada especialidad. Para soslayar el problema resulta útil incorporar elementos provenientes de campos de trabajo ajenos al área de la voz. Los principios de entrenamiento deportivo, usados como parámetro de análisis, permitieron realizar una mirada abarcadora de la educación vocal de actores y cantantes en su primera etapa. Comprobar la utilidad de este tipo de enfoque, es probablemente el aporte más importante de este trabajo

Referencias

- Le Huche, F.; Allali, A. (1993) *La voix (Anatomie et physiologie-Pathologie-Thérapeutique)* [La voz (Anatomía y fisiología-Patología-Terapéutica) (Dr.J.M. de Prado Marcilla, traductor) Barcelona: Masson, S.A., 1993]. Paris: Publicaro et Masson
- Miller, R (1986). *The Structure of Singing*. New York: Schirmer Books
- (2004). *Solutions for Singers*. New York: Oxford University Press
- Nair, G. (1999). Vocal Pharmacology: Introducing the subject at Drew University. *Journal of Singing*, **55(3)**, pp 53-63.
- Schneider, C. M; Saxon, K.; Dennehy C (1998). Exercise Physiology: Perspective for vocal training. En R. T. Sataloff. *Vocal health and pedagogy*. San Diego: Singular Publishing Group, pp. 355-360.

ARTE CLÁSICO Y ARTE POPULAR: ENTRE EL MITO Y EL PREJUICIO

ALFREDO E. FRASCHINI

UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA

Palabras liminares

Al escuchar una sinfonía de Mozart o de Beethoven, un cuarteto de Haydn o un concierto de Bartok, ¿quién daría a esa música otro calificativo que no sea el de “clásica”? Y a un tema de Sabina, de Troilo o de Fito Páez, ¿quién no lo calificaría de “popular”?

Una justificación simplista de tales adjetivos apuntaría por un lado a las características formales de una y otra música, y por el otro, al público al que cada una de ellas está dirigida, o eventualmente al ámbito en que se ejecutan.

Una explicación más técnica dirá que en la música “clásica” (preferimos, en todo caso, llamarla “erudita”), hay que respetar no sólo cada nota escrita por el autor sino también sus indicaciones rítmicas y de intensidad sonora: la obra se *ejecuta*, se *interpreta*; en cambio la música popular - jazz, tango, bolero, salsa, bossa nova, todo tipo de folklore - se *versiona*: cada intérprete da de la obra su propio arreglo instrumental o vocal, con alteraciones armónicas o rítmicas de acuerdo con sus necesidades o posibilidades técnicas y expresivas. Es frecuente que la versión de un tema incluya improvisaciones o agregados - que algunos tangueros llaman “verdurita” y Piazzolla llamaba “mugre” - y variaciones sobre alguna de las partes de la obra. Entre los cultores del jazz es frecuente la elaboración de un tema en el momento, sobre la base de un esquema armónico y rítmico, en el que cada músico va poniendo lo suyo según surge de esa situación única. En el caso de la música vocal solista, el fenómeno se complica mucho más, porque a las condiciones puramente técnicas del intérprete y al color de su voz se suma el “decir”, esto es la expresión de un texto adecuada al argumento, la articulación de las figuras retóricas, las pausas de sentido, etc.

Podríamos afirmar – aunque esto no siempre ocurre – que la obra “clásica” tiene una complejidad mayor, tanto en la composición como en la ejecución, y la “popular”, una melodía más pegadiza, un ritmo más uniforme, una armonía más sencilla.

Este juego de oposiciones parece darse también, aunque en menor grado, en la literatura. Es difícil que un crítico o un historiador coloque en el mismo lugar un soneto de Gracilaso de la Vega y una canción de Joan Manuel Serrat, un poema de Borges y un tango de Cátulo Castillo. Desniveles que abarcan también al teatro: es difícil que un drama de Ibsen, por ejemplo, se equipare, como fenómeno estético, con un sainete de Discépolo.

Grave error es convertir esta dicotomía en juicios de valor.

El caso parece no extenderse demasiado a las artes plásticas. Habría que preguntarles a los especialistas.

Pues bien, volviendo a la música, la antedicha división – producto de mitos y prejuicios sociales y estéticos, según veremos – conduce a agrupar a los compositores en dos panteones bien separados: los “clásicos” (Beethoven, Chopin, Debussy, por ejemplo) y los “populares” (Troilo, Serrat, Cole Porter, Charly García, por ejemplo).

Antes de discutir el tema puntualmente, pido respuesta para algunas preguntas. Cuando a mediados del siglo pasado Mariano Mores tocaba tangos con la orquesta del Teatro Colón, ¿estaba haciendo música clásica? Cuando Waldo de los Ríos agregaba percusión a una sinfonía de Mozart, y de paso le cortaba los pasajes menos pegadizos, ¿estaba haciendo música popular? Finalmente Si escuchamos “Sevilla” de Isaac Albéniz por Arturo Rubinstein y “Fuga y misterio” de Ástor Piazzolla por una orquesta sinfónica, ¿podemos afirmar *a priori* cuál de las dos es “clásica” y cuál “popular”?

Un poco de historia

Casi nada sabemos de la composición musical propiamente dicha en la antigüedad grecolatina, salvo aquello que surge de los ritmos (a partir de textos literarios) y de las escalas (a partir del examen de los instrumentos). Las tragedias y comedias griegas tenían importantes pasajes cantados y bailados por el coro; la poesía lírica se desarrollaba con ritmos específicos, distintos de los empleados en la épica y en el teatro. Ignoramos si la música que apoyaba los movimientos y las palabras de un coro trágico, o la que contenía un fragmento homérico, una Bucólica de Virgilio o una Oda de Horacio era similar o no a la que cantaban y bailaban los pastores en el bosquecillo o los jóvenes en las tabernas.

Los primeros indicios de una supuesta división entre lo culto y lo popular aparecen en el período llamado Tardoantiguo y los comienzos de la Edad Media. División que se justifica desde un punto de vista religioso, dado que lo “culto” está asociado a la Iglesia y lo “popular” a la cultura pagana.

En el siglo IV el *canto ambrosiano* introduce una melodía que se apoya en la palabra de la liturgia; melodía de escasas notas, sin acompañamiento instrumental, y de ritmo inestable. Dos siglos más tarde el *canto gregoriano* perfecciona este tipo de expresión musical que se extenderá durante varios siglos, al margen de la evolución de las danzas y cantos que se practicaban en las plazas y en los castillos.

Hacia el siglo XII las manifestaciones eruditas y las populares, en el plano de la poesía, están claramente definidas: el *mester de clerecía* (culto) tenía caracteres que lo diferenciaban netamente del *mester de juglaría* (popular); las *Cántigas profanas* (en el caso de Alfonso el Sabio, por ejemplo) se distinguen de las *Cántigas de Santa María*, en lo formal y en lo argumental. Por lógica consecuencia, esa distinción se da también en la música.

Con el correr de los años se observa que las manifestaciones musicales cultas se bifurcan en aquellas que son de Iglesia (misas, motetes, salmos) y las que son de Corte (sonatas,

suites, partitas). La Reforma favorece, a partir del siglo XVII, el desarrollo de obras religiosas cantadas ya no en latín sino en la lengua de cada país; obras en las que se observan huellas de danzas y cantos populares, elaborados de acuerdo con las normas de la morfología y la armonía reinantes en el lugar y el momento.

Podríamos dar una larga lista de compositores que, entre los siglos XVII y XVIII, introducen minués, gavotas, alemanas, zarabandas, chaconas, y hasta tarantelas, en sus suites y partitas (pensamos en Bach, en Haendel, en Corelli, en Couperin, en Rameau, en Vitoria, en Mateo Albéniz, en nuestro Zipoli). En las sonatinas de Doménico Scarlatti se adivinan ritmos bailables. Los minués, con sus tríos respectivos, tienen presencia habitual en las sonatas y sinfonías de Haydn, Mozart y el primer Beethoven.

La ideología romántica, con su dosis de nacionalismo a cuestas, alienta esta inspiración en las fuentes populares hasta bien avanzado el siglo XX. Las mazurcas, valeses y polonesas de Federico Chopin y los “lieder” de Schubert y Schumann son un magnífico ejemplo. La música del este europeo inspira a Liszt y a Brahms, y se manifiesta con nítidos perfiles en compositores como Rimski-Korsakov, Mussorgsky, Smetana, Dvorak y Chaikovsky. Cantos y danzas de España dan materia prima a compositores franceses y españoles: Bizet, Massenet, Debussy y Ravel, por un lado; Albéniz, Sarasate, Granados y De Falla, por el otro, si citamos a los más famosos.

Y un día los músicos “clásicos” europeos descubren el jazz, y los buenos músicos de jazz descubren que pueden elevar el género hacia los niveles de aquellos. Y en otras latitudes descubren los ritmos folklóricos (pensemos en Julián Aguirre, en Villalobos, en Ginastera) y el tango (pensemos en López Buchardo, en Juan José Castro). Lo que vino después está muy cerca y hacia eso vamos.

Los casos puntuales

El genial dramaturgo Eugene O'Neill creó un personaje al que llamó *El mono velludo*, un hombre que no pertenece “ni a la tierra ni al cielo”, por lo que sobrelleva una marginación existencial absoluta. Hay tres grandes músicos del siglo XX (seguramente son muchos más) a los que les cabría la calificación de *monos velludos* por su pertenencia a los dos campos (el clásico y el popular) o, según se mire, a ninguno de los dos. Ellos son George Gershwin, Leonard Bernstein y Ástor Piazzolla.

Hay varias circunstancias que los vinculan: los tres trabajaron – como intérpretes y como autores – en el campo de la música popular (el jazz y la comedia musical, en los casos de Gershwin y Bernstein; el tango, en el de Piazzolla): los tres cursaron altos estudios en París (Gershwin con Maurice Ravel, Bernstein y Piazzolla con Nadia Boulanger); los tres incursionaron en la música “clásica”: Bernstein, con mayor presencia, como pianista y uno de los directores más importantes en la música sinfónica; Gershwin como autor de obras de repertorio universal, como la *Rhapsody in blue* y el *Concierto en Fa*; Piazzolla, como compositor y solista de obras sinfónicas. Cada uno de ellos, autor de una obra que ocupó los más famosos escenarios: la ópera

Porgy and Bess, de Gershwin, el musical *West side story* o *Amor sin barreras*, de Bernstein, y la “operita” *María de Buenos Aires*, de Piazzolla. Pasajes de esas obras, con arreglos adecuados a cada intérprete, como “María, María”, “Tonight”, “Summertime” o “Milonguita de la anunciación” figuran en los repertorios de muchos cantantes “populares”.

Cierto público tardó mucho en aceptar a Gershwin entre los compositores del programa de un concertista o de una orquesta, junto a Beethoven y a Mendelssohn, por ejemplo, ya que su nombre evocaba otros campos musicales: los del jazz y los del music hall. Ese cierto público, particularmente en Argentina, acepta hoy a Piazzolla (largamente aceptado en Europa desde hace tiempo) como músico “clásico”, en parte por el peso cultural de su figura, y porque ya pocos quedan de aquellos que se indignaron y le negaron el aplauso (hasta se oyeron algunos silbidos) aquella noche, en la Facultad de Derecho, cuando Fabien Sevitzky le entregó el premio ganado con su poema sinfónico *Buenos Aires*, el cual, para mayor escándalo, incluía bandoneones en el orgánico orquestal. Pocos coleccionistas atesoran aún las grabaciones de Bernstein tocando jazz del mejor; un manto de olvido sobre esa actividad pretende mejorar, si ello es posible otiene algún sentido, la imagen de un músico excepcional.

¿Y del otro lado, qué pasa? Cuenta Piazzolla cómo sus compañeros de orquesta típica lo molestaban y se burlaban de él porque pretendía, a través del estudio, llegar a ser un músico de altura. ¿Para qué?, si después lo que él compondría no sería “tango” en el concepto masivo. Me pregunto si “El día que me quieras” o “Cuando tú no estás” (el autor de la música de ambos temas es nada menos que Carlos Gardel) son realmente tangos como los que le exigían a Piazzolla. Muchos norteamericanos se quedaron anclados en el Gershwin de las canciones y tomaron la ópera y los conciertos de piano como si fueran de otro Gershwin, del que se fue a París y renegó de su primer ámbito. La genialidad de Bernstein como pianista y director dejó sin palabras a su viejo público. Y cuando ya viejo dio a conocer varios aspectos secretos de su vida privada, lo del jazz pasó a último plano.

Vale la pena olvidar a quien una vez dijo de Gershwin: a este judío no le bastaba con ser homosexual, que se la pasa tocando música de negros.

Experiencia y cognición

Quisiera humildemente referirme a una experiencia personal que en su momento Eladia Blázquez calificó como “una de las propuestas más serias” en el tango de los años 80. Se trata de Grupo Sur Tango, cuatro músicos y dos voces femeninas, un conjunto que comenzó como pasatiempo de estudiantes del mismo colegio y terminó haciendo lo que una periodista de entonces llamó “música a la altura de Buenos Aires”.

Me hice cargo del grupo cuando los chicos terminaron el secundario. Juntos elaboramos una propuesta clara: eliminar la dicotomía “es tango-no es tango” y lanzarnos a hacer música como la sentíamos: una guitarra eléctrica, un bajo eléctrico, una batería y un piano (casi como para un equipo rockero) y dos voces que cantaban en contrapunto imitado, bien barroco. Un repertorio selecto – buenos músicos y buenos poetas – y un entorno estético válido: antes de

ejecutar determinados temas de gran peso (“Fuimos”, “El día que me quieras”, “Canción desesperada”, “Volver”, por ejemplo), lectura de un texto poético no-tanguero (desde Gracilaso de la Vega hasta Rubén Darío) con un suave fondo musical que iba de Chopin a Gershwin, de Beethoven a Debussy. En algunos temas instrumentales (predominaban Piazzolla y Salgán) las voces de las chicas actuaban como instrumentos, con una vocalización en contrapunto imitado. Si la palabra no estuviera tan desgastada, podríamos decir que hacíamos “fusión”.

Sin llegar a ser *monos velludos*, nunca salimos de los reductos de San Telmo y las presentaciones didácticas en escuelas. Estuvimos en España por un intercambio cultural, pero al volver seguimos en espacios reducidos. Reconocemos hoy (esto pasó hace más de quince años) que la propuesta no resultaba atractiva comercialmente hablando porque no atraía un público masivo, que la no inclusión del bandoneón inducía a pensar en el “no-tango” y que el canto contrapuntístico no siempre permitía apreciar integralmente la letra de los temas. Pero quién nos quita el placer que sentimos al mostrar algo que significaba la ruptura de un prejuicio.

La gran Eladia nos dijo una vez que hay una serie de motivaciones económicas, en el campo de la difusión de música popular, que restringe todo aquello que resulta nuevo o distinto, las realizaciones experimentales, y reitera hasta el cansancio lo consagrado, lo tradicional, lo fácil, lo masivo. La reiterada y engañosa frase “esto es lo que al público le gusta” debería reemplazarse por “esto es lo que a nosotros nos interesa” (vaya a saber por qué motivos). El gusto se educa, se eleva, se refina, se puede abrir a distintas manifestaciones estéticas.

Palabras finales

El título de mi comunicación habla de mito y de prejuicio. En las artes, y muy particularmente en la música, el mito pasa por la consideración de lo “fácil” y lo “difícil” (de entender, de interpretar, de analizar, de apreciar). Lo popular es fácil, lo clásico, difícil. El prejuicio se inclina más a lo social: las clases mejor posicionadas prefieren lo clásico (van al Colón, compran discos de ópera) y las más humildes, lo popular (escuchan tango, folklore tradicional o cumbia, bailan ritmos marcados). Para el hombre común lo importante es que la obra de arte guste, emocione, provoque algo en su interior, ya provenga de un creador de compleja elaboración, ya de uno más elemental.

En lo técnico existe música bien escrita o mal escrita, desde una sinfonía hasta una cumbia villera; existen estilos sencillos y directos y otros más densos y complicados (en el tango, observemos la diferencia entre D’Arienzo y Piazzolla, por ejemplo). Hay buenos intérpretes, técnicamente hablando, y otros que abren la boca para desafinar o “rascan” elementalmente sus instrumentos. Junto a directores como Herbert von Karajan o Daniel Barenboim hay legiones de otros que no saben qué hacer con la batuta.

La esencia de la música es una sola, más allá de los géneros, los estilos y los intérpretes. Hay que saber buscarla y una vez hallada, desarrollarla.

Es oportuno cerrar esta comunicación con aquella rima de Bécquer que reitera la idea romántica de que las artes existen aunque a veces no haya artistas que las cultiven, y que, metafóricamente, puede aplicarse a todas las formas de creación.

Del salón en el ángulo oscuro,
de su dueño tal vez olvidada,
silenciosa y cubierta de polvo
veíase el arpa.

Cuánta nota dormía en sus cuerdas,
como el pájaro duerme en la rama,
aguardando la mano de nieve
que sabe arrancarlas.

¡Ay!, pensé, cuántas veces el genio
así duerme en el fondo del alma,
y una voz, como Lázaro, espera
que le diga: ¡Levántate y anda!

TEST DE ATRIBUTOS MELÓDICOS (TAM)

Un instrumento para explorar la formación de conceptos melódicos

SILVIA FURNÓ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

Este trabajo deriva de una serie de estudios previos destinados a indagar procesos de construcción de conceptos concernientes al sonido musical, mediante la aplicación de un instrumento de exploración que partió de estudios específicos desarrollados por Vigotsky. La prueba en cuestión, denominada TAS (Test de Atributos del Sonido), se utiliza en la actualidad en el desarrollo de un estudio longitudinal que indaga la formación de conceptos en el campo del sonido musical en una franja etaria comprendida entre los 6/7 y los 17/18 años. El caudal y multiplicidad de los datos que se recogen mediante el TAS sugirieron la posibilidad de diseñar un instrumento que permitiera estudiar la formación de conceptos en otros campos particularizados del lenguaje musical. Así, fue concebido el *Test de Atributos Melódico* -en adelante TAM- que intenta indagar la saliencia de atributos que caracterizan a las configuraciones melódicas, así como particularidades del proceso de comprensión, con énfasis en estadios tempranos del aprendizaje musical. Este trabajo es un informe preliminar referido a la construcción del TAM en una de sus versiones y primeras aplicaciones de la prueba.

Fundamentos

“La melodía resulta perceptivamente saliente en la recepción musical. Puede suscitar encantamiento o indiferencia pero difícilmente pasar desapercibida” (Malbrán 2007, p. 81). El proceso por el cual la escucha de una preciada melodía se disfruta en términos emocionales y estéticos muestra hasta el presente un considerable monto de misterio. Parte de tal proceso parecería vinculado a la posibilidad de advertir coherencia y otorgar sentido a las relaciones melódicas percibidas por audición. Es una tarea inicialmente perceptiva, que implica una reconstrucción melódica en tiempo real y que culmina en un juicio valorativo que se va construyendo sobre la marcha.

En el campo de la cognición musical son numerosos los estudios que intentan desentrañar procesos de comprensión referidos a las relaciones melódicas y su vinculación con los componentes rítmicos, agógicos, dinámicos, estructurales. Las variables que intervienen en el diseño del TAM, son las referidas al *contorno*, *agrupamiento rítmico*, *timbre* y *tempo*. En relación con las mismas, se consideran aportes de base los constructos de contorno (Dowling 1984), topografía (Malbrán 2007) agrupamientos –*chunking*- (Jackendoff 1983), así como la saliencia de patrones de pulso (Malbrán 2007), información necesaria para efectuar estimaciones de *tempo*.

El modelo Vigotskyano

L. S. Vigotsky y colaboradores (1934, 1968) describen el transcurso de la formación de conceptos a partir de la íntima vinculación entre procesos sensoriales y verbales, bajo la forma de resolución de problemas en oposición a concepciones asociativas, vigentes en su época, destacando el rol que cumple la palabra: "El concepto es imposible sin palabras; el pensamiento en conceptos es imposible fuera del pensamiento discursivo; el elemento nuevo, esencial y central de todo este proceso, con todos los fundamentos para ser considerado la causa que origina la maduración de los conceptos, es el uso específico de la palabra, la aplicación funcional del signo como medio de formación de los conceptos " (Vigotsky 2007, p190-191)

L. S. Vigotsky utiliza el "Método de la Doble Estimulación" (en adelante MDE) ideado por L. S. Sakharov. La teoría psicológica del desarrollo del lenguaje, permite partir de estos avances para aplicarlos al estudio de la formación de conceptos musicales. Se trata de construir recursos basados en dicha metodología para el estudio de la cognición musical.

Al igual que su antecesor (TAS), el TAM está diseñado en formato informático (*software*) e implica una suerte de adecuación del MDE de Vigotsky al campo de la música. Es un instrumento especialmente concebido para indagar procesos de formación de conceptos melódicos (Furnó 2003)

Objetivos

Este trabajo se propone:

- presentar un instrumento informático especialmente desarrollado para explorar la formación de conceptos melódicos;
- evaluar su funcionamiento y capacidad para recoger datos referidos a la construcción de categorías conceptuales vinculadas a la melodía, a partir de su aplicación a una muestra reducida;
- observar la funcionalidad operativa de la prueba en sujetos de diferente edad, con y sin conocimientos musicales;
- estudiar las “rutas” que elige el sujeto para resolver el problema, estrategias o heurísticos que utiliza al operar con las melodías, descripciones y explicaciones que formula, ayudas que solicita, decisiones que adopta, entre otras.

Metodología

Diseño de la prueba

Para su diseño se procedió a:

- delimitar y jerarquizar los atributos melódicos a utilizar como variables independientes a explorar;
- diseñar la prueba en versión computarizada;
- consultar a expertos en el tema sobre el contenido y estructura del instrumento;
- configurar el diseño experimental en torno a dos contornos, dos agrupamientos rítmicos, tres *tempi* y cinco timbres instrumentales
- componer y grabar los diseños melódicos componentes;
- diseñar la prueba piloto.

El TAM en la pantalla del monitor

Se adoptó la misma configuración espacial diseñada para el TAS, la cual guarda, asimismo, similitudes con la que utiliza el MDE. La figura 1 muestra tal configuración.



Figura 1. Configuración del TAM en la pantalla del monitor

En el círculo central se distribuyen en círculo veintidós (22) esferas de idéntica apariencia: no proveen indicio “visual”; las diferencias se advierten al “tocarlas”, oprimiendo el botón derecho del *mouse*, para escuchar el motivo melódico que emiten. Cada esfera emite un diseño diferente. Por lo tanto, el material objeto de estudio del *test* está constituido por veintidós (22) diseños melódicos de diferente factura.

El sujeto opera sobre las esferas con el *mouse*. El programa permite escuchar cada melodía, desplazar las esferas para agruparlas en los cuatro sectores externos al círculo, verificar resultados o volverlas a su lugar de origen para recomenzar la tarea.

Los gráficos y animaciones destinados a la interface del juego se construyeron mediante los siguientes programas: 3D Studio MAX 1.2, Animator Pro 1.3, Paint Shop Pro 5.0. Para ensamblar elementos visuales y sonoros, así como para escribir las instrucciones de funcionamiento del programa de manera que responda al comportamiento del usuario, compilado y pruebas sucesivas de funcionamiento, se realizó un prototipo con Corel Click & Create 1.0. Como programa definitivo se seleccionó Macromedia Director 11, por considerárselo más versátil, compacto y compatible con múltiples plataformas¹. Se utilizaron diseños melódicos en formato *wav*.

Selección de los diseños melódicos

Respetar las relaciones del MDE implicaba interrelacionar cuatro atributos. En el campo de la melodía son posibles diversas combinatorias. Esta particularidad permitió considerar varios *set* de diseños melódicos que implican, hipotéticamente, diferente nivel de dificultad. La versión que se presenta en este trabajo se considera de baja dificultad. Una segunda versión (facilitada) se diseñó con adecuación a las necesidades de un estudio que indaga la construcción melódica y está siendo utilizado en un proyecto de beca. Ese trabajo describe los criterios utilizados para la selección de las variables, con la finalidad de facilitar la resolución del problema y viabilizar una tarea adicional de naturaleza constructiva (Peña-Furnó-Natali 2009)².

El diseño del protocolo de prueba consideró prescripciones del *test* de Vigotsky-Hanfmann-Kasanin (Semeonoff and Trist 1958). Sin embargo, a diferencia del TAS, el TAM muestra un paralelismo en tres de las cuatro variables comprometidas: se respeta la estructura de las que se configuran en torno de dos valores, así como la que lo hace sobre cinco. La cuarta variable, en la que el MDE propone seis valores, en el TAM se los reduce a tres (*tempi* rápido, moderado y lento). La modificación se resolvió en base a la experiencia acuñada con el TAS respecto de i) la dificultad que implica diferenciar perceptivamente seis grados extraídos de una variable continua (en este caso, *tempo*); ii) el esfuerzo de la memoria operativa o sobrecarga adicional que resulta de efectuar especulaciones mentales sobre un monto excesivo de datos acústicos.

Las variables críticas

La resolución del problema que plantea el *test* exige atender a cuatro variables: dos consideradas críticas (determinan la solución del problema) y dos distractoras, cuyo propósito es atraer la atención creando un conflicto cognitivo. La solución se alcanza cuando el sujeto logra operar con un criterio dicotómico (dos variables en interacción).

Son variables críticas el *contorno* y el *agrupamiento rítmico*. Presenta dos valores cada una. Se consideran componentes musicales que plantean un desafío a la escucha. Los dos contornos melódicos, así como los dos agrupamiento rítmicos seleccionados requieren abstraer propiedades melódicas que se consideran paradigmáticas en etapas tempranas del aprendizaje musical.

Contorno

Se considera *contorno* al “dibujo” que resulta al representar la direccionalidad de las relaciones sucesivas de alturas que componen una melodía mediante trazos ascendentes-descendentes-horizontales, distribuidos en un sistema de coordenadas cartesianas. Dowling (1994, p176) lo define como “total de patrones de intervalos que configuran una melodía”. Malbrán (2007) traza un paralelismo con la geografía describiendo una “topografía” de diseños

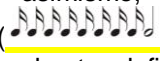

¹ Se agradece la colaboración de Daniel Martínez, experto en multimedia, responsable de la construcción del TAS y rediseño del TAM, en versión computarizada.

² Véase el trabajo “Reconstrucción melódica con motivos preasignados. Análisis de algunos criterios compositivos utilizados por niños de entre 8 y 11 años”, presentado en esta Reunión de la SACCoM)

melódicos y aislando configuraciones del contorno melódico a las que denomina «llanura», «loma», «meseta», «pendiente», «cava» y «terracea».

En el TAM, los diseños muestran un contorno constituido por dos líneas –ascendente y descendente, que conforman «pendientes»- y se configuran según las dos alternativas posibles y contrastantes: diseño ascendente-descendente (Λ) y descendente-ascendente (V) respectivamente.

Agrupamiento rítmico

El agrupamiento rítmico se seleccionó, asimismo, en términos de diferencias claramente perceptibles. En el primer diseño () muestra un agrupamiento indivisible; los valores se suceden sin detenciones hasta el final. El segundo, es divisible () presenta una detención interna que determina un sub-agrupamiento. Ambos diseños presentan igual cantidad de elementos componentes (9 articulaciones en cada caso).

Las variables distractoras

Las variables distractoras son atributos que ostentan saliencia perceptiva y cumplen la función de atraer la atención hacia componentes que, aunque muy pregnantes, no permiten resolver el problema por sí mismos. El conflicto cognitivo que crean compromete al sujeto a proceder descartando variables utilizadas con criterio monotómico (Furnó, Valles, Burcet 2002a), hasta encontrar una dicotomía aceptable generalizada a los cuatro grupos que le permita alcanzar una solución consistente. El TAM utiliza como variables distractoras el timbre instrumental y el *tempo*.

Timbre instrumental

La selección de los cinco timbres instrumentales se basó en la experiencia acumulada en la administración del TAS. Resultados obtenidos hasta el presente mostraron la presencia del timbre como atributo de gran interés, en particular para sujetos sin conocimientos musicales (Furnó, Valles, Burcet 2002b). Por ello, se consideró que esta variable podía funcionar como distractor. Los cinco timbres seleccionados (*pan flute*, *marimba*, *toy box*, *piano* y *violín*) difieren en ataque, sostén, material vibrante y resonancia, particularidades que se perciben claramente.

Las cinco fuentes sonoras son una selección de sonidos instrumentales digitalizados (sampleados) y sintetizados; se consideran de relativa familiaridad ya que provienen de la tradición musical y están presentes en la vida cotidiana a través de los medios de comunicación y la música popular; son, a la vez, suficientemente disímiles de modo de facilitar su diferenciación.

Tempi

La velocidad (*tempo*) de la música es una propiedad del discurso musical que, en rangos medianamente contrastantes resulta posible de ser percibida y diferenciada por el común de las personas. Es un atributo que muestra un correlato con vivencias de la vida cotidiana (caminar rápido o lentamente, por ejemplo); en el TAM, logra atraer la atención del oyente, en particular cuando se identifican diseños que difieren únicamente en ese aspecto.

Sin embargo, respetar la estructura del MDE obligaba a seleccionar seis *tempi* diferentes; esta variedad de registros resultaba a todas luces una dificultad imposible de resolver. Extraer grados de velocidad de un *continuum* de modo que resulten perceptivamente diferentes exige considerar diferencias metronómicas relativamente amplias entre ellos. Estimar estas diferencias, o identificar seis registros de velocidad diferentes, son dificultades que, en el campo de la música, se tornan complejas para la percepción, cálculo estimativo, abstracción, cotejo y evaluación en tiempo real.

Por ello, en esta oportunidad, se resolvió ensayar una nueva combinación de componentes que cumpliera la misma finalidad que la del MDE; esto es, que no permitiera resolver la tarea mediante una clasificación basada en ese atributo. Dado que el problema exige distribuir los componentes en cuatro grupos, con una clasificación generalizada, la asignación de tres valores impide tal resolución. Así, los 22 diseños melódicos se distribuyeron en tres *tempi* (rápido, moderado y lento, a distancia de 35 medidas metronómicas promedio).

En la tabla 1 se describen comparativamente las variables de ambos instrumentos.




METODO DE LA DOBLE ESTIMULACIÓN (Vigotsky-Hanfmann-Kasanin)	TEST DE ATRIBUTOS DE LA MELODÍA (S. Furnó)
22 cuerpos geométricos (todos diferentes); cuerpos geométricos relativamente “libres” de contenido	22 diseños melódicos (todos diferentes); “aislados” (no relacionados entre sí)
Clase general: cuerpos geométricos	Clase general: diseños melódicos
Conceptos a construir asimilables a conceptos científicos. Por ejemplo: concepto construido para el grupo LAG, corresponde a “piezas altas y anchas”.	Conceptos a construir <i>posiblemente</i> asimilables a conceptos científicos. Por ejemplo: concepto construido para el grupo LAG, corresponde a “diseños melódicos que presentan contorno ascendente-descendente (\wedge) y agrupamiento rítmico 1 ()”.
Dos dimensiones en alto	Dos contornos melódicos (\wedge y \vee)
Dos dimensiones en ancho	Dos agrupamientos rítmicos (Diseño 1:  □□□□□□□□ Diseño 2: □□ □ □ □□ 
Cinco colores: azul, rojo, amarillo, verde y blanco	Cinco timbres instrumentales: pan flute, marimba, toy box, piano y violín
Seis formas: circulares, cuadradas, triangulares, trapezoidales, hexagonales y semi-circulares	Tres <i>tempi</i> : rápido, moderado y lento.

Tabla1. Análisis comparado de las variables de ambos test. Este diseño usa como distractor la única variable con tres datos (*tempi*)

Aplicación de la prueba

Se presenta el problema a resolver: el sujeto debe descubrir el criterio de clasificación por el cual los 22 diseños melódicos pueden agruparse en cuatro subclases que, igual al MDE se denominan Lag, Mur, Bik y Cev. Atendiendo a similitudes se intenta reunirlos en “familias”. Se explica que es posible reiterar la audición tantas veces como sea necesario y efectuar los agrupamientos que se deseen. Se solicita justificar en cada caso las decisiones.

Prueba piloto

Se utilizó una muestra de 10 sujetos, adolescentes y adultos, (5 músicos y 5 no músicos) para recoger información a partir de la cual efectuar ajustes al protocolo, optimizar el *set* de sonidos y evaluar el funcionamiento del *software*. El test fue aplicado en sesiones individuales y de acuerdo con el protocolo de administración. Se realizó un registro grabado de la información verbal producida por los sujetos evaluados, así como las intervenciones del evaluador.

El *test* devuelve datos automatizados (provenientes del *software*), explicaciones del sujeto y observaciones del evaluador (informe verbal que se vuelca manualmente). Se cuenta además con dos programas de complemento (de reciente elaboración) que permiten resumir parte de los datos facilitando su procesamiento (estimación del tiempo que transcurre entre las acciones, duración de la prueba, agrupamiento de los diseños componentes y ponderación de los atributos compartidos).

La información verbal recogida durante las sesiones fue transcrita en exacta concordancia con el instante en que se produjo durante la prueba (estimada por el *software* en segundos). La planilla resultante muestra las acciones realizadas por el sujeto (de escucha, selección, traslado de las esferas, descarte o agrupamientos) y su correlación con el diálogo producido (comentarios espontáneos o explicaciones que responden a preguntas del evaluador).

Resultados

Dado el carácter reducido del número de sujetos seleccionados para esta prueba piloto, se procedió a un análisis individualizado de las respuestas de naturaleza predominantemente cualitativa; de tal análisis surgieron primeras tendencias referidas a cuestiones que se detallan a continuación.

- i) *Consistencia de las variables críticas (contorno y agrupamiento rítmico).*
 Los sujetos que resolvieron el problema llegaron a descubrir las variables críticas. La solución alcanzada, coincidió con la denominada «solución de base» que prevé la dicotomía *contorno-agrupamiento rítmico* utilizada como generalización. Si bien son esperables otras combinaciones -divergentes respecto de la solución de base-, en esta prueba piloto no fueron observadas.
- ii) *Funcionamiento de la variable «contorno»*
 La melodía muestra un peso importante en términos de atracción de la atención. En este sentido, parecería competir con las variables distractoras. La abstracción del contorno de los diseños melódicos en términos de direccionalidad ascendente-descendente (o a la inversa), fue un rasgo atendido por todos los sujetos. Sin embargo, en el caso de los no músicos, las justificaciones verbales requirieron un esfuerzo de interpretación dado que aludían ambiguamente a “sonido más grave o más agudo”, “al tono” o se omitían recurriendo a gestos en reemplazo de la terminología faltante (por ejemplo, “dibujos en el aire” que a veces coincidían o a veces contrariaban la direccionalidad de los diseños percibidos)
- iii) *Funcionamiento de la variable «agrupamiento rítmico».*
 La variable «agrupamiento rítmico» se presenta “enmascarada” por la melodía. Los sujetos no músicos, en particular, aludieron a ese rasgo como un “accidente” del diseño melódico en lugar de abstraer el componente agrupamiento rítmico como valor independiente (describieron, por ejemplo, “sube y se para y después baja”). Sólo sujetos músicos utilizaron el rótulo «agrupamiento rítmico» para calificar el sub-agrupamiento que caracteriza a la mitad de los diseños melódicos, aunque, las referencias fueron predominantemente referidas a la “detención de la melodía” o la “pausa que muestra” en su transcurso.
- iv) *Eficacia de las variables distractoras (timbre y tempo).*
 Las variables distractoras parecen cumplir la función. Sujetos músicos y no músicos orientaron inicialmente las acciones, atraídos por alguna de ellas, -aunque de modo desigual-, a excepción de los músicos más experimentados que lograron descartarlas más rápidamente.
- v) *Atención al componente «timbre».*
 La atención dirigida hacia las fuentes sonoras se observó en la mayoría de los casos; músicos y no músicos lograron identificar los cinco valores que la componen (fuentes sonoras). Este hallazgo les permitió descartarla como criterio clasificatorio al constatar que resultaba inapropiada para resolver el problema. Los no músicos, aunque carecieran de los rótulos específicos, encontraron modos de denominar los instrumentos recurriendo a semejanzas o descripciones que permitieron comprender la dirección de su pensamiento.
- vi) *Atención al componente «tempo».*
 El tempo, si bien formó parte de comentarios o explicaciones de algunos sujetos, en ningún caso fue utilizado como criterio de clasificación. Tampoco se observó que se hubieran identificado los tres registros de velocidad utilizados.
- vii) *Uso de vocabulario específico;*
 Los sujetos músicos brindaron explicaciones correctas valiéndose de terminología específica en tanto que los sujetos no músicos mostraron dificultad y a veces imposibilidad de describir en qué consistían las diferencias y/o similitudes que habían percibido. La experiencia acuñada con el TAS en relación con las problemáticas derivadas de la carencia de vocabulario y su incidencia en el proceso de categorización, parecerían estar presentes en el campo de la melodía, y muestra mayores diferencias entre músicos y no músicos.
- viii) *Resolución del problema;*
 Se observaron diferencias en la resolución por parte de músicos y no músicos. Los primeros resolvieron rápidamente el problema. En el caso de los no músicos, la imposibilidad de verbalizar en qué consiste lo que escuchan (o aún traducirlo a otros modos de representación –gestual o gráfico, por ejemplo-), impidió en varios casos alcanzar la solución al problema. Aún cuando habían agrupado correctamente los diseños, varios sujetos omitieron la explicación o la formularon de modo inconsistente. Asimismo se admitió una resolución correcta con una explicación que, aunque con imprecisiones terminológicas podía considerarse suficiente.

ix) *Duración de la tarea.*

El tiempo empleado para cumplimentar la prueba resultó variable, según fueran músicos o no músicos. Los no músicos requieren mayor tiempo (hasta unos 40'); en los músicos el tiempo de las sesiones se redujo, en algunos casos, a 11'.

Discusión

Resolución del problema

Datos provenientes del ensayo muestran que en los sujetos sin estudios musicales, la dificultad para describir lo percibido se manifiesta como carencia de vocabulario específico. En este sentido, se observó una actitud de mayor dependencia del intercambio verbal con el evaluador. Esta característica parecería ubicar a los sujetos en algún punto de la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) propuesta por Vigotsky. Contrasta con la independencia demostrada por los sujetos con conocimientos musicales quienes no necesitaron tanteos, o consultas con el evaluador.

Al igual que con el TAS, se observó que la tarea misma provee indicios que poco a poco ayudan a configurar una solución al problema. Las ayudas adicionales -previstas en el protocolo-, permiten ir advirtiendo la interacción de dos atributos; paulatinamente, los sujetos van procediendo de modo cada vez más asertivo hasta resolver el problema.

La dificultad derivada del monto de información comprometida (22 diseños melódicos, sin refuerzo visual) parecería reducirse en comparación con el TAS. En este sentido la información dotada de mayor sentido (breves melodías en el TAM vs. sonidos aislados en el TAS) resultaría una carga de menor cuantía para la memoria operativa.

Funcionamiento de las variables

La variable contorno permite anticipar problemáticas de índole perceptiva y de comprensión de la direccionalidad o modo de ordenamiento de las alturas, y se vislumbran diferencias entre músicos y no músicos. Asimismo parecen emerger dificultades referidas a la exigencia de explicar o dar razones que impone el *test*. Son un ejemplo de ello los rótulos agudo y grave, utilizados para describir el comportamiento de la melodía –en algunos casos, antes de advertir la direccionalidad del contorno-. Asimismo la tendencia a utilizar gestos que reemplazan las palabras muestran que el contorno siempre se identifica como movimiento, aún independientemente de la direccionalidad. Surge así, una posibilidad a considerar: la de filmar la sesión para recoger esa información.

El agrupamiento rítmico en tanto componente de la melodía plantea problemas para su abstracción y verbalización. En particular los sujetos no músicos utilizaron vocablos tales como “pausas”, “paradas”, “cortes”, “espacios” asociadas a la descripción de la melodía para describir el comportamiento rítmico; en ningún caso se utilizó la palabra «ritmo». Asimismo, los vocablos rapidez y lentitud se utilizaron aludiendo a la densidad rítmica. En este sentido, vislumbran conflictos conceptuales entre «tempo», «agrupamiento rítmico» y «densidad cronométrica» o aún falsas asociaciones entre esos conceptos. El agrupamiento rítmico, aunque fue utilizado como variable crítica, la fusión o simbiosis que establece con la melodía podría entorpecer posibles asociaciones con otras variables en la tarea de construir conceptos nuevos; esto es, concepciones de carácter divergente con respecto a la solución de base. La presunción es que, si la abstracción de contorno y agrupamiento rítmico como componentes independientes resultara un obstáculo insalvable, podría malograrse la formación de nuevos conceptos y el *test* se restringiría a la identificación del concepto oculto.

Si bien se observó que tanto el «timbre» como el «tempo» cumplen la función de distractor, lo hacen en diferente grado: el timbre parece demostrar mayor eficacia que el *tempo*. Aunque la variable tempo fue percibida por la mayoría de los sujetos, ningún examinado logró precisar el número de registros de velocidad que muestran los diseños. Esta particularidad fue observada aún entre los músicos. En principio se considera atinada la decisión de construir el *test* reduciendo el número de valores de esta variable a tres; aún con esta reducción, parece ofrecer considerable dificultad para estimar perceptivamente la igualdad de registros que comparten determinados diseños. ¿Resultará una variable inoperante o de baja incidencia en términos de distractor? Nuevamente, podrían reducirse las opciones para la construcción de nuevos conceptos.

Identificar un determinado registro de *tempo* es dependiente del grado de estabilidad del tempo durante un lapso considerable hasta que el perceptor pueda abstraer las unidades de batido que lo organizan y efectuar el cálculo correspondiente para estimar el *tempo*. Es

posible que el escaso desarrollo en el tiempo de los diseños melódicos influya en la estimación del *tempo*.

Interrogantes de interés se refieren a la retención de información y a formas de representación del sonido. ¿Cómo funciona la memoria operativa cuando los datos son acústicos? ¿Qué tipos de relaciones se establecen para “comprender” las características del material que se está procesando? ¿Qué tipo de representación se utiliza? ¿Puede el TAM aportar datos para encarar estas cuestiones?

Dificultades observadas se vinculan con las limitaciones de los sujetos no músicos para describir lo percibido y el malestar que ello provoca. Estos obstáculos se refieren a la relación palabra-conceptos musicales. Así como Vigotsky enfatiza el rol que cumple la palabra en el proceso de formación de conceptos, inicialmente como medio y más tarde como símbolo, (Vigotsky, L. S. 1934; 1997), otros autores afirman que “existen muchas y variadas experiencias que no son susceptibles de etiqueta verbal” (Eisner 1982, p. 69). ¿La mente opera de diferente manera con datos acústicos?. ¿Es posible construir conceptos relativos a entidades abstractas como el sonido, sin el auxilio de la palabra? Si así fuera, ¿se trata de “verdaderos” *conceptos*? ¿O es suficiente la disponibilidad de *perceptos* para comprender relaciones musicales? (Furnó 1998 a).

A pesar de las dificultades descritas, los datos obtenidos en esta prueba piloto sugieren la validez del TAM para estudiar mecanismos de la formación de conceptos melódicos. La prueba resultó atractiva para los examinados y la tarea se resuelve a la manera de un “juego”. Las explicitaciones verbales del sujeto, tanteos y modos de acceder a la categorización pueden considerarse datos de interés en el seguimiento de las rutas elegidas para alcanzar la conceptualización. La identificación y análisis de procedimientos de clasificación de diseños melódicos, la abstracción de los rasgos percibidos y la generalización o principios que vinculan las propiedades abstraídas se consideran vías de acceso al estudio de los procesos de conceptualización y muestran la validez del instrumento para tal fin.

Proyecciones futuras

A partir de los datos recogidos en este ensayo, se ha procedido a iniciar la administración de la prueba a una muestra conformada con jóvenes músicos y no músicos ingresantes a la Facultad de Bellas Artes UNLP, como punto de partida de un estudio longitudinal que permitirá analizar respuestas de sujetos de diferentes edades y estudiar el proceso de formación de conceptos melódicos, con énfasis en etapas tempranas del aprendizaje musical. La aplicación a una muestra más amplia, permitirá confirmar o rechazar las prevenciones advertidas en esta prueba piloto y, en consecuencia, ajustar el instrumento o utilizar la versión aquí presentada para su administración en las franjas etáreas previstas.

Referencias

- Dowling, J. (1994) Melodic Contour in Hearing and Remembering Melodies. En R. Aiello (ed.) *Musical Perception*, N. York, Oxford University Press.
- Eisner, E. (1982). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- Furnó, S. *Sonido musical: construcción del concepto y proyecciones psicopedagógicas*. Buenos Aires: Ediciones Baudino – e.m.e. Educación Musical Editores (en prensa).
- Furnó, S. (2003) - Conceptos y categorización en el campo del sonido musical. El TAS (Test de Atributos del Sonido) En *Eufonía* AÑO: VIII **29**, Barcelona: Graó pp. 65 a 80.
- Furnó, S.; Valles, M.; Burcet M. I. (2002b).: Sonido musical: abstracción y saliencia de atributos componentes. En Furnó, S.; Arturi, M. (Comp.) *Encuentro de Investigación en Arte y Diseño*. La Plata, Facultad de Bellas Artes y Bachillerato A. De Santo (UNLP), pp. 34-37
- Furnó, S.; Valles, M.; Burcet, M. I. (2002a). Criterios categoriales en la formación de conceptos referidos al sonido musical: un estudio con adolescentes de 13 años, en *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*, Martínez y Musumesi (Eds.), CD Rom pp. 1-12,
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (2003) *Teoría generativa de la música tonal*, trad. J. González Castelao, Madrid, Akal [ed. de origen 1983]

Malbrán, S. (2007) *El oído de la mente*. Madrid: Akal.

Semeonoff, B. and Trist, E. (1958). *Diagnostic Performance Test*. A manual for use with adults. London, Tavistock Publications Limited.

Vygotsky, L. S. (1934-1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Fausto.

Vigotski L. (2007) *Pensamiento y habla*. Buenos Aires, Colihue.

LA EXPERIENCIA DE LA *FORMA* ARTÍSTICA COMO CONOCIMIENTO DE SÍ

Una aproximación desde la *Teoría de la formatividad*

de Luigi Pareyson

CRISTINA GONZALO CANAVOSO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA

“La esencia más específica del arte no es el lenguaje: como se ha visto, el arte es ante todo un hacer, un producir, un realizar”

Luigi Pareyson (1954)

Introducción

En la primera mitad del siglo XX el neo-idealismo italiano en las figuras de Benedetto Croce y Giovanni Gentile ocupaba un espacio de preferencia en el espacio de la cultura italiana.

En el neo-idealismo de Benedetto Croce se entendía que el momento estético era sólo uno de los cuatro momentos dialécticos del Espíritu absoluto, de allí que la multiplicidad de autores y de obras de una época fuese diluida en esa dialéctica teleológica del Espíritu.

El filósofo turinés Luigi Pareyson reaccionará frente a esta supremacía gnoseológica del Espíritu absoluto introduciendo la noción de *persona* como un núcleo central de su *Teoría de la formatividad*.

A diferencia de una dialéctica total, al modo hegeliano, la demanda existencialista presente en Luigi Pareyson lo conducirá a pensar la persona en toda su singularidad, en una dialéctica concreta –y paradójal– de términos opuestos en constante tensión y sin resolución especulativa: actividad-pasividad, limitación-infinitud, iniciativa y situación.

En la *Teoría de la formatividad*, el arte para ser tal, deberá especificarse emergiendo de esa totalidad formativa que es la *vida singular*, asumiendo características propias que resultan de una mutua constitución entre la concentración de todas las actividades y una dirección especificante, posible sólo por esa *unitotalidad* que es la persona y por su *iniciativa*.

Más aún, si la obra resulta del artista pero es distinta de él, se podrá considerar a la obra, en tanto realización, como un *existente*, una cosa entre cosas que vive con vida propia y que no depende de nada que le sea externo.

De este modo *hacer arte e interpretar el arte* serán los dos polos existenciales de una unidad formal –la obra como existente– que sólo podrá ser interpretada porque antes ha sido formada. Para el filósofo turinés la interpretación es siempre *“conocimiento de las formas por parte de las personas”* (Pareyson 1954, p. 18).

La actividad del artista como operación intencional, involucra toda su vida espiritual; su pensar y su obrar están dirigidos a la especificidad de su elección: *hacer arte*. Para ello se articulan, en la persona, en un movimiento tensional la *libertad* y la *sumisión* frente a la obra por hacer. Si como se señaló, en la *Teoría de la Formatividad* la persona es fundamento de todos los ulteriores desarrollos, resultará imprescindible despejar la noción de *persona*, luego la de formatividad y, finalmente, el concepto de arte que de ellas se desprende.

La *interpretación* será considerada en dos momentos atendiendo al tipo de *experiencia* que inhiere a cada una de ellas: a) como la *ejecución* de la obra de un compositor por parte de un músico y b) desde el lugar del *receptor* que se dispone a comunicarse con la obra musical. Estos tipos de experiencia son el resultado de un contacto con la obra cuyo ámbito de resolución se halla en la dimensión del sentimiento. Se incluyen aquí las reflexiones del filósofo francés Paul Ricoeur sobre el sentimiento como el lugar de la estructura paradójica humana donde se conjugan pensamiento y vivencia.

La interpretación de la obra musical aunada al sentimiento como soporte de la experiencia del arte se revela como instancia re-figuradora de la persona en su apertura al mundo. En este sentido se podrá decir que el conocimiento afectivo de las *formas* en el arte es el modo particular que, en la experiencia artística, la persona se expresa y, en esa expresión, expresa el mundo.

Persona, formatividad, arte

La teoría estética del filósofo italiano Luigi Pareyson tiene como núcleo de su pensamiento a la *persona*. Señala el filósofo turinés: “*La persona puede ser exhaustivamente definida cuando se la considera como existencia, como tarea, como obra y como yo*” (Pareyson 1949 p. 1079). Nótese que, a diferencia de un idealismo total cuya síntesis del conocimiento es el espíritu absoluto y su movimiento dialéctico en la historia, Pareyson decide comprender el carácter formativo de la vida a partir de la singularidad de la existencia humana:

“La persona es, pues, al mismo tiempo existencia, es decir historia concreta de la iniciativa que se encarna; tarea, es decir coincidencia de ideal y deber de una vocación que es la coherencia de que la vida entera es búsqueda; obra, es decir, forma viviente e irrepitable, dotada de validez absoluta y originalidad ejemplar; yo, es decir substancia histórica calificada por una responsabilidad esencial y ejercicio personal de la razón universal” (Pareyson 1949, p. 1083)

Para abordar la especificidad de la materia *arte* es preciso señalar que en la hermenéutica del filósofo turinés, la vida en su conjunto, es decir, el complejo de actividades humanas, tiene carácter estético y artístico. De este modo lo expresa: “*Estética es la totalidad de la vida espiritual en todas sus manifestaciones, mientras que el término ‘artístico’ es un atributo que conviene solamente al arte propiamente dicho*” (Pareyson 1954, p. 20).

En toda actividad humana se realiza un ejercicio de ‘formatividad’ y cada una de ellas tiene el carácter común de formar; en palabras del filósofo:

“en todas las operaciones humanas se trata de ‘hacer’ inventando al mismo tiempo el ‘modo de hacer’: alcanza a hacer una obra sólo quien ‘ha sabido’ hacerla. En toda la vida espiritual se trata de producir, ejecutar, realizar; pero no se llega a hacerlo sino a través de búsquedas y de intentos [...] No hay actividad humana que no tienda a realizar obras” (Pareyson 1954, p.28-29)

El arte como actividad específica y operación determinada tiene fin en sí mismo. En el arte el formar será *formatividad pura*, configurar, ya no para dar forma a un pensamiento o a una acción, sino formar por formar. Cuando la persona elige como actividad específica el hacer arte, la *formatividad* “*asume una tendencia, una dirección, una intencionalidad completamente suya*” (Pareyson 1954, p. 35); el artista se dedica libre e intencionalmente a formar obras en sí mismas para sí mismas.

Referir a la persona del artista implica, por una parte, hablar en términos de apertura y comunicabilidad de alguien que ha decidido producir arte como punto de encuentro con la *alteridad* y, por otra parte, implica situar en ella el origen de la obra y, a partir de allí, considerar las obras de arte en su singularidad y novedad.

La persona del artista –aunque responda a cánones, programas o poéticas determinadas– en su carácter de *existente único e irrepitable* concretará obras con rasgos singulares ya que su propia existencia desborda toda pretensión de sistema. Cada una de sus obras rebasará también todo esquematismo fijo heredando el misterio que habita en cada existencia y promoviendo la apertura de un horizonte epifánico en el hacer propio del artista.

El hacer del artista, entonces, consiste en producir obras que sean formas formadas pero también formas formantes [*forma formans*]:

“la obra, entonces, actúa antes de existir, es formada y formante conjuntamente y no alcanza a ser formada si no ha sido formante” (Pareyson 1954, p. 55)

Desde la *Teoría de la formatividad* de Luigi Pareyson, la obra es el resultado de la producción del artista pero es distinta de él; por esta razón se podrá considerar a la obra en cuanto realización como un *existente*, una cosa entre cosas que vive con vida propia y que no depende de nada que le sea externo.

Las obras de arte pasan a ser existencias entre las cosas del mundo, con autonomía e identidad propia. Si bien no puede negarse que en su misma constitución intervino la espiritualidad del artista que la formó, la obra, una vez hecha, es independiente del artista.

En su misma existencia sensible se aúnan espiritualidad y fisicidad, presencia misteriosa y patente a la vez.

La obra como existente es un objeto sensible y material, ya sea éste físicamente palpable como en la plástica o evanescente como en la música o en la recitación de un poema. En palabras de Pareyson:

“La manifestación física es, entonces, un aspecto necesario constitutivo e insustituible del arte [...] el artista sabe bien que luchar con la obra que quiere hacer significa hacerla existir como objeto físico y material; que sólo alguna cosa real física y materialmente existente puede esperar ser forma pura, que no sea otra cosa que forma, es decir obra de arte” (Pareyson 1954, p. 50) .

Si se considera a la obra de arte como un existente resultado de una creación libre y personal la misma deberá entonces ser valorada *“desde el punto de vista de su singularidad y la autonomía de su valía”* (Pareyson 1966, p.45). Esta consideración es fundamental ya que propone una hermenéutica de la obra de arte que acoge la diversidad de poéticas que el mundo del arte ofrece.

Interpretar el arte

a. Ejecución: interpretación musical

En la *Estética de la Formatividad* de Luigi Pareyson existe una unidad indisoluble entre el polo del *hacer* arte y el polo del *interpretar* el arte. Sólo la forma puede ser interpretada si antes ha sido formada.

La interpretación es posible en el encuentro de afinidades, la del intérprete y la de la obra. Este encuentro implica una disposición activa y al mismo tiempo una actitud de receptividad que permita *“recoger el principio de la unidad de la obra”* (Pareyson 1954, p. 17). Del momento que quien interpreta una obra musical es siempre una *persona* se puede afirmar que es imposible reducir la interpretación de esa obra musical a un canon interpretativo único. Con esta observación no se pretende caer en un subjetivismo radical, pero sí es preciso tener en cuenta que la persona es un singular punto de vista abierto a nuevas perspectivas y que la obra de arte es una obra acabada pero que *“por un a priori de falta de plenitud”* es susceptible de múltiples interpretaciones.

Cuando se alude a la interpretación musical es imperioso distinguir la experiencia artística del *intérprete-ejecutante* de la experiencia artística del *intérprete-oyente*, siendo ambas imprescindibles en la vida de la obra.

La obra de arte declara su ser forma cuando sale de su inmovilidad, cuando es ejecutada, es decir cuando alguien puede *“hacerla hablar según su lenguaje, hacerla vivir como ella misma quiere, volverla presente en toda su realidad a la vez espiritual y física, relevarla de su inmovilidad para darle vida”* (Pareyson 1954, p. 75). Cuando un músico *“ejecuta”* una partitura de la autoría de otro músico, no es ni más ni menos que otra persona frente a la misma obra, esto es, alguien que colabora estrechamente con el autor y alguien en el cual se juega la *libertad* y la *fidelidad*. El ejecutante es una persona singular e irreplicable que se involucra con la obra, la comprende a fondo hasta hacerla totalmente suya sin dejar de ser fiel a las normativas del autor. Esta situación coloca al intérprete frente a

un riesgo permanente, un desafío donde empeña su personalidad toda y el respeto por la obra a interpretar.

Sobre la relevancia del intérprete refiere Pareyson “*en la música la obra es accesible solamente a través de su ejecución; [...] en la música la ejecución no es copia o reflejo, sino vida y posesión de la obra*” (Blanco Sarto 2002, p. 777).

Hemos considerado oportuno introducir un ejemplo que ilustre la cualidad de unidad y multiplicidad que caracteriza a toda obra musical. La unidad de la obra es análoga a la multiplicidad de sus ejecuciones. Resulta claro el caso de la obra *BWV 1004 “Chaconne”* de Johann Sebastian Bach, donde es posible advertir la coloratura personal en ejecuciones destacadas como las de Henryk Szering, Itzhak Perlman, Arthur Grumiaux, Josef Suk, Nathan Milstein, Uto Ughi, Hillary Hann, Salvatore Accardo y Joseph Szigetti al tiempo que la unidad de la obra del compositor alemán se preserva.

La particularidad de este ejemplo radica, tal como lo señala el violinista Valvasori¹ en el hecho de que Bach no escribió ninguna normativa específica para la ejecución de la obra. A partir de esta situación, es posible advertir como cada ejecutante “*armó sus versión*” sin romper la unidad de la obra; por ello se puede decir que estas diferencias no son otra cosa que la puesta en acto de una originalidad radical de la personalidad del ejecutante. Esto nos lleva a afirmar que la interpretación del arte de mayor autoridad es la que se realiza al interior del mismo arte, o en palabras de Steiner “*las mejores lecturas del arte son arte*” (Steiner 2002, p. 29).

b. El receptor de la obra musical: el intérprete-oyente

Para abordar esta problemática el retorno a la noción de persona es, nuevamente, ineludible. Si la persona es única e indivisible y, a su vez, abierta y comunicativa, la obra como existente será para el oyente una tarea a realizar, donde “*la interpretación es, al mismo tiempo, una posesión real y una tarea infinita*” (Pareyson 1954, p. 105).

Cuando se interpreta como oyente una obra musical se estrecha una relación única con la misma, se genera un vínculo que, si bien es un punto de vista, una perspectiva, de todos modos es captación total aunque no definitiva. Esta perspectiva de la comprensión se va descubriendo y mostrando en la frecuentación de la obra. Es así que, ante una pieza musical que ha cautivado nuestra atención, se vuelve una y otra vez y, en cada escucha atenta y receptiva, se advierten matices nuevos revelados ante cada nuevo encuentro.

La obra musical habla a todos y a cada uno de sus oyentes según su personalidad ya que, como afirma Pareyson, “*ésta es el único órgano de penetración de que dispone el lector [oyente] para acceder a la obra y captarla en su realidad.*” (Pareyson 1954, p. 109). El tipo de relación que se entabla con la obra musical resulta así el modo más difícil de sociabilidad y, podría agregarse, el de mayor riesgo y responsabilidad. Allí el *intérprete-oyente*, sin renunciar a su personalidad, se relaciona con el otro (la obra) por medio de una congenialidad inicial que, como sucede entre las personas, se prolonga mediante la escucha y la comprensión. Dicho de otra manera, la relación del *intérprete-oyente* con la obra es la de un encuentro entre singularidades, un diálogo entre existentes. Por lo tanto, en esta dialéctica entablada no hay nada de subjetivismo, ya que la obra es *en sí* del mismo modo que la persona del *intérprete-oyente* lo es y, a partir de estas dos existencias puestas a dialogar, tiene lugar el movimiento hermenéutico. Hay que tener presente que la obra está abierta a todas las interpretaciones, a todas contiene sin agotarse en ninguna ni declarar la primacía de una sobre las otras.

La obra de arte musical, igual que la persona, resulta una existencia *paradojal* ya que, siendo un finito, es decir, una existencia con límites físicos y materiales, contiene una multiplicidad de interpretaciones que ella misma en sus límites suscita y reclama.

¹Agradecemos al violinista y maestro Fabricio Valvasori quién con disposición y entusiasmo nos brindó el material musical y sus propias valoraciones sobre estas interpretaciones de la pieza musical *BWV 1004 “Chaconne”* de Johan Sebastian Bach.

La obra musical se presenta ante el *intérprete-oyente* como evidente y misteriosa a la vez. Evidente, ya que por su fisicidad se manifiesta; misteriosa porque logra un nivel de penetración que, sin ser irracional, es irreductible a la razón.

El caso de la música es paradigmático, ya que es allí, mejor que en ningún otro arte, donde la posibilidad de parafrasear, explicar aquello que la música suscita en el interior de quien la escucha, no puede traducirse en palabras, siendo esto indicativo de la sobre-abundancia contenida en el arte y la evidencia clara que no todo puede ser abordado y comprendido con categorías analíticas.

b.1. El músico: intérprete-oyente privilegiado

Cuando se plantearon los dos momentos de la interpretación se advirtió que no podía excluirse una situación especial: la del músico, ya no sólo como ejecutante de una pieza musical, sino en su carácter de *intérprete-oyente privilegiado* merced al conocimiento artístico que posee.

Podría decirse que este momento constituye un nexo entre las dos instancias interpretativas propuestas. La necesidad de esta inclusión surgió a partir de las observaciones expuestas por el músico consultado. En principio sus juicios se hallan sujetos a las normas del arte, luego ceden lugar a valoraciones personales que exceden el lenguaje técnico e intentan dar cuenta de la afectación que produce dicha interpretación.

Así, nuestro *intérprete-oyente privilegiado*, se refiere a la interpretación de la Chacona de Bach por Szering del siguiente modo: “*trata de respetar siempre que es posible, los valores que escribió Bach, destaca como ninguno las melodías de voz intermedia*”; “*agrega arcadas que no están escritas por Bach*”; luego, quizás para reforzar el logro interpretativo analizado técnicamente, concluye: “*Hay una pasión moderada, un carácter religioso. Nunca pierde la paz y cuando va al Forte o Fortísimo suena como un órgano, con pasión y grandeza, pero moderada por la pureza. Grandeza de ‘corazón’.*” Vemos así cómo sus palabras revelan la necesidad de recurrir a imágenes extra-musicales ya que el discurso directo no da cuenta de la inconmensurabilidad de dicha experiencia. En su decir se evidencia la inefabilidad de la música; las hondas repercusiones que la forma musical instala en su interioridad no pueden ser capturadas en una explicación ni reducidas al orden de lo estrictamente técnico; siempre queda un resto de realidad que resulta inasible mediante el lenguaje.

La experiencia de la forma artística como conocimiento de sí

a. El sentimiento

En relación al sentimiento el filósofo turinés afirma que “*en cualquier actividad humana está siempre presente el sentimiento que no es otro que el carácter de personalidad del mismo operar humano en cuanto tal*” (Pareyson 1954, p. 14).

Todo obrar humano tiene la impronta del sentimiento personal y es más evidente aún en el caso del *hacer e interpretar el arte* que refiere a un modo particular en que la persona interpreta el mundo y lo expresa.

Resulta de especial relevancia comprender qué es el sentimiento y porqué su impronta resulta indeleble en todo obrar humano. Por esta razón en este apartado y, sin abandonar el eje propuesto por Pareyson, se integrarán algunas reflexiones del filósofo francés Paul Ricoeur que arrojan luz sobre el sentimiento. Dentro de la antropología filosófica de Paul Ricoeur el sentimiento se halla enclavado en la afectividad. Así lo expresa:

“[el sentimiento] *no puede describirse más que en forma paradójica, como la unidad de la intención y el afecto, de una intención hacia el mundo y de un afecto que ‘afecta’ a mi yo. Pero esta paradoja no es más que la flecha que señala hacia el misterio del sentimiento, a saber: hacia el enlace indiviso de mi experiencia con los seres, y con el ser, por el deseo y el amor*” (Ricoeur 1969, p.146).

Nuevamente hallamos en el *arte* el lugar de privilegio de apertura al mundo principiado por el misterio y dirigido igualmente al misterio.

El arte es el lugar donde –tanto la obra como producto de una persona singular cuanto punto de encuentro dialógico con el intérprete–, manifiesta y revela la manera en que el *yo* queda afectado en su relación con el mundo, con las personas y con las cosas. Sobre este particular refiere Ricoeur: “*No estoy lejos de pensar que en la música se halla realizada, en estado puro, la exploración de nuestro ser afectado*” (Ricoeur 1997, p. 243).

Ahora bien, no se debe olvidar que las cualidades que el sentimiento asigna a las cosas tienen como polo de objetividad el objeto percibido. Es por esta razón que al sentimiento no se lo puede comprender sólo como producto de un cúmulo confuso y parcial de estados afectivos internos. No se explica sólo como producto interior sino, más bien, como resultante de un movimiento mutuo entre conocer y sentir, donde al designar una cualidad sobre una cosa se revela al mismo tiempo la intimidad de un *yo* a través de ese aspecto manifiesto de la cosa.

b. Experiencia y conocimiento de sí

En el presente estudio se entiende a la experiencia en un sentido muy preciso, que es necesario despejar ya que esta noción está muy devaluada o su acepción ha sufrido notables corrimientos.

El sentido que se adopta aquí es aquel que dice que la experiencia es la huella profunda que queda en el interior de cada existente luego de un encuentro producido en libertad. Cuando una persona está dispuesta a la escucha y es capaz de hallar en el otro (la obra) un mundo y recoger de ese encuentro aspectos de sí desconocidos hasta entonces por el intérprete.

Cuando se escucha una obra musical y uno queda marcado por ella, se produce una reverberancia interior que se expande más allá de la conciencia. Cala en estratos tan profundos que ante determinadas circunstancias esa musicalidad aflora en la afectividad y suscita a partir de ella nuevas articulaciones en la realidad. Esa experiencia de la sonoridad latente en el corazón asoma cuando, sin intención, y aún en circunstancias alejadas de un momento de especial fruición musical, nos sorprende ante la entonación de una melodía que quizás hace tiempo no escuchábamos.

Estas circunstancias hablan a favor de una experiencia singular e inenarrable que tiene como correlato y consecuencia el *conocimiento de sí*, esto es, un conocimiento que no se cierra en el solipsismo de una idea que se impone a la realidad. Esta experiencia del *yo* es un aprendizaje a partir de su relación con el *alter*, de su apertura al mundo, en este caso del mundo creado por la obra de arte. Según Ricoeur :

“se puede, pues, utilizar el término ‘mundo’ con todo rigor, solamente cuando la obra produce en las relaciones con el espectador el trabajo de refiguración, que invierte su expectativa y su horizonte: la obra se revela ella misma capaz de un mundo, solo en la medida en la cual puede refigurar este mundo” (Ricoeur 1997, p. 244).

Con la misma precisión Ricoeur señala: “*La obra libera una emoción análoga a aquella que la ha generado, emoción de la cual el intérprete era capaz, pero sin saberlo, y que expande su campo afectivo, cuando la prueba*” (Ricoeur 1997, p. 247).

La música coloca a quien la escucha en un umbral de inteligibilidad que trasciende lo expresable y coloca al oyente en una situación que deja al descubierto la finitud humana, que se evidencia en la conmoción interior que la música produce y la imposibilidad de traducir en lenguaje cotidiano dicha experiencia.

Conclusiones

La propuesta hermenéutica *hacer arte-interpretar el arte* del filósofo turinés Luigi Pareyson tiene su sustento en una filosofía de la persona.

La relevancia de pensar el arte desde la persona implica apertura, comunicabilidad y simultáneamente es unicidad, irrepetibilidad. La obra de arte musical reúne todas las características de la persona. La obra musical, además, una vez concluida vive con vida propia independientemente de su

autor, pasando a ser una existencia más entre las cosas del mundo. Considerar así la obra musical implica la aceptación de todas las poéticas, de todas las reglas artísticas; la cuestión ya no se dirige en una relación de exclusión centrada en la primacía de un modo único de *hacer e interpretar el arte*. Se trata de una apuesta a la libertad y al compromiso personal e intransferible frente a la obra de arte musical.

La interpretación de la obra de arte musical debe ser entendida a partir del encuentro entre dos existencias dispuestas a dialogar.

Para el músico constituye un diálogo con la materia a la cual se enfrenta y a la que debe sumisión ya que la materia que ha elegido le impone sus propias reglas.

Para el *intérprete-ejecutante* de una pieza musical este encuentro asume la arriesgada condición que implica la obediencia a las reglas de la composición y a la libertad que su propia personalidad exige. En el mismo respeto y fidelidad a la obra interpretada, el *intérprete-ejecutante* no puede sustraerse a su personalidad, es allí donde afloran los "matices" originalísimos de la persona de cada intérprete.

Para el *intérprete-oyente* el encuentro con la obra musical supondrá un disponerse dócilmente a recibir la obra tal como ella es, a no imponerle categorías extrínsecas sino, más bien, seguir las propias leyes que la obra muestra en su desplegarse.

En resumen, es posible pensar la comunión de dos realidades: la de la obra y la del intérprete, siempre y cuando el intérprete sea capaz de recibir la significatividad del mundo que ella ofrece. El mundo de la obra al irrumpir en el mundo del *intérprete-oyente* provoca un desafío que incide en la totalidad viviente de esa persona.

El sentimiento *-corazón y pensamiento al unísono-* marcan el modo en que la *otredad* ha ingresado al núcleo íntimo del existente. La *experiencia del arte* resulta un acontecimiento posible que pone a prueba nuestro límite y nuestra grandeza. La exhuberancia que habita en cada obra musical es una invitación alterativa para que el *yo* resulte conmovido ante la experiencia de la paradoja existencial.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias:

- Pareyson, Luigi. (1954). *Estetica. Teoria della Formatività*. Trad.: inédita AG. Ed di Filosofia, Torino.
(1966). *Conversazioni di Estetica*. [Conversaciones de Estética. (1987) Trad.: Zósimo González. Ed. Visor, Madrid, 1987].

Fuentes secundarias:

- Blanco Sarto, Pablo. (1998). *Hacer arte, interpretar el arte*. Estética y hermeneútica en Luigi Pareyson. Ed. EUNSA, Pamplona.
- Galimberti, Ana; Teobaldi Daniel; Gonzalo C., Cristina. (2008) *La experiencia de la belleza en la literatura y el arte*, Ed. del IAPCH- El Copista, Córdoba.
- Ricoeur, Paul. (1960) *Finitude et culpabilité*. [Finitud y culpabilidad, versión castellana: Cecilio Sánchez Gil. Ed. Taurus, Madrid, 1969].
(1990) *Soi-même comme un autre*. [Sí mismo como otro, Trad.: Agustín Neira Calvo. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1996].
(1995) *La critique et la conviction*. [La crítica e la convinzione. A colloquio con Francois Azouvi e Marc de Launay. Tradizione Daniella Ianotta. Ed. Jaca Book, Milano, 1997].
- Stenier, George. (1989) *Real presences*. [Presencias reales, trad.: Juan Gabriel López-Guix, Ed. Destino, Barcelona, 2002].

Artículos:

- Pareyson, Luigi. (1949). Sobre el concepto de persona, Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía, pp. 1079- 1083.
- Blanco Sarto, Pablo. (2002). Arte, verdad e interpretación en Luigi Pareyson, Anuario filosófico, (35) pp. 753-788.

Grabaciones:

Se consigna duración y fecha de las grabaciones escuchadas.

Accardo, Salvatore. 15' 08", Salvatore Accardo J.S.BACH Sonatas & Partitas BWV 1004-1006. Philips Classics. Graphics: Mario Corticelli, Marisa Ferioli - Cover photo: Marcello Mencarini/G.Neri. 1976 Philips Classics Productions -copyright 1996 Ermitage licensed by Philips Classics.

Grumiaux, Arthur 13' 17", Bach Complete Sonatas and Partitas for Solo Violín. Arthur Grumiaux Violine. Philips Classics. Recorded: Berlin, 11/1960 (BWV 1001,1006); 2/1961 (BWV 1002, 1005); 3/1961 (BWV 1003, 1004). 1961 Philips Classics Productions. Digitalised by BITSTREAM. copyright 1993 Philips Classics Productions.

Hilary Hann, *play Bach*. 17' 47", Engineer: Richard King. Recorded at the Troy Savings Bank Music Hall, Troy, New York, June 17-18, December 23, 1996, March 23-24, 1997, by agreement with the Troy Savings Bank Music Hall Corporatios. Package Design: Roxanne Slimak. All photos: Karen Cipolla. Total Time: 78.44. SK 62793 DDD. copyright 1997 Sony Music Entertainment Inc./ and SONY CLASSICAL.

Perlman, Itzhak 14' 46", J. S. Bach Sonaten und Partiten Sonatas and Partitas Sonates et Partitas Itzhak Perlman. EMI CLASSICS.
Producer: John Fraser. Balance Engineer: John Kurlander. Recorded: VI. 1986, I.,V. & VI. 1987, Concordia College, Bronxville, New York. Recorded usin B & W loudspeakers. 1988 Original sound recordin made by EMI Records Ltd. Front cover: Photo - EMI/Steiner. copyright EMI Records Ltd., 1988. CDC 7 49483 2. F PM 644. D 657. USA CDCB 49483.

Suk Josef.14' 57", .S.BACH Sonatas & Partitas. Josef Suk. Recorded: IX. 1970, Abbey Road Studios, London. Producer: David Mottley. Balance Engineer: Neville Boyling. Digitally remastered at Abbey Road

Studios by Simon Gibson. Monitored using B&W loudspeakers. Front cover: Christiaan van Pol (1752-1813) - *A Still Life with Flowers in a Marble Vase*. 1971 The copyright in these sound recording is owned by EMI Records Ltd.
This compilation and digital remastering 1999 Ltk. Copyright 1999 EMI Records Ltd.

Szeryng, Henryk. 14'40", MASTERWORKS PORTRAIT HENRYK SZERYNG J.S.BACH SONATAS & PARTITAS FOR SOLO VIOLIN FÜR SOLO-VIOLINE POUR VIOLON SEUL COMPLETE EDITION. Recorded 1965. Sony Music Entertainment Inc./Masterworks Portrait. Copyright 1991 Sony Classical GmbH/ and SONY CLASSICAL. Printed in Holland. 01-046721-10. Distribution Sony Music. Photo: Otti Zacharias, Kiel.

Ughi, Uto. 15' 21", RCA VICTOR RED SEAL. J.S.BACH Violin Sonatas & Partitas Uto Ughi. Produce by Thomas Gallia and Paolo Derj. Assistant Producer: Franco Paolo Policardi. Recorded in Siena, Sala Sacarlatti/Beccafumi. Accademia Musicale Chigiana, April 7-10, September 9-13, 1991. Front cover photo by Elisabetta Catalano. Marcas Registradas General Electric, USA, except BMG logo and Red Seal. BMG MUSIC. Copyright 1993, BMG Music, BMG Music. Printed in Germany.

REMEMBRANZAS BOYACENSES

Una Propuesta para la masificación de los ritmos autóctonos del departamento de Boyacá

LUÍS ARCENIO HERRERA HERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

Introducción

El presente artículo surge de la experiencia pedagógica de RUMBAMBUQUIANDO, agrupación musical conformada por estudiantes de la Licenciatura en Música de la UPTC, quienes desde el primer semestre de su carrera en el 2005 se mostraron inquietos por la nueva expresión de la música andina Colombiana, explorando diferentes ritmos tradicionales e incorporando al formato tradicional (Tiple, guitarra y bandola) instrumentos como la flauta traversa, la tambora y el contrabajo. Las personas que en ese momento integraban el grupo tenían una marcada tendencia al bambuco, más que a la rumba criolla, de ahí nace el nombre de la agrupación. Sin embargo desde el comienzo, estaba presente el interés por el folclor boyacense, teniendo en cuenta que la idea de crear un grupo de música carranguera surgió en el 2004 en un momento exploratorio en el que se encontraron el requinto, la guitarra y la voz.

Para analizar esta experiencia pedagógica, se hará un recorrido conceptual por diferentes aspectos relevantes en la consolidación de la propuesta de RUMBAMBUQUIANDO, el formato, la definición y contextualización de la “carranga”; algunos apartes referidos a la identidad cultural, como un conflicto que atañe a la educación y la juventud; además de un análisis de la influencia del humor y la música comercial y cómo éstos han sido incluidos en la propuesta musical del grupo como herramienta para acercarse al público. Por último algunos estereotipos impuestos a la música tradicional, abriendo así nuevos espacios que posibiliten el diálogo y la discusión, es decir, que la juventud piense su música y su cultura.

Antes de continuar, es necesario aclarar que el departamento de Boyacá está ubicado en el altiplano cundiboyacense en el centro oriente de Colombia, una región agrícola, minera e industrial, un departamento verde, donde el observador puede explorar desde nevados, hasta desiertos, pasando por regiones sumamente fértiles donde los campesinos trabajan arduamente en pequeñas parcelas, en las que el radio es el acompañante eterno en el día, y el requinto y la copla se convierten en la expresión característica de la cultura.

“Mi vereda parece un pesebre, hay casitas en todo lugar... mi vereda parece ir de fiesta, su vestido esta lleno de luz, de luz verde, amarilla, violeta y en veces rojita y en veces azul, porque el trigo, el maicito, la papa, el frijol, la arveja y los rayos del sol van tejiendo telas de colores de las mesmíticas que luce mi amor...” (VELOZA, 1998)

Boyacá es cuna de la libertad, es tierra de tesoros escondidos y ciudades emprendedoras con muchas historias que contar y metas que alcanzar

Fundamentación

RUMBAMBUQUIANDO se define como una agrupación interesada en llamar la atención de la juventud hacia la música tradicional y el rescate de las raíces culturales Boyacenses. Se ha modificado el formato instrumental del grupo, cambiando inicialmente el contrabajo por el bajo eléctrico, para finalmente incorporar el guitarrón (instrumento Mexicano derivado de la guitarra barroca) que es el instrumento que actualmente cumple la función de soporte armónico. Ésta exploración ha estado marcada tanto por la experimentación, como por la casualidad, por ejemplo, el uso del guitarrón surgió accidentalmente en una ocasión en la que no estaba disponible el cable para el bajo eléctrico y fue necesario utilizar dicho instrumento, luego de escuchar el grupo con el guitarrón, los integrantes decidieron que esa era la sonoridad que querían para la agrupación y la que mejor definía su propuesta, teniendo siempre como base los elementos que han dado origen a nuestra cultura, puesto que ésta es el resultado de la mezcla racial y la fusión de diferentes tradiciones, sin embargo, en ciertos contextos sociales, como en la juventud, las raíces propias se olvidan y la identidad comienza a formarse desde referentes distintos a los propios, como lo afirma Isabel Aretz:

“Jóvenes que desdeñan la música folclórica porque piensan que es cosa de viejos y no saben que es el medio de expresión de centenares de miles de jóvenes latinoamericanos, y que además por sus valores decantados por una larga tradición es mucho más digna de figurar en sus diversiones” (ARETZ 1997, p262)

Después de casi cuatro años de trabajo propendiendo por la divulgación de la música tradicional, el objetivo fundamental del grupo es entonces mostrar el folclor boyacense, sus raíces y estado actual, teniendo en cuenta que para fortalecer la Identidad Boyacense se hace necesario que la juventud sea capaz de mirar la música carranguera con orgullo.

“La carranga es, en muchas melodías, un pregón en homenaje a un pueblo “sencillo, tradicionalista, fanático, hospitalario y tímido; silencioso y discreto, especulativo, cauteloso y reservado (...) un pueblo católico por excelencia, en donde la música y las danzas están en estrecha relación con sus “romerías” y festividades religiosas”. (Ocampo, 1984, p. 96).”

“Este género, [la carranga] uno de los más representativos de la cultura campesina, emergente en el Altiplano Cundiboyacense, ha ampliado su radio de acción e influencia; se extiende en la actualidad —a nivel nacional— por los departamentos de Boyacá, los Santanderes, Cundinamarca, Tolima, los Llanos, Antioquia y el Eje Cafetero. A nivel internacional, el folclor carranguero ha incursionado en Estados Unidos, Rusia, España, Bolivia, Ecuador, Perú, Argentina, México.” (SANCHEZ, ACOSTA 2008 p111-146)

Carranga e Identidad

Luego de aclarar el contexto social en el que se ha desarrollado la música carranguera, es preciso centrar nuestra atención en la estrecha relación existente entre identidad cultural y juventud, pues la aceptación de las expresiones tradicionales por parte de los jóvenes, es un conflicto que no atañe únicamente a Boyacá o a Colombia, todo el continente presenta la misma problemática, los latinos somos el resultado de un sincretismo cultural que se dio luego de la colonización y que no tiene sólo aportes europeos, sino que también existen elementos indígenas y africanos, sin embargo en algunos casos se pretende desconocer este origen.

La discusión sobre los ritmos autóctonos boyacenses y su masificación puede analizarse desde una perspectiva histórica, remontándonos a la época de la colonia, cuando las culturas precolombinas fueron diezmadas tras la llegada de los europeos, generando un movimiento que hizo que la música se desarrollara entre otras, con dos tendencias principales, la primera, erudita, netamente europea y la segunda fruto del sincretismo cultural que se dio en esa época, entre colonizadores (españoles), colonizados (pueblos indígenas) y esclavos africanos.

“La conquista y el establecimiento de la colonia trajeron consigo un estado de opresión en la cual la cultura del dominador es considerada como superior, y entre otros privilegios le da al conquistador el derecho de imponerla por la fuerza.” (ARETZ 1997, p258)

Dicho sincretismo dio como resultado una serie de ritmos, géneros musicales y expresiones artísticas auténticas, cuyo origen no puede atribuirse únicamente a los colonizadores o colonizados, sino que requirió de la combinación de estas culturas para construirse y estructurarse. Tomás Sánchez y Alejandro Acosta, aclaran este fenómeno, refiriéndose a las características de la música tradicional y el posible símil que puede existir con la música popular, diciendo que:

“Por música popular —o mejor, músicas populares— se puede entender “todas aquellas formas de hacer música, aquellas [músicas] que logran ser objeto de percepción con agrado por una mayoría del grupo poblacional en que surge, alcanzan la categoría popular y esto sólo dentro del marco poblacional en cuestión” (Rodríguez, s.f., pp. 4-5).

“ las músicas populares comparten algunas características comunes: transitan de generación en generación, se perpetúan mediante la tradición oral; son colectivas, se constituyen en patrimonio de un determinado pueblo que las canta, las baila, las vive; son vernáculos, contienen narrativas ligadas a las costumbres y tradiciones de los pueblos en las que emergen; son autóctonas, se originan a partir del conjunto de circunstancias (sociales, históricas, políticas, religiosas, ideológicas, económicas...) de los lugares en que cobran vigencia; son tradicionales, por cuanto se transmiten y permanecen como manifestación de supervivencia y como continuidad entre el pasado y el presente ; tienen origen anónimo (no la obra en particular, “sino el conjunto de sistema tonal, rítmico y armónico en que se articula”).” (OCAMPO 1976)

Sin embargo, estas características, de transmisión oral, origen colectivo, vernáculo, autóctono y anónimo, tienen estrecha relación con lo tradicional y con aquellas expresiones que han perdurado en el tiempo, especialmente entre nuestras comunidades rurales, reconstruyéndose con cada generación, propiciando una identidad regional que durante años fortaleció la música carranguera y la configuró como el mecanismo de expresión preferido de las comunidades, aunque esta perspectiva se ha modificado con el correr de los años.

En Boyacá las expresiones de la música tradicional casi siempre han permanecido distantes de lo que ocurre en los conservatorios y las escuelas de formación musical, generando una doble identidad entre la sociedad y más aún entre los jóvenes, quienes independientemente de su formación académica, prefieren la música que llega de otras culturas fruto de una fuerte ofensiva comercial, en lugar de los sonidos tradicionales de la región, llegando incluso al desconocimiento de los ritmos, instrumentos y formas características de la música carranguera.

Entonces, las tendencias musicales europea y tradicional, han surgido en medio de este conflicto, con conservatorios que tienen asignaturas, contenidos y repertorios propios de la música europea, que si bien, son fundamentos teóricos necesarios no debemos centrarnos en ellos, restando importancia a la existencia de las expresiones tradicionales. Los interrogantes surgen cuando las comunidades empiezan a desconocer la música tradicional, para nuestro caso la música carranguera y demás ritmos de la región, surgiendo otro tipo de tendencias musicales como el corrido norteño, la música Mexicana, el rock, el pop, entre otros, que a su vez cumplen con la función natural de estos ritmos, conseguir que la gente se apropie de esa música.

Esta problemática permea no sólo el ámbito cultural y social, sino que va más allá, al ámbito de la educación, pues siempre hemos creído que lo que viene del extranjero, es más importante o tiene más valor que lo nuestro. En Colombia son contados los centros de educación superior (universidades) e incluso los colegios, que toman la música tradicional, como parte importante de su currículo y planes de estudio, y mucho menos como el eje central de los mismos.

Esto se evidencia en los centros educativos y escuelas de formación musical formal e informal, que tienen como modelo la cultura occidental a la manera de conservatorio, generando que tanto en el departamento de Boyacá, como en el resto del país los contenidos programáticos, no sólo no contemplan la música autóctona como un objeto de estudio, sino que la productividad académica relacionada con ésta música y todas las demás expresiones tradicionales es muy poca y prácticamente nula.

Regresando al conflicto de la educación musical y su relación con la identidad cultural, otro gran problema es que nos hemos quedado en el pasado, estudiando teorías de siglos anteriores, y hemos olvidado la realidad social y cultural en la que estamos inmersos, como lo afirma Lácides Romero:

“nuestros sistemas pedagógicos parecen FOSILIZADOS... La subvaloración de nuestra cultura es, en parte, una influencia que hemos recibido de Europa a través de nuestros conservatorios de música. De otro lado, está también nuestra falta de identidad y por tanto, de capacidad para valorar lo propio. De aquí, que la música de nuestros pueblos no tenga cabida en todas las instituciones”. (ROMERO 2002, p4)

El desdén por la música folclórica podría explicarse desde un desconocimiento de la cultura y de las expresiones propias de cada pueblo, matizado en gran medida por el papel de los medios de comunicación y los arquetipos que se generan dentro de la sociedad. Es común que las preferencias musicales estén ligadas a contextos socio culturales y económicos específicos, donde de acuerdo al status social, se escucha determinado tipo de música que puede estar “acorde” con la situación. RUMBAMBUQUIANDO pretende romper con estos esquemas, llamando la atención de personas de diferentes estratos socioeconómicos, con intereses culturales distintos, partiendo de la juventud, para que el reconocimiento de la cultura tradicional se dé como un proceso natural y necesario para nuestra construcción de identidad, buscando así la preservación y fortalecimiento de nuestra música carranguera.

Un aspecto fundamental dentro de este conflicto es el estereotipo que se le ha impuesto a esta música como “música de campesinos”, el cual ha llevado a que se le vea de manera negativa, por algunos sectores de la sociedad, principalmente la juventud ciudadana; desconociendo el gran valor poético y ecologista inmerso en la música carranguera. Dicho de otra manera no se le ha dado ni el valor ni el espacio que ésta merece dentro de nuestra cultura.

“La música carranguera ha sido pregonera de la vida y la alegría de la gente campesina; sus letras recogen diversos temas que relatan la cotidianidad, las circunstancias y las condiciones de vida individual y colectiva de la región.... De modo que sus audiencias no son solamente campesinas, sino que sus mensajes impregnados de contenido social —reflejo de la realidad y de la condición humana—, han conquistado el gusto de una considerable audiencia, que la usa de diferentes modos y con diversas finalidades.” (SANCHEZ, ACOSTA 2008 p111)

Mercadeo del Arte

La pérdida de la identidad cultural tiene otro componente adicional y es la fuerza que ha tomado la música comercial, pues en la actualidad los medios de comunicación se han convertido en cultores, desconociendo los ritmos propios del departamento de Boyacá (rumba criolla y merengue

carranguero), haciendo que nuestra música tradicional no sea popular (escuchada constantemente) entre los jóvenes e incrementando el desconocimiento y desagrado entre las poblaciones urbanas.

Sin embargo, esto no se debe únicamente a la pérdida de identidad, la falta de apoyo a las expresiones musicales tradicionales ha contribuido a que incluso músicos con formación académica tengan la música popular como su fuente de ingresos. Esta situación se puede ver también al interior de RUMBAMBUQUIANDO, sus integrantes han encontrado en la música popular una fuente de ingresos para pagar sus estudios.

“...en los últimos niveles de las escuelas, la mayoría de alumnos, por la presión cultural y laboral del medio terminan tocando la música que mas “vende” (tríos, serenatas, orquestas de músicaailable, marichis, pequeños conjuntos que interpretan la música de moda en las tabernas...) y distanciándose cada vez mas de las músicas de estudiantina o de las músicas regionales” (BLASCO 1991, p3)

Al igual que en otras partes del mundo, lo que se oye en la radio, depende de la decisión comercial de las disqueras y las emisoras que promueven los artistas de renombre internacional y sólo en escasas ocasiones los músicos locales -lamentablemente no los que hacen música tradicional- son los que se enmarcan en las tendencias comerciales internacionales .

La música ha perdido su valor artístico y éste se ha remplazado por un valor económico que propende más por la acumulación de riqueza que por el arte de hacer música en sí.

Rompiendo esquemas

Rumbambuquiando empezó como una práctica académica dentro de la asignatura de Proyecto Vivencial – Música Colombiana- adscrita al Somos Nosotros, el cual era un proyecto de la Licenciatura en Música que buscaba fortalecer la experiencia y vivencia musical de cada uno de los estudiantes, con el tiempo, lo que fue un requisito académico pasó a ser una propuesta musical independiente al currículo donde el objetivo principal es conocer y dar a conocer nuestra música carranguera teniendo como bandera el rescate de nuestra identidad como Boyacenses a partir de la obra musical del maestro Jorge Veloza Ruiz considerado “padre de la carranga”

Para romper con los esquemas tradicionales del formato carranguero (Tiple, Requinto, Guitarra, Guacharaca y Voz) y masificar los ritmos autóctonos Boyacenses, RUMBAMBUQUIANDO ha acudido a tres elementos fundamentales, la copla, el humor y la música comercial. La primera tomada de la tradición boyacense, que se ha nutrido por las experiencias y vivencias del campesino, y en este caso, de cada uno de los integrantes del grupo. La copla se construye de acuerdo a cada situación y sirve para medir la receptividad del público y la aceptación de la propuesta.

“El mensaje carranguero lo hemos aprendido a partir de dos cosas fundamentales, lo que yo considero el ladrillo o adobe poético a partir del cual se han armado todas las canciones, es la copla popular con la que nos criaron y a partir de ahí aprendimos... la música Carranguera es pensamiento y palabra”. (VELOZA, 2009)

Teniendo en cuenta estos aspectos, la copla se puede modificar para darle el toque que el momento amerita, de acuerdo al contexto en el que se desarrolla el concierto o puesta en escena.

“Las cantas o tonadas brotaron en las plazas, calles y hogares de las incipientes ciudades coloniales de la provincia de Tunja y en general del Nuevo Reino; recorrieron los campos recolectando con sus versos las costumbres de cada región; sus hechos triviales, sus gestas patrióticas, el amor campesino, el olvido, el despecho y otros sentimientos del pueblo. Unas coplas o cantas son descriptivas del paisaje; otras de sabor político, compendiando los diversos temas de la vida espontánea de los pueblos. Las cantas o tonadas se hicieron populares en las ventas de las veredas, en las romerías boyacenses, en las serenatas, en los círculos de la peonada campesina al son del rasgueo del tiple; en las fiestas campesinas, en los intermedios de los bailes del Tres, la manta jilada, el moño, etc., en los célebres retos de copleros en Chiquinquirá y otros momentos de la vida social y familiar del campesino boyacense... La diversidad en las coplas, el humor, la sátira, la alegría, la crítica a la situación, el amor, la desilusión y todos los aspectos de la vida cotidiana, los encontramos en las coplas boyacenses. En cualquier fiesta familiar, veredal, romería, baile de casorio, encontramos el coplero oportuno que echa las coplas tradicionales y las que hace dedicadas para el momento.” (OCAMPO 1977, c6)

Por otro lado, el humor ha sido el elemento articulador entre la música y la copla como expresión literaria para llegar al público y ha tomado elementos de la propuesta del dueto santandereano “música para el pie izquierdo”, que intenta vincular los cuentos infantiles y las historias cotidianas al folclor colombiano y la agrupación argentina “les luthiers”, quienes con más de 40 años de trabajo, han llevado la música a otros espacios, ubicándola en un contexto, que rompe todo tipo de esquemas, donde:

“Se puede reír con la música y no de la música. Se puede hacer reír con inteligencia, con elegancia, con sutileza, sin por ello ser necesariamente artistas para unos pocos.” (LES LUTHIERS)

RUMBAMBUQUIANDO incluye también la música comercial, haciendo arreglos y adaptaciones para las canciones que suenan comúnmente en la radio, así su público encuentra elementos que les son familiares y pueden rápidamente establecer un puente y llegar a la música tradicional, de una manera novedosa. Esta necesidad surge por la misma génesis del grupo, ya que está conformado por jóvenes que no son ajenos al fenómeno de la música popular que generan los medios de comunicación y tienen como bandera el interés por rescatar las raíces musicales de la región.

Gracias al trabajo realizado han empezado a surgir composiciones propias, que no se salen del esquema de la música tradicional carranguera pero que a la vez tienen una influencia muy marcada de la academia y de diferentes ritmos populares, sin embargo es necesario aclarar que esta inclusión de la música popular es realmente una estrategia para atraer al público joven, pues en mi opinión mucha de la música comercial está pasando por una etapa crítica, en la que la estructura musical y literaria es débil, con textos que han perdido el valor poético preocupándose más por la forma que por el fondo, expresando pensamientos demasiado concretos, en los que se evidencia un vacío cultural y lo que es más preocupante, se ha llegado incluso a denigrar a la que ha sido la musa por excelencia, la mujer.

Es necesario identificar los aspectos que hacen de Rumbambuquiando un grupo musical diferente e innovador y cómo éstos impactan la población a la cual está dirigida la propuesta, pues se ha percibido que con estas fusiones, nuestra música tradicional ha tenido mayor aceptación dentro de la población urbana incluyendo a estudiantes y profesores de la Licenciatura en Música. Los resultados de ésta propuesta se hacen evidentes, cada vez que el grupo tiene la oportunidad de presentarse en público y recibe los comentarios de alegría, de quienes en otras ocasiones niegan el valor de la música carranguera llegando incluso a desmeritarla.

El análisis de cada uno de los aspectos inmersos en la propuesta musical del grupo contribuye a determinar su impacto en la población a la cual se pretende llegar, potenciando así el proceso de masificación de la música carranguera como una estrategia para afianzar la identidad cultural de la región.

Implicancias

Trabajos de investigación como este fomentarán la difusión de la música autóctona de las comunidades campesinas integrándolas a los diferentes ambientes de la ciudad. También fortalecerá nuestra identidad cultural transformando y renovando nuestra música con nuevas tendencias e instrumentaciones, y de esta manera le dará trascendencia, especialmente entre la juventud, de tal manera que se rescate la tradición y se articule con la realidad que estamos viviendo.

Esta clase de propuestas ayudan a que nuestra música tradicional siga ocupando un espacio dentro de nuestra cultura y pueda transmitirse de generación en generación, ya que la música carranguera es nuestra riqueza cultural, y por lo tanto debemos apropiarnos de ella. Es ella la llamada a describirnos y perpetuar nuestras costumbres y tradiciones.

“El marco social de la tradición cambió, sin que las tradiciones desaparecieran. La música popular no puede reemplazarlas cuando es mala, y cuando es buena, generalmente por ser extraña al propio sentir. En cuanto a la música académica, difícilmente le llega al pueblo.” (ARETZ 1997, p257)

Estamos inmersos en un proceso de reconstrucción de identidad, en el que la música carranguera es central, pues como lo dice Isabel Aretz,

“la música tradicional no puede ser cambiada, aunque el contexto se modifique, pues su esencia continúa presente, el pueblo que la creó sigue ahí, esperando que se actualice y responda a las nuevas necesidades, de tal manera que no sea necesario recurrir a otras expresiones ajenas y por tanto lejanas” (ARETZ 1997).

Por tanto somos nosotros, los jóvenes los llamados a darle esos aires de renovación y trascendencia que nuestras músicas tradicionales requieren, perpetuando su esencia sin desconocer la realidad del medio o contexto en el que éstas se desarrollan.

Referentes

- Aretz, L. (1977). *América Latina en su Música. La música como tradición. Dependencia y comercialización de la tradición*. México: siglo XXI editores. 8ª edición 1997
- Blasco, C. (1991). *Escuelas y experiencias pedagógicas de música popular*. Primer encuentro Iberoamericano de educación musical. Bogotá. Consultado en <http://www.unal.edu.co/red/docs/escuelaymusica.pdf> el 2 de mayo de 2009
- Ocampo, J. (1984). *Las fiestas y el folclor en Colombia*. El Ancora Editores. Medellín
- Ocampo, J. (1977). *El pueblo Boyacense y su folclor*. Corporación de Promoción Cultural de Boyacá. Tunja
- Ocampo, J. (1976). *Música y Folclor de Colombia*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Rodríguez, O. (2000) *Discursos disciplinarios alrededor de las músicas populares*. III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el estudio de la música popular. Bogotá. Consultado en <http://www.hist.puc.cl/iaspm/pdf/Alen.pdf> el 20 de abril de 2009
- Romero, L. (2002). *La música popular en la educación superior*. Actas del IV congreso Latinoamericano de la asociación internacional para el estudio de la música popular. Consultado en <http://www.hist.puc.cl/iaspm/mexico/articulos/Romero.pdf> el 15 de abril de 2009
- Sanchez, T. Acosta, A. (2008). *Música Popular campesina Usos sociales, incursión en escenarios escolares y apropiación por los niños y niñas: la propuesta musical de Velosa y Los Carrangueros*. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv* 6(1): 111-146. Consultado en www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html el 20 de abril de 2009
- Veloza, J. *En cantos Verdes*. Disco Compacto. TropiMusic. 1998 Track 10
- Veloza, J. *Del folclor a la carranga*. Conferencia. Auditorio Claustro de San Agustín. 27 de febrero de 2009. Tunja

UNA EJECUCIÓN, DIFERENTES TRANSCRIPCIONES

ROMINA HERRERA – VILMA WAGNER

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Fundamentación

Según Bruner (1986), existen dos modalidades de funcionamiento cognitivo que brindan modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. La primera se denomina modalidad paradigmática o lógico-científica y se ocupa de causas generales y de su determinación. Emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la verdad empírica. La segunda modalidad es la narrativa, que se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Se basa en la preocupación por la condición humana. Como aclaración, podría decirse que los relatos convencen por su semejanza con la vida, aquí no se establece la verdad sino la verosimilitud. En cambio en la primera modalidad los argumentos convencen con su verdad.

En un trabajo empírico, Bruner le pidió a un lector que lea un cuento y al día siguiente le solicitó que lo narre con sus propias palabras. La extensión del cuento fue considerablemente menor que el leído. Algunas de las hipótesis que extrajo el autor son: a) que el “modo” (subjuntivo) se mantiene en la lectura y que hay transformaciones que aparecen principalmente como supresiones. Estas supresiones sirven para agudizar, nivelar y asimilar los elementos del cuento; b) el lector cuenta la historia de una manera que sugiere una actitud omnisciente sobre todo lo que sucede. Encontramos entonces en este ejemplo, transformaciones que no pierden el sentido: el modo se mantiene, la esencia del cuento también.

Si los conceptos que estudiamos en Bruner los trasladamos al trabajo de transcripción de melodías, podemos decir que es posible que los estudiantes generen respuestas que manifiesten su comprensión imaginativa de la realidad creada. Esto implicaría la presencia de transformaciones que adquieren significado según la propia perspectiva cultural de esa realidad. Según Shifres (2007) no se trata entonces de una realidad impuesta desde afuera, sino que creada de acuerdo a necesidades propias que surgen del balance entre el afuera y el adentro.

Asimismo, respecto a esta temática podemos citar el trabajo “Procesos de convencionalización de mensajes musicales en las tradiciones clásica y flamenca” de Elisa Gómez Pérez. A partir de la hipótesis de que cuando un mensaje musical con un tinte cultural X (músicos clásicos) es reproducido serialmente en el tiempo entre personas de un grupo Y (músicos flamencos), se ve afectado por pequeñas pero constantes y sucesivas alteraciones debidas a los instrumentos y mediadores que configuran el proceso de socialización de esas personas, hasta convertirse en un mensaje de tinte cultural Y. El experimento realizado constaba de veinte sujetos músicos clásicos y veinte flamencos, distribuidos en cinco cadenas de transmisión de mensajes compuestas por músicos clásicos y cinco cadenas compuestas por músicos flamencos. Cada cadena la conforman cuatro sujetos. Los mensajes utilizados fueron un fragmento del Op. 46 de Beethoven (“Adelaide”) y una frase de la soleá de Triana “Santa Justa y Rufina”. A los participantes se les proporcionaba papel en blanco (no papel pautado para evitar el inducir a los clásicos a su uso inmediato como soporte de pentagramas) y lápiz, un lector de cd y una cámara de video para la grabación de las cadenas de músicos y entrevistas. La consigna para los participantes fue escuchar cuantas veces quieran (durante 5 minutos) un mismo fragmento musical y retener, lo más fielmente posible, la voz humana que se escucha en ese mensaje (si es el primero de la cadena y lo escucha directamente del soporte CD) o lo que el compañero cante (si la cadena está más avanzada). Se le aclara que, si lo desea, puede usar papel y lápiz. Pasados los 5 minutos, dispondrá de otros nuevos 5 minutos para realizar el mismo ejercicio con un nuevo fragmento musical. Si se han tomado notas, podrá llevárselas a casa. La misión consistirá al día siguiente en cantar, tantas veces como otro compañero le pida, los dos fragmentos musicales, sin hablar, pero con la posibilidad de usar las notas si es que fueron tomadas.

Los mensajes de la tradición flamenca fueron afectados en la reproducción serial de los clásicos por las formas de mediación de la tradición clásica, obteniéndose un producto convencionalizado, esto es, ajustado a los patrones estéticos de la tradición clásica. Lo mismo

sucedió con los mensajes de la tradición clásica en las cadenas de músicos flamencos, es decir, perdieron progresivamente sus marcadores estéticos para asimilarse a los flamencos.

Más allá de las múltiples conclusiones que se extrajeron de este experimento, nos interesa focalizar en lo que es objetivo de nuestro trabajo, en lo que la autora resalta cuando expone que "una serie de pequeñas y sucesivas transformaciones inconscientes hacen del mensaje inicial un producto distinto pero aceptado en el nuevo grupo, fruto de las costumbres, normas y modos de hacer que funcionan en el mismo".

Según Shifres (2007) las transcripciones de los estudiantes no deberían ser tomadas como réplicas del estímulo, asumido como una porción objetiva de la realidad, sino como muestras imaginativas de los modos de comprenderla. El autor, destaca el desafío hermenéutico que implica esta aceptación de las transformaciones para la Educación Auditiva.

Objetivos

Bajo el supuesto de que la transcripción de la melodía es un proceso no sólo analítico sino también creativo, las autoras han realizado casuística al respecto, a partir de numerosas transcripciones realizadas por alumnos de la materia Educación Auditiva en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. En este trabajo el objetivo es obtener datos, de una manera sistematizada, que permitan estudiar la forma en que estas modificaciones se construyen y pueden dar cuenta de múltiples niveles de comprensión de lo que se está escuchando, lo que permitiría establecer nuevos criterios para la evaluación de la transcripción de melodías que superen el criterio de cotejarlas con una única transcripción válida.

Metodología

Sujetos

Participaron 50 estudiantes iniciales de música, de un curso de la materia Educación Auditiva II, de entre 18 y 28 años de edad, 36 varones y 14 mujeres.

Estímulos

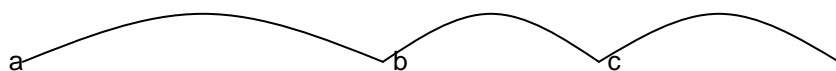
Todos los estudiantes escucharon la versión de la obra *Caprichosa* (Froilán Aguilar) por la cantante Karina Beorlegui. Esta obra fue elegida por estar desarrollada sobre el modo menor (uno de los contenidos de aprendizaje de este curso), además por tratarse de una obra cantada, lo que supone una facilitación a la hora de la memorización de la melodía, y por la particularidad estilística (fado) con una organización formal poco habitual en las obras populares cantadas.

Descripción de la obra "Caprichosa"

La *Figura 1* muestra la partitura de la melodía seleccionada. Aquí se pueden observar todos los elementos que se han tenido en cuenta para la selección de la misma.

En cuanto a la forma musical, la obra presenta una agrupación macro A A B A C C' D.

A su vez, como se observa en la partitura, se pueden agrupar en motivos, que se perciben con el aporte del texto. El siguiente análisis corresponde al primer A.



"No se porque atenta escuchas, portuguesa linda mi canción de amor"

Este criterio de segmentación se tomó para establecer unidades de análisis de los datos. Fue una herramienta para el análisis melódico y de las transformaciones realizadas teniendo en cuenta estos patrones.

También observamos en la *Figura 1* la relación de la armonía con la forma de la obra. Se presentan los acordes estructurales (cifrado americano) y el cifrado funcional (números romanos) sobre la línea melódica.

The image shows a musical score for the piece "Caprichosa" in 2/4 time, featuring a melodic line with various chord annotations. The score is divided into five systems, each with a section label (A, B, C, C, D) and specific chord notations.

- System 1 (Measures 1-8):** Section A. Chords: Cm=I (a), G=V (b), Cm=I (c), Cm=I (a), G=V (b), Cm=I (c).
- System 2 (Measures 9-16):** Section B (measures 9-10) and Section A (measures 11-16). Chords: Fm=IV (d), Cm=I (d), Cm=I (a), G=V (b), Cm=I (c).
- System 3 (Measures 17-24):** Section C. Chords: Cm=I (e), Fm=IV (e'), G=V (e''), G=V (e'''), Cm=I (e''').
- System 4 (Measures 25-32):** Section C. Chords: Cm=I (e), Fm=IV (e''), Fm=IV (e'''), G=V (e'''), Cm=I (e''').
- System 5 (Measures 33-40):** Section D. Chords: Cm=I (f), Fm=IV (f'), G=V (f''), Cm=I (f'').

Figura 1: Partitura de la obra "Caprichosa"

Procedimiento

Los alumnos escucharon esta obra grabada 6 veces. Los mismos disponían de la letra de la canción para orientarse mejor en la escucha y la memorización. Se les pidió que además, mientras la escuchaban la fueran cantando a lo largo de las repeticiones con el objeto de memorizarla. Se les pidió luego que transcribieran la melodía colocando debajo de la transcripción el cifrado de las

funciones armónicas correspondientes (en las Secciones A, B y D) El tiempo de realización de la prueba fue de una hora.

Aparatos

La reproducción fue realizada en un ambiente silencioso con un reproductor de CD, en una sesión grupal.

Resultados

Cabe mencionar aquí que un número importante de sujetos (21) no completaron la tarea por diversas razones (falta de tiempo, abandono, entre otras). Por esto, se consideraron para este análisis solamente las transcripciones completas, las cuales sumaron 29. Esto permitió obtener datos más precisos sobre la comprensión global de la melodía.

Las transcripciones fueron analizadas en dos etapas, con distintas características en cuanto al método de análisis. Para esto, se utilizó una planilla Excel confeccionada especialmente a los fines de este estudio. Tuvo por objetivo mostrar datos específicos y cuantitativos luego del volcado de las transcripciones de los estudiantes. En esta planilla se volcaron sólo las alturas de la melodía. Se anexa en el Apéndice la información para conocer el modo en que fueron volcados y analizados los primeros datos.

Primera etapa de análisis

En esta etapa se centró el análisis en el monto de las transformaciones y en la relación de éstas con la organización de la forma musical.

En principio se volcaron todas las notas de las 29 transcripciones sobre la planilla Excel.

Por tratarse de una melodía en modo menor que presenta el séptimo grado de la escala móvil (es decir según la direccionalidad se presenta como *si bemol* o *si becuadro*), consideramos correctas ambas transcripciones, los que transcribían *si bemol* en lugar de *si becuadro* fueron considerados correctos por tratarse, según la experiencia en la cátedra, de errores de "olvido" de sensibilización en la escritura, que no implican la percepción del séptimo grado natural cuando se presenta como sensible y que no significan para este trabajo una "transformación".

Además pudo observarse en esta instancia, que en las 29 transcripciones analizadas se detectaron 294 notas diferentes del original, de las cuales el 33,3% corresponden a notas más agudas, y el 66,6% a notas más graves.

Las transformaciones detectadas permitieron visualizar rápidamente la distribución de las transformaciones según la sección formal, representadas por cantidad de sujetos en la *Figura 2*.

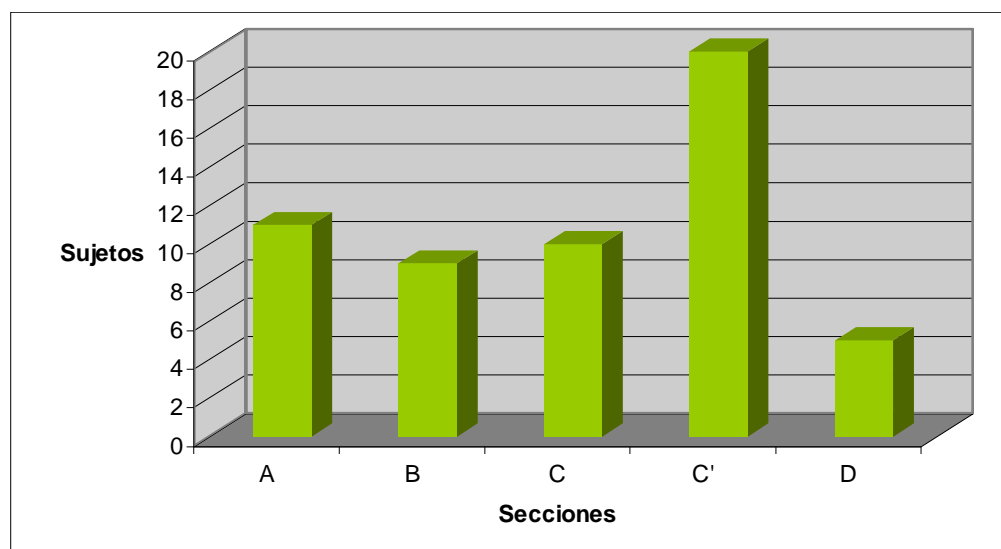


Figura 2: Cantidad de sujetos que realizan transformaciones según la sección. $p=0.003$

En cuanto a la cantidad de secciones transformadas por cada sujeto, observamos que de los 29 que transcribieron la melodía completa, ninguno realizó transformaciones en las 5 secciones, del mismo modo que ninguno realizó la transcripción igual al original (*Figura 3*)

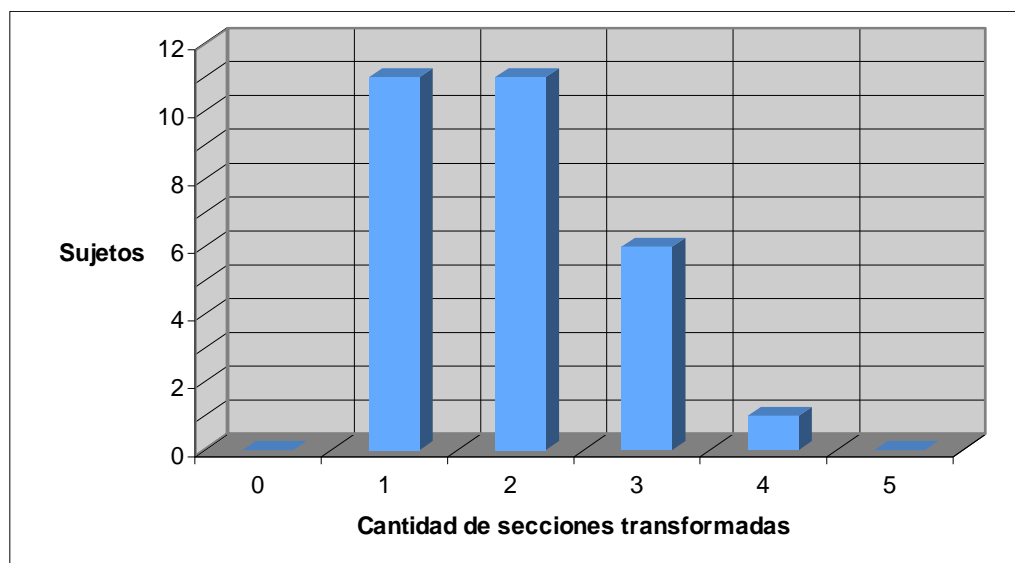


Figura 3: Cantidad de secciones transformadas por los 29 sujetos.

$\chi^2_{[5-29]} = 28.724$; $p < .000$ (debido al escaso número de sujetos las frecuencias esperadas fueron menores que 5 (4.8))

Dado que el análisis de las transformaciones de la obra completa excede el espacio de este escrito, se presentan aquí los resultados correspondientes al análisis de la primera parte de la obra: A, A, B, A.

Para un ordenamiento más claro de los datos, se realizaron segmentaciones en motivos dentro de la parte A (a, b y c) y de B (d y d). Las mismas pueden observarse en la *Figura 1*.

Al realizar este recorte analítico, 10 transcripciones no contenían desvíos en esta primera parte, por lo cual se redujeron los resultados de este trabajo a 19 de las 29 transcripciones seleccionadas en el principio. Esto permite decir que el 65,5% de los sujetos realizó desvíos en la primera parte de la obra.

De las 19 transcripciones, 10 contienen transformaciones en A, 8 en B y sólo 1 transcripción en ambas secciones (*Figura 4*)

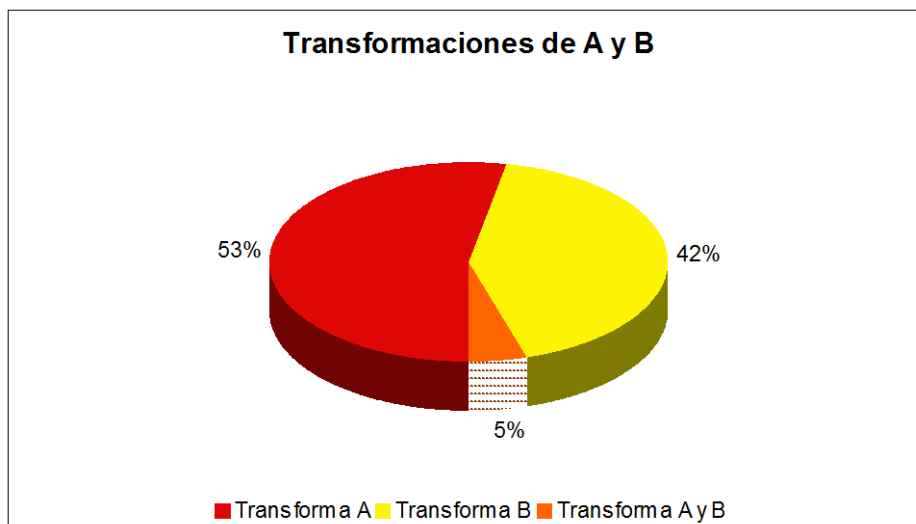


Figura 4: Porcentajes de transformaciones en A y B.

En el original se presentan dos retornos a la sección A. Esta característica se tomó en cuenta para estudiar cómo se presentaban dichas repeticiones para cada sujeto, esto es si las consideraba una repetición textual (con transformaciones o no) o una variación. En relación al reconocimiento de A, el 68,2% consideró las repeticiones idénticas, aún cuando escribieron transformaciones (AABA); mientras que un 25,8% consideró la unidad A posterior a B como una variación (AABA'). En el retorno a la parte A, luego de B, se detectaron 7 desvíos, de los cuales 4 son idénticos a los desvíos realizados en las primeras A. Los restantes desvíos son similares a los desvíos realizados anteriormente. Es interesante resaltar que en ninguna transcripción hay desvíos en el último A que no hayan sido realizados en las anteriores apariciones de A.

Segunda etapa de análisis

En esta etapa se realizó un análisis nota a nota con descripciones cualitativas y cuantitativas en torno a las transformaciones.

En la *Figura 5* se puede observar con facilidad que las transformaciones se presentan con más frecuencia sobre el cierre de las unidades menores (especialmente a y b).

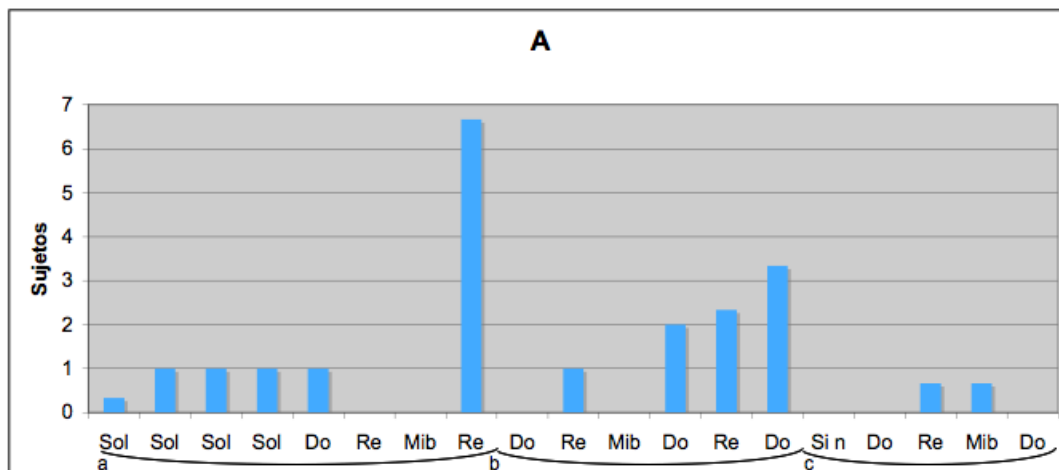


Figura 5: Ubicación promedio de las transformaciones en A.

En la sección B, 6 de los 9 sujetos que realizan transformaciones modifican la sección completa respetando el contorno melódico a partir de un sonido más grave. Por ello, a diferencia de A, no puede hablarse de mayor frecuencia de las transformaciones en un determinado lugar. Todas las transformaciones de la sección completa comienzan en el 5to grado de la escala en lugar del 6to; 4 de ellas dan como resultado las notas sol-lab-fa, sol-lab-fa; y las otras 2 se presentan como sol-lab-fa, fa-sol-mib. Estos dos casos fueron los únicos dentro de todas las transformaciones de B que no respetaron la relación de igualdad d-d' de las unidades menores, resultando en d-d'.

Las 3 transformaciones que no abarcan todo B fueron: sib-do-sol, sib-do-sol; sol-lab-sol, sol-lab-sol y lab-sib-mib, lab-sib-mib (sólo transforma el último sonido de d)

Como se adelantó anteriormente, en esta etapa se analizó el tipo de transformaciones realizadas, encontrándose considerables coincidencias en las diferentes transcripciones. Se analizaron una por una las transformaciones, las cuales se presentaban de dos formas: en forma aislada sobre una nota, o sobre notas consecutivas, las cuales consideraremos *áreas de transformación*. Es decir, las transformaciones que contenían varias notas juntas transformadas fueron estudiadas en su totalidad, como unidades (motivo).

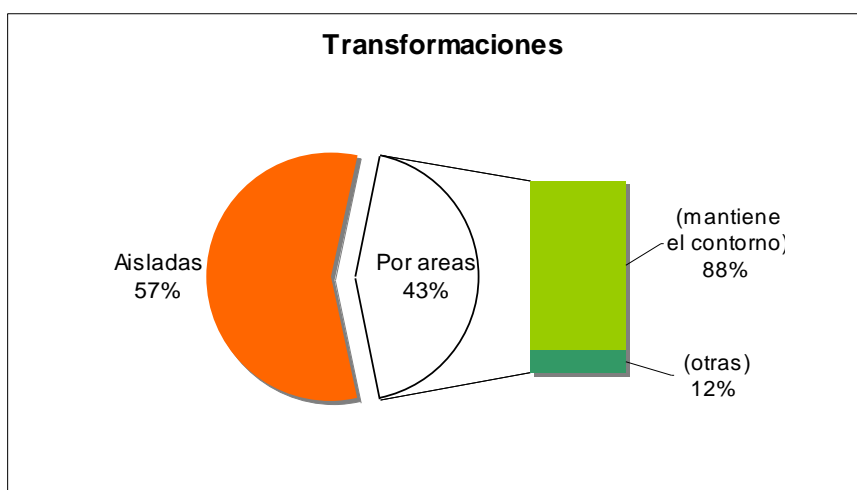


Figura 6: Notas aisladas transformadas y áreas de transformación.

Para el análisis de las *áreas de transformación*, se encontró que el 88 % mantiene el contorno, en otro grado de la escala. Del 12 % restante constituido por 3 transformaciones, un sujeto reemplaza las dos notas de cierre de b con las dos de a. O sea reemplaza un cierre con otro. Las otras dos transformaciones son idénticas y se dan en el mismo sujeto, que aunque el contorno no se mantiene, sí lo hace la direccionalidad melódica ascendente.

Para el análisis de las transformaciones de notas aisladas, se agruparon en dos categorías: las transformaciones de notas que pertenecen a la armonía (notas reales, NR); y las transformaciones de notas que no pertenecen a la armonía (notas ajenas). Dentro de las notas ajenas, encontramos solo notas de paso (NP, presente en el contorno por grado conjunto de la melodía, sonido que está entre dos notas reales) y escapatoria (nota ajena que no se presenta por grado conjunto)

Entonces las categorías son:

- **Reemplaza una nota ajena.**

Aquí se encontraron estos reemplazos de tres formas. El término previo a la barra (/) denomina la función de la nota reemplazada en la melodía original; el término posterior, el modo en que se realiza la transformación.

- NP/ repite la nota anterior,
- NP/ anticipa la nota posterior.
- Escapatoria/ nota real.

- **Reemplaza una nota real.**
- Aquí también se encontraron tres maneras de realizar el reemplazo:
 - a) NR/ repite una nota real anterior.
 - b) NR/ NR.
 - c) NR/ nota ajena

Vale mencionar que este último caso de reemplazo de una NR con una NA, se presenta en un solo sujeto, y que podríamos suponer que la transformación está vinculada con la fuerza direccional melódica; ya que sobre el acorde de tónica reemplaza una repetición de las 3 que hay sobre el 5to grado de la escala que se dirige a la tónica por salto ascendente, por el 7mo grado de la escala

A continuación se puede observar en la *Figura 7* los datos obtenidos en cada categoría.

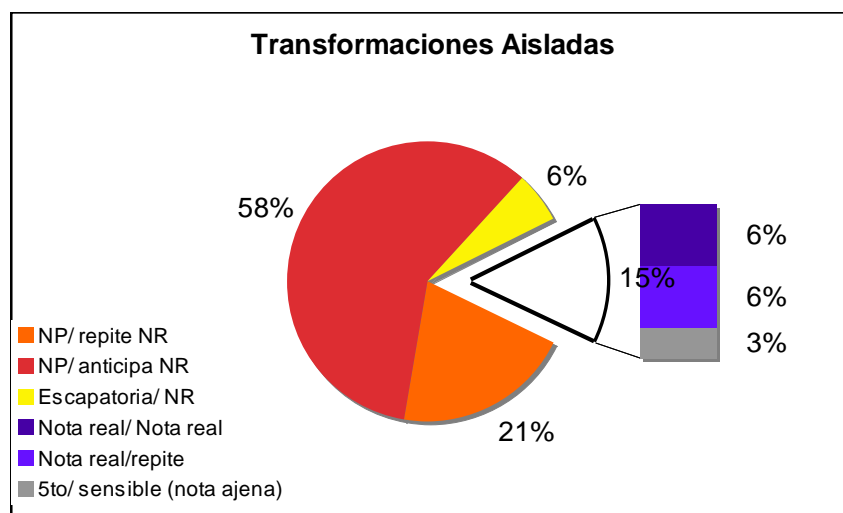


Figura 7: Tipos de transformaciones encontradas en las notas aisladas.

Discusión

En este trabajo el objetivo principal fue la recolección de datos que nos permitieran entender el modo en que se realizaban las transformaciones en las transcripciones de los sujetos estudiados.

Para esto, se analizó en la primera etapa la forma musical de la obra, la que fue tomada como parámetro para estudiar cuántas transformaciones se presentaban según las secciones macro (A) y micro (a)

Luego se estudió particularmente la primera sección A A B A, en donde se analizaron datos referidos a la forma musical dentro de cada sección de manera cuantitativa pero además se estudió el tipo de transformaciones allí realizadas.

Los resultados generales son discutidos en relación al concepto brunneriano de "transformación". En tal sentido, el autor señala la modalidad narrativa, como modalidad de funcionamiento cognitivo en donde no se establece la verdad sino la verosimilitud, considera transformaciones a las modificaciones que no pierden el sentido, en donde el modo y la esencia se mantienen. En este trabajo, se estudiaron cada una de las transformaciones detectadas, y puede decirse que la mayoría de ellas se adaptaron al concepto brunneriano.

Todo este análisis es complejo y hace cuestionar las prácticas pedagógicas basadas en el concepto de transcripción como "réplica". Ahora bien, a lo largo de este trabajo podemos extraer conclusiones que aportan datos acerca de qué tipos de transformaciones fueron las más usuales.

Debido a que la cantidad de datos recolectado fue muy numerosa, los resultados presentados aquí son solamente una parte del análisis total de toda la información relevada. El resto de los datos son presentados en otros trabajos.

Era un supuesto que la sección A presentaría mayor cantidad de transformaciones, ya que la extensión era más larga, y los giros melódicos presentaban mayor movimiento. En cambio B presentaba 2 motivos idénticos con 3 notas cada uno. Sin embargo, cantidad de transformaciones realizadas en la sección A y B fue semejante. De las 19 transcripciones analizadas, en la sección A hubo 11 transcripciones con transformaciones y de la sección B hubo 9 transcripciones con transformaciones; y fue sólo un sujeto el que modificó ambas. Los 18 restantes transformaron A o B.

Observamos que en la sección B es donde se da la mayor cantidad de áreas de transformación; de las 26 computadas, 16 corresponden a B. Teniendo en cuenta que de la sección A se contaron individualmente cada una de sus 3 prestaciones, la diferencia es notable. Focalizándonos en el hecho de que la mayoría de las transformaciones que se da en B surgen de un corrimiento en la nota de comienzo, podemos suponer que el mismo está dado por el intervalo de 6ta que se presentaba entre do (última nota de c) y lab (primera nota de d) que fue acertado por 7 sujetos, al transcribir una 5ta., por error de distancia entre los sonidos, y además por tener el 5to grado de la escala mayor estabilidad tonal que el 6to grado.

Otro dato interesante que se obtuvo, fue en relación a la percepción de la forma musical y cómo se reflejaba ésta en la transcripción y más aún en las transformaciones. 13 sujetos reconocieron la permanencia y el retorno de A aún cuando escribieron transformaciones (AABA). En el caso de los que escribieron con transformaciones, esto demuestra que una vez que el sujeto asimiló, configuró y se apropió de la melodía escuchada, realizó las mismas transformaciones en todas las apariciones de esa sección A que percibió como idéntica cada vez que se presentaba. 4 sujetos consideraron la unidad A posterior a B como una variación (AABA') y este dato es interesante porque los que consideraron esta última aparición como A', transcribieron de manera igual o casi igual al original. Es decir, en las 2 primeras A realizaron más transformaciones y en el retorno final de A menos o ninguna transformación.

Con respecto a las cualidades de las transformaciones, este análisis permitió notar que cuando en la melodía original se presentaban notas de paso, la tendencia de los sujetos en las transformaciones fue anticipar la nota próxima real, o repetir la que pasó anteriormente. En menor medida se registraron transformaciones en donde una nota real de la melodía fuera reemplazada por otra nota real, rasgo que también sorprendió al finalizar el estudio, porque en un principio parecía haber una fuerte relación de las transformaciones como reemplazo de notas reales por otras notas reales.

En vinculación nuevamente con el aspecto formal, se observa que las transformaciones se presentan con más frecuencia sobre el cierre de las unidades menores. Aquí se supone que también entra en cuestión el rol de las expectativas en la escucha, las sensaciones que se generan y lo que se espera escuchar como cierre de una idea melódica que no siempre coincide con la cadencia o el giro esperados. Es importante detenernos aquí nuevamente para pensar sobre el concepto de transformación. Este dato es muy significativo, porque aquí vemos que en la medida en que se de cuenta cómo construye el pensamiento musical el sujeto que transcribe, como manera de plasmar su pensamiento, podemos pensar que sus transcripciones son válidas, son aceptables.

Para finalizar, podemos decir que las transformaciones son sistemáticas, es decir que el sujeto tiende a transformar siempre de la misma manera. O dicho de otro modo el error no es ni accidental ni "lineal", en el sentido de que vaya resolviendo nota por nota: en algún punto hay una relación con lo que ya escribió, por eso no se consideraría un error sino una transformación coherente.

Estas transformaciones se dan en distintos niveles. Por ejemplo en algunos casos se modifican una o dos notas para transformar algún giro (en general tiene que ver con giros típicos, en los cierres de frase), como al final de A, pero en otros casos las transformaciones abarcan toda la unidad, como en B.

Nos parece importante remarcar que a partir de los datos obtenidos podríamos decir que el nivel de transformación parece estar dado en gran medida por el oyente-transcriptor, más allá de las características musicales de la unidad. Por ejemplo los sujetos que transforman B, tienden a no transformar A. Esta tendencia es muy interesante porque nos saca el foco exclusivo de la dificultad del contenido en la estructura de la música y lo invita a reflexionar sobre el sujeto que escucha y su propia subjetividad.

Es posible considerar la valorización de la transcripción como escenario del "pensamiento musical".

Se considera necesario continuar los estudios relacionados en esta temática, ya que en este trabajo sólo se analizaron las transformaciones en el eje de las alturas y en particular dos secciones.

Referencias

- Beorlegui, K. (2003) "Caprichosa" de F. Aguilar, en el disco Caprichosa.
- Bruner, J. (1986) Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia (Actual Minds, Possible Worlds, Trad.: B. López). Barcelona. Gedisa.
- Gómez Pérez, E. (2006) Procesos de convencionalización de mensajes musicales en las tradiciones clásica y flamenca. En Shifres, F. y Vargas, G. (Eds) (2006) Sonido, Imagen y Movimiento en la Experiencia Musical. Buenos Aires: SACCoM, pp. 99-105.
- 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 las actas de las Segundas Jornadas de Educación Auditiva.
- Programa de la Cátedra Educación Auditiva 1 y 2, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Apéndice

Figura A: Original, transcripción y desvío

En primer lugar se volcaron los nombres de las notas de la melodía en una fila, marcándose sobre la misma la segmentación formal. Éste fue tomada como el ORIGINAL de referencia. Se creó un duplicado del mismo con un menú desplegable para cada nota, que permitía elegir las notas diferentes del original. En la fila inferior, se confeccionó una referencia para cada sonido que indicara el grado de desvío que suponía la transcripción con respecto al original, en términos de grado de la escala operante (Do menor). Los números positivos corresponden a los sonidos que fueron transcritos más agudos que el original, y los negativos a sonidos transcritos más grave que el original. A modo de ejemplo se presenta la siguiente figura:

	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
			A								
ORIGINAL			Sol	Sol	Sol	Sol	Do	Re	Mib	Re	Do
Transcripción			Sol	Sol	Sol	Do	Do	Re	Mib	Re	Do
Desvío				0	0	3	0	0	0	0	

Figura A

Figura B: Original, transcripción y desvíos más graves o más agudos.

Luego del volcado de notas, se procedió a la asignación de colores diferentes para los desvíos *más agudo/ más grave* del original y otro color que indicaba los desvíos fuera de la escala diatónica. A modo de ejemplo, se observa una parte del gráfico estudiado:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
1		A																		
2	ORIGINAL	Sol	Sol	Sol	Sol	Do	Re	Mib	Re	Do	Re	Mib	Do	Re	Do	Sib	Do	Re	Mib	Do
3																				
4	1-Transcrip	Sol	Sol	Sol	Sol	Do	Re	Mib	Re	Do	Re	Mib	Do	Re	Do	Sib	Do	Re	Sib	Do
5	Desv lo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0
6																				
7	3-Transcrip	Sol	Do	Do	Re	Mib	Re	Mib	Do	Do	Re	Mib	Do	Re	Do	Sib	Do	Re	Mib	Do
8	Desv lo	0	3	3	4	2	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9																				
10	6-Transcrip	Sol	Sol	Sol	Sol	Do	Re	Mib	Do	Do	Re	Mib	Do	Re	Do	Sib	Do	Re	Mib	Do
11	Desv lo	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12																				
13	7-Transcrip	Sol	Sol	Sol	Sol	Do	Re	Mib	Do	Do	Re	Mib	Do	Re	Do	Sib	Do	Re	Mib	Do
14	Desv lo	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15																				

Figura B: Sección A (a;b;c)

Rosa: más agudo que el original / Verde: más grave que el original

DISEÑOS CURRICULARES Y METODOLÓGICOS EN BANDAS ESCUELA DE BOYACÁ:

Una aproximación a sus características

PILAR JOVANNA HOLGUÍN TOVAR

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

Introducción

Las bandas de vientos, al parecer, fueron uno de los formatos instrumentales que generaron mayor aceptación a lo largo de América Latina por parte de sus integrantes y de las comunidades que se juntaron a su alrededor; y para ilustrar esta premisa se pueden citar experiencias acontecidas en tres países latinoamericanos: Ecuador, México y Colombia. Como lo puede corroborar la investigación histórica de la música, que es común en la mayoría de nuestros países, se puede observar que los orígenes se remontan a la predilección indígena por los instrumentos aerófonos; posteriormente a lo largo de la Colonia fueron fundamentales las aptitudes de indígenas y mestizos para adaptarse y aprehender la música europea.

Con el correr del tiempo y de la historia, las agrupaciones de viento que hacían parte de los servicios religiosos, adaptaron sus timbres y el cambio de espacio hacia la plaza pública. En las gestas de independencia estos ensambles acompañaron las campañas libertadoras, como en el caso de Colombia donde en los bailes posteriores a los avances logrados por el ejército fueron amenizados por bandas.

Pero es en el siglo XX cuando las bandas adoptan ciertas características que pueden determinar la función de la música en las sociedades, en las que encuentran un lugar para la expresión. En Ecuador Espinosa Apolo comenta que:

Ya en la primera mitad del s. XX, particularmente en la costa, las bandas de pueblo dejaron de aparecer solamente en las fiestas religiosas. En esta región, antes que en la sierra, las bandas de pueblo se convirtieron en agrupaciones semiprofesionales que tocaban por contrato tanto para participar en fiestas religiosas, en serenos, entierros o bailes organizados por los campesinos ricos. De esta manera, las bandas de pueblo se convirtieron en agrupaciones itinerantes o trashumantes que recorrían, en temporada de verano, infinidad de pueblos y caseríos. En la época de lluvias sus integrantes volvían a sus tareas en el campo. (2009)

Mireya Martínez expone sobre el caso de las bandas de la ciudad de Guanajuato (México) que existe una multiplicidad de rasgos de este tipo de agrupaciones que han evolucionado a través de la historia del país y trae a colación el siguiente comentario del Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana

No obstante las diferencias, a lo largo y ancho del país se advierten una serie de rasgos comunes; por ejemplo, el hecho de que sean campesinos casi todos los músicos que componen esas bandas populares, o bien que un número sorprendente de esos ejecutantes sepa leer música, incluso en los casos de bandas de comunidades campesinas con un promedio mínimo de escolaridad. ...[Así mismo]... buena parte de las comunidades campesinas mexicanas no se concibe a sí misma sin una banda, sin una agrupación musical que subraye los eventos importantes de la vida pública y algunos de la privada (2009)

Sobre la cita anterior, nótese la perspectiva desde donde el autor enfoca su análisis haciendo referencia a la relación entre educación del integrante (grado de escolaridad) y el nivel de lectura musical demostrado, en la que parece sugerir que debería existir una relación directamente proporcional entre las dos. Se puede decir que de alguna manera, el autor, desconoce como fue la asimilación del proceso de “trasmusicalización” en el periodo colonial. Al parecer, esto ocurre cuando la observación se plantea sin tener en cuenta el significado de la música en el grupo social visto.

Lo anterior sugiere que definitivamente esta agrupación hace que se replanten los diversos propósitos que tiene la música, a pesar de la evolución y constante actualización que occidente ha otorgado en el último siglo: el que se pueda considerar como arte y ciencia. La banda de una comunidad además de ser otro medio de expresión, cumple con funciones extramusicales que permiten establecer las relaciones entre música, banda y sociedad. Espinosa lo expone así:

[...] las bandas de pueblo siguen estando muy ligadas a sus lugares de origen, de ahí que participan casi siempre en las festividades religiosas, sociales, civiles y oficiales de la localidad a la que se deben. Es más, cuando ciertas fiestas religiosas convocan a diversas bandas de pueblo, éstas van allí en representación de sus respectivos barrios, parroquias o comunas, estableciéndose una especie de competencia. Es entonces cuando la otra acepción de "banda", esto es, insignia, bandera o emblema puede también aplicarse a estas agrupaciones musicales. (2009)

Así pues la banda teje a su alrededor una relación entre hombres y el sentimiento o acción que convoca el reunirse entre sí. Obsérvese otro texto del colombiano Javier Ocampo

La alegría de las fiestas de los pueblos boyacenses, sin lugar a dudas se encuentra en sus bandas de música. Las procesiones de iglesia, fiestas populares, fuegos de pólvora, corridas de toros, de aquellas que en determinadas ocasiones se improvisan en los cercados de la plaza; las retretas o conciertos populares; la llegada al pueblo de políticos y altos dignatarios civiles y eclesiásticos, todo ello se ameniza con la popular banda de música. (2001)

A esas relaciones, que al parecer son comunes en América Latina, se denominaron como imaginarios (Holguín 2008) y de acuerdo con lo sugerido por los textos, se plantean tres que están relacionados con aquello que convoca la banda: lo festivo, lo religioso y lo patriótico. La música no solo existe como tal y cuando se encuentran evidencias sobre ella se exponen desde su relación con el sujeto cultural. Cabe aclarar que en lo que se puede deducir a partir de los textos es que estas bandas estaban conformadas por adultos y el objetivo al hacer música dentro de este marco se relaciona con actos sociales de las microculturas.

Pero paralelamente a la construcción del significado que tiene la música que interpreta esta agrupación, se ubica otra función también de orden social que cobra suma importancia en cuanto a las investigaciones sobre la música en nuestros contextos: la educación. Así pues, surgen preguntas sobre el cómo se aprende la música o cómo se aprende un instrumento para integrar en estas agrupaciones. En el caso de México Martínez comenta:

Otro aspecto a destacar es que las bandas de viento tienen un gran impacto en la sociedad guanajuatense, impacto que se manifiesta especialmente en la educación; ¿Y por qué en la educación? Porque si ésta es considerada como la transmisión, de las generaciones adultas a las más jóvenes, de la cultura propia de un grupo determinado, sin la cual el grupo o la comunidad no puede sobrevivir; (Abbagnano y Visalberghi, 1999: 11) entonces lo que sucede con las bandas de viento no es más que una de las tantas formas y/o modalidades que puede asumir la educación. [...] Como puede apreciarse, a través de estas agrupaciones musicales de larga tradición y arraigo popular, en Guanajuato se han transmitido, y se continúan transmitiendo, conocimientos y habilidades de padres a hijos, de directores a discípulos y de generación en generación; mediante una práctica musical sistemática. Ciertamente, el método más antiguo pero, a la vez, más efectivo para la enseñanza del arte de los sonidos es, y seguirá siendo, la propia práctica musical. (2009)

El texto de Espinosa, sobre este hecho en Ecuador, hace referencia a una situación similar en cuanto a la formación musical

Las bandas de pueblo, desde entonces, constituyen grupos firmemente cohesionados; pues sus miembros están unidos por lazos de parentesco y compadrazgo. La banda misma representa una escuela en sí, pues la mayoría de sus integrantes se forman musicalmente dentro de ella, ya que su ingreso a las agrupaciones empieza desde niños. De ahí que muchas bandas tengan entre sus miembros chicos de 5 años, quienes por lo general tocan instrumentos de percusión como güiros o redoblantes. Cuando sean jóvenes o adultos terminaran tocando algún instrumento de bronce. Es frecuente que los mismos músicos padres sean quienes introduzcan a sus hijos en las agrupaciones, pues en muchos casos, éstos terminan remplazando a sus progenitores cuando por su edad ya no pueden tocar o después que han fallecido. Al interior, todos comparten los conocimientos y experiencias musicales, quien más sabe enseña a los demás, y más que criterios musicales propiamente dichos prima una sabiduría básica para repartirse los instrumentos. (2009)

En estos dos casos se ha observado que existe una formación musical en su interior y es necesario que estos procesos se conozcan con mayor detalle, pues así podremos conocer como se ha enseñado la música en las sociedades y agrupaciones que no tienen como objetivo una profesionalización de la misma. A continuación se expondrá lo que ocurre en Colombia particularmente en el departamento de Boyacá, en cuanto a la formación musical en las bandas y la reflexión pedagógica que se ha generado al respecto.

Aportes

En Colombia el fenómeno de las bandas ha sido muy importante durante el siglo XX ya que existen dos tipos de catalogación de este formato. El primero se relaciona con estas agrupaciones ubicadas en los municipios pequeños que generalmente fueron llamadas banda de pueblo y el segundo se encuentra con aquellos conjuntos que dependieron del Estado Nacional, adscritos a las ciudades capitales como La Banda Nacional o La Sinfónica de Vientos de Boyacá, entre otras. Los dos tipos expuestos, al final del siglo caen en una etapa de decadencia debido a factores económicos. Obsérvese en las bandas de pueblo:

Saavedra, en lo que se refiere a las bandas de pueblo de la región de Boyacá y su inestabilidad administrativa: comenta que estas bandas "se regían por contratos de fiestas patronales de las veredas, no tenían ningún tipo de apoyo institucional y sus integrantes derivaban su sustento de la misma. Esta banda no tenía un director formal y era administrado por un músico de la misma, de quien dependía su existencia" Esta experiencia puede sugerir que la calidad musical de estas agrupaciones se empobrecía con el transcurso del tiempo, pues el sustento de los músicos dependió de las contrataciones en las que solamente se buscaba el amenizar reuniones comunales. (Holguín, 2008)

Al parecer, otro factor que insidió en la desaparición y descrédito de estas agrupaciones, fue la apertura de los programas profesionales de música en el país. Alrededor de los años 90's comienzan las universidades a ofertar programas de músico profesional y de formación para docentes de la música; estos incluyen dentro de su metodología y objetivos el modelo tradicional del conservatorio europeo, así la perspectiva sobre la música en comunidad y para la comunidad como modo de expresión se transforma por el músico de conservatorio que analiza desde la mirada de la música como texto. (Vargas 2007)

A continuación un pasaje puede ilustrar lo dicho anteriormente, pues el autor no expone con exactitud el contexto de dicho ejemplo:

Hace dos décadas, en ciertos medios culturales del país (no exentos de cierto esnobismo) empezó a cobrar un inusitado valor la banda que tocaba en estado de franca desafinación. Y este desajuste instrumental-auditivo casi llegó a convertirse en garantía de una falsa autenticidad. Se pasaba, así, del reconocimiento de un fenómeno de franco deterioro técnico-expresivo (desafinación, altísimo volumen en la ejecución) a la valoración de dicho deterioro como paradigma cultural, (una anticultura, en el fondo). (Bedoya)

La decadencia de las bandas de pueblo fue acompañada por la liquidación de las agrupaciones que hacia finales de la década de los noventa cumplían con casi 100 años de antigüedad, ensambles que dieron origen a la formación de generaciones de músicos, fueron liquidadas de acuerdo a las políticas del gobierno debido a los altos costos que generaban.

Mientras el cierre y desaparición de estas instituciones históricas (la banda del pueblo y las profesionales) era inminente, surgieron por parte del mismo Estado acciones políticas que fortalecen la educación musical de niños y jóvenes para potenciar valores y arraigo cultural. Estas se encuentran contenidas en el Plan Nacional de Desarrollo "Hacia un Estado Comunitario" en el programa de fortalecimiento de valores y convivencia con el Plan Nacional de Música para la Convivencia PNMC 2002-2006. "Este plan tiene entre sus propósitos intensificar la experiencia integral de escuchar y practicar la música para mejorar la calidad de vida de la población colombiana. Así mismo pretende generalizar en el territorio nacional la apropiación de valores éticos y estéticos a través de la música, como aporte para construir una sociedad democrática que conviva pacíficamente". (PNMC 2002)

Desde el año 2002 se han venido construyendo diferentes estrategias metodológicas para la conformación de agrupaciones y capacitación a sus directores, que se actualizan constantemente y se fortalecen debido a la presencia del Ministerio de Cultura. Como el propósito de este trabajo es determinar los factores que inciden en la construcción del currículo y la metodología de las asignaturas vistas, se expondrá primero la propuesta ministerial y luego se confrontará con lo acontecido en Bandas cercanas a la capital del departamento de Boyacá (Tunja).

La propuesta curricular de las bandas escuela del MIC

Sobre los documentos existentes se hará referencia a dos en particular: *Los parámetros de contenidos y alcances para banda, coro y orquesta* y *El manual para la gestión de bandas escuela de música*, que son textos que incluyen diferentes aspectos para la formación del director y del formato instrumental. Lo que no se ha podido rastrear son los estudios previos que permiten concluir que lo propuesto es lo que se necesita en los contextos para la educación musical en la banda.

HOLGUIN

En el primer texto se pueden encontrar los objetivos generales, sociales y musicales, además de los criterios metodológicos en los que se sugiere la cantidad de tiempo de ensayo dentro de parámetros como la calidad y diversión a la hora de enseñar en esta agrupación (allí también se incluyen los coros y orquestas). En cuanto a los contenidos y áreas que se sugieren se encuentran incluidos en la siguiente tabla:

ALCANCES MÍNIMOS POR ÁREAS DE DESARROLLO CICLO BÁSICO: NIÑOS			
NIVEL	DESARROLLO MUSICAL GENERAL	DESARROLLO INSTRUMENTAL	DESARROLLO DEL CONJUNTO
I	<ul style="list-style-type: none"> ∞ Práctica de lecto–escritura sobre células melódicas: 6-5-3. ∞ Entonación de escalas mayores. ∞ Multiplicación y división binaria del pulso (blancas, negras y corcheas con sus silencios). ∞ Acento y métrica binaria y ternaria. ∞ Grafía: Pentagrama, claves de sol y fa, escalas mayores, armaduras, cifras de compás. ∞ Práctica de lecto–escritura sobre células melódicas: 6-5-3-1 y 6-5-3-2-1. ∞ Figuras de blanca con puntillo y redonda. ∞ Grafía: Barras de repetición y casillas, doble barra, calderón. 	<ul style="list-style-type: none"> ∞ Escalas, arpeggios y pasajes melódicos en F, Bb, Eb, Dm, Gm, Cm. ∞ Rango de octava por movimiento conjunto y saltos no mayores de quinta justa. ∞ <i>Dinámica inicial: mf.</i> ∞ Articulación básica: ataque y sonido sostenido hasta próximo ataque. 	<p>Formato mínimo sugerido, usual en Colombia: clarinetes 1 y 2, saxo alto, 2 trompetas, 1 trombón, un fliscorno barítono y percusión.</p> <p>Repertorio caracterizado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ∞ Uso de música tonal y modal (dórico y mixolidio). ∞ Tres voces reales. ∞ Textura homófona.
II	<ul style="list-style-type: none"> ∞ Conceptos y términos básicos de dinámica y <i>tempo</i> ∞ Repaso de conceptos anteriores. ∞ Práctica de lecto–escritura sobre escala pentatónica mayor 6-5-3-2-1 y sobre toda la escala mayor. 	<p>Escalas, arpeggios y pasajes melódicos en C, Ab, G, F, Em.</p> <p>Rango de octava por movimiento conjunto y saltos no mayores de octava.</p> <p>Dinámicas: diferenciación de <i>mf, f, y p.</i></p> <p>Articulación: sonidos ligados de dos y tres notas.</p>	Continuación de lo anterior
III	<ul style="list-style-type: none"> ∞ Figura de "silencio de corchea-corchea". ∞ Conceptos básicos de articulación. ∞ Repaso de conceptos anteriores. 	<p>Extensión del rango a décima por movimiento conjunto y saltos de octava.</p> <p>Dinámicas: diferenciación de reguladores.</p> <p>Articulación: grupos de tres y cuatro sonidos ligados.</p> <p>Acentos sencillos.</p>	Continuación de lo anterior
IV	<ul style="list-style-type: none"> ∞ Entonación de escalas menores. ∞ Práctica de conceptos vistos en talleres 1, 2, y 3. 	<p>Extensión del rango a décima por movimiento conjunto y saltos de duodécima y dos octavas según instrumento.</p> <p>Utilización de hasta dos sonidos cromáticos por escala.</p> <p>Articulación: staccato.</p>	<p>Cuatro voces reales.</p> <p>Textura homófona, sin divisi y sin solos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ∞ Acordes alterados como resultado de ornamentación melódica.

Logro final del ciclo básico:

La banda tendrá un repertorio mínimo de dos horas de duración total, pertinente regional, nacional y universalmente.

Tabla 1. Ciclo Básico

En la siguiente imagen se podrá observar el siguiente ciclo, que fue denominado como Medio

ALCANCES MINIMOS POR ÁREAS DE DESARROLLO
CICLO MEDIO: JÓVENES

NIVEL	DESARROLLO MUSICAL GENERAL	DESARROLLO INSTRUMENTAL	DESARROLLO DEL CONJUNTO
I	<ul style="list-style-type: none"> ∞ Construcción de escalas y acordes menores. ∞ El modo menor y su relativa mayor. ∞ Práctica de lecto-escritura sobre escalas menores. ∞ Repaso de conceptos anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> ∞ Rango de duodécima por movimiento conjunto y saltos no mayores que octava. ∞ Escalas extendidas con hasta seis sonidos cromáticos. ∞ Rango dinámico: <i>p a f</i> ∞ Articulación: Legato, trinos medidos, apoyaturas simples, dobles y triples en percusión. ∞ Ejecución de pasajes melódicos en las tonalidades: Bbm, Ebm, Db y Gb mayor. 	<p>Repertorio caracterizado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ∞ Cinco voces reales con posibilidad de textura polifónica en dos de ellas.
II	<ul style="list-style-type: none"> ∞ Práctica de lecto-escritura sobre escalas mayores y menores ∞ División ternaria del pulso: 6/8 ∞ Repaso de conceptos vistos en talleres anteriores. ∞ Repaso de conceptos anteriores. ∞ Práctica de lecto-escritura sobre escalas mayores y menores. 	<ul style="list-style-type: none"> ∞ Ejecución de pasajes melódicos en las tonalidades: D y A, Bm y Am ∞ Escalas extendidas con hasta ocho sonidos cromáticos. ∞ Portato (<i>staccato-legato</i>), doble <i>staccato</i> ∞ Mordente y grupeto. ∞ Escala cromática a una octava. 	<p>Repertorio caracterizado por: Pequeños solos.</p> <p>Repertorio que puede presentar: <i>Divisi</i> en los clarinetes</p>
III	<ul style="list-style-type: none"> ∞ Subdivisión binaria del pulso (semicorcheas y figuras derivadas: corchea-semicorchea-semicorchea y viceversa, silencio de corchea-semicorchea-semicorchea y viceversa) 		
IV	<ul style="list-style-type: none"> ∞ Repaso de conceptos anteriores 	<ul style="list-style-type: none"> ∞ trinos medidos 	<p>Repertorio que puede presentar texturas polifónicas simples.</p>

Logro final del primer ciclo medio:

La banda tendrá un repertorio mínimo de dos horas de duración total, pertinente regional, nacional y universalmente.

Tabla 2. Ciclo Medio

Dentro de la organización propuesta se plantea un ciclo de Iniciación Musical General que, desafortunadamente, no referencia la cantidad de tiempo requerida previa a la integración a la banda. El objetivo de este primer ciclo es “proporcionar una formación musical básica general en la que el entrenamiento auditivo, el desarrollo de las capacidades vocales y rítmicas y la iniciación en las prácticas instrumentales, se consoliden primero desde la vivencia y gradualmente alcancen la apropiación de los códigos musicales que permitan una mejor expresión y competencia musicales.”(PNMC 2002) Llama la atención que en este texto no existe una bibliografía al final del documento que permita analizar el ordenamiento o la jerarquización de los temas elegidos en lo que se denominó como área de Desarrollo Musical General, que está relacionado solamente con la lecto-escritura.

En El Manual para la Gestión de Bandas Escuela de Música se puede encontrar todo lo referente a la gestión y procesos administrativos que deben tener en cuenta los alcaldes y directores de las agrupaciones para que el funcionamiento sea óptimo. Allí se explica el origen de este modelo educativo (el de las bandas escuela) que surge entre los años 70's y 80's gestionados por las gobernaciones de Caldas y Antioquia como una alternativa en la educación integral de los niños y jóvenes de estas poblaciones.

Cabe resaltar que el Ministerio de Cultura planea talleres de capacitación a directores constantemente, para fortalecer este tipo de agrupaciones, a continuación se podrá analizar lo que realmente pasa en las bandas de nuestro departamento, pues existen diversas influencias como la titulación del director o la trayectoria musical que hacen que las formas de aprendizaje y enseñanza de la música oscilen entre los primeros ejemplos de formación, expuesto en la primera parte de este texto, y los planteados por los expertos del MIC.

Estructuras Curriculares de bandas escuela de Boyacá

Para el presente trabajo se tomaron como referencia 8 bandas escuela de diferentes municipios del departamento, asumiendo que estas tuvieran diferentes años de creación para poder

HOLGUIN

comparar así, la existencia de una organización diferente en las asignaturas o en la metodología que imparten sus docentes a las sugeridas por el ministerio.

Dentro de estos primeros resultados que se expondrán, se observa que hay dos tendencias marcadas en la enseñanza y aprendizaje determinados por el maestro director, estas deducciones se presentan sintetizadas en dos tablas que nos permiten apreciar que la tradición ancestral, las capacitaciones del MIC y la formación musical del maestro fueron fundamentales en la catalogación dada a las bandas escuela de Moniquirá, Ramiriquí, Tuta, Ventaquemada, Jenesano, Corrales, Sogamoso y Tinjacá. En la tabla número 3 se exponen las instituciones educativas que han desarrollado planteamientos curriculares en concordancia con lo programado por el gobierno nacional, además de una reflexión propia del director sobre como influye la educación musical en los estudiantes.

NOMBRE DE LA BANDA ESCUELA	ORGANIZACIÓN CURRICULAR	PROPÓSITOS EXTRAMUSICALES EN LA FORMACIÓN	TITULACIÓN DEL DIRECTOR
Tuta (Creación en 2002)	<ul style="list-style-type: none"> ε Solfeo ε Flauta dulce ε Instrumento ε Agrupación Musical 	<ul style="list-style-type: none"> ♫ Pertenencia ♫ Difusión de la música colombiana ♫ Alternativa para el tiempo libre 	Licenciado en Música
Ventaquemada (Creación en 2006)	<ul style="list-style-type: none"> ε Solfeo ε Flauta dulce ε Instrumento ε Prebenda ε Banda Infantil ε Banda Juvenil 	<ul style="list-style-type: none"> ♫ Participación activa en todas las reuniones de la comunidad ♫ Interacción con otras agrupaciones a partir de festivales y concursos 	Licenciado en Música
Ramiriquí (Creación en 2005) Data de 1910	<ul style="list-style-type: none"> ε Solfeo ε Flauta dulce ε Coro ε Instrumento ε Prebenda ε Banda Infantil ε Banda Juvenil 	<ul style="list-style-type: none"> ♫ La música es para todos ♫ Educación integral de los niños ♫ Aprovechamiento del tiempo libre 	Licenciado en Música
Moniquirá (Creación en 1989)	<p>Nivel I y II</p> <p>Elementos del lenguaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flauta Dulce • Expresión Corporal <p>Nivel III y/o pre-Banda</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos del Lenguaje • Teoría • Expresión Corporal • Ensayo • Trabajo por 	<p>Establecer una estrategia para la utilización del tiempo libre</p> <p>Brindar una formación integral</p> <p>Fomentar el buen desempeño en la Banda, con principios de afinación básicos, buena entonación, buen solfeo. Hacer música juntos</p>	Licenciado en Música

DISEÑOS CURRICULARES Y METODOLÓGICOS EN BANDAS ESCUELA DE BOYACA

	<p>cuerdas (maderas, metales, percusión)</p> <p>Banda Juvenil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión Corporal • Armonía • Teoría • Parciales de percusión, maderas y metales • Taller de piano 		
--	--	--	--

Tabla 3. Bandas escuela con currículos establecidos

En la tabla número 4 se presentará las agrupaciones que enfocan sus modos de enseñanza en la antigua tradición de aprender el instrumento y la lectura sin entonación.

NOMBRE DE LA BANDA ESCUELA	ORGANIZACIÓN CURRICULAR	PROPÓSITOS EXTRAMUSICALES EN LA FORMACIÓN	TITULACIÓN DEL DIRECTOR
Jenesano (Creación en 2008)	<ul style="list-style-type: none"> ε Flauta dulce ε Instrumento ε Agrupación Musical 	<ul style="list-style-type: none"> ♪ Alternativa para el tiempo libre 	En proceso de terminación de estudios
Tinjacá (Creación en 2006)	<ul style="list-style-type: none"> ε Solfeo sin entonación ε Instrumento ε Banda 	<ul style="list-style-type: none"> ♪ Participación activa en todas las reuniones de la comunidad 	No tiene
Corrales (Creación en 2008) Data de la mitad del siglo XX	<ul style="list-style-type: none"> ε Instrumento ε Banda Juvenil 	<ul style="list-style-type: none"> ♪ Participación activa en todas las reuniones de la comunidad ♪ Aprovechamiento del tiempo libre 	No tiene
Sogamoso	<ul style="list-style-type: none"> ε Solfeo sin entonación ε Instrumento ε Banda 	<ul style="list-style-type: none"> ♪ Participación activa en todas las reuniones de la comunidad ♪ Aprovechamiento del tiempo libre ♪ Difusión de la música 	No tiene pero durante mucho tiempo ha sido músico de banda.

Tabla 4. Bandas escuela con enseñanza tradicional

Los municipios mencionados anteriormente son pequeños, pero a través de sus bandas se expresa la interacción vital que existe con la comunidad; los directores expresan que están presentes en los conciertos de Semana Santa, en las festividades del municipio y efemérides nacionales. De esta manera ellos han creado toda una cultura de apoyo y pertinencia con la agrupación, que vincula fuertemente a instituciones eclesiásticas, civiles y políticas ya que se identifican con ella.

Nótese la marcada diferencia en las concepciones de la educación musical de los dos grupos, lo que sorprende es que en el caso de las bandas que son antiguas y que aplican currículos diferentes, obtienen resultados interpretativos similares en las competencias o festivales de música.

La diferencia es evidente para el estudiante cuando aspira a ingresar a una carrera profesional y observa que el nivel instrumental dista de su comprensión y comunicación musical en otras aptitudes requeridas para la música. También es indiscutible que los propósitos sociales de la música son similares en las 8 instituciones, la música es un acto social que responde a la usanza. Teniendo en cuenta lo anterior se pueden plantear las conclusiones que a continuación se expondrán.

Conclusiones

La creación de los currículos, según este primer estudio, responde a la tradición. Esto quiere decir que el maestro enseñará como aprendió y en él influye además, la presión que ejerce la administración del municipio en cuanto a que la agrupación presente resultados muy pronto. Se intuye también, que como el objetivo principal de las bandas escuela no es la formación de músicos, en algunas escuelas los procesos propuestos se obvian en pro de que los estudiantes se motiven con el tocar un instrumento rápidamente.

Los pñsum de las bandas escuela están en formación, pues si se analizan los parámetros determinados por el MIC y se comparan con los casos expuestos, aún no existe homogeneidad en cuanto a lo que se enseña y en el cómo se enseña.

Lo más importante en estos diseños curriculares, al parecer, es la formación ética y el compromiso social que tienen estas agrupaciones educativas con sus educandos, en el que se le brinda a la juventud diversas alternativas para fomentar y afianzar el patrimonio inmaterial de la identidad y de la música en sí misma.

En la mayoría de las entrevistas con directores de banda o ex integrantes de las mismas se expresa que la música hace parte de la formación integral del ser humano, brindando una alternativa diferente de comunicación que fortalece la autoestima y el hecho de pertenecer a una comunidad.

La música tiene un significado netamente sociocultural dentro del fenómeno comunitario de la banda escuela, lo que evidencia este trabajo es las dos formas que existen de enseñar la música: el primero tal vez relacionado con la tradición oral (no hay una entonación solo el descifrar símbolos) y el hacer música. El segundo posiblemente heredado, modelo de conservatorio que se ha transformado superficialmente, pero para los dos casos es indispensable una fundamentación que permita tener evidencias, hipótesis y reflexiones al respecto.

Es de vital importancia que las universidades involucradas en la formación de músicos educadores se vinculen dentro de estos procesos formativos pues, la mayoría de sus estudiantes y egresados serán los gestores y directores de bandas escuela y es necesario permanecer en contacto con estas instituciones, para interactuar y retroalimentar los diferentes procesos musicales, pedagógicos y sociales.

REFERENCIAS

Libros

- Ocampo, J. (2001) *El imaginario en Boyacá Vol. I*. Bogotá: Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” Centro de Investigaciones, p. 97
- Holguín, P. (2008) *Bandas en Boyacá: una mirada antropológica sobre el origen y los modos de hacer música -Primera Parte: De música y bandas en Boyacá* – en Memorias Primer Encuentro Internacional de Investigaciones en música. Tunja: Septiembre 11,12 y 13. UPTC
- Saavedra, L. (2004) *Impresión acerca de las bandas en la región andina durante la década de los noventa en Arte en los Noventa*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, p. 97
- Vargas, G y otros. (2007) *Ontología de la música en la educación auditiva* en Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Artículos en Internet

- Bedoya, S. Módulos de Capacitación para instrumentistas y directores de bandas de viento en Programa Nacional de bandas. Disponible en Internet en <http://www.lablaa.org/blaavirtual/musica/modulos/10/10.htm> Consultado en Marzo 12 de 2008 a las 5 p.m.
- Colmenares, F. *Entierro de tercera de la Orquesta Sinfónica de Colombia y la Banda Nacional*. Disponible en Internet en http://www.leonardo.netfirms.com/ldv_5/sinfonica.htm Consultado 1 de Mayo a las 2:30 p.m.
- Espinosa, M. *Breve Historia de las Bandas de Pueblo*. Disponible en Internet en <http://www.edufuturo.com/educacion.php?c=1534> Consultado el 13 de Abril a las 9:00 p.m.
- Martinez, M. *Diversidad e interacción genérica en las bandas de viento de Guanajuato, México*. Disponible en Internet en www.hist.puc.cl/iaspm/lahabana/articulosPDF/MireyaMarti.pdf Consultado el 13 de Abril a las 8:00 p.m.
- Manual para la gestión de bandas escuela. Disponible en Internet en <http://www.mincultura.gov.co/> Consultado en Septiembre 4 de 2008 a las 10:30 p.m.
- Parámetros de Contenidos y Alcances para las Prácticas Colectivas de Coros, Bandas y Orquestas. Disponible en Internet en <http://www.mincultura.gov.co/eContent/home.asp/?idcategoria=21118> Consultado en Septiembre 5 de 2008 a las 11:00 p.m.

TIEMPO, MÚSICA Y COMPRENSIÓN CORPOREIZADA

MARÍA DE LA PAZ JACQUIER

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

El modelo clásico de psicología cognitiva postula una oposición entre la mente, como entidad etérea y separada del cuerpo, y el cuerpo, como su soporte material. De acuerdo a esto, tanto el razonamiento como la conceptualización abstracta son considerados capacidades humanas que se diferencian de la percepción, las emociones o las actividades motoras, pues se distingue entre los procesos llamados 'mentales' de aquellos llamados 'corporales'. Análogamente, otras teorías establecen una distinción entre procesos cognitivos de 'alto orden' y de 'bajo orden'.

Actualmente, se está debatiendo sobre un nuevo paradigma acerca del modo de conocimiento humano que se centra en la cognición corporeizada (Gibbs 2006; Johnson 2007; Leman 2008; Lakoff 2008). Este modelo propone que el cuerpo y la mente no se encuentran separados, sino que, por el contrario, constituyen un todo experiencial. Para la nueva ciencia cognitiva corporeizada, es necesario sobrepasar el término de representación exclusivamente mental, en el sentido de ideas y conceptos abstractos, para hablar de estructuras de experiencia. A través "*... de nuestros sentidos corporales, el medio entra en lo más profundo de nuestro pensamiento, esculpiendo nuestros más abstractos razonamientos dentro y fuera de las interacciones corporeizadas con el mundo*" (Johnson 2007, p. 154). Se propone, asimismo, desarrollar el concepto de mente-cuerpo como una unidad (Gibbs 2006).

Además de su naturaleza corporal, la experiencia humana es también por esencia de carácter temporal (Ricoeur 1987). En particular en la música, la comprensión del tiempo resulta fundamental para organizar la experiencia. "*No existe experiencia musical sin experiencia en el tiempo*" (Mauleón 2008, p. 162).

¿De qué modo se vincula el cuerpo a esa comprensión del tiempo? ¿De qué manera logramos construir la noción de tiempo musical a partir de la percepción del cuerpo, las emociones o los movimientos? En definitiva, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de una cognición corporeizada del tiempo musical? Este trabajo esboza algunas respuestas a estos interrogantes, a partir del análisis del gesto de marcación del compás convencional, tomado como compromiso corporal directo durante la audición, y su incidencia en la comprensión de ciertos aspectos temporales de la música.

Fundamentación

Cuerpo y conocimiento situado en el entorno físico y cultural

Los bebés comienzan su vida explorando el mundo a través del cuerpo; luego se dan cuenta de que cada parte del cuerpo puede realizar un movimiento específico. Desde allí, para nuestra experiencia como personas, los movimientos corporales tienen un rol fundamental: porque nos permiten concebir el modo en que nos relacionamos con nuestro propio cuerpo (Gibbs 2006).

Según Merleau Ponty (en Gibbs 2006), la base del conocimiento está en la interacción del cuerpo en el mundo real. Esta interacción tiene lugar al menos en dos niveles.

En primer lugar, de la inserción de ese cuerpo en el mundo físico surge la noción de *esquema corporal*. Según Freitas (1999, en Pederiva 2004), el esquema corporal es una estructura genética que representa la totalidad de sensaciones vivenciadas dentro y fuera del cuerpo. Por su parte, Gibbs (2006) define el esquema corporal como la manera en la que el cuerpo va integrando la

postura y la posición de acuerdo al entorno, aludiendo al conjunto de relaciones que constituyen la base neural de nuestra experiencia con el ambiente. El esquema corporal implica la coordinación de todos nuestros movimientos y el mantenimiento de la postura, pero también tiene una función de unificación entre la manera en que nos movemos y nuestra percepción y nuestro reconocimiento como seres únicos. Se trata, entonces, de nuestro sistema propioceptivo entendido como sistema corporal, de regulación de la dirección del movimiento, que es a su vez inconsciente y automático. Por ejemplo, los movimientos implicados en sentarse, pararse o caminar, los realizamos de manera no consciente y están automatizados; sin embargo, cuando queremos aprender a realizar ciertos movimientos, como conducir un vehículo o comer con palitos chinos, debemos hacerlos conscientes pues requieren de nuestra atención y esfuerzo.

No obstante, como los esquemas corporales dependen de la experiencia personal y cultural, no pueden ser explicados simplemente desde la biología (Gibbs 2006). Sobre la base del esquema corporal, es creada la noción de *imagen corporal*; este término implica la experiencia y significación de dicho esquema a través de la percepción que tiene el individuo de sí mismo como del conocimiento inconsciente que acumula de su interacción con el mundo (Freitas 1999, en Pederiva 2004). Gracias a una versión gestáltica de la percepción, el individuo experimenta la unidad de su cuerpo en forma inmediata. La imagen corporal refiere entonces a las representaciones conscientes que se hace la persona acerca de su cuerpo, incluso cuando es el centro de emociones y sensaciones, como tener hambre, sentirse cansado, etc. (Gibbs 2006). La interdependencia de ambos, esquema corporal e imagen corporal, es de capital importancia a la hora de desenvolvernos en el mundo. Para la persona es indispensable conocer su propio cuerpo, así como la dinámica postural, posicional y espacial que se pone en juego al interactuar con el medio ambiente (Pederiva 2004). A su vez, agrega Gibbs (2006), el esquema corporal opera inconscientemente influyendo en la experiencia consciente del propio cuerpo.

En segundo lugar, cobra importancia la construcción corporal del conocimiento en la interacción socio-histórico-cultural: el cuerpo va más allá de su fisiología y anatomía; el cuerpo engloba lo sensible, lo inteligible y lo motor. Esto conlleva la visión de un ser humano único modelado desde una compleja interacción en el mundo, que construye su individualidad (mente y cuerpo) a partir de las relaciones socio-históricas con el medio. *“Con el cuerpo, en el cuerpo, desde el cuerpo y a través del cuerpo, el ser humano es presencia y espacio en la historia. Por medio de su motricidad, surgida como emergencia de la corporalidad, denuncia que está en el mundo, intencionalmente”* (Sérgio 1995, en Pederiva 2004, p. 51). El cuerpo constituye un ensamble bio-psico-social (Pederiva, *op. cit.*), pues representa un punto referencia espacial, un instrumento de crecimiento y realización, al mismo tiempo que es resultado de las experiencias emocionales de la vida. Por su parte, Johnson (2007) propone evitar la dicotomía individual/social en el estudio de la cognición corporeizada, justamente porque el conocimiento corporeizado surge de la interacción con un medio social y cultural.

“Desde que el pensamiento es una acción coordinada, se extiende en el mundo, coordinado tanto con el medio físico como con el medio social, cultural, moral, político, y religioso, las instituciones, y las prácticas. El significado no reside en nuestro cerebro, no reside en una mente descorporeizada. El significado requiere un cerebro funcional, en un cuerpo vivo que se comprometa con el medio –que es social y cultural, como físico y biológico–.” (Johnson 2007, pp. 151-152).

Asimismo, dado que cada cultura concibe y representa el mundo de un modo particular, la experiencia corporal también se construye culturalmente (Gibbs 2006).

La metáfora conceptual

Johnson (2007) denominó *esquemas imagen*¹ a las estructuras básicas de la experiencia sensoriomotora gracias a las cuales podemos comprender el mundo y desenvolvernos en él. *“Un*

1 Nótese que anteriormente se describió “esquema corporal” e “imagen corporal”. Sin embargo, “esquema-imagen” es un concepto diferente, proveniente de la teoría de la metáfora conceptual propuesta por G. Lakoff y M. Johnson (1980; Martínez 2005; Johnson 2007, Lakoff 2008).

esquema-imagen es un patrón recurrente y dinámico de interacciones organismo-medio” (p. 136). Por ejemplo, la noción de derecha-izquierda es construida a través de una experiencia que no es entendida como solamente ‘mental’ o meramente ‘corporal’, sino como sucediendo en un complejo cuerpo-mente (Dewey, en Johnson 2007). Dewey explica que el cuerpo está presente en las situaciones de discurso, comunicación y participación, debido a que esta continuidad mente-cuerpo conecta nuestras interacciones físicas en el mundo con nuestras actividades de pensar e imaginar. Estas estructuras constituyen la base de nuestra comprensión en términos espaciales, nuestros procesos perceptuales y nuestras actividades motoras (Johnson 2007). Como seres humanos nos caracterizamos justamente por poseer estos mecanismos neurales de esquemas imagen entendidos metafóricamente para conceptualizar y razonar de manera abstracta.

La activación de estos esquemas imagen vehiculizan el *proceso metafórico* denominado *mapeo entre dominios*. Es decir, el conocimiento proveniente de un dominio experiencial más conocido sirve de base para comprender otro dominio experiencial menos conocido (Lakoff y Johnson 1980; Martínez 2005; Lakoff 2008). En palabras de Gibbs, “*los conceptos metafóricos expresan mapeos mentales fundamentales a través de los cuales el conocimiento de un dominio (la meta) es estructurado y entendido a través de la información de un dominio diferente (la fuente)*” (2006, p. 20). Estas metáforas explican en cierto modo cómo concebimos nuestra propia vida, basada en las experiencias corporales. Incluso, las personas se refieren a sí misma usando todo un rango de conceptos metafóricos que surgen de diversas experiencias corporales en el mundo físico y social (Lakoff y Johnson 1999, en Gibbs 2006). Particularmente, la experiencia del paso del tiempo es entendida como movimiento en el espacio; por ejemplo, la metáfora del tiempo en movimiento y la metáfora del observador en movimiento serían dos metáforas básicas que representan esta experiencia.

El gesto, la cognición y la ejecución

Ciertas investigaciones relacionan la música con la cognición corporeizada. Valles y Martínez (2008) desarrollaron un test donde se le pedía a expertos y novatos que describieran la estructura métrica de una obra escuchada y luego asignaran una cifra compás. Notablemente, dos de los expertos mencionan en su descripción analítica y metacognitiva una contradicción entre la batuta del director y la elección de un metro. De este modo, se manifiesta que el movimiento de dirección fue utilizado como herramienta cognitiva corporeizada para reflexionar acerca de la estructura métrica.

El gesto de marcación del compás puede entenderse como una imagen enriquecida derivada de al menos un esquema imagen (verticalidad) que estaría en la base de nuestra comprensión de los conceptos de *arsis* y *thesis*, dar y alzar en castellano, o *upbeat* y *downbeat* en inglés, por ejemplo (según Aristóteles *ano cronos* o tiempo en alto y *kato cronos* o tiempo en bajo respectivamente; Bernaldo de Quirós 1955). Esa imagen es enriquecida de múltiples maneras, muchas de las cuales se vinculan a los aspectos expresivos a los que da lugar la comprensión de métrica. Luego, en un sentido más amplio, Caillat (1988) define el gesto de dirección como el recurso del que dispone el director orquestal y coral para comunicar sus intenciones interpretativas a los instrumentistas y cantantes. Además, la técnica gestual de dirección es una herramienta relativamente nueva en la historia de la música, sobrepasando la mera tarea de sincronización temporal. Tanto la postura como el movimiento del director deben acompañar la ejecución vocal, de manera tal que la gestualidad se vea reflejada en el movimiento del coreuta, por ejemplo, en las características de la respiración, en el equilibrio entre energía y relajación, etc.

En cuanto al gesto del instrumentista, Mantel (1998) señala que se trata de un elemento esencial de expresión musical pleno de significación. La representación mental, aparentemente alejada de lo fisiológico, que se hace el ejecutante de un determinado pasaje depende en realidad de los movimientos del cuerpo. Es decir, “... *el gesto, sea tocado realmente o simplemente imaginado, no dirige solamente la evolución sonora propiamente dicha, es decir la expresión, sino también la manera en la que uno se la imagina*” (p. 41). Existiría una relación entre nuestra imaginación musical y el movimiento que realizamos con nuestro cuerpo; por ejemplo, el aprendizaje de los aspectos rítmicos se relaciona con nuestra experiencia corporal –caminar, correr, aplaudir, etc. –. Incluso los gestos propios de la personalidad del intérprete pueden provocar en el oyente una ‘resonancia’ que lo

hace vivir físicamente los movimientos del músico, hasta el punto de provocar mínimos movimientos imitativos.

En el enfoque de la cognición corporeizada, la noción de gesto aproxima la percepción a la acción, pues señala que es el desarrollo dinámico-agógico del sonido el que nos remite a un movimiento (Leman 2008). Es decir, al experimentar la música, el oyente captaría la fuerza gobernante que expresa su movimiento interno.

Así, el gesto de dirección implicaría un involucramiento directo con la música. Justamente, Meteyard y Vigliocco (2008) distinguen entre *embodiment* fuerte y *embodiment* débil: en el compromiso corporal fuerte, el sujeto realiza algún movimiento explícito y por ello se lo describe como involucramiento directo; en el compromiso corporal débil, el sujeto imagina el movimiento, piensa en ese movimiento, ve un objeto u otro sujeto moverse, etc.

La experiencia del tiempo musical

Particularmente, la naturaleza temporal de la música es descrita metafóricamente en relación a nuestra experiencia corporal. Según Martínez (2005), “... *nuestra comprensión del despliegue temporal de la música se ve particularmente afectada por el hecho de que nuestro concepto de tiempo parece estar estructurado por, o al menos está inextricablemente ligado a nuestra experiencia física del espacio*” (p. 60). De allí que pensemos y nos refiramos a la música como moviéndose desde-hacia; por ejemplo, ‘ir hacia la dominante’, ‘llegar a la coda’, etc.

La temporalidad en música se puede relacionar a los dos modos de vivenciar el tiempo en general: la experiencia *tipo reloj* y la experiencia narrativa del tiempo (Epstein 1995; Shifres 2006).

En primer lugar, la experiencia tipo reloj refiere a aspectos cuantificables, es decir, organiza el tiempo en unidades discretas de medición. Por ejemplo, vivenciar el paso del tiempo en relación a la cantidad de latidos, organizar las duraciones de una melodía en un ritmo (que transforma esas duraciones en relaciones proporcionales), abstraer pulsaciones isócronas, etc., son formas que adquiere nuestra experiencia *tipo-reloj* del tiempo.

En segundo lugar, la experiencia narrativa del tiempo refiere a aspectos cualitativos de la experiencia del ser humano, una experiencia que ineludiblemente requiere del tiempo para ser y la estructura narrativa le confiere significado al tiempo que pasa (Ricoeur 1987). La experiencia narrativa del tiempo musical refiere a la sucesión de los eventos y al establecimiento de relaciones antes-después (Imberty 1981, 1991, 1997, 2006). Durante la audición de la música, se van reconociendo elementos que resultan atractivos para nuestra percepción y atención, que permiten identificar segmentos en el continuo temporal. Las tensiones y relajaciones que se suceden a lo largo de la música, por ejemplo, actúan como factores de identidad de los segmentos. Así, la sucesión de tensiones y relajaciones configura *per se* la característica narrativa de la música.

Aportes principales

Se intentará entonces llevar a cabo un análisis de la incidencia del gesto de marcación del compás, como compromiso corporal explícito durante la audición, en la comprensión del tiempo musical desde las dos perspectivas de la experiencia del tiempo descritas más arriba.

En cuanto al gesto de marcación del compás, consideramos que ese movimiento –siendo más o menos consciente, más voluntario o más espontáneo– amplía el campo de la experiencia y por ende el monto y la naturaleza de los ‘significados sentidos’. Por un lado, es un movimiento en-sincronía-con la música, *se mueve-con*, constituyendo un ensamble especial o un acople particular de la experiencia; además, representa una vivencia directa del cuerpo en los aspectos musicales del tiempo, en relación al pulso, por ejemplo. Pero también es un movimiento que acompaña el transcurrir de la música, esa música que se desenvuelve en el tiempo.

Por otro lado, el gesto de marcación del compás brinda información sobre cómo está siendo comprendida la música en términos estructurales: en qué lugar asignamos el tiempo 'fuerte' –abajo– y el tiempo 'débil' –arriba– en concordancia con la estructura métrica². A su vez, las características de ese movimiento manifiestan al menos dos de los niveles de la estructura métrica y su relación: el nivel 0 –pulso de base, tactus– coincide con cada impulso de movimiento, el nivel 1 –nivel de pulsación supraordinado– con la reiteración de un patrón de movimiento, con una relación 2 a 1 –relación binaria–. Y esto también colabora al momento de pensar el ritmo mientras *escucho*, en el sentido que veo en qué lugar de ese gesto está mi mano, *siento* el movimiento de mi propio cuerpo situado en un lugar determinado, y ahí se ubica lo que está ocurriendo rítmicamente. Esto es parte del significado corporeizado, ligado a un proceso transmodal (porque es el cuerpo que *siente* su movimiento, el oído que *escucha* y el ojo que *ve*), y no sólo es un razonamiento abstracto (aun cuando ese pensamiento pueda estar mediado por un mapeo entre dominios).

Y por último, el gesto, no sólo de marcación del compás sino también de dirección, imita el 'gesto' de la música en el sentido que propone Leman, como 'formas sónicas en movimiento'. Por ejemplo, en los gestos de un director podemos ver –y oír en consecuencia– el agregado de toda la información expresiva que va más allá del 'esquema' en sí (sintéticamente, el esquema del compás en dos: abajo-arriba; el esquema en tres: abajo-afuera-arriba; etc.). El oyente, no sólo el director -quien además tiene una intencionalidad *a priori* particular con su gesto-, también realiza un movimiento que no es estrictamente mecánico, sino que también captura el 'gesto' de la música: el cuerpo se emociona, siente, y esto podrían verse reflejado en la dinámica, en la tensión, etc. del movimiento de manos y brazos.

Ahora bien, desde la perspectiva de la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (1999), ese gesto de marcación del compás puede ser interpretado como una espacialización del tiempo. Es decir: si el esquema imagen representa una abstracción construida a partir de nuestra experiencia corporal en el medio, y luego, nos permite entender el paso del tiempo como movimiento en el espacio, y por ello, al experimentar la música (la música que se desarrolla en el tiempo) la entendemos en términos espaciales, entonces, al incorporar a esa experiencia el gesto de marcación del compás se produciría una nueva experiencia corporal *en el espacio* dependiente de la organización musical. La comprensión de la música como movimiento en el espacio se vería reforzada por esta experiencia particular que es kinética, que es visual –porque veo mi cuerpo moverse–, y que además es espacial. Se puede suponer que la representación imagen-esquemática, que colabora en la comprensión de la música –dominio meta–, continuaría configurándose, enriqueciéndose, modificándose en virtud de la nueva experiencia.

Vinculando el esquema imagen ARRIBA-ABAJO (verticalidad) con el gesto de marcación del compás en dos, se podría agregar que: ir hacia *abajo* tiene que ver con la fuerza de la gravedad; ir hacia *arriba* implica un esfuerzo, una tensión que debe ser resuelta (ver figura 1). Nótese que se dice 'caer a tierra' para indicar el posicionamiento de un evento musical en la estructura métrica, que a su vez coincide con el 'relajamiento métrico' y puede estar reforzado por una relajación tonal. Además, 'Arriba-Abajo' coincide con los dos tiempos del compás denominados *débiles* y *fuertes*, respectivamente, traducidos a su gesto de marcación. Sin embargo, en tanto que construcción analítica, la oposición fuerte-débil en música, pareciera no estar tan vinculada a lo corporal sino al posicionamiento de las notas musicales en el compás, y con ello, a la escritura musical (y no a los eventos musicales, a la música que está sonando realmente).

Pero además, el movimiento implicado en la marcación tradicional de un compás de dos tiempos se podría relacionar con la activación el esquema imagen BALANCE (ver figura 1). El esquema imagen BALANCE se origina en nuestra experiencia de equilibrio corporal: nuestros cuerpos –simétricos– en movimiento tienden a situarse en un eje imaginario donde encuentran el equilibrio; entonces, desde esta experiencia corporal en el medio construimos la noción de equilibrio y balance. Considerando el gesto de marcación del compás como un balanceo en búsqueda de equilibrio, ese gesto se entiende como 'fuerzas' que se alternan en el desarrollo de la música de

² Por razones prácticas y por razones vinculadas al marco teórico, en este análisis sólo se considerará el gesto de marcación del compás de dos tiempos. Obsérvese que el presente trabajo no se focaliza en el estudio del gesto de dirección *per se*.

acuerdo al ‘mayor peso’ o ‘menor peso’ que ejercen (en relación al posicionamiento que adquieren los eventos musicales en la estructura métrica).

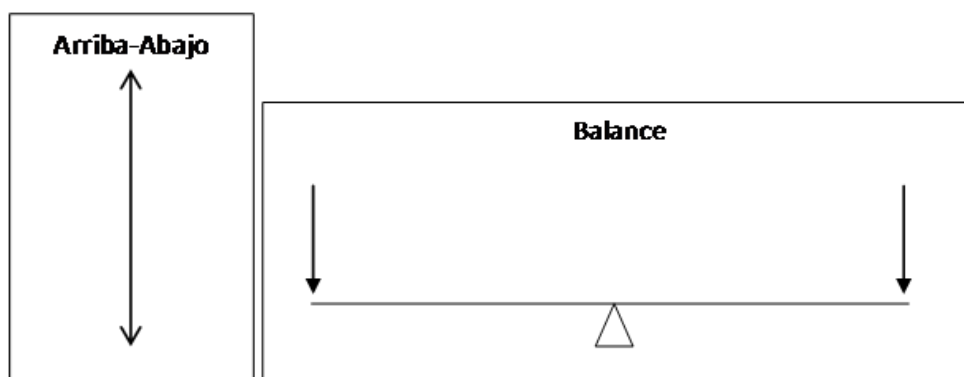


Figura 1: Representación esquema imagen ARRIBA – ABAJO y esquema BALANCE (Martínez 2005, p. 56)

En relación a las dos maneras de experimentar el tiempo en la música, se considera que ciertas características de los ‘significados sentidos’ (descriptas más arriba) que brindaría el gesto de marcación del compás se vinculan a aspectos tipo reloj del tiempo, como, por ejemplo, la sensación y la identificación de pulsaciones, el establecimiento de las duraciones de los eventos en relación al ritmo y de acuerdo a la estructura métrica, el establecimiento de relaciones 1-2 y 1-3 entre niveles pulsaciones que organizan la estructura métrica; mientras que otros elementos se vinculan a aspectos narrativos del tiempo musical, por ejemplo, la experiencia corporal que acompaña la totalidad de la obra y permite construir una narrativa, las características expresivas de la música que permiten tener la vivencia del paso del tiempo a través de esa alternancia de tensiones y relajaciones y de emociones, etc.

Proyectamos el tiempo en el espacio, según Johnson (2007); en consecuencia, para hablar de duración del tiempo usamos la noción de longitud (por ejemplo, “la introducción era larga”, “la reexposición se extiende por 16 compases”), y para hablar de sucesión nos referimos a una línea continua (por ejemplo, “primero está la parte A, más adelante la parte A’, y más lejos aún, la coda”, “a lo largo de la obra, cada instrumento que aparecía sumaba intensidad e inestabilidad”). En esta interpretación, establecer duraciones y constituir unidades discretas regulares se vincularía a la experiencia tipo reloj; por el contrario, la línea temporal se vincularía al hilo narrativo, en el sentido de una imposibilidad de que todos los eventos se presenten en un instante, al mismo tiempo, pues es necesario que ocurran –que suenen– sucesivamente, a lo largo del tiempo. Es decir, desde las expresiones metafóricas que empleamos para describir lo escuchado, también se alude a una vivencia del tiempo o a otra.

Finalmente, a modo de observación, pareciera que, como el esquema imagen que tomamos para analizar es el de verticalidad (ARRIBA-ABAJO) y el gesto de dirección es arriba-abajo (del compás en dos tiempos), se establece superficialmente un lazo entre estos dos elementos que a su vez se vincula rápidamente a la estructura métrica. Recordemos que el gesto de marcación del compás NO ES en sí mismo el esquema imagen, por el contrario se trata de una “*imagen enriquecida*” (Johnson 1987); el esquema imagen es una entidad abstracta que es la base de toda nuestra comprensión del tiempo (en términos espaciales).

Implicancias/Conclusiones

A partir de lo expuesto, se considera que la investigación en este campo debería (i) profundizar el estudio de la cognición corporeizada teniendo en cuenta el establecimiento de diferentes niveles de compromiso corporal (embodiment fuerte, embodiment débil); (ii) desarrollar paradigmas experimentales para la búsqueda de evidencia empírica que dé sustento al modo en que

son experimentados y comprendidos los diferentes aspectos del tiempo musical; (iii) estudiar y comparar el compromiso corporal en diferentes prácticas y contextos musicales.

Pero además, se cree que reflexionar sobre estas temáticas tendría implicaciones en la enseñanza de la música. Si la activación de estructuras imagen-esquemáticas colabora en la comprensión del tiempo musical, (i) ¿qué herramientas metodológicas favorecerán estos procesos? (ii) cómo podrán incluirse en el desarrollo de habilidades audioperceptivas? Incluso, (iii) ¿qué lugar en la discusión teórica acerca de la educación auditiva ocupará la comprensión corporeizada?

Referencias

- Caillat, S. (1988). Le geste du chef de chœur. *Analyse Musicale*, **1º trimestre**, pp. 31-34.
- Epstein, D. (1995). *Shaping Time. Music, the Brain and Performance*. New York: Schirmer Books.
- Bernaldo de Quirós, J. (1955). *Elementos de Rítmica Musical*. Buenos Aires: Barry.
- Gibbs Jr., R. (2006). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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, 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.
- 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. (2007). *The meaning of the body*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (2008). The neural theory of metaphor. En R. Gibbs Jr. (Ed.) *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 17-38.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge: the MIT Press. [Cap. 2: *Paradigmas de la investigación en música*. Romina Herrera (Trad.). La Plata. 2009. Inédito]
- Mantel, G. (1988). Le jeu de l'instrumentiste à cordes : un mouvement corporel global, fonctionnel et expressif. *Analyse Musicale*, **1º trimestre**, pp. 36-41. [Traduit de l'allemand par Geneviève Matoré].
- 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.
- Mauleón, C. (2008). *Tesis doctoral*. La Plata: Inédita.
- Pederiva, P. (2004). A Aprendizagem da performance musical e o corpo. *Música Hodie. Revista do programa de Pós-graduação Stricto-Senso da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás*. **4 (1)**. Goiânia: UFG. Pp. 45-61.
- Ricœur, P. (1987). *Temps et récit. L'histoire et le récit*. Paris: Éditions du Seuil. [Tiempo y narración. *Configuración del tiempo en el relato histórico*. Agustín Neira (Trad.). Madrid: Ediciones Cristiandad.]
- 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*. UCA. Buenos Aires.

Valles, M. y Martínez, I. (2008). Preferencias de novatos y expertos en la elección del metro. En *Actas de las IV Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales y III Congreso en Arte, Educación y Cultura Contemporánea en Latinoamérica*. La Plata: FBA Ediciones. Pp. 1-8.

LA PERSPECTIVA ENTONADA DE LA EJECUCIÓN MUSICAL CON EL MOVIMIENTO

Desajustes en la tríada: Acompañante-Bailarín-Profesor de Danza

ALEJANDRO CÉSAR LAGUNA

UNIVERSIDADE DE ÉVORA - FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E TECNOLOGIA - ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA DE LISBOA

Introducción

En este estudio se presenta un modelo de trabajo dentro de una clase de danza, basado en la interacción entre el Acompañante Musical de Danza (AMD), el Bailarín (en su condición de estudiante) y el Profesor de danza. El trabajo tiene un carácter introspectivo y se basa en el análisis crítico de la perspectiva del autor, como sujeto implicado en el proceso de la enseñanza del movimiento, desde la posición de acompañante musical en las clases de técnica de danza. El estudio tiene por marco el trabajo realizado en la Escuela Superior de Danza de Lisboa (ESD).

Durante este ensayo nos referiremos al AMD, como aquél que construye, ejecuta y ajusta su performance musical, buscando una correspondencia acentual y de frase, con el movimiento que observa.

El problema que abordaremos es el desajuste o ruido en la comunicación que sucede durante las diferentes fases del proceso de aprendizaje y ejecución de la frase de movimiento, entre el AMD, el Bailarín y el Profesor. Será analizada la cuestión de porque los 3 sujetos de este modelo no siempre compatibilizan de manera más adecuada, especulándose que se deba a una serie de problemas o causas en el nivel de la información sensorial y la perspectiva de las interacciones entre ellos.

Son propuestas algunas estrategias que (i) optimizan el trabajo del AMD; (ii) hacen posible una mejor comunicación con el alumno; y (iii) permiten ampliar el campo pedagógico al aprendizaje musical del movimiento.

Objetivos

Aportar evidencia a favor de que la *acción motora*, que subyace al gesto danzado, es posible de ser *imitada* transmodalmente por un patrón musical cuando hay interacción. La *Imitación* se refiere en este caso, a la capacidad de dar respuestas congruentes a los estados subjetivos internos que, de este modo, pasan a ser compartidos en la Tríada AMD-Bailarín-Profesor. Se pretende ilustrar de qué manera en niveles bajos de interacción la imitación o correspondencia transmodal se torna imprecisa debido a la presentación y recepción ambigua de los *indicios* sensoriales. En definitiva se trata de mostrar que la tarea de acompañar danza puede ser entendida dentro del campo de la intersubjetividad como una modalidad de entonamiento afectivo (*Attunement*), (Stern 1985).

Fundamentación

Este autor no conoce investigación específica que ofrezca un cuadro referencial sistematizado sobre el trabajo del AMD y la interacción con el Bailarín y el Profesor de Danza. Por lo tanto resulta importante explicar las bases de la fundamentación teórica del modelo que propongo.

En primer lugar se ha tenido que recurrir tanto al conocimiento fáctico, a través de entrevistas a los realizadores prácticos de la actividad, como a la reflexión y análisis de los resultados de mi propia práctica. En ella pude observar que durante la ejecución musical con el movimiento danzado había momentos en los que «el bailarín y yo compatibilizábamos», y durante los cuales se podía observar evidencias gestuales, por parte del Alumno como del Profesor, que mostraban una clara comunicación emocional. Esto era sentido como una correspondencia que no sabía explicar. Pero también, existían momentos de gran desencuentro. Esto me llevó a especular sobre la existencia de posibles parámetros implicados en la comunicación y en algunos aspectos vinculados con la visualización del movimiento. Cuando este sistema funcionaba en fase de concordancia, resonaba y aumentaba la capacidad de la comunicación y se podía prever la conducta del gesto

anticipada en el tiempo. Parecía haber en esta concordancia interactiva una sensación de *im-pulso* compartido.

En segundo lugar, con el objeto de superar esta instancia privada de conocimiento y construir un marco referencial que pudiera dar cuenta de las intuiciones compartidas por la mayoría de los intervinientes en el proceso del aprendizaje musical de la danza, fui tomando una serie de marcos teóricos, en cuyos contenidos, el proceso de mi trabajo como acompañante, encontró interesantes y sugestivas coincidencias.

Las evidencias especulares (Mirroring) y las bases neuronales de la comprensión de la acción y la *empatía* aportada por el *sistema de las neuronas espejo*, y la *simulación encarnada* como mecanismo no consciente y pre-reflexivo (Rizzolatti et al. 1996, Gallese 2006 y Diamond 2009), las diversas teorías sobre *intersubjetividad* en temprana infancia (Trevarthen, Meltzoff, Stern, en Beebe et al, 2003), el concepto de *Entonamiento afectivo* (D. Stern 1985), los aportes de las neurociencias sobre la *conducta emocional* humana (Damásio 1994, 1999, 2003), el concepto de gesto en su vinculación con el lenguaje (*Growth Point*), (Mc Neill 2002, 2005)

Todas estas teorías y relevantes trabajos han influenciado mi forma de modelar y re-entender la función musical del acompañante durante el aprendizaje del movimiento. Para esto es necesario estudiar como se relacionan las conductas performativas en la Triada, como es la relación con la mente del otro. Los principales teóricos de la intersubjetividad señalan la existencia de *correspondencias transmodales* como un aspecto fundamental de la respuesta a esta cuestión.

Veamos ahora con más detalle.

La Psicología del desarrollo aporta importantes intelecciones para explicar estos intercambios. Los infantes están biológicamente preparados para percibir correspondencias transmodales entre lo que se observan en los rostros de sus co participantes y lo que perciben propioceptivamente a partir de sus propias caras (Beebe 2003).

Tanto la propiocepción, como la exterocepción, como informantes del sistema somatosensorial, son mecanismos de información sobre el estado de la situación de las distintas partes de nuestro cuerpo y de los diferentes movimientos que realizamos tanto cualitativa como cuantitativamente.

Según explica Beebe (2003), en la opinión de Meltzoff la percepción y la producción de semejanza ocupan una posición privilegiada en la experiencia y la representación de la relacionalidad fundamental entre el self y el otro. Por su parte, Trevarthen sugiere que la representación cerebral del otro (que puede ser validada por el descubrimiento de las neuronas espejo) está arraigada en una imagen motora, sensible tanto a la forma relacionada con el cuerpo, como a la sincronía con el movimiento imitado. Debe tener lugar en el cerebro cierto tipo de ajuste entre la imagen de un movimiento que va a realizarse y la imagen de un movimiento observado.

Para Stern, los estados subjetivos internos, como el foco de atención, el estado emocional, y la intención pueden ser compartidos. Tanto Stern como Trevarthen, toma el concepto de sincronía (ritmo de las correspondencias), la forma y la intensidad para definir las características de las correspondencias.

Otro campo de conocimiento que puede contribuir a la dilucidación de estos temas es el de las neurociencias. En este dominio y tomando las ideas de Gallese (2006), en la comprensión empática lo importante es que la simulación del AMD, precisa ser lo suficientemente fiel como para poder generar respuestas congruentes-complementarias con la conducta y los estados experienciales del Bailarín, que por otro lado, están siendo filtrados por las experiencias pasadas, las capacidades y actitudes mentales del sujeto conocedor.

“Una respuesta empática no refleja literalmente la conducta del otro. (...)” Por una parte, la simulación no implica necesariamente una conducta claramente imitativa. Hay evidencias de que la simulación automática a menudo se acompaña por mecanismos inhibidores que permiten a una persona simplemente observar la conducta de otra en lugar de llevarla a cabo también. Por otra, la simulación que la persona B hace de la conducta de la persona A no puede constituir una duplicación exacta, en tanto que hay dos personas distintas o dos cerebros distintos implicados.” (Gallese et al. 2007 p. 131-176).

Por su parte Rizzolatti explica:

“El sistema de Neuronas espejo explica la imitación. ¿Cómo podemos imitar? Cuando se observa una acción hecha por otra persona se codifica en términos visuales, y hay que hacerlo en términos motores. Antes no estaba claro cómo se transfería la información visual en movimiento (...) Lo que el sistema de Neuronas espejo explica, es la comprensión (...) te pone en el lugar del otro. La base de nuestro comportamiento social es que exista la capacidad de tener empatía e imaginar lo que el otro está pensando. Estas neuronas se activan incluso cuando no ves la acción, cuando hay una representación mental. Su puesta en marcha corresponde con las ideas (...) Al ver a otras personas, el individuo se sitúa en su propio interior y comprende a los demás. La visión es la que proporciona el vínculo. (Rizzolatti 2009)

Paralelamente, la multimodalidad de las representaciones mentales y la capacidad de formar modelos implícitos de la conducta y experiencias de los otros es explicada por Diamond.

“Los estudios de neuroimagen han mostrado que las mismas estructuras neuronales que se activan cuando actuamos intencionadamente, o tenemos sensaciones y emociones, se activan también cuando observamos las acciones intencionadas, sensaciones y emociones de otros” (...). Así, el descubrimiento de las neuronas espejo sugiere un mecanismo subyacente mediante el cual percibimos y comprendemos a los otros como una especie de simulación, o imitación, de sus acciones, que es mayormente inconsciente y pre reflexivo, una puesta en acto virtual de las vidas de los otros. (...) Es más, las neuronas espejo audiovisuales nos permiten reconocer, reconstruir y visualizar las acciones de los otros, incluso si sólo se han escuchado parcialmente, evocando aspectos motores asociados con esas acciones. Este sistema de neuronas espejo funciona de forma multimodal, ofreciendo contenido representacional simultáneamente a numerosos canales sensoriales (p. ej. visual, auditivo, motor, táctil) y es, por tanto, un mediador rudimentario entre el conocimiento experiencial que tenemos de nuestro propio cuerpo y nuestra comprensión implícita de las experiencias del otro. La capacidad para formar estos modelos implícitos ha sido denominada por Gallese (2005b) “simulación encarnada” y se considera una precursora de la empatía y la identificación (Gallese en Diamond, 2009, p811).

Por último creo importante transcribir un pensamiento neurobiológico de las cuestiones de las representaciones y del movimiento de António Damásio,

“El conocimiento adquirido se basa en representaciones disposicionales existentes tanto en las cortezas de alto nivel como a lo largo de muchos núcleos de materia gris localizados abajo del nivel del córtex. Algunas de esas representaciones disposicionales contienen registros sobre el conocimiento de la imagen que podemos evocar y que es utilizado para el movimiento, el raciocinio, la planificación y la creatividad; ya algunos contienen registros de reglas y de estrategias con las cuales manipulamos esas imágenes” (...). El apareamiento de una imagen por evocación resulta de la reconstrucción de un patrón trasciente (metafóricamente, una planta o una carta) en las cortezas sensoriales iniciales, y el desencadenador para la reconstrucción es la activación de las representaciones disposicionales localizadas en otros locales del cerebro, como, por ejemplo, en una corteza de asociación. El mismo tipo de activación cartografiada sucede en las cortezas motoras y constituye la base para el movimiento. Las representaciones disposicionales, con base en las cuales el movimiento ocurre, están localizados en las cortezas pre-motoras, ganglios basales y cortezas límbicas. Existen datos que indican que ellas activan tanto los movimientos del cuerpo como las imágenes internas del movimiento del cuerpo...” (T del Autor) (Damasio 1995, p121).

Todas estas teorías recientes pueden fundamentar; (I) la capacidad que tiene el AMD de crear simulaciones bastante precisas sobre las *acciones motoras* que el Bailarín o el Profesor realizan; (II) que como las representaciones motoras tienen correspondencias con las modalidades, visuales, auditivas y hápticas, el Acompañante consigue establecer correspondencias transmodales entonadas entre lo que observa y la acción que procesa y construye musicalmente.

Aportes Principales

Descripción de la interacción

En el modelo que presento a continuación se observan 2 fases con características distintas.

Durante la primera fase, los sujetos de la triada, dependiendo de la perspectiva de su posicionamiento, van atribuyendo significado y sentido a los estímulos y a las acciones que reciben. Esto sucede como resultante de un proceso dinámico de *Apreciación* [evaluación – análisis] y de *Respuesta* [planeamiento] y [creación] en el caso del acompañante, frente a la recepción de los estímulos.

Durante la primera fase es considerada principalmente la forma y el comportamiento intencional de la acción. Debido a este hecho las estrategias cognitivas que llevan a cabo los sujetos son conscientes y donde se realizan abstracciones con el fin de lograr identificación.

Durante este periodo como la figura del Profesor es la que prevalece, la comunicación es mixta, alternando entre lo *proposicional* y lo *no proposicional*. En esta fase previa a la ejecución los sujetos van realizando simulaciones trucas sobre las representaciones motoras que van construyendo. Lo que sucede aquí es como el armado de un “puzzle”.

Los procesos discutidos arriba toman coherencia performativa en la segunda fase, que se caracteriza por establecer una comunicación transmodal y *no proposicional* entre el Acompañante y el Bailarín. Durante la ejecución, y debido a la velocidad con que se suceden los estímulos, las correspondencias de intensidad y afectividad son mantenidas, realizado ajustes temporales sucesivos

que se caracterizan por respuestas adaptativas *automáticas*, como el mantenimiento de la contingencia temporal y de la intensidad, establecidas en el control visual y auditivo de la acción.

El Modelo en la Clase

Primera Fase. Apreciación y Respuesta

En una clase de danza el Profesor (**P**) propone la actividad a partir de una consigna que constituye un ejercicio de movimiento. Esta consigna es dirigida al Bailarín (**B**), y también tiene que ser interpretada por el Acompañante (**A**).

Para tal fin el profesor, va ilustrando, con él mismo como modelo, cómo deben ser organizadas las distintas partes del cuerpo, realizando varias consideraciones de orden técnico, en tanto va distribuyendo los movimientos del ejercicio, sobre una *cuenta de tiempos*. Por ejemplo: levanta los dos brazos en la cuenta 1 – realiza un *Plié*¹ sobre ambas piernas en la cuenta 2 – relaja la cabeza en la cuenta 3 – espiral del tronco hacia la izquierda en la cuenta 4, etc. En general, esta ejemplificación es repetida 2 o 3 veces.

Durante esta fase **B** va memorizando e integrando varios aspectos del ejercicio como; (i) la coordinación corporal y temporal del movimiento; (ii) la distribución de la *intensidad del movimiento* en el tiempo (*cantidad de movimiento*) (Laguna 2009b) y va produciendo respuestas imitativas, sobre la información auditiva (entiéndase verbalización) y visual que recibe de **P**, en forma de pequeños gestos y movimientos.

Entre tanto **A** interviene como observador del proceso de interacción de **P-B**, simulando tanto los movimientos y verbalizaciones de **P**, como las respuestas imitativas que va produciendo **B**.

Como resultado de su propia simulación, el acompañante también va introduciendo, fuera de línea, sus respuestas imitativas musicales y gestuales.

Estas respuestas, que son un prelude de la ejecución musical, son dadas *en forma de esbozos musicales, pequeños movimientos o cantando bajo*, con las cuales va intentando entrar de manera empática en el circuito Bailarín - Profesor. Digamos que trata de hacerse entender y ver si los otros lo entienden.

Como consecuencia de la simulación de la acción y la simulación de las respuestas imitativas, **A-B-P**, acaban por saber, si hay o no hay un entendimiento común. (**P** sabe que **A** lo está comprendiendo (o no) y por su vez **B** sabe que **A** comprendió (o no) lo que **P** mostraba). Los tres intentan en esta primera fase compartir patrones temporales y de intensidad entre el movimiento y la música, habiendo todo un pensamiento corporeizado en este proceso compartido.

Entre tanto, **A** tuvo que percibir “solitariamente” la estructura multimodal del movimiento, formar un modelo implícito de las acciones, y traducir la acción a estímulos sonoros. Esta condición “solitaria” se debe al hecho de que raramente le es dada información precisa y adecuada para construir la estructura formal y acentual de su música. El último momento de esta 1ª fase es aquel en que el **P** comunica a **A** que irá comenzar el ejercicio y define el tempo de la ejecución. Dependiendo el grado de confianza que se establezca entre el profesor y el acompañante, este último podrá sugerir el tiempo de la ejecución a los Bailarines.

Segunda Fase. Ejecución y ajuste



¹ **Plié**. Movimiento de la danza en que la acción principal del cuerpo consiste en doblar, la o las rodillas.

A continuación es dada una marcación, por lo general de 4 tiempos, y el Acompañante y los Bailarines comienzan su ejecución, poniendo en práctica las simulaciones que realizaron durante en la primera fase.

Durante el periodo en que los bailarines están realizando sus movimientos y el acompañante va realizando su performance musical, es común que el profesor vaya verbalizando, tanto las acciones del bailarín como el conteo de los tiempos.

Conforme el grado de competencias que posea tanto de **A** como **P**, así como dependiendo del nivel de ejecución de **B** podrán haber diferencias en la forma como los sujetos realizan la comunicación en los diferentes momentos de las dos fases.

Necesidades de un modelo de interacción

La Triada AMD – Bailarín – Profesor



Una de sus principales características es que en la interacción la Triada tiene momentos “a dos” y “a tres”. También es importante señalar que hay una doble vía en el sentido de la perspectiva sensorial en la acción. Por ejemplo, cuando **A** está tocando, está mostrando la acción, que de algún modo está siendo recibida tanto por el bailarín como por el profesor. Dentro de este cuadro podemos indicar:

1. la función de Emisor y Receptor que cumplen alternadamente los sujetos de la Triada durante las 2 fases del proceso. El emisor es quien produce el estímulo. En esta función; (i) el Bailarín se experimenta a sí mismo planeando y produciendo la acción; (ii) el Profesor es modelo de su propio movimiento; (iii) el AMD es aquel que produce la música en base a un plano corporeizado. El receptor, es quien percibe el estímulo (el movimiento y/o la música). En esta función el acompañante forma un modelo implícito de la acción y experiencia del otro, a partir de lo que observa.

2. la dirección y el tipo de estímulo (visual – auditivo – háptico – o combinados) implicado en cada función. Por ejemplo el AMD está procesando dos tipos de estímulos sensoriales, los derivados del campo visual (cuando ve al bailarín) y los derivados del campo auditivo (cuando percibe las verbalizaciones del profesor), y por lo tanto con dos tipos de representaciones motoras relativas a cada canal sensorial.

En la Figura 1, es ejemplificado el modelo de la interacción referido anteriormente (en su forma más básica), en donde están representados, los sujetos de la Triada (**A**, **B** e **P**), las funciones que alternadamente ellos cumplen (emisor y receptor) y el sentido de la emisión en que viaja la información sensorial (flechas). La base del triángulo mayor (en salmón), representa la interacción principal entre dos de los sujetos de la Tríada. El triángulo en amarillo representa la posición del tercer sujeto como observador «menos activo», en tanto que su base, indica la orientación visual hacia cual el sujeto observador «menos activo» en cada caso, dirige más la atención.

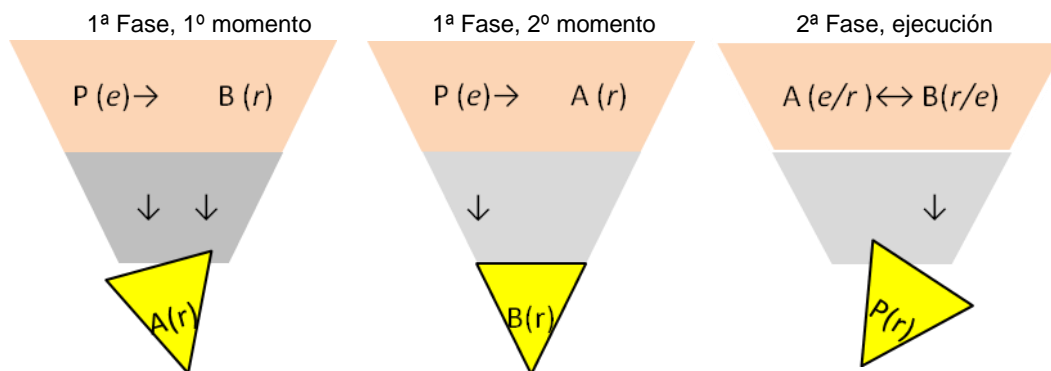


Figura 1. Receptor – Emisor

El desencuentro de la tríada

Entre los aspectos que dificultan el encuentro de la tríada encontramos: (i) La forma como logra el AMD realizar la interpretación musical con el movimiento; (ii) El rol del profesor en la forma de comunicar la consigna del ejercicio de movimiento; (iii) El grado de formación musical de los bailarines que puede hacer que no atiendan (ni comprendan) la organización general del estímulo musical, y se concentren en “el conteo” de tiempos, en vez de comprender el fraseo y las estructuras mayores.

Dentro del modelo descrito, y como ya fue referido anteriormente algunas veces, tanto **A** como **B** y **P** no compatibilizan de manera adecuada. Esto se debe a una serie de problemas: vinculados a la perspectiva de la interacción que cada uno ejerce. Algunos de ellos pueden ser:

(i) El acompañante puede ser inexperto en términos de movimiento, aunque su competencia musical este muy desarrollada. Los bailarines esperan un *algo más* de los conocimientos del *músico*. Que conozca la vivencia del tiempo del movimiento danzado. El control temporal que precisan las acciones para desenvolverse. El acompañante idóneo es un especialista en la interface sensorial dentro del aula, que recibe movimiento y da música.

(ii) La información sensorial del movimiento que **P** comunica a **A** y **B** no es lo bastante clara y precisa. Por ejemplo no brindó suficientes indicios verbales, visuales y motores como para que **A** y **B** comprendan el timing y la intención de las acciones que forman el movimiento del ejercicio. Provocó, por defecto, una ambigüedad sensorial, que suscita respuestas divergentes. De esta forma **P** induce al error tanto a **B** como a **A**. La ejecución de **B** perderá eficacia y la ejecución de **A** se tornará poco funcional. En otras palabras, el modelo presentado por **P** no muestra su propia *conducta* de forma suficientemente directa, como para generar a partir de su propia acción, respuestas congruentes en **A** y **B**. La ambigüedad sensorial que produce la falta de un estímulo consistentemente organizado de **P**, da como resultado una ejecución de movimiento de **B** muy imprecisa, y produce en **A** una percepción multiestable (sensación similar a la que ocasiona la observación del cubo de Necker). Esta inestabilidad se da principalmente: cuando no hay correspondencia entre los acentos del ritmo auditivo y el ritmo visual; y cuando no hay correspondencia de frase. Por ejemplo: (1) Los acentos musicales de la ejecución de **A** no corresponden con las acciones que ejecuta **B**. La respuesta de **A**, no está siendo capaz de representar las cualidades motoras de la acción. (2) Cuando **P** muestra un ejercicio y verbaliza los tiempos del movimiento fuera de fase con los acentos.

(iii) Muestra una cosa y verbaliza otra. (3) Cuando **B** ejecuta los movimientos fuera de los acentos de la música de **A**. La atribución del tiempo del movimiento, y de la métrica binaria o ternaria, tanto por parte de **A** como de **P**, no puede exceder las de las capacidades motoras del movimiento. Este desajuste produce en **B** la imposibilidad de mantener el control muscular del movimiento.

Aportes para un modelo

Como realiza la música el acompañante?

En la primera parte de este trabajo me he referido a los marcos teóricos que estoy relacionando con el problema de la interacción aplicado a la Tríada. Hay una tentativa en este estudio de comprender el vínculo que une el procesamiento auditivo con el control motor en el acompañante. En la segunda parte presento y luego explico el modelo tal cual como se presenta en una clase de danza. Seguidamente expongo con algunos ejemplos el conflicto para lograr la compatibilización de los sujetos.

Tomando los aspectos discutidos anteriormente nos preguntamos ahora como realiza la música el acompañante y como trabaja con las correspondencias, para dar la impresión “sentida” que

ha ocurrido algún tipo de imitación entre las diferentes modalidades sensoriales con el movimiento del bailarín.

En este sentido es posible hablar de un sistema de “*lectura de movimientos*” que el AMD desarrolla empíricamente. A partir de las evidencias presentadas por Melzoff (1985, 1990), especulo que el acompañante realiza y percibe el movimiento que observa haciendo una lectura propioceptiva de su propio cuerpo.

Resultante de esta interpretación, la construcción de la frase musical, dependerá de cómo estamos agrupando y asociando los eventos cinéticos y visuales.

El acompañante aprende a visualizar el movimiento. Sin embargo, esta visualización no carece de inconvenientes: La teoría de la Gestalt explica el fenómeno de la agrupación de las imágenes, a partir de los elementos de proximidad y de semejanza. Esto es muy claro para las imágenes estáticas, pero cuando las imágenes se encuentran en movimiento, el permanente cambio del campo visual, nos obliga a realizar un esfuerzo dinámico de organización. Así los agrupamientos visuales de los movimientos danzados son difíciles de organizar temporalmente. Tal dificultad reside en que el AMD tiene que procesar varias partes del cuerpo en simultáneo, cuyas relaciones espaciales y de velocidad están en permanente cambio.

La evidencia empírica me permite indiciar que la creación de la música sobre un plano corporeizado el AMD debe: (i) visualizar y realizar agrupaciones, operando sobre la forma del movimiento; (ii) simular la acción y extraer su componente temporal y de intensidad; (iv) transformar estos componentes en patrones musicales; (iv) y en la ejecución, ajustar y comparar en tiempo real la resultante visual de su simulación motora, con la representación motora y timing de su propia ejecución musical.

La ejecución del AMD

La principal característica que tiene la música del acompañante es que su construcción, tanto como su ejecución, es realizada en base a una experiencia corporeizada. Las estrategias cognitivas del receptor resultan en la obtención de informaciones sensorio motoras de la situación corporal del emisor.

El primer indicador de este hecho es la manera inferencial como obtiene el *Pulso Subyacente*² (Ps) de la frase del movimiento. El segundo indicador es que la correspondencia empática, y el timing de la ejecución cinético-musical dependen de ajustes con base en acuerdos temporales y emocionales entre **A** y **B**.

Por ejemplo a partir de estas estrategias el AMD infiere la duración e intensidad de las acciones que observa. De esta manera él sabe cuánto tiempo dura un paso, como es su impulso, a qué lugar va a llegar, y de qué manera probablemente va a hacerlo.

Analicemos ahora qué parámetros sobresalen más en las correspondencias. Tomando como referencia los trabajos de Gallese (2007), podemos decir que **A** elabora una respuesta de la acción de **B**, complementaria, congruente y entonada, pero no la duplica, ni la imita exactamente. Es por eso que, y a pesar de que, tanto **B** como **A**, imaginen músicas diferentes (sobre todo en la organización de las alturas) para el ejercicio que propuso **P**, como el acompañante consigue dar una respuesta muy fiel en términos patrones de métrica e intensidad, en relación a los patrones de las acciones que constituyen el movimiento, **B** reconocerá en la música de **A**, las acciones de su propio cuerpo. Esto presupone, que los patrones rítmicos y la intensidad tienen y son sentidos por los sujetos como semejantes de uno y del otro lado de la interacción. Por otro lado se especula que la dimensión de las alturas está en un plano de menor importancia.

En Forma de Anexo: Componentes del modelo aplicado al movimiento

Voy a detenerme ahora sobre algunos componentes del modelo: la Acción Motora, los Indicios, El Impulso, la segmentación, la simulación.

Yo entiendo la frase de movimiento como estando compuesta por una sucesión de acciones motoras. En este sentido la acción está formada por eventos cinéticos y constituye la unidad funcional del movimiento. Las fronteras de tales unidades funcionales están definidas por la noción de impulso en su inicio y de *acento* (Ver laguna 2009 b) en su fin.

Esta comprensión en término de *impulso* da sentido de unidad y de cohesión a la acción y por otro lado le permite al AMD anticipar y conocer el timing de cada acción que realiza el Bailarín.

² Entiendo por (Ps), el promedio temporal que es establecido sobre el conjunto de las acciones que conforman los movimientos del ejercicio. (Laguna 2008b).

Se entiende por *timing* del movimiento al control temporal de los eventos que definen cada acción motora. Estos eventos, como fue sugerido, coinciden con el inicio y fin de cada acción y pueden ser denominados como puntos estructurales del movimiento.

Las acciones motoras pueden ser vistas desde dos perspectivas. El plano interior del sujeto que las realiza, o sea el planeamiento de la acción y la intención de la acción, como producto acabado y pronto a ser realizado, y el plano exterior del sujeto que realiza la eferencia muscular, que es también la perspectiva más visible, del sujeto que la observa y percibe. Cada acción motora puede ser vista como una unidad funcional y que constituye una célula de movimiento.

Las cuestiones enunciadas en este punto aluden a la construcción jerárquica del movimiento y a su propiedad holística, aunque no nos detendremos en este aspecto al exceder el tema de este trabajo.

Indicios

Desde mi perspectiva un indicio es toda aquella célula de información sensorial (sonora, cinética, visual), a partir de la cual somos capaces de inferir una estructura mayor. Funcionalmente el indicio actúa como un evento indicador, que al estar representado por una modalidad sensorial, nos permite inferir una estructura sensorial correspondiente. Los indicios funcionan como *unidades agrupadas* y así tienen que estar constituidos, por dos eventos consecutivos.

En la danza un *indicio cinético* resulta de la capacidad que el observador tiene para relacionar parámetros estructurales de la acción, tales como la intensidad³, velocidad y la forma, y con puntos espaciales de la trayectoria (eventos significativos como cambios de dirección y acentos). Es importante aclarar que los puntos espaciales son también referencias necesariamente temporales, en los procesos de modelaje del AMD, que tiene la capacidad de transformar el espacio en tiempo.

La sucesión de estos indicadores nos permiten, como ya fue referido, inferir el tiempo subyacente de las acciones, y anticipar probabilidades sobre: la forma, la velocidad, el impulso, los acentos y el desdoblamiento del plano dinámico (intensidad).

La lectura e interpretación de los significados en tiempo real de los indicios cinéticos es la principal herramienta cognitiva del AMD.

Segmentación

Es a través de la identificación de los componentes como impulso-acento, y parámetros como intensidad- tiempo, que vamos construyendo relaciones entre la acción y el movimiento. En este proceso de análisis atribuimos significados para poder comprender lo que vemos. La segmentación (ver Laguna 2009b) obedece a una jerarquía temporal, que responde a la distribución temporal de las cualidades impulsivas de las acciones.

Como se ponen en práctica estos conceptos? El acompañante y también el bailarín van reteniendo en imágenes los *puntos* de máxima extensión de las distintas acciones motoras. La noción de máxima extensión puede ser explicada a través del siguiente ejemplo: imagine que usted balancea una pierna para adelante y para atrás. Los momentos en que el pié se encuentre más alejado del cuerpo, tanto adelante como atrás, serán los puntos de máxima extensión.

La simulación del AMD

Cuando observamos un objeto o un cuerpo en movimiento tenemos que decidir en qué parte del mismo vamos a concentrar nuestro foco de atención. Seguir algo que se mueve implica el movimiento de los ojos o de la cabeza por parte del receptor del estímulo. Lo que hace el proceso de la simulación encarnada es hacernos sentir como una acción motora, aquello que vemos. Pasamos a formar parte de la acción que observamos.

Crear música "corporeizada" implica realizar procesos paralelos. Esto significa que *casi en simultáneo*, el AMD está comparando, la simulación motora de la acción del bailarín y la simulación motora del patrón auditivo que él mismo está planificando para poder producir las acciones-movimientos que le permitan ejecutar su instrumento musical.

Resumiendo, por un lado está la representación mental de lo que se observa (sobre la cual se crea el modelo encarnado) y por otro lado (cuando son extrapolados patrones visuales a motores y a auditivos), está la simulación de la acción que se va a realizar para ejecutar la música.

³ La intensidad cinética se refiere a la energía con que el cuerpo manifiesta en el espacio. Esta energía es debida a la velocidad que tiene un cuerpo en movimiento y a su masa ($e=m.v_2/2$). Ver Laguna 2009b.

Existen evidencias (Repp 2004, Laguna 2009b) acerca de que es más fácil sincronizarnos a un ritmo auditivo que a un ritmo visual. Estas muestran, que se consigue simular y repetir más fácilmente una acción en un estímulo sonoro, que en un estímulo visual. Sospecho que esto sea así porque los patrones mentales -temporales y dinámicos- sobre los que están organizados los eventos sonoros de la música, parecen ser similares a los que comporta una acción motora.

Lo que percibimos a priori en un movimiento danzado, es en cierto sentido, mas forma que acción. De este modo el timing y la acción motora (en tanto ritmo) no emergen de la visualización sino de la simulación motora de esa visualización. Esto puede explicar la dificultad que tienen en obtener relaciones temporales al querer hacer música con el movimiento y porque es más fácil lo inverso. Movernos a partir de lo que escuchamos.

Por otro lado, la experiencia sensorial que la diada AMD-Bailarín tiene sobre el mismo movimiento parece estar desfasada en el tiempo. En este sentido el entonamiento, como comprensión empática del otro, es lo que hace dar la idea de que los tiempos afectivos se juntan.

La *perspectiva visual* del movimiento es diferente de la *perspectiva sentida* del movimiento.

Es necesario también inferir de qué modo el emisor planifica la acción que está realizando: Metafóricamente *poder ver adentro del emisor*. Para el acompañante, entender este momento, es fundamental, pues le permite anticipar la acción (esta es una operación de *probabilidades*, véase Kording y Wolpert. 2006, Wolpert 2007) y predecir los momentos de cierre de cada acción (véase Lee 1998, 2006)

El AMD como observador está realizando una operación extra para conseguir percibir la acción y dar una respuesta. De esta forma el acompañante, en su función de receptor, antes de planear las acciones conducentes a producir los sonidos de la música, precisará visualizar, representar - simular lo que ve y extrapolar patrones sensoriales en la idea de la acción. Así está agregando una etapa más, comparada con el proceso que lleva a cabo el emisor (realizador de la acción en este caso B ó P). Esto comporta más tiempo, y tiene que ser compensado en su ejecución musical para poder entonarse con los movimientos del Bailarín. Estas diferencias en los tiempos de procesamiento pueden explicar la dificultad que experimenta el AMD al colocar música sobre el movimiento del Bailarín y la mayor facilidad que tiene el bailarín en controlar su cuerpo sobre un ritmo auditivo. Hay tiempos diferentes en la interacción y esto explica en parte el desencuentro de la Tríada.

Conclusión

Este trabajo presentó algunos aspectos de una indagación introspectiva que tenía por objeto generar algunas bases para poner en la práctica que realiza el AMD, en tanto música corporeizada, como foco de una indagación sistemática. En tal sentido se considera que las reflexiones y categorías de análisis identificadas aquí pueden contribuir al estudio científico de los procesos de aprendizaje de las acciones que provocan el movimiento, desde el punto de vista de la organización musical, fundamentalmente en la organización del ritmo y la intensidad.

Se considera que el enfoque según el cual la clase de danza es abordada como una interacción intersubjetiva triádica, cambia el paradigma tradicional con el que se aborda el proceso de aprendizaje de la danza. Esta mirada incluye el estudio de las operaciones cognitivas implicadas en dicho proceso, y la reflexión sobre los modos y ritmos de implementación de dichas operaciones.

Por otro lado abre el camino de un análisis sobre interacción sensorial, al relacionar el aprendizaje a múltiples campos de la investigación tales como a Psicología de la música, la Cognición musical, el análisis estructural y gestual del movimiento, los estudios de la Teoría da Mente y de la Intersubjetividad y las Neurociencias.

Concretamente, se estima que los principales aportes de una perspectiva intersubjetiva de la clase de danza permitirá ahondar en el conocimiento de:

- (I) Los procesos de visualización en la Triada y sobretodo en el AMD.
- (II) Una caracterización estructural del movimiento. Como por ejemplo la definición de los procesos acentuales e impulsivos que agrupan unidades funcionales del movimiento.
- (III) Los parámetros de las acciones motoras que dan la forma al movimiento, y cómo éstos constituyen patrones que pueden ser imitados a partir de correspondencias transmodales.
- (IV) Las acciones para la toma de consciencia por parte del profesor de la influencia intermodal de su verbalización en la transmisión oral del movimiento. Esto significa que el Profesor tiene que tomar en cuenta que, en la consigna de la actividad que propone (el ejercicio o la secuencia), tanto la verbalización de la acción, como el modelo visual de la acción, deben estar en relación de fase, para que el Alumno y el AMD puedan comprender con precisión el estado de la acción del modelo.

(V) Aspectos de la formación del AMD que se vinculan a la relación de sus conocimientos musicales a un conocimiento más estructural del movimiento, a partir de los cuales éste consiga entender los estados emocionales implícitos en las acciones motoras del Bailarín y el Profesor. Sugiriendo un reposicionamiento del rol del AMD en el ámbito del aprendizaje en el contexto musical de la danza.

(VI) Los procesos de aprendizaje musical del Bailarín, en cuanto a la relación de la comprensión de la música con el conocimiento de las estructuras motoras que sustentan el movimiento. Abandonando el conteo de tiempos en favor de una idea de reconstrucción del tiempo subyacente sobre la frase de movimiento, y colocando una nueva forma de comprender la operatividad y los procesos del movimiento en el tiempo.

(VII) La música que crea el AMD para poder esta entonada con el movimiento del Bailarín, tiene que producir una respuesta transmodal y consistentemente organizada, sobre la resultante temporal, dinámica y formal del ejercicio que observó.

Por último, al estar buscando con mis trabajos modos de operación que permitan compatibilizar mejor la música al movimiento, pretendo motivar a jóvenes bailarines, profesores y acompañantes musicales, a desarrollar trabajos de investigación sobre esta problemática tan poco estudiada.

Agradecimientos

Tiago Porteiro (PhD), Favio Shifres (PhD), Ângelo Martingo (PhD), Director y Co Directores de la Tesis de Doctorado; Cecilia Hudec (Lic). Melanie Sorin (Lic. c/ Pós-graduação); Grupo de Investigação para a Mecânica Musical do Movimento (GiMMM). Rita Aveiro (Lic), Rita Omar (Lic); Escola Superior de Dança de Lisboa; Acompañantes musicales de Danza de la ESD de Lisboa y da Escola de Dança do Conservatório Nacional; Fotografía Cecilia Hudec.

Referencias

- Beebe, Beatrice; Sorter, Doriene; Rustin, Judith; Knoblauch, S. (2003). "A comparison of Meltzoff, Trevarthen, and Stern". *Psychoanalytic Dialogues*, vol. 13, No. 6, p. 777-804, 2003. Copyright 2003 de Analytic Press, Inc.
- Damáso, António. (1994). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Publicações Europa-América, Lda: Nem Martins, Lisboa
- Damáso, António. (1999). *O sentimento de Si, O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Publicações Europa-América, Lda: Nem Martins, Lisboa
- Damáso, António. (2003). *Ao encontro de Espinosa, A emoções sociais e a neurologia do sentir*. Publicações Europa-América, Lda: Nem Martins
- Gallese, Vittorio; Eagle, Morris N.; Migone, Paolo (2006). "Intentional attunement: Mirror neurons and the neural underpinnings of interpersonal relations". *Journal of the American Psychoanalytic Association*, vol. 55, No. 1, p. 131-176, 2006. Copyright 2007, American Psychoanalytic Association.
- Kording, Konrad P and Wolpert, Daniel M. (2006). *Probabilistic models of cognition. Bayesian decision theory in sensorimotor control*. Trends in Cognitive Sciences Vol.10 No.7
- Laguna, A. (2008a). *A Imagem Musical do Movimento. Categorias de análise*. María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena (Editores) *Objetividad - Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión de SACCoM, pp. 309-319. © 2008 - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - ISBN 978-987-98750-6-3
- Laguna, A. (2008b). *O Acompanhador Musical de Dança. Como identificar o tempo subjacente à frase de movimento?* María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena (Editores) *Objetividad - Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión de SACCoM, pp. 379-389. © 2008 - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - ISBN 978-987-98750-6-3
- Laguna, A. (2009b). *Timing del Movimiento Vs Timing Musical. Visualización transmodal de una frase de movimiento*. Susana Dutto y Paula Andrea Asís Ferri (Editores) *La experiencia Artística y la Cognición Musical*. Actas de la VIII Reunión Anual de Investigación Musical SACCoM - UNVM © 2008 - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - ISBN 978-987-1518-37-1

- Lee, David N.(1998). *Guiding Movement by Coupling Taus*. Ecological Psychology, 10(3-4), 221-250. Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Lee, David N.(2006). *How movement is guided*. Department of Psychology Edinburgh University
- Lee, David N and Lishman, J R. (1975). *Vision- The most Efficient Source of Proprioceptive Information for balance Control*. III^o Symposium International de Posturographie, Paris. Department of Psychology. Edinburgh University
- Lloyd, India Morrison, and Neil Roberts. (2006). *Role for Human Posterior Parietal Cortex in Visual Processing of Aversive Objects in Peripersonal Space*. *Neurophysiol* 95: 205–214, 2006. First published September 14, 2005; doi:10.1152/jn.00614.2005.
- McNeill. (2002). *Gesture and language dialectic*. Acta Linguistica Hafniensia green. University of Chicago
- McNeill. (2005). *Précis of Gesture and Thought*. Published by the University of Chicago
- Mulliken, Grant H, Musallam, Sam, and Andersen, Richard A. (2005). *Forward estimation of movement state in posterior parietal cortex*. Computation and Neural Systems and Division of Biology, California Institute of Technology, Mail Code 216-76, Pasadena, CA 91125; and Department of Electrical and Computer Engineering, McGill University, Montreal, QC, Canada H3A 2A7
- Repp, Bruno and Penel, Amandine.(2003). *Rhythmic movement is attracted more strongly to auditory than to visual rhythms*. Psychological Research (2004) 68: 252–270. Haskins Laboratories, New haven, CT, USA
- Repp, Bruno. (2006). *Hearing a melody in different ways: Multistability of metrical interpretation, reflected in rate limits of sensorimotor synchronization*. Haskins Laboratories, New haven, CT, USA
- Rizzolatti, Giacomo.(2009). *Las neuronas espejo te ponen en el lugar del otro*. El Pais.com-Futuro. http://www.elpais.com/articulo/futuro/neuronas/espejo/ponen/lugar/elpfutpor/20051019elpipi_fut_6/Tes (Página consultada el 19-03-2009)
- Wolpert, Daniel M.. (2007).*Probabilistic models in human sensorimotor control*. Computational and Biological Learning Group, Department of Engineering, University of Cambridge,Trumpington Street, Cambridge CB2 1PZ, Cambridge, UK

TIMING DEL MOVIMIENTO VS TIMING MUSICAL

Visualización transmodal de una frase de movimiento

ALEJANDRO CÉSAR LAGUNA

UNIVERSIDADE DE ÉVORA – FUNDAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA - ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA DE LISBOA

Introducción

El acompañante musical de danza (AMD) traduce a sonido secuencias de movimiento, basando su práctica en la observación de las acciones motoras del bailarín. ¿Cómo es que el AMD llega a comprender las calidades motoras en términos musicales? ¿Qué es lo que el AMD identifica a partir de su observación? ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas de timing de las representaciones motoras en el planeamiento de una acción cuando se trabaja con estímulos auditivos y visuales en simultáneo?

Con el objeto de comenzar a responder algunas de esos interrogantes se diseñó un estudio en el que se indagan diferentes aspectos de la habilidad para sincronizar con la imagen y el sonido de una secuencia de danza de las personas habitualmente involucradas en la realización de este tipo de secuencias (Profesores, Estudiantes Bailarines y AMD).

Fundamentación

Para la mecánica clásica, el movimiento es un fenómeno físico que se define como todo cambio de posición que experimentan los cuerpos en el espacio con respecto a ellos mismos o con arreglo a otro cuerpo que sirve de referencia. Todo cuerpo en movimiento describe una trayectoria que es el conjunto de todas las posiciones por las que pasa ese cuerpo en movimiento a medida que transcurre el tiempo.

La esencia del movimiento está asentada en la noción de que algo está en constante variación. El cuerpo “se mueve” en el espacio como resultado de la constante redefinición de la configuración interna del sistema muscular y visceral, lo que está representando un cambio de peso del cuerpo y cambios espaciales de su centro de gravedad (dentro y fuera de su eje).

El movimiento danzado, que es el objeto de este estudio, está formado por una sucesión de acciones que responden a procesos de planificaciones motoras ejecutadas por áreas específicas del cerebro y que culminan en una eferencia muscular, que en conjunto con el sistema óseo, producen una intención que modula esta acción sobre la forma del movimiento.

La trayectoria del movimiento representa una figura que puede ser vista y vivida, según la intención de la perspectiva sensorial de los sujetos, en su función de *emisor o receptor*. (Laguna 2009a). Desde el punto de vista interior del sujeto realizador, el movimiento es un cambio emocional vivido como acción que involucra todo nuestro cuerpo.

Cuando en una clase de técnica de danza, se enseña una frase de movimiento o ejercicio coreográfico, el movimiento es segmentado tomando en consideración *dónde están y cómo están distribuidos los acentos del movimiento en la trayectoria en el tiempo*. Esto significa, que los distintos tipos de movimientos en la danza adquieren un significado técnico por la manera en que es hecha la distribución de sus acentos.

Para el observador especializado el movimiento danzado trae implícitas relaciones jerárquicas de tiempo, pero las relaciones temporales entre los acentos que lo segmentan no son necesariamente regulares, pues obedecen a las diferentes estructuras y unidades funcionales (Laguna 2009a) de las acciones que soportan el movimiento.

Los acentos son jerárquicos, por lo que otra cuestión es determinar su jerarquía dentro de la unidad. Esta jerarquía puede aludir a las distintas calidades y funciones que un acento puede cumplir dentro de la frase.

Cuando el acompañante observa el movimiento de un bailarín, el tiempo (duración entre los pulsos) y el pulso subyacente de ese movimiento es *colocado* realizando un proceso inferencial, construyéndolo a partir de la representación motora del movimiento visualizado.

El *acento del movimiento* es sentido como una variación de intensidad que expresa una modulación en el plano emocional, y se puede definir como un cambio de valencia de la aceleración, esto es el punto en el que se produce una aceleración negativa en un corto periodo de tiempo. Por ejemplo un movimiento lineal que cambie de sentido ↔ ira produciendo aceleraciones negativas en un lugar próximo a sus extremos. El cambio de sentido de una trayectoria refuerza la noción de acento. La velocidad y el sentido constante debilitan la noción de acento.

De este modo si los acentos de movimiento son el correlato perceptual de una aceleración negativa rápida, la medida de distribución de esa aceleración negativa, más rápido o menos rápido, determinará la calidad de ella, el acento y por consiguiente la trayectoria del movimiento, como *stacato* o *legato* respectivamente.

El acento se vincula al espacio a través del concepto de *Punto de Fuerza* (en comunicación personal, C. Hudec.2009). El punto de ataque del acento (en este estudio es el lugar temporoespacial donde fue oprimida la tecla), está rodeado por lo que llamamos *Punto de Fuerza*. Este concepto alude a la existencia de una zona de probabilidad acentual en el espacio del movimiento. Dentro de ella podrá haber varios lugares para el acento, conforme el grado de experticia del movimiento que tenga el sujeto tanto el observador como el realizador. En la figura 1, los círculos representan el tiempo de la duración de los puntos de fuerza, o sea, cuánto tiempo el cuerpo permanece sobre el lugar del acento. El asterisco representa el punto de ataque del acento. Los acentos están incluidos en esos (momentos) Puntos de Fuerza.

El círculo azul representa la calidad *legato* (en este caso, y según el análisis cualitativo de esta prueba, el punto de ataque del acento es más difícil de precisar, pero más fácil de anticipar).

El círculo naranja representa la calidad *stacato* (en este caso, y según el análisis cualitativo de esta prueba el punto de ataque del acento es más fácil de precisar, pero más difícil de anticipar).

En la calidad *legato* el punto de fuerza es menor que en la calidad *stacato*, como podemos observar a seguir.

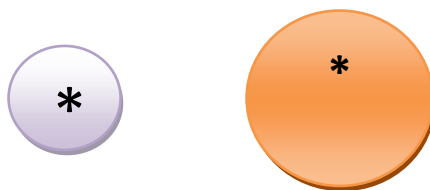


Figura 1. Representación de Puntos de Fuerza (ver explicación en el texto)

Estas consideraciones acerca de los procesos acentuales en la danza, están directamente relacionadas con la calidad del movimiento, que se encuentra vinculada a una magnitud de la Física, la *cantidad de movimiento*, ímpetu o momento lineal (P), y que está definida como la capacidad que tiene un cuerpo de producir un efecto sobre otro, o también, la inercia de un cuerpo cuando está en movimiento. El valor de P es producto de la masa por la velocidad.

El modo particular de distribución de esa *cantidad de movimiento* en el tiempo determina momentos de mayor o menor relevancia (también intensidad) a lo largo de la trayectoria. Estos cambios de magnitud son sentidos por los sujetos como *calidades*. Si la distribución de P es continua el movimiento tiene calidad *legato*, si por el contrario es discontinua tendrá calidad *stacato*.

Es importante clarificar que mientras que la velocidad indica la variación de posición de un cuerpo con respecto al tiempo (m/s), la aceleración muestra el incremento de esa velocidad (m/s²). De este modo, si una parte del cuerpo incrementa o disminuye su velocidad esto implicará necesariamente una aceleración. Por último el impulso, noción tan importante en la danza, será la variación de la *cantidad de movimiento* en un periodo de tiempo dado (kg.m/s).

En la práctica pedagógica, el movimiento danzado es estudiado y enseñado desde modelos de quietud. El profesor de danza hace funcionar fuera de línea el comportamiento temporal de la acción, *deteniéndola* en el espacio para poder explicarla. Le es retirada la relación tiempo – intensidad, en otras palabras, pierde su cantidad de movimiento original. Esta discontinuidad permite al docente *conocer las fronteras del discurso motor* en plano espacial, las cuales son entendidas como las relaciones de máxima extensión dentro de cada acción. Se define así donde comienza y acaba cada mecanismo motor, aunque debemos tomar en cuenta que con este procedimiento, el movimiento ha perdido la condición impulsiva que lo sustentaba. La operación que *le devuelva la vida* al movimiento – de la visualización a la ejecución – deberá colocar a cada segmentación su calidad impulsiva.

La información sensorial que recibimos a cada momento, vía órganos sensoriales periféricos, nos alerta de los cambios que se producen en el exterior. También, las áreas somatosensoriales del cerebro reciben los cambios de los estados internos de nuestro cuerpo que son relacionados a su vez con los cambios del exterior. Esta interacción a un nivel somatosensorial estructura varios aspectos de nuestra cognición. En el caso de las acciones motoras que percibimos los estímulos sensoriales pueden ser organizados en patrones en términos de diferentes magnitudes como por ejemplo, masa-espacio-tiempo.

El observador asocia el movimiento a la idea de cambio, visualizando transiciones en la evolución espacial como producto de discontinuidades que son reconocidas a partir de

segmentaciones. Así entendido la segmentación es una zona de cambio dentro de la trayectoria, en la cual los puntos de la misma son sentidos como *puntos de fuerza*, dinámicas o variaciones de cantidad de movimiento por unidad de tiempo. Al respecto, es relevante el hecho de que el AMD realiza la segmentación de los movimientos, *sin perder la continuidad de la acción*, lo que le permite simular en *tiempo real* el discurso motor, así como relacionar el discurso musical a la fiscalidad.

Este trabajo busca explorar de qué modo estos conceptos son operados consciente o inconscientemente. Para ello se diseñaron dos instancias de recolección de datos. En la primera se le pidió a sujetos, con experiencia de diversa índole en la danza, que identificaran un pulso en las secuencias (de imagen y/o sonido) observadas, que representaban un ejercicio de danza. Se procura observar allí la relación entre las acciones de los sujetos y las características de los estímulos (visuales y/o sonoros) en términos de los componentes del movimiento que se describieron. En la segunda se les pidió a los sujetos que reflexionaran verbalmente acerca de la experiencia (ejercicio metacognitivo), en términos de las dificultades percibidas en el cumplimiento de la tarea y de las partes del cuerpo (y su importancia relativa) involucradas en la atribución de los acentos del movimiento. Esta instancia buscó identificar los componentes consientes que guiaron las acciones de los sujetos y definir sus percepciones en términos de dificultades para el manejo de los conceptos definidos arriba.

A partir de este procedimiento se intenta comprender: (i) Cuál es el grado de dificultad comparativo en la extracción del pulso del ritmo visual¹ y el pulso del ritmo auditivo (ii) Como es la respuesta motora del espectador en las varias condiciones de la prueba, (iii) Cuál es la influencia del estímulo sonoro en la percepción de los ritmos visuales; (iv) En qué puntos o regiones de la trayectoria de la secuencia coreográfica fueron atribuidos los acentos e porque; (v) Que magnitudes y partes del movimiento toma en cuenta el observador para planificar la acción de la pulsación; (vi) Cuál es el rasgo característico de la calidad *legato* y *stacato* que mejor contribuye a la identificación de pulso.

En esta oportunidad se describen los resultados de la segunda etapa (Ejercicio Metacognitivo). Los resultados de la primera etapa son presentados en otro trabajo. Sin embargo, debido a que el Ejercicio Metacognitivo aludía a la etapa 1, se describe la metodología de ambas etapas.

Método

Sujetos

Participaron en esta prueba 15 sujetos familiarizados con la relación danza - música, pertenecientes a dos categorías de especialidad: (i) 11 Bailarinas, con tres niveles de experiencia: 1 de Nivel profesional (con más de 10 años de experiencia profesional), 4 de nivel licenciados (2 años de graduados de la carrera de danza) y 6 de nivel estudiantes (2 y 3 año de la carrera de danza); (ii) 4 Acompañantes musicales de danza (con más de 10 años de experiencia profesional).

Estímulo

Se grabó un clip de video con la ejecución de una breve secuencia coreográfica con acompañamiento musical en instrumento de percusión. La ejecución de la performance audiovisual fue realizada con la interpretación de dos bailarinas profesionales, denominadas de A y B, y un acompañante de musical de danza. Se le pidió a la bailarina A que ejecutara la secuencia con una calidad *stacato* y a la bailarina B con una calidad *legato*.

La estructura de la performance musical, sobre la que fuera interpretado el movimiento, resulta en una secuencia de 16 pulsos en pie ternario. La secuencia coreográfica está construida por dos secuencias de movimiento idénticas, cada una de estas frases está formada por 4 células y a cada célula le corresponden 2 pulsos. La secuencia coreográfica, consistente en la transferencia de peso del cuerpo en swings, está estructurada sobre la misma acción motora, la cual corresponde al patrón de movimiento hacia abajo y hacia arriba (para ver el clip: [Ejercicio de Movimiento](#)).

El perfil visual de cada frase corresponde a la siguiente descripción desde la perspectiva del bailarín: Un balance con transferencia de peso del cuerpo adelante (manteniendo la pierna izquierda siempre como centro en todos los casos), un balance a la derecha, un balance atrás y un balance a la derecha. La serie se repite dos veces completas. La acción representada por cada balance está constituida por un movimiento pendular de caída y de subida. La curva de la trayectoria es bidimensional (Plana). La secuencia elegida para este estudio sigue un patrón de movimiento repetido que al darnos una idea regular de tiempo, facilita la comprensión del pulso del ritmo visual.

¹ No entraré en la discusión de si tiene fundamento hablar de “categoría Pulso” para el ritmo visual, o que sea equiparable al pulso musical. En mi opinión no está claro si percibimos un pulso al observar un movimiento.

Aparatos

La secuencia fue registrada por una cámara digital Sony Z1 fija a distancia adecuada para capturar todo el movimiento y el sonido fue tomado directamente por la misma cámara. El video fue procesado digitalmente con un editor de video para separar la banda de sonido utilizada en la condición 2.

Todas las reproducciones (Imagen, sonido y video) fueron realizadas desde una computadora con una placa de sonido estándar conectada a un juego de altavoces y placa de video de alta definición.

Las respuestas de los sujetos fueron registradas (como *marcas*) a través del mismo programa editor de sonido.

Procedimiento

Se le pidió a los sujetos que marcaran un pulso de la secuencia de acuerdo a tres condiciones diferentes: (i) *Imagen* (solamente observando la imagen del video); (ii) *Sonido* (solamente escuchando la banda sonora del video); y (iii) *Video* (observando la imagen y escuchando el sonido del video). El pulso era marcado oprimiendo una tecla en el teclado de una computadora.

Al cabo de toda la experiencia se le pidió a los sujetos que verbalizaran los aspectos más relevantes de la misma en términos principalmente de dificultades encontradas para la tarea y de recursos cognitivos utilizados para la resolución de la misma (ejercicio metacognitivo), y relaciones de estados internos durante su desarrollo.

Diseño

Cada condición fue repetida 3 veces para cada bailarina en orden a que los sujetos se familiarizan con la secuencia. El orden de las condiciones fue siempre (i), (ii) y (iii). El orden de las bailarinas fue cambiado cada vez de modo aleatorio

Resultados y Discusión

Como se anticipó se presentan aquí solamente el análisis global de los datos correspondientes al ejercicio metacognitivo. Cada una de las entrevistas registradas fueron transcritas y analizadas de acuerdo a una serie de ítems que constituyeron categorías preliminares de análisis. Por razones de espacio y claridad se relatan y discuten aquí los resultados más relevantes sin presentar los datos cuantitativos.

Todos los sujetos, independientemente de la especialidad y del nivel de experiencia, coincidieron en que existe una mayor dificultad en realizar las marcaciones sobre la imagen (pulso del ritmo visual) que sobre la música (pulso del ritmo auditivo). De este modo, tienden a confirmar que el estímulo auditivo es más fácil de ser captado y comprendido que el estímulo visual, en términos de tiempo y de estructura. En general argumentan que esta dificultad está en el hecho de que la decisión de oprimir la tecla sobre la imagen tiene que ser tomada en un lapso muy corto de tiempo y no pueden prever temporalmente donde irá a encontrarse el acento. Esto sugiere que la capacidad del espectador en organizar la información del pulso del ritmo visual es menor que la de organizar la información auditiva (en la condición Sonido). Además, los sujetos coinciden en que al intentar comprender el ritmo visual y planificar la acción en orden a oprimir la tecla, la decisión es insegura y así menos precisa que al realizar la actividad con la música.

El estímulo auditivo parece demandar menos tiempo para, (i) comprender donde están los *tiempos* -como noción de regularidad periódica, (ii) entender la frase y estructura de la propia música. En el estímulo visual es todo más «*abstracto*», llevando el sujeto más tiempo para procesar la información visual que recibe, y por lo tanto ser capaz de comprender sus calidades. Esta idea es común a todos los espectadores. Será por lo tanto más fácil sincronizar y seguir el pulso de un ritmo auditivo que uno visual. La condición auditiva opera como factor más distractor que el visual en la intermodalidad. En relación a la percepción de la música los espectadores tuvieron una noción de anticipación de la acción más definida que en la condición de la imagen. Tuvieron una mayor disponibilidad muscular y mental (más cantidad de tiempo) para decidir la pulsación de la tecla.

En la condición Imagen-Sonido (transmodalidad), los espectadores refirieron en la mayoría de los casos que la fuerza del estímulo auditivo se impuso sobre la visual. Reconocieron que en esta condición sintieron ambigüedad en la acción de oprimir la tecla del dispositivo, pues hay asimetrías entre la apreciación temporal de las representaciones motoras del ritmo auditivo vs el ritmo visual.

Todos los sujetos *segmentaron* la secuencia visual del movimiento de la misma forma, según el *patrón para abajo y para arriba*, estableciendo las fronteras de la segmentación del movimiento próximo al momento en que la aceleración se hace negativa en forma súbita- cambia de valencia, pero nunca en el momento de la velocidad 0. En términos espaciales próximo del fin de la caída y fin de la subida del movimiento.

Los espectadores sintieron que había diferencias en la ejecución entre la bailarina A y B, a pesar de la frase ser formalmente idéntica, pero no pudieron explicar, en la mayoría de los casos, que esas diferencias se debían a una interpretación más *stacato* ó *legato*.

En cambio no tuvieron dificultad en describir la sensación de esas diferencias. Por ejemplo, sobre la bailarina A (*stacato*) los espectadores dan pocas descripciones, citando: «*seco, irregular y discontinuo*»; en cambio sobre la bailarina B (*legato*) encontraron más descripciones. En general se menciona, «*más continuo, usa todo el tiempo, es más orgánica, es más fácil de seguir, expansivo, limpio, regular, fluido, lleno*». La mayoría de los sujetos juzgó a la bailarina B -que ejecutaba en *legato*-, como *más musical*. Así, como patrón general el *legato* representó "la buena forma".

Partes del cuerpo observadas

Durante las entrevistas se les pidió a los sujetos que indicaran en orden de importancia 3 partes del cuerpo que estaban siguiendo para atribuir los acentos en la secuencia visual. Cada uno de los 15 espectadores se refirió a 3 partes del cuerpo. Del total de las 45 respuestas se hizo un análisis porcentual que arrojó el siguiente resultado:

En 1º **Cabeza** (33%), seguido de Brazos (30%), Tronco (20%), Pierna (17%).

En 2º: **Brazos** (50%), seguido de Tronco (20%), Pierna (13%), Cabeza (7%), Manos (7%).

En 3º: **Pierna** (55%), seguido de Cabeza (36%) y Brazos (9%).

La interpretación de las partes del cuerpo indica claramente que la visualización sigue dos niveles del cuerpo en forma alternada, pero no en simultáneo. O se observa el nivel superior formado por Brazos, Cabeza y Tronco, o se observa el nivel inferior, formado por las piernas y el pie. Los resultados muestran que hay una significativa preferencia de los sujetos por seguir el nivel superior, aunque también se observó que en el 3º lugar de importancia (Pierna), la tendencia de preferencia de niveles se invierte, obteniendo el nivel inferior el 55%. Esto puede sugerir, que al *seguir espacialmente un objeto*, la visualización del movimiento se está polarizando por regiones espaciales como por ejemplo en el nivel superior o inferior del cuerpo. En nuestra secuencia la concentración de la atención de los sujetos fue preferentemente dirigida al centro del cuerpo y sobre la parte que más se mueve.

Así, extraer el timing de la acción motora de dos o más regiones en simultáneo, durante el seguimiento espacial de un objeto como el cuerpo, puede resultar en una operación de elevada dificultad.

Se concluye, que aunque la cabeza reflejó un primer orden de prioridad en la observación, sobre la totalidad de las 45 respuestas, la parte del cuerpo que más se observó fueron los Brazos (32%), seguido de: Pierna (26%), Cabeza (24%) y Tronco (15%) y el nivel del cuerpo que más se observó fue el superior (74%).

En la condición imagen, la acción de marcar los acentos estuvo guiada por la noción de *seguir el movimiento*, esto sugiere que para la pulsación del acento hay una marcada tendencia a seguir la velocidad de la trayectoria. La temporalidad de este *seguimiento*, es ambigua, y tiene que ser reconstruida a través de la sensación de un ritmo interior, o sea, simular la acción del efecto visual del movimiento.

Cuando se le preguntó a los sujetos sobre la dificultad sensorial de la prueba dejaron traslucir las siguientes ideas, citando:

"Es importante dar atención donde sentimos lo que vemos y dónde sentimos lo que oímos" (...) "el estímulo visual está siendo sentido afuera y todavía tiene que entrar dentro del sujeto para ser traducido" en cambio el estímulo auditivo está dentro, es sentido dentro" (...) "En la secuencia visual tenemos que, literalmente, ir atrás del estímulo",

Estas ideas que son comunes en los bailarines, están sugiriendo que las representaciones de los estímulos visuales y auditivos son asimétricas en la magnitud temporal que representan. En la secuencia auditiva recibimos el estímulo de forma más, presente y temporalmente estructurado. En cambio en la secuencia visual tenemos que ir a buscar el estímulo, seguirlo y decidir sobre que parte del cuerpo queremos concentrar nuestra atención.

También fue observado que durante la visualización de la secuencia hay tres procesos motores, señalados por los sujetos, que determinan la relación - parte de cuerpo - parte de movimiento. Nos estamos refiriendo, a la *anticipación* (El entendimiento de cuando el movimiento parece surgir), al *acento* (La idea desde donde se establece el ritmo del movimiento) y la *recepción del acento* (Como es percibido el periodo inmediatamente posterior al acento).

Tal descripción parece mostrar que a las distintas partes del cuerpo, le corresponden distintos conceptos cinéticos conforme el tipo de movimiento, lo que puede estar revelando que, en la necesidad de marcar el acento, el orden de la visualización, va cambiando, en función de las necesidades de procesamiento de la acción de pulsar la tecla.

Conclusiones

En general los bailarines consideran el acento como una característica distintiva de la acción, que representa el momento donde *la dirección de la intención de la acción es mostrada con mayor intensidad*.

Las marcaciones en este trabajo (pulsaciones de la tecla) fueron tentativas de identificar los acentos y no los tiempos.

No hubo grandes referencias por parte de los sujetos sobre la influencia del Impulso en la marcación, en cambio el factor anticipación fue referido en la mayoría de los casos para capturar la estructura de la temporalidad.

En el movimiento *stacato*, el cuerpo permaneció más tiempo sobre el acento, siendo así más preciso, pero más difícil de anticipar por el observador. Cuando en esta misma calidad el acento estuvo en la caída (abajo), fue seguido de poco movimiento residual (Laguna 2008a), y cuando el acento estuvo en la subida (arriba), fue seguido de una suspensión mucho más considerable.

En el movimiento *legato* el cuerpo permaneció menos tiempo sobre el acento, siendo así más impreciso, pero más fácil de anticipar por el observador. Cuando en esta misma calidad el acento estuvo en la caída (abajo), fue seguido de un gran movimiento residual, cuando el acento estuvo en la subida (arriba), fue seguido de una suspensión menos considerable.

La predisposición en la forma de visualizar el orden de las partes del cuerpo, está condicionada por la experiencia, y así a través de ella por (i) la percepción visual que los sujetos tienen del movimiento; (ii) La manera que las propias bailarinas hacen y entienden el movimiento que visualizan; (iii) la manera que los propios sujetos acompañantes tienen de ejecutar y entender el movimiento que visualizan.

Como resultado de esta experiencia, los sujetos de la *categoría bailarines*, tomaron consciencia, de la dificultad del trabajo del AMD, y adquirieron una noción de cuán difícil que es seguir el movimiento en términos de pulsos y de acentos (Cecilia Hudec, en comunicación personal).

En general las respuestas sugieren que el *movimiento es suspendido y la música marcada*, así se entiende el por qué, de que cuando dicen que los puntos de ataque de los acentos del movimiento, en la condición imagen, resultan difíciles de definir.

La idea de pulso del ritmo visual, en la condición imagen, resulta ambigua e imprecisa.

Especulo que las asimetrías referidas en las respuestas y que la dificultad de percibir un pulso durante la visualización del movimiento, puedan estar vinculadas en el hecho de que las células sensoriales responsables por el sentido de la visión, por un lado, y la audición, lo háptico, el equilibrio, la propiocepción y lo visceral, por otro, obedecen a diferentes principios de transducción².

En tanto que en la retina los procesos que convierten fotones en señales eléctricas (a través de cascadas bioquímicas) llamados de Photo-transduction están en el orden de resolución de las 100 milisegundos, las células mecano sensoriales que están en la cóclea y que responden a la Mecha-no transduction, transforman las señales mecánicas en señales eléctricas en valores menores a microsegundos (millonésima parte de 1 segundo) y tienen una resolución de sensibilidad a un nivel atómico. (Zuker 2005).

Después de 10 años de trabajo con profesores de varios países de Europa y de los Estados Unidos y de muchas entrevistas y conversaciones con Alumnos, puedo afirmar que la investigación científica en la danza, que permita comprender temas como el vínculo que une el procesamiento auditivo con el control de la acción, el trabajo del acompañante o la educación musical para el bailarín, han tenido y tienen lamentablemente, poca producción. Esperamos motivar con este trabajo a jóvenes estudiantes de danza, a acompañantes musicales y a profesores para la producción de nuevos trabajos de investigación en este campo.

Agradecimientos

Tiago Porteiro (PhD), Favio Shifres (PhD), Ângelo Martingo (PhD), Director y Co Directores de la Tesis de Doctorado; Cecilia Hudec (Lic); Grupo de Investigação para a Mecânica Musical do Movimento (GiMMM) – Rita Aveiro (Lic), Rita Omar (Lic); Alumnos de la Escuela Superior de Danza de Lisboa; AMD *da Escola de Dança do Conservatório Nacional*; ETIC – Escola Técnica de Imagem e Som. Área departamental. Fotografía: José Fabião. Área departamental Vídeo: Pedro Sena Nunes; Estúdio Pro. Danca – Escola de Dança e Produção de Espectáculos; VoArte – Associação Cultural para a Produção e Divulgação das Artes, Formação e Intercâmbio; Bailarinas Rita Aveiro – Rita Omar; Realização Vídeo: David La Rua – Câmara Sony Z1; Som: Filipe Chagas; Direcção Fotográfica: Nuno Madeira.

² El conjunto de procesos o etapas que ocurren de forma concatenada por el que una célula convierte una determinada señal o estímulo exterior, en otra señal o respuesta específica. En este caso eléctrica.

Referencias

- Damásio, António. (1999). *O sentimento de Si, O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Publicações Europa-América, Lda: Nem Martins, Lisboa
- Kording, Konrad P and Wolpert, Daniel M. (2006). *Probabilistic models of cognition. Bayesian decision theory in sensorimotor control*. Trends in Cognitive Sciences Vol.10 No.7
- Laguna, A. (2008a). *A Imagem Musical do Movimento. Categorías de análise*. María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena (Editores) *Objetividad - Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión de SACCoM, pp. 309-319. © 2008 - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - ISBN 978-987-98750-6-3
- Laguna, A. (2008b). *O Acompanhador Musical de Dança. Como identificar o tempo subjacente à frase de movimento?*. María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena (Editores) *Objetividad - Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión de SACCoM, pp. 379-389. © 2008 - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - ISBN 978-987-98750-6-3
- Laguna, A. (2009a). *La Perspectiva Entonada de la Ejecución Musical con el Movimiento. Desajustes en la Triada: Acompañante- Bailarín-Profesor de Danza*. Susana Dutto y Paula Andrea Asís Ferri (Editores) *La experiencia Artística y la Cognición Musical*. Actas de la VIII Reunión Anual de Investigación Musical SACCoM - UNVM © 2008 - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - ISBN 978-987-1518-37-1
- Lee, David N and Lishman, J R. (1975). *Vision- The most Efficient Source of Proprioceptive Information for balance Control*. III^o Symposium International de Posturographie, Paris. Department of Psychology. Edinburgh University
- Lloyd, India Morrison, and Neil Roberts. (2006). *Role for Human Posterior Parietal Cortex in Visual Processing of Aversive Objects in Peripersonal Space*. *Neurophysiol* 95: 205–214, 2006. First published September 14, 2005; doi:10.1152/jn.00614.2005.
- Mulliken, Grant H, Musallam, Sam, and Andersen, Richard A. (2005). *Forward estimation of movement state in posterior parietal cortex*. *Computation and Neural Systems and Division of Biology, California Institute of Technology, Mail Code 216-76, Pasadena, CA 91125; and Department of Electrical and Computer Engineering, McGill University, Montreal, QC, Canada H3A 2A7*
- Repp, Bruno and Penel, Amandine. (2003). *Rhythmic movement is attracted more strongly to auditory than to visual rhythms*. *Psychological Research* (2004) 68: 252–270. Haskins Laboratories, New haven, CT, USA
- Trainor, Laurel J. and Silver, Jessica. (2008). *Vestibular influence on auditory metrical interpretation*. Department of Psychology, Neuroscience and Behaviour, McMaster University, Hamilton, Ont., Canada L8S 4K1
- Zuker, Charles. (2005). *Perception: Taste, Smell, Vision*. Gray Matters. Division of Biological Sciences. University of California Television

LAS RELACIONES ENTRE COMPONENTES MUSICALES ESTRUCTURALES Y LA TRANSCRIPCIÓN DE UNA MELODÍA

IVANA LÓPEZ Y GUSTAVO VARGAS

ESCUELA DE ARTE LEOPOLDO MARECHAL

Introducción

Existe cierta homogeneidad en relación con los contenidos que se desarrollan en la materia Lenguaje Musical, también denominada Audioperceptiva, Teoría y Solfeo o Gramática musical etc. en los conservatorios y/o escuelas de música. En líneas generales el propósito que principalmente se persigue en esta asignatura es que los alumnos alcancen el dominio de la lecto escritura musical como un fin en sí mismo. Para este enfoque leer y escribir música es equivalente a saber música. Las actividades más frecuentes que se desarrollan en la asignatura son la práctica del solfeo y los dictados rítmicos y melódicos (Musumeci 2007). A su vez los dictados melódicos ponen el énfasis en cuestiones de escritura tales como notas, figuras, compás sin considerar que en la música sonando intervienen relaciones entre otros componentes estructurales del discurso. Es decir que al escuchar música no percibimos solo alturas y duraciones sino que estas configuraciones se presentan además con una determinada armonía, textura, timbre, intensidad y fraseo. Tampoco se consideran las relaciones discursivas que gobiernan la estructura musical a los que dichos símbolos (notas, figuras) representan. Así, al referirse al campo de las alturas de una melodía se lo hace a través del nombre de las notas sin atender a la relación que esos sonidos guardan de acuerdo a la estructura que los organiza. Por ejemplo, se habla de “do, sol, do” sin referir a sus funciones como grados de la escala en tanto sonidos tónica, dominante baja, tónica. Del mismo modo en el campo de la distribución del sonido en el tiempo al referirse al ritmo es frecuente mencionar por ejemplo “corcheas” sin atender a que son sonidos que se articulan de acuerdo a una pulsación de un nivel inmediatamente inferior a la pulsación de base o bien pensar que son ataques que coinciden con la división de los tiempos. Diferentes ejemplos dan cuenta que se recurre a pensar la música más desde el lugar de cómo se la escribe que de cómo suena.

En trabajos anteriores hemos encontrado que la concepción de la música como texto y la concepción de la música como discurso son dos modalidades que conviven en las instituciones y que los docentes dan cuenta de estas concepciones cuando se expresan acerca de la enseñanza y de los desempeños de los alumnos (López, Shifres, Vargas, 2005), y que dichas modalidades resultan condicionantes de las prácticas de enseñanza y por consiguiente son vinculantes con el modo y las acciones empleadas por los alumnos para resolver las transcripciones (Vargas, López, Shifres 2007a, 2007b; Vargas y López, 2008).

También existe cierto consenso que la práctica de los dictados melódicos en los conservatorios se realiza a partir de propuestas extraídas de diferentes métodos y/o ejercitaciones propuestas espontáneamente por los profesores cuya construcción no siempre responde a la manera en que las personas procesan cognitivamente la música ni a los procesos involucrados en la comprensión musical desde la perspectiva del oyente (Musumeci, 2005, 2007). Por lo general estas ejercitaciones se organizan de acuerdo a contenidos de la escritura musical a partir de melodías sin acompañamiento armónico que priorizan el elemento de estudio en cuestión sin guardar coherencia discursiva en sus elaboraciones motivicas, agrupamientos ni reiteraciones tal como se caracteriza cualquier ejemplo de música tonal que frecuentamos en nuestra cultura. Por ejemplo si la intención de la enseñanza fuera la síncopa, es probable que se presenten dictados percutiendo sólo la rítmica sin melodía ni armonía, cargados del componente de estudio y que por enfatizarlo no se guarde coherencia motivica y discursiva.

La propuesta didáctica que se centra prioritariamente en la música como texto a la hora de evaluar la dificultad de una melodía para su transcripción considera como único predictor el análisis musical desde de la partitura o la música escrita. Es decir, se basa en la información de carácter más superficial de la partitura sin considerar los diferentes componentes estructurales de la música sonando. Básicamente los únicos parámetros que se utilizan para evaluar de las melodías son: la tonalidad, las cifras que indican el compás, las alturas y los valores de duración. En este sentido se trata de una descripción musical muy pobre, básicamente de carácter enumerativo, que parece simplemente estar al servicio de las necesidades de la lectoescritura musical. En los programas de las asignaturas también es posible observar que los contenidos se organizan de acuerdo a cuestiones de la escritura (Vargas y Chernigoy 2008), sin considerar cómo las personas procesamos la información musical para comprenderla y como consecuencia de esta comprensión posteriormente escribirla. Así es que se supone más difíciles las semicorcheas que las corcheas, las melodías de

cuatro sonidos que las de tres y los compases compuestos que los compase simples, o la tonalidad de Re bemol Mayor que la de Do Mayor.

De acuerdo con Nattiez (1990) la música es mucho más que un texto escrito compuesto de meras estructuras o configuraciones, ya que se conforma con los procedimientos que le dieron origen, actos compositivos, y lo que ella misma origina, actos de interpretación y de percepción. Para la teoría semiológica de este autor la esencia de una obra musical se puede hallar en su génesis, en su configuración y en el modo en que se percibe. El programa de Nattiez se fundamenta en la teoría semiológica de la tripartición de Jean Molino y propone que una forma simbólica, no es algo intermediario en el proceso de comunicación, que transmite el significado de la intención del autor a una audiencia. Postula que es el resultado de un complejo proceso de creación, al que denomina *proceso poiético*, y es el punto de partida de un complejo proceso de recepción, de reconstrucción del mensaje, que denomina *proceso estésico*, facultad de la percepción. Entre la dimensión poiética y la dimensión estésica se sitúa el *nivel neutro* que se corresponde con la realidad material de la obra, la partitura. Desde esta perspectiva, la descripción excluyente de la obra musical desde el nivel neutro resulta insuficiente para determinar el nivel de dificultad para la transcripción, sobre todo si sólo se circunscribe este nivel a la descripción de elementos de la superficie musical (notas y figuras). Es decir, la partitura no puede capturar la complejidad del hecho sonoro y por lo tanto no da cuenta de las diferentes variables con las que se encuentra el oyente al enfrentarse a la realidad sonora. Es por eso que al determinar el nivel de dificultad de una melodía para su transcripción sólo desde la perspectiva escrita se obtiene una descripción aislada de los componentes y se establecen relaciones sumatorias de los elementos musicales. La sola imagen del nivel neutro (la partitura) sin considerar los procesos estésicos del oyente resulta entonces de poco poder descriptivo. Al evaluar la obra a transcribir desde lo que podemos observar escrito en una partitura basándose casi exclusivamente en cuestiones de tonalidad, notas y figuras no se consideran los aspectos discursivos involucrados en el proceso estésico. Es decir, y a modo de ejemplo, que el compás, las alturas y las duraciones de una melodía no alcanzan para determinar el nivel de dificultad para la transcripción de una obra ya que para esto es necesario tener en cuenta los aspectos psicológicos de la recepción musical. En este sentido, la dificultad en la tarea de transcripción melódica no estaría completamente descrita por la enumeración de los componentes del nivel neutro, tal como lo proponen los programas tradicionales, sino que es necesario considerar además los procesos estésicos del oyente.

Este trabajo examina el proceso de transcripción de una melodía a la luz de sus relaciones entre el nivel neutro de una obra y los procesos estésicos del oyente. Para ello se estudió una obra que analizada solamente desde las características de escritura resulta aparentemente fácil, pero que considerando al oyente quien se enfrena a la música sonando en la que se presentan diferentes variables y configuraciones, la obra presenta cierta dificultad para su transcripción.

Objetivo

Analizar la vinculación entre aspectos de los niveles neutros y estésicos de una obra y los resultados obtenidos en la transcripción de una melodía. Para ello se han considerado aspectos morfológicos, de relaciones temporales y de relaciones de altura de la obra y los logros y dificultades de la transcripción realizada por los estudiantes.

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 (piano). 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:

VOIS SUR TON CHEMIN

$\text{♩} = 92$

sección A

primera unidad

Soprano

Alto

Vois sur ton che-min

4

ga-mins ou-bli-és é-ga-rés don-ne leur la main pour les me-ner vers d'au-tres len-de-

segunda unidad

sección B

7

mains sens au coeur de la

7

don-ne leur la main pour les me-ner vers d'au-tres len-de-mains au

nuit l'on-de d'es - poir ar - deur de la vi - e sen - tier de
 coeur de la nuit l'on - de d'es - poir
 10
 gloire
 ar - deur de la vie de la vie
 13

Figura 1. Partitura de "Vois sur ton Chemin" de B. Coulais

El estímulo fue presentado a consideración de los distintos docentes de las cátedras de Lenguaje Musical I, entregándoseles tanto la pista grabada como la partitura, considerando los mismos en forma unánime, que resultaba apropiado para el nivel de desarrollo de sus alumnos

Procedimiento

Se les solicitó a los sujetos que, en forma individual, transcribieran la melodía principal de "Vois sur ton Chemin". Para ello se les proporcionó la pista de audio y 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 se hicieron a través de una filmadora, lo que permitió obtener datos tanto del proceso de transcripción como del producto final. Las filmaciones fueron transcritas y los resultados obtenidos por cada uno de los sujetos fueron estudiados considerando las características de las transcripciones – en término de su escritura como parte del nivel estésico -las características a nivel estésico y los resultados, en términos de los logros de cada una de las transcripciones.

Resultados

Se analizaron las respuestas escritas de los estudiantes relacionándolas con (i) la organización de las frases, (ii) de las relaciones temporales: estructura métrica, valores rítmicos y patrones de repetición; y (iii) de las relaciones de alturas: contorno melódico, melodía en contexto armónico y patrones de repetición. De los catorce sujetos que realizaron la transcripción, sólo ocho resolvieron tanto la sección A como la B, por lo que se reportan los resultados obtenidos a partir de la transcripción de la primera sección.

Al mismo tiempo las transcripciones fueron categorizadas por tres docentes de la institución que dictan la asignatura de Lenguaje Musical, 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

Con respecto a la organización de las frases

Tanto durante el proceso de transcripción de la obra como en el producto final se observó que todos los sujetos tuvieron mayor dificultad para resolver la segunda unidad de la sección A. esta segunda unidad es de mayor extensión que la primera y presenta además motivos encadenados.

sujeto 11



Figura 2. Corresponde al primer y segundo intento de transcripción de la primera unidad de la sección A. La tercera imagen es el logro alcanzado, luego de cinco intentos de transcripción, de la segunda unidad

En un solo caso se encontró el uso de barras de repetición, aunque, como en el caso del Sujeto 1 (fig.3), el tiempo le haya resultado escaso para concluir con la totalidad de la transcripción. Obsérvese que el mismo no sólo escribe tres veces la unidad A, sino que lo hace con diferencias en cada una de ellas, lo que permitiría suponer que para este sujeto cada aparición de la misma resulta una nueva dificultad a resolver.

Sujeto 1



Figura 3. Los segmentos indicados con rojo corresponden a la transcripción de la sección A. Lo indicado en verde y azul respectivamente, son las diferencias más significativas en las sucesivas transcripciones de la misma sección

Con respecto a las relaciones temporales

Si bien la totalidad de los sujetos reconoció el pie binario, sólo cuatro ubicaron el mismo dentro del metro 4. Cabe hacer notar que, aunque el final de la sección A presenta ambigüedad, mayoritariamente las ideas de la sección se organizan en metro 4.

En cuanto a los valores rítmicos, generalmente no se presentaron dificultades y exceptuando un sujeto (S 1) todos los demás transcribieron en simultaneidad figuras y notas. Obsérvese que el Sujeto 1, al comenzar a tener dificultades en la resolución omitiendo parte de la línea melódica, abandonó la escritura rítmica (**figura 3**).

Se observó en las transcripciones el reconocimiento de la igualdad perceptual del primer patrón de la sección A y sus repeticiones dentro de la misma, aunque en algunos casos no pudieron resolver su escritura correctamente.

Sujeto 4



Sujeto 13



Figura 4. Los segmentos señalados corresponden a la transcripción del primer patrón melódico de la sección A

Con respecto a las relaciones de altura

A pesar de la gran cantidad de tiempo invertido mayoritariamente para resolver la tonomodalidad de la obra, sólo un tercio de la muestra logró hacerlo y de este grupo tan sólo tres pudieron reconocer y escribir la sensible armónica que caracteriza la cadencia final de la sección A. En una de las transcripciones se reemplazó la misma por la dominante baja, dando cuenta de la comprensión del pasaje.

Sujeto 5



Figura 5. Reemplazo de sensible armónica por dominante baja en la resolución de la sección

Todos los sujetos, salvo dos, pudieron reconocer las tres apariciones del *pattern*, aunque no en todos los casos pudieron transcribirlos correctamente, ya que presentaban errores en las alturas quedando en algunos casos la melodía fuera del contexto armónico de la obra (figura 4 y Sujeto 10 de la figura 5).

Otra de las características encontradas mayoritariamente, fue la dificultad en la resolución del motivo que sigue a la tercera aparición del *pattern* (sólo 3 sujetos sobre 14 logran transcribirlo correctamente) que presenta una elipsis en su articulación. En tal sentido, si bien en todos los casos el comienzo del contorno melódico escrito fue descendente, algunos sujetos no continuaron con el sentido descendente de la melodía hasta su resolución. Otros, resolviendo adecuadamente el contorno, producen errores en la identificación de las alturas del sonido perdiendo el sentido

discursivo. Por último, se presentó un caso en el que la resolución del fragmento es una “síntesis”, ya que el estudiante omite el desarrollo del motivo y sólo registra su resolución. (figura 4)

El primero es el caso del Sujeto 5, que aunque altera el contorno melódico, no modifica sustancialmente la intencionalidad del fragmento. Se encuentra en el mismo sujeto un ejemplo de “omisión” del motivo que sucede a la segunda aparición del *pattern*, desarrollando directamente la presentación del tercero y la cadencia final. El sujeto 10 puede considerarse ejemplo del segundo de los casos, ya que respetando durante toda la transcripción el contorno melódico, el resultado final de la misma es lejano a las características de la obra a transcribir.

Sujeto 5



Sujeto 10



Figura 5. Resolución del contorno melódico de la sección A

Conclusiones

Resulta llamativo el bajo nivel de logro en la transcripción de la melodía teniendo en cuenta que la misma fue considerada apropiada en cuanto al nivel de dificultad, por los mismos docentes de los estudiantes. Esto parece confirmar que no tienen en cuenta al momento de evaluar las dificultades las características discursivas de la misma. Por ejemplo, no pareció serles significativo, dentro de la sección A, el lugar que ocupa la tónica en cuanto a su aparición tardía en la melodía ni las características de encadenamiento de las unidades menores de la sección (fundamentalmente en la que se produce por elisión), como así tampoco los valores rítmicos de la sección B que presentan derivados de la división del tiempo, valores mayores a un tiempo combinados con derivados de la subdivisión. Todos estos aspectos fueron decisivos en cuanto a las dificultades de la transcripción. Los docentes basaron su juicio focalizando en la cantidad de componentes de la partitura (tiene pocas notas un en ámbito de sexta menor, son sólo corcheas, negras y alguna semicorchea) y no en las características que presentaba la música “sonando”.

En cuanto al accionar de los estudiantes, pareciera que mayoritariamente abordaron la problemática de la transcripción de música real utilizando los mismos procedimientos que cuando se trata de música que carece de validez ecológica, usada generalmente en las clases de Lenguaje Musical. Significativamente, algunos estudiantes durante la resolución de la tarea solicitaron una banda grabada donde sólo se escuchara la línea a transcribir ya que la obra grabada tenía demasiada información. Esta apreciación estaría ligada a la dificultad de escuchar el transcurrir discursivo de la música, que en su temporalidad integra en forma relacional todos sus elementos a nivel perceptual. La tarea de transcripción se resume entonces en la identificación y registro de componentes aislados de la lectoescritura. Otros ejemplos de esta problemática son tanto el como tienden a transcribir sin reconocer las repeticiones de una misma unidad, como el no tener en cuenta

las relaciones que gobiernan las estructuras tonales de la obra. Esto establece un correlato con la dificultad que presentaron para “pensar la melodía” en contexto armónico, que se evidenció al momento de insertar el *pattern* y sus repeticiones en distintos contextos armónicos.

Por último, tanto las problemáticas presentadas desde las concepciones docentes y sus prácticas como aquellas ligadas al aprendizaje, debieran promover la revisión y una nueva definición tanto de las metas como de los contenidos de enseñanza y de los recursos propuestos en la materia Lenguaje Musical y de su implementación en el aula. Las metas de la materia debieran priorizar la comprensión de las estructuras que gobiernan la organización del lenguaje musical desde una perspectiva perceptual y expresiva para posteriormente y como consecuencia de ello presentar los problemas de escritura. Repensar los contenidos tal como están planteados actualmente en los que se focaliza casi exclusivamente en cuestiones de la lecto escritura musical para considerar los aspectos discursivos de la música. En este sentido será necesario pensar la lecto escritura musical no como un fin en sí mismo sino como una herramienta para traducir lo que se escucha y un instrumento que contribuye a la comprensión musical. Un cambio de enfoque también debería comprometer la utilización de música con validez ecológica, punto de partida y de llegada de la asignatura entendida verdaderamente como lenguaje.

Referencias:

- Lopez, I.; Shifres, F. y Vargas, G. (2005): La enseñanza del lenguaje musical y las concepciones acerca de la música. En Shifres, F. (Ed.) Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva. La Plata: UNLP.
- Musumeci, O. (2005): *Hacia una Educación Auditiva Humanamente Compatible*. En F. Shifres (editor) Actas de la I Jornada de Educación Auditiva. La Plata: Facultad de Bellas Artes, UNLP.
- Musumeci, O. (2007): *Adiós al dictado musical: propuestas cognitivas para una educación humanamente compatible utilizando música real*. En M. Espejo (editor) Actas de la II Jornada de Educación Auditiva. Tunja: Facultad de Ciencias de la Educación, Uptc.
- Nattiez, J. (1990). *Música y discurso. Hacia una semiología de la música*. Ed. Princeton University Press, New Jersey.
- Vargas G. y Chernigoy, L. (2008). Música como texto y música como ejecución en los programas de Educación Audioperceptiva de la UNR. En M. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Ed.). Actas de la VII Reunión de SACCOM. Rosario: Escuela de Música, FHyA, UNR.
- Vargas G. y López, I. (2008). Las acciones explícitas que acompañan el proceso de transcripción de melodías. En M. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Ed.). Actas de la VII Reunión de SACCOM. Rosario: Escuela de Música, FHyA, UNR.
- Vargas, G.; Lopez, I. y Shifres, F. (2007a): *Modalidades en las estrategias de transcripción melódica*. En M. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Ed.). Actas de la VI Reunión de SACCOM. Concepción del Uruguay: UAER.
- Vargas, G.; Lopez, I. y Shifres, F. (2007b): *Ontología de la música en la educación auditiva*. En M. Espejo (editor) Actas de la II Jornada de Educación Auditiva. Tunja: Facultad de Ciencias de la Educación, Uptc.

Discografía

- Coulais, B., (2005) "Los Coristas", coro de niños Petir Chauteurs de la Escuela Saint- Marc, voz infantil solista Jean-Baptiste Maunier, sello discográfico Warner Bros

PROCESSOS DE ABSTRAÇÃO QUE APÓIAM AS AÇÕES DA CRIANÇA NA ELABORAÇÃO DA COMPOSIÇÃO MUSICAL

LEDA DE A. MAFFIOLETTI

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PORTO ALEGRE - BRASIL

Fundamentação

A teoria epistemológica que dá suporte à presente investigação considera a singularidade do sujeito, compreendendo que suas investidas para compreender o mundo seriam impossíveis no isolamento de si mesmo. A relação da criança com a música é uma relação dialética, porque ao mesmo tempo que as interações possibilitam aproximações e recuos, assimilações e conceituações que a transformam interiormente, a música se modifica tornando-se para a criança uma música acrescida de novas propriedades e características. Esse processo tem uma história que vincula a criança ao seu contexto, criando interdependências que se redimensionam constantemente, formando uma totalidade dinâmica: a criança a música e o contexto. Desse modo, a criança compreende melhor a si mesma mediante as constatações que faz a partir da música; a música somente se torna algo conhecido e familiar através das coordenações que a criança faz a partir de si mesma, dos seus valores e significados intercambiados no contexto sociocultural. A tríade dialética das relações da criança consigo mesma, da criança com a música e as relações da criança com a música que transbordam nos intercâmbios sociais e estarão sempre presente nos progressos do conhecimento.

Nessa perspectiva teórica, o conhecimento não avança de maneira contínua, mas por reorganizações sucessivas, onde a fase construtiva da tríade dialética comporta também uma fase discursiva encarregada de manter as estruturas prévias como subsistema das totalidades mais abrangentes. Significa admitir que o caráter fundamental das composições musicais está ligado à construção de significações do ponto de vista cognitivo e pessoal, e de valores do ponto de vista afetivo e simultaneamente social.

As pesquisas sobre a composição musical e os estudos sobre o pensamento criativo musical apresentam um ponto em comum. Parece haver um consenso na compreensão de que o seu desenvolvimento ocorre gradativamente, constituindo estágios ou níveis de complexidade crescente. É desnecessário enumerar tais pesquisas nesse momento, uma vez que Peter Webster (1992 e 2002) e Margareth Barret (1998) já o fizeram tão bem em seus trabalhos. No entanto, é importante notar que as tipologias levantadas sobre a incidência de determinados elementos na composição, as análises das condutas típicas das idades ou dos níveis, orientam-se pela busca de regularidades, embora eu acredite poder encontrar explicações para o desenvolvimento da composição pesquisando o oposto: como surgem as novidades.

Esse direcionamento traz implicações decisivas na abordagem teórica da pesquisa. Enquanto em algumas pesquisas a concepção dialética do conhecimento precisa dar conta da sucessão dos níveis, o meu foco de atenção requer a construção de interdependências entre um nível e outro. Esse foi o desafio de minha tese. Sem a construção dessas interdependências, cada nível configura-se como distinto e independente dos que lhe precederam. Não se trata de acrescentar à seqüência dos níveis o caráter cumulativo dos conhecimentos, mas de compreender que a formação de cada nível de desenvolvimento requer, necessariamente, a reconstrução e a reorganização das aquisições anteriores para que possam, juntamente com os conhecimentos novos, formar uma nova totalidade. Desse modo, cada nível que se forma, cada totalidade que se cria, nasce de conexões inusitadas e traz consigo possibilidades novas, que transformam os modos de produzir o conhecimento. A renovação é constante e infundável. Minha pesquisa procura dar conta de uma mínima parte dessa dinâmica.

A orientação teórica do presente trabalho apóia-se na Epistemologia Genérica de Jean Piaget, mais precisamente na Teoria da Abstração Reflexionante (1995), buscando identificar de que modo as diferentes abstrações empírica, pseudo-empírica, reflexionante e refletida articulam-se nos processos de pensamento que dão origem ao conhecimento novo na composição musical infantil. Por conhecimento novo compreendemos as transformações no modo de produzir o conhecimento e as possibilidades novas que surgem no modo de organizar as idéias musicais na composição.

A análise da composição musical enfocou a progressão do tempo, considerando os fundamentos psicológicos da semântica musical propostos por Michel Imberty (1990 e 2000). Dessa forma, em vez de identificar aspectos da gramática da música tonal, as análises buscam compreender de que modo a criança estrutura as idéias musicais na progressão do tempo de sua composição, vinculando estas conquistas ao quadro mais fértil do desenvolvimento humano.

Metodologia

O conceito de composição musical admitida no presente estudo não faz distinção entre improvisação e composição, porque compreende o processo de elaboração da composição como uma “composição em tempo real”, da qual fazem parte as explorações, as construções e as reconstruções das idéias do seu autor.

Os parâmetros para as análises das composições musicais consideram os argumentos de Michel Imberty (1990 e 2000) sobre os fundamentos psicológicos da semântica musical. Na macroestrutura da peça, foram observadas continuidades, descontinuidades, rupturas, tensões e distensões. Com relação aos vetores dinâmicos, foram analisadas diminuições, repetições de contornos, inversões, variações de intensidade, ritmo, volume, timbre, ataque, acentos, gestos melódicos e harmônicos que dão forma à composição musical. A hierarquia das saliências foi analisada a partir do sistema de relações dos elementos musicais no interior da peça — conexão dos elementos musicais entre si — e da existência ou não de uma estrutura maior que lhes imprime sentido de totalidade.

Os sujeitos foram observados durante a elaboração da composição em duplas ou trios, mediante a consigna faça uma música “como gosta ou acha que faça bem”. Logo após o término da composição, foram entrevistados sobre os trabalhos que fizeram. Os instrumentos colocados à disposição foram: dois xilofones contralto e um soprano (13 teclas soltas); dois metalofones soprano (8 teclas fixas). As observações e entrevistas realizadas seguiram as orientações do método clínico proposto por Piaget, com uma adaptação para o contexto musical.

Inserção de uma ação efetiva como integrante do método clínico:

A atividade de representação constituiu-se como situação experimental que, juntamente com a entrevista clínica, passou a integrar o método clínico empregado na coleta de dados da presente pesquisa. As diretrizes do método clínico não foram modificadas; apenas foi substituído o experimento usual de Piaget por uma situação experimental na área da música. A adaptação feita no método clínico às peculiaridades da atividade musical, introduzindo-se uma atividade de representação, permitiu que as crianças se envolvessem numa atividade concreta, por um período de tempo razoável, o que me permitiu acompanhar os processos de abstração reflexionante, criando e verificando minhas hipóteses à medida que conversávamos sobre a composição.

Através da manipulação dos materiais, a criança podia enfileirar, empilhar, unir, separar, identificar propriedades de sua composição, classificar, estabelecer relações e comparações, que são imprescindíveis na observação dos processos de abstração reflexionante. Na discussão dos resultados, apresento algumas das entrevistas desenvolvidas nesta pesquisa.

A atividade de representação foi proposta individualmente. Cada criança criou a sua forma de representar a composição, mesmo que ela tivesse sido composta em parceria. Ao apresentar os materiais, comento que eles podem ajudar a “mostrar” ou “representar” como é a música. Disse também que os materiais ajudam a explicar como é a música. Uma vez envolvidas na atividade, vou questionando as crianças sobre o significado de cada procedimento e se tal trecho musical poderia ser representado de outra maneira. Proponho comparações entre os segmentos e procuro apreender o nível de reflexão e compreensão que a criança obtém sobre sua própria composição.

No final, peço que execute a composição a partir de sua representação sobre a mesma, realizando os ajustes que julga necessários para que tudo fique bem. Nesse momento, certifico-me do tipo de relação que as crianças estabelecem entre a estrutura das sonoridades da composição e a estrutura representada na configuração dos materiais.

Confirmando minhas hipóteses, variando a configuração dos materiais, ou solicitando que inventem outros trechos musicais, conservando a mesma configuração exposta sobre a mesa. Feito isso, dou por encerrada a entrevista.

A elaboração da composição e posterior entrevista foram registradas em filme digital e teve a duração aproximada de 50 minutos cada sessão. O material empírico foi organizado em forma de protocolo sendo constituído de partitura e entrevista clínica.

Os procedimentos das análises

Etapa I - Leitura e acompanhamento do desenrolar da coleta: Organização do banco de e transcrição das composições para a pauta musical.

Etapa II - Avaliação dos protocolos: análise dos processos de abstração reflexionante e análise da composição musical.

Etapa III - Visão Integrada da Composição Musical e os processos de Abstração Reflexionante nela implicados.

Etapa IV - Rumo à sistematização

Resultados

Os resultados gerais foram obtidos mediante a inserção dos resultados da pesquisa no âmbito da Epistemologia Genética de Jean Piaget. A sistematização final resultou num quadro teórico que explica os resultados encontrados.

As sínteses teóricas realizadas mostram que as conquistas na área da composição musical ocorrem em sintonia com os processos de abstração reflexionante desenvolvidos durante a elaboração das composições. Os avanços na maneira de organizar as sonoridades na progressão do tempo ocorrem graças à construção de interdependência entre os níveis de desenvolvimento e a formação de totalidades que preparam o surgimento das novidades que possibilitam a construção de conhecimentos novos.

A seguir apresento um exemplo do modo como os trabalhos foram analisados e compreendidos, em uma cena obtida com uma dupla de crianças de 6 anos. Chamo a atenção para a visão integrada da composição musical e dos processos de abstração reflexionante, bem como o tipo de compreensão obtida por seus autores.

Trabalho de GIL 6;8 e GA 6;11

Ao elaborar a composição, ambos combinam fala e demonstração prática do evento a que se referem. A composição é organizada por turnos alternados de participação. Realizam a escala de dó-a-dó, sendo distribuída uma nota para cada executante; segue um gliss ascendente. A sequência ordenada de turnos é mantida no início ao fim. Inclusive a realização do gliss recai para o executante segundo a sequência estabelecida. A ordem pela alternância de turnos é respeitada, ainda que a música se apresente truncada, como ocorreu na cena 72. A macroestrutura avança de modo regular e com movimento vivo, obtido pela alternância F realizado por GIL e F realizado por GA.

Resumo: (1) Organização da peça a partir da entrada alternada dos executantes; (2) efeito dinâmico não consciente; (3) processos de pensamento fortemente apoiados em referenciais concretos: movimento do corpo e constatações visíveis.

Ao fazerem comentários sobre sua peça, não se referem a dinâmica empregada. Possivelmente porque foi um resultado não premeditado da ação de tocar.

Ao serem solicitados a explicar sua música, fica claro o envolvimento da orientação temporal baseada em referenciais concretos, dados pelo movimento dos braços, ou pela indicação de ponto de referência espacial no instrumento musical.

“Uma vez para cada pedacinho”

GA "Que é uma vez prá cada *pedacinho*" (faz gliss enquanto diz 'pedacinho').

Como é o fim? (descrição de ações)

GIL "É... primeiro ele *faz assim..* (gliss) depois, sei lá ... que *vai*" (gliss).

Depois que *tá aqui*, (aponta para a tecla) o outro *vem* (gliss).

A abstração empírica promove a compreensão e organização da peça. O reflexionamento presente trata de extrair seu conteúdo das ações concretas realizadas pelo corpo, e das relações espaciais visivelmente constatadas. Os reflexionamentos neste caso são descrição de ações reais.

O tipo de compreensão obtida pelos sujeitos não permite compreender cada parte executada como integrante da totalidade da peça.

A tese original apresenta reflexões realizadas com base na interpretação e avaliação de 74 protocolos como o descrito acima. O recorte da tese para fins de apresentação VIII Reunion Anual de SACCoM prioriza o trabalho realizado pelos processos de abstração e as articulações que esses processos possibilitam na macroestrutura da composição.

As interdependências criadas pelos processos de abstração reflexionante

Nível I – Interdependências que implicam ações e seus resultados

Nível I A – Indiferenciação entre os elementos que fazem parte do processo. Inicialmente, a atenção da criança centra-se ora nas propriedades sonoras, ora nos próprios movimentos que provocam o som, ora em detalhes do instrumento musical. Formam-se, assim, as primeiras relações que tomam por base o próprio instrumento musical como objeto situado no espaço, os gestos como movimentos sucessivos e o efeito sonoro como causa de suas ações.

Na ausência de um elemento estável, que funcione como eixo organizador da composição musical, o que permanece ou se mantém é o aspecto mais concreto da atividade: "manter-se tocando", porque, se parar, a música se acaba. A noção mais primitiva de "início" e "final", que permanece e se sofisticava ao longo do desenvolvimento musical, parece ter origem no significado afetivo de "movimentar" e "deter-se".

Antes que alguma conexão faça surgir uma possibilidade nova, o possível para a criança consiste em tocar o instrumento musical, sem levar em conta um "antes" e um "depois", nem por quanto tempo vai manter-se tocando. Cada idéia que lhe vem à mente é uma "teoria" de como se pode fazer música. O necessário, para que obtenha sucesso em seu "saber-fazer", é que tome consciência do resultado de suas ações. É necessário que estas sejam compreendidas como "implicadas" na sonoridade obtida; caso contrário, o som tem uma origem e as ações nada têm a ver com ele. Fazer implicar as ações práticas na sonoridade que delas resulta é a interdependência necessária para que se forme a totalidade mais elementar na composição musical.

Nível I B – Implicação das ações práticas nas sonoridades que delas resultam A totalidade nova caracteriza-se pela interdependência mútua entre ações e sonoridade. A criança não sabe precisar as razões, mas sabe que ações distintas produzem sonoridades diferentes: "essa (dois golpes) que não é igual a essa [gliss]; essa aqui [gliss] que não é igual a essa (tocado), conforme IVA (7;0). As ações e as sonoridades implicam-se mutuamente, por isso a criança enriquece suas estratégias de composição.

Solidariamente à formação dessa totalidade está o surgimento da intencionalidade, a qual traz em si uma necessidade de nível superior, porque se apóia na representação. É em função da capacidade de representar que a criança pode reencontrar o gesto fortuito, o ritmo que já passou ou as notas que já deixaram de soar. A partir dela, o envolvimento afetivo da criança com sua música propicia-lhe o prazer de usufruir de suas próprias idéias, porque elas não lhe fogem e podem ser reproduzidas novamente.

As Articulações na Macroestrutura da Composição

Articulações do tipo I

Inicialmente, a articulação entre os segmentos consiste em enlaçamentos que consideram aspectos imediatos da composição, como fazer uma acentuação semelhante no início de cada segmento, terminar dois segmentos de forma semelhante, manter o desenho das ascendências e descendências, entre outros. Tais articulações contam como apoio um esquema de movimentos ou de combinações sonoras possíveis de serem imediatamente apreendidas pela consciência. A

regularidade de natureza empírica possibilita que as articulações sejam realizadas com base na generalização que conserva uma relação simples. As relações mais elementares e possíveis de serem apreendidas imediatamente pela consciência são aquelas que unem dois segmentos pela proximidade ou vizinhança. Assim, fazer um segmento seguido de um ritmo pontuado é uma relação fácil de ser mantida nos segmentos seguintes.

Nível II - Interdependências que implicam relações entre si

Nível II A - Recuos na macroestrutura da composição

O emprego da estratégia dos recuos na macroestrutura da composição decorre da coordenação das ações nos dois sentidos opostos: para adiante e para trás. Esse “modelo” de coordenação é a forma mais elementar que institui o pensamento reversível no emprego de estratégias musicais, porque traz mobilidade espaçotemporal aos acontecimentos dentro da composição. Podendo realizar ações coordenadas nos dois sentidos de percurso, esquerda/direita e direita/esquerda, a conquista dos recuos traz avanços também na compreensão das durações. O caráter próprio da série das durações é a sua propriedade comutativa, ou a sua independência com relação à ordem dos acontecimentos. Deslocar-se em sentidos opostos beneficia a apreensão das durações, porque a estrutura necessária para a sua medição supõe uma unidade de tempo móvel e uniforme, que se desloca no fluir do tempo, funcionando como parâmetro de medida, tanto para os eventos que ainda não aconteceram quanto para os que já passaram. A composição que apresenta recuos mostra também maior mobilidade na organização da macroestrutura.

Nível II B - Simetrias e articulações no tempo

A composição musical desse período exibe a capacidade da criança para encurtar e aumentar a distância entre dois pontos, como também de deslocar o eixo de encontro de dois movimentos opostos, ora para as extremidades, ora para o centro do instrumento. Surge o interesse pelas mais variadas maneiras de combinar, ordenadamente, ascendências e descendências sonoras: movimento contrário, paralelo e oblíquo, intervalos distantes e próximos. São construções que combinam conceitos musicais M escala, intervalo, duração e unidade de tempo M, assim como e aquisições próprias do espaço euclidiano M reta, plano, paralelas e ângulos.

As conquistas do espaço euclidiano formam a base concreta das explorações sonoras, porque o eixo que liga as relações dos objetos entre si, enquanto forma, apóia também as articulações dos elementos entre si dentro da composição. A possibilidade de apoio estável para orientar a progressão do tempo cria as condições para a articulação dos segmentos entre si na macroestrutura da composição. Isso quer dizer que fazer, ou não, articulações na macroestrutura da composição tem relação com a construção de pontos de referência para apoiar a progressão do tempo e com a visão de conjunto que a criança é capaz de obter sobre aquilo que realiza.

As explorações sonoras das composições do nível II exibem ações organizadas e explorações possíveis de assumir graduações. Essa experiência é importante, tanto para a compreensão das durações como das sucessões, porque traz consigo a possibilidade de segmentar ou partir o todo para discriminar e comparar suas partes entre si. Se antes as ligações da criança com a sua música davam-se a partir da manipulação direta das possibilidades oferecidas pelo instrumento musical, no segundo nível a criança projeta sobre suas ações algum tipo de relação pensada por ela.

Observamos que as crianças no nível II referem-se ao tempo da composição a partir da ordem das ações práticas, ou à compreensão das durações pelo “tamanho” do instrumento ou “alargamento” do gesto. O “possível” caracteriza-se pela relação entre a experiência vivida corporalmente e o tempo decorrido, ou pela relação entre o espaço percorrido e o tempo gasto em percorrê-lo. A criança compreende o tempo pelo comprimento do percurso, ou mede as durações pelo tempo de seus próprios movimentos. O princípio é coerente e faz sentido na organização da composição, mas é uma perspectiva falsa.

As implicações entre ações e sonoridades estão ligadas a um “modelo” construído pela criança, a partir do qual o aspecto material das ações atinge uma significação, no sentido de serem interpretadas com

relação a ele. Do ponto de vista da construção dos conceitos musicais, como noção de intervalo e unidade de tempo, as significações entre as ações também precisam estar relacionadas a um modelo estável, segundo o qual os eventos podem ser comparados ou medidos. No decorrer do nível II, a criança constrói referências estáveis ou um “modelo” para apoiar os conceitos musicais, pelo emprego ordenado e sistemático de ascendências e descendências, em movimento amplo e curto, com variações nos intervalos, notas alternadas e outras variações. Tais experiências, inseparáveis das orientações espaciais, unem num só “modelo” todas as noções que anteriormente pareciam isoladas ou fragmentadas. Com relação a esse “modelo”, as ações coordenadas da criança encontram uma significação nova.

As análises levam à constatação de que no nível II, as crianças tomam como conteúdo de suas explorações as relações que caracterizam a série das sucessões e das durações. No nível seguinte, esse conteúdo transforma-se dando origem a uma nova totalidade.

As Articulações na Macroestrutura da Composição

Articulações do tipo II

A complexidade das articulações dos segmentos entre si na composição é marcada pelo comprometimento cada vez maior das representações. As generalizações que acompanham os processos de abstração reflexionante conservam um princípio ou uma regra que pode ser aplicada no segmento seguinte. As articulações que se apóiam na conservação de uma regra possibilitam realizar enlaçamentos mais distantes no tempo, porque o procedimento de “extrair” uma regra de um grupo de notas envolve a compreensão de como elas estão organizadas. Nesse processo, está presente uma necessidade lógica que reorganiza as reflexões da criança, fazendo-a avançar para além das constatações empíricas.

Nível III - Interdependências que implicam agrupamentos

Nível III A - Formação dos grupamentos: sucessão, duração e simultaneidade

Ao apoiar-se em séries, a criança extrai das relações dos elementos entre si no interior da série a propriedade que os une e trata de concebê-la como propriedade que exprime tal conjunto. O terceiro nível de desenvolvimento da composição musical caracteriza-se pela conexão de séries distintas: a série assimétrica própria da sucessão do tempo e a série simétrica própria das durações. Cada uma delas, em si mesma, já é um “agrupamento”, uma vez expressa as relações entre os elementos.

A criança faz incidir sobre a ordem das seqüências o caráter comutativo das durações. Porém, a conexão está submetida às facilidades reais do contexto da composição, ajustando-se aos dados imediatamente apreendidos pela consciência.

Nesse caso, trata-se de uma pseudo-interdependência, que não chega a formar uma síntese ou totalidade nova, mas uma “abertura” para novas possibilidades.

Nível III B – Totalidade nova por agrupamentos

O caráter consecutivo da sucessão beneficia-se do caráter comutativo das durações, fundindo-se numa nova conexão. A ordem de sucessão deixa de ser um caminho de sentido único para deslocar-se no tempo; a duração coordena seus deslocamentos, porque se implica na ordem dos acontecimentos. Cada uma das séries distintas é um “grupamento” que se imbrica no outro, formando uma nova totalidade.

A nova totalidade é um sistema móvel de coordenação das relações dos eventos entre si na composição. A mesma conexão possibilita fazer antecipações, construir estimativas, criar e resolver tensões no decorrer da composição. As articulações na macroestrutura da composição tornam-se independentes dos dados perceptivos atuais, fazendo parte de um sistema de antecipações, cuja formação comporta normas de coerência implicante.

A visão de conjunto na composição está apoiada numa estrutura de conjunto cujo sistema móvel possibilita sua reestruturação constante. Cada evento acrescido aos demais implica a reorganização e a

reconstrução da totalidade, para integrá-lo como duração parcial no tempo geral, e simultaneamente como elemento anterior e posterior na ordem de sucessão dos eventos em curso.

As Articulações na Macroestrutura da Composição

Articulações do tipo III

A passagem das articulações do tipo II para as de tipo III conta com a capacidade da criança para fazer mentalmente comparações entre segmentos, e não apenas de pequenos grupos. A relação dos segmentos entre si apóia-se na visão de conjunto, de modo que um acontecimento no segmento A determina ou requer uma complementaridade em B ou C. As articulações do tipo III envolvem relações de natureza lógica e implicativa.

Referências

- BARRETT, Margaret (1998). Researching children's compositional process and product: connections to music education practice? In: Sundin, B.; mcpherson, G.E. *Children composing*. Sweden: Lund University.
- BARRET, Margaret (1996). Children's aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composers. In. *International Journal of Music Education*, **28**, pp. 37-61.
- BARONI, Mario (2000). La grammatica della melodia in bambini di 8 e 10 anni. In. *Quaderno delle SIEM* **10 (16)**, pp.50-58
- BURNARD, Pamela (2000a). Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music making. *British Journal of Music Education*, **17**, (**3**), p. 227-245.
- BRUNARD, Pamela (2000b). How children ascribe meaning to improvisation and composition: rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, **2 (1)**.
- DAVIES, Coral (1992). Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, **9**, pp. 19-48.
- IMBERTY, Michel (1990). How we perceive atonal music? Suggestions for a theoretical approach. In: Cross, Ian; deliège, Irene (Eds.). *Contemporary Music Review. Music and the Cognitive Science*. Proceedings of Cambridge Conference on Music and the Cognitive Sciences. Switzerland: Harwood Academic Publishers. pp. 325-337.
- IMBERTY, Michel (2000). Los fundamentos psicológicos de la semântica musical. Convegno Internazionale: la ricerca per la didattica musicale. Bologna, Itália. (Palestra realizada em 27.02. 2000)
- KANELLOPOULOS, Panagiotis (1999). Children's composition and practice of musical improvisation. *Psychology of Music*, **27**, pp. 175-191.
- KRATUS, John (1989). A time analysis of the compositional process used by children ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, v. 37, n. 1, p. 4-20.
- KRATUS, John (1990). Structuring the music curriculum for creative learning. In: Hamann, Donald L. (Ed.). *Creativity in the music classroom*. Reston, VA: MENC, p. 43-48.
- KRATUS, John (1991). Growing with improvisation. In: hamann, Donald L. (Ed.) *Creativity in the music classroom*. Reston, VA: MENC, pp. 50-53.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque(2005). Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação.

PIAGET, Jean (1995). Abstração Reflexionante. *Relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artmed.

PIAGET, Jean (1982). *Las formas elementales de la dialéctica*. Barcelona: Gedisa.

SWANWICK, Keith; tillman, June (1986). The sequence of music development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, **3**, (3), pp. 305-339,

SWANWICK, Keith (1991). Further on the musical development sequence. *Psychology of music*, **19**, pp. 23-32.

SWANWICK, Keith (1994). Musical knowledge. *Intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

WEBSTER, Peter (1992). Research on creative thinking in music: the assessment literature In: Colwell, Richard (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer, pp. 225-280.

WEBSTER, Peter (2002). Creative thinking and music education: encouraging students to make aesthetic decisions. *Musical Creativity*. Proceedings of the 10th Anniversary Conference. European Society for the cognitive sciences of music ESCOM, Université de Liège, 5-8 April.

INDICADORES DE LA COEXPRESION DE MUSICA Y MOVIMIENTO EN FRASES DE BALLET CLASICO.

ISABEL CECILIA MARTÍNEZ Y JULIETTE EPELE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

En un cuerpo de estudios acerca del compromiso corporal en el habla se reconoce que los gestos, cuando expresan el mismo significado, tienen lugar en forma concurrente y sincrónica con el discurso. Se reconoce también que en la organización del gesto se distinguen varias fases, de las cuales la única que se considera obligatoria es la del golpe o ataque (Mc Neill, 1992). En el golpe o ataque, el punto de encuentro entre gesto y habla no es el punto del inicio del movimiento corporal sino el momento en que el movimiento alcanza su punto culminante o de desarrollo. Este enfoque teórico también considera que gesto y habla tienen origen en la misma unidad de pensamiento o idea. Si bien la relación entre movimiento y música puede darse, al igual que como en el habla, en un único ejecutante, también puede ocurrir que ambos modos expresivos pertenezcan a universos separados. Tal es el caso del ballet, en donde la música (o los músicos) y el bailarín, proviniendo de fuentes separadas, convergen expresivamente en la performance de esta modalidad expresiva. Es un supuesto del presente trabajo que debe existir un mecanismo que regule la relación intermodal entre música y movimiento, favoreciendo la coexpresión entre ambos componentes y que por lo tanto, dada la naturaleza corporeizada de la experiencia musical (Johnson, 2007; Leman, 2008) la coexpresión debería verse reflejada en la recepción del ballet por parte de las audiencias. Nuestro propósito es estudiar la experiencia receptiva del espectador en el punto climático en que el gesto del movimiento (Laban, 1994) y el sonido de la música se encuentran, en la sincronización expresiva del bailarín con la música en el ballet.

Objetivo

El presente trabajo se propuso analizar qué tipo de información, si sólo visual, sólo auditiva o una combinación de ambas, permite al espectador determinar el clímax en frases de ballet, y consecuentemente estudiar el efecto que la sincronización entre movimiento y música ejerce en la recepción de dicho punto climático.

Metodología

Sujetos

La muestra (N=30) estuvo constituida por músicos estudiantes y profesionales, varones y mujeres de entre 23 y 45 años de edad.

Estímulo

Los 48 cortes de video realizados para la prueba corresponden a 3 frases tomadas sobre 4 interpretaciones a cargo de primeras figuras del ballet clásico de la obra coreográfica de Mikhail Fokine "La muerte del Cisne" sobre música de Camille Saint Saëns, procesadas de modo de dar lugar a 4 tipos de estímulo diferentes: a- movimiento solo; b- música sola; c- música y movimiento en fase; y d- música y movimiento fuera de fase (Audio adelantado 25 Fr).

La selección y procesamiento de las frases: frase 2 (c.6-9), frase 3.2 (c.12-13) y frase 4.2 (c.16-17) [Fig.1], responde a distintos momentos temáticos y de desarrollo tonal de la música, así como a distintos grados de definición del clímax – mayor/menor – según las diferentes interpretaciones: Nina Ananiashvili (1991), Natalia Makarova (1975), Maya Plisteskaya (1975) y Galina Ulanova (1991).

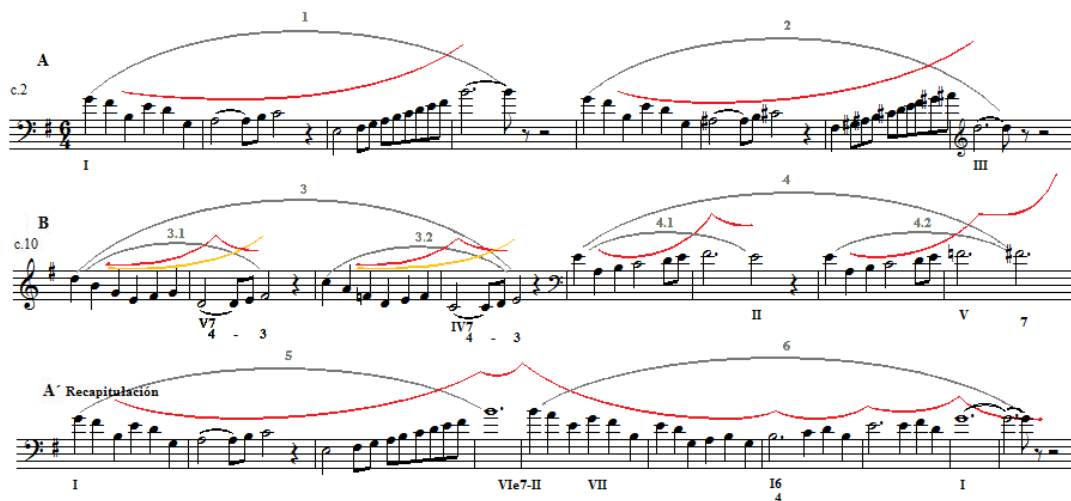


Figura 1. Plan formal de “El Cisne” de C. Saint Saëns, arcos de fraseo, y movimiento ascendente y descendente de la tensión musical y del movimiento corporal (- y -) conforme las diferentes versiones.

Diseño

Se diseñó un estudio experimental para medir y analizar las respuestas de identificación y localización temporal del punto climático en el movimiento corporal y en la música de las frases de música y ballet. Se presentaron 48 trials cada una consistente en un corte de una de las 3 frases del ballet seleccionadas, en cada una de las 4 interpretaciones diferentes y en 4 condiciones experimentales: (i)- música y movimiento en fase; (ii) música y movimiento fuera de fase; (iii) movimiento solo y (iv) música sola. El orden de los estímulos fue aleatorizado y presentado en un orden diferente para cada sujeto.

Procedimiento

Cada participante era invitado a sentarse cómodamente frente al computador para observar y escuchar la serie de 48 cortes de video/música y realizar la tarea. En cada serie se le presentaba el fragmento dos veces. En la primera debía observar y/o escuchar con atención el estímulo para familiarizarse con él. En la repetición se le solicitaba que realizara la tarea de acuerdo con la consigna: “apretar cualquier tecla en el momento en que se alcanza el punto de mayor intensidad expresiva del fragmento”.

La tarea fue ensayada al comienzo de la prueba.

En la mitad del test el participante disponía de unos minutos para descansar.

Aparatos

Los 4 registros en video se editaron utilizando el programa Sony Vegas 8.0. Desde su formato original de DVD de 740x480 con una frecuencia de muestreo de 29,970 Fr/s, fueron convertidos a formato .avi por medio del programa Sony Sound Forge 9.0, realizándose sobre éstos un análisis de sincronismo entre música y movimiento con controles al inicio, final y parciales dentro de un mismo cuadro.

La toma del experimento y el registro de los datos concernientes a las respuestas temporales de los sujetos se realizó con el programa DirectRT de Empirisoft v2004. Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS 11.5.

Resultados

Para el análisis de los resultados se tomó como factor de normalización la marca temporal correspondiente al ataque de la nota clímax de la melodía, contra la que se contrastaron las marcas que realizaron los sujetos en cada trial. Las notas clímax de cada frase son: sonido “re” (frase 2, c.9), sonidos “do” o “mi” según las distintas interpretaciones (frase 3.2, c.13), y sonido “fa#” (frase 4.2, c.17). Se hallaron las diferencias entre la localización de la nota climax y la marca de los participantes en cada trial. Un ANOVA de medias de medidas repetidas con los factores Condición (4), Frases (3) y Bailarinas (4) arrojó diferencias significativas para los tres factores y para las interacciones entre los mismos.

Los resultados se muestran en el gráfico 1.

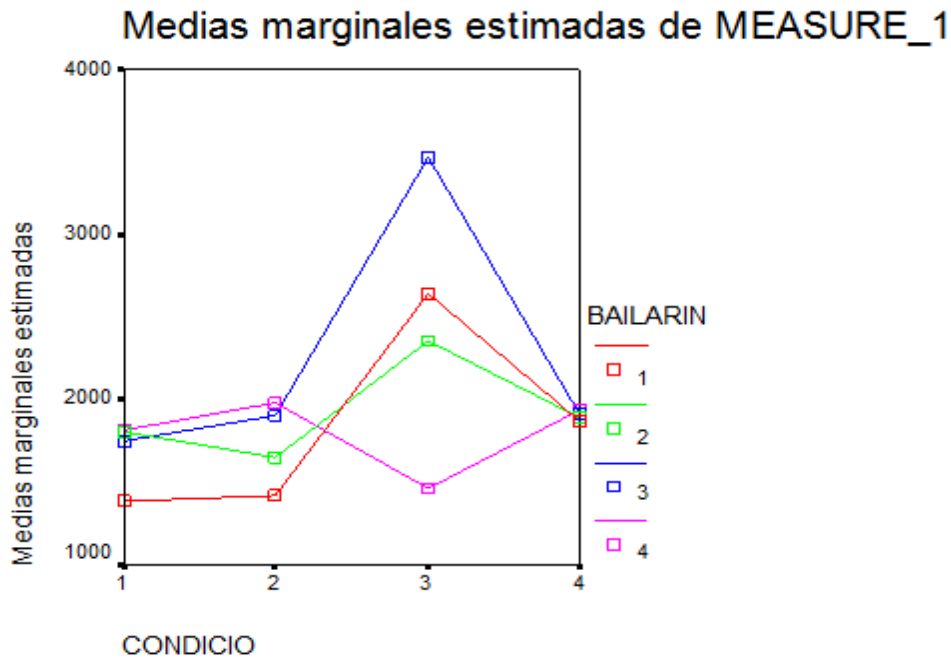


Grafico 1. Interacción entre los factores Condición y Bailarín. Las Condiciones 1, 2, 3 y 4 (eje de las x) corresponden, respectivamente, a Movimiento y música en fase, Movimiento y música fuera de fase, Movimiento solo y Música sola. Los bailarines 1, 2, 3 y 4 son respectivamente Ulanova, Ananiashvili, Plisetskaia y Makarova. Se observa que la condición 3 (movimiento solo) es la que registra la mayor dispersión en la identificación del punto climático, siendo la interpretación de Plisetskaia la que arroja las mayores diferencias. La comparación entre las condiciones 1 y 2 (música y ballet en fase y fuera de fase) muestran el efecto que tiene el corrimiento de fase en la coarticulación, lo genera la localización del punto climático en otro lugar temporal, especialmente en las interpretaciones de Ulanova, Ananiashvili y Plisetskaia. En general se advierte el efecto que la coarticulación de la música y el movimiento ejercen en la percepción del punto climático (condición 1 y 2) a diferencia de lo que ocurre en la condición 3 (movimiento solo) y también, aunque en menor medida, en la 4, respecto de las condiciones 1 y 2.

GUV1	2202,6000	2120,588	30
GUV2	731,7333	470,42607	30
GUV3	2307,6333	1119,442	30
NAV1	2770,5667	2376,516	30
NAV2	1235,8667	1040,117	30
NAV3	1387,8667	1159,115	30
PLV1	4968,5667	3125,728	30
PLV2	1760,2667	1248,227	30
PLV3	3686,8667	1851,735	30
MAV1	1901,6000	2286,995	30
MAV2	1448,8000	1286,656	30
MAV3	2408,4333	1298,659	30
GUAU1	872,3333	1007,645	30
GUAU2	3059,8333	1846,125	30
GUAU3	1521,2333	1108,692	30
NAAU1	1655,1000	2707,763	30
NAAU2	2161,0667	1639,271	30
NAAU3	2129,7667	1036,683	30
PLIAU1	732,1333	601,05171	30
PLIAU2	1885,3333	1198,233	30
PLIAU3	1766,4000	1319,753	30
MAAU1	1011,8667	1181,524	30
MAAU2	2603,8000	1602,738	30
MAAU3	2206,9333	1121,524	30

Tabla 1. Medias de las marcas temporales correspondientes a la identificación de cada punto climático (una vez obtenidas las diferencias respecto del factor de normalización) y desviaciones estándar para cada marca, en las condiciones solo movimiento y solo audio. En rojo aparece señalada la marcación para la interpretación de Plisetskaia, que es la que arroja la mayor dispersión.

Discusión

La medida en que la experiencia temporal y dinámica del movimiento y de la música afectan la percepción del espectador es un indicador de la naturaleza de la co-expresión entre la música y el movimiento.

Las diferencias encontradas en los resultados relativos a la respuesta de los sujetos frente al estímulo solo-imagen, y las modalidades solo-música, e imagen y música en fase, pueden explicarse por la naturaleza jerárquica de la estructura musical tonal (Clarke, 1988; Lerdahl y Jackendoff, 1983; Schenker, [1935]-1979) en tanto ésta ofrece un marco para la anticipación de determinados eventos en el tiempo (Jones and Boltz, 1979).

No obstante, la percepción es también influenciada por los aspectos individuales de la performance conforme a las ideas e intenciones musicales de cada intérprete, lo que permite explicar, en este caso, la ambigüedad de las respuestas referidas a la frase 3.2, concordantemente a la ambigüedad en la definición del punto de máxima intensidad observada en dicha frase en las distintas versiones presentadas.

Las diferencias en la marca temporal en la identificación del punto climático relativas a la respuesta de los sujetos frente a la modalidad audiovisual en fase y la modalidad audiovisual fuera de fase, que en el segundo de los casos lleva a una mayor variabilidad en la respuesta de los sujetos, pueden explicarse en razón de la perturbación causada por la falta de sincronía expresiva entre los componentes movimiento y música, corroborando así el peso y la obligatoriedad del punto culminante y/o del lapso de desarrollo del gesto del movimiento como factor co-expresivo y concurrente, aún cuando los modos expresivos pertenecen a universos separados.

De este modo, así como los gestos exhiben las propiedades del lenguaje (McNeill, 1992), los resultados en relación a la sincronía movimiento-música brindan indicios del modo en que el movimiento refleja la intención comunicativa de la música en el punto climático.

Referencias

Mc Neill, D. (1992) *Hand and Mind. What gestures reveal about thought*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

Clarke (1988) Generative principles in music performance. In J. Sloboda (Ed.): *Generative Processes in Music*. (Oxford: The Clarendon Press, 1988) 1-26.

Lerdhal y Jackendoff (1983) *A generative theory of tonal music*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

Schenker, H. ([1935]- 1979) *Free Composition [Der freie Satz]*, traducción E. Oster]. New York: Schirmer Books.

Jones, M. R. and Boltz, M. (1979) Dynamic attending and responses to time. *Psychological Review*, 96(3), 459-491.

Laban (1994) *La maitrise du movement*. Arles: Actes Sud.

Johnson, M. (2007) *The meaning of the body*. Chicago: The University of Chicago Press.

Leman, M. (2008) *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

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.

MÚSICA, TRANSMODALIDAD, INTERSUBJETIVIDAD Y MODOS DE CONOCIMIENTO: CONTRIBUCIÓN DE LOS ASPECTOS NO CONCEPTUALES A UNA PERSPECTIVA CORPOREIZADA DEL CONOCIMIENTO MUSICAL.

Isabel Cecilia Martínez

Universidad Nacional de La Plata

Resumen

En las últimas décadas del siglo pasado, tanto en el ámbito de la psicología cognitiva como en el de la pedagogía crítica se formularon nuevos marcos conceptuales para explicar aspectos de la experiencia y el conocimiento musical. La noción de conocimiento musical se reformula, y se analiza la experiencia de la música y su aprendizaje utilizando categorías diferentes a las empleadas anteriormente en estos campos disciplinares. Surge así el constructo modo expresivo de conocimiento. El conocimiento musical se entiende allí como el resultado de un proceso constructivo en el que tienen lugar procedimientos que le son propios en los dominios de la recepción, la interpretación y la composición musical (Stubley 1992). Sin embargo, estos modelos explicativos permanecen atados a una teoría de la experiencia musical en la que (i) la escisión entre mente y cuerpo está aún presente; (ii) la idea de conocimiento es de base conceptual; (iii) predomina en general una visión solipsista del desarrollo cognitivo y musical (el niño y su ambiente; el intérprete y la obra musical, entre tantos ejemplos posibles); (iv) los aspectos no conceptuales de la experiencia no son tenidos en cuenta lo suficiente en el aprendizaje de los conocimientos musicales y la asignación de significado en la música; (v) el tratamiento de los conceptos musicales prescinde en general de una consideración de la música como arte temporal, dando lugar a análisis estratificados de la organización musical, con el consiguiente problema de la pérdida de la dimensión dinámica que tiene la corriente de eventos sonoros cuando se organiza como 'formas en movimiento' (Leman, 2008). En este trabajo se intenta dar cuenta de la contribución de aspectos no conceptuales al estudio de la experiencia musical, se consideran sus relaciones con el dominio conceptual musical, se presenta evidencia del uso de correlaciones entre diferentes dominios de la experiencia en la asignación del significado musical y por fin se analiza el rol de la transmodalidad en el desarrollo musical. Para ello se hace referencia a la naturaleza corporeizada, sentiente e intersubjetiva de la experiencia humana y al modo en que las distintas modalidades sensoriales, en coexpresión permanente, contribuyen a significar tanto el dominio expresivo como la cognición de la música como arte temporal.

Música, Transmodalidad, Intersubjetividad y Modos de Conocimiento: contribución de los aspectos no conceptuales a una perspectiva corporeizada del conocimiento musical.

Isabel Cecilia Martínez-
Universidad Nacional de La Plata

En este trabajo intentaré abordar el análisis de la experiencia musical desde una perspectiva múltiple.

Ya desde la enunciación del título es posible advertir la complejidad del problema a tratar y ende la imposibilidad de tamaña empresa: la sola mención de los conceptos de música como un modo de conocimiento, de naturaleza multimodal, corporeizada, de contenido no conceptual y construido en contextos de intersubjetividad, da la pauta de que para que un abordaje en profundidad de cada uno de ellos pudiera realizarse, requeriría de la presencia de un grupo de estudiosos en cada una de las temáticas, capaces de brindar un análisis concienzudo de todas ellas.

Por lo tanto el objetivo de esta ponencia no pretende ir más allá de lo que un trabajo de esta índole puede ofrecer: esto es, presentar un conjunto de ideas que motiven el interés por algunas de las temáticas que actualmente preocupan a un cuerpo de investigadores en el campo de la psicología de la música, entre los que me incluyo.

Comenzaremos considerando una perspectiva de la música como un modo de conocimiento no proposicional.

La idea de que la música es, en principio, un modo de conocimiento diferente no es nueva. La música ya aparece diferenciada en el *Quadrivium* griego. Lo integraba junto a la aritmética, la geometría y la astronomía. En ese contexto era caracterizada como el dominio que concernía al estudio del número en movimiento.

Desde aquel momento hasta nuestros días la idea de música y su naturaleza, recorrería en occidente un largo camino. En la última década del siglo XX, Eleanor Stubley (1992) publica un artículo de índole filosófica en el que analiza la naturaleza de la música como un modo de conocimiento; allí revisa el derrotero del concepto en la historia del pensamiento occidental y su influjo en las corrientes de investigación en filosofía de la educación musical. En ese escrito elabora la idea de *música como un modo de conocimiento no proposicional*. Esta idea aparece vinculada a la teoría constructivista. Como es sabido, la tesis del constructivismo sostiene que la realidad, tal como la conocemos, es una construcción de la mente humana. En dicha construcción, nuestras experiencias del mundo natural originan la creación de imágenes y formas, las cuales, por

medio de sucesivas transformaciones, corporeizan y registran en la memoria los rasgos salientes y las recurrencias del mundo.

Más allá de las correspondencias que la música como objeto de estudio guarda con otros campos del conocimiento, su postulación como un modo de conocimiento no proposicional resulta interesante en el sentido de enfocarla, por un lado, en el dominio experiencial (es una *construcción* de la mente humana) y por el otro en el dominio cognoscitivo (es un modo de conocimiento diferente).

Al analizar los fundamentos filosóficos para una hipótesis de la música como un modo de conocimiento no proposicional, Stublely presenta tres autores emblemáticos: son ellos Ernst Cassirer, Susanne Langer y Leonard Meyer. Según esta autora, Cassirer postula que además de un modo conceptual de conocimiento existen un modo intuitivo y un modo expresivo de conocimiento, vinculados directamente a la experiencia de las artes y por ende de la música. De acuerdo a Cassirer el modo intuitivo de conocimiento concierne a la atribución de una finalidad a nuestros actos, en tanto que el modo expresivo surge de nuestra experiencia emocional y afectiva.

De acuerdo al derrotero que Stublely desarrolla, será Susanne Langer la que contribuirá posteriormente a elaborar con más detalle el modo expresivo de conocimiento al abordar la naturaleza del simbolismo en las artes. Allí postulará la asociación entre la música y la experiencia emocional. Y propondrá una distinción entre símbolos convencionales y símbolos presentacionales. Los primeros, asociados al lenguaje y a las matemáticas. Los segundos, caracterizando al modo expresivo de conocimiento. Nos interesan estos en particular porque en su estructura se encontrarían corporeizados los patrones y formas de la experiencia que no están contenidos en el formato lingüístico o proposicional.

Por ejemplo, Langer encuentra similitudes lógicas en el fluir de la tensión entre las formas del sentimiento humano y las formas musicales. Crecimiento y atenuación, conflicto y resolución, velocidad y detención, son algunos de los modos en los que el patrón sentiente, como ella lo denomina, y el patrón de la música guardarían similitudes.

El planteo filosófico de Langer impacta en el campo de la teoría musical llevando a Leonard Meyer (1989) a establecer un vínculo entre la forma musical y la experiencia estética, al abordar desde una perspectiva psicológica la relación entre el dominio emocional y la percepción auditiva. Es en el seno de la teoría de Meyer donde se gesta el concepto de expectación musical, que será luego desarrollado por Eugene Narmour (1992) en su modelo implicativo de la experiencia de la melodía.

Al postular ciertas limitaciones de la teoría de Langer, Stublely valora el aporte de las perspectivas fenomenológicas constructivistas en la caracterización de la música como un modo de conocimiento no proposicional. Contempla en su estudio la dimensión socio-histórica de la experiencia, como un factor que contribuye a significar las acciones intencionales de los seres humanos como agentes de conocimiento. En este enfoque por un lado se valora al estilo como

una construcción social y por el otro se sitúa al individuo como un sujeto social quien - mediante su aporte, al entramado de la cultura.

Encontramos indicios de la presencia del estilo como construcción socio-cultural y de la contribución de la parcela individual al entramado social en una multiplicidad de contextos de producción musical. Sin embargo, creo que resulta muy impactante advertir su presencia en manifestaciones tempranas de la conducta musical, algo de lo que hablaremos luego y que investigadores como Stephen Malloch and Colwin Trevarthen (2008) denominan la musicalidad comunicativa.

Escuchemos por ejemplo el siguiente canto infantil (Introducción a cargo de un niño pequeño de la canción La Farola del Palacio)¹.

Esta frase musical exhibe un alto grado de coherencia en su composición temporal y expresiva. Pero hay algo en ella que sucede más allá de las palabras o entre las palabras, algo que nos mueve, nos toca, nos activa.

Aislémonos por un momento del contenido lingüístico; si pensamos en la materia sonora, podríamos decir, retomando conceptos de Hanslick, que esta frase se desarrolla en el tiempo como una forma sónica moviente. Siendo Hanslick un filósofo que postuló que la belleza de la música reside exclusivamente en el poder que emerge de los sonidos, esto es, de la música misma, desvinculando a la música, o a su estructura sónica, de la expresión del sentimiento o del afecto, dice sin embargo lo siguiente:

“Los pensamientos y los sentimientos corren como sangre por las arterias del armonioso cuerpo de los bellos sonidos. Ellos [los pensamientos y los sentimientos] no son dicho cuerpo; ellos no son perceptibles, pero ellos lo animan”.

La idea de animismo, tal como la describe Frederick Maaus (1992), se transforma luego en la metáfora de la música como un organismo vivo, e integra el pensamiento de algunos musicólogos de fines de siglo XIX, como es el caso de Heinrich Schenker, quien postula la idea de la fuerza y el deseo de los tonos al concebir la dirección tonal en la obra musical. El planteo de la naturaleza física del sonido y su impacto en nuestra construcción del significado musical es retomado más cerca de nuestro tiempo por las teorías filosóficas enroladas en la denominada ciencia cognitiva de segunda generación, algunos de cuyos representantes, como Raymond Gibbs (2006), Mark Johnson (2008) o George Lakoff (1987) postulan la existencia de correlaciones entre diferentes dominios de nuestra experiencia para asignar significado a nuestra vida. Mark Johnson critica a la idea de conocimiento que ha gobernado el pensamiento de occidente por largo tiempo, y postula que la mente no está escindida del cuerpo y que la relación entre el pensamiento y el sentimiento ha sido abordada de modo inadecuado por la filosofía objetivista, dado que los sentimientos son parte del significado y del conocimiento.

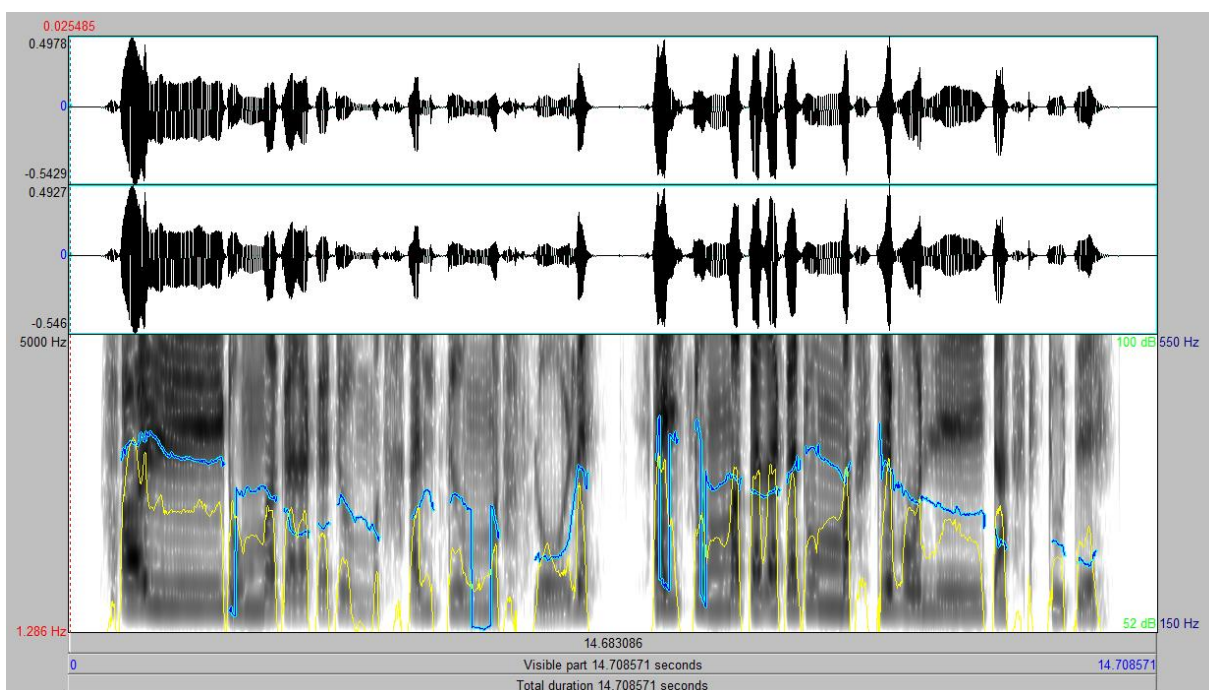
¹ Registro discográfico en versión del grupo de música para niños Carachumba: Se me lengua la traba.

Aplicando esta idea al caso de la música, Rudolf Arnheim (1984) postula que el significado y la expresión de la música derivan de la percepción de cualidades que son emergentes de las propiedades inherentes de los sonidos musicales, a las que denomina en sentido amplio las cualidades dinámicas. De acuerdo a su hipótesis no percibimos los sonidos como objetos, sino como acciones, como movimientos generados por una fuente de energía. La persistencia de un tono sería escuchada no como la continuidad de una entidad estática sino como un evento que progresa en el tiempo.

Para la teoría de las proyecciones entre dominios de la experiencia esta posibilidad de atribuir sentido de movimiento y dirección al flujo sonoro sería, en parte, el resultado de volcar conocimiento de un dominio de la experiencia, el dominio del movimiento de nuestro cuerpo en el espacio y tiempo, en otro dominio, el dominio del flujo sonoro temporal para entenderlo como movimiento sonoro.

Observemos el análisis espectral de la frase cantada por el niño.

Ay chum ba caracachumba Ay chumba y olé Ay chumbacaracachumba Quebonitaqueesusted



Las barras verticales señalan la sujeción estricta de la ejecución a la pauta temporal. El espacio que separa en dos el espectrograma da cuenta de la articulación del fraseo en dos unidades formales. Los comienzos de las dos semifrases (Ay chum) se realizan atendiendo al gesto de un gran levare en la semifrase 1 y una enfatización en el primer ataque (Ay) en la semifrase 2. Se destaca asimismo el portamento aplicado a la i de 'que bonita' justo en el segmento que sigue al climax de la frase.

Para los psicólogos de la cognición corporeizada, la fuerza de propulsión del movimiento al impulsarnos para saltar es la responsable del sentimiento de expectación que activamos al escuchar al niño que nos hace desear por anticipado, con el impulso de su levare Aaaaaaaaaaaaaaay la demorada caída 'a tierra' en chumba, y en esa resonancia conductual con el niño, es que nuestra percepción participante se activa y entonamos afectivamente, como dirían psicólogos y psicobiólogos como Stein Braten (2007), Daniel Stern (2000). De acuerdo a Michael Luntley (2003) el nivel personal o representacional de la expectación causada por la ocurrencia de un evento y su realización en el siguiente, que Eugene Narmour (op.cit.) desarrolló en su teoría de la implicación-realización, es lo que podría ser entendido como el contenido no conceptual en la experiencia de la música. Si escucho A (un levare) espero B (una caída).

De la interpretación solista que escuchamos emerge con claridad el autoentonamiento del niño con una pauta temporal. En ella confluyen la serie de transformaciones dinámicas emergentes de la señal acústica, que ocurren en el interior de la forma sonora, y que interpretamos como música.

En relación a este tópico, en la actualidad resulta central en algunas de las disciplinas que estudian la experiencia humana, tales como la psicobiología, la psicología del desarrollo y la psicología de la música, la idea de que la conducta expresiva y artística humana está fundada en capacidades biológicamente adaptadas en nuestra especie y cuyas manifestaciones incipientes ocurren en las primeras interacciones que tienen lugar en el vínculo parental con el bebé. La sujeción a la pauta temporal es uno de los rasgos primarios de la musicalidad comunicativa. En estos contextos de intersubjetividad temprana, los adultos interactúan con los bebés, ofreciéndoles una suerte de performance multimodal, como sostienen originalmente Silvia Español y Favio Shifres (en prensa).

Lo que aún es un tema abierto a discusión y estudio es el modo en que dichos comportamientos primarios se transforman luego en las formas elaboradas de la conducta artística demostradas en los diversos ambientes culturales de las sociedades adultas.

Lo que sigue son las preliminares conclusiones, que más que conclusiones, son apenas unas oraciones finales.

Como vemos, al analizar la música como un modo expresivo de conocimiento, podemos hallar ciertas similitudes entre las formas del sentimiento humano y las formas musicales postuladas por Langer, por un lado, y los modos en que construimos significado estableciendo correspondencias entre nuestra experiencia de la energía en movimiento y la experiencia de la dinámica sonora, tal como lo postulan las teorías de la percepción dinámica. Estas topologías entre dominios de la experiencia serían las que nos permiten asignar los significados en el mundo al menos en aquellos dominios que comprenden las relaciones espacio-temporales. Y reitero: crecimiento y atenuación, conflicto y resolución, velocidad y detención, sentido de dirección, son algunos de los modos en los que el patrón sentiente y el patrón de la música guardarían similitudes. Como ustedes podrán inferir estoy intentando dar cuenta, en esta empresa casi imposible diríamos, del derrotero que por diferentes caminos ha llevado al pensamiento de la ciencia y la filosofía corporeizada a alcanzar el desarrollo que manifiestan en la actualidad.

También es en estos momentos del ciclo vital donde comienza la construcción de las estructuras de experiencia que luego servirán para establecer las correspondencias entre diferentes dominios a los que hacía referencia antes, como lo han visto Martínez y Español (en prensa).

A pesar de este desarrollo sin embargo, los modelos explicativos de la música permanecen aún atados a una teoría de la experiencia musical en la que (i) la escisión entre mente y cuerpo está aún presente; (ii) la idea de conocimiento musical es fundamentalmente de base conceptual; (iii) predomina en general una visión solipsista del desarrollo cognitivo y musical (el niño y su ambiente; el intérprete y la obra musical, entre tantos ejemplos posibles); (iv) los aspectos no conceptuales de la experiencia no son tenidos en cuenta lo suficiente en el aprendizaje de los conocimientos musicales y la asignación de significado en la música; (v) el tratamiento de los conceptos musicales prescinde en general de una consideración de la música como arte temporal, dando lugar a análisis estratificados de la organización musical, con el consiguiente problema de la pérdida de la dimensión dinámica que tiene la corriente de eventos sonoros cuando se organiza como 'formas en movimiento' (Leman, 2008).

Es una puerta que se abre. Los invito a recorrerla.

REFERENCIAS

- Arnheim, R. (1984) Perceptual dynamics in Musical Expression. *The Musical Quarterly*, LXX,3.
- Braten, S. (2007). *On being moved*. Amsterdam. John Benjamins Publishing Company.
- Espanol, S. y Shifres, F. (en prensa) Intuitive parenting performance: the embodying encounter with Art.
- Gibbs, R. (2006) *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Johnson, M. (2007) *The meaning of the body*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987) *Women, Fire and Dangerous things*. Chicago. Chicago University Press
- Luntley, M. (2003). Non-conceptual content and the sound of music. *Mind & Language*, 18,4, 402-426
- Leman, M. (2008) *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Malloch, S. and Trevarthen, C. (2008) *Communicative Musicality*. Oxford: Oxford University Press
- Maus, F.E. (1992) Hanklick's animism. *The Journal of Musicology*. X-3, 273-292
- Martínez, I. C. y Espanol, S. (en prensa) Image-schemas in parental performance
- Meyer, L. (1989) *Style and Music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Narmour, E. (1992). *The analysis and cognition of melodic complexity*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schoegler, B. & Trevarthen, C. (2007) Sing and dance together. En S. Braten (Ed). *On Being Moved*. Cap. 16, 281-302. Amsterdam. John Benjamins Publishing Company.

Stern, D. (2000) *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books

Stubley, E. (1992) Philosophical Foundations. En R. Colwell (Ed) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Cap. 1, 3-20. MENC. Shirmer Books.

JUEGO MUSICAL Y TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA¹

Mauricio Sebastián Martínez

Universidad de Buenos Aires

Asociación Argentina de Padres de Autistas

Introducción

A medida que los bebés van creciendo comienzan a hacer cosas que nos resultan muy simpáticas y naturales. Es común encontrar una niña de 15 meses de edad sentada en el suelo con sus juguetes mientras que lleva una cuchara de plástico a su boca haciendo “como si” estuviera realmente comiendo. También nos resulta natural ver a un niño de 20 meses llevando en su mano un bloque de madera rojo por un sinuoso camino “como si” se tratara de un auto. Estas actividades tan frecuentes entre los niños suelen recibir el nombre de Juego Funcional (la niña haciendo que come de su cuchara vacía) y Juego Simbólico (el niño utilizando en bloque de madera rojo como si de un auto se tratase). Otra cuestión fascinante de estas actividades es que nadie enseña a los niños a hacer cosas como estas, solos, en principio, adquieren progresivamente la capacidad de realizar diferentes formas de juego.

Sin embargo, lamentablemente, existen algunos niños y niñas que durante su desarrollo no logran adquirir estas habilidades para el juego. Debido a esto, y a otras cuestiones que describiremos más adelante, estos niños reciben el diagnóstico de Autismo o Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA).

Las investigaciones actuales han puesto de manifiesto de manera muy precisa y ordenada el vínculo existente entre el desarrollo del juego y la alteración del desarrollo conocida como autismo. Por otra parte, no es menos cierto que el aspecto más estudiado de la actividad lúdica de los niños en relación al autismo, es justamente el juego simbólico. Afortunadamente, los niños no sólo hacen juego simbólicos durante su desarrollo, ellos también elaboran otros tipos de juego (Véase Español y Firpo en este simposio). Otro tipo de juego que los niños desarrollan es el denominado Juego Musical. A diferencia del Juego Simbólico, hasta donde sabemos, el Juego Musical, no ha sido explorado en niños con autismo. Por tanto, la intención principal de este trabajo es iniciar la exploración del juego musical en niños con autismo.

Indagar en el juego musical puede resultar muy fecundo en relación al conocimiento del desarrollo temprano y sus alteraciones en varios sentidos. En primer lugar, del mismo modo en que el conocimiento del desarrollo del juego de ficción ha posibilitado conocer mejor las alteraciones que se producen en el Autismo, identificar las manifestaciones de juego musical en niños con autismo, puede acercarnos a una mejor comprensión de las alteraciones más tempranas que se presentan en estos cuadros. En segundo lugar, el juego musical, al manifestarse muchas veces en contextos de interacción social, entre adultos y niños o entre niños, puede permitir descubrir cómo son utilizados los componentes musicales que intervienen en la actividad lúdica para la regulación u organización de la interacción social que se desarrolla durante el juego musical. En este caso intentar identificar cómo utilizan los niños con autismo dichos componentes en la co-construcción de actividades conjuntas lúdico musicales, puede permitirnos conocer aspectos muy interesantes de la manifestación de conductas sociales interactivas en personas con alteraciones en su desarrollo. En tercer y último lugar, existe evidencia clara que determinado tipo de actuación del adulto frente a los niños con autismo pueden mejorar el nivel de interacción (contacto visual, gesticulaciones, comunicación, etc.) entre los adultos y los niños con autismo. En tal sentido, dichas actuaciones se encuentran muy vinculadas con elementos presentes en el juego musical. Por tanto, que un adulto realice juego musical de forma intencionada frente a un niño con autismo puede concebirse como una “buena estrategia” al momento de generar interacciones con niños trastornos del desarrollo.

¹ Investigación subsidiada por el proyecto UBACyT P808

El presente trabajo tiene una clara orientación exploratoria. Hasta el momento no hemos podido encontrar aproximaciones al juego musical en niños con autismo o TEA en otros trabajos. Por tanto, nuestra intención es la de ir comenzando a abrir posibles líneas de indagación de este tipo particular de actividad lúdica con el fin de que a futuro podamos ir buscando regularidades que nos permitan comenzar a realizar unas primeras descripciones sobre esta actividad en niños con alteraciones en su desarrollo. Si bien el trabajo que hemos comenzado a desarrollar se encuentra en una fase incipiente, no resulta ser menos cierto que existen algunas cuestiones que deben ser consideradas al momento de iniciar un camino como el que nos proponemos recorrer. Por ejemplo, no podemos aproximarnos desde una perspectiva “todo o nada”, es decir no podemos pensar que en los niños con desarrollo normal tal o cual conducta o habilidad se encuentra presente y en los niños con autismo no. Tampoco podemos aproximarnos sin tener siempre presente que el Autismo o los TEA, como veremos más adelante, son una perturbación global del desarrollo.

El Autismo como un trastorno del desarrollo

En virtud que la comprensión y explicación del autismo ha sufrido grandes cambios y avances desde su primera descripción² destinaremos algunos párrafos para presentar, de forma muy sintética, los criterios que actualmente definen el Autismo y su vínculo con otras perturbaciones del desarrollo.

En 1943, Leo Kanner y en 1944, Hans Asperger, presentan sus respectivos artículos describiendo los síntomas que consideraban patognomónicos para un tipo de alteración que ellos veían con frecuencia, pero que hasta el momento no había sido descrita en forma sistemática. Dichos síntomas radicaban en la imposibilidad de establecer un contacto social apropiado con las demás personas; alteración en la comunicación y el lenguaje; y la presencia de conductas e intereses restringidos y o estereotipados.

Desde entonces, y hasta la actualidad, dichos síntomas singuen siendo considerados centrales al momento de determinar un diagnóstico clínico. Sin embargo, aquello que ha cambiado es la forma de comprender este trastorno. Actualmente se lo concibe como una alteración cualitativa de las pautas de desarrollo normal, es decir como un trastorno del desarrollo. Según los manuales de diagnóstico DSM IV TR (APA 2000) y CIE 10 (WHO 1993) el Autismo es un trastorno generalizado del desarrollo que se inicia en la infancia y se caracteriza por una desviación y deterioro cualitativo de los patrones normales de interacción social recíproca y los patrones normales de comunicación tanto verbales como no verbales y por la existencia de un repertorio de actividades e intereses restringido, estereotipado y repetitivo. Estos manuales incluyen al autismo dentro de un conjunto más amplio de alteraciones del desarrollo. A este conjunto más amplio se lo denomina Trastornos Generalizados del Desarrollo. El DSM IV TR y la CIE 10 establecen los criterios diagnósticos para cinco trastornos generalizados, ellos son: (1) Trastorno Autista (para referirse a la alteración que hasta ahora hemos denominado como Autismo), (2) Síndrome de Asperger, (3) Síndrome de Rett, (4) Trastorno Desintegrativo de la Niñez, y (5) Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado. El núcleo común de estos trastornos radica en la alteración de la interacción social, de la comunicación y el lenguaje, y por la presencia de pautas de conductas e intereses repetitivos y estereotipados.

Sin embargo, esta tríada de alteraciones (Wing 1988; Wing y Golub, 1979) también suele manifestarse acompañando a otras alteraciones del desarrollo (por ejemplo, Síndrome de X frágil, Esclerosis Tuberosa, etc.) y en personas con diferentes niveles de inteligencia. Para estas manifestaciones de la tríada de alteraciones suele reservarse el concepto de Trastornos del Espectro Autistas. Véase la Figura 1 para ordenar un poco los conceptos. Los Trastornos del Espectro Autistas (o TEA) son alteraciones del desarrollo que suelen presentar, además, la tríada de alteraciones autistas. Dentro de los TEA se ubican los Trastornos Generalizados del Desarrollo (o TGD) que son el conjunto de los cinco trastornos definidos por el DSM IV TR y el CIE 10. Por último, el Autismo (o en forma correcta el Trastorno Autista), es uno de los cinco trastornos del desarrollo definidos en las clasificaciones diagnósticas ofrecidas por el DSM IV TR y el CIE 10.

² Para una exposición detallada de las distintas etapas o épocas que se han sucedido en el estudio y descripción del autismo puede consultarse el trabajo de Ángel Rivière (2001 b).

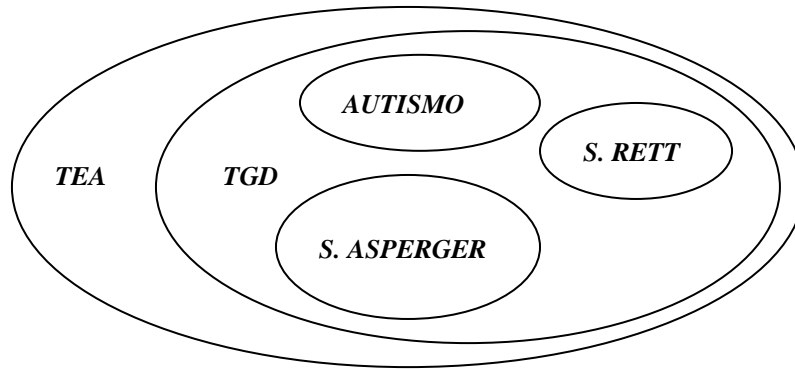


Figura 1

Resumiendo, los TEA son un trastorno del neuro-desarrollo (Lord *et al.*, 2000) que presenta, por un lado, alteraciones en la interacción social y en la comunicación y el lenguaje, y por otro, pautas de conductas e intereses repetitivos y estereotipados (APA 2000; WHO 1993), en personas con diferentes niveles de inteligencia y lenguaje verbal (Frith 2004).

En virtud de los diferentes niveles de alteración, intelectual y lingüístico, las personas con TEA suelen manifestar diferentes grados o niveles de alteración en diferentes áreas del desarrollo. Ángel Rivière, una de las cabezas más lúcidas que ha existido en el ámbito de la investigación y de la clínica referido a los TEA, desarrolló un instrumento que permite valorar cualitativamente doce dimensiones del desarrollo que se alteran sistemáticamente en las personas con TEA. Dicho instrumento se llama IDEA (Inventario De Espectro Autista) (Rivière 1998 b y c y 2001) y establece un continuo de cuatro niveles de alteración para cada una de las dimensiones, las cuales, a su vez, se agrupan en cuatro escalas, conformando el siguiente esquema:

Escala	Dimensión
Escala de trastornos del desarrollo social	Trastornos cualitativos de la relación social
	Trastorno de las capacidades de referencia conjunta
	Trastorno de las capacidades intersubjetivas y mentalistas
Escala de trastornos de la comunicación y el lenguaje	Trastorno de las funciones comunicativas
	Trastorno cualitativo del lenguaje expresivo
	Trastorno cualitativo del lenguaje receptivo
Escala de trastornos de la anticipación y la flexibilidad	Trastorno de las competencias de anticipación
	Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental
	Trastorno del sentido de la actividad propia
Escala de trastornos de la simbolización	Trastorno de la imaginación y de las capacidades de ficción
	Trastorno de la imitación
	Trastorno de la suspensión

Para cada una de estas dimensiones Rivière estableció cuatro niveles posibles de alteración, ejemplificaremos esto tomando como ejemplo de la escala de trastornos de la simbolización, la dimensión de los trastornos de la imaginación y las capacidades de ficción (dimensión10), que permite dar cuenta, por ejemplo, del nivel de alteración den las capacidades de ficción en general y del juego de ficción en particular.

Nivel 1	Ausencia completa de actividades que sugieran juego funcional o simbólico, así como cualquier clase de expresiones de competencias de ficción.
Nivel 2	Presencia de juegos funcionales (que no implican sustitución de objetos o invención de propiedades consistentes en aplicar a objetos funciones convencionales, de forma simple (Por ejemplo, hacer rodar un cochecito, o llevar una cucharita vacía a la boca). Los juegos funcionales tienden a ser estereotipados, limitados en contenido, poco flexibles y poco espontáneos. Frecuentemente se suscitan desde fuera. No hay juego simbólico
Nivel 3	Juego simbólico evocado, y rara vez por iniciativa propia. La persona en este nivel

	puede tener algunas capacidades incipientes de juego argumental, o de inserción de personajes en situaciones de juego (por ejemplo, empleando figuras de juguete, a las que monta en una camión), pero el juego tiende a ser producido desde fuera más que espontáneo, y muy escasamente flexible y elaborado en comparación con la edad. Frecuentemente es muy obsesivo (el niño tiene que llevar a todas partes sus figuras, sus muñecos, etc.) Puede haber dificultades muy importantes para diferenciar ficción de realidad (no es infrecuente que los niños o adolescentes en este nivel no puedan ver películas violentas en la TV, porque responden como si fueran situaciones reales).
Nivel 4	Capacidades complejas de ficción. La persona con Espectro Autista en este nivel puede crear ficciones elaboradas, pero tienden a ser poco flexibles, muy centradas en torno a un personaje por ejemplo. Hay dificultades sutiles para diferenciar ficción y realidad, y las ficciones tienden a emplearse como recursos para aislarse. En algunos casos, la persona se “sumerge” excesivamente en sus propias ficciones y se aísla en ellas.

Juego y Trastornos del Espectro Autista

Durante el segundo y tercer año de vida una aspecto importante que suele llamar la atención de los padres y demás adultos que se encuentran al cuidado de los niños que más tarde reciben un diagnóstico de autismo o de TEA, suele ser justamente el modo extraño en el cual usan los juguetes, y hasta muchas veces la forma deliberada en la cual los ignoran (Rivière 2000). Un consenso relativamente generalizado en relación a las manifestaciones del juego en los niños con TEA radica en que sus alteraciones más evidentes se observan en dos tipos de actividad lúdica (i) el juego funcional, y (ii) el juego de ficción (Baron Cohen y Bolton 1998, Riviere 2000; Sigman y Capps 2000; Wing 1998).

En cuanto a la emergencia temporal y características del juego funcional sabemos que, *“...Alrededor de los doce meses, es decir en el mismo momento evolutivo en el que los niños usan gestos défticos para comunicarse con los otros, aprenden en colaboración con los adultos a utilizar instrumentos simples relacionados con sus actividades básicas (comer con cuchara, beber de un vaso); es decir aprenden a utilizarlos funcionalmente o con fines prácticos. Pero además, casi al mismo tiempo, realizan con ellos juego funcional: los usan de modo descontextualizado, sin que su acción tenga los efectos que tendría de realizarse efectivamente...”* (Español 2001, p. 212). Las alteraciones más evidentes respectote esta habilidad suelen hacerse notar cuando los niños con TEA, por ejemplo toman un auto de juguete y hacen girar una y otra vez una de sus ruedas. Pero también suele hacerse evidente en momentos dónde el niño debe utilizar instrumentos cuya función se encuentra culturalmente especificada, por ejemplo un tenedor o una cuchara.

Para Jean Piaget (1959/2000) el juego simbólico implica la representación de un objeto ausente. Según él cuando un niño mueve una caja imaginando que es un automóvil, se representa simbólicamente al auto por medio de la caja. Por su parte, Alan Leslie (1987) define al juego de ficción como aquellas situaciones en las que ocurren por lo menos uno de los siguientes hechos: (i) sustitución de objetos; (ii) atribución de propiedades ficticias; y (iii) utilización de objetos imaginados. Las alteraciones del juego simbólico suelen manifestarse a partir de diferentes niveles, recuerde el lector el IDEA, que van desde la ausencia completa y total de sustitución de objetos o atribución de propiedades ficticias, hasta la presencia de éstas pero deforma repetitiva y estereotipada.

La ausencia de este tipo de actividades lúdicas suele ser considera como un aspecto esencial en las pruebas específicamente diseñadas para la evaluación diagnóstica de los TEA (DiLalla y Rogers 1994; Gilliam 1995; Lord et al 1994; Lord et al; 2000; Lowe y Costello 1988; Rivière 1998 y 2001). Y, además, se ha comprobado, mediante la utilización de pruebas de *screening*, que la ausencia específica del juego de ficción correlaciona con el diagnóstico posterior de TEA (Allison et al 2008; Baron Cohen et al. 1998; Robins et al 2000; Wong et al 2004), tomándose como uno de los indicadores tempranos de la alteración del desarrollo.

Juego Musical y TEA

Caracterización del Juego Musical

El juego musical, concebido de manera amplia, abarca toda actividad lúdica definida en función de la presencia de patrones rítmicos y/o melódicos recurrentes y elaborados (de acuerdo a la estructura repetición-variación) y/o de acuerdo a la sujeción de las conductas a un pulso musical subyacente (Merker 2002; Shifres y Español, 2004; ver Español y Firpo, en este simposio, para una delimitación por autor). Por su parte Merker (2000) define el juego musical como aquella situación en la que, a través de las acciones de la madre, el niño ajusta su timing a un componente que está más allá de la propia acción de la madre y que se constituye como un tercer miembro de la interacción: la estructura métrica de la canción o el juego. En este apartado nuestra intención no es la de dar una definición acabada y completa sobre el juego musical, simplemente al igual que con el juego funcional y de ficción, pretendemos presentarle al lector una definición operativa de este tipo de juego (para una caracterización más amplia y detallada recomendamos leer los demás trabajos que componen el simposio)

Juego Musical y TEA, aspectos relevantes para su indagación

Como ya hemos mencionado, existe clara evidencia que en los TEA el juego (especialmente el funcional y de ficción) presenta alteraciones que van desde la ausencia completa de juego funcional hasta la presencia de juego de ficción pobre y estereotipado. Pero, pensando en el juego musical, antes de iniciar cualquier tipo de análisis, por ejemplo afirmar si se encuentra presente o no y en qué medida alterado en niños con TEA, debemos delimitar algunas cuestiones para poder guiar nuestra exploración. Por tanto, pensamos que un primer marco de indagación puede estar dado por tres elementos: (1) nivel de alteración del juego musical; (2) Contexto social en el cual produce y (3) Componentes que se encuentran presentes, ausentes y/o alterados.

Nivel de Alteración

En principio, y como ya hemos mencionado, no podemos intentar una aproximación del tipo todo o nada, es decir, sabiendo que el juego funcional y el simbólico presentan diferentes niveles de alteración, es esperable encontrar diferentes tipos y niveles de alteración para el juego musical. Por tanto, una exploración de este fenómeno puede ir muy bien encaminada por el sendero enmarcado a través del IDEA, lo cual implicaría, en principio que, ya no sólo la dimensión del juego simbólico estaría alterado, sino que también podría encontrarse o no, eso dependerá de un análisis ulterior más extenso que el desarrollado para este trabajo, alterada la dimensión del juego musical. Una cuestión sumamente interesante respecto de lo que acabamos de decir resulta de indagar si la alteración o no del juego musical es específica de los TEA o si por el contrario existen otras alteraciones del desarrollo (aquellas que no se encuentran dentro del denominado espectro autista) dónde también se evidencien alteraciones de este aspecto del juego.

Contexto Social

Por otra parte, en general las actividades lúdicas en las que se involucran los niños suelen desarrollarse (pensado en un marco de interacción social) en principio, en tres contextos: (I) juego solitario; (ii) juego con pares; y (iii) juego con adultos. Entonces, al momento de realizar algún tipo de análisis resulta más que apropiado establecer el contexto social en el cual se está desarrollando la actividad.

Concepción componencial del Juego Musical

Un último aspecto a considerar antes de comenzar la indagación tiene que ver con la definición misma del juego musical. Si aceptamos que el mismo se elabora a partir de diferentes componentes cabe entonces preguntarse preguntarse: (i) cuál de estos componentes se encuentra ausente; (ii) e encuentra presente alguno de los componentes en las actividades lúdicas de los niños con TEA; (ii) en qué situaciones se evidencia la presencia o ausencia de juego musical (en solitario o en compañía).

Hacia una primera exploración

Para esta primera exploración se han seleccionado una serie de escenas que tienen algunas características en común: (i) la actividad se produce en un contexto social, más específicamente entre un adulto y un niño, sin embargo no son interacciones espontáneas, esto es en virtud que se desarrollaron con el fin de realizar evaluaciones diagnósticas o sesiones de tratamiento de niños con TEA; (ii) los niños observados presentan diferentes niveles de alteración en su desarrollo; y (iii) en ellas se encuentran presentes algunos de los elementos que configuran el juego musical (ya sea que este lo aporta el adulto o el niño).

Selección de escenas y datos de las mismas

A continuación se describe el contexto social y la finalidad con la cual se produce la interacción entre los niños y adultos en las escenas que se exploran.

Escena Número 1:

Esta escena corresponde a una sesión exploratoria desarrollada por Ángel Rivière y un niño de 3 años 4 meses de edad cronológica. La intención del adulto es la de generar pautas de interacción que pongan de manifiesto las habilidades del niño en relación a las doce dimensiones propuestas por el IDEA.

Escena Número 2:

La escena corresponde a una sesión de tratamiento donde una terapeuta trabaja las capacidades articulatorias de una niña de 4 años 3 meses. El objetivo de la interacción consiste en brindarle modelos a la niña para que pueda copiar la articulación de vocales, consonantes y diferentes palabras.

Escena Número 3:

El fragmento se corresponde a una sesión de evaluación realizada a un niño de 4 años y 4 meses en la cual se está tratando de obtener su edad de desarrollo a través del Perfil Psicoeducacional PEP-R (Schopler et al, 1990) el cual contempla siete áreas del desarrollo (imitación, percepción, motricidad fina, motricidad gruesa, coordinación visual-motora, ejecución cognitiva y cognición verbal).

Escena Número 4:

La escena es parte de una sesión de evaluación de un niño de 3 años y 9 meses con el fin de reobtener su edad de desarrollo medida a través de la Escala Argentina de Inteligencia Sensoriomotriz (EAI) basada en el concepto piagetiano de inteligencia sensoriomotriz (Piaget 1952/1985)

El cuadro que precede presenta información complementaria de cada uno de los niños que participan de la situación de interacción.

Escena	Sexo	EC	ED	Dimensión 10 IDEA	Diagnóstico
1	M	3;4	1;4 ³	Nivel 1	TGD
2	F	4;3	1;9	Nivel 2	TGD
3	M	4;4	2;8	Nivel 3	TGD
4	M	3;9	0;6	Nivel 1	Trastorno Autista (F 84.0 DSM IV TR)

EC: Edad cronológica expresada en años y meses.

ED: Edad de desarrollo mediada a través del PEP-R, Perfil Psicoeducacional – Revisado, (Schopler et al 1990) y expresada en años y meses: A;M.

Algunas cuestiones procedentes de la observación de las escenas

³ La edad de desarrollo de este niño no fue obtenida a través del PEP-R, se obtuvo mediante la aplicación de otras herramientas de evaluación.

Escena Número 1

Si algo resulta particularmente interesante de esta escena es el nivel de atención que consigue el adulto, en este caso Ángel Rivière, por parte del niño hacia su propia acción. Si pensamos que el propio Leo Kanner (1943) afirmaba que la esencia del autismo estaba dada por la marcada soledad y desatención al contexto social, y que esta particular forma de desatención al contexto sigue siendo uno de los aspectos claves para su diagnóstico, cabe preguntarse el por qué de esta atención hacia el adulto. Una pregunta más apropiada o pertinente podría ser ¿qué es lo que hace el adulto en esta situación en particular que llama tanto la atención del niño? Esta escena nos recuerda más a los intercambios prototípicos que reproducen entre el bebé y su madre durante el período de intersubjetividad primaria (Trevarthen 1982), dónde los intercambios entre bebé y adulto se encuentran mediados expresivamente por distintos componentes musicales presentes en la *performance* del adulto (Español 2007, 2008, Español, Martínez y Pattín 2008; Martínez 2007, 2008 y Shifres 2007, 2008). Bajo esta óptica, volviendo a la pregunta anterior, podemos responder a la pregunta diciendo que la elaboración del sonido y movimiento que el adulto realiza es el elemento clave que atrae su atención.

Esta observación cuadra muy bien con los datos actuales existentes en relación a qué tipo de actividades desarrolladas por los adultos son las que más atraen la atención de los niños con autismo. Por ejemplo un estudio desarrollado por Wimpory, Hobson y Nash (2006) da cuenta que los adultos atraen más la atención de los niños con autismo cuando realizan actividades musicales y motrices que cuando presentan actividades de tipo "cognitiva", es decir intentar actuar por medio de juguetes, rompecabezas, etc.

En tal sentido, la elaboración de sonido y movimiento por parte del adulto puede convertirse en una estrategia de intervención para lograr algún tipo de evolución en los niños más severamente afectados. Por ejemplo, el propio Rivière (1998 b y c; 2001) establece que uno de los objetivos principales para los niños con mayor nivel de afectación en el área de interacción social es el de comenzar a formar parte de su mundo. La estrategia que él propone tiene que ver con dar respuestas contingentes por parte del otro hacia el niño. Desde el punto de vista de nuestro análisis una posible ampliación de dicha estrategia podría radicar en la presentación de sonido y danza de forma elaborada de modo similar al que lo hace un adulto cuando interactúa con un bebé.

La afirmación anterior plantea, en principio, algunas cuestiones. La primera de ellas en relación a que una posible ampliación o ajuste de la estrategia propuesta por Rivière (2001 a) no resulta ser muy novedosa. Es un tipo de abordaje ampliamente difundido por la musicoterapia en general en relación a una estrategia de intervención particular para personas con autismo (Trevarthen, Aitken, Papouidi y Robarts 1998; Wimpory y Nash 1999). Sin embargo, es posible realizar algunas críticas a este tipo de intervenciones atendiendo a diferentes cuestiones: (i) La falta de delimitación concreta del tipo de objetivo planteado para este tipo de intervención, (ii) la no incorporación de estas estrategias en un marco de intervención pensado desde una perspectiva evolutiva (Rivière, 1998a), y (iii) la mayoría de la veces este tipo de intervenciones quedan restringidas a su aplicación por parte de profesionales. Lo cual generaría dificultades intrínsecas para la generalización de aprendizajes a distintos contextos y con distintas personas. Por otra parte las mamás y los papás (o cualquier adulto que conviva con el niño) suelen quedar por fuera de estas intervenciones, desatendiendo a la maestría con la cual contamos todos los adultos al momento de elaborar música y movimiento en *performances* dirigidas a bebés, aquello que se ha denominado parentalidad intuitiva (Papoušek 1996 y Shifres 2007).

Escena Número 2

De esta escena aquello sobre lo cual nos interesaría detenemos tiene que ver con la habilidad preservada de la niña para copiar o imitar el contorno melódico. A medida que la terapeuta de la niña profiere palabras, ella aún cuando no puede articular los sonidos para crear las palabras que escucha, puede de forma clara repetir la prosodia que escucha ante cada una de las palabras que se le presentan. Aquí tenemos un claro ejemplo de preservación de una de las habilidades que pueden ser puestas en juego al momento de desarrollar actividades lúdico - musicales en interacción con otras personas.

Escena Número 3

Esta escena, de la cual formo parte, nos pone nuevamente ante una habilidad preservada como en el caso de la escena anterior. El trabajo presentado por Silvia Español (en este simposio) da cuenta de la perfecta alternancia de turnos que se establece durante una secuencia de juego entre ella misma y una niña, a partir del análisis del movimiento de cada una de ellas. En nuestra escena también se evidencia dicha alternancia, sin embargo (lo cual queda pendiente para un análisis empírico ulterior) pareciera que dicha alternancia no resulta ser “tan limpia” o clara desde la perspectiva del análisis del movimiento. De resultar ser así, y de acontecer en otras interacciones protagonizadas por otros niños y otros adultos, cabría proponerse algunas preguntas en relación al tipo de representación común que deben tener los participantes de una interacción al momento de dar y de tomar el turno en la misma. Por ejemplo: ¿es necesario que los participantes de una interacción se representen el mismo pulso subyacente para poder alternar sus actuaciones sin solaparse con su interlocutor? ¿la dificultad procedente del análisis de la toma de turnos en interacciones se debe a la alteración de algún tipo de representación musical o a otro tipo de representaciones, por ejemplo *metarrepresentaciones*?

Otro aspecto interesante de esta escena procede de un análisis preliminar, realizado en forma conjunta con Santiago Videla, de las características del intercambio de significados durante la interacción. El análisis desarrollado a partir del trabajo de Videla (2008, en este simposio) respecto del intercambio de significados, sugiere que, durante las interacciones entre adultos y niños, lo característico suele ser que adulto o niño retomen en su discurso algo de lo propuesto por el otro. Más particularmente y pensando en el caso del juego musical, el trabajo de Videla presentado en este simposio da cuenta de cómo tanto la adulta como la niña aquello que toman del discurso del otro, para elaborar la interacción, es justamente los aspectos expresivos del discurso.

Sin embargo en la interacción de nuestra escena el único que intenta retomar algo del discurso del otro es justamente el adulto. El niño no toma, sino hasta el final de la interacción, elementos provenientes del discurso del otro. En este caso se nos generan unas cuantas preguntas, a saber: ¿tienen todos los niños esta capacidad? ¿sería esta capacidad un posible límite para distintos niveles de alteración? ¿hay posibilidad de tomar del discurso del otro elementos expresivos musicales para constituir la interacción lúdica? Recordemos para esta última pregunta lo observado en la escena 2 donde la niña era capaz de copiar elementos de la prosodia emitida por su terapeuta.

Escena Número 4

En relación a la última escena queremos detenernos en lo que a primera vista podría ser considerado como una autoestimulación. Resulta ser frecuente encontrar en las personas con mayor grado de alteración en su desarrollo respecto de las dimensiones propuestas por el IDEA (además del retraso mental y ausencia de lenguaje) actividades sin sentido aparente y conductas autoestimulatorias. En el caso del niño que participa de esta escena parece, en primera instancia, una conducta de ese tipo. Sin embargo, para lo cual se requerirán análisis musicales posteriores, los sonidos emitidos parecieran tener una expresividad característica de las performance musicales, podríamos decir que se asemeja al canto. Sin embargo debemos llamarnos a la cautela y esperar a los análisis necesarios antes de afirmar tal o cual cuestión. Sin embargo las preguntas pueden ser planteadas: ¿existe algún tipo de sujeción a un plan musical determinado en los sonidos emitidos? ¿Existe algún nivel de composicionalidad? ¿Se encuentran patrones de rubato, matices dinámicos y marcas de articulación similares a los encontrados en la ejecución musical y en la elaboración de performances de adultos dirigidas a niños? ¿Qué elementos expresivos se encuentran presentes en su “canto”? ¿Es posible rastrear algún origen conocido, por ejemplo algún tema musical, a dichas emisiones verbales?

Punto de partida más que de conclusiones...

Hemos dejado entrever en cada uno de los párrafos correspondientes a la observación de cada escena posibles preguntas que pueden ya, de forma más concreta y ajustada, ir perfilando preguntas e indagaciones empíricas más ajustadas que posibiliten abordar las relaciones entre juego musical y TEA.

En principio creemos que el juego musical puede obrar como ventana para permitirnos acceder al complejo mundo del desarrollo de las personas con Autismo o TEA. La indagación de las relaciones entre esta modalidad de juego en niños y sus alteraciones en el desarrollo nos permitirían abordar, al menos, desde tres perspectivas posibles la cuestión.

1. Se podría ampliar el horizonte del conocimiento sobre el desarrollo y sus alteraciones durante la ontogenia. Hasta el momento no se han realizado análisis pormenorizados del juego musical y su manifestación en el autismo. Además de comprender y explicar otros “productos” del desarrollo como el juego de ficción, si podemos comprender la ontogenia del juego musical podemos aproximarnos un poco más a la comprensión del desarrollo y sus alteraciones.
2. El juego musical en contextos de interacción social, la tratarse de una actividad que emerge de la regulación y/o construcción de una actividad u acción conjunta a partir de elementos musicales, puede posibilitarnos el conocimiento de diferentes elementos que pueden ser puestos en juego durante las interacciones sociales y que pueden encontrarse alterados en personas con TEA, por tanto nos posibilitaría conocer otros elementos que se ponen en juego en las interacciones sociales. Por otra parte, los análisis “musicales” de las interacciones sociales han ido quedando relegados a momentos muy tempranos del desarrollo (durante el primer año de vida del bebé). De esta forma, si se analiza “musicalmente” la actividad lúdica del niño, podemos extender hacia delante, en el desarrollo, los análisis musicales de las interacciones sociales.
3. Un último aspecto puede ser el vínculo entre el conocimiento de las habilidades musicales de los niños con TEA y el diseño de posibles intervenciones.

En relación a los puntos 1 y 2 anteriormente mencionados resulta atractivo pensar que, pueden existir diversas alteraciones en el uso de los diferentes elementos que componen el juego musical. Si encaramos las alteraciones que se manifiestan a través de la noción de continuo, con diferentes niveles de alteración, tal como repropone el IDEA (Rivière, 2001), encontraríamos personas que tengan alterado en un grado muy profundo estas capacidades musicales y, en el extremo opuesto del continuo, personas que poseen algún tipo de alteración mucho más leve donde los componentes musicales de las interacciones se encuentren relativamente preservados. Sin embargo, este modo de ver las cosas termina, en última instancia, generando serios interrogantes en relación al vínculo entre los componentes musicales de las interacciones en personas con TEA y sus subsecuentes alteraciones. Es decir, del mismo modo que ocurre en el lenguaje de las personas con TEA donde encontramos fallas en sus distintos componentes (morfología, sintaxis, semántica, etc.) y en sus diferentes vertientes (expresivas y receptivas), la pregunta termina siendo siempre cuál es el tipo de característica esencial que define al conjunto diverso de alteraciones que presentan las personas con TEA. Puede ocurrirnos que terminemos por preguntarnos cuál es la alteración primaria y común a todas las personas con TEA en relación a la utilización de los elementos musicales que se evidencian durante las interacciones que se producen, por ejemplo, durante el juego musical.

Ángel Rivière, quien ha abordado esta cuestión con su característica agudeza, plantea que, para el caso del lenguaje y sus alteraciones en los TEA, la cuestión ronda en torno a la manera en la cual hacen uso de sus habilidades lingüísticas y comunicativas las personas con TEA. Es decir para Rivière (2001 c, Belinchón, Rivière e Igoa 1992) el déficit primario se encuentra en el aspecto *pragmático* del lenguaje y la comunicación. Las personas con TEA, sea cual fuere su grado o nivel de profundidad de sus alteraciones lingüísticas, tienen en común la dificultad para relacionarse con el medio social, haciendo uso de los diferentes habilidades comunicativas y lingüísticas. Una persona con Trastorno Autista, retraso mental y sin lenguaje verbal, además de no contar con elementos lingüísticos que le permitan regular su interacción con los demás, no desarrolla otro tipo de estrategias comunicativas a tal fin. Lo mismo puede ocurrir, aunque manifestándose de forma diferente, en las personas con Síndrome de Asperger, sin retraso mental y con un desarrollo adecuado de sus habilidades lingüísticas, no cuentan con los recursos pragmáticos que le permitan regular sus interacciones sociales.

Si pensamos en todos los elementos que han sido discutidos en el simposio del cual forma parte este trabajo, resulta evidente que en la escena donde la adulta y la niña (remitirse al trabajo de Silvia Español en este simposio) interactúan espontáneamente en lo que se ha definido como juego musical, cada uno de los elementos analizados se encuentran al servicio de la regulación de la interacción. Así como una mamá utiliza los componentes musicales al momento de elaborar la estimulación que ofrece a su hijo (Dissanayake 2000, Español 2008)

con el fin de regular la interacción social con el bebé, atraer y mantener su atención, y brindar una especie de hermenéutica del mundo que los rodea (Español 2008), y de igual forma en como un músico sentado frente al piano utiliza los determinados recursos expresivos para deleitar y mantener en vilo a su público. Es, precisamente de esa manera, y con los mismos recursos la forma en la cual la adulta y la niña construyen la actividad lúdica musical.

Sin embargo si analizamos las escenas que corresponden a interacciones entre adultos y niños con TEA, aunque podamos decir que los componentes musicales se encuentran presentes en ellos, cabe pensar que el denominador común se encuentra, al igual que en el lenguaje y sus diferentes componentes, en las dificultades presentes al momento de utilizarlos con el fin de iniciar, responder o co-regular algún tipo de actividad conjunta (interacción social).

Por otra parte, siguiendo la idea que dio origen a los trabajos presentados en este simposio y en simposios de reuniones anteriores, si pensamos en el hecho de que es la parentalidad intuitiva (Papoušek 1996 y Shifres 2007) la encargada de transmitir estos elementos reguladores de la interacción, y más tarde de la actividad musical de la vida adulta, podemos acercarnos a otro problema. Aunque la cuestión es más compleja, la idea es que, durante el período denominado intersubjetividad primaria (Trevarthen 1982) la mamá elabora la estimulación que ofrece a su hijo utilizando los diferentes elementos musicales presentes en su contexto cultural. Durante el período posterior, conocido como intersubjetividad secundaria (Trevarthen 1982) el bebé comienza a interactuar con los adultos, ya no sólo en forma diádica, sino en forma triádica, es decir interactúa con los adultos en relación a un objeto o situación que los rodea. Este formato o modo de interacción también se encuentra regulado por medio de este tipo de elementos. Y, un tiempo después emerge en el desarrollo el juego de ficción y musical. En relación a esta ajustada descripción del desarrollo intersubjetivo entrelazado con elementos musicales, la pregunta obligada es, para el caso de los niños con TEA, cómo adquirieron dichos elementos musicales. Nuevamente, para plantear una posible respuesta recurrimos a la genialidad de Ángel Rivière (Rivière y Sotillo 1999/2003). En el caso de las personas con TEA, a partir del análisis de videos hogareños, se ha documentado evidencia que permite sostener que no pareciera existir alteración durante el período de intersubjetividad primaria. Sin embargo no se puede decir lo mismo respecto del período de intersubjetividad secundaria, en el cual suelen hacerse evidentes las primeras manifestaciones claras de la alteración del desarrollo (Allison *et al* 2008; Baron Cohen *et al.* 1998; Rivière 2000). Entonces, volviendo a nuestro interrogante inicial, podríamos pensar que, los niños con TEA que dan muestras de poseer elementos musicales en sus conductas, han adquirido las mismas durante su desarrollo en el período de intersubjetividad primaria. Pero que, cuando su desarrollo ha debido posibilitarles adquirir habilidades para regular la interacción social (lo cual ocurre durante el período de intersubjetividad secundaria) por medio de estos elementos, pareciera que, en principio, los bebés, en los cuales se altera su desarrollo, no pueden “aprender” a utilizar estos recursos para regular los intercambios sociales. Por tanto, a medida que transcurre el tiempo, observamos niños que presentan estas habilidades conservadas, como hemos observado en las escenas que analizamos para este trabajo, pero que no pueden usarlas como elementos regulatorios de su interacción social con otras personas.

Para concluir, simplemente, en relación al punto 3, diremos que la indagación más profunda de las habilidades musicales presentes en los niños con TEA podrían permitir establecer objetivos más ajustados, en relación a la mejora de sus dificultades, para intervenciones de carácter musical o musicoterapéuticas orientadas a la compensación de las alteraciones relacionadas con la interacción social, la referencia conjunta y las capacidades intersubjetivas.

Referencias

- Allison, C., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Charman, T., Richler, J., Pasco, G. y Brayne, C. (2008) The Q-CHAT (Quantitative CHECKlist for Autism in Toddlers): A Normally Distributed Quantitative Measure of Autistic Traits at 18–24 Months of Age: Preliminary Report. *Journal of Autism and Developmental Disorders* **38** (8)
- A.P.A. (1994): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fourth Edition. DSM-IV. Washington D.C.: American Psychiatric Association.
- Asperger, H. (1944) *Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter*. Archiv. für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 117. (Versión inglesa en Frith, U. *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.)
- Baron Cohen, S., Cox, A., Baird, G., Swettenham, J., Nightingale, N., Morgan, K., Drew, A. y Charman, T. (1998) Marcadores psicológicos en la detección del autismo infantil en una población amplia. En: A. Rivière y J. Martos (Comp.) *El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: APNA-IMSERSO.
- Baron Cohen, S. y Bolton, P. (1998) *Autismo una guía para padres*. Madrid: Alianza Editorial.
- Belinchón, M., Rivière, A. e Igoa, J.M. (1992) *Psicología del lenguaje: Investigación y teoría*. Madrid: Trotta (2ª ed. 1994; 3ª ed. 1996; 4ª ed. 1998; 5ª ed. 2000)
- DiLalla, D. y Rogers S. (1994) Domains of the childhood autism rating scale: relevance for diagnosis and treatment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*; **24**: 115-28.
- 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. (2001b) Creación de símbolos y ficción durante el segundo año de vida. *Estudios de Psicología* **22** (2), pp. 207-226
- 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., Martínez, M. y Pattín, M. (2008) La base del movimiento en el habla y en el canto dirigidos a bebés. En En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) *Objetividad - Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión de SACCoM.
- Frith, U. (2004) *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Editorial Alianza. 2da. Ed.
- Gilliam, J. (1995) *Gilliam autism rating scale*. Austin, TX: Pro-Ed
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, **2**, 217-250
- Leslie, A. M. (1987) Pretense and Representation: The origin of "Theory of Mind". *Psychological Review*, **94** (4), p. 412-426.
- Lord, C. et al. (2000) Autism Spectrum Disorders. *Neuron*. (28) 355-363.
- Lord, C., Rutter, M., Le Couteur, A. (1994) Autism diagnostic interview-revised: a revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*; **24**: p. 659-85.

- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E. , Leventhal, B., DiLavore, P. et al. (2000) The autism diagnostic observation schedule-generic: a standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*; **30**, p. 205-23.
- Lowe, M. y Costello, A. (1988) *Symbolic Play Test*. London: NFER-Nelson. 1988
- 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.
- Martínez, I, 2008 la composición temporal del habla, el canto y el movimiento en la musicalidad de las interacciones tempranas adulto-infante. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) *Objetividad - Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión de SACCoM.
- Merker, B. (2002), Principles of Interactive Behavioral Timing., in C Stevens, D. Burham, G. McPherson, E. Schubert & J. Renwick (Eds.) *Proceedings of the 7th ICMPC*. University of Western Sydney, p149-152.
- Papoušek, M (1996) Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy., in Deliège, I. & Sloboda, J. (Eds.) *Musical Beginnings*, Oxford University Press.
- Piaget, J. (1959/2000) *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1952/1985) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica
- Rivière, A. (1998 a). El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales. En A. Rivière y J. Martos (Comp.). *El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: APNA-IMSERSO.
- Rivière, A. (1998 b) Tratamiento y definición del espectro autista I: relaciones sociales y comunicación En: A. Rivière y J. Martos (Comp.) *El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: APNA-IMSERSO.
- Rivière, A. (1998 c) Tratamiento y definición del espectro autista II: anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas. En: A. Rivière y J. Martos (Comp.) *El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: APNA-IMSERSO.
- Rivière, Á. (2000) ¿Cómo aparece el Autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del trastorno autista. En A. Rivière y J. Martos (Comp.) *El niño pequeño con Autismo*. Madrid: APNA-IMSERSO.
- Rivière, A. (2001 a) *Inventario De Espectro Autista*. Buenos Aires: FUNDEC
- Rivière, Á. (2001 b) *Autismo: orientaciones para la intervención Educativa*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rivière, Á, (2001 c) Lenguaje y Autismo. En D. Valdez (Coord) *Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. Tomo 2. Buenos Aires: FUNDEC
- Rivière, A. y Sotillo, M. (1999/2003). Comunicación, suspensión y semiosis humana: los orígenes de la práctica y de la comprensión interpersonal En: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comp.) *Ángel Rivière. Obras Escogidas*, Vol III, pp. 181-201. Madrid: Panamericana.

- Robins, D., Fein, D., Barton, M., y Green, J. (2000) The modified Checklist for Autism in Toddlers: An initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and developmental disorders*, **31(2)**, 131-144;
- Schopler, E., Reichler, R., Bashford, A., Lansing, M. y Marcus, L. (1990) *Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children: Vol. 1. Psychoeducational Profile-Revised*. Austin, TX: PRO-ED.
- Shifres, F. y Español, S. (2004) Interplay between pretend and musical play. En S.D. Lipscomb, R. Ashley, R.O. Gjerdingen y P. Webster (Eds.) *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*. Adelaide, Australia: Causal production.
- 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.
- Shifres, F. (2008) Expresión musical en la voz hablada y cantada en interacciones adulto-infante. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) *Objetividad - Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión de SACCoM.
- Sigman, M. y Capps, L. (2000) *Niños y Niñas Autistas*. Madrid: Morata.
- Trevarthen, C. (1978/1982). Los motivos primordiales para entenderse y para cooperar. En A. Perinat (comp.) *La Comunicación Preverbal*. Barcelona: Ediciones Avesta, pp. 143–181.
- Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D. y Robarts, J. (1998). *Children with Autism. Diagnosis and Interventions to Meet Their Needs*. Londres: Jessica Kingsley.
- Videla, S. (2008) Habla y canto en la discursividad de la estimulación dirigida al bebé. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) *Objetividad - Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión de SACCoM
- Wimporly, D., Hobson, P. y Nash, S. (2006) What facilitates social engagement in preschool children with Autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*. **37**, (3) 564-573
- Wimporly, D., Nash, S. (1999). Musical interaction play therapy - therapeutic play for children with autism. *Child Language Teaching and Therapy*. **15**, 17-28.
- Wing, L. y Gould, J. (1979) Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **9** 11-29.
- Wing, L. (1988) The continuum of autistic characteristics. En E, Schopler y G. Mesibov (eds.) *Diagnosis and Assessment in Autism*. Nueva York: Plenum
- Wing, L. (1998) *El autismo en niños y adultos. Una guía para la Familia*. Barcelona: Paidós.
- Wong, V., Hui, L., Lee, W. et al. (2004) A modified Screening Tool for Autism (Checklist for Autism in Toddlers (CHAT-23) for Chinese children. *Pediatrics*. **114(2)**: e166- e176.
- World Health Organization (1993): *Mental Disorders: A glossary and guide to their classification in accordance with the 10th*. Revision of the International Classification of Diseases. ICD-10. Ginebra: World Health Organization.

INSTRUÇÕES DE PAULA SOBRE COMO TOCAR A CANÇÃO “POLEGARES”

ÁUDREA MARTINS, SIMONE VELHO E LEDA MAFFIOLETTI

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Apresentação

O presente artigo foi elaborado a partir das inquietações provocadas pela leitura do capítulo oito do livro “The Mind Behind the Musical Ear” de Jeanne Bamberger (1995), feita para a disciplina “Aprendizagem musical e os novos paradigmas contemporâneos” do PPGEDU/UFRGS (2008/II), ministrada pela Dr^a. Leda Maffioletti. Neste capítulo a autora tem como objetivo compreender como uma criança que não possui domínio sobre a linguagem musical registraria uma canção conhecida após ter construído esta melodia em um instrumento. Para melhor compreensão, faremos um breve resumo do capítulo citado anteriormente e que é a gênese da nossa investigação.

Bamberger, em seu livro, apresenta-nos as tentativas do menino Jeff para registrar a canção “Hot Cross Buns”, que ele havia organizado nos sinos de Montessori. Porém, a construção dessa anotação levou a autora a diversas análises e considerações sobre a escrita musical, fazendo com que ela concluísse que os símbolos - linhas - utilizados pelo garoto representavam os próprios sinos e os números, que Jeff acrescentou abaixo das linhas na sua instrução, possuíam dois significados distintos: primeiro, representar a sua localização na canção e, em um segundo momento, representar o ritmo, isto é, o número de ações a serem exercidas sobre cada sineta na parte B (HA) da melodia. A escrita final de Jeff ficou conforme apresentada na figura 1.



Figura 1. Escrita de Jeff

A Pesquisa

A leitura, citada acima, associada as nossas inquietações sobre o aprendizado musical, foi o que nos mobilizou a querer entender, de forma prática, quais são os esquemas utilizados durante o processo de construção da representação da escrita musical. Para isto, foi realizada uma observação com a menina Paula (11;02), aluna da rede pública de ensino do RS/Brasil que possuía contato apenas com instrumentos de percussão e que, nos últimos quinze dias, havia iniciado o estudo da flauta, porém sem leitura de notação. Solicitamos à Paula que construísse a canção Polegares com o software “Montessori Bells on Line” e, em seguida, que criasse instruções para que outras pessoas pudessem tocar esta música. A escolha da canção para a realização desta atividade ocorreu em função do conhecimento prévio de sua melodia e letra pela aluna. Polegares é uma versão em português da canção francesa Frère Jacques. O trecho da canção escolhido para a construção nos sinos Montessori pode ser conferido na figura 2.



Figura 2. Trecho da canção Polegares
Martins, Velho e Maffioletti

Equivalente à versão original:
Frère Jacques, Frère Jacques
Dormez-vous? Dormez-vous?

Análise

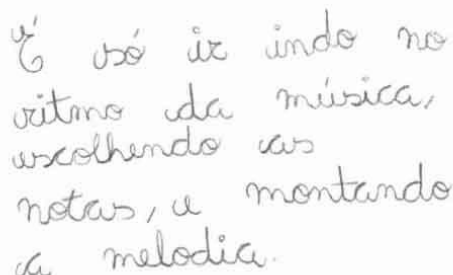
As ações de Paula foram analisadas a partir de uma abordagem comparativa com o capítulo “Making Instructions for Playing ‘Hot Cross Buns’ do livro “The Mind Behind the Musical Ear” de Bamberger (1995). Na introdução desse livro, a autora relata sucintamente o design dos seus experimentos, afirmando que durante as observações, ela analisa as decisões tomadas pelo sujeito, as estratégias empregadas e como eles participam e falam do problema a resolver, bem como o produto final da atividade.

Esta pesquisa, desenvolvida por Bamberger, se aproxima muito dos estudos de Barbel Inhelder e Guy Cellérie (1996) sobre as microgêneses cognitivas. Nesses estudos, é possível acompanhar o processo cognitivo dos sujeitos durante a realização de uma atividade prática, mostrando que durante a resolução de problemas eles elaboram suas ações para representar para si mesmo o que precisa ser realizado, bem como as etapas do seu procedimento. Desta forma, o papel desempenhado pela representação mental constitui o próprio funcionamento psicológico do sujeito, onde a função semiótica aparece como uma “função de conjunto”, que propicia a reconstrução de conceitos a partir da ação sensório-motora. Para se compreender o que o sujeito enfrenta durante a realização de problemas é fundamental o estudo das noções que permitem aos sujeitos entender o que realizam e sua capacidade de refletir sobre os meios e fins de suas ações (p. 33). Estas representações podem funcionar como um sistema de comportamentos que implicam tanto o “saber” como também o “saber fazer”, tornando-se verdadeiros instrumentos cognitivos ou “objetos que ajudam a pensar”(p. 35). Assim, o principal interesse da pesquisa microgenética está no sujeito psicológico, que envolve não só a dimensão cognoscente, mas também suas intenções e seus valores, pretendendo visualizar o sujeito no contexto das decisões de avaliações que ele mesmo produz, ou no que constitui o seu processo de individuação do conhecimento (p.9). Portanto, o estudo das microgêneses cognitivas analisa de maneira pormenorizada as condutas cognitivas individualizadas, observando o processo interativo, assim como o desenrolar das ações.

Devido à semelhança dos procedimentos de Bamberger com os procedimentos das pesquisas de natureza microgenética, utilizaremos, para apoiar teoricamente o experimento realizado, os princípios do estudo das microgêneses cognitivas como procedimento de coleta e análise do material produzido por Paula.

A primeira atividade que a aluna realizou foi construir a música Polegares com os sinos de Montessori virtuais. Paula organizou a sua música de maneira linear na tela do computador mantendo um espaçamento idêntico entre todos os sinos, não os separando por grupos conforme as partes da canção e, inclusive, demonstrando bastante cuidado para que todos tivessem a mesma distância um do outro. Bamberger (1995), ao analisar Jeff na construção de “Hot Cross Buns”, explica que ele utiliza o espaço da mesa e a organização dos sinos como um tipo especial de esquema de notação (p.154). Paula não pareceu organizá-los dessa maneira. Em um primeiro momento, a disposição dos sinos na tela assemelhar-se-ia mais a um instrumento musical do que a uma representação da notação.

Quando foi solicitado para Paula colocar no papel as instruções para que mais alguém pudesse tocar Polegares nos sinos do jeito que ela organizou, seu primeiro impulso foi escrever seus passos por extenso, conforme apresentamos na figura 3.



É só ir indo no
ritmo da música,
escolhendo as
notas, e montando
a melodia.

Figura 3. *Primeira escrita de Paula*

Na maneira de sua escrita, Paula nos remete ao seu processo de organização dos sinos na tela, não destacando, nem separando nenhuma informação como sendo mais importante. São apenas passos de um processo linear. No entanto, pelo fato de recorrer à escrita como suporte de sua instrução, ela acaba por demonstrar simbolicamente uma disposição bastante diferente da tela. Paula refletiu sobre sua construção e a transferiu para um meio de comunicação diferente, a palavra.

Instruções de Paula sobre como tocar a canção “Polegares”

Segundo Frey-Streiff (1990), a dificuldade de tornar explícita a apreensão de uma melodia ao anotar uma canção pela primeira vez, faz com que a criança se volte para um conteúdo mais acessível a ela. Para Paula, a busca pela acessibilidade se deu pela descrição da sua atividade em palavras.

Percebemos, também, que a escrita de Paula referia-se ao seu próprio trabalho, descrevendo os passos que ela mesma fez para encontrar os sinos certos. Ela não estava de fato instruindo alguém que já encontraria os sinos na disposição que ela deixou. Então, foi esclarecido esse aspecto e solicitado que ela fizesse novas instruções, sem apagar a sua primeira produção. Assim, Paula, que conhecia o nome das notas, mas não sua notação musical, utilizou as poucas notas musicais que sabia (sol lá si do ré), pois tinha aprendido na última semana em sua primeira aula de flauta, e as organizou corretamente, transpondo a melodia para Sol Maior, conforme figura 4.

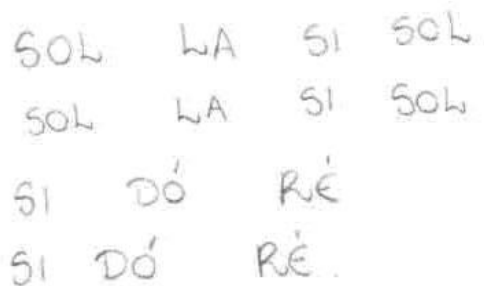


Figura 4. Segunda escrita de Paula

Mesmo sendo as únicas notas que Paula conhece, ela as utiliza como nomes, pois estão atrelados aos sinos da canção que acabou de montar. Isto justifica a sua transposição exata para a nova tonalidade, pois cada nome de nota “viaja” com o sino a que corresponde, assim como Jeff fez com os números na parte HO de “Hot Cross Buns”.

Nesta segunda instrução, Paula organiza sua música como uma poesia e mostra, pela primeira vez, o entendimento das diferentes partes que constituem a melodia. A divisão rítmica é demonstrada somente através das linhas, não dando enfoque às pausas nos finais da segunda parte da canção - “onde estão, aqui estão”.

Na tentativa de não limitar o registro apenas a palavras, foi sugerido à Paula que deixasse instruções para algum aluno que ainda não soubesse ler e que não conhecesse as notas musicais. Desta vez, ela investe em uma terceira instrução começando a desenhar os sinos. Porém, no início do desenho Paula diz: “é muito difícil desenhar os sinos e são muitos”. Então, foi sugerido que ela criasse um símbolo para os sinos, que fosse mais fácil de desenhar. Paula decidiu: “vou fazer bolinhas, então”. Esta sua representação pode ser conferida na figura 5.

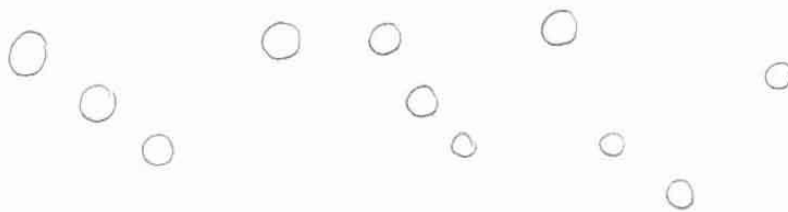


Figura 5. Terceira escrita de Paula

Assim como Jeff, Paula mostra entender a convenção da representação do tempo “indo para frente” ao escrever seus “sinos” da esquerda para direita no papel, mesmo quando o ato de tocar a faz realizar movimentos no sentido oposto (Bamberger, 1995). Além disso, esta nova tentativa de Paula também nos remete às instruções de Jeff quanto ao uso de desenhos mais simbólicos, não fazendo uma correspondência direta entre os objetos na tela do computador e os representados no papel. Isto se torna significativo, pois Paula não conhece a notação musical melódica formal e, mesmo assim, preocupa-se mais uma vez em demonstrar nas suas instruções a diferença de altura de cada nota, como podemos observar na cuidadosa disposição dos símbolos que representam os sinos (bolinhas), onde os mesmos aparecem alinhados horizontalmente no papel.

Diferente das instruções de Jeff, Paula parece sempre deixar muito clara qual sua intenção no desenho, não deixando muita liberdade para interpretações diferentes. Quando solicitada a tocar a

música sobre o desenho, ela confirma a suposição anterior, apontando cada símbolo de acordo com as notas dispostas na figura 6.

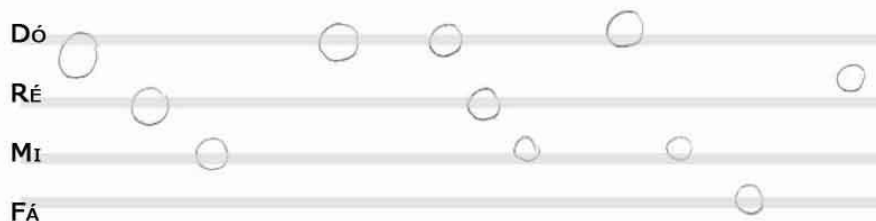


Figura 6. *Linhas imaginárias desenhadas pelas autoras*

Analisando a terceira notação de Paula, percebe-se uma mudança de dimensão, assim como ocorreu nas instruções de Jeff. Ao desenhar os sinos (bolinhas), Paula acaba representando as alturas desta canção dentro de uma grafia convencional da música, utilizando os símbolos de forma coerente, mostrando-nos uma capacidade de “eleger uma propriedade fixa do som para representá-lo” (Beineke, Maffioletti, p.38) que, neste caso, é a altura. Também foi percebido que há uma preocupação no distanciamento dos símbolos propostos por Paula. Porém, estes não coincidem com a divisão rítmica da canção, podendo ser apenas uma lacuna para a nota que não é tocada na escala e que não pertence a esta melodia. Ao observar-mos isto, torna-se possível afirmar que Paula preocupa-se, sobretudo, em demonstrar alturas, em detrimento de ritmo e partes da estrutura da música.

Considerações Finais

Conhecendo agora a maneira como Paula constrói sua notação, retornamos ao questionamento sobre sua organização dos sinos na tela. Paula poderia sim, da mesma forma que Jeff, estar dispondo-os como uma notação musical, considerando a semelhança da sua construção na tela e no papel. Então, por que Paula não deslocou os sinos na tela de acordo com as alturas das notas? Ela agiu diferente de sua notação, alinhando todos horizontalmente. Neste caso, atrevemo-nos a inferir que Paula considerou os sons dos sinos na tela como uma informação completa sobre suas alturas. Um deslocamento, neste caso, seria redundante. Já no papel, ele se fez necessário. Porém, pensando desta forma, poderíamos dizer que representar o ritmo nesta sua última tentativa de escrita, talvez, fosse irrelevante também, pois este poderia ser dado pelo texto da canção, assim como ocorria no Canto Gregoriano (Souza, 1998).

Cientes da história de Paula e de sua capacidade de perceber e de escrever com precisão variações de ritmo em uma melodia simples, torna-se impossível não refletir sobre o motivo de sua abstenção em demonstrar o ritmo de Polegares no papel. “[...] Estas dimensões [ritmo e melodia] são tão interligadas uma com a outra que separá-las é um exercício de abstração” (Bamberger, p.165). Assim Paula, como o garoto Jeff, também poderia ter desassociado a melodia do ritmo. Acreditamos que uma nova intervenção, onde fosse solicitado que ela tocasse e escrevesse apenas o ritmo com palmas poderia esclarecer alguns pontos nesse sentido. Pensamos, também, que isto pode ser apenas um reflexo da nova paixão que Paula acaba de descobrir: a flauta. Depois de quatro meses tocando instrumentos de percussão sem altura definida ou com no máximo duas notas, no caso do agogô, poderíamos afirmar que sua atenção musical no momento está totalmente voltada às notas musicais que seu novo instrumento é capaz de fazer. Depois de acomodado esse novo conhecimento (alturas), provavelmente ele poderá se sobrepor ao mais antigo (ritmo), evoluindo para uma “múltipla representação coordenada” (idem, p. 172).

Em última análise, o que se observa nas três instruções produzidas por Paula seria o que Piaget denomina de processo dialético, onde cada tentativa de escrita gera superações em relação ao registro anterior e a seu aprofundamento nos níveis de abstração (Sanchis, Mahfoud, 2007). Assim, concluímos que as construções das instruções de Paula assemelham-se às de Jeff no momento em que ambos invocam um universo mental coerente onde os elementos e relações que se tornam relevantes para eles são designados de sentido, atribuindo assim, significado para ações particulares, eventos, objetos, elementos e suas relações (Bamberger, 1995).

REFERÊNCIAS

Bamberger, J. (1995). *The Mind Behind the Musical Ear. How children develop musical intelligence*. Cambridge: Harvard University Press, 2.ed.

Beineke, V. Maffioletti, L. (2005). *Olha como eu escrevi a música: um pequeno ensaio sobre as diversas escritas musicais da criança*. Coleção Cotidiano Escolar: O Ensino de Artes e Educação Física na Infância. Natal, v.1 n.1, pp.36-42.

Frey - Streiff, M. (1990). *A notação de melodias extraídas de canções populares*. En H. Sinclair, A Produção de Notações na Criança. São Paulo: Cortês, pp. 125-168.

Inhelder, B.; Cellérier, G. (1996). *O Desenrolar das Descobertas da Criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas*. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: ARTEMED.

Sanchis, I. Mahfould, M. (2007). *Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget*. Ciências & Cognição; Ano 04, Vol 12. En <http://www.cienciasecognicao.org>. (Página consultada el 28-04/2008).

Souza, J. (1998). *Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música*. En I. Neves, J. Souza et al. Ler e Escrever Compromisso de Todas as Áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, pp. 205-214.

“RAPSODIA SANTIAGUEÑA”

**OBRA PARADIGMÁTICA PARA ADENTRARSE EN LA
PRODUCCIÓN DEL COMPOSITOR ARGENTINO MANUEL
GÓMEZ CARRILLO.**

Trabajo de investigación

Área temática:

Composición Musical

Autor: Luis Gonzalo Melicchio

Dirección: Salta 2542. San Justo. Buenos Aires. Argentina.

Luis_melicchio@yahoo.com.ar

Requerimientos técnicos.

Piano.

Cañón de Proyección para Power Point.

LUIS MELICCHIO

Egresado en las carreras de Educación Musical y Profesorado de Piano del “Conservatorio Provincial de Música de Morón” “Alberto Ginastera” (Buenos Aires)

Actualmente se encuentra cursando la “Maestría en Interpretación de Música Latinoamericana” en la Universidad Nacional de Cuyo, (Mendoza)

Desde el año 2002 forma parte del C.I.M.A.P. (Creadores e Intérpretes de Música Argentina en Piano) dirigido por Hilda Herrera.

Desarrolló actuaciones en las Salas; “Carlos Guastavino” (perteneciente a la Dirección Nacional de Música y Danza) “Academia Nacional del Tango”, “Biblioteca Nacional” y Auditorio “Juan Victoria” (San Juan), entre otras.

Participó de la grabación de los CDS. “Argentina desde el Piano”, con el apoyo de la “Secretaría de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires”, y “Argentina desde el Piano II”, bajo el sello IRCO Records.

Con el auspicio de la Dirección Nacional de Artes participó en el “VI Congreso de la Rama Latinoamericana de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular”. (2005) y como invitado y expositor en la “IV Jornada de Música Popular” organizada por la Universidad Nacional de Cuyo (2008)

En cuanto a su actividad laboral es docente y pianista acompañante en la Escuela Nacional de Danzas N 1 y el Instituto Superior de Arte del Teatro Colón.

RESUMEN.

El presente trabajo tiene por objeto presentar la obra *Rapsodia Santiagueña* por ser paradigmática dentro de la producción de Manuel Gómez Carrillo. Compositor que se nos revela como una figura artística de gran originalidad por el aporte que realizó, a través de su labor, a la identidad latinoamericana.

Si bien este es un trabajo preliminar, porque todavía está en fase de estudio, de los análisis que hemos realizado hasta el momento, esta obra se desprende del contexto de la producción total, surgiendo como la más representativa del lenguaje del compositor.

Se plantea hacer un abordaje que nos ofrezca recursos interpretativos en la búsqueda de un resultado sonoro más acabado.

La metodología utilizada consistió en estudiar la obra teniendo en cuenta su construcción desde un análisis de los materiales, observando como se ponen en relieve los lineamientos compositivos del autor, quien manifestara en innumerables oportunidades la importancia de incluir material vernáculo en las obras como búsqueda de un lenguaje identitario.

Los resultados de esta investigación, determinan la riqueza de *Rapsodia Santiagueña*, y la necesidad de manejar saberes específicos en pos de establecer criterios interpretativos.

ABSTRACT.

The present work intends to present the work *Rapsodia Santiagueña* for being paradigmatic within Manuel Gomez Carrillo production. Composer who reveals us as an artistic figure of great originality by his contribution that made, through his work, to the Latin American identity.

Although this it is a preliminary work, because it is still in phase of study, the analyses that we have made up to this moment, this master piece is come off the context of the total production, arising like most representative from the language of the composer.

One considers making a boarding that offers interpretative resources to us in the search of a finished sonorous result.

The used methodology consisted of studying the work considering its construction from an analysis of the materials, observing as the composition lineaments of the author are put in relief, who showed us in innumerable opportunities the importance of including native material in works like search of a identitario language.

The results of this investigation, determine the wealth of *Rapsodia Santiagueña*, and the specific necessity to handle special know ledges so as to establish interpretative criteria.

INTRODUCCIÓN.

Manuel Gómez Carrillo, (Santiago del Estero, 8 de marzo de 1883; San Isidro, Provincia de Buenos Aires, 17 de marzo de 1968), fue pianista, pedagogo, y uno de los iniciadores en la Argentina de los estudios científicos de la música de transmisión oral. Su labor se destaca como una de las primeras en conjugar la recopilación, la recreación y la divulgación de la música popular.

Como pionero de la musicología, puso de manifiesto el bagaje de la tradición musical oral de nuestro país y lo incorporó con maestría en su propia obra.

Del total de la producción de Manuel Gómez Carrillo hemos elegido la *Rapsodia Santiagueña*, por considerarla una obra síntesis, ya que emerge como la más representativa de su pensamiento compositivo, centrado en la incorporación del material folklórico recopilado, que nos resulta interesante estudiar y revalorizar.

Cabe destacar que este es un trabajo preliminar dado que todavía esta en fase de estudio, con lo cual esperamos arribar a nuevos y mayores resultados, con la Tesis de la Maestría en Música Latinoamericana del Siglo XX, que se presentará oportunamente.

Como ya es sabido, la actividad de intérprete, dista de ser una mera repetición mecánica de signos de una partitura, así resulta de vital importancia la labor investigativa para la concepción de un juicio crítico.

En este camino, se desprende la necesidad como intérpretes de ser consecuentes con el compositor, quién es exponente de una postura estética definida. También servirnos de apoyo de otras ramas del conocimiento, y así obtener sólidas herramientas en la selección de criterios interpretativos.

MARCO METODOLÓGICO

En esta búsqueda y recopilación del material del autor que nos ocupa, en función de la tesis, hemos tomado contacto con la casi totalidad de su obra para piano. Luego de diversos acercamientos, (ya sea desde el estudio para la interpretación, el análisis, o la audición de registros grabados), en un trabajo descriptivo-comparativo, surge la *Rapsodia Santiagueña* como su obra paradigmática. De mayor relevancia que el resto de la producción, no sólo por ser de gran envergadura, sino también por resultarnos el más claro exponente del posicionamiento del compositor, respecto a la importancia de la utilización del material vernáculo para la composición, como un recurso en la creación musical de identidad nacional.

Mediante esta toma de conciencia de todo el material que palpita en el interior de la obra, en nuestro rol de intérpretes, surgió la necesidad de repensar los criterios para su abordaje.

RAPSODIA SANTIAGUEÑA

de Manuel Gómez Carrillo

Manuel Gómez Carrillo: Personalidad que se destaca dentro de su generación por haber desarrollado íntegramente su labor entre su ciudad natal, Santiago de Estero, y otros lugares del interior del país, así como por su dedicación a la investigación de corte etnomusicológica, la docencia, la difusión de sus trabajos e ideas, y la creación artística.

Se graduó en el conservatorio Thibaud-Piazzini de profesor superior de piano, teoría y solfeo, y continuó sus perfeccionamientos con varios maestros, destacándose su estudio con el notable músico y compositor, José Rodoreda, quien lo apoyaba en sus primeros trabajos compositivos para que recurriera a elementos nativos como temas. (García Morillo, 1984:242).

En lo que a la investigación y/o composición refieren, con una sólida convicción del objetivo propuesto, comenzó a emprender una serie de viajes muchas veces a lomo de mula al interior del país, para recabar material sonoro que consideraba de amplio valor. Los métodos realizados para la recolección musical consistían en ir anotando, con la mayor fidelidad posible, in situ, la música de los cantos y bailes que interpretaban los lugareños. Interesado por familiarizarse con el material vernáculo, fue pasando de las simples transcripciones y armonizaciones de fragmentos folklóricos a creaciones originales, decididamente encausadas por este camino. (García Morillo, 1984:243).

Entre sus obras destacamos “*Rapsodia Santiagueña*”.

Dedicada al pianista francés Maurice Dumesnil, fue estrenada el 3 de Septiembre de 1920, en Tucumán, por Lidia Gaos de Soler. (Veniard, 2001: II/112).

Previamente a su análisis, desarrollaremos un apartado en relación a los requerimientos del intérprete frente a una obra.

“...El intérprete se hace indispensable para poder penetrar en el misterio impalpable del lenguaje musical y transformar el silencio que envuelve una partitura en una fuente sonora y expresiva. Es el depositario absoluto de esta vida que brotará e irradiará de allí o que no llegará a nacer. ¡Que magnífica y colosal misión!...” (Deschausees, 1991:22).

Es necesaria para el estudio la técnica del instrumento y del lenguaje musical. La técnica musical se refiere a la habilidad de aprehender, desarrollar y comunicar los elementos que hacen a la comprensión de las ideas expresadas por el compositor. (De Marinis, Dora. 1999:145)

Pero en cuanto a interpretación refiere, estamos frente a un compromiso mayor.

“...La interpretación musical llevada a cabo por el instrumentista profesional, conjuga el acabado dominio técnico del instrumento y la abstracción necesaria para comprender la búsqueda estética del compositor. Este último proceso es el que el intérprete intenta aprehender-partiendo de sus propias características afectivas y cognitivas-la lógica del mundo estético que el compositor propone en su obra...” (De Marinis, Dora. 1999:6)

Frente a la interpretación de una obra de corte nacionalista las reflexiones se renuevan, y agregamos: El material folklórico que contenga la obra posiblemente evoque información que está en nuestra memoria afectiva, siendo habitantes del mismo país que la origina.

Podríamos afirmar entonces, que el conocimiento del folklore que todos los intérpretes poseemos, no siempre en un nivel conciente, permite que podamos comprender mejor las obras nacionalistas.

Pero si queremos dar un paso más adelante en este camino, y hacer concientes estos saberes, surgen nuevos planteos;

Argentina es un país con una fuerte presencia en lo que es la investigación etnomusicológica. Ciencia de gran trayectoria y desarrollo, ha volcado innumerable documentación bibliográfica. Figuras como Carlos Vega e Isabel Aretz, entre otras, nos ofrecen un inmenso bagaje del que podremos servirnos para la investigación en el plano de la interpretación musical.

Así nos posibilitan, mediante su estudio, salir de la mera percepción intuitiva de las músicas de tradición popular. Un abordaje de las características básicas de ciertas especies folklóricas, nos permitirá hacer transferencias cognitivas que repercutirán en la interpretación de las obras.

Desde ese lugar, seleccionar criterios interpretativos que nos acerquen más a la estética musical del compositor dentro de este lenguaje nacionalista, dando un resultado más consecuente.

Resulta necesario conocer nuestras especies musicales, que son de asidua aparición en las obras para piano, no solo del compositor que nos ocupa, sino de tantos otros en Argentina, que compusieron y componen dentro de un lenguaje nacionalista.

Como claro ejemplo de esto, en la “*Rapsodia Santiagueña*”, uno de los aspectos importantes a tener en cuenta, es el material folklórico con que fue compuesta. Requiriendo para su abordaje el manejo de información que podremos obtener de estas ciencias antes nombradas, y así poder seleccionar con mayor responsabilidad los criterios interpretativos.

Sucintamente desarrollaremos un análisis descriptivo de la Obra, teniendo en cuenta su material folklórico desde donde fue edificada. Aspirando desde ese lugar se pueda afirmar que un criterio interpretativo no está solventado someramente por una vaga intuición, o la evocación lejana de

algún recuerdo de experiencias con este bagaje musical-cultural, sino desde un estudio, compromiso, y amor, que esta tradición nos merece.

No se darán detalles característicos de las especies folklóricas, dado el espacio estipulado para este trabajo.

“Rapsodia santiagueña” ‘Inspirada en motivos populares de Santiago del Estero’

Se estudiarán y presentarán las diferentes citas utilizadas en la construcción de cada sección.

Así también se comparará cada fragmento con los del álbum de danzas por él recopiladas, armonizadas y editadas - *“Danzas y Cantos Regionales del Norte Argentino”* - bajo el encargo de la Universidad Nacional de Tucumán (1920) y que le sirvieran de material de recreación para sus propias composiciones.

Obra estructurada en once secciones bien diferenciadas, que se ejecutan sin solución de continuidad. Pasajes de transición actúan de conexión en determinadas partes, sin ningún tipo de principio de siclicidad, dando a la obra características singulares.

La coherencia y conducción estarán a nuestro criterio, en el color propio de las danzas, que al pertenecer a la misma zona rural, guardan ciertas similitudes.

La obra se inicia con una sección de 22 compases. Es un Largo donde el compositor indica; *“Influencia de la Zamba ‘7 de Abril’”*.

La segunda sección, de movimiento *“Andante”*, de 26 compases, está basada en una obra *“La Estrellita”*, zamba de su autoría de la cual no hallamos ni manuscrito ni copia de la edición original, ya que no fue reeditada.

En la siguiente sección, *“Meno Mosso”*, aparece la cita de la *“Vidala”* que recopiló con el nombre de *“Pobre mi negra”* y se extiende durante 88 compases. Aquí se manifiesta con claridad, como en otras partes de la obra, la maestría del compositor en el manejo e incorporación del material implantado. Con una estrategia de reelaboración del material, ofrece un equilibrio entre variedad y unidad.

Le sigue un tiempo *“Piú Mosso”* durante 16 compases de vuelo expresivo y compromiso técnico. Figura la aclaración *“Aire de Zamba”* sin mencionar ninguna en especial.

La parte que sigue podríamos separarla del contexto de las anteriores, ya que no señala ninguna cita, y a nuestro parecer no remite a alguna especie puntualmente. Estaría actuando como un gran pasaje transitivo. Desarrollándose durante 67 compases, a manera de *impromptu*, se van encadenando distintos discursos de marcadas sonoridades locales.

Desde el compás 222, comienzan a aparecer otras especies folklóricas de carácter más rítmico. Entre ellas figuran; un *“Zapateado”* y una *“Chacarera”*.

Hacia el compás 291, sin que el autor lo cite, transcribe la melodía de una danza popular por él recopilada, “El Ecuador”, que se extiende durante 32 compases.

Finalizado “El Ecuador”, encontramos 32 compases de transición. Como ya fuera señalado en otro fragmento de similares características y función, presenta variedad en lo rítmico y reminiscencias de color nacional. No guarda cita alguna, y sencillamente podría preparar al oyente para lo que va a seguir.

La última cita del autor figura hacia el final de la obra, donde de movimiento “Molto Meno Mosso” está señalado con el título “Canción Popular”, y en cuya melodía se observan giros que podrían pertenecer a varias especies, entre las cuales mencionaremos la Vidala “De Lejanas Tierras”, también recopilación de su autoría.

Es digno de señalar una modalidad que se encuentra en toda su producción: interpretar en el piano los instrumentos generadores de la música popular. Sugiere con frecuencia la idea del toque de la guitarra, con indicaciones como; “Rasgando”, “rasgueo de guitarra”. Se pueden observar también la búsqueda de imitación de otros instrumentos folklóricos, como el bombo y la caja, esto se puede observar en secciones donde dice “imitando la caja del carnaval” compases 117 en adelante, o “imitando los golpes rítmicos del bombo” compás 222.

Como corolario a esta magnífica obra, finaliza en un gran “Presto”, donde se resumen las condiciones que la colocan en un lugar de trascendencia dentro de la literatura pianística Argentina, dado por la resignificación e incorporación de las músicas populares.

Obra plagada de citas del mundo musical rural, es un homenaje a la tradición nacional. Su gran valor estético representa un faro para compositores e intérpretes ávidos en la búsqueda y afirmación de la identidad musical latinoamericana.

CONCLUSIÓN.

Con este trabajo nos proponemos contribuir al análisis de la música argentina para piano, tomando un autor y su obra. Como hemos visto, entre los objetivos del compositor estuvo partir de materiales vernáculos por él recogidos para plasmar sus propias ideas creativas. Así en este punto de nuestra investigación, encontramos la *Rapsodia Santiagueña*, como el ejemplar más valioso en este sentido, ya que en ella coloca las citas de una manera evidente, resultando un profundo homenaje a las músicas de origen rural. Obra magnífica, no sólo por su valor estético en si misma, sino también por la carga de significados que adquiere al ofrecernos este mensaje del respeto y apropiación del bagaje musical ancestral.

Hemos observado en Manuel Gómez Carrillo como realizó su producción desde sus trabajos de campo, tomando registros de la tradición musical rural al vuelo, que luego documentó,

ubicándolo entre uno de los pioneros en la investigación de corte etnomusicológica en Argentina. Era su gran inquietud, la búsqueda de un sonido identitario nacional, y creía como una alternativa para el logro de este desafío, la utilización del material propio de la tradición musical.

El estudio profundo de la obra elegida nos permite concluir afirmando la necesidad como intérpretes, de servirnos de apoyo de las ciencias, como la etnomusicología, que podrán enmarcar y potenciar nuestros saberes.

Nos sentimos obligados a establecer nuevos parámetros que nos exige la interpretación de nuestras músicas, y que nos compromete a ser co-creadores, con la responsabilidad que ello conlleva. De este modo dejamos plasmado un estudio destinado al conocimiento de algunos de los componentes de la identidad musical y del desarrollo del género pianístico en nuestro país, y a su vez nos permite aportar un material bibliográfico de estudio para futuros abordajes.

Luis Gonzalo Melicchio. Buenos Aires, Mayo de 2009.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aretz Isabel; (2004). América Latina en su música. México D. F. Siglo XXI.

Arizaga ,Rodolfo; Camps, Pompeyo; (1990). Historia de la música en la Argentina. Buenos Aires, Ricordi Americana.

Caamaño, Roberto; (1978). Apuntes para la formación del pianista profesional. Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación.

Cárdenas Eduardo; (1978). El primer nacionalismo Argentino en Manuel Gálvez y Ricardo Rojas. Buenos Aires, A Peña Lillo, Editor S.A.

De Marinis, Dora. (1999). La Música para Piano de los Compositores Argentinos: Alberto Ginastera, Carlos Guastavino, Juan José Castro. Mendoza. Grupo de estudios pianísticos Ostinato.

Deschausees Monique. (1991). El Intérprete y la música. Madrid. Rialp.

García Canclini, Néstor. (1995). Consumidores y ciudadanos. México D.F. Grijalbo.

----- (2002). Latinoamericanos buscando lugar es este siglo. Buenos Aires. Ed. Paidós.

----- (2005). Culturas Híbridas. Buenos Aires. Ed. Paidós.

García Morillo, Roberto. (1984). Estudios sobre música Argentina. Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas.

Gómez Carrillo, Manuel. (1920/ 1923). Danzas y cantos regionales del norte Argentino (primer y segundo álbum) Universidad de Tucumán. Tucumán, Ricordi.

Veniard, Juan María. (1986). La música Nacional Argentina. Buenos Aires, Instituto Nacional De Musicología “Carlos Vega”

----- (2000). Aproximación a la música académica Argentina. Buenos Aires, E.D.UCA.

----- (2001). Estudios y documentos referentes a Manuel Gómez Carrillo. Buenos Aires. Academia de ciencias y artes de San Isidro. Vol. 1, 2.

ALTURA DE TONOS CON VIBRATO: UN MODELO BASADO EN LA DESCOMPOSICIÓN EN FRECUENCIAS INSTANTÁNEAS

Bruno A. Mesz, Manuel C. Eguía.

LABORATORIO DE ACÚSTICA Y PERCEPCIÓN SONORA. UNIVERSIDAD NACIONAL
DE QUILMES

Resumen

Estudiamos el vibrato como la manifestación más significativa de un tono no estacionario que suscita la percepción de una única altura global. Algunos resultados recientes concernientes a tonos con vibratos no simétricos sugieren que la altura percibida podría depender de algún mecanismo sensible a la estabilidad en frecuencia (Gockel et al. 2001). Mostramos que una representación tiempo-frecuencia propuesta recientemente (Gardner y Magnasco 2006) podría ser el marco adecuado para explicar este hipotético mecanismo. Proponemos un modelo uniparamétrico dentro de este marco que puede dar cuenta de datos experimentales sobre vibrato previamente publicados así como de nuevos datos obtenidos en experimentos psicofísicos en nuestro laboratorio.

Introducción

La amplia mayoría de los estudios en percepción de altura se concentra en estímulos estacionarios, especialmente tonos complejos, formados por múltiples frecuencias fijas. Sin embargo, en los sonidos naturales y en música, los componentes en frecuencia usualmente varían en el tiempo, a menudo en forma coherente. Los tonos armónicos complejos, por ejemplo, tienen una frecuencia fundamental (F_0) bien definida, que está fuertemente correlacionada con la altura percibida para tonos estacionarios. Cuando estos tonos se producen en un contexto natural, la F_0 nunca es constante y la asignación de altura es menos clara. Sin embargo, bajo ciertas circunstancias, podemos percibir una sola altura global (llamada altura principal) de un tono cuya F_0 fluctúa. El ejemplo más usual es el vibrato musical.

El vibrato es una modulación casi periódica de los componentes en frecuencia de una nota, en un rango que excede a veces el semitono. En contraste con la opinión corriente de que el vibrato puede usarse para disimular una pobre entonación, estudios psicofísicos han mostrado que la altura puede extraerse con un limen menor que un décimo de semitono (van Besouw et al. 2008). Cuál sea esa altura ha sido no obstante materia de debate.

Shonle y Horan (1980) obtienen que la media geométrica de las F_0 es una buena aproximación a la altura percibida. Iwamiya et al. (1984) presentan una conclusión similar. Sin embargo, d'Alessandro and Castellengo (1994) encuentran que la parte final de la modulación es la más importante para la percepción global. Shonle y Horan (1980) reportan también que para modulaciones asimétricas la altura principal difiere de la media geométrica y sugieren un promedio temporal diferente de las frecuencias presentes en el estímulo. Gockel et al. (2001) confirman estos corrimientos de altura para sinusoides moduladas asimétricamente y proponen un modelo donde el promedio de frecuencias está dado por un peso que decrece al crecer la tasa de modulación. En otras palabras, si la modulación tiene porciones de variación lenta y rápida de F_0 , las partes de variación lenta son las que contribuyen más significativamente a la altura principal. Los autores llaman a este promedio "sensible a estabilidad" ("*stability-sensitive weighting*")

En este trabajo mostramos que este mecanismo de promedio sensible a estabilidad puede ser derivado de una representación no lineal en análisis tiempo-frecuencia propuesta recientemente por Gardner and Magnasco (2006, 2005). Esta representación se conoce como método de reasignación y proporciona una representación precisa de sonidos rápidamente variables, en particular del vibrato. De hecho, la parte esencial del método es la noción de "consenso" que calcula la consistencia de reasignaciones de tiempo y frecuencia en distintos "canales" (explicaremos esto más en detalle en la sección dedicada al modelo). Nuestra hipótesis de trabajo es que el mecanismo sensible a estabilidad descrito en Gockel et al. (2001) es una consecuencia directa del criterio de consenso definido en Gardner y Magnasco (2006).

A efectos de poner a prueba nuestra hipótesis formulamos un modelo simple basado en el método de reasignación y en una medida de consenso, y realizamos un experimento psicofísico que explora paramétricamente la transición entre una modulación simétrica y otra altamente asimétrica.

Experimento

Nuestros estímulos consistieron en sinusoides moduladas en frecuencia. Utilizamos perfiles de modulación trapezoidales, consistiendo cada ciclo de una porción plana (frecuencia constante) y dos segmentos lineales formando un pico. El porcentaje del ciclo ocupado por la porción plana (p) era variable. Los picos podían apuntar hacia las altas frecuencias (lo que designaremos como perfiles **u**) o hacia las bajas frecuencias (perfiles **n**). Para $p=0$ la forma de la modulación es triangular y no hay distinción entre perfiles **u** y **n**.

Para todos los estímulos empleamos cuatro ciclos de modulación con una media geométrica de 1000 Hz, una tasa de modulación de 10 Hz y una profundidad de modulación pico a pico de 150 cents. La fase inicial de la modulación se varió al azar para compensar los efectos de una posible mayor importancia del comienzo o fin del vibrato.

Cuatro sujetos participaron en el experimento, todos de audición normal con un grado variable de entrenamiento musical y edades variando entre 25 y 38 años. Dividimos las sesiones experimentales en siete bloques, uno para cada tipo de modulación: $p=0$ (simétrica) y $p=25, 50, 75$ para perfiles **u** y **n**. En cada bloque se obtuvieron cuatro ajustes de altura entre el tono modulado y una sinusoide. Para obtener los ajustes se empleó un método de elección forzada de dos alternativas y una escalera de paso adaptativo.

Resultados

En la figura 1 se muestran los resultados, promediados respecto de los sujetos. Los valores que se muestran son las frecuencias de ajuste promedio junto con sus desviaciones standard, para los siete estímulos presentados. En el caso de la modulación simétrica ($p=0$) la frecuencia ajustada promedio está próxima a la media geométrica, como era lo esperado. Para modulaciones no simétricas obtuvimos corrimientos de altura consistentes con los resultados previos: las frecuencias medias ajustadas se desviaban en dirección de la porción plana y más estable de la modulación.

Modelo

Pasamos ahora a la formulación de un modelo de altura principal basado en el método de reasignación. Este modelo se basa en la información de fase obtenida de la señal acústica (una información bien preservada en el sistema auditivo periférico). El modelo tiene tres etapas: a) extracción de frecuencias instantáneas, b) comparación de las frecuencias entre distintos canales (cálculo de consenso) y c) un promedio por consenso y amplitud.

Comenzamos con la Transformada de Fourier a tiempo corto (Short-Time Fourier Transform o STFT) de la señal acústica $x(t)$, calculada en un conjunto discreto de frecuencias a las que nos referiremos como canales. La STFT puede ser reescrita en términos de su amplitud X y fase Φ

$$STFT(t, \omega) = X(t, \omega) e^{\Phi(t, \omega)} = \int x(t + \tau) h(-\tau) e^{-i\omega\tau} d\tau \quad (1)$$

Definimos las frecuencias instantáneas canalizadas, (channelized instantaneous frequencies o CIF) como la derivada temporal de la fase de la STFT :

$$CIF(t, \omega) = \frac{\partial}{\partial t} \Phi(t, \omega) \quad (2)$$

Estimamos luego la frecuencia instantánea de la señal como el promedio de las CIF respecto de todos los canales de análisis, pesada por la energía por canal (calculada como el cuadrado de X).

$$FI(t) = \frac{\sum_{\omega} CIF(t, \omega) X(t, \omega)^2}{\sum_{\omega} X(t, \omega)^2} \quad (3)$$

El módulo de la MPD mide la tasa de cambio de las CIF a través de los canales. Un módulo grande (respectivamente, pequeño) de la MPD puede ser visto como indicativo de un alto (respectivamente, bajo) consenso. Estas consideraciones nos conducen a considerar una función de peso perceptual $W1$ que toma un valor máximo cuando existe un máximo consenso (identidad de las CIF de distintos canales) y decrece exponencialmente al disminuir el consenso. Esta función de peso se promedia también proporcionalmente a la energía por canal:

$$MPD(t, \omega) = \frac{\partial}{\partial \omega} \left(\frac{\partial}{\partial t} \Phi(t, \omega) \right) = \frac{\partial}{\partial \omega} CIF(t, \omega) \quad (4)$$

$$W1(t; \gamma) = \frac{\sum_{\omega} X(t, \omega)^2 \exp(-|MPD(t, \omega)|/\gamma)}{\sum_{\omega} X(t, \omega)^2} \quad (5)$$

Utilizamos γ como nuestro parámetro de ajuste a los datos experimentales. Notemos que un valor grande de γ da un peso que tiende a ser independiente del consenso, mientras que un valor pequeño de γ privilegia los puntos de alto consenso.

Para incluir vibratos que presentan también modulación en amplitud, añadimos un segundo peso $W2$ igual a la raíz cuadrada de la suma de la energía en todos los canales:

$$W2(t) = \sqrt{\sum_{\omega} X(t, \omega)^2} \quad (6)$$

Finalmente, la altura principal PP se calcula promediando en el tiempo:

$$PP(\gamma) = \frac{\sum_t FI(t) W1(t; \gamma) W2(t)}{\sum_t W1(t; \gamma) W2(t)} \quad (7)$$

Examinamos la aplicabilidad del modelo a datos previos sobre percepción de altura principal en vibrato (Gockel et al. 2001, Shonle y Horan 1980, Iwamiya et al. 1984). En todos los casos pudimos ajustar los datos dentro de las desviaciones standard reportadas usando un solo valor de $\gamma=0.04$ (verTabla 1). Hay en realidad un rango amplio de valores de γ que ajustan razonablemente. Las predicciones para nuestro experimento con el mismo valor de $\gamma=0.04$ se muestran en la Figura 1 como líneas punteadas y observamos nuevamente una buena aproximación.

Conclusiones

Presentamos un modelo para la percepción de altura principal en tonos con vibrato que predice resultados anteriores y nuestras nuevas observaciones. El modelo propuesto tiene cierta plausibilidad biológica ya que los cálculos de frecuencia en cada canal se basan en información de fase, por lo que en principio podrían ser implementados usando el intervalo temporal entre potenciales de acción en el nervio auditivo. Ha habido por mucho tiempo debate sobre si la percepción de altura está relacionada con la codificación de lugar y tasa de espigas en el eje tonotópico o con la codificación temporal. Nuestro modelo integra la organización tonotópica (relacionada con la amplitud de los canales), codificación temporal (via las CIF), y un chequeo

cruzado entre canales de ambos tipos de información (consenso), para predecir una única altura percibida.

Agradecemos a M. Magnasco por discusiones útiles.

Referencias

Gockel, H., B. C. J. Moore & R. P. Carlyon (2001). Influence of rate of change of frequency on the overall pitch of frequency-modulated tones. *J. Acous. Soc. Am.* **109**: 701-712.

Gardner, T. J. & M. O. Magnasco (2006). Sparse time-frequency representations. *Proc. Natl. Acad. Sci.* **103**: 6094-6099.

van Besouw, R. M., J. S. Brereton & D. M. Howard. (2008). Range of tuning for tones with and without vibrato, *Music Perception* **26**: 145-156.

Shonle, J., & K. Horan. (1980). The pitch of vibrato tones. *J. Acous. Soc. Am.* **67**: 246-252.

Iwamiya, S., K. Kosugi & O. Kitamura (1984). Perceived principal pitch of FM-AM tones when the phase difference is in-phase and anti-phase. *J. Acoust. Soc. Jpn.* **5**: 59-69.

D'Alessandro, C. & M Castellengo (1994). The pitch of short-duration vibrato tones. *J. Acous. Soc. Am.* **95**: 1617-1630.

Gardner, T. J. & M. O. Magnasco (2005). Instantaneous frequency decomposition : an application to spectrally sparse sounds with fast frequency modulations. *J. Acous. Soc. Am.* **117**: 2896-2903.

Tabla 1. Resultados previamente reportados de altura principal en vibratos no simétricos (Gockel et al. 2001, Shonle and Horan (1980). La frecuencia central (CF) es la media geométrica de la modulación. La predicción de nuestro modelo se hizo con el mismo valor del parámetro ($g=0.04$) que ajusta nuestros resultados experimentales. También ajustamos los resultados de Iwamiya et al. (1984) (datos no incluidos).

Modulation shape	F (Hz)	M depth (cents)	M degree	M rate (Hz)	Starting Phase (radians)	ean (Hz)	td (Hz)	rediction (Hz)	Reference
Trapezoidal U	368	100	0	6	0	362	14	362	Shonle and Horan [9]
Trapezoidal \cap	524					546	16	538	
Non-symmetrical U	1000	150	0	0	Pi	989.6	2.6	989.8	Gockel et al. [1]
					0	990.0	2.2	988.7	
Non-symmetrical \cap					Pi	1009.7	2.1	1010.7	
					0	1011.2	2.0	1011.7	

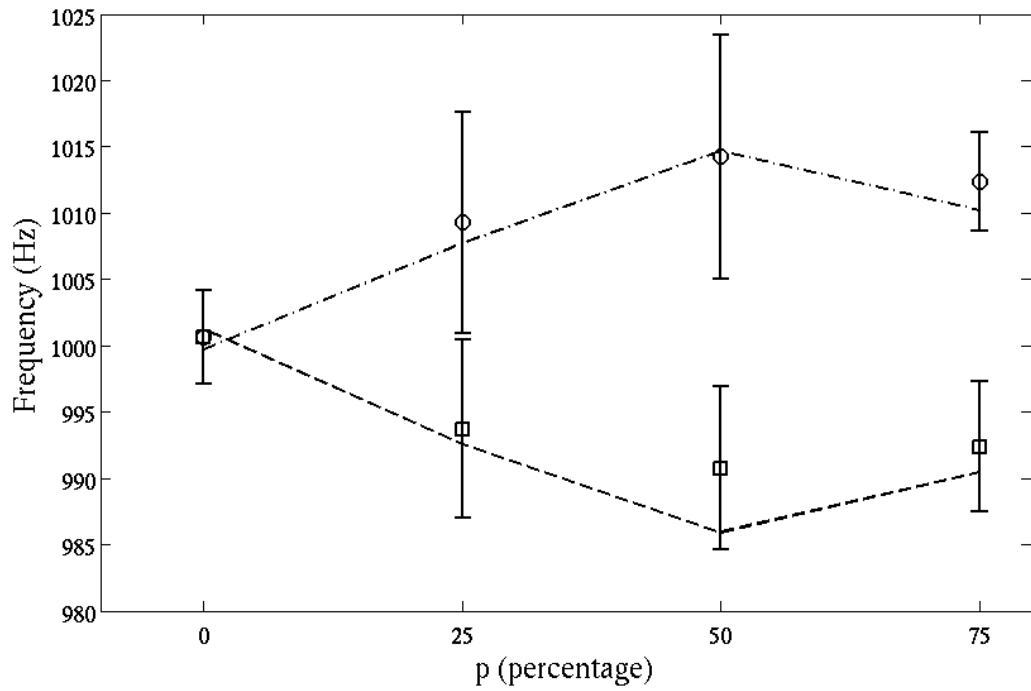


Figura 1. Corrimientos de altura observados para la altura principal de las sinusoides moduladas descritas en el texto. Para los perfiles **u** profiles (cuadrados) los cuatro sujetos reportaron alturas principales por debajo de la media geométrica de 1 kHz. Los tonos con perfiles **n** (círculos) evocaron alturas mayores que la media. La predicción de nuestro modelo (ver ecuación 7) para un valor del parámetro $g=0.04$ y para perfiles **u** profiles (perfiles **n**) aparece dibujada en líneas discontinuas (puntos y líneas discontinuas).

ARTICULACIÓN DEL ENTRENAMIENTO MECÁNICO - FUNCIONAL PARA GUITARRISTAS CON EL PROGRAMA DE ENSEÑANZA

MARÍA ROXANA PAREDES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Fundamentación

Introducción

El aumento de las necesidades y exigencias que impone el estudio de la guitarra en la actualidad, plantea al instrumentista un panorama muy competitivo. Las mejoras en el proceso de construcción de la guitarra han aumentado la gama de recursos del instrumento, y como consecuencia ha evolucionado la enseñanza de la técnica de ejecución instrumental, y las obras que se componen para guitarra son cada vez más complejas y difíciles de abordar. Sin embargo, el desarrollo de la técnica instrumental no se ha complementado de manera satisfactoria con el trabajo de la mecánica corporal del guitarrista.

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 actualizarse periódicamente.

Durante la etapa de formación el estudiante desarrolla habilidades psico-sensorio-motrices que aplicará a la ejecución del instrumento. Este proceso lleva un tiempo de maduración, por lo que la enseñanza de las pautas técnico-interpretativas del instrumento deben ser progresivas respecto del nivel de dificultad.

Ya sea por el deseo de parte del docente de adaptarse a las exigencias de la currícula, como por el afán de acreditar por parte del estudiante, suele suceder que se pretende acelerar el aprendizaje con lo cual se malogra el proceso de maduración.

La mecánica corporal y la técnica son bases sólidas sobre las que se construyen las cualidades musicales (interpretación, sonido, fraseo), sin embargo, el trabajo de la mecánica corporal no figura ni en la currícula, ni en los programas de estudio de música, a pesar de que una mecánica funcional es imprescindible para el desarrollo armónico de todos los parámetros antes expuestos. Por esto, la evolución de la enseñanza no ha sido pareja, ya que el trabajo técnico-interpretativo del músico ejecutante debiera sustentarse en una mecánica corporal funcional. Las estadísticas indican que 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 primer 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%.

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 especializados 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.

Debido a lo expuesto, creemos que es imprescindible un enfoque distinto de la enseñanza de la guitarra en el cual, en la carrera del músico los programas sean más flexibles y se adapten a las necesidades y posibilidades reales de los alumnos.

Antecedentes

Según el “Método de Entrenamiento Mecánico-funcional para guitarristas”, creado por la musicoterapeuta Liliana Ardissonne (1997), 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. 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.

El presente desarrollo surgió a partir del interrogante acerca de cómo incorporar este método de manera pedagógica en la enseñanza áulica, teniendo en cuenta las posibilidades y dificultades que se le presentan al docente a la hora de enseñar y las necesidades y carencias del estudiante de guitarra durante la carrera.

El primer antecedente de trabajos sobre entrenamiento mecánico-funcional para guitarristas lo encontramos en el Conservatorio de Morón, con el método de “Entrenamiento mecánico-funcional para guitarristas” aplicado en clases grupales por la prof. Ardissonne. Dicha profesora trabajó con un elevado porcentaje de alumnos que ya presentaban lesiones cuando empezaron a concurrir a sus clases.

Otra experiencia aplicando este método la encontramos en el proyecto de investigación y desarrollo “Exploración de alternativas para la prevención de lesiones y para el mejoramiento de los recursos mecánico-funcionales de los guitarristas”¹ en el que se han hecho investigaciones sobre el tema entre los años 2006 y 2008, mediante la implementación de un Taller de Guitarra. Este proyecto se llevó a cabo en la Escuela de Musica de la Universidad Nacional de Rosario. Los docentes a cargo trabajaron en la prevención de lesiones aplicando el método de la prof. Ardissonne.

Fundamento teórico

Para enfocar esta problemática en la enseñanza de la guitarra, tomamos como referencia los conceptos sobre educación vertidos por Stenhouse (1968), que desarrolló a partir del punto de vista de Peters (1959). Proponía el “modelo de proceso” como alternativa al “modelo por objetivos” para elaborar el currículum, según podemos ver en el diseño del Humanities Curriculum Project. Según Stenhouse, la educación comprende cuatro procesos: entrenamiento, instrucción, iniciación e inducción. Estimamos que en nuestro caso es pertinente desarrollar en primera instancia el entrenamiento, éste consiste en la adquisición de destrezas necesarias para desarrollar una tarea específica. También tomamos elementos de los demás procesos en algún momento de la enseñanza, y todos ellos de alguna manera están subordinados al proceso de inducción.

“La inducción tiene que ver con el acceso al conocimiento. Pero conocimiento no es lo mismo que información. De acuerdo con Stenhouse, construye estructuras o sistemas de pensamiento sobre nosotros mismos y sobre el mundo, que están incluidos en nuestra cultura.” (J. Elliott 1991, p.168).

Desde un punto de vista pedagógico y práctico, creemos que una manera efectiva de articular los conocimientos sobre mecánica corporal, técnica instrumental y cualidades musicales consiste en enseñar a pensar, y aprender a pensar.

De acuerdo a lo propuesto por Stenhouse, la inducción a sistemas de pensamiento es fundamental para cualquier proceso educativo. En el proceso de inducción el docente transmite la información sobre ideas, conceptos y teorías y los representa como modelos críticos que ofrece a los alumnos en relación con problemas propios de la asignatura. El profesor debe inducir a los estudiantes de manera que les haga ver la naturaleza problemática y discutible de las estructuras del conocimiento. El diálogo entre profesor y alumnos y la discusión entre estos constituyen principios de procedimiento que rigen cualquier inducción al conocimiento. Vemos que el proceso de inducción tiene más relación con la forma de pensar de los alumnos, que con el resultado preciso de ese pensamiento. La inducción de los alumnos hacia las estructuras de conocimiento, tiene directa relación con facilitarles pensar a la luz de las normas que definen las formas disciplinadas de pensamiento. Sin embargo creemos que la obtención de resultados uniformes constituye un indicio de

¹ Miembros : Saul I. Fuks (Director), Liliana Ardissonne (Asesora), María Roxana Paredes (Integrante-investigador), Pablo F. Fuks (Integrante-investigador), Ricardo Peralta (Integrante), Juan Pablo Teruya (Becario), Gabriel Avellaneda (Becario).

que los estudiantes no están haciendo evolucionar sus propias capacidades de comprensión, sino reproduciendo la comprensión de sus profesores.

En la práctica de la guitarra, se suele utilizar como recurso pedagógico la repetición maquina, sin comprensión de lo aprendido, con la consiguiente obtención de los resultados uniformes mencionados. Esto puede significar la pérdida de la funcionalidad muscular y es campo propicio para futuras lesiones. En este sentido es muy importante despertar el interés de los estudiantes para que comprendan qué es beneficioso y qué es perjudicial para su propio cuerpo. Esto se produce a través del diálogo con el docente, la autoobservación y la práctica inteligente del instrumento. Una vez que se ha producido esa comprensión y han sido internalizados los parámetros preventivos, es el estudiante mismo el que empezará a manejar su mecánica corporal y su relación con el hecho sonoro. Esto le permitirá conformar su propio criterio. En definitiva, el proceso de entrenamiento queda subordinado al proceso de inducción que articulará habilidades y conocimientos musicales.

Como se ve, la ejecución de la guitarra es un arte eminentemente práctico, el alumno debe apropiarse del conocimiento y ponerlo en acción. Y para ello necesita un punto de partida: una mecánica corporal funcional. Como se menciona más arriba, ninguno de los parámetros musicales tendrá una base sólida si cuando el alumno se sienta a estudiar no logra asumir una postura correcta para hacerlo.

Objetivos

El objeto de esta propuesta consiste en diseñar y aplicar un programa de guitarra que logre la articulación de los requerimientos de la carrera de nivel universitario del músico ejecutante de la especialidad Guitarra con un adecuado adiestramiento de la mecánica corporal. La meta a lograr es la reflexión y toma de conciencia de los alumnos del manejo de su mecánica corporal global para favorecer la prevención de lesiones y el aprovechamiento integral de los recursos técnicos e interpretativos que desarrollarán durante la carrera.

Aportes Principales

Desarrollo de la experiencia

La carrera de Licenciatura en Música, Especialidad Guitarra, consta de un Ciclo de Nivelación que comprende 1er. y 2do. año. Luego el alumno accede a la Licenciatura, que es la carrera universitaria propiamente dicha y comprende desde 1er. año Lic. hasta 5to. Lic.

Trabajaremos con estudiantes que no posean conocimientos o hayan tenido sólo un año de trabajo con la guitarra, para poder ir siguiendo la evolución de los mismos en la crucial etapa de la asimilación de los elementos básicos de la mecánica y la técnica, así como luego su amalgama en el desarrollo de la carrera, los años siguientes.

Para lograr que la enseñanza sea progresiva, se hará una planificación que contemple el desarrollo armónico entre la mecánica -para que sea funcional-, la técnica -para que sea efectiva-, y luego la aplicación de ambas al estudio de obras y al aspecto interpretativo. Se procurará que ésta secuencia respete las posibilidades y tiempo de maduración de cada alumno.

También es importante considerar desde el inicio, que el alumno trabaje con comodidad. Deberá tener en cuenta para la rutina de estudio la altura de la silla, del apoyapié o soporte y del atril con el que trabajará. Conviene que la guitarra con la que inicie su estudio se adapte a las características corporales del alumno y no tenga excesiva tensión en las cuerdas. Por otra parte, se recomendará a los alumnos que regulen las sesiones de estudio e intercalen períodos de descanso para evitar fatiga y pérdida de relajación y concentración.

El proceso de enseñanza articulado al método de entrenamiento debe seguir una secuencia, que puede tener avances y retrocesos, pero que es siempre ascendente (como una espiral).

El programa propuesto se dividirá en tres Ciclos: el Primer Ciclo comprenderá 1er. y 2do. año del Ciclo de Nivelación y 1er año Licenciatura. El Segundo Ciclo comprende 2do. y 3er. año de Lic., en tanto que el Tercer Ciclo engloba 4to. y 5to. año Lic.

Primer Ciclo

Durante el primer año, paralelamente al adiestramiento con el instrumento en la lecto-escritura, se trabajará la postura corporal global y su relación con la guitarra en diversos ejercicios. En la medida que el alumno progresa en la destreza con el instrumento y adquiera un mínimo de conciencia corporal y relajación, se irá aplicando la resultante de estos ejercicios a la ejecución. Luego, en una segunda etapa, se verán los puntos de contacto con el instrumento, ángulos funcionales del cuerpo respecto de la guitarra y algunos elementos acerca de la colocación de las manos, siempre referidos a la postura global funcional. Esto favorecerá el desarrollo técnico-interpretativo del alumno.

Durante el segundo año, a medida que se verifique que los conceptos aprendidos el año anterior se han asimilado a la práctica de manera satisfactoria, se irán incorporando al trabajo técnico y a la ejecución de obras. El mismo criterio se aplica al 1er año de Licenciatura.

Creemos que en tres años de trabajo, los alumnos podrán integrar los conocimientos musicales y el entrenamiento corporal, e irán comprobando de modo empírico que se trata de dos aspectos de un mismo aprendizaje.

Durante estos años de trabajo, es muy importante que se oriente al alumno acerca de la autoobservación y percepción del propio cuerpo, ya que ésta, debidamente entrenada, será auxiliar fundamental para sortear las dificultades en el estudio. El autoconocimiento es fuente de independencia, y esto le irá dando al alumno cierta autonomía promediando la carrera.

Segundo Ciclo

En 2do año Lic., el alumno tendrá más claro el panorama postural. Durante 2do y 3er año Lic. se realizará un repaso de la postura global, y se verá la funcionalidad de la mecánica de ambas manos integrada a la postura global. Lo aprendido se aplicará a la técnica e interpretación de obras.

Tercer Ciclo

Se hará un repaso de lo comprendido sobre la postura global y la mecánica de ambas manos. Con estos conocimientos internalizados se podrá encarar el análisis y estudio de obras desde una perspectiva mecánico-funcional, para lo cual se utilizarán digitaciones que respeten los espacios de descanso y contracción de ambas manos. Sumado a una postura global equilibrada, esto implicará economía de movimientos que permitirá la relajación dinámica durante la ejecución.

Se prevé el desarrollo por parte del docente de una reflexión crítica a lo largo de todo el proceso acerca de aciertos y yerros en la articulación del método de entrenamiento mecánico funcional con la pedagogía. Para esto se aplicarán los postulados propuestos por Susan Hart (1997), con la que acordamos en que la capacidad interpretativa de la enseñanza es fuente legítima y suficiente para la investigación profesional. Las "formas" diferentes de interpretación descritas por Hart, son procesos de reflexión en el aula en términos de cinco modos interpretativos diferentes. Dichos movimientos son parte de todos los repertorios interpretativos de los docentes. Estos modos interpretativos deben ser considerados como complementarios y no excluyentes, ya que cada uno abre una dimensión del contexto interpretativo que el otro da por entendida. Además vemos que las interrogaciones que se hace el docente utilizando estos modos interpretativos se pueden formular tanto en el contexto de la investigación como en relación con la práctica en el aula.

Se espera con esto generar como producto de esta experiencia un nuevo conocimiento e hipótesis para la acción (que es tan riguroso como el proceso de investigación más ortodoxo) y afinar así la estrategia y los momentos de intervención.

Para el desarrollo de las clases se tomará la versión revisada por J. Elliott (1991) de la "Espiral de ciclos" del modelo de investigación-acción de Kurt Lewin, que puede verse en el diagrama de la figura 1. En él se muestra la realización de una evaluación diagnóstica, donde se analizará el nivel de conocimientos previos del alumno, a nivel académico y de mecánica corporal. Hecho el diagnóstico individual, se trazará un plan de acción para cada alumno, asimilado al trabajo grupal. Se implementará este plan durante el primer trimestre del 1er Ciclo. Luego se hará una revisión crítica de lo actuado para corregir fallos y volver a implementar el plan de acción corregido. A partir del segundo trimestre del 1er Ciclo, las clases serán individuales.

El esquema se repite durante el Segundo y el Tercer Ciclo. Hay que tener en cuenta que el carácter de las flechas del esquema no es unidireccional, ya que se puede volver sobre un tema en más de una ocasión para ayudar en su asimilación, sin perjuicio de progresar en otros aspectos. Se ha tratado de hacer el esquema dinámico y flexible, en cuanto a avances y retrocesos, para lograr que el aprendizaje a nivel teórico y práctico sean parejos.

Implicancias/Conclusiones

El cumplimiento de los objetivos propuestos llevará a cambios en la situación corporal y en la actitud hacia el instrumento por parte de los alumnos, que aprenderán a observar su mecánica corporal. Por ello estarán en condiciones de iniciar una investigación para optimizar la postura y buscar soluciones para las dificultades que se presenten en la ejecución del instrumento: técnica, repertorio, digitaciones, etc. Además, tendrán conocimiento de una metodología de estudio que les permitirá mejorar su rendimiento sin producir fatiga y podrán aplicar la mecánica funcional al estudio de las obras.

Si se logra una articulación adecuada, el método de entrenamiento mecánico-funcional impactará sobre la calidad de vida del alumno y su aprendizaje, la calidad de lo que enseña y como enseña el docente, y a largo plazo en la concepción de la currícula. Por esto sería esperable contar

con un graduado que posea una sólida formación artística y el conocimiento de sus posibilidades psicofísicas, hechos que le permitirán afrontar los desafíos de la vida profesional.

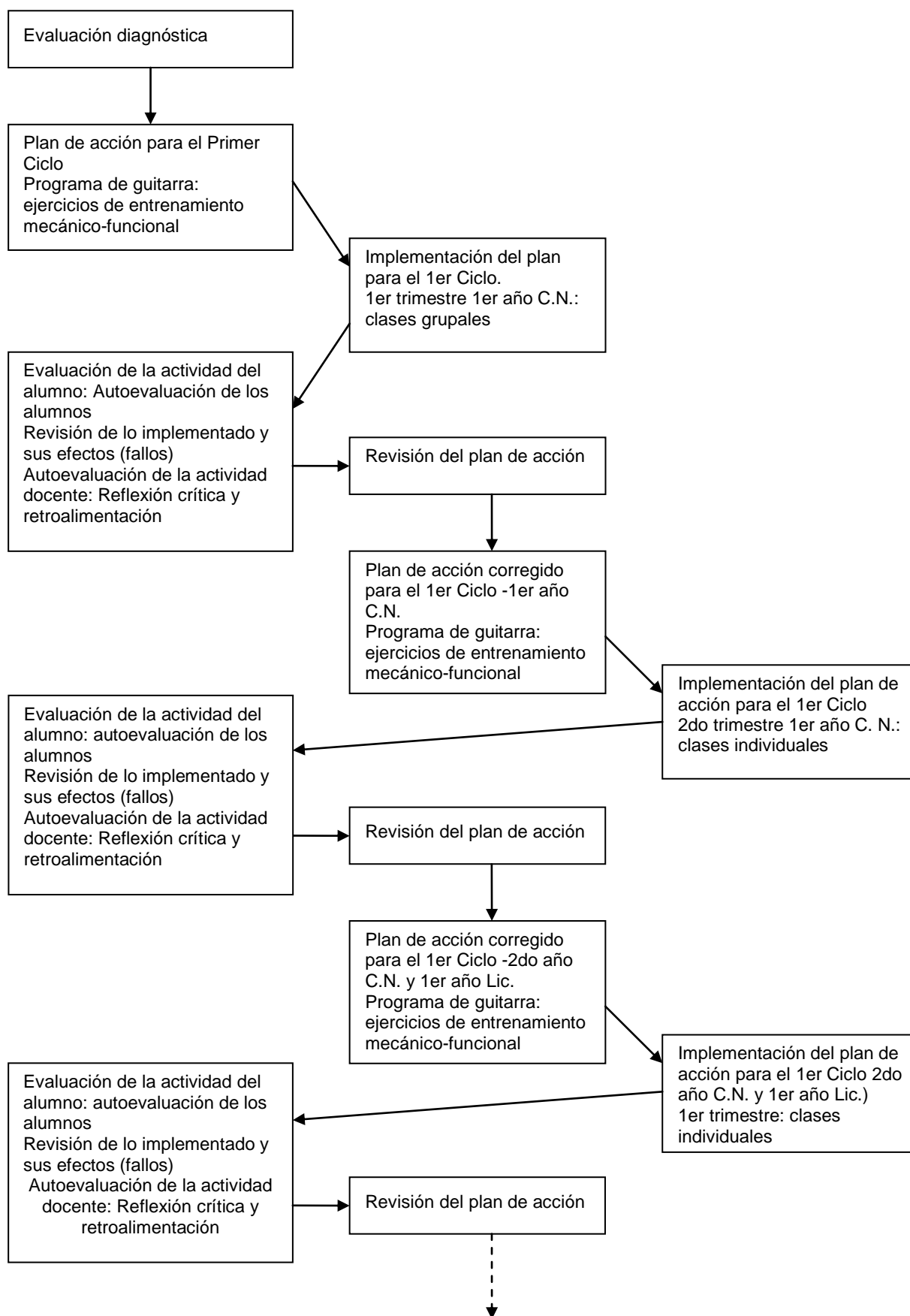


Figura 1. Plan de acción

BIBLIOGRAFÍA

- Fuks, P.; Paredes, M. R. (2008). Exploración de alternativas para la prevención de lesiones y para el mejoramiento de los recursos mecánico-funcionales de los guitarristas - Segunda Etapa. Libro de resúmenes de la 7ma Reunión Anual SACCoM "Objetividad, Subjetividad y Música" - UNR, pp. 57-58.
- Fuks, P.; 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.
- 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).
- Roset i Llobet, J. (2004). Problemas de salud de los músicos y su relación con la educación. En XXVI Conferencia de la Internacional Society for Music Education y Seminario de la CEPROM. Barcelona y Tenerife
- Roset i Llobet, J.; Rosinés-Cubells, D.; Saló-Orfila, J. (2000). Identification of risk factors for musicians in Catalonia (Spain). En *Medical problems of performing artist*, 15, pp.167-174.
- 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).
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación - acción*. Ediciones Morata, S.L.
- Hart, Susan (1997). *Acción Reflexiva*. Material interno de Facultad de Ciencias de la Educación.
- 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.
- Ander Egg, E. (1993). *La planificación educativa*. Buenos Aires: Editorial Magisterio Río de la Plata

RECONSTRUCCIÓN MELÓDICA CON MOTIVOS PREASIGNADOS

Análisis de algunos criterios compositivos utilizados por niños de entre 8 y 11 años

MARINA PEÑA, SILVIA FURNÓ Y MARÍA EMILIA NATALI

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Fundamentos

Desde la perspectiva de su acepción, componer es: “*Formar de varias cosas una, juntándolas y colocándolas con cierto modo y orden*” (Diccionario de la RAE). De acuerdo a este significado el proceso de componer está constituido por acciones tales como formar, juntar, ordenar. Es decir combinar motivos melódicos para conformar una melodía implica tomar decisiones acerca de la mejor opción, acotar el universo de microunidades a un conjunto restringido de elementos, resultado de la aplicación de procedimientos compositivos prototípicos (Malbrán 2007:107), estos, entendidos como procesos internos podrían sugerir un alto nivel de reflexión sobre la acción. El “modo y orden” puede traducirse en términos musicales tales como equilibrio, solidez, coherencia estructural, lógica melódica interna. El proceso creativo en su totalidad está constituido por una serie de pasos realizados a través del tiempo y puede reflejar el uso de estrategias generales y particulares conforme a los problemas y subproblemas que implica la tarea.

Este trabajo muestra una tarea de reconstrucción melódica y los procesos que la caracterizan, en una prueba piloto con personas sin conocimientos musicales sistemáticos. Uno de los supuestos que guiaron el estudio es que, personas sin conocimientos musicales, pueden construir una melodía con cierta lógica discursiva, confiriendo un orden aceptable a un conjunto de motivos melódicos predeterminados y dando razones de las decisiones tomadas; en este sentido se admite que los sujetos puedan operar con procesos metacognitivos, *dotar de argumentos a los juicios sobre la percepción de fragmentos musicales y controlar y evaluar las propias estrategias frente a la música* (Malbrán 2007, p 99).

Estudios realizados con sujetos músicos y no músicos han puesto de relevancia la diferencia en términos de procesos y estrategias desarrolladas por ambos grupos al momento de resolver una tarea de creatividad en el campo de la música. Davidson y Welsh (1988)¹ en sus estudios sobre procesos de composición musical, notaron que los novatos desarrollaban estrategias referidas al trabajo nota a nota mientras que los expertos atendían a paquetes (“*chunks*”) de información dentro de grandes unidades.

Wallas (1926)² sugiere cuatro momentos presentes en el proceso creativo: preparación, incubación, iluminación y verificación (Collins 2005). De estas cuatro etapas las de preparación e iluminación parecerían presentar un mayor nivel de manejo intuitivo de los materiales, mientras que en las de incubación y verificación se advierte un uso y manipulación más consciente.

Según Vigotsky (1930-1982) “*La demanda creadora no coincide siempre con la posibilidad de crear...*” (p 54). Desde esta perspectiva, sujetos no músicos mostrarían dificultades o aún podrían abandonar la tarea antes de las etapas de incubación y verificación dado el mayor nivel de consciencia requerido; es decir, desde una perspectiva vigotskyana se vislumbran escollos al momento de verbalizar o dar razones referidas al proceso de construcción melódica o justificar las decisiones tomadas durante la tarea.

Investigaciones en el campo de la música sugieren que sujetos de diversos niveles de formación y ubicados en muy distintas franjas etarias podrían resolver la tarea de construir o reconstruir melodías equilibradas si se les facilitara para ello “*elementos estructuralmente*

¹ Citado por Collins 2005.

² *Ibidem*

significativos” que se constituyen en “*unidades intuitivas de percepción*” (Bamberger, 2003: 12). Esta autora analiza el proceso de reconstrucción melódica describiendo dos momentos clave: i) la reflexión como herramienta del proceso intuitivo de recomposición y ii), la reflexión sobre el proceso intuitivo, considerado de metainvestigación. Por ello, en este estudio se consideraron fundamentales las razones que brindaron los sujetos al momento de explicar el modo de resolución alcanzado ya que permitió recoger información vinculada a los procedimientos de construcción utilizados.

Objetivos

Este trabajo se propone

- Analizar los diferentes modos en que sujetos sin conocimientos musicales sistemáticos construyen melodías formando nuevos agrupamientos a partir de un conjunto de motivos predeterminados.
- Analizar las justificaciones brindadas por los examinados acerca de los criterios esgrimidos para las decisiones.
- Examinar intra e intersujeto el uso de criterios constructivos tales como: fórmulas de comienzo, cierre y desarrollo.

Metodología

El estudio utiliza un *test* denominado Test de Atributos de la Melodía (TAM) de S. Furnó en una versión facilitada. El TAM es un instrumento que permite estudiar la formación de conceptos a partir de la resolución de una tarea de clasificación de veintidós (22) diseños melódicos en cuatro grupos. En su versión original (Furnó 2009)³ la tarea compromete operar con cuatro variables (atributos de la melodía): dos de ellas, están presentes en la solución; las otras dos son distractores que complejizan la tarea. Por esta razón, las variables distractoras presentan atributos que atraen la atención creando un conflicto cognitivo. En este trabajo se utiliza la tarea de clasificación como juego exploratorio en el que la manipulación de los diseños melódicos cumple el propósito de que el sujeto se familiarice con ellos; alcanzada tal finalidad, estaría en mejores condiciones para operar creativamente con los diseños melódicos construyendo una melodía tonal a partir de diferentes modos de agrupamiento.

Por ello, se redujo la dificultad del *test* construyendo una versión en la que las variables críticas muestran rasgos de mayor aptitud perceptiva, en tanto que se aminoró la acción distractora de las dos variables restantes, reduciéndolas a dos variables secundarias. Esta reducción de la dificultad disminuye asimismo el tiempo de actuación del sujeto en esta primera parte, contribuyendo a evitar la fatiga.

Una vez que el sujeto tiene a su disposición los diseños clasificados, se propone una segunda tarea que constituye el eje de este estudio: *construir una melodía tonal seleccionando diseños melódicos predeterminados y ordenándolos según se desee*. El sujeto debe seleccionar dos de los cuatro grupos de diseños, escucharlos tantas veces como considere necesario y buscar el modo de ordenarlos con el fin de construir una melodía que considere completa. Asimismo puede corregir las veces que necesite. Finalmente, el examinador solicita al examinado que explique las razones de selección de los diseños.

La versión facilitada del TAM

El instrumento utilizado es un *software* que presenta las mismas características estructurales que el TAM y una adecuación en la selección de las cuatro variables intervinientes. Al igual que en el TAM se consideran dos variables críticas que se estructuran en torno a dos valores cada una y, a diferencia de él, las otras dos variables, que presentan cinco y seis valores respectivamente, funcionan como variables secundarias o de complemento.

Variables críticas

Esta versión considera como variables críticas al timbre y el registro.

Estudios previos sobre formación de conceptos relativos al sonido musical sugieren indicios acerca del atractivo del timbre por sobre otros atributos (Furnó, Valles, Burcet 2002);

³ Véase el trabajo Test de atributos melódicos (TAM). Un instrumento para explorar la formación de conceptos melódicos; presentado en esta reunión de la SACCoM.

un segundo atributo atendido es el registro; esto es, una consideración de la altura del sonido basada en la proximidad registral. Por esta razón, se seleccionaron estos atributos para construir las variables críticas.

En relación al timbre se seleccionaron dos instrumentos diferentes en ataque y sostén y con homogeneidad tímbrica aún en registros extremos: xilófono (impulsivo y de extinción rápida) y violín (de ataque menos impulsivo y sostenido)

En cuanto a los registros, la selección de dos regiones a distancia de 18 semitonos (La Mayor, registro grave y Mib Mayor, registro agudo) respondió a la necesidad de evitar que los diseños melódicos pertenecientes a ambos grupos utilizaran alturas coincidentes.

La tarea de clasificación es así facilitada y promueve el necesaria atención a la fisonomía de los diseños melódicos que antecede a la tarea de construcción de la melodía.

Variables secundarias o complementarias

Se seleccionaron los atributos contorno melódico y ritmo. De acuerdo con la estructura del test de origen, se consideraron cinco valores para el ritmo (cinco diferentes) y seis valores para el contorno melódico determinados por su direccionalidad (ascendente, descendente, ascendente-descendente, descendente-ascendente, nota repetida y diseño quebrado).

Composición de los diseños melódicos

Este estudio centra su atención en la construcción de melodías, por ende la tarea de mayor compromiso es la composición de diseños melódicos. Con la finalidad de adecuar el instrumento a la segunda tarea –construcción melódica- se compusieron los diseños melódicos considerando i) las características requeridas para que pudieran cumplir el rol previsto en la tarea de clasificación (igual número de elementos componentes, igual figuración rítmica de cierre, seis contornos melódicos y cinco combinaciones rítmicas); ii) las relaciones armónicas implícitas que permitieran inferir funciones de apertura, cierre y o desarrollo del discurso musical con la finalidad de brindar cierta variabilidad en términos estructurales necesaria para resolver la tarea de construcción melódica.

De este modo, los 22 diseños melódicos muestran 10 diseños unifuncionales, son aquellos que sugieren continuidad en la marcha discursiva. Los restantes utilizan criterios constructivos que no son unívocos: pueden dar lugar a relaciones bi o tri-funcionales. Cinco diseños melódicos son bi-funcionales: 3 de ellos pueden sugerir tanto inicio como continuidad en la marcha discursiva (apertura – desarrollo) los otros dos sugieren inicio o final de sección o fragmento. Los siete diseños restantes son tri-funcionales: sugieren tanto inicio, continuidad como final de la marcha discursiva.

Administración de las tareas experimentales

La administración de las tareas se realiza en sesiones individuales. Inicialmente se familiariza al sujeto con el funcionamiento del programa y se explica la primera actividad de clasificación, en la que debe distribuir los 22 diseños componentes clasificándolos en cuatro grupos.

La resolución exitosa de esta tarea no es condición necesaria para la realización de la segunda; pero, tal como se anticipara, la manipulación de los motivos melódicos de la fase inicial constituye un paso previo fundamental para la selección de los diseños que serán utilizados posteriormente en la tarea de construcción de una melodía tonal.

La clasificación finaliza cuando el sujeto alcanza una solución al problema o expresa haber terminado la tarea. En este caso se solicita la segunda actuación especial de construcción melódica, en la que pueden presentarse dos modos diferentes de operar por parte del testista dependiendo del nivel de resolución antes alcanzado: 1) si la primera tarea hubiera sido resuelta correctamente (agrupamiento correcto y explicación coherente) se solicita al sujeto que a) escuche nuevamente los diseños y seleccione dos de los cuatro grupos de diseños b) utilice esos diseños, combinándolos en la tarea de construcción melódica, utilizando entre 4 y 8 diseños como máximo c) explique el uso de los motivos seleccionados justificando las decisiones. 2) Si la primera tarea no hubiera sido resuelta el testista reinicia la administración y valiéndose de los rótulos⁴ ubica en los cuatro cuadrantes los motivos pertenecientes a cada grupo; la tarea sigue según los pasos a, b y c antes descriptos.

Recolección de datos

⁴ Particularidad del *software* que permite constatar la corrección de la respuesta.

Los comentarios, explicaciones, dudas y justificaciones expresadas por los sujetos durante la resolución de las dos tareas experimentales se registran mediante grabación digital. Los informes verbales obtenidos se extraen de la grabación y se transcriben de manera manual ajustando cada comentario a la acción realizada por el sujeto en ese instante, dato provee el *software*.

Características de la muestra

Los sujetos, cuyas edades oscilan entre los 8 y 13 años no presentan una formación musical específica aunque pertenecen a una misma institución educativa que muestra particular interés por la formación musical de los estudiantes. Los alumnos reciben dos clases semanales de música. El proyecto musical institucional se desarrolla de manera constante y bajo el mismo lineamiento desde hace 5 años.

La muestra es aleatoria. El test, en formato de *software*, requiere de ciertas condiciones para su administración, así como ciertas destrezas en el uso de *apíe*. En este sentido, los niños de la muestras tienen familiaridad en el manejo de computador

Resultados

El análisis aplica técnicas cualitativas y cuantitativas. Las variables críticas resultaron de mayor *apiencia* que las complementarias. Los sujetos de la muestra atendieron primariamente al timbre y al registro, tanto quienes resolvieron el problema como aquellos que no alcanzaron la solución. El monto de información que presentan las variables secundarias se considera alto y escapa a las posibilidades de análisis de sujetos con poco entrenamiento musical por ello cumplieron con el propósito de reducir su función distractora y funcionar como complementarias.

El tiempo utilizado para la resolución de ambos problemas osciló entre 11 y 30 minutos; el mayor tiempo observado lo usó el único sujeto que consideró los contornos melódicos (variable secundaria) como posible criterio de resolución que además presenta una mayor experiencia musical vinculada al canto coral.

A efectos de estudiar la construcción melódica, se extrajeron los datos provenientes del *software*, se volcó y analizó el informe verbal y se transcribieron gráficamente las melodías elaboradas por los sujetos. El material obtenido se analizó en términos de: dificultad de las variables secundarias, carencia de vocabulario específico, modos de organización estructural, principios constructivos, así como otras tendencias extraídas de los datos cuantitativos.

Los resultados que se presentan a continuación se organizan de acuerdo con esas temáticas y, en algunos casos, se ilustran mediante fragmentos extraídos del informe verbal.

Dificultad de las variables secundarias

La organización de alturas propuesta como variable secundaria fue considerada por algunos sujetos pero de modo anecdótico; el informe verbal aportó datos referidos al modo en que representaron en su mente algunas particularidades de los motivos melódicos utilizados. Por ejemplo

Testista: ¿Por qué decidís ponerlos juntos a esos dos motivos, en que se parecen?

Sujeto : en que tienen como el mismo sonido solo que uno va de grueso a muy fino y otro de fino a gruesito, uno empieza con un tono, termina con otro y el otro sigue con el mismo tono que termino el anterior”

Sujeto : porque me parece que tienen la misma melodía ...Pero en diferentes alturas, unas agudas y otras graves

Sujeto : esta es una escalerita para abajo... en el azul los que hacen el sube y baja...

Carencia de vocabulario específico

El análisis de los informes verbales dio cuenta de la dificultad que implica la verbalización de cuestiones referidas a la melodía; al momento de justificar sus decisiones compositivas los sujetos mostraban carencia de vocabulario específico.

En los casos en que mayor información verbal se obtuvo sobre el proceso de construcción melódica las verbalizaciones fueron de carácter metafórico o descriptivo (Furnó – Valles 2007).

Testista: ¿Por qué decidís utilizar ese motivo para empezar?

Sujeto b: porque es una forma de apertura!

Testista: y que te da la sensación de que es una forma de apertura?

Sujeto b: que empieza...te das cuenta lo que va a pasar en todas las otras, que te va...que te va llevando que te va guiando, como que va cambiando de tono...

Testista: ¿y este otro para terminar?

Sujeto b: como una forma de cierre pam pam pam pam pam

Algunos sujetos utilizaron gestos de ubicación en el espacio para apoyar sus verbalizaciones.

Modos de organización estructural

En la tarea de construcción melódica se detectaron inicialmente, dos modos de organización interna: relaciones de a pares y encadenamientos breves. La figura uno muestra un ejemplo de ambos tipos de organización.

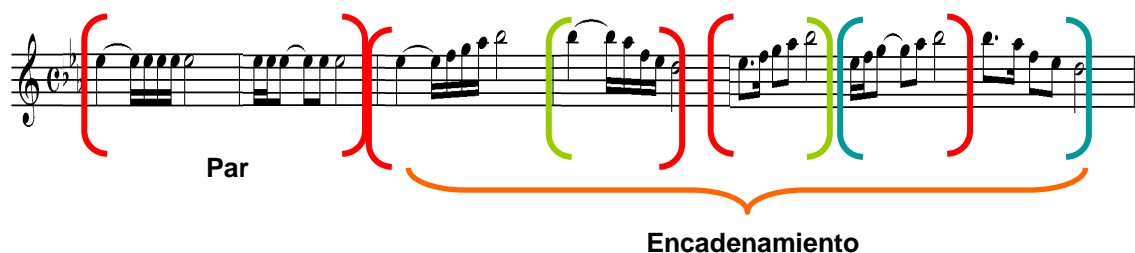


Figura 1. Tipos de organización

Principios constructivos

Los contornos unidireccionales ascendentes y descendentes ejemplificados en la figura 2 fueron utilizados con criterio de complementariedad por un 75% de los sujetos de la muestra.

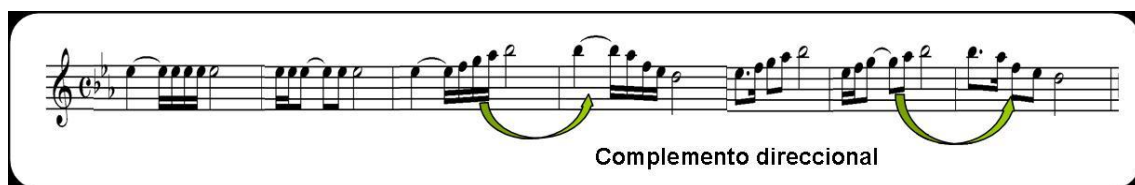


Figura 2. Ejemplo de complemento direccional

La imitación de la rítmica (figura 3) se observó con frecuencia en las relaciones entre los motivos utilizados, con menor recurrencia apareció la imitación melódica (figura 4), entendiéndose por tal aquella que mantiene todos los elementos constitutivos constantes, es decir presenta identidad en cuanto al contorno, ritmo y misma distribución de alturas, aunque puede presentar diferente registro y por tanto diferente centro tonal.

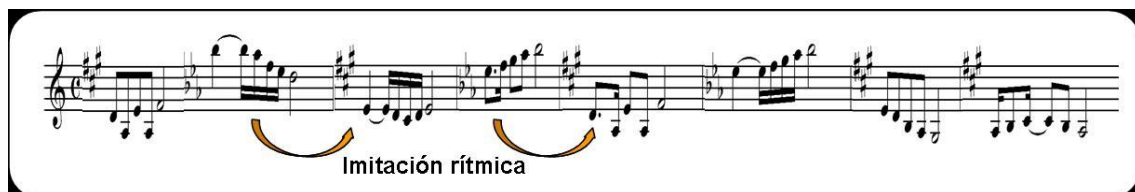


Figura 3. Ejemplo de imitación rítmica



Figura 4. Ejemplo de imitación melódica

Si bien el contorno no fue tenido en cuenta al momento de resolver la tarea de conceptualización, si lo fue en la composición. Se observó un alto porcentaje de sujetos que utilizaron la imitación de contorno (figura 5) al momento de realizar la construcción melódica. Se entiende por imitación de contorno a la sucesión de dos o más motivos que presentan igual direccionalidad.



Figura 5. Ejemplo de imitación de contorno

Se observó a partir de estas organizaciones la tendencia a utilizar los opuestos -ya sea entre centros tonales (registros), timbres instrumentales o ambos criterios en combinación- como uno de los principios constructivos más reiterados.

Algunos sujetos dieron cuenta de ello en el informe verbal

Testista: ¿por que decidís utilizar ese motivo para empezar?

Sujeto: yo me imagino como que este le habla y este le responde

Solo dos sujetos pudieron explicar su construcción en términos de cuadratura, anticipación o previsibilidad,

Sujeto a: que empieza...te das cuenta lo que va a pasar en todas las otras, que te va...que te va llevando que te va guiando, como que va cambiando de tono...

Sujeto b: porque me pareció que daba espacio para que los otros puedan seguir o engancharse.

Algunas tendencias promedio

Un alto porcentaje de la muestra compuso la melodía alternando diseños de registro grave y agudo (58,33%), al tiempo que un muy bajo porcentaje utilizó solo el registro grave (8,33%)

Los motivos usados con mayor nivel de coherencia en relación a la melodía total resultante fueron aquellos que sugieren continuidad en la marcha discursiva (de desarrollo).

Un alto porcentaje de los motivos de inicio de las melodías presentaron funcionalidad de desarrollo (50%). En cuanto a la direccionalidad de estos motivos fue predominantemente ascendente o presentaba un movimiento ascendente como cierre del diseño (58%)

El 66,66% de los motivos utilizados en el final de las melodías coincidieron con la funcionalidad de cierre. En cuanto a la direccionalidad el 60% de dichos motivos eran descendentes o presentaban un movimiento descendente como cierre del motivo.

En aquellos casos en que los sujetos utilizaron el mismo registro (igual centro tonal) en la totalidad de su composición o en algún fragmento, un vínculo muy observado entre motivos o entre encadenamientos breves fue la utilización de sonido repetido o grado conjunto entre las notas de cierre de un diseño y comienzo del diseño siguiente (figura 6 y 7).



Figura 6. Enlaces por sonido repetido o grado conjunto

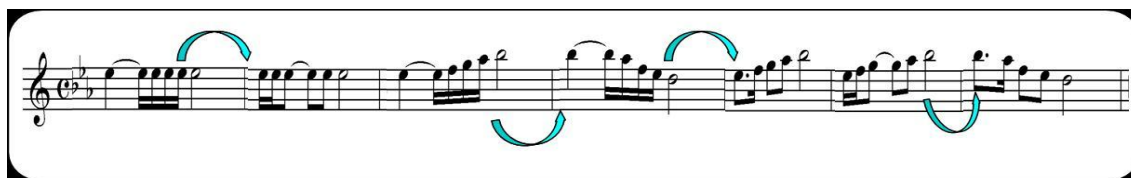


Figura 7. Enlaces por sonido repetido o grado conjunto

Discusión

La escasa incidencia de las variables secundarias sugiere que, en sujetos no músicos, la comprensión del contorno melódico y del diseño rítmico como elementos independientes está lejos de sus posibilidades de análisis. La fusión de ambos componentes en una unidad melódica perceptible parecería constituirse en el modo prototípico de aprehensión. Este fenómeno podría estar reforzado por la cantidad información diferente dentro de cada variable (6 contornos melódicos y 5 diseños rítmicos),

Los modos de organización de las melodías en pares o encadenamientos breves podría explicarse desde la dificultad que entraña la manipulación de unidades melódicas de

extensión superior a ocho tiempos; *manipular*, en su acepción de “tratar hábilmente con, manejar con tacto o con oficio hechos, materias, personas o sus emociones” (Sánchez Cerezo, dir. 1983) se refiere en este estudio a modos exploratorios pre-compositivos tales como comparar, cotejar, anticipar y proyectar sobre objetos sonoros. Este parecería ser el motivo que origina la predominancia de criterios compositivos tales como el contraste o la complementariedad entre unidades breves.

Es probable que la diferencia entre registros propuesta en la variable crítica haya enmascarado la percepción del centro tonal. La utilización de registros de modo combinado en la construcción melódica podría ser indicio de ello. Al mismo tiempo cabe preguntarse en que medida la noción (aún intuitiva) de centro tonal es una construcción posible de ser alcanzada a través de procesos de enculturación. En los casos en que los sujetos utilizaron el mismo registro (es decir igual centro tonal) no es posible adjudicar a esta elección un carácter consciente, ya que podría ser producto del azar derivado de la búsqueda de combinatoria tímbrica. En relación con esta problemática surge la necesidad de reeditar la situación experimental con una reducción de variables para estudiar específicamente las cuestiones derivadas del centro tonal.

El alto porcentaje de casos que utilizaron motivos ascendentes como apertura y descendente como fórmulas de cierre al margen de su funcionalidad armónica implícita, permiten suponer el uso de la direccionalidad de los contornos con un criterio cadencial ¿sería posible conjeturar que la utilización de la direccionalidad del contorno usada en este sentido constituye un paso previo en la construcción de la noción de cadencia armónico-melódica? Esta es una cuestión que se intentará analizar en los próximos estudios.

Referencias

- Bamberger, J. (2003). The development of intuitive musical understanding: a natural experiment. En Hallam, S. (ed.). *Psychology of Music* **31** (1). Sage Publications. Pp. 7-36
- Collins, D. (2005). A synthesis process model of creative thinking in music composition. En Hallam, S. (ed.). *Psychology of music* **33** (2). Sage Publications, pp. 163-216
- Furnó, S.; Valles, M.; Burcet M.I. (2002). Criterios categoriales en la formación de conceptos referidos al sonido musical: un estudio con adolescentes de 13 años. En Martínez y Musumeci (Eds.) *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM* (CD). UNQUI.
- Furnó, S.; Valles, M. (2007). Sonido musical y formación de nuevos conceptos. Un estudio con jóvenes de 17 años. *Actas de las Terceras Jornadas de Investigación en disciplinas Artísticas y Proyectuales* (CD). Facultad de Bellas Artes UNLP. P: 1 a 8 - ISSN: 1850 - 6011.
- Furnó, S. ; Valles, M. ; Burcet, M I (2002) Sonido musical: abstracción y saliencia de atributos componentes en Furnó, Arturi (comp.) *Encuentro de Investigación en arte y diseño*,. Facultad de Bellas Artes- Bachillerato de Bellas Artes A. De Santo (UNLP), pp 34-37
- Malbrán, S. (2007) *El oído de la mente*. Madrid, Akal.
- Sánchez Cerezo, S. (dir.) (1983). *Diccionario de la Ciencia de la Educación*. Madrid, Santillana.
- Vigotsky, L.S. (1930-1997) *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. Mexico, Fontanara.

EL GESTO MANUAL EN LA TAREA DE LECTURA ENTONADA A PRIMERA VISTA

Algunos aportes para su estudio

ALEJANDRO PEREIRA GHIENA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Fundamentación

Los estudios en cognición musical corporeizada se basan en la idea de que existe una relación entre las características de la música y el modo en que ésta es experimentada por el sujeto a través de su mente y su cuerpo como un todo indivisible. El avance del estudio del rol del cuerpo en los procesos de significación musical, ha necesitado echar mano a los métodos de análisis de movimientos corporales y las definiciones aportados por otras disciplinas, como la lingüística, la sociología y la danza, entre otras. Uno de los sistemas de análisis de movimientos que mayor acuerdo ha encontrado entre los investigadores en música proviene de la danza, y fue propuesto por Rudolph Laban (1970). Este sistema se basa en cuatro categorías que describen las cualidades internas de los movimientos: (i) *cuerpo* (analiza la parte del cuerpo que realiza el movimiento); (ii) *espacio* (refiere al comportamiento del cuerpo en los planos vertical, horizontal y sagital); (iii) *forma* (observa las posiciones del cuerpo y sus modificaciones durante los movimientos); y (iv) *esfuerzo* (refiere a las características sutiles de expresión e intención del movimiento).

Analizar los movimientos utilizando las categorías propuestas por Laban nos permite describir detalladamente los gestos corporales de los sujetos, pero nos dice poco acerca del rol de esos gestos en los procesos de significación musical.

En un estudio previo (Pereira Ghiena 2008) se observó que, durante las tareas de lectura musical entonada a primera vista, los estudiantes de música realizan una amplia gama de movimientos corporales que son diferentes de los denominados *productores de sonido*. Si bien el estudio postuló una categorización general de los movimientos en vinculación con las características musicales de la melodía leída, resultó evidente la necesidad de hallar nuevas categorías que posibiliten un análisis más puntual y detallado de los movimientos, con el fin de encontrar relaciones que permitan (i) mapear los movimientos con rasgos estructurales, y (ii) establecer vinculaciones con las estrategias cognitivas que los estudiantes emplean para resolver tareas de lectura a primera vista. En este sentido, se acotó el estudio del movimiento al gesto manual observable en dicha tarea, para lo cual fue necesario indagar en las definiciones y categorías de gestos existentes.

El término *gesto* alude generalmente al "*movimiento o conjunto de movimientos que expresan un mensaje, indican un estado emotivo o acompañan una expresión verbal*" (Diccionario de Ciencias de la Educación Santillana). Sin embargo, existen múltiples definiciones de gesto dependiendo del ámbito disciplinar en donde emergieron, por lo que resulta necesario explicitar las características principales y definir un grupo de categorías específico de acuerdo al contexto donde han surgido (Mauleón 2008). Aun así, muchos de los hallazgos en investigación sobre el gesto en la comunicación humana son aplicables a diferentes ámbitos y brindan un punto de partida para la investigación del movimiento corporal en diferentes contextos disciplinares.

En el ámbito de los estudios lingüísticos del gesto, McNeill (1992) ha planteado que los gestos no son accesorios del lenguaje, sino que poseen sistemas de procesamiento diferentes, y se integran con el fin de dar a entender lo que se comunica. Para McNeill, es a través de los gestos que las personas hacen visibles sus recuerdos y sus pensamientos internos. Aun cuando presentan propiedades específicas diferentes, el habla y el gesto son co-expresivos y poseen una sincronía semántica, es decir, que ambos presentan los mismos significados al mismo tiempo. El gesto posee la propiedad de ser *global y sintético*. Es global porque el todo determina el significado de las partes, y es sintético porque un único gesto puede combinar muchos significados. Sin embargo, no poseen una estructura jerárquica, por lo que dos gestos sucesivos no pueden combinarse para conformar un gesto más grande y de mayor complejidad (propiedad *no combinatoria*). Cada gesto es una completa expresión de significado en sí mismo. No obstante, McNeill acuerda con Kendon (1980, citado por McNeill 1992) en que existe una jerarquía kinésica, en la que una *unidad gestual*, definida como el período de tiempo desde que una extremidad comienza a moverse hasta que vuelve a la posición de descanso, está compuesta por varios *gestos o frases gestuales*. Aunque a simple vista parece existir una contradicción entre la jerarquía kinésica y la propiedad no combinatoria de los gestos, esto no es así, ya que los gestos no se combinan para formar uno más complejo, sino que se agrupan en unidades gestuales de acuerdo a la detención del movimiento, Estas propiedades básicas resultan

sumamente interesantes para el análisis del gesto en la lectura musical entonada, porque brindan la posibilidad de pensar los gestos como una unidad completa de significado, de agruparlos en unidades gestuales, y de analizar sus vinculaciones con las unidades de significado musical.

Siguiendo a Kendon (op. cit.), McNeill señala que existen tres fases básicas del gesto de acuerdo a su desarrollo temporal: *preparación, ataque y retracción*. Por ejemplo, en el gesto que acompañaría la locución de la frase “*tomó el picaporte y abrió la puerta*”, la fase de *preparación* podría consistir en levantar la mano derecha del apoyabrazos de la silla y moverla hacia adelante al mismo tiempo que se va abriendo; el *ataque* consistiría en cerrar la mano y desplazarla hacia atrás y hacia la derecha representando la apertura de la puerta; y la *retracción* podría ser el regreso a la posición inicial sobre el apoyabrazos. También podría existir una fase de sostén previa al ataque y otra posterior al ataque. Sin embargo, algunas de estas fases podrían no estar presentes, solamente la fase del ataque del gesto es obligatoria para que éste sea considerado como tal.

Además, McNeill (op. cit.) ha propuesto cinco categorías para el análisis de los gestos durante el habla: *gestos icónicos, gestos metafóricos, batidos, gestos cohesivos y gestos deícticos*. Los *gestos icónicos* poseen una relación muy cercana con el contenido semántico del discurso hablado, y son representaciones figurativas de objetos o acciones. Por su parte, los *gestos metafóricos* ilustran una idea o concepto abstracto. Los *batidos*, similares a la marcación del tiempo musical, son los movimientos de la mano que van junto con la pulsación rítmica del discurso hablado, y suelen ser movimientos cortos y repetitivos. Los *gestos cohesivos* cumplen la función de unir dos partes del discurso que están temáticamente relacionadas pero temporalmente separadas, a través de la repetición de la forma gestual, del movimiento, o del lugar en el espacio gestual. Pueden ser gestos icónicos, metafóricos o batidos, el punto está en la reaparición que señala la recurrencia o continuación de un tema. Finalmente, los *gestos deícticos* son gestos de señalamiento hacia objetos y lugares concretos, aunque en muchos casos también se utilizan para indicar ideas abstractas.

Otra de las categorizaciones gestuales ampliamente reconocidas y de mayor impacto en el estudio del movimiento corporal en diferentes disciplinas, fue propuesta por Ekman y Friesen (1969) para clasificar los gestos producidos en la comunicación no verbal, y presenta cinco categorías: *gestos emblemáticos o emblemas, gestos ilustrativos o ilustradores, gestos que expresan estados emotivos, gestos reguladores de la interacción y gestos adaptativos o adaptadores*. Los *emblemas* son gestos que poseen un significado claro y preciso, como por ejemplo, levantar el pulgar para expresar *ok*. Los *gestos ilustrativos* son movimientos conscientes e intencionales que acompañan a la comunicación verbal para ilustrar los significados de las palabras. Los *gestos que expresan estados emotivos*, como su nombre lo indica, reflejan el estado emocional momentáneo, como por ejemplo, una mueca de dolor. Los *reguladores* son gestos que sincronizan la comunicación, y se utilizan para indicar el relevo de turnos en la conversación, para iniciar o finalizar la interacción, etc. Por su parte, los *gestos adaptativos* son movimientos que no poseen una intención comunicativa observable, y suelen realizarse para buscar relajación o calmar los nervios, etc. Este tipo de gestos puede estar dirigido a objetos, como por ejemplo acomodarse la ropa, o hacia el propio cuerpo como rascarse o pellizcarse.

En el ámbito de la ejecución musical existen diferentes estudios que se han ocupado de observar y de analizar el gesto corporal en la música. Delalande (1988) planteó una clasificación de gestos en tres categorías a partir de observaciones de las ejecuciones del pianista Glenn Gould: *gestos efectores, gestos de acompañamiento y gestos figurativos*. Los *gestos efectores* son aquellos que producen el sonido musical; los *gestos de acompañamiento* no son necesarios para la producción de sonido pero aun así aparecen durante la ejecución; y los *gestos figurativos* son movimientos advertidos por la audiencia a partir del sonido, pero sin observar directamente la realización del gesto.

Davidson (2001) realizó un estudio de caso sobre los gestos producidos por la cantante Annie Lennox durante una ejecución, basándose en las categorías de gestos propuestas por Ekman y Friesen (1969). De este modo, Davidson encontró cuatro tipos de gestos en la ejecución de Lennox: (i) *gestos adaptativos*, que ayudan a la autoestimulación de la cantante y pueden exhibir características personales y estados internos; (ii) *gestos reguladores*, que permiten sincronizar y coordinar la ejecución entre los músicos; (iii) *gestos ilustrativos y emblemáticos*, que están destinados a apoyar la narrativa del texto de la canción; y (iv) *gestos de exhibición*, utilizados para mostrarse o lucirse ante la audiencia, como por ejemplo, bailar con los músicos o acercarse al borde del escenario y pedir al público que palmeo. Según Davidson los gestos reguladores, ilustrativos y de exhibición están claramente orientados externamente, hacia la audiencia o hacia los músicos, mientras que los gestos adaptativos se orientan hacia el interior del individuo, y se vinculan con los estados internos.

Hasta aquí se ha realizado una descripción sintética de algunas de las categorizaciones más difundidas para el análisis de los gestos en la comunicación verbal y no verbal, como así también en la ejecución musical vocal e instrumental, que podrían contribuir al análisis del gesto en las tareas de lectura musical entonada a primera vista.

Objetivos

Analizar críticamente diferentes categorizaciones de gestos provenientes de distintos ámbitos disciplinares y estimar su pertinencia para el análisis del gesto manual en las tareas de lectura entonada a primera vista. Proponer una categorización alternativa que permita sistematizar los gestos de acuerdo a las particularidades de la tarea.

Metodología

La metodología constó básicamente de dos etapas. La primera consistió en la realización de un estudio experimental en el que los sujetos debían realizar tareas de lectura entonada a primera vista. Además durante esta etapa se seleccionó uno de los sujetos que participó de la prueba y se realizó una descripción detallada de cada uno de los movimientos de las manos de acuerdo a las categorías *espacio* y *forma* propuestas por Laban (1970). En la segunda etapa se realizaron análisis críticos de algunas de las categorizaciones propuestas en distintos contextos disciplinares para el estudio del gesto.

Primera etapa: estudio

Se realizó una prueba en la que participaron 15 estudiantes de música que habían finalizado el primer año correspondiente al ciclo básico para las carreras de música de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP.

La tarea consistió en leer a primera vista una melodía especialmente diseñada para la prueba, proyectada en una pantalla. Los sujetos debieron permanecer de pie frente a la pantalla durante la realización de la prueba, y dispusieron de 4 minutos para ubicarse en la tonalidad y conocer la melodía antes de realizar la versión final.

Se utilizaron dos cámaras filmadoras dispuestas a 90 grados una de la otra para realizar tomas de cuerpo entero, de frente y de perfil. Se registró tanto el momento de preparación como la ejecución final de la melodía, con el fin de observar y comparar los movimientos realizados en ambas situaciones.

Luego de realizar múltiples observaciones de los videos del test se seleccionó uno de ellos para realizar un análisis detallado. Esta selección se realizó de acuerdo a criterios a priori basados en la cantidad de movimientos realizados con de las manos, la cantidad de gestos manuales diferentes, la recurrencia de gestos, y la identificación de posibles relaciones entre el gesto y el sonido. El análisis fue realizado utilizando las categorías Laban de *espacio* y *forma*.

Segunda etapa: análisis de las categorizaciones

Se realizaron análisis críticos de las categorizaciones de gestos propuestas por: (i) McNeill (1992); (ii) Ekman y Friesen (1969); (iii) Delalande (1988); y (iv) Davidson (2001; 2002). El análisis consistió en testear las categorías que propone cada autor aplicándolas a los movimientos de las manos del sujeto seleccionado detallados en la primera etapa, y estimar la pertinencia de cada categoría para el análisis de los gestos manuales desplegados durante las tareas de lectura entonada a primera vista.

Resultados

Algunas de las propuestas de McNeill resultan sumamente interesantes para el análisis del gesto manual en la lectura musical entonada. La idea de la existencia de una jerarquía kinésica, y de que el gesto es una unidad completa de sentido en sí mismo, permite establecer los límites del gesto de acuerdo al significado que expresan, y agruparlos en unidades gestuales en función de la detención del movimiento. Sin embargo, cuando se intentó aplicar estos conceptos para segmentar los gestos manuales del sujeto observado durante la realización de la tarea surgieron algunos inconvenientes. Lo que para McNeill sería un gesto, como por ejemplo señalar un punto en el espacio con el dedo índice, no podía segmentarse aquí como una unidad de sentido completo, debido a que su significado se completaba con los siguientes movimientos deícticos, que presentaban una variación espacial intencional en el plano vertical respecto del movimiento anterior. Las articulaciones de los sonidos ejecutados vocalmente en este pasaje se correspondían uno a uno con los movimientos de señalamiento, los cuales parecían representar el punteo de los grados de la escala, y las relaciones de ascensos y descensos melódicos. Así, solamente se podía comprender el sentido del gesto cuando se analizaba completo, observando las relaciones espaciales entre los señalamientos (ver figura 1). Esto permitía inferir una relación entre el movimiento de la mano y algunas características estructurales de la melodía, como el ritmo y el diseño melódico, que pasarían inadvertidas aplicando rigurosamente los criterios de McNeill. De este modo, se optó por definir al gesto como todo aquel movimiento o grupo de movimientos que conforma una unidad mínima de

sentido completo, observando que no se pierdan las posibles vinculaciones con la estructura musical. Así, retomando el ejemplo anterior, un único gesto podría presentar varias fases de ataque (cada señalamiento), y esto permitiría segmentarlo en *subgestos* como un modo de facilitar su análisis.



Figura 1. Fotogramas capturados de las tomas de perfil y de frente del gesto icónico completo que representa un giro melódico ascendente de 3 alturas (si - do# - mi, en la tonalidad de Re Mayor). Tomando cada señalamiento como un gesto deíctico separado se pierde el sentido completo de la relación espacial entre los tres señalamientos, que representa las relaciones de alturas del giro melódico. Las flechas representan el movimiento de la mano respecto de la posición anterior. Los fotogramas de frente se corresponden con los mismos momentos de los fotogramas de perfil.

De las cinco categorías de gestos propuestas por McNeill se considera que dos de ellas no resultan pertinentes para el análisis de los gestos manuales en la lectura entonada: *gestos metafóricos* y *gestos cohesivos*. El análisis detallado de los movimientos de la mano en esta tarea mostró que estas categorías no dan cuenta cabalmente de ninguno de los gestos desplegados, como tampoco explican las posibles relaciones entre gestos y características musicales. Sin embargo, se observó con frecuencia la aparición de gestos que podrían incluirse en la categoría *batidos*, que generalmente estaban vinculados a la estructura métrica de la melodía leída. Asimismo, y como se mencionó anteriormente, los *gestos deícticos* se hallaron generalmente vinculados a la articulación de las notas. Sin embargo, cuando el sentido del gesto se completaba con los movimientos subsiguientes, la segmentación no se realizaba de acuerdo a cada movimiento *deíctico*, sino que se priorizaba el significado gestual completo, y al estar vinculado semánticamente a las características

de la estructura musical de la melodía, se consideraba un gesto *icónico*. De este modo, y de acuerdo con el alcance que se le dio al término gesto en este trabajo, un gesto *icónico* podría estar compuesto por varios *subgestos deícticos*, en función de la unidad de significado del gesto, vinculado a las características de la estructura musical. Así, se considera apropiado tomar las categorías *gestos deícticos* (aquí vinculados a la articulación de las notas), *batidos* (vinculados con la estructura métrica) y *gestos icónicos* (que permiten vincular los movimientos a los rasgos musicales) propuestas por McNeill, para analizar los gestos manuales en las tareas de lectura entonada a primera vista.

Las categorías propuestas por Ekman y Friesen (1969) pueden resultar muy útiles, como lo mostró Davidson (2001), para analizar los gestos producidos durante la ejecución vocal de una canción, en la que el gesto puede ilustrar los contenidos semánticos del texto, puede ayudar a coordinar con otros músicos, e incluso puede potenciar la comunicación entre el ejecutante y la audiencia. Sin embargo, no resultaron pertinentes para el estudio del gesto en la tarea de lectura entonada a primera vista, debido a que no hay un contenido semántico basado en palabras para comunicar, no hay otros músicos para coordinar, y no se establece la comunicación con otros sujetos porque la tarea se realiza individualmente y sin audiencia. Davidson propone la existencia de otro tipo de gestos durante la ejecución cantada, que son los *gestos de exhibición*, utilizados meramente para mostrarse o lucirse ante la audiencia. Al realizar la tarea sin público, esta es otra categoría claramente desestimable para la lectura entonada a primera vista. No obstante, tanto Ekman y Friesen como Davidson hablan de *gestos adaptativos*, que están orientados hacia el interior del sujeto, ayudan a la autoestimulación y podrían exhibir características personales o estados internos. Luego de la observación detallada de los movimientos de las manos durante la tarea aquí estudiada, se considera pertinente utilizar esta categoría para clasificar algunas de las acciones que fueron realizadas, como por ejemplo, rascarse, tocarse la cabeza, acomodarse la ropa, etc.

Con respecto a la categorización propuesta por Delalande para el análisis de los movimientos en una ejecución musical, resulta evidente que todos los gestos estudiados en este trabajo estarían incluidos en la categoría de *gestos de acompañamiento*, ya que la ejecución es producida vocalmente. De esta manera, es indudable que esta categorización no resulta pertinente para el estudio de los gestos manuales en esta tarea.

Hasta aquí se han analizado las tipologías propuestas por distintos autores y se han hallado cuatro categorías que fueron consideradas pertinentes para el análisis del gesto manual en la lectura a primera vista, a saber: *gestos adaptativos*, *batidos*, *gestos deícticos* y *gestos icónicos*. Sin embargo, estas categorías no dan cuenta de todos los movimientos que se observaron en el análisis descriptivo detallado de la primera etapa. Por ejemplo, se observaron gestos similares a otros que estaban claramente vinculados a aspectos musicales, pero que aparecían en momentos en que no se producía sonido vocal, por lo cual no se podía estimar la relación con tales componentes de forma directa (por ejemplo, *batidos* antes de comenzar la lectura). Además, si bien la categoría de gestos icónicos vincula algunos movimientos a las características musicales de la melodía, es una categoría demasiado abarcadora, por lo que se considera necesario subdividirla de acuerdo al rasgo musical al que se vinculan, a fin de favorecer el análisis de estos vínculos. En este sentido, podrían encontrarse algunos gestos icónicos que estén dando cuenta del diseño melódico (por ejemplo, señalamientos de puntos sucesivos representando las relaciones de altura), otros que estén representando la forma musical (por ejemplo, marcaciones de cierres de frases, bajando la mano o cerrándola, en los puntos de articulación formal), etc. Por estas razones, se esbozó una categorización alternativa (esquemática en la figura 2) incorporando las categorías que fueron estimadas pertinentes, e incluyendo nuevas categorías a partir de las necesidades derivadas del análisis descriptivo inicial.

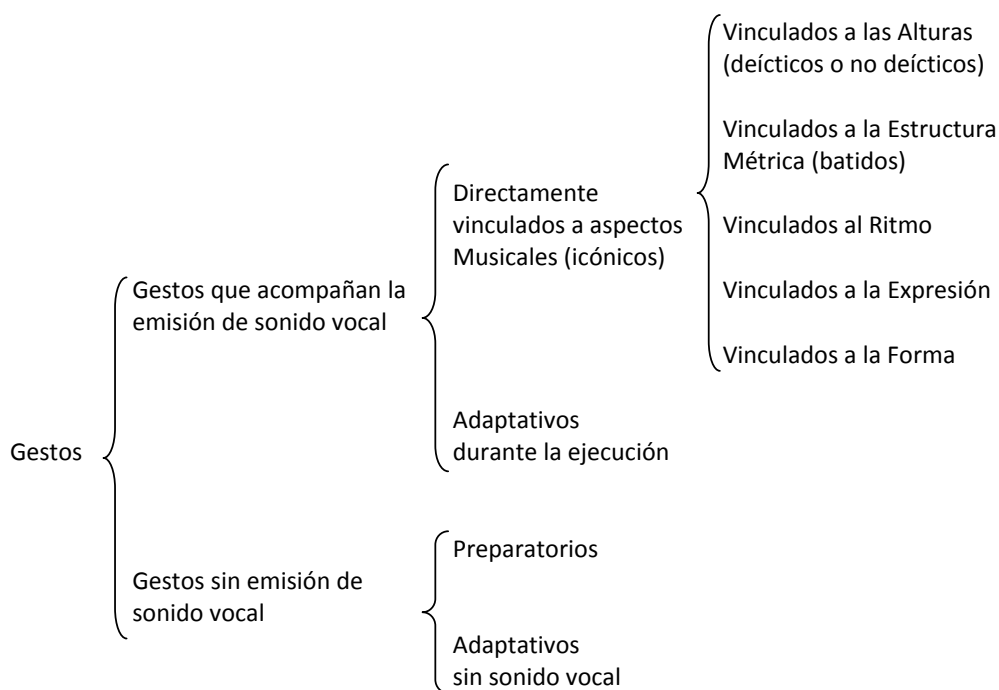


Figura 2. Categorización preliminar propuesta para el estudio del gesto manual en las tareas de lectura musical entonada a primera vista.

La clasificación inicial de los movimientos en *gestos que acompañan la emisión de sonido vocal* y *gestos sin emisión de sonido vocal* obedece a la necesidad de distinguir los gestos que poseen relación directa con las características de la estructura musical de aquellos que no. La primera alude a todos los movimientos que el sujeto realiza mientras canta; y la segunda, a aquellos producidos en ausencia de sonido vocal.

Los *gestos adaptativos*, entendidos como movimientos orientados internamente que ayudan a la autoestimulación, podrían aparecer tanto durante la emisión de sonido vocal como en momentos de silencio, es por ello que forman parte de ambas categorías.

Los *gestos directamente vinculados a aspectos musicales* (o *icónicos*) refieren a todos aquellos movimientos que representan figurativamente algún rasgo musical, y por lo tanto, puede advertirse una relación entre el gesto y la estructura musical de la melodía leída. Para poder establecer este tipo de relaciones es necesario que los gestos sean desplegados al mismo tiempo que la ejecución vocal de la melodía. A su vez, estos gestos se pueden clasificar de acuerdo al aspecto musical con el que se vinculan en: *vinculados a las alturas* (por ejemplo, señalar puntos sucesivos en el espacio, cada vez más abajo, mientras se canta un giro melódico descendente); *vinculados a la estructura métrica* (o *batidos*, por ejemplo, mover una mano hacia arriba y hacia abajo varias veces coincidiendo con algún nivel de pulso de la estructura métrica de la melodía); *vinculados al ritmo* (por ejemplo, golpear la pierna coincidiendo con las articulaciones del canto); *vinculados a la expresión* (por ejemplo, movimientos continuos en partes cantadas legato); y *vinculados a la forma* (por ejemplo, movimientos que marcan puntos de articulación formal). Los gestos que se vinculan a las alturas pueden ser tanto *deícticos*, en los que las relaciones entre alturas se representan a través del señalamiento de puntos en el espacio, como *no deícticos*, en los que el vínculo puede establecerse por otro tipo de movimientos, como por ejemplo, cambios de posición de la mano.

Los *gestos preparatorios* son muy similares a los gestos que se vinculan a algún aspecto musical, pero que al presentarse sin emisión de sonido vocal no puede establecerse una relación directa con dichos aspectos. Sin embargo, estos gestos podrían estar favoreciendo la realización correcta de la tarea, cumpliendo un rol preparatorio para la ejecución vocal de la lectura, y en este sentido, podrían estar vinculados indirectamente a los rasgos musicales de la melodía.

La categorización propuesta intenta abarcar la totalidad de los gestos observados durante el análisis detallado inicial, y su organización prioriza las posibles relaciones entre los gestos y los rasgos estructurales de la melodía.

Discusión

Este trabajo propuso la realización de un análisis crítico de categorizaciones de gestos provenientes de distintos contextos disciplinares, a fin de estimar su pertinencia para el análisis del gesto manual en las tareas de lectura musical entonada a primera vista. En este sentido, se analizaron cuatro categorizaciones gestuales: dos provenientes del ámbito de la lingüística y el estudio de la comunicación no verbal (McNeill, y Ekman y Friesen), una tercera referente al campo de la ejecución musical instrumental (Delalande), y finalmente, una propuesta para el estudio de los gestos en la ejecución musical vocal (Davidson). Sin embargo, es evidente que no se ha pretendido abarcar la totalidad de los estudios referentes a los gestos en los ámbitos mencionados, sino más bien, hallar algunas categorías que posibiliten el análisis de los gestos manuales en este tipo de tarea, que por su naturaleza, no permite aplicar íntegramente ninguna de las categorizaciones estudiadas. En este sentido, surgió la necesidad de hallar nuevas categorías que posibiliten un análisis más acabado de los gestos. Así, se propuso una categorización preliminar que fue diseñada a partir del análisis de las tipologías de gestos mencionadas, y del análisis de los gestos que fueron observados durante la realización de tareas de lectura a primera vista. Además, se intentó poner en primer plano las posibles vinculaciones entre el gesto y las características musicales estructurales de la melodía. En este sentido, las categorías propuestas se basan en la posibilidad de establecer estos vínculos, con el fin de hallar, en instancias posteriores, relaciones entre los gestos y las estrategias cognitivas desplegadas por los sujetos para la resolución de la tarea. Sin embargo, la categorización propuesta dista mucho de ser un instrumento acabado de análisis gestual. Será necesario, por un lado, testear esta tipología realizando un mayor número de análisis a partir de las tomas obtenidas en el estudio experimental, y por otro lado, validarla poniéndola a consideración de un panel de expertos. Además, es muy probable que la realización de nuevos análisis gestuales con distintos sujetos derive en la formulación de nuevas categorías que podrán ser incluidas, o en modificaciones de las que fueron postuladas en este trabajo. Aun así, esta propuesta es un aporte inicial al estudio del rol del cuerpo en las tareas de lectura a primera vista, que brinda la posibilidad de analizar diferentes gestos a partir de categorías que los vinculan con las características de la estructura musical de la melodía objeto de la lectura.

Si bien este trabajo se centró en el estudio del gesto manual, se proyecta para posteriores etapas, aplicar las categorías propuestas al análisis del gesto realizado con otras partes del cuerpo durante la realización de estas tareas.

Referencias

- 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. 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.
- Delalande, F. (1988). La gestique de Gould; éléments pour une sémiologie du geste musical. En L. Courteau (Ed.), *Glenn Gould pluriel*. Montréal: Guertin G.
- Ekman, P. y Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavioral categories: origins, usage, and coding. *Semiotica*, **1**, pp. 49-98.
- Laban, R. (1970 [1989]). *Danza Educativa Moderna*. México: Paidós.
- Mauleón, C. (2008). *Las Bases Psicológicas de la Interpretación en el Canto*. Tesis de doctorado inédita. Universidad de París X - Nanterre.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind. What gestures reveal about thought*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- Pereira Ghiena, A. (2008). El movimiento corporal y la lectura musical a primera vista. En M. Espejo (ed.) *Memorias del Primer Encuentro Internacional de Investigaciones en Música*. Tunja: UPTC, pp. 219-228.

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA ACCEDER AL DICTADO DE LA MATERIA "TALLER DE COMPOSICIÓN"

DIEGO MATÍAS PERRONE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Fundamentación

Inserción de la asignatura

Se considera la inserción de la misma en el marco del ciclo de formación básica correspondiente a la carrera de Lic y Prof en música orientación composición de la Facultad de Bellas Artes.

No obstante en calidad de asignatura introductoria se considera su posible aplicación en muy distintos ámbitos de enseñanza musical como conservatorios o escuelas de música, o incluso en ámbitos de educación musical no específica; talleres, centros culturales, escuelas.

La idea de la denominación "taller de composición" es que la asignatura pueda representar una aproximación a la labor compositiva sin implicar necesariamente una dedicación específica en el terreno de la composición musical. Por estas razones se recomienda su inserción, al menos en calidad de materia optativa, en carreras instrumentales o profesorado en música.

Importancia de la asignatura en su contribución al perfil del graduado

La asignatura debe cumplir una de dos funciones educativas:

1. Proveer al alumno de composición herramientas conceptuales básicas de la praxis compositiva, que le permitan un tránsito favorable en su propia carrera.
2. Proveer al alumno de otras especializaciones musicales como la ejecución, la dirección o el análisis musical, herramientas obtenidas a partir de la praxis compositiva que le permitan resignificar los conceptos y los contenidos aprendidos en su área de especificidad.

En última instancia se apunta a una gradual y mayor comprensión de los elementos constitutivos del lenguaje musical y a un desarrollo de habilidades y potencialidades creativas por parte del alumno.

Vinculaciones con otras asignaturas del plan de estudio:

La asignatura no tiene correlatividad alguna y no son requeridos conocimientos musicales específicos previos. La idea de la materia es trabajar con contenidos impartidos por la misma asignatura y de acuerdo al contexto en que este centrada, buscar la incorporación de contenidos y aprendizajes realizados en paralelo con otras asignaturas.

Vinculación a asignaturas de desempeño instrumental:

La asignatura no proveerá de herramientas pedagógicas en relación a lo técnicamente instrumental y tampoco son función específica de la misma los contenidos estéticos o interpretativos en cuanto a la ejecución musical, si bien pueden ser objeto de análisis colateral o parte del currículum oculto. Se parte de la base de considerar al alumno como sujeto inserto dentro de un contexto más amplio que el de la propia asignatura, y capaz de hacer aportes potenciales en función a su aprendizaje en otros ámbitos. Sin embargo, es objetivo del plan de

estudios no establecer resultados esperados en relación a estas cuestiones, sino contemplar un plan que posibilite la incorporación de elementos externos y permita un crecimiento y un aprendizaje en relación a estos, pero que no sean condición indispensable, y que no se demande o se espere de manera determinante, resultados específicos.

Este principio afecta también a asignaturas con otras áreas de conocimiento como Audioperceptiva (Educación auditiva) Lenguaje Tonal (introducción al lenguaje tonal) o Apreciación Musical. Siendo esta última la materia con mayor cantidad de puntos en común en cuanto a contenidos específicos.

La aprobación de la materia sería indispensable para la cursada de Introducción a la Composición, materia correspondiente al primer año de la carrera, siendo posible rendirla en carácter de alumno libre.

MARCO TEÓRICO

Sobre la Composición:

Definir la composición musical es ciertamente una de las empresas más complejas dentro de una larga lista de empresas complejas, y tal vez, lamentablemente, sea un punto inevitable a considerar cuando se pretende desarrollar una cátedra basada en su enseñanza.

Ante todo es básico definir a la composición musical como una actividad humana de creación. Es interesante como la palabra “composición”, da cuenta más que del acto de una “creación”, de un proceso de “armado”, o de “elaboración”. Composición puede entenderse incluso como “combinación”. Eleanor Stubley hace mención a las problemáticas y las limitaciones presentes en los primeros intentos por definir a la composición desde una perspectiva epistemológica¹: *“El concepto de juego (play) que subyace a la explicación que desarrolla Elliot acerca de la ejecución como un modo de conocimiento musical ofrece un punto de vista alternativo. Aunque existe un cuerpo completo de conocimiento proposicional perteneciente a habilidades específicas y conceptos comprometidos o asociados con la composición, componer es una ejecución habilidosa que requiere conocimiento procedimental que puede ser conocido y demostrado solo a través del acto de la composición”.*

Abordaremos a la composición musical como una actividad humana de creación susceptible de ser trabajada, desarrollada, estimulada y hasta enseñada, sobre la base de considerar que todo ser humano tiene la capacidad potencial de creación. La composición musical, es, ciertamente, un proceso complejo y tal vez hasta amorfo que dificulte continuamente su delimitación y definición. Pero adherimos a una postura que considera a la misma no como una disciplina que no puede enseñarse o que debe enseñarse a algunos pocos, o en todo caso que debe enseñarse a muchos para aumentar las probabilidades de estar estimulando a los pocos que verdaderamente tienen condiciones para la composición musical. En estos sentidos, es tal vez un poco perturbador que quienes mas sostengan una postura mas igualitaria y cultural del proceso compositivo sean los educadores y los filósofos, mientras que los compositores se vean siempre mas inclinados a considerar la inevitabilidad del factor “inspiración” o “genio” de la composición musical, incluso actualmente, aunque por supuesto, dicho de maneras distintas. Una breve reseña a un compositor contemporáneo argentino esta relacionada a esta cuestión: *“la existencia de recetas compositivas para la selección de materiales y sus posibles combinaciones solo confirman lo obvio: las recetas se confeccionan con posterioridad a las obras”* Mariano Etkin *Sobre la composición y su enseñanza*. Claramente, el argumento es sólido y difícilmente discutible. Pero se omite reflexionar sobre el peso que la cultura posterior y la validación social ejercen sobre una obra, y todo el peso recae en la supuesta genialidad original en el creador.

En “poética musical” Igor Strawinsky reflexiona al menos de manera mas ordenada en la praxis compositiva: *“El estudio del proceso creador es de los más delicados. Es imposible, en efecto, observar desde afuera el desarrollo íntimo de tal proceso. Es inútil tratar de seguir las fases del*

¹ *Hasta el momento, los intentos para explorar la composición desde una perspectiva epistemológica se han basado en los principios que subyacen al estructuralismo, ya que los investigadores han intentado desarrollar una gramática generativa transformacional de la música .E. Stubley.*

trabajo ajeno. Es igualmente difícil observarse a sí mismo. Aun así, creo que apelando a mi introspección tendré algunas probabilidades de guiar a ustedes en esta materia esencialmente indeterminada.

*La mayor parte de los melómanos cree que lo que impulsa la imaginación creadora del compositor es una cierta inquietud emotiva que se designa generalmente con el nombre de **inspiración**.*

No pienso negar a la inspiración el papel eminente que se le acuerda en la génesis que estudiamos; simplemente pretendo que no es en modo alguno condición previa del arte musical, sino una manifestación secundaria en el orden del tiempo.”

Es fascinante la idea que subyace en esta última frase de Strawinsky, aunque uno nunca puede estar seguro de no estar forzando la interpretación. La inspiración o “el talento” tal vez sea algo que ineludiblemente existe, pero muy probablemente algo muy distinto según diferentes posturas. **Tal vez “el talento” no sea mas que una forma de denominar la validación cultural posterior del artista y de su obra.**

Sobre la Forma musical

Nuestra visión de la forma musical esta orientada a la idea de que la forma es básicamente una representación de una obra y la síntesis de las relaciones totales de una esta en el transcurso del tiempo.

La propia realidad sugiere un compromiso entre referencias abstractas (que no hay que entender como algo por encima del tiempo y de las personas) y diferenciación analítica (que no debe perder de vista los aspectos en que se producen coincidencias). Solo quien ya sabe de estos asuntos puede controlar la desafiante libertad del análisis (sólo aquel que, en resumidas cuentas, ha aprendido a comprender a que debe prestar atención en cada caso).

*Por tanto, el mal no está en el tan denostado <<esquema>>, sino en los propios fines y en la vacuidad con que se lo ha arruinado. Lo crucial es el modo en que se maneja y la medida en que uno los estima. KUHN, Clemens: *Tratado de la forma musical*.*

Sobre Textura musical

La textura musical es un concepto extremadamente laxo y poco aprehensible, sobre el que se ha trabajado y escrito considerablemente menos que otras temáticas como el ritmo, y fundamentalmente la armonía, y donde las particularidades subjetivas de la percepción humana cumplen un papel tan estructural que hacen difícil la delimitación precisa y la consolidación de modelos de análisis estrictos.

Es por esto que explicitar el objeto de saber específico de este campo es una tarea particularmente difícil.

La textura musical es ante todo un constructo analítico del hombre sobre la obra musical en sí misma, no es algo que exista separado de otros conceptos musicales básicos como el ritmo, la melodía, la armonía, la forma o el timbre. En una obra musical todas sus características entran en reciproca relación y es la síntesis de estas lo que determina la totalidad de un discurso musical. En definitiva, textura es la denominación que se da a una de las partes en que se ha dividido el análisis musical.

En particular, textura da cuenta de las relaciones que se dan entre las diferentes unidades de sentido que existen en simultaneidad durante el transcurso de una obra musical.

Según Pablo Fessel: “*El termino textura es usado con, al menos, dos diferentes sentidos en la teoría musical, muchas veces en forma simultanea. Uno de ellos lo relaciona con elementos relativos a la densidad, y lo hace, en consecuencia, un parámetro cuantificable (Nordgren 1960). Otro lo define extensionalmente, como categoría que contiene las de homofonía, polifonía, etc... Cada una de ellas definida por caracteres propios, constituyendo una taxonomía no siempre consistente...*”

Al igual que Pablo Fessel consideraremos el problema de la textura en el marco de un modelo estratificacional de la música tonal, cuyas bases epistemológicas son esencialmente las mismas del modelo de Lerdahl & Jackendoff (1983), esto es, las de la gramática generativa (chomsky 1965, 1975, 1986)

Incorporamos también la posición que se sostiene en el libro *Apuntes sobre Apreciación musical* de Daniel Belinche y María Elena Larregle: “...*En la música, textura alude a una de las estructuras sintácticas reconocibles teniendo en cuenta las propiedades de las configuraciones y sus relaciones puestas en simultaneidad. De ahí que la articulación entre configuraciones se registra “en tiempo presente” en lo que de manera muy amplia llamamos <<espacialidad musical>>.*”

A la diferenciación que plantea la cátedra de Apreciación Musical entre los niveles de análisis: 1_ Identificación de cantidad de configuraciones. 2_ Caracterización de cada una de estas. 3_ Y relaciones entre las mismas. Vamos a agregar la comprensión de cuáles son las características de una determinada configuración que va a incidir en una determinada función o en determinadas relaciones entre las configuraciones.

Ritmo musical

Es difícil conciliar una definición acotada y a la vez acertada del concepto de Ritmo. Como todo concepto que da cuenta de una de las partes más importantes y estructurales en las que se ha dividido la comprensión del discurso musical, este es extremadamente complejo y difícil de delimitar. Trataremos de aproximar una definición tentativa que al menos de cuenta de su aplicación general, sin olvidar que una comprensión más profunda de estos conceptos solo está ligada a una constante reflexión y aplicación de los mismos. No es posible dar una definición acotada de ritmo que de cuenta de todas sus particularidades y posibles implicancias.

En general las aproximaciones al concepto son o extremadamente reduccionistas o hartamente tendientes a la especulación teórica. En el libro *Teoría de la música* de Alberto Williams, se define al ritmo como “... *a las relaciones de duración y acentuación de los sonidos...*”.

En el libro *Apuntes sobre Apreciación musical* de Daniel Belinche y María Elena Larregle, se desarrolla una definición más completa y reflexiva sobre el concepto de ritmo, incorporando también una visión cultural del mismo: “*Si la textura es un estamento gramatical que remite a la organización en el tiempo. Ritmo y tiempo se influyen recíprocamente y varían de acuerdo al contexto.*”

La continua oscilación entre repetición (estabilidad) y variación (inestabilidad) propia de la vida cotidiana es comparable con la temporalidad que ofrece la música.

A raíz del empleo indiscriminado, la expresión “ritmo” traza un horizonte demasiado extenso. Según el caso, alude a movimiento, velocidad, periodicidad, diversidad de duraciones, discontinuidad, acentuación, medida métrica, compás. No obstante, en el plano teórico se acuerda en que el ritmo musical es uno de los elementos, estratos gramaticales que componen la música, a través del cual se comprende la organización temporal de una serie de cambios.

Rubio lo sintetizaba de la siguiente manera:

El ritmo musical es la razón del fluir del movimiento sonoro, su devenir temporal intrínseco. La música, entonces, es dinámica temporal. La categoría intuitiva que permite concebir el ritmo es la sucesión. El orden temporal está en el ritmo. Es un transcurrir que penetra el interior de sonidos y silencios. No hay ritmo anterior o posterior al evento sonoro, sino que cada evento despliega su ritmo en el curso de su propia producción. Por eso el ritmo es inseparable del sentido.

Si bien estas especulaciones fundamentalmente teóricas son altamente pertinentes, es importante centrarnos en que el objetivo de la clase es una aproximación al concepto que le permita al alumno una inmediata relación práctica con el mismo. En definitiva, apuntaremos a la idea de que el ritmo es básicamente la síntesis de las relaciones temporales existentes en un discurso musical. Ritmo es: Relaciones Temporales, con todo lo que la palabra *relación* implica y con toda la carga cultural y teórica que conlleva hablar nada menos que del concepto *tiempo*.

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA:

El sentido de la asignatura se basa en la intención de generar un ámbito en el cual el estudiante desarrolle una actitud crítica y reflexiva en relación a la composición musical desde la misma praxis compositiva.

Objetivos generales:

- Fomentar y desarrollar la capacidad de audición analítica y comprensiva del discurso musical.
- Elaborar mecanismos de análisis y de comprensión de distintos aspectos de la música que permitan al alumno construir herramientas tanto para la composición musical, como para la interpretación y su ejecución.
- Exhortar al alumno a concebir nuevas y diferentes formas de composición.
- Aportar elementos conceptuales básicos para el desarrollo de análisis musicales, y por supuesto, para la comprensión de sus propias composiciones.
- Aportar ciertos elementos básicos del lenguaje analítico que ayuden al alumno a desarrollar su capacidad de verbalizar y expresar un análisis musical.
- Brindar al alumno un contacto con diferentes tipos de Músicas y diferentes técnicas y procedimientos compositivos, buscando por supuesto, siempre una relación crítica y reflexiva con estas.

Expectativas de logro:

Que el alumno pueda componer una obra musical, siendo conciente de procedimientos empleados, y siendo capaz de trabajar la obra y entenderla en relación a los conceptos operatorios básicos trabajados en la asignatura, textura, ritmo y forma estableciendo lógicas internas que le den coherencia a la misma.

CONTENIDOS

UNIDAD I *Tesis*

(...Las cosas como son. De donde venimos. Hacer primero y preguntarse después. El conocimiento construido desde la acción...)

CONTENIDOS CONCEPTUALES:

Conceptos operatorios básicos²

² De acuerdo a la denominación que se propone en *Apuntes sobre Apreciación Musical* de Daniel Belinche y Maria Elena Larregle. Edulp. 2006

Textura.

- Configuración. Unidad de sentido. Línea. Identidad. Semejanza. Contraposición. Diferencia. Contraste. Concepto de norma-desvío.
- Tipologías tradicionales. Monodía. Monodía acompañada. Homofonía. Polifonía. Limitaciones de las tipologías tradicionales.
- La textura como una síntesis de características y relaciones de líneas y configuraciones en predominio de la simultaneidad. Espacialidad musical.
- Timbre, altura e intensidad del sonido.

Ritmo.

- El ritmo como la síntesis de las relaciones temporales dentro del discurso musical. Ritmo liso y estriado. Velocidad-tempo. Pulso. Metro. División. Compás. Regularidad e irregularidad. El predominio de la sucesión.

Forma.

- La forma como la suma de las partes de la obra. Las limitaciones de esta visión. La forma como las relaciones en la totalidad. La forma como una representación. Relación entre simultaneidad y sucesión.

Material.

- El concepto del material como aquella mínima unidad de sentido que se toma para la elaboración y la construcción de una obra. Ejemplos.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES:

- Componer una obra a partir de la manipulación de los conceptos operatorios básicos y de la elaboración de un material.
- Audición y análisis de grabaciones y de los mismos trabajos desarrollados en la clase.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Comprender a los conceptos de textura, forma, ritmo, y poder dar cuenta de análisis básicos en relación a estos.
- Brindar al alumno las herramientas semánticas fundamentales como para expresar un análisis musical.
- Que el alumno sea capaz de tomar decisiones compositivas en función de la necesidad de componer una obra.

UNIDAD II *Antítesis.*

(... ¿Y como son las cosas? La crisis de las certezas. Donde “Todo lo sólido se desvanece en el aire”. Sobre la importancia de cuestionarse...)

CONTENIDOS CONCEPTUALES:

El análisis.

- El análisis como construcción ficcional teórica que se realiza sobre una unidad de sentido. Multiplicidad posible de análisis. Diferentes corrientes analíticas. El culto del análisis. El análisis como disciplina autónoma. Los conceptos operatorios básicos como una de muchas posibles formas de análisis.

Ideología en la música.

- Posiciones con respecto a la conceptualización de la textura. Posiciones con respecto al análisis. Posiciones con respecto a la composición y en relación a la enseñanza de la misma.

La composición.

- ¿Qué es la composición? Algunas concepciones históricas. La composición como obra de dios. El talento. La composición como producto de una destreza técnica. La composición como resultante de un trabajo. La composición como producto cultural. La composición como síntesis de factores. ¿Se puede enseñar a componer? Relaciones entre análisis y composición.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES:

- Componer una obra tomando elementos de aprendizaje del análisis crítico de otras. Componer una obra a partir de la puesta en crisis de algunos de los conceptos operatorios básicos.
- Audición y análisis crítico de grabaciones y de trabajos prácticos elaborados en la asignatura.
- Discusión de los conceptos trabajados en clase.

CONTENIDOS ACTITUDINALES:

- Apreciar las múltiples posibilidades en relación a la composición y al análisis.
- Entender la composición como una acción de creación reflexiva.

UNIDAD III Síntesis.

(... ¿Y Entonces que hacemos...? Aquello que sencillamente parece no poder escribirse en un plan de estudios...)

CONTENIDOS CONCEPTUALES:

Ficción.

El concepto de ficción como realidad autónoma. La música como mentira. La importancia de la continuidad ficcional de una obra.

Conceptos rara vez mencionados.

El concepto de interés. El interés de una obra musical. Placer. Diversión. Sentido. Lo sentimental. Lo afectivo en el proceso de componer. El humor. La imaginación. La originalidad. La creatividad como inteligencia susceptible de ser estimulada.

Sobre la toma de decisiones.

Lo complicado de la libertad. Sobre el porqué de las decisiones. Sobre el ampliar y acotar. Sobre las intenciones y los resultados.

Reacción y progreso

Revisión del concepto de Norma-Desvío. La importancia de algo y su opuesto. Orden y caos. Estabilidad y crisis. Destrucción y creación. Determinación e indeterminación. Ruptura. La importancia de esta dualidad en una obra musical.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES:

- Componer una obra a partir de autodelimitación, pudiendo dar cuenta de los procesos desarrollados y de las decisiones tomadas y del porque de las mismas.
- Exposición por parte del autor de sus obras ante los demás estudiantes de la clase.

- Análisis crítico y discusión de las obras mostradas y expuestas en clase.
- Discusión de los conceptos trabajados en clase.

CONTENIDOS ACTITUDINALES:

- Entender la composición como un proceso de muchos caminos posibles.
- Comprender a la obra musical como la resultante de un proceso de síntesis entre múltiples factores en el que siempre existe un margen de indeterminación.

METODOLOGÍA:

La materia está estructurada sobre los siguientes ejes:

Composición

Elaboración grupal e individual de trabajos prácticos de creación musical a partir de diferentes puntos de partida, tanto delimitados por el docente como elegidos por el alumno.

Ejecución

Ejecución también grupal o individual de los trabajos elaborados por los propios alumnos o por sus compañeros.

Análisis

Análisis tanto de trabajos elaborados en clase como de grabaciones y obras preexistentes.

Discusión

Uno de los puntos fundamentales es la discusión permanente a lo largo de todo el desarrollo de la asignatura.

Se parte de la base de considerar al alumno capaz de hacer un trabajo de realización sin antes haber transitado un camino por la asignatura. Es decir, en base a la experiencia en el campo se considera que un alumno inicial de música es perfectamente capaz de componer al menos de manera intuitiva. La asignatura propone trabajar desde lo que el alumno trae y puede hacer, apuntando a que pueda reflexionar sobre su propia praxis, y a partir de ese punto ampliar los caminos posibles, y enriquecer los existentes.

Es por eso que el eje primario es la composición, la idea es partir de la composición y después volver a la composición misma habiendo transitado por un proceso de aprendizaje. **La idea central de la materia es aprender desde el “hacer”.**

Con este criterio, una organización posible de clase puede estructurarse a partir de la composición grupal de carácter libre por parte de los alumnos, su posterior ejecución y análisis por parte de los mismos, y la final discusión de todos los puntos susceptibles de ser discutidos.

Intencionalmente se busca el choque que puede representar para un grupo de alumnos iniciales la extrema libertad que supone el realizar un trabajo sin consignas preestablecidas. Nuevamente, es la búsqueda fundamental de la asignatura, el desarrollar un ámbito propicio para el debate y la discusión, considerando que de esta forma no solo se fomenta la búsqueda de aprendizajes personales en caso de cada alumno sino que además se genera interés y se desarrolla la capacidad de crisis.

Es por eso que sistemáticamente se apunta a generar situaciones propensas a la discusión. Es por eso de vital importancia la mensuración de estas situaciones, y el saber matizar y coordinar los momentos de discusión por parte del docente.

Pero si bien esta es la forma más metodológicamente extrema de comenzar una clase, otras formas posibles de abordaje de un tema tienen que ver con la realización de clases de mayor tendencia expositiva por parte del docente. Audición y análisis de obras.

Trabajos prácticos

Además de los contenidos conceptuales que serán abordados a lo largo de la asignatura, el otro punto central de organización de la materia tiene que ver con la realización de trabajos prácticos de elaboración musical.

UNIDAD I

- El primer trabajo práctico consta de la composición libre de una obra de no más de 3 minutos en grupos de entre 5 y 8 personas. Las problemáticas potenciales que presenta la asignación de un trabajo de carácter libre en instancias tan tempranas de la curricula no solo son consideradas sino que son buscadas. Uno de los puntos centrales de este trabajo es su reapreciación posterior a partir de una grabación inicial del mismo. La idea es que este trabajo sea de elaboración inicial en la clase, pero que haya una posterior reelaboración a lo largo del desarrollo de los contenidos fundamentales de la asignatura
- El segundo trabajo práctico consta de la composición grupal de una obra a partir de una consigna impartida por el docente, que básicamente apuntara a definir comportamientos desde la manipulación de los conceptos operatorios básicos. Componer una obra que tenga dos secciones diferenciadas claramente desde sus características rítmicas, y que presente dos diferentes modalidades texturales.
- El tercer y último trabajo de la unidad consta de la composición individual de una obra a partir del desarrollo de un material musical cualquiera elegido por el alumno.

UNIDAD II

- El único trabajo práctico de la unidad dos consta de la composición grupal de una obra cuyas consignas van a ser delimitadas por un mecanismo de elección azarosa. Separados en grupos los alumnos van a escribir diferentes consignas en papeles que luego van a colocarse en una urna común a razón de 4 por grupo. Cada una de estas consignas solo puede involucrar el trabajo con un concepto operatorio o con una única cuestión musical específica. El punto fundamental es que tiene que ser una consigna que de alguna manera apunte a una puesta en crisis del concepto operatorio o del punto musical a tratar. Por ejemplo: "la obra debe tener dos secciones en donde la modalidad textural sea la misma, por ejemplo, monodia acompañada, pero la resultante textural completamente diferente". Durante la primera parte del trabajo práctico los alumnos se dedicaran a escribir estas consignas coordinados por el docente y colocaran todos estos papeles en una urna. A continuación cada grupo sacará al azar 3 papeles y la combinación de estos puntos serán los determinantes de la consigna final de la obra. Previa una discusión grupal de la consigna final de cada grupo coordinada por el docente, cada grupo tendrá un lapso de 6 a 7 clases para completar el trabajo.

UNIDAD III

- El trabajo práctico final consta de la composición individual de una obra a partir de una búsqueda personal y libre por parte de cada alumno. El único punto de la consigna es que tiene que ser un trabajo para ser ejecutado por uno o un grupo de compañeros del autor. En este trabajo el asunto más delicado es la acción del docente y la orientación en la delimitación propia de cada alumno. El trabajo tendrá un lapso de 8 clases para completarse.

EVALUACIÓN:

- En primera instancia, el trabajo realizado a lo largo de la asignatura y la responsabilidad demostrada por cada alumno en lo que respecta a la realización de los trabajos, asistencias, o preocupación en la comprensión de los conceptos.
- La calidad de la ejecución de las obras en relación al trabajo dedicado a la misma (tiempo de ensayo).
- Las relaciones entre las observaciones del docente y las correcciones de los trabajos.
- La comprensión de los contenidos conceptuales desarrollados en la asignatura. Elementos como este serán evaluados de manera amplia mediante la conversación con los alumnos, pero también de manera sistemática mediante el desarrollo escrito de análisis de obras o de las propias composiciones.

ACREDITACIÓN:

Es fundamental para la aprobación de la asignatura tener el 80 % de la asistencia a las clases y el 100 % de los trabajos prácticos aprobados.

El criterio de corrección de los trabajos apunta a dos cuestiones: Por un lado a evaluar la calidad musical de la obra en términos de ejecución atendiendo a la capacidad instrumental de los ejecutantes. Es decir, se va a evaluar el tiempo dedicado por un grupo a hacer que su trabajo suene lo mejor posible. Y por otro lado las relaciones entre consigna o "intenciones", y resultados, así como el enriquecimiento del trabajo a lo largo del tiempo de elaboración y la atención prestada a las sugerencias o a las críticas por parte tanto del docente como de compañeros.

BIBLIOGRAFÍA:

- ADORNO, Theodor: (1970) *Reacción y progreso*, Barcelona, Tusquets.
- ADORNO, Theodor: (1984) *Teoría Estética*, Madrid, Ediciones Orbis, S.A.
- BELINCHE, Daniel; LARREGLE, Maria Elena: (2006) *Apuntes sobre apreciación musical*, Eulp.
- CAGE, John: (1961) *Silence*, Middlet, Wesleyan University Press.
- COPLAND, Aaron: (1955) *Música e Imaginación*, Buenos Aires, Emecé.
- ETKIN, Mariano: (1999) "acerca de la composición y su enseñanza", en *Arte e investigación – Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes*, Nro 3, La plata.
- FESSEL, Pablo: (1995) *Algunas notas sobre textura*, mecanografiado, Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata.
- FESSEL, Pablo: "Condiciones de linealidad en la música tonal", en *Arte e investigación- revista Científica de la Facultad de Bellas Artes*, Nro 4, La Plata, s/f.
- HAUSER, Arnold: (1964) *Historia social de la literatura y el Arte*, Madrid, guadrrama.
- KÜHN, Clemens: (1989) *Tratado de la forma musical*, Editorial Labor, Barcelona. 1992.
- JIMENEZ, José: (1986) *Imágenes del hombre – Fundamentos de estética*, Madrid, Tecnos.
- LIGETI, Gyorgy: *De la forma musical*, mecanografiado.

LOCATELLI DE PÉRGAMO, Ana María. (1973) *La notación en la música contemporánea*, Buenos Aires, Ricordi.

MEYER, Leonard: (1998) "Emoción y significado en la música", en Revista *Orpheotron*, Nro 3.

MICHELS, Ulrico: (1985) *Atlas de la música*, Madrid, Alianza.

PIAGET, Jean: (1996) *Seis estudios de Psicología*, Barcelona, Planeta – De Agostini.

RUBIO, Luis: *Apuntes de Cátedra*, mecanografiado, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

SCHAEFFER, Pierre: (1988) *Tratado de los objetos musicales*, Madrid, Editorial Alianza.

SCHOENBERG, Arnold: (1951) *El estilo y la idea*, Londres, Williams and Norgate

SMALL, Christopher: (1991) *Música. Sociedad. Educación*, Mexico, Alianza.

STRAWINSKY, Igor: (1946) *Poética musical*, Buenos Aires, Emece

VIGOTSKY, Liev S.: (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

“LA TÉCNICA VOCAL PARA LA MÚSICA POPULAR”

Un ejemplo de aprendizaje consciente inmerso en la experiencia artística

MANUELA REYES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA

Introducción

Los conceptos expuestos a continuación son la síntesis que resulta de mis propias experiencias como cantante y docente, más los datos obtenidos en contacto personal con colegas, alumnos y cantantes de Música Popular de diversos géneros.

He registrado total o parcialmente los procesos de enseñanza – aprendizaje en el área de alrededor de 150 alumnos (de 20 años de edad en promedio) desde el año 2000, como docente de la materia “Educación Vocal” en el Terciario de Collegium C.E.I.M (Córdoba), como docente de canto en la carrera de vocalista de la escuela de Música Popular “La Colmena” (Córdoba) y como docente de Instrumento Canto en la Licenciatura en composición Musical orientada a la Música Popular de la UNVM (Villa María)

Debo aclarar que el presente trabajo no es una descripción sistemática de mi propuesta pedagógica de Técnica Vocal para la Música Popular, sino un conjunto de reflexiones acerca de los factores que la determinan, basadas en la experiencia de aula.

A pesar de que esa experiencia es relativamente breve (los procesos de aprendizaje en el área abarcan varios años) me atrevo a compartir estas conclusiones en la Reunión porque soy conciente de la escasez de antecedentes disponibles y de la importancia de la cuestión para la comunidad docente en el área de la Música Popular.

De hecho, la CANCIÓN es la forma abrumadoramente más frecuentada dentro de la MP, y la voz humana un instrumento fundamental en la mayoría de los géneros.

Hablando de un instrumento que está integrado al cuerpo físico de los alumnos y que puede sufrir daños irreparables si no se lo utiliza respetando su fisiología, se hace evidente la necesidad de plantear estos temas y compartir los conocimientos disponibles, por provisionales que sean.

A la vez, estas conclusiones apuntan a responder desde la práctica artística y docente interrogantes planteados hace tiempo por investigadores del área: ya en 1982 Philip Tagg en su artículo “Los problemas de la formación del docente de música y la investigación en MP”, al formular “necesidades prácticas para la investigación en MP”, enumera 3 puntos generales, siendo el primero de ellos:

Habilidades Vocales: Aquí los problemas de la polimusalidad son particularmente evidentes y plantean este tipo de preguntas: ¿Cómo pueden combinarse en una sola persona la habilidad de cantar bien rock, cantar bien folk , tener una buena técnica de micrófono y a la vez la voz tradicional del bel canto? ¿Cuáles son las conexiones entre estos diversos ideales vocales y la expresión de las relaciones gestuales y musicales que existen entre el individuo en un grupo y su ambiente cultural, social y físico? ¿Existe alguna descripción útil de ideales de sonido vocal no artístico? En ese caso, ¿Cómo podrían estas descripciones contribuir a la formación de la polimusalidad vocal tanto en la teoría como en la práctica? (P.Tagg, Music Teacher Training Problems and Popular Music Research, first published in Popular Music Perspectives, pg. 232 – 242 . I.A.S.P.M, Göteborg & Exeter, 1982 . En ingles en el original, trad. y negritas son mías).

Expongo estas conclusiones apelando a constructor teóricos de mi autoría desarrollados en base a mi propia reflexión acerca de los problemas y a la experiencia de aula. Afirmaciones generales como “Lo más común es que un cantante joven se inicie aprendiendo el repertorio de un referente al cual admira, e “imite” su manera de cantar” están basadas en datos estadísticos de mi propio archivo.

La información está organizada en 4 en partes:

1. ¿Cómo aprenden mayoritariamente a ejecutar su instrumento los cantantes de Música Popular?
2. ¿Qué es una Técnica Vocal?
3. ¿Cómo es una Técnica Vocal eficaz?
4. ¿Cómo se enseña – aprende una Técnica Vocal?

1 - ¿Cómo aprenden mayoritariamente a ejecutar su instrumento los cantantes de Música Popular?

Históricamente, el cantante de Música Popular es lo que podríamos llamar un cantante “natural”. La manera en que ejecuta su instrumento – o sea, su manera de cantar – se configura a lo largo de un proceso no formal que yo describo esquemáticamente de la siguiente forma:

a) FASE PRIMARIA

Constituye el punto de partida, es lo que espontáneamente resulta de la combinación de una serie de variables involuntarias:

- 1- cualidades físicas intrínsecas de su aparato fonador
- 2- molde articular de la voz hablada en su dimensión familiar (emisión característica aprendida de sus adultos referenciales durante la primera infancia)
- 3- molde articular de la voz hablada en su dimensión socio-cultural (idioma y acento de su región y grupo social)
- 4- pautas estilísticas de fonación para la voz cantada propias de su nicho cultural

b) FASE SECUNDARIA

Se compone de todo lo que el cantante ha seleccionado partiendo de lo disponible en su FASE PRIMARIA:

- 1- concientemente, selecciona una manera de cantar por sus resultados estéticos, o por su comodidad física
- 2- inconcientemente, suele aprender la manera de cantar de aquellos artistas que funcionan como referente. Lo más común es que un cantante joven se inicie aprendiendo el repertorio de un referente al cual admira, e “imite” su manera de cantar.

Consultados acerca de cómo aprendieron a cantar, artistas ya maduros afirman que cantan “como les sale”. A menudo atribuyen al físico características de su voz que en realidad resultan de los movimientos que realizan para fonar, o de las tonalidades elegidas, o del rango dinámico al cual están habituados.

Esta manera de aprender a cantar presenta una cantidad de desventajas:

- 1- Cantantes cuyas voces – por características físicas intrínsecas – no se parecen a las de sus referentes, a menudo deciden por su cuenta que “no tienen voz” y abandonan la vocación
- 2- A menudo las formas de emisión de los grandes referentes de un estilo no son saludables a largo plazo, o son directamente imposibles para físicos más frágiles. Esto suele ocasionar la renuncia o el deterioro prematuro de muchos cantantes.
- 3- Músicos talentosos con problemas en la voz hablada no tienen posibilidad de hacer esta transición “natural” a la voz cantada; por lo cual se auto-limitan a tocar instrumentos. También afirman que “no tienen voz”

Una minoría de cantantes de MP de distintos géneros ha tenido contacto con alguna Técnica Vocal proveniente de la llamada “música clásica”, aplicando a su práctica de canto los conocimientos adquiridos.

Es sabido que Carlos Gardel y otros cantores de tango de su generación tomaron clases con un maestro de canto lírico.

También podemos citar como ejemplo a la brasileña Marisa Monte, que atribuye públicamente su rendimiento vocal a lo aprendido cantando música clásica.

¿Qué es una Técnica Vocal?

Podemos definir la Técnica Vocal como un conjunto de conocimientos intelectuales, destrezas propioceptivas y destrezas motrices que es orgánico y automatizable, orientado a preservar la salud del aparato fonador y lograr su máximo rendimiento artístico.

Esquemáticamente, la Técnica Vocal se compone de:

- A) conocimientos intelectuales, conceptos acerca del instrumento que tomamos de lo descubierto por la ciencia. Esto es fundamental ya que el aparato fonador es un instrumento cuyas partes más importantes no se ven.
- B) destrezas propioceptivas, resultado de un entrenamiento sensorial, que permite referir esos datos intelectuales a la realidad concreta que el cantante experimenta cuando canta.
- C) destrezas motrices, resultado de un entrenamiento físico que permite elaborar y automatizar secuencias de movimiento saludables que producen los resultados artísticos deseados por el cantante.

La metodología para el entrenamiento sensorial y físico proviene de diversas fuentes:

Técnica Vocal de la llamada música clásica, que es un complejo conjunto de saberes transmisibles únicamente en forma oral y por contacto personal directo con los maestros. Este corpus de conocimiento se viene desarrollando en occidente desde hace siglos.

A su vez, la enseñanza-aprendizaje del arte de cantar fue revolucionada durante el siglo XX por el aporte de diversos investigadores que desarrollaron las llamadas “Técnicas de Trabajo Corporal”. Todas ellas enfatizan la conciencia perceptiva de los movimientos en oposición a la reiteración mecánica de la gimnasia tradicional.

Aunque hay libros escritos, el conocimiento en sí también se transmite solamente por contacto directo maestro – alumno.

Tanto Mathias Alexander como Moshe Feldenkreis, Gerda Alexander (Eutonia), Patricia Stokoe (Senso-percepcion) y otros formaron discípulos que investigan las aplicaciones de las Técnicas al trabajo vocal.

También cabe destacar el aporte de sistemas muy antiguos provenientes de culturas orientales como el Tai Chi Chuan o el Yoga entre otros, cuya difusión en Occidente ha contribuido a aumentar los recursos didácticos del maestro de canto en el área del desarrollo corporal.

Como se ve, cuando hablamos de Técnica Vocal nos referimos a conocimientos y destrezas totalmente concientes.

Algo comparable a un software de computadora, pero con libre albedrío en tiempo real.

¿Cómo es una Técnica Vocal eficaz?

Una buena Técnica Vocal reúne las siguientes características:

ES SALUDABLE	(el cantante obtiene los resultados artísticos deseados)
FUNCIONA	(no daña el instrumento)
PUEDA OLVIDARSE	(funciona sin que sea necesario pensar en ella, el cantante es libre para ocuparse de lo expresivo)
PUEDA RECORDARSE	(permite adaptar voluntariamente la emisión a los requerimientos estéticos de distintos estilos)

¿Cómo se enseña – aprende una Técnica Vocal?

La enseñanza- aprendizaje de la Técnica Vocal está unida necesariamente a la enseñanza- aprendizaje del Arte de Cantar.

Esto es así porque en este caso “saber” significa “ser capaz de hacerlo en la canción, en concierto, en la sesión de grabación”.

Para enseñar-aprender Técnica Vocal y el Arte de Cantar (interpretación, expresión corporal, análisis musical y literario, arreglos, estilos) es necesario embarcarse en un proceso educativo.

Y en este caso educación significa, sobre todo, descubrimiento y ejercicio responsable de la libertad; ambas cosas en un ámbito de contención dado.

El ámbito para este proceso es el vínculo con el docente y con el grupo de pares.

Cada cantante tiene – y ES- en su cuerpo un instrumento musical único en sus componentes físicos (hardware) y en su sistema de sensaciones y movimientos (software).

Todo esto debe ser descubierto a lo largo del proceso educativo.

Cada cantante llega a su primera clase con una estética propia (un sentido de lo lindo y lo feo) que tiene que ver con su identidad personal y cultural.

La libertad para relacionarse en forma creativa con su objeto de estudio debe ser ejercitada a lo largo del proceso educativo.

Cuando hablamos de la enseñanza – aprendizaje de la Técnica Vocal y el Arte de Cantar para la Música Popular nos topamos de inmediato con el problema de la polimusalidad mencionado por P.Tagg: La Técnica debe hacer posible adaptar la voz a los distintos estilos.

Corresponde aclarar que este problema no es nuevo, ya dentro de la llamada música clásica está presente la cuestión de que la Técnica debe ser funcional a los requerimientos estéticos de distintos estilos; no es lo mismo la ópera italiana verista que la música de cámara francesa, o que el canto gregoriano (y la inmensa mayoría de los cantantes profesionales de música clásica no está especializada en un único estilo)

Pero en todos los casos es preciso - además de cumplir los requerimientos del estilo - que la voz se oiga sin amplificación electrónica, que el texto se entienda, que la afinación sea nítida, que el aparato fonador no se dañe, que el artista pueda expresarse sin estar pendiente de la Técnica. Y estas pautas generales estructuran la unidad orgánica que llamamos Técnica Vocal.

En el caso de la MP, las pautas generales son mucho más amplias, lo único que da organicidad a la Técnica es cuidar la salud del aparato fonador, poder expresarse sin estar pendiente de ella y lograr los resultados estéticos deseados aquí y ahora. (En muchos estilos de MP no importa que el texto no se entienda, o que los sonidos sean inaudibles sin amplificar, o que la afinación sea errática)

Por lo tanto es necesario que el estudiante ejercite este “desear tales o cuales resultados estéticos” en relación a su canto en una obra determinada, como vía para que su Técnica Vocal se constituya orgánicamente con la debida unidad y flexibilidad.

Como paso previo para lograr este grado de libertad creativa en relación al canto, proponemos el recurso de conocer y aprender a ejecutar en clase las pautas estéticas que caracterizan tradicionalmente a los estilos, cantando un repertorio representativo.

El proceso educativo del que hablamos se organiza entonces en torno a tres ejes fundamentales

- A) Acompañar el descubrimiento de la propia voz en su máximo potencial de timbre, extensión, posibilidades de dinámica, elasticidad, agilidad, posibilidades expresivas.
- B) Acompañar el descubrimiento del repertorio de la Música Popular, poniendo a los cantantes en contacto con las grandes obras de arte representativas de los distintos estilos.
- C) Estimular un ejercicio constante de la decisión artística en un ambiente de libertad estructurado por el vínculo con el docente y los pares.

Por supuesto, avanzar en este proceso implica ir modificando el software, la estética y – en menor medida – el hardware.

Esto no significa que se esté dañando la identidad de los artistas:

Como la Técnica es – por definición – conciente y las opciones estéticas son – por decisión – libres, el resultado del proceso es la expansión de las posibilidades creativas.

La experiencia en el aula demuestra que los cambios no van en contra de la identidad, más bien la afirman y la hacen madurar.

REFLEXIONES SOBRE UNA PSICOLOGÍA COGNITIVA DE LA MÚSICA

Dr. Héctor Rubio

Partiendo de los trabajos de Lerdahl y Jackendorff, numerosos psicólogos de la música han emprendido el intento de investigar por vía experimental ciertas reglas, que en Una teoría generativa de la música tonal fueron formuladas por esos autores, en especial las famosas reglas de "Grouping Structure" (Estructura grupal). Aunque de manera bastante diferente en parte, las teorías cognitivas del lenguaje y de la música han coincidido en estas tres tesis fundamentales:

1) Existen capacidades específicas o competencias para la lengua hablada, por un lado, y para la música, por el otro, según las cuales se puede describir su manera de funcionamiento como una especie de gramática, es decir de sistemas, que están en condiciones de "generar" consecuencias lingüísticas y musicales independientes del proceso de aprendizaje, cada una de las cuales responde a su propia índole. En lo que a la competencia musical se refiere, la misma se puede definir como la suma de capacidades y disposiciones innatas, cuyo funcionamiento depende en escasa medida de las condiciones de ejercitación concreta durante la infancia y vida adulta. Nos preguntamos, si esto no implica una regresión a la psicología del "don musical o talento natural".

2) Hay "universales" lingüísticos y musicales, que son característicos del pensamiento humano. Estos universales encuentran su expresión en así llamadas "reglas fundamentales", que forman una "gramática básica", que es propia de todas las lenguas, pero también, respectivamente, de todos los sistemas musicales. Estas reglas producen tipos de consecuencias o formaciones ("Gestalten"). La contraposición de sus diferentes clases de gramáticas nos lleva paulatinamente a reconocer aquellas "configuraciones elementales", que se encuentran en todas las culturales musicales, que deben su estructura sólo a sistemas psicológicos, que las han producido y sobre las cuales reposa la hipótesis de que son comunes a todos los hombres.

3) Las estructuras gramaticales encontrarían, según esto y en la medida que son formalizaciones de competencias psicológicas, su correspondencia en funciones cerebrales, lo cual significaría que estas competencias corresponderían a sistemas neurológicos bien definidos e independientes unos de los otros. Con respecto a la música, fueron desarrolladas diferentes hipótesis, entre ellas la de los "sistemas neuronales modulares", a las que luego me referiré.

Veamos qué supone este conjunto de afirmaciones. Una de las más fuertes hipótesis de las teorías generativas, sea en Lingüística o en Música, es la de la condición innata de las competencias. Pero si uno intenta precisar esta hipótesis, cae muy rápidamente en dificultades. Uno de los argumentos más

importantes es que lengua y música son actividades humanas específicas, que no se encuentran en el mundo animal. Con eso, sin embargo, no se ha dicho nada todavía sobre el grado de especificidad de tales competencias. O sea, sobre la pregunta por el grado de generalidad que describe algo que se dice que es una competencia universal. En el ámbito del lenguaje, es posible hasta cierto punto mostrar, que las más profundas estructuras descansan, en casi todos los casos investigados, en idénticas leyes de producción y en idénticas funciones. En el ámbito de la música, en cambio, el único intento realmente serio de definir estructuras, al menos en principio como generales y dependientes de capacidades innatas, es el del libro mencionado de Lerdahl y Jackendorff de 1983.

Este intento se presenta como una teoría de la música tonal y, al serlo así, es apenas posible sobre tal base establecer los límites de su ámbito de validez con precisión. Es probable que lo que en ella los autores designan como grupo estructural posea un significado general, que vaya más allá de la música tonal de occidente. Pero resulta casi imposible decidir, en qué medida estos fenómenos remiten en su generalidad a una competencia cognitiva innata. Pues, a diferencia de lo que sucede con la lengua, la falsificación de los ejemplos que proceden de ese modelo es difícilmente realizable, es decir, de tal modo que permita conocer en qué condiciones se convierten en falsos dichos ejemplos. ¿Qué es, pongamos por caso, “una buena melodía”? ¿Cómo la podemos “falsear”? Es decir, mostrar qué es una “mala melodía”. Eventuales modificaciones traerán a lo sumo cambios en la superficie de la estructura., pero el oyente no estará en situación de designar la serie modificada de notas como, por ejemplo, “melódica” o “no melódica” (como un hablante está en condiciones de decir, en cambio, de cualquier oración en su lengua si es gramatical o no lo es). En el mejor de los casos, el oyente podrá afirmar que es más o menos melódico lo que ha escuchado, más o menos insólito o más o menos bien construido. Si uno pudiera definir de la misma manera la competencia musical que la lingüística, el oyente estaría en la capacidad de decidir, al escuchar una sucesión de notas, si es “música” o si no lo es. Donde se puede echar mano sí a una valoración semejante, es exclusivamente en relación a un contexto cultural e histórico determinado y no en relación a universales de la música o del pensamiento musical en general.

Existe una diferencia de fondo entre la lengua y la música que acá resulta visible. Una gramática musical como la de Lerdahl y Jackendorff o la “Ursatztheorie” de Schenker, en la cual aquéllos se inspiraron, avanza a través de una sucesiva reducción, quitando capa tras capa, pero conservando el esqueleto de la frase, por así llamarlo, la forma tonal más simple, la cual debe ser en cuanto al aspecto del sentido musical completamente correcta. Ahora bien, esta sucesión simplificada resulta inevitablemente banal y apenas provista de interés estético (basta examinar muchos de los ejemplos proporcionados por los mismos autores). En oposición a este resultado, las sucesivas transformaciones de la gramática de Chomsky conducen a

estructuras fundamentales, que ya no representan más ninguna oración, pero que activadas generan situaciones de producción de oraciones a nivel de superficie.

La dificultad de precisar el carácter supuestamente innato de la capacidad musical parece ser doble. 1) Las gramáticas musicales llevan, al cabo de un proceso de consecutivas reducciones, a formaciones supuestamente simples y elementales, pero no a funciones. Arriban a esquemas prototípicos, que sólo por medio de las operaciones de diferenciación y ampliación pueden abrir un espacio al desarrollo en el nivel de superficie. Toda la competencia musical se reduce entonces a la capacidad de producir variantes y derivaciones, en las cuales cada sucesión sonora puede aparecer como un aumento de complejidad o de simplificación de cualquier otra, sin que, en cambio, puedan fijarse límites en el intento de ir para atrás en el proceso de reducción.

2) La tesis del innatismo de la competencia musical parte del presupuesto de la universalidad de aquellas configuraciones simples, de aquellos esquemas prototípicos, llegando a ello por vía de inducción. Pero esto significa que no es lo primario la manera de generar y desarrollar propiamente lo musical como sí sucede en la lengua, (donde una oración se constituye partiendo de funciones sintácticas), sino aquellas formaciones fundamentales, que son caracterizadas como “naturales” y de las cuales se debe aceptar que corresponden a situaciones de estabilidad psicológica o fisiológica fundamentales, que por su lado, de nuevo, se postula que son funciones mentales.

Intentemos precisar este punto. Uno de los supuestos esenciales de la teoría cognitiva actual es que se puede estudiar la conducta humana en la medida en que se distingue cuidadosamente entre las variables del sujeto y las variables del objeto, donde las primeras influyen a las segundas, inclusive las determinan por completo. Esta posición se acerca a la del Conductismo clásico, pero también a aquella concepción de una activa interacción entre sujeto y su entorno físico y social. En el conductismo clásico, es la reacción o respuesta del sujeto al estímulo de tal índole que ella resulta determinada por la naturaleza del estímulo mismo. En el cognitivismo postchomskiano, por el contrario, no se trata de la reacción de ningún reflejo a la excitación exterior, si no del desempeño de un sistema adaptado, que es provocado por una información que procede de afuera y resulta no conforme al sistema. El programa tiene el fin entonces de adaptar el objeto a sus propias características y modificar sus variables atípicas; no son en ese caso las cualidades especiales del objeto, que desatan la reacción del sujeto, si no solamente el hecho de que se trata de un objeto que se muestra en desacuerdo con el sistema de competencia.

La creación de nuevos programas adaptados es un rasgo fundamental del sistema humano de competencias. Este presupuesto teórico, formalizado a partir de modelos de inteligencia artificial, ha sido asumido por completo en

Una teoría generativa de la música tonal., aunque los autores se vuelven en algunos pasajes en contra de él. Pero ha sido asumido solamente para garantizar el nivel de generalización de la concepción teórica. Pues ésta proyecta un sistema de la música tonal occidental que opera como el único quizás en el que es posible desarrollar una gramática en el sentido de funcionalidad más allá de la teoría de las estructuras grupales. La teoría transmite la ilusión de que la competencia musical funciona como otras competencias cognitivas del ser humano, que están condicionadas de la misma manera y por ello con la misma medida de validez universal.

En todas las teorías generativas de la capacidad humana existen implícitos modelos de argumentación, que caen en el peligro de resultar circulares. En la obra de Lerdahl y Jackendorff, el círculo tiene la siguiente estructura: se presupone la existencia de una competencia musical innata, con ayuda de la cual el oyente puede entender un número prácticamente infinito de frases musicales. Puesto que el sistema tonal permite con más facilidad desarrollar un modelo, que es absolutamente forzoso a partir de las funciones inmanentes al sistema, se deriva luego el modelo de competencia partiendo de un análisis del sistema tonal y sobre todo por vía del recurso reductivo del análisis. De esta forma, se llega forzosamente al resultado de que el oyente reduce la frase tonal para entenderla, es decir la simplifica, sin embargo, lo que en verdad pasa, es que se han proyectado al modelo las características estructurales propias del sistema, el cual es eficiente, porque es jerárquico en gran medida. A continuación se formula la hipótesis de que en la conducta de simplificación y reducción se trata de operaciones mentales (y no únicamente de la conducta del análisis), de manera que se exhibe al modelo como una competencia musical biológicamente determinada. Nada más fácil después que dar como una realidad psicológica la gramática tonal.

Para escapar a este círculo cerrado, hay dos posibilidades. Primero, sería necesario demostrar no sólo la realidad psicológica de la conducta reductiva, si no la realidad y particularidad de su curso neuronal; segundo, uno debería intentar probar la vigencia en la música no tonal de ciertas cualidades de los fenómenos tonales como la estructura grupal, la estructura métrica, quizás inclusive de ciertas formas de prolongación (por ejemplo, la relación antecedente-consecuente en contextos más amplios). Una y otra estrategia hoy por hoy constituyen una difícil empresa de incierto resultado en el estado actual de la investigación.

El primer intento posible está en la línea de la teoría gestáltica de investigar determinados isomorfismos psicológicos, es decir, de determinadas equivalencias fisiológicas en relación a sistemas psicológicos de competencias especializadas. Se trata, por ejemplo, de la que se llama sistema modular. Por él se entiende la composición, que poseería el sistema cognitivo humano, de subsistemas físicamente separados, de los cuales cada uno corresponde a un corpus de conocimientos y conductas específico. Estos subsistemas son autónomos y pueden ser modificados, sin que sistema global sea expuesto a

mayores cambios. Un tal modelo modular es más económico y efectivo que uno no modular con subsistemas dependientes entre sí. También se corresponde ese concepto muy bien a la hipótesis básica del cognitivismo de que existen competencias específicas, que están biológicamente determinadas y son relativamente independientes entre sí. Pareciera como que se pudiera encontrar una confirmación para esta hipótesis modular tanto en el terreno de las patologías como en la observación de las percepciones y de los actos de habla. Howard Gardner y Ray Jackendorff han aceptado la existencia de sistemas modulares para las situaciones de percepción y entendimiento musicales. Fodor habla, en cambio, de mecanismos modulares diferenciados para la elaboración de alturas, es decir melodía, y para la elaboración de organizaciones temporal, es decir ritmo. Me parece que el problema es, en verdad, todavía más complejo. Si uno sigue los trabajos de Peretz y Morais, llama la atención, antes que todo, la respuesta a la pregunta acerca de en qué nivel de la elaboración de la información musical el fenómeno de la percepción ocurre. En el nivel inferior, la captación inteligente de alturas y duraciones resulta todavía diferenciada, pero a un nivel más alto, no obstante esa diferenciación, ella pasa a ser dependiente de mecanismos de coordinación centrales. Cabe entonces interrogarse en qué medida debe ser mantenida la tesis modular, si uno pasa a tener que vérselas con sucesiones de sonidos musicales trabajadas con cierta complejidad y altamente desarrolladas por relación a su entendimiento y memorización. De hecho, se da en la mayoría de .los sistemas musicales una dependencia entre la estructura de las alturas y de las duraciones. Es como si se partiera del hecho de que la tonalidad en sí, ella misma, pudiera ser definida como un sistema modular, es decir, por relación a la existencia de una escala de valores referida a tonos e intervalo fijados.

Precisamente aquí entramos en el terreno de las presunciones y de las analogías como metáforas del lenguaje. En realidad, las funciones modulares, como ellas fueron descritas por Fodor, por ejemplo, afectan solamente a algunos aspectos de la música y posiblemente los menos musicales: notas aisladas, simples sucesiones de sonidos. Así la especialización de ambos hemisferios cerebrales (una hipótesis que servía para el desarrollo de modelos modulares) ha resultado ser respecto a la música mucho menos marcada que en el caso del lenguaje. Bever y Chiarello han mostrado que músicos y no músicos descifran melodías en hemisferios cerebrales opuestos. La idea de que la percepción y el entendimiento de la música descansan en mecanismos muy generales y no dependen de limitados caminos y recorridos de nuestro sistema nervioso permanece una afirmación muy plausible, especialmente, si uno se interesa por el grado de integración de una frase musical suficientemente extensa a través de la percepción y la memoria o inclusive la captación y retención de toda una pieza. Pero, si eso es así, entonces la teoría de la competencia musical en la sucesión de la teoría generativa de Chomsky resulta puesta en duda. Sería lo mismo, pues, si uno considerara la gramática misma como un sistema modular. Y, sin duda, Una teoría generativa de la

música tonal de Lerdahl y Jackendorff se presenta también como un sistema modular en parte, por lo menos como el posible modelo de un sistema, cuyo correlato existiría en las vías neuronales del cerebro.

Esto nos lleva a preguntarnos si la idea de una estructura fundamental que está detrás de todo no sería un raciocinio sofisticado, una construcción artificial, quizás inclusive una que busca conjurar una preestablecida armonía profunda. ¿Qué es si no el concepto schenkeriano del “Ursatz”? Aceptando que la música atonal y sobre todo el serialismo ya hace mucho han intentado desatar los nudos que la gramática tonal mantenía bien atados, no puede dejar de advertirse que la tonalidad, a pesar de su persistencia en el tiempo y en los hábitos auditivos de tantos oyentes, defiende una organización de la percepción dependiente de principios jerárquicos, sustentados en el funcionamiento de una estructura básica tradicional y esquemáticamente simplificada. En cambio, las nuevas experiencias sonoras (las del siglo XX) han dejado claro que lo propiamente importante de la percepción musical radica en la apreciación de un proceso que está en el tiempo y es por excelencia dinámico. No es sólo que no hay ninguna clase de demostración de una estructura neurológica en el cerebro humano, en la que pudiera asentarse una teoría de la competencia musical de tipo generativo, si no que, fuera del modelo de la música tonal, existen otras músicas en el mundo, cuyas formaciones pueden ser objeto de comprensión y que muchos pueden encontrar bellas bajo otros puntos de vista estéticos que el dominante en cierta época de la cultura occidental.

T. Bever/R. Chiarello: “Cérébral dominance in musicians et non musicians”, en Science 185, 1974

I. Deliege: L’organisation psychologique de l’écoute de la musique, These de Doctorat en Psychologie, Université de Lille, 1991

Howard Gardner, Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples, Santafé de Bogotá, Fondo de Cultura Económico, 1994 (Original: Frames of Mind. The Theory of Multiple Inteligences, New York, Basic Books, 1993)

J. Fodor: The Modularity of Mind, Cambridge (M. A.), MIT Press, 1983

Fred Lerdahl y Jackendorff, Ray: A Generative Theory of Tonal Music, Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1983

I. Peretz/J. Morais: “La musique et la modularité”, en S. McAdams/I. Deliege (Ed.), La musique et les sciences cognitives, Bruxelles, Mardaga, 1989

Montando emociones con la banda sonora: un estudio preliminar

Ramón Sánchez Viedma y Florentino Blanco Trejo

Universidad Autónoma de Madrid

Ponencia presentada en la

VIII Reunión Anual de SACCoM 2009
“La experiencia artística y la cognición musical”
25 y 26 de Junio de 2009, Villa María, CORDOBA (Argentina)

Correo electrónico: ramon.sanchez@uam.es; florentino.blanco@uam.es

Introducción

En términos generales, a lo largo de la historia del cine el papel de la banda sonora ha consistido en contribuir a la continuidad del relato cinematográfico, esto es, la música se ha utilizado fundamentalmente para clarificar la historia que está contando la banda de imágenes¹. El propio Edgar Morin, en su excelente texto *El Cine o el Hombre Imaginario* (2001), sostiene que el sonido es uno de los cuatro elementos que, a su entender, transforman el cinematógrafo de los hermanos Lumière en cine propiamente dicho. De la frontalidad de la cámara, las tomas únicas y la iluminación plana, por poner sólo algunas de sus características iniciales, el cine pasa a transformar (1) el espacio, a través de los movimientos de cámara; (2) el tiempo, a través de la introducción del *flash-back* o el *flash-forward*; (3) los objetos, a través, sobre todo, de los diferentes tamaños de plano que, como es lógico, permitió el hecho de que la cámara tomavistas se pudiera mover; y, (4) por lo que ahora a nosotros nos interesa: la banda sonora, la música, la incorporación del sonido.

Antes de que el sonido se incorporase definitivamente al celuloide, y, por tanto, la fuente sonora fuera toda la maquinaria amplificadora, altavoces, etc., de cada película, la producción de sonido tuvo dos formatos. Uno, que podríamos denominar “metafórico”, cuyo origen está en el *montaje intelectual* desarrollado por Eisenstein durante los primeros años del siglo pasado. La forma de sugerir el sonido tenía que ver con el contraste entre las imágenes, con la relación contradictoria entre una secuencia y la siguiente, de tal manera que el efecto final global fuera del de producir cierta impresión de musicalidad (Labrada, 2009). En definitiva, la música estaba presente, seguramente, gracias al propio ritmo y contraste entre planos. La tesis de Eisenstein anuncia los efectos de transmodalidad de los que nos ocuparemos un poco más abajo. Por otro lado, el otro formato, que podríamos denominar “presencial”, se da cuando encontramos a un pianista en la sala de proyección. Al lado de la gran pantalla este entrañable personaje interpreta sus partituras al ritmo que le marcan las luces y sombras en movimiento.

¹ Sabemos que la banda sonora abarca más fenómenos sonoros que el estrictamente musical en la factura final de una película. El cortometraje al que nos vamos a referir durante todo este trabajo (*Gris en Blanco y Negro*, 1997) tiene muy poco de banda sonora que no sea música, es decir, la mayor parte de la banda sonora es música. Por eso, a lo largo de las páginas que siguen vamos a utilizar indistintamente banda sonora y música a la hora de referirnos al conjunto de sonidos que forman parte de dicho cortometraje.

Conviene recordar que tal vez la primera función del pianista no fue la dramática, es decir, acompañar a las imágenes o profundizar en la verosimilitud de la historia contada, sino algo más simple y obvio: amortiguar los tremendos ronquidos, el ruido infernal, procedente de la cabina de proyección, tal y como nos señalan el propio Morin (op. cit.) o Noel Bürch en *El tragaluz del infinito* (1987). Por cierto, parece que se conservan pocas partituras, y casi ninguna ligada, específicamente, a una película en concreto; como es lógico, no existía la idea de banda sonora tal y como la conocemos actualmente. El pianista trataba, más bien, de manejar un conjunto de obras, temas, etc., que iba interpretando, repentizando o improvisando a su elección a medida que iban apareciendo las imágenes en la pantalla.

A partir de este momento, esto es, desde que el celuloide incluye la banda de imágenes y la banda sonora, la historia del cine convencionaliza unos cuantos modos de relación entre ambas que no ha cambiado en estos algo más de cien años. Encontramos el mismo argumento en un texto clásico sobre las técnicas cinematográficas, *El Lenguaje del Cine*, de Marcel Martin, de 1956, y en el reciente texto de J. Labrada, *El Sentido del Sonido* (2009), ambos, desde el ámbito de la teoría cinematográfica. Para Martin, la música “*debe participar de manera discreta (y su acción será tanto más lograda y eficaz cuanto que se oiga pero no se escuche) en la creación general estética y dramática de la obra*” (Martin, op. cit., p. 138). Su función global debe ser, una vez más, “*clarificar y hacer lógica y cierta la buena historia que ha de ser toda película*” (Martin, op. cit., p. 138).

Labrada (op. cit.), a pesar de constatar este fenómeno en la mayor parte de las películas facturadas en Hollywood, también reivindica una función más productiva del sonido. Reclama, a través del cine soviético y alemán, un modo distinto de entender el sonido en la elaboración de una película. Como ya anunciábamos, Eisenstein, junto con Pudovkin y Aleksandrov, firman en 1928 una especie de manifiesto, que ha pasado a la historia como “*Contrapunto orquestal*”, en el que, por un lado, alertan de los peligros de utilizar el sonido para subrayar lo que aparece en las imágenes, y, por otro, proponen un uso dialéctico de las imágenes y el sonido, es decir, que se vea una cosa y se escuche otra distinta para producir un determinado efecto en el espectador. La idea es, en sus propias palabras:

“concebir la historia íntegramente, con todos los elementos visuales y sonoros, y describir las interacciones del sonido con los personajes, las acciones y el devenir del relato”. (Labrada, op. cit., p. 60)

Sin embargo, es difícil encontrar películas en las que el sonido ocupe un lugar privilegiado en la realización de una película, en definitiva, que aparezca ya desde la elaboración del guión. La música, entonces, cumple un conjunto de funciones que, básicamente, podemos caracterizar de la siguiente manera:

A) Función rítmica:

Consiste, como su propio nombre indica, en seguir o resaltar el ritmo de las imágenes que vemos en pantalla, en el sentido semántico del término, es decir, la función primordial de la música es apoyar el *tempo* del significado narrativo de la historia, no su *tempo* formal. Para Martin, esta función se desdobra, a su vez, en otras tres posibilidades: (1) reemplazar un ruido real o virtual dentro de la *diégesis*², (2) sublimar un ruido o un grito que por diversos motivos es preferible ocultar al espectador, pero resaltarlo con la música, y, (3) resaltar un movimiento o un ritmo visual o sonoro. En los tres casos, *“hay contrapunto entre música e imagen en el plano cinético y en el rítmico, y correspondencia métrica exacta entre el ritmo visual y el sonoro”* (p. 136). El contrapunto, en este caso, se refiere a que en lugar de escuchar el grito o el ruido escuchamos música, es decir, escuchamos una cosa distinta de lo que la *diégesis* muestra. Sin embargo, la función primordial que cumple este contrapunto es resaltar el significado de las imágenes, de la historia, no proponer una cosa distinta de lo que las imágenes muestran, tal y como nos proponía la idea de “contrapunto orquestal” de Eisenstein unos párrafos más arriba.

B) Función dramática:

Este es el modo más extendido de usar la música en cine. *“Interviene como contrapunto psicológico con el fin de proporcionar al espectador un elemento útil para la comprensión de la **tonalidad humana del episodio**”* (Martin, op. cit., p. 136, énfasis en el original).

Parece que existen, según este autor, tres modos diferentes de crear *atmósfera* cinematográfica a través del uso dramático de la música. En primer lugar,

² En la jerga cinematográfica, el término *diégesis* se refiere a lo que ocurre dentro de los límites de la pantalla, es decir, en el escenario que se ve en pantalla. Un sonido *diegético* es, por ejemplo, el sonido de las olas del mar si lo que vemos es una playa.

la música puede dar apoyo a una acción o a dos acciones paralelas, teniendo en cuenta que cada una puede tener una coloración peculiar, de tal modo que serían dos músicas distintas. A nuestro juicio, no existe mucha diferencia entre esta primera función dramática y la última de las funciones rítmicas que acabamos de ver.

En segundo lugar, una determinada música puede servir para resaltar la dominante psicológica del relato, desempeñando así una función metafórica dentro de la trama. Por último, la música tiene la función de intervenir como *leitmotiv* simbólico. En general, estos son los casos más frecuentes, sobre todo, en la denominada cinematografía clásica, esto es, en el tipo de relato que se consolida en Hollywood después de la Segunda Guerra Mundial (ver, por ejemplo, Bordwell, 1995, 1996)

C) *Función lírica.*

En este caso, y por contraste con los anteriores, se trata de *música paráfrasis*, es decir, acompañamientos permanentes y un tanto serviles, que animan pretensiones dramáticas o líricas y que, según Martin (op. cit.), acaban siendo un auténtico pleonasma.

Sin necesidad de extendernos mucho más en estos extremos y para que sólo sirva como apunte, desde el territorio de la psicología Lipscomb y Tolchinsky (2005) nos ofrecen el mismo argumento, es decir, que la música, dentro de la banda sonora de una película, acompaña el desarrollo de la historia. No obstante, y aunque se trate de un trabajo anterior, Simeon (1992) propone tres modos de entender la banda sonora en relación con la banda de imágenes de una película que tienen cierto paralelismo con las que acabamos de ver de la mano de Marcel Martin. Veamos:

- I. la *correspondencia kinética*: se refiere a la velocidad de la música en relación a la velocidad de la acción.
- II. la *correspondencia sintagmática*: se refiere al modo en el que la segmentación de la música “secunda” la segmentación del film.
- III. la *correspondencia de contenido*: se refiere a alusiones directas en lo sonoro a lo que se está viendo.

A primera vista, pudiéramos estar tentados en establecer las correspondencias, por así decir, dos a dos, es decir, función rítmica y correspondencia kinética, función dramática y correspondencia sintagmática, y, por último, función lírica y correspondencia de contenido. Sin embargo, como veremos inmediatamente, la relación entre la banda de imágenes y banda sonora (musical o no) es mucho más compleja que el establecimiento directo de relaciones entre categorías de análisis provenientes de ámbitos de trabajo distintos aunque, en cierto sentido, convergentes.

Por tanto, la música en el cine, la banda sonora de una película, ha sido usada tradicionalmente como acompañamiento de la banda de imágenes. Pero pudiera muy bien no ser así. Como veremos a través de *Gris en Blanco y Negro* (en adelante GBN), un cortometraje dirigido por Vicente J. Martín, rodado en 1997, se produce un efecto muy interesante cuando la película es vista con banda sonora y sin ella. Pero no adelantemos acontecimientos.

Decimos que el problema pudiera ser de otro modo si atendemos a un trabajo de Favio Shifres (2006) en el que analiza la función que cumple la banda de imágenes, en concreto, el ritmo de las imágenes, sobre la manera en que los espectadores escuchan la banda sonora. Su hipótesis es que la banda de imágenes impone una determinada manera de escuchar la música, o, al menos, la sugiere. En una secuencia de *El Pianista*, (*The Pianist*, 2002) película de Roman Polansky, sobre la que se está escuchando *Balada en Sol menor* de Chopin, interpretada por Olejniczak, un grupo de sujetos cree estar escuchando, en realidad, la misma balada de Chopin, pero interpretada por Kissin. Shifres sugiere que las imágenes indican qué es lo que se está escuchando. El diseño, que por razones de espacio no vamos a detallar aquí, incluye la elaboración de un *clip* de vídeo que contiene la parte de la película en la que el protagonista interpreta la *Balada en sol menor* de Chopin, que es mostrada a los sujetos participantes. Después, estos mismos participantes escuchan otras cinco versiones en audio de la misma balada interpretada por otros pianistas, y, a través del denominado paradigma del *Juicio de Similitud* (Jameson y Gentner, 2003), el autor obtiene medidas fiables que le permiten concluir lo que acabamos de comentar, esto es, que los participantes creen estar escuchando la interpretación de Kissin en la película, y no la de Olejniczak.

En todo caso, el trabajo de Shifres nos permite intuir hasta qué punto, obsesionados por profundizar en el sometimiento de la música a la *diégesis*, a la trama, podemos permanecer ciegos al modo en que ésta afecta a nuestra experiencia musical. Frente al tópico según el cual la música es la banda sonora de la vida podríamos oponer la idea de que, al menos en algunas ocasiones, la vida es la trama que nos permite comprender la música que oímos, el precio que tenemos que pagar para aprender a escucharla.

La banda sonora musical de una película sirve, tal y como nos ha señalado Martin (op. cit.), para realzar las imágenes, para reforzar la continuidad del relato. La propia música, la música por sí misma, no tiene aún hoy en día demasiado valor en una película. Sea como fuere, ya podemos hablar de un cierto tipo de relaciones entre banda de imágenes y banda sonora musical que, por supuesto, pretende ciertos efectos en el espectador, o, dicho de otra manera, los propios compositores de bandas sonoras para películas forman parte de la cultura en la que deben de establecerse ciertas relaciones entre lo que se ve y lo que se oye (musicalmente hablando). Nadie, en una cultura *cinematografizada*, queda fuera de esta dinámica, es decir, ya están estabilizados cierto tipo de relaciones entre la banda sonora musical y la banda de imágenes, y, a su vez, entre éstas y la vida. El mérito del trabajo de Shifres (op. cit.), entre otros muchos, es que ayuda a poner en cuestión este tipo de relaciones, por así decirlo, unidireccionales, entre banda de imágenes y banda sonora musical.

Por tanto, el objetivo más general que pretendemos empezar a cubrir, al menos tentativamente, es intentar especificar las relaciones entre la banda sonora y la banda de imágenes en una película en concreto, y, como consecuencia de ello, intentar profundizar en el valor de que la experiencia musical tiene en nuestras vidas. La música no es sólo *de acompañamiento*, y esta es nuestra hipótesis, sino que cumple una función mucho más compleja al proporcionar el tejido adecuado para dar sentido, seguramente, a muchas de las acciones que configuran algunos de los escenarios más importantes de nuestra cultura. Por ejemplo, podemos evocar una misma obra musical que nos resulte familiar en diferentes momentos, ligados a diferentes estados afectivos, existenciales; y viceversa, es decir, una misma escena de nuestra vida cotidiana pudiera estar acompañada por diferentes obras musicales. El objetivo más concreto, que hemos pretendido cubrir con el estudio piloto que a

continuación vamos a detallar, es el siguiente: **estudiar la dinámica de la evolución y la estabilización del recuerdo de la banda sonora de una película.** Veamos, en primer lugar, cuál ha sido la lógica del procedimiento.

Estudio piloto: participantes, materiales, procedimiento

Con el modesto estudio que vamos a presentar pretendemos mostrar hasta qué punto una interacción estéticamente eficaz, viable, entre la trama y la música no exige una correspondencia afectiva o formal entre ambas.

Dos grupos de personas de 7 y 6 personas, de edades comprendidas entre los 20 y los 65 años, con algunos conocimientos musicales han presenciado, en momentos distintos, un fragmento de GBN, uno con sonido y otro sin sonido. La siguiente tabla (TABLA 1) muestra la distribución de las personas participantes:

	con banda sonora	sin banda sonora	Total
Varones	3	3	6
Mujeres	4	3	7
Total	7	6	

TABLA 1

De todos ellos, tres mujeres que vieron la película sin banda sonora no respondieron a los cuestionarios, por tanto, vamos a presentar los resultados de los 13 participantes restantes.

Para que el lector se haga una idea de lo que vieron nuestros participantes conviene mostrar, brevemente, una sinopsis de dicho fragmento de GBN. Samuel Solo trabaja en una oficina desde hace unos cuantos años y mantiene muy poca relación con el resto de compañeros. Es más, ninguno de ellos le hace caso o le dirige la palabra, es como si no existiera. El día de fin de año, justo antes de salir de la oficina, Samuel se acerca a la mesa de una compañera y deposita una rosa en su cajón. A la salida, cuando intenta acercarse al resto de compañeros que se marchan a celebrarlo, nadie le hace caso una vez más, y se queda solo con su compañera, Eva Bueno. Eva saca la rosa del cajón e inmediatamente sabe quién la ha dejado. Samuel intenta alcanzar a Eva en el ascensor, no lo consigue, y, finalmente, le vemos deambulando solo por las calles de la ciudad. Llega a su casa, felicita el año a su portera, que tampoco le hace caso y se para a mirar el buzón: ni una sola carta. En su casa, Samuel intenta suicidarse de tres maneras y no lo consigue:

ahorcamiento, la cuerda se rompe; electrocución, mete los dedos en el enchufe y pone la otra mano en un aparato de radio que se pone en funcionamiento; y, por último, mete la cabeza en el horno de gas. Suena el teléfono, se acerca, es Eva que le invita a pasar la Nochevieja con ella, acepta, y de la emoción enciende un cigarrillo. Todo explota. Títulos de crédito finales.

La música que acompaña a todas estas imágenes atropelladamente resumidas es, si utilizamos la terminología de Martin, drámatica y/o lírica, aunque con una peculiaridad. La película está rodada en blanco y negro intencionadamente, y lo que vemos son las peripecias del protagonista que evoca la manera de hacer del genial cineasta Jacques Tati. La música, por tanto, acompaña casi cada movimiento de Samuel, casi cada gesto, de una manera irónica. En definitiva, se trata del denominado *cine cómico* de Chaplin, Laurel y Hardy, etc. Es decir, no es propiamente una función lírica y/o dramática, sino que está teñida de un componente profundamente irónico que hace que al primer intento de suicidio al espectador se le dibuje una sonrisa en el rostro. Las carcajadas no tardan en aparecer.

Pero volvamos a la lógica del procedimiento. En términos un poco más concretos, el problema general que queremos investigar **es el modo en que los participantes recuerdan o imaginan la banda sonora que, en el primer caso, lleva la película, y, en el segundo, ellos pondrían**. Partiendo de ahí, nuestra hipótesis es que la presencia de una banda sonora con vocación de acompañamiento de cine cómico va marcar la recepción general del relato, de tal modo que en la dinámica del recuerdo los participantes sugerirán músicas con un tono afectivo semejante. Por el contrario, la película sin banda sonora llevará a los participantes a imaginar músicas consistentes con el tono afectivo que, en principio, parece sugerir la *diégesis*, es decir, enfatizarán lo que Martin denomina, función dramática. En definitiva, esperamos encontrar en este grupo de sujetos expresiones o elecciones musicales marcadas por lo que clásicamente se denominaban afectos menores (tristeza, melancolía, nostalgia).

Inmediatamente después de ver la película proporcionamos a cada participante un conjunto de cuestionarios³ que debía llevar consigo durante toda la semana siguiente. En ese mismo momento anotamos el número de celular de cada uno de ellos y les informamos de que, en el momento en que recibieran el primer

³ Incluimos un protocolo como anexo.

aviso (mensaje de texto), debían contestar a dicho cuestionario. Cada participante sabía que podía recibir entre 0 y 2 avisos diarios al celular, por lo que no tenía control alguno sobre el ritmo de avisos. Por supuesto, podía recibirlos por la mañana o por la tarde, al azar. El cuestionario tiene un único formato, por tanto, se repite en cada uno de los avisos, lo que nos ha permitido, como decimos, investigar las diferencias y/o semejanzas entre cada uno de ellos, y, por tanto, la dinámica de la estabilización (o transformación) del recuerdo y/o imaginación de los participantes. Se trata, sencillamente, de medidas repetidas. Cada participante ha recibido, en total, siete avisos al celular, teniendo en cuenta que un día recibieron dos, y un día no recibieron ninguno.

El cuestionario es una variante de los *Experience-Sampling Forms* que han desarrollado Bayles (2007) y Sloboda, O'Neill, e Ivaldi, (2001) para recoger la experiencia cotidiana de los estudiantes de música; esta variante, por supuesto, está adaptada al ámbito cinematográfico y su estructura es la siguiente: tiene una cabecera y dos secciones. En la cabecera recogemos la fecha, la hora de recepción del aviso y la hora de cumplimentación del cuestionario; en la Sección I, preguntamos qué está haciendo el participante y con quién; y, por último, en la Sección II, a través de una serie de dimensiones, intentamos recoger las características de la banda sonora que los participantes recuerdan y/o imaginan. En el caso de la versión muda, por supuesto, sólo imaginan, es decir, les pedimos que, en la medida de sus posibilidades, inventen o escojan una música que acompañe a lo que han visto. Asimismo, para intentar facilitar el trabajo, pedimos que, a la hora de rellenar el protocolo, sólo tuviesen en cuenta las escenas que se desarrollan en casa de Samuel, es decir, los intentos frustrados de suicidio, la conversación telefónica, y el desenlace fatal. Una última instrucción fue que no debían mirar los protocolos anteriores ni comentar nada con el resto de participantes.

Resultados

Una de las razones por las que hemos utilizado este procedimiento de cuestionarios y avisos al celular distribuidos al azar, tiene que ver con el hecho de que estamos interesados en la dinámica de la estabilización o convencionalización

de la experiencia musical de la banda sonora cinematográfica, en este caso, la de GBN. El trabajo de Shifres (op. cit.) ya nos abrió la puerta a la problemática de las relaciones entre banda sonora y banda de imágenes, y, en última instancia, con lo que el espectador recuerda, con lo que resuena en su memoria una vez que han pasado algunos días. El trabajo de Shifres, en definitiva, hace que el problema de la relación entre banda de imágenes y banda sonora deje de ser banal, es decir, nos permite dejar de pensar en la banda sonora como *mero* acompañamiento de las imágenes. Si utilizamos la terminología de Martin, la música deja de cumplir una mera función dramática o lírica, para pasar a ser vehículo de sentido de nuestra experiencia. Por lo demás, lo interesante de los procesos de convencionalización es que permiten ver cada vez un poco mejor qué es lo esencial del objeto estabilizado en la dinámica del recuerdo.

Parte cerrada: dimensiones cuantitativas

Por eso, ahora vamos a intentar analizar la dinámica de las atribuciones de tonos afectivos que los participantes de ambos grupos van produciendo a lo largo de la semana. Para ello, en primer lugar, vamos a mostrar dos gráficos obtenidos a partir de las respuestas que los participantes dan a una parte de la Sección II del cuestionario, cuyas dimensiones⁴, a su vez, parece que están razonablemente validadas en los estudios que antes hemos mencionado de Bayles (op. cit.). Pero antes veamos las tablas de datos.

Cada participante, en cada uno de los protocolos marcaba con una X en una de las casillas de cada una de las dimensiones de la tabla que vemos a continuación. Nosotros hemos transformado estas marcas en valores numéricos que han quedado ordenados de la siguiente manera (TABLA 2). Se trata, por así decir, de un truco estadístico con un fin didáctico.

	Mucho	Bastante	Algo	Nada	Algo	Bastante	Mucho	
--	-------	----------	------	------	------	----------	-------	--

⁴ Bajo nuestro punto de vista, estas dimensiones tienen un carácter discursivo más que cognitivo y/o afectivo en el sentido más habitual del término. Por otra parte, tampoco creemos que la música, escuchada o imaginada, posea, por sí misma, ninguno de estos atributos. Se trata, en realidad, de dimensiones sobre las que podemos decir algo, elaborar algún tipo de discurso que, al igual que la mayoría de nuestras categorías de análisis, están sujetas a procesos de mediación cultural.

Alerta	7	6	5	4	3	2	1	Pereza
Alegría	7	6	5	4	3	2	1	Tristeza
Soledad	7	6	5	4	3	2	1	Comunicación
Energía	7	6	5	4	3	2	1	Cansancio
Conexión	7	6	5	4	3	2	1	Distancia
Tensión	7	6	5	4	3	2	1	Relajación
Interés	7	6	5	4	3	2	1	Aburrimiento

TABLA 2

De tal suerte que si queremos ver la dinámica de la transformación y/o estabilización del recuerdo del tono afectivo atribuido a lo largo de la semana, podríamos obtener una medida de dicha calificación para cada uno de los avisos, y ver cómo evoluciona. Hemos obtenido las puntuaciones medias que cada uno de los sujetos da para cada uno de los avisos, en cada una de las dimensiones. Por tanto, hemos agrupado a todos los sujetos en una sola puntuación en cada uno de los avisos. Hemos obtenido dos tablas, una para los promedios de los participantes que vieron la película con banda sonora (TABLA 3):

Con banda sonora							
Dimensiones / Avisos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
<i>Alerta - Pereza</i>	4,67	3,33	4,33	4,67	5,67	4,50	3,67
<i>Alegría Tristeza</i>	3,33	3,33	3,83	4,83	4,33	4,50	2,50
<i>Soledad - Comunicación</i>	5,67	4,33	3,67	3,83	4,00	4,17	4,50
<i>Energía - Cansancio</i>	3,83	3,67	4,50	5,83	5,33	5,00	3,83
<i>Conexión - Distancia</i>	3,50	3,67	4,17	4,17	4,00	5,00	3,00
<i>Tensión - Relajación</i>	4,67	3,00	3,17	4,50	5,17	4,67	3,00
<i>Interés - Aburrimiento</i>	5,00	3,67	4,83	5,33	5,17	4,50	3,50

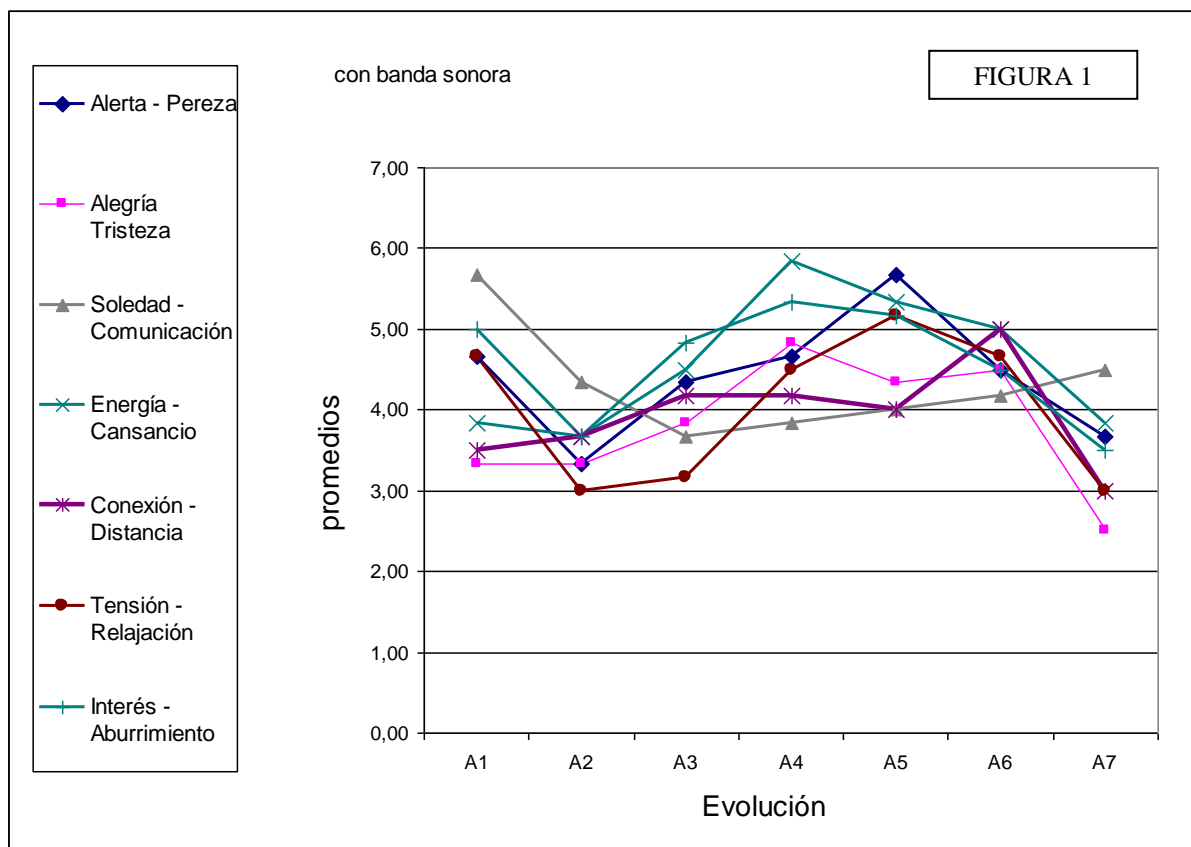
TABLA 3

Y una segunda tabla de los promedios de los participantes que vieron la película sin banda sonora (TABLA 4):

Sin banda sonora							
Dimensiones / Avisos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
<i>Alerta - Pereza</i>	3,40	3,60	3,50	3,50	3,50	3,50	3,52
<i>Alegría Tristeza</i>	2,20	2,30	2,25	2,25	2,25	2,25	2,26
<i>Soledad - Comunicación</i>	6,60	6,40	6,50	6,50	6,50	6,50	6,48
<i>Energía - Cansancio</i>	2,00	2,50	2,25	2,25	2,25	2,25	2,30
<i>Conexión - Distancia</i>	1,80	1,70	1,75	1,75	1,75	1,75	1,74
<i>Tensión - Relajación</i>	2,70	3,05	2,88	2,88	2,88	2,88	2,91
<i>Interés - Aburrimiento</i>	2,80	2,70	2,75	2,75	2,75	2,75	2,74

TABLA 4

De tal manera que, a mayor valor del promedio, mayor cercanía a la parte izquierda de la primera tabla, y viceversa; o, dicho de otro modo, a mayor valor del promedio, mayor cercanía al término de la parte izquierda del diferencial. Veamos ahora los dos gráficos que hemos mencionado hace un momento. El primero de ellos recoge las puntuaciones para los participantes que vieron la película con banda sonora (FIGURA 1):

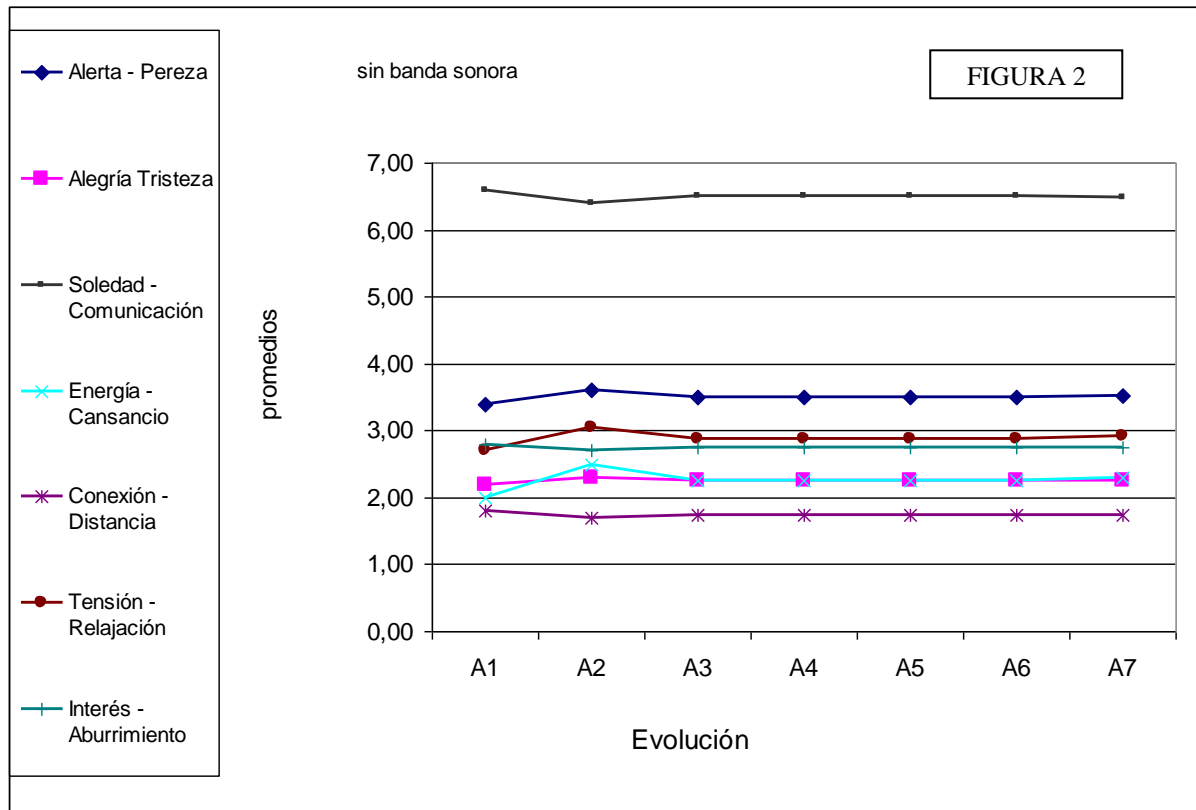


En general, podemos comprobar que se producen ciertas variaciones temporales desde el primer hasta el último aviso, es decir, que se produce cierto movimiento en las opiniones, calificaciones, etc., de los participantes en esta condición. Así, podemos observar que la mayoría de los promedios están por encima de 3, lo que significa que todos caen hacia la parte izquierda de la tabla (Alerta, Alegría, Soledad, Energía, Conexión, Tensión e Interés). Esta tendencia parece coherente, en general, con nuestro prejuicio, es decir, la versión sonora del corto produce en la dinámica del recuerdo elecciones musicales relacionadas, en general, con afectos mayores, salvo, quizá, cuando aparece la soledad.

Merecería la pena analizar cada una de las dimensiones por separado, o entre pares, etc., y ver si las diferencias que aparecen en las puntuaciones son significativas o no, y, por tanto, trabajar en futuras investigaciones sólo con aquellas dimensiones que sean verdaderamente relevantes. Nuestro objetivo, de momento, es ofrecer una primera aproximación a este fenómeno de convencionalización del

recuerdo de una banda sonora de una película, y, por tanto, por razones de espacio, no podemos profundizar en ello.

Comparemos ahora esta gráfica con la que se desprende de la tabla de promedios de los participantes que vieron la película sin banda sonora. El efecto de contraste es drástico (FIGURA 2):



En realidad, poco habría que comentar de este gráfico dado que es evidente el efecto de la convencionalización, la estabilización, o como prefiramos denominarlo. Sin embargo, este efecto tan claro debe ser interpretado mínimamente. En primer lugar, parece claro que una vez que los participantes eligen una determinada descripción de la banda sonora que, recordemos, **pondrían** a la banda de imágenes que han visto, ya no renuncian a ella. Ha desaparecido el elemento de contraste, el elemento que ha producido el cortocircuito: la banda sonora. Parece que la banda de imágenes, por sí sola, está fuertemente estabilizada o convencionalizada. Mejor dicho, parece que lo que está fuertemente convencionalizado, estabilizado, etc. es lo sugieren dichas imágenes. De ahí la horizontalidad de las gráficas. Veamos ahora de qué está compuesta la estabilización, esto es, cuál es la naturaleza de la música que imaginan los participantes.

Todas las dimensiones afectivas tienen una clara tendencia hacia el modo menor. El promedio de la Soledad no baja de 6, y parece claro que este resultado se desprende de la manera más habitual, culturalmente hablando, de entender la banda de imágenes que hemos visto. Recordemos brevemente que las secuencias de la película sobre las que los participantes tienen que responder son los sucesivos intentos de suicidio, la conversación con Eva y la explosión.

Por tanto, parece claro que si en la condición sonora esta dimensión tenía ciertas oscilaciones, tal y como hemos visto, parece evidente que tiene que ser por el efecto de la música, del sonido. Y lo mismo ocurre con el resto. Parece que la música que debería llevar la película ni produce Alerta ni Pereza, dado que el promedio se sitúa en medio de la gráfica; a partir de aquí, vemos cómo todos los promedios van, digamos, de mal en peor, y, el resultado no es muy esperanzador: Tristeza, Cansancio, Distancia, Relajación, Aburrimiento.

Tal y como mencionábamos unos párrafos más atrás, la única manera que se nos ocurre para dar cuenta de semejante resultado es que, en nuestra cultura no parece existir otra modo de entender unas imágenes como ésas, por sí solas. Qué podemos decir de una persona que el día de fin de año, no tiene a nadie con quien celebrarlo, que es ninguneado por sus compañeros cuando intenta salir de la oficina para tomar algo ellos, por el vigilante jurado cuando intenta despedirse de él a la salida de la oficina, y, por si fuera poco, también por la portera de su vivienda. Evidentemente, lo mejor que le puede pasar a este hombre es que se muera, y esta manera de contarlo es, ya, irónica. Sin embargo, ni aun presentando la tragedia de manera exagerada, tal y como hace la banda de imágenes por sí sola, los participantes parecen entender el aire irónico del relato. O, si lo hacen, es al principio de la semana, y no tardan en caer en tonos afectivos como los que aparecen en el gráfico.

Ya tenemos, entonces, una primera aproximación a lo que puede hacer la música con unas determinadas imágenes: que GBN sea visto como una tragicomedia o como una tragedia. Pero aún hay más. Pasamos ahora a analizar los datos cualitativos, obtenidos de la Sección II referidos a las preguntas en las que pedimos a los participantes si pueden identificar y/o nombrar la música, y a preguntas en las que pedimos que describan la música en términos de ciertas dimensiones, digamos, estructurales (melodía, armonía, textura, etc.). El resto de la

sección, es decir, la parte en la que pedimos a los participantes que describan la música en términos de estilos (pop, clásica, folk, jazz, otros), ha quedado en blanco en la mayoría de los cuestionarios, por lo que, por un lado, no será objeto de análisis en las páginas que siguen, y, por otro, el diseño de esta subsección queda pendiente de revisión para futuros trabajos.

Parte abierta: dimensiones cualitativas

Una vez más, por cuestiones de espacio nos resulta imposible dar cuenta exhaustiva de todas las respuestas que ofrecieron nuestros participantes a esta parte del cuestionario. No obstante, sí parece oportuno mostrar un resumen (TABLAS 5 y 6) de lo que recogimos en la pregunta de si nombrarían una obra musical que pudiera representar a la banda sonora que, en un caso, correspondería a lo que han escuchado (condición “con banda sonora”), y, en el otro, a la música que ellos imaginarían que debería llevar (condición “sin banda sonora”). Las columnas se corresponden con el aviso telefónico recibido:

Con banda sonora							
participante ⁵	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
BERNARDO	adagio con final violento	ultima parte de la película "fantasía". Noche en el monte palado de Musorski y Ave María de Schubert	Noche en el monte palado y Ave María de Schubert. Final con explosión. Timbales, violento metal, toda la orquesta	sigo pensando en la misma musica "noche en el monte pelado y Ave María"	La misma que estos días de atrás, aunque últimamente pienso en una de las baladas/poemas de Leonard Cohen		
GRAZIELLA	no	mezcla entre estilo "el columpio asesino" y "maza"	swing lento	BSO Transpotting			
MARIA	Love Story	Singing in the rain	Quiero formar parte de ti, N. Y.	I'm believer (Smash Mouth)	Bailaré sobre tu tumba (Siniestro Total)		The last man (BSO The Fountain)
CONSUELO	Vals de Amelie	My funny valentine (Chet Baker)	No Surprises (Radiohead)	Try your wings (Blossom Deanie)	Trío de Schubert en mi m (creo)	ópera, pero no recuerdo si era Turandot	BSO Lucía y el sexo (Alberto Iglesias)
RIFF	la que suena al final de "La vida de Brian"	la marcha imperial de "El imperio contraataca"	adagio, de albinoni	final de "La vida de Brian"	"dímelo"	Lazy Dasy	"La vida de Brian"
TONY	Dibujos animados, a lo Warner Bros	Parecida a BSO de Doctor en Alaska	una marcha, como dibujos animados	marcha, de dibujos animados	una pieza de BSO de Doctor en Alaska	una canción de la banda sonora de Doctor en Alaska, no sabría decir el tipo, jazz tal	polka lenta

⁵ Para evitar las tediosas referencias a los participantes como ‘participante 1’, ‘colaborador 3’ o ‘sujeto 7’, hemos optado por una solución, creemos, más creativa: los nombres de los participantes se corresponden con los de algunos de los protagonistas del musical *West Side Story* (*West Side Story*, 1961), en concreto, de alguno de los miembros de las bandas callejeras que bailan y se enfrentan entre sí, respetando, por supuesto, el género de cada uno de ellos.

						vez	
VELMA	Clasica contemporánea	Clasica contemporánea	Clasica contemporánea	Clasica contemporánea	Clasica contemporánea	Clasica contemporánea	Clasica contemporánea

TABLA 5

Sin banda sonora						
	A1	A2	A3	A4	A5	A6
FRANCISCA	no la recuerdo bien					
ROSALIA					aunque no te pueda ver (Alex Ubago)	Piensa en mí (Luz Casal)
BABY JOHN	no	no	No	no	no	No
SNOWBOY	clásica, violín	xilófono	xilófono y bajo eléctrico	saxofón (Blade Runner)	saxofón (Blade Runner)	xilófono y bajo eléctrico (Akira Yamaoka and Rika Muranaka - Silent Hill (Otherside))
DOC	La danza del sable	BSO "Con la muerte en los talones"	Annenpolka de J. Strauss	Suite Peer Gynt, "Amanecer" o "La mañana" (1ª de la suite) de E. Grieg	Gymnopedie nº 1 (Satie)	Congratulations (P. Simon)
ANYBODYS	Johnny Mandel. Trompeta y orquesta. "Castillos de arena"	Ray Charles. "Amen" cantada por Elvis Presley	Zimmermann. Concerto para oboe. Movimiento: homenaje a Strawinski		Soleares: Sevilla es mi tierra. Niño Ricardo	Suena una radio del vecindario. Música española popular, ligera

TABLA 6

Creemos que la mejor manera de presentar estos resultados es hacerlo a través la idea de *aufgabe* acuñada por la primera Escuela psicológica de Wurzburg, formada, entre otros, por Wundt, Bühler, Messer, etc. La idea es muy sencilla, se trata de que una tarea, sea del tipo que sea y una vez que ha sido concebida como tarea, tiene diferentes maneras de ser entendida, y, por tanto, de ser ejecutada. No nos aproximamos al fenómeno musical, en cualquiera de sus versiones, de manera ingenua, sin prejuicio alguno. Las gráficas que acabamos de ver ya nos han

señalado algo en este sentido por el hecho de que unas mismas imágenes, con y sin música (banda sonora), sugieren diferentes afectos.

Desde esta premisa ya resulta justificado que no sean analizados todos los resultados, sino sólo aquellos que, en efecto, puedan ofrecer más claramente aquellas dimensiones musicales de las que participamos culturalmente. No es sólo que un participante pueda estar indicándonos el conjunto de dimensiones que, por así decir, tendría el grupo estadístico al que, en su caso, pudiera pertenecer. Más bien es al contrario, es la cultura la que nos proporciona los elementos necesarios para, por así decir, elegir lo que nos conviene en el momento en que nos conviene. Por supuesto, cabría hablar de una cultura cinematográfica con cierta especificidad que, de manera más precisa, colabora en las respuestas de nuestros participantes. Por tanto, los resultados obtenidos son, en realidad, discursos compartidos con otros, por otros, contra otros.

Seguramente existan más, pero para empezar, nos parece interesante partir de algo que pudiera entenderse como una polaridad: reacción frente a juicio. Acabamos de decir que no nos aproximamos de manera ingenua al fenómeno musical (y, por tanto, estético), sino que venimos cargados de prejuicios, sean del tipo que sean. Cuando hablamos de **reacción** nos estamos refiriendo a lo que las psicologías de corte naturalista han denominado sentimiento, emoción, etc., producidos en el espectador, lector, en definitiva, receptor, cuando queda expuesto a una determinada obra de arte. La *Sonata Patética* de Beethoven, por ejemplo, debería producirnos sentimientos, emociones cercanas a la tristeza, la melancolía, la desazón.

Este punto de vista podría dar cuenta, posiblemente, de la respuesta de ROSALIA, ya que nada más terminar de ver la película nos comunicó que pensó en el bolero interpretado por Luz Casal *Piensa en mí*, y no fue capaz de cambiar su elección. Es como si se hubiese quedado atrapada por el significado de un bolero como este. El ritmo es lento, desgarrador, y la letra, por supuesto, llena de desamor, rabia, dolor. Recordemos que esta participante ha visto la película sin banda sonora. Por ello, cabe pensar que es precisamente esta condición la que hace que las respuestas sean menos variadas. Sin embargo, podemos encontrar esta misma actitud de *reacción* frente a la película en BERNARDO y GRAZIELLA, y ambos la han visto con banda sonora. En estos dos casos, además, se produce un fenómeno

interesante: resulta difícil encontrar una pista, un argumento que hilvane sus respuestas, que pueda dar cuenta de su evolución (ver Tabla 5). Es como si la música no formase parte de sus vidas, de su quehacer cotidiano, a pesar de estar por todas partes: anuncios, transporte público, TV, espectáculos, etc., o, al menos no en relación con una película, es decir, en tanto que banda sonora. Nuestro participante 1, por ejemplo, a pesar de ser capaz de nombrar músicas para la película, dice que, de hecho, cuando la vio consideró que no tenía banda sonora; es como si no la hubiese procesado.

Por lo demás, las elecciones tanto de BERNARDO como de ROSALIA son las que típicamente se esperarían de una banda de imágenes como esa, culturalmente hablando. Los intentos de suicidio de un personaje que ha sido abandonado por sus compañeros, por el vigilante de su trabajo, por su portera, y, por supuesto, por la persona a la que pretende, constituyen una verdadera tragedia. De ahí el modo menor.

En el otro polo, es decir, del lado del **juicio** encontramos al resto de nuestros participantes, comportándose, por supuesto, de diferente manera. Conviene recordar en este mismo momento que nos interesan más los elementos culturales de los que participamos y con los que nos identificamos o con los que dialogamos que las personas mismas. Dicho con claridad: aunque parezca una manera despersonalizar la experiencia musical, y, por tanto, parezca que estamos perdiendo de vista las relaciones entre la vida, la existencia y la música, poco nos interesan nuestros participantes en tanto que personas. El interés estriba en que nos indican los elementos de la cultura a la que pertenecemos, y allá cada cual. No es nuestra tarea, tampoco, elaborar perfiles claros a través de investigaciones a gran escala. Veamos tres de ellos.

Seguramente las respuestas de TONY merecen, por sí solas, un análisis pormenorizado dada su riqueza y variedad: nombra la pieza, la describe con bastante exhaustividad, y, lo que es más interesante, inventa una melodía para cada aviso, que silba, graba y nos entrega en ficheros de sonido. Veamos su propia tabla (TABLA 7):

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Nombrar	Dibujos animados, a lo Warner	Parecida a BSO de Doctor en	una marcha, como dibujos	marcha, de dibujos animados	una pieza de BSO de Doctor en	una canción de la banda sonora de	polka lenta

	Bros	Alaska	animados		Alaska	Doctor en Alaska, no sabría decir el tipo, jazz tal vez	
Melodía		muy tranquila, casi irónica	de una "marcha" con tubas, a un ritmillo con saxo y clarinete	animada, menos al extraer papelitos, es más tensa, expectante	tranquila, como una serenata	tranquila, irónica	polka lenta, tranquila, "a golpes"
Armonía		consonante	consonante	consonante	consonante	Consonante	consonante
Textura	monofónica	monofónica	monofónica	monofónica	monofónica	Monofónica	monofónica
Timbre	clarinete y violines	clarinete		percusión, para momento de tensión y clarinete y flauta el resto	clarinete o saxo	clarinete o saxofón	violín
Dinámica	lenta, relajada	lenta	lenta	lenta, tensa	lenta	Lenta	lenta
Letra	ninguna						
Expresión	misteriosa	tranquila	tranquila	Animada	pasota	Curiosa	pasota
Ritmo	tenso	dos por cuatro, lento		Vivo	lento	Lento	lento, un cuatro por cuatro
TABLA 7							

Las músicas "de dibujos animados" para los avisos 1, 3 y 4 se corresponderían con las típicas músicas de acompañamiento que la Warner Bros. colocaba a los dibujos animados de, por ejemplo, Bugs Bunny, extremadamente parecido a lo que ocurre en GBN, con el mismo tono irónico, burlón, divertido. Los avisos 2, 5 y 6 se corresponden con una pieza en concreto de la B.S.O. de la serie que en España se emitió bajo el título de *Doctor en Alaska (Northern Exposure)*, del compositor David Swchartz, cuyo ritmo lento y melodía de clarinete sugieren cierta ironía, en algún sentido. El séptimo y último aviso es también una composición de la B.S.O. de esta misma serie y, por tanto, también tiene este aire irónico, burlón.

Lo verdaderamente interesante es constatar cuánto se parecen las melodías que este participante silba y graba con las músicas que ha elegido y ha descrito en sus respuestas. Por un lado, las melodías que silba y graba para los avisos 1, 2, 5 y 6 se acercan mucho a *Alaskan nights*, una de las piezas incluida en la Banda Sonora Original de la serie, y, por otro, las de los avisos 3 y 4 se parecen a las músicas de la Warner Bros.; por último, la del séptimo aviso parece ser una especie de síntesis entre ambas. El ejercicio es, como se puede comprobar, extremadamente creativo. Juega con músicas conocidas para reelaborarlas, mezclarlas y colocarlas en un

contexto distinto al original. Es evidente que no se trata de *meras* reacciones frente al estímulo.

La objeción, en este caso, pudiera ser que este participante ha visto la película con banda sonora, y, por tanto, tiene más claves para desarrollar su creatividad. Vamos a ver inmediatamente que no es así. Los dos últimos participantes de los que vamos a hablar (DOC y ANYBODY) nos indican todo lo contrario. Veamos las respuestas de DOC (TABLA 8):

Sin banda sonora						
	A1	A2	A3	A4	A5	A6
DOC	La danza del sable	BSO "Con la muerte en los talones"	Annenpolka de J. Strauss	Suite Peer Gynt, "Amanecer" o "La mañana" (1ª de la suite) de E. Grieg	Gymnopedie nº 1 (Satie)	Congratulations (P. Simon)

TABLA 8

Las tres primeras músicas son, en realidad, estridentes, rápidas, tensas, a medio camino entre la ironía, la broma, la comicidad, y la inminencia de la tragedia, el precipicio por el que, irremediabilmente, Samuel va a caer. Se trata, en el fondo, de músicas con una *función dramática*, ya que lo que tratan de resaltar es lo inminente del suicidio; no obstante, la solución creativa es evidente. Además, este participante se toma la molestia de reflexionar sobre sus propias elecciones. Veamos el comentario que hace a la elección del cuarto aviso (A4), Peer Gynt:

He elegido un tema que transmite esperanza, con ánimo creciente que nos empuja hacia una eclosión de emociones, que coincide con la entrada de toda la orquesta.

Se trata de subrayar el estado de ánimo del protagonista, contrastándolo con la situación trágica que se avecina y que él desconoce. Con esta melodía se incide en el contraste irónico entre una cosa y la otra.

Mi idea es que esta melodía representa una lectura distinta a las de las dos anteriores, aunque comparte con la anterior (la del tercer protocolo) la idea de un contraste entre lo que está ocurriendo y el desenlace que se avecina. Se me ocurre que en este caso, la melodía se empareja más con el estado del protagonista, mientras que en el otro (protocolo 3), la melodía se relaciona más con el escape de gas.

Esta es otra manera de ejercer el polo del **juicio** tal y como mencionábamos más arriba. Este participante sabe perfectamente el tipo de emociones, afectos (reacción) que deberían producir unas imágenes como esas, y, en efecto, propone músicas en ese sentido. Lo hace, sin embargo, una vez que ha reflexionado sobre el carácter irónico de dicha banda de imágenes, vistas las tres primeras respuestas. Y no sólo esto, sino que justifica tales respuestas, las analiza, las comenta y ofrece una solución razonada en cada caso, en relación, también con las respuestas que él mismo ha ido dando. En definitiva, ha reflexionado también sobre su propia evolución.

Por último, las respuestas de ANYBODYS son, en principio, mucho más complejas. Ray Charles y Zimmerman (homenaje a Stravinski) no concuerdan, en absoluto, el uno con el otro, y, a la vez, ambas son soluciones creativas a la banda sonora: Ray Charles, irónica; Zimmerman, extraña, siniestra, *new age*, por así decir, en ningún caso, melancólica, triste. En el último aviso (*Suena una radio del vecindario. Música española popular, ligera*) la banda sonora es propiamente *diegética*, es sonido que proviene del aparato de radio de Samuel Solo. Seguramente la cultura cinematográfica y musical de esta participante es la clave para entender la solución creativa de sus respuestas.

Discusión

Seguramente resulte poco ortodoxo incorporar a estas alturas una referencia teórica a este trabajo, aunque es posible que más de un lector la venga echando en falta casi desde la primera página. Nos estamos refiriendo a L. S. Vygotski. Desde nuestro punto de vista, *Psicología del Arte* (1932/1972) es el texto que menos repercusión ha tenido de toda la obra del autor ruso, entre otras muchas razones, porque en él no encontramos la versión más clara del Vygotski metodólogo ni, por supuesto, del psicólogo constructivista (ver, por ejemplo, Rivière, A., 1985 o Frawley, W., 1999, entre otros muchos). Sin embargo, la *catarsis* vygotskiana puede ayudarnos a entender, desde nuestro punto de vista, el conjunto de resultados que hemos apuntado hasta ahora. La *catarsis* se produce como consecuencia de lo que Vygotski denomina *reacción estética*, que no es otra cosa que el balance que resulta de “la lucha” entre las dos dimensiones básicas de una obra de arte: el *contenido* y la *forma*. Un individuo, sugiere Vygotski, se debate entre estas dos dimensiones a la hora de *reaccionar* frente a una obra de arte. Vygotski asume que en una obra de

arte estas dos dimensiones tienen un carácter profundamente antagónico. El resultado final, esto es, la *catarsis*, cae siempre del lado de *la forma*. En última instancia, podría defender Vygotski, lo que nos conmueve de las historias no son las historias mismas, sino la forma de contarlas.

La *crónica de un suicidio anunciado* de Samuel Solo es la historia tantas veces vista, contada, escuchada, de alguien abandonado a su suerte, arrojado a una gran metrópoli que lo ningunea sistemáticamente. Nada nuevo hasta el momento. Ahora bien, no debemos olvidar que estamos hablando de música, de las características de la música que acompaña a este pobre diablo en sus intentos frustrados de suicidio. La comicidad viene dada, como hemos visto, a partir de la música, ya que las imágenes por sí solas generan unos estados afectivos mucho más estables. Es posible que toda tragedia esconda en algún lugar una gran carcajada. Las imágenes por sí solas generan otro tipo de afectos distintos a los que acabamos de comentar; la música, por sí misma, es posible que también⁶. Bajo nuestro punto de vista, sólo parece posible que la dinámica de las emociones que acabamos de señalar se produzca como consecuencia de algo así como una anomalía, un cortocircuito, entre la banda de imágenes y la música. En efecto, estamos ante una tragicomedia y la banda sonora tiene, precisamente, esa vocación.

Por otro lado, la diferencia en cuanto a las tendencias que encontramos en el grupo sin banda sonora entre los resultados en el diferencial y en la tarea abierta representa posiblemente el efecto de una distinción crucial, que no siempre se toma en consideración en los estudios sobre los efectos afectivos de la música: la distinción entre reacción y juicio. En el primer caso, los participantes tienden a señalar en el diferencial la índole de su reacción emocional, o, incluso, del tono afectivo que ellos creen que la película quiere sugerirles. En el segundo caso, son, por así decirlo, más libres para emitir su juicio, ejercer su criterio, induciendo efectos de contraste, ambigüedad, ironía, etc. Es decir, en ausencia de un indicio razonable, actúan en ocasiones como lo hizo de hecho el director de la película en su caso: buscando efectos no convencionales y estéticamente interesantes, un modo de actuar más implicado, más activo, más comprometido, más cercano a la idea de reacción estética de Vygotsky que a la de las psicologías naturalistas de la

⁶ Esta sería una tercera condición “experimental”: sólo banda sonora.

experiencia estética. Este modo de implicación en la tarea es muy claro, por ejemplo, en las respuestas de ANYBODYS, que, como hemos visto, llega a proponer en la última llamada una solución abiertamente creativa e inesperada: la música aparece en la *diégesis*, la música nos alcanza desde el interior del relato: una copla popular española llega desde algún lejano aparato de radio al *leaving* de Samuel Solo a través del patio de vecinos. Se trata de una actitud que denota una superación de la lógica de la reacción, una *desautomatización* radical de la recepción, para proponernos que la recepción es siempre, potencialmente, creación.

En nuestra opinión el colapso entre reacción y juicio en el dominio de la recepción estética, y, en concreto, la subsunción del juicio a la lógica de la reacción, es una consecuencia clara del desarrollo histórico del proyecto de naturalización (y mecanización) de la experiencia estética. Bajo la lógica de este proyecto histórico el juicio estético sería entendido como una suerte de epifenómeno consciente de la mera reacción, biológicamente determinada, ante un estímulo [estético] en buena medida incondicionado. Sin embargo, el juicio estético exige justo como condición la objetivación reflexiva de la reacción y, en tal medida, una suerte de distanciamiento respecto al objeto al que se acomoda la experiencia estética. Este distanciamiento implica, en muchos casos, una estricta oposición al signo de la reacción. Sólo sobre la dinámica de este distanciamiento del juicio respecto a la reacción cabe pensar en algún tipo de cambio productivo en el dominio del arte. Esta distancia, a veces abismal, entre la reacción y el juicio es la distancia que la imaginación creadora necesita para abrirse paso más allá de la naturaleza.

Referencias

- *Filmográficas*⁷:

El Pianista, (*The Pianist*, 2002)

Gris en Blanco y Negro (*Gris en Blanco y Negro*, 1997)

- *Bibliográficas*:

Bayles, F. (2007) The prevalence and nature of imagined music in the everyday lives of music students. *Psychology of Music*, 35 (4), pp. 555-570

Bordwell, D. (1995) *El significado del Filme*. Barcelona: Paidós.

Bordwell, D. (1996) *La Narración en el Cine de Ficción*. Barcelona: Paidós.

Burch, N. (1987) *El Tragaluz del Infinito (Contribución a la Genealogía del Lenguaje Cinematográfico)*. Madrid: Cátedra.

Frawley, W. (1999) *Vygotski y la Ciencia Cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Jameson, J. y Gentner, D. (2003). Mundane comparisons can facilitate relational understanding. *Proceedings of the Twenty-fifth Annual Meeting of the Cognitive Science Society*.

Labrada, J. (2009) *El Sentido del Sonido. La Expresión Sonora en el Medio Audiovisual*. Barcelona: Alba Editorial

Lipscomb, S. D. y Tolchinsky, D. E. (2005) The role of music communication in cinema. In D. Meill, R. MacDonald and D. Hargreaves (Eds.) *Musical Communication*. Oxford: University Press. Pp. 383-404.

Morin, E. (2001) *El Cine o el Hombre Imaginario*. Barcelona: Paidós.

Rivière, A. (1985) *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.

Shifres, F. (2006) Comprensión transmodal de la expresión musical. *Actas de la V Reunión de SACCoM*, pp. 157-177

Simeon, E. (1992) Programmi narrative e stratificazioni del senso nella musica per film. Il caso di "Entr'acte". En R. Dalmonte y M. Baroni (Eds.) *Atti di Secondo*

⁷ Hasta donde sabemos, no existe un estándar para hacer la referencia de una película en un texto, por lo que hemos procedido a incluir los datos que, genéricamente permitirían localizar la película: título de exhibición en España, título original, año de producción, dirección y productora. Lo que sí parece ser una convención es que las películas se citan por orden alfabético de título.

Convegno Europeo di Analisi Musicale. Trento: Università degli Studi di Trento, p. 389-399.

Sloboda, J. A., O'Neill, S. A. & Ivaldi, A. (2001) Functions of music y everyday life: and exploratory study using the Experience Sampling Method. *Musicae Scientiae*, 5 (1), pp. 9-32

Vygotski, L. S. (1932/1972) *Psicología del Arte*. Barcelona: Barral

ANEXO

Fecha	
Hora en que hemos contactado contigo	
Hora en que cumplimentas el cuestionario	

Sección I:

¿Dónde te encontrabas?

¿Qué era lo que estabas haciendo? Haz una breve descripción.

¿Con quién o quiénes estabas? Señala tantas opciones como consideres necesario.

A solas	Con tu pareja	Persona(s) con la(s) que vive(s)
Familia	Amigos/as	Profesional (p.ej.: dentista)
Conocidos/as	Desconocidos/as	Compañeros/as de trabajo

Si no estabas a solas, ¿con cuántas personas estabas?:

Sección II:

Como te hemos indicado, ahora quisiéramos que te centraras en la última secuencia que se desarrolla en la casa de *Samuel Solo*.

Lo primero que te pedimos es que te animes a ponerle una "banda sonora" a esa secuencia, y, en segundo lugar, que la cantes, tarareas, silbes o, si sabes tocar algún instrumento, la interpretes y la grabes en tu *mp3*.

¿Podrías identificar y/o nombrar dicha música?: _____

Si no puedes, intenta describirla en virtud del conjunto de criterios que a continuación te proporcionamos:

Pop	para bailar	Clásica	Contemporánea
	Soul		Opera/coral
	Rock		Orquesta
	"nº 1"		Cámara
			Solo instrumento
	Folk		Jazz
Otros: _____			

Utiliza, también, el siguiente conjunto de dimensiones para intentar describir el tono emocional de la música que has elegido:

	Mucho	Bastante	Algo	Nada	Algo	Bastante	Mucho	
Alerta								Pereza
Alegría								Tristeza
Soledad								Comunicación
Energía								Cansancio
Conexión								Distancia
Tensión								Relajación
Interés								Aburrimiento

Ahora, define brevemente la música en virtud de todas o de alguna de las siguientes dimensiones:

Melodía:

Armonía (relación consonante o disonante del conjunto de notas que componen la música):

Textura (voces y relación entre ellas: monofónica, polifónica, homofónica, etc.)

Timbre (permite distinguir la misma nota producida por distintos instrumentos):

Dinámica (rápida, lenta, ligera, ruda, etc.)

Letra (si procede):

Expresión (alegre, triste, sombría, luminosa, etc.):

Ritmo:

Por último, ¿has tenido en cuenta la banda sonora del cortometraje a la hora de responder a estas preguntas? Para todo lo que quieras añadir, dispones del reverso de la hoja. Muchas gracias de nuevo.

MEDIACION Y APRENDIZAJE EN LA LECTURA VOCAL A PRIMERA VISTA

MARÍA GUADALUPE SEGALERBA

BACHILLERATO DE BELLAS ARTES - UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

Los resultados obtenidos en 2006 mostraron el rol del metalenguaje conjuntamente con la activación del acorde de tónica en la resolución de una tarea de lectura a primera vista a la vez que dejaron abiertas nuevas líneas de estudio. Así, la lectura planteada como resolución de problemas en tiempo real, la incidencia de la denominación verbal de las notas en la entonación de las alturas, la relación entre lenguaje y estructura tonal y el rol del metalenguaje cuando la estructura de la melodía permite que el mismo contribuya a la adjudicación de sentido, son algunas de las problemáticas que, a nuestro entender, merecen ser estudiadas.

Nos propusimos entonces profundizar especialmente el estudio de la relación entre la explicitación melódica y la estructura tonal de la melodía a leer. En este sentido, continuamos avanzando en la búsqueda de una construcción y consolidación por parte del alumno de la competencia musical lectora gracias a una doble mediación, del docente y del lenguaje verbal como herramienta psicológica. Nuestro trabajo se ubica en la zona de transferencia entre dos modalidades de conocimiento musical: la decodificación por lectura y la ejecución melódica vocal. Desde un punto de vista de las condiciones de conocimiento, abarcamos en este estudio tanto el conocimiento “en la acción” como el conocimiento reflexivo/declarativo.

Profundización del estudio bibliográfico para el marco teórico

Sobre los fundamentos de los marcos teóricos que sustentaron nuestros trabajos anteriores (Segalerba 2003, 2005 y 2006) desde la filosofía, la epistemología, la psicología, la pedagogía y la semiológica de la música, este proyecto incorpora aportes de la psicología cognitiva de la música y las ciencias de la educación. Autores como Krumhansl, Bharucha, Lerdahl, Frances Bigand y Miroudot, nos proporcionan bases teóricas acerca de aspectos tonales tales como la jerarquía tonal y de eventos, la estructura y el espacio tonal. Por otra parte y dado que la lectura a primera vista ocurre en “tiempo real”, es decir, “en la música” (a diferencia de la transcripción melódica por ejemplo, que tiene lugar en un tiempo posterior), otros autores contribuyen a estudiar esta modalidad de la acción, como L. Davidson, L. Scripp y D. Schön, permitiéndonos profundizar los conceptos de conocimiento musical “en la ejecución”, de “producción” en la acción y de “reflexión en la acción”.

Nos referiremos a estos últimos conceptos en primer lugar, para avocarnos luego al marco de las teorías de la tonalidad.

Donald Schön: El conocimiento y la reflexión en la acción

Vinculado al campo de la filosofía y de la educación, Donald Schön ha dedicado gran parte de sus trabajos a investigar problemas de aprendizaje, estudiando especialmente el tratamiento de los errores (Schon 1987). Este autor utiliza el término conocimiento en la acción para dar cuenta de un tipo de conocimiento, una “ejecución” que puede o no ser observable (según se trate de un acto físico “externo” o de un análisis o razonamiento “interno”) y que resulta, en principio, espontánea e implícita.

“No obstante, algunas veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ella. Nuestras descripciones son de distintas clases, en función de nuestros propósitos y de los sistemas lingüísticos de descripción a nuestro alcance. Podemos hacer referencia, por ejemplo, a la secuencia de las operaciones y los procedimientos que ejecutamos; a los indicios que observamos y a las reglas que seguimos; o a los valores, estrategias y supuestos que constituyen nuestras “teorías” de la acción.

Aun así, independientemente del lenguaje que utilicemos, nuestras descripciones del conocimiento en la acción son siempre construcciones. Son siempre intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea. Nuestras

descripciones son conjeturas que precisan ser puestas a prueba ante la observación de sus originales; los cuales, al menos en algún aspecto, van a ser distorsionados. Pues el conocimiento en la acción es dinámico, y los “hechos”, los “procedimientos”, las “reglas” y las “teorías” son estáticos.” (SCHÖN 1987 p. 35).

Luego de describir el conocimiento en acción, Schön analiza la reflexión en la acción, una posibilidad de analizar una situación surgida por ejemplo de un conocimiento rutinario que en alguna ocasión presenta un problema inesperado, o un error. Así, cuando aparece el “factor sorpresa” que altera el desarrollo de una rutina, por ejemplo, actuamos –o no– para tratar de resolverlo. La reflexión en la acción tiene lugar en tiempo real, pero también es posible, si hemos decidido “actuar” y resolver un error, detenernos en una “pausa” y pensar en una respuesta que pueda satisfacer nuestra expectativa.

“Podemos reflexionar sobre la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir como nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Podemos hacerlo así, una vez que el hecho se ha producido, ya tranquilamente, o podemos realizar una pausa en medio de la acción para hacer lo que Hannah Arendt (1971) denomina un “pararse a pensar”. En cualquier caso, nuestra reflexión carece de una conexión directa con la acción presente. De un modo alternativo, podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una acción presente – un periodo de tiempo, variable según el contexto, durante el que podemos todavía marcar una diferencia con la situación que tenemos entre manos – nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo.” (SCHÖN 1987 p. 36).

En otras palabras, Schön estudia un tipo de conocimiento que se activa implícitamente y del cual es difícil dar cuenta verbalmente. Sin embargo, cuando esta reflexión tiene lugar, avanzamos en la adquisición de conocimiento dado que construimos y consolidamos ese conocimiento.

En el marco del presente trabajo, el metalenguaje utilizado como paráfrasis en la mediación de la lectura a primera vista, es un tipo de conocimiento declarativo que contiene la dinámica de las relaciones musicales, es decir, la dinámica de la información melódica del texto musical a decodificar por lectura. En esta verbalización del movimiento musical de un fragmento o una frase, hay una anticipación procedimental en términos declarativos que luego pasa a ser actividad como conocimiento de procedimiento del uso de la configuración tonal. La paráfrasis producida por los alumnos en un tiempo previo a la resolución de la lectura, es un discurso cargado de dinámica ya que verbaliza precisamente, una dinámica interna de la melodía. Es un supuesto de este trabajo, que al verbalizar esa dinámica, ésta se transforma en procedimiento de acción, cuando el alumno canta a primera vista.

En este estudio, los sujetos del grupo experimental explicitan primero la característica de lo que van a leer para que luego esa explicitación previa funcione como una reflexión en acción. Si bien no pedimos a los alumnos que expliciten una estrategia de lectura¹, la paráfrasis o explicitación verbal de la música misma, favorece la posterior ejecución debido a que esa ejecución se beneficia de un conocimiento musical reflexivo.

Lyle Davidson y Larry Scripp: Un Modelo de las Habilidades Cognitivas en la Música

El modelo de las habilidades cognitivas en la música constituye para Davidson y Scripp, una importante herramienta que nos permite comprender, de una manera más integrada, como “piensan” los músicos. En la línea de pensamiento de estos autores, los modos de conocimiento musical deben ser considerados como los componentes esenciales de la cognición musical y no como acciones aisladas. Es importante involucrar las modalidades del conocimiento musical “dirigiendo y redirigiendo la atención a través de varias representaciones de habilidades cognitivas” (Davidson y Scripp 1992) porque esto nos permite observar varios niveles de procesamiento involucrados en el conjunto de habilidades que sustentan la competencia musical. Así, el pensamiento musical en sus niveles superiores de desarrollo es muy rico en relaciones e integra aspectos vinculados con la producción musical, la percepción y la reflexión.

¹ El estudio de la explicitación de la acción es tratado en trabajos anteriores en el marco de la transcripción melódica y los procesos de codificación (2005 y 2007). Queda abierto también como línea de trabajo a partir del presente estudio para la decodificación por lectura. Nos hemos limitado aquí, a la explicitación de las características musicales.

“La producción es el componente inicial. Abarca una amplia gama de pensamiento musical, por ejemplo, en la composición o en la ejecución interpretativa. Sin la producción no hay música. La percepción, el segundo componente, refleja la necesidad de hacer discriminaciones y juicios con conocimiento. El pensamiento perceptivo sustenta la transposición y la formación de sonidos físicamente presentes en la ejecución en vivo y en la audición silenciosa desde la partitura. Sin la percepción, el hacer música es insensible a sus elementos sensoriales. Finalmente, la reflexión reconoce el rol esencial de reimaginar, reconceptualizar y volver a trabajar una composición musical o una ejecución interpretativa. El pensamiento reflexivo sustenta una amplia gama de transformaciones musicales. Sin el pensamiento reflexivo, el hacer música está limitada a una gama estrecha de interpretación y comprensión de los procesos detrás de la producción artística.” (Davidson y Scripp 1992 p. 392-413).

Estos modos de conocimiento tienen lugar “durante” y “más allá de” la ejecución. Es decir, que además de las vinculaciones entre las “maneras de conocer”, las dos condiciones del conocimiento planteadas (“dentro” y “fuera” de la acción) permiten una referencia cruzada que integra dos momentos muy diferentes de la producción musical, de la percepción musical y de la reflexión.

Con el conocimiento en la ejecución, por ejemplo, vemos ejemplos de cómo la comprensión musical se fija en la acción en sí misma. Dinámica en la naturaleza, este tipo de conocimiento está ligado a un curso particular de acción que ocurre en el contexto de la ejecución. El músico conoce la manera en que la música se desenvuelve en el tiempo. Este conocimiento toma tres formas distintas : los procedimientos en la acción (expresados en la acción en sí misma), la percepción en la acción (el resultado de observar la expresión y la notación durante la ejecución), y la reflexión en la ejecución (mientras la ejecución es influenciada por los eventos nuevos en la ejecución).

“En el segundo caso, el conocimiento más allá de la ejecución (fuera del tiempo de la ejecución) es el punto de atención. El conocimiento musical en esta forma ocurre en representaciones más estáticas o “declarativas” tales como la notación musical y las presentaciones escritas o habladas. Desde el punto de vista de la producción, las partituras de composiciones musicales comprometen la creación del conjunto ideal de procedimientos que el artista ejecutante está obligado a interpretar en la ejecución. Desde una opinión más perceptual, los músicos “declaran” su conocimiento de la música a través del reconocimiento o la discriminación de los elementos musicales tales como la altura, el ritmo o la forma. El pensamiento crítico fuera de la ejecución es esencialmente reflexivo. En este marco, las nuevas estrategias prácticas o ideas para la reinterpretación sugieren la evidencia de la comprensión reflexiva de la música, independiente de la ejecución.” (Davidson y Scripp 1992 p. 392-413).

La lectura melódica a primera vista tiene lugar en tiempo real, “en” la música constituyendo un conocimiento de procedimiento “en la ejecución”, una forma de pensamiento “en acto”. Aquí reside una de las principales dificultades: la resolución de la tarea en un tiempo real, la decodificación de un sistema simbólico en un tiempo “instantáneo” en el que se debe trasladar información que proviene de otros sistemas diferentes.

En el presente estudio, en el protocolo del grupo experimental, tiene lugar el análisis verbal previo a la resolución de la lectura a primera vista, fuera del tiempo inmediato que requiere la lectura y en una modalidad del conocimiento musical que es anterior a dicho tiempo real. Esto constituye una reflexión “fuera” de la acción, un conocimiento más allá de la ejecución, que tiene por finalidad permitir una mejor performance en la resolución de la tarea. Hipotetizamos que una explicación del mejor desempeño en los alumnos que acceden a una reflexión previa es que en la explicitación de la melodía se pone en juego una anticipación procedimental en términos declarativos que luego es traducida a una actividad como conocimiento de procedimiento de uso (y fundamentalmente de interpretación) de la configuración tonal.

Por otro lado, pensamos que la vinculación de modalidades y de condiciones del conocimiento que tiene lugar necesariamente en marco de la metodología de este trabajo, redundará en beneficio de una formación musical integrada, que permite al alumno no solamente saber cantar, sino también saber leer cantando, saber pensar las melodías y canciones, además de reconocer estructuras de sentido musical. Así, cantar “de memoria” o por imitación y cantar leyendo, “descubriendo” un discurso creado por otros, son actos que deben tener lugar sin excluirse pero que deben además y fundamentalmente relacionarse en el marco de la formación del músico, posibilitando además, la construcción de transferencias. Esta complementariedad de modalidades y modos de conocimiento participan en la construcción de la competencia lectora – principal objeto de estudio del presente trabajo –.

La paráfrasis producida por los alumnos del grupo experimental, además de tener lugar en un acto reflexivo, contiene acciones, más precisamente “acciones musicales”. Se trata, como dijimos, de una verbalización “dinámica” en la que el alumno verbaliza efectivamente una dinámica interna de la melodía que luego se va a leer. Por eso, consideramos que el lenguaje establece un marco, un

andamiaje previo que, en el marco de una mediación, permite una mejor activación del conocimiento en la acción.

Cuando hablamos de conocimiento musical, desde la percepción, la ejecución o la reflexión en un tiempo real o previo, en ese conocimiento debe incluirse necesariamente el tratamiento de la tonalidad. Nos referiremos a continuación a las principales teorías que estudian el tratamiento de la información tonal desde la percepción. Iniciamos aquí un estudio de estas teorías aplicadas a la ejecución vocal que tiene lugar en la lectura a primera vista e involucramos además el alcance de la interpretación tonal en marco de la reflexión.

Tonalidad e Interpretación tonal: Francès y Miroudot

Laurent Miroudot prefiere hablar de “interpretación tonal” – término que viene de Robert Francès – para referirse a la percepción del sistema tonal. Según Miroudot, durante el proceso de interpretación tonal, asociamos una tonalidad a una serie de notas o de acordes, en el momento de la escucha. “El término interpretación expresa el hecho de que la tonalidad de una secuencia no está dada directamente. Se trata de traducir el conjunto de las alturas en una sucesión coherente de elementos de una tonalidad, de dar a cada una de ellas, de alguna manera, una significación en el marco del lenguaje tonal” (Miroudot 2000 p. 31-33). Es decir que en una primera aproximación, este proceso constituye la asignación de una función tonal a las notas de una secuencia, una función estructural que está ligada (entre otras) a su altura. Para Miroudot, este proceso no queda limitado entonces a una simple “codificación” en un único “esquema tonal”, representación fija y atemporal de la estructura tonal (Miroudot 2000 p. 36). Otra propiedad generalmente atribuida a la tonalidad reside en el hecho que la forma musical tonal procura un sentimiento de unidad. Es probable que este sentimiento surja del hecho que notas y acordes, en una palabra: los eventos musicales² son percibidos en referencia a una única y misma altura, en una jerarquía de funciones (Miroudot 2000 p. 39).

Consideramos que la interpretación tonal no solamente tiene lugar en un proceso de percepción. Estudiaremos aquí, si la adjudicación de funciones tonales en una decodificación por lectura y en un tiempo real, mantiene las mismas características que una interpretación tonal en la percepción, a la luz de estas teorías, debido a que no existe todavía literatura de referencia en este sentido.

El espacio de la altura tonal y la jerarquía de eventos: Lerdahl, Krumhansl, Bharucha

En la interpretación tonal se pone en juego necesariamente una representación de la tonalidad. Al revisar la literatura existente comprobamos que el estudio de la representación tonal viene evolucionando en las últimas décadas. Esta evolución se da por un lado al considerar en la cognición de la tonalidad, aspectos relativos al dominio lingüístico musical, que conducen a una explicación de la percepción tonal como el producto de la competencia lingüística de los oyentes enculturados en el idioma musical que les es propio (teoría generativa de la música tonal, Lerdahl y Jackendoff, 1983). Por otro lado, las teorías de la representación tonal evolucionaron hacia la consideración de aspectos espacio-temporales, en el proceso de representación del sistema tonal (Bharucha 1984, Krumhansl 1990, Lerdahl 2001).

Se acuerdo con Carol Krumhansl, el sistema perceptual asigna a ciertos miembros de una determinada categoría un estatus especial que los configura como puntos de referencia cognitivos contra los cuales se contraponen, para comparar, los otros miembros de una categoría. Por ejemplo, en el análisis de la altura tonal, la tónica tiene la importancia central y el resto de los eventos tonales ocupan en la mente posiciones específicas respecto de la tónica. Según Krumhansl, los eventos más típicos son percibidos como más estables y los menos típicos como menos estables o más inestables. Para Bigand (1994 y 1996) este equilibrio de estabildades hace que percibamos la música como un juego de tensión o distensión según prevalezcan sonidos estables o inestables. La jerarquía de estabilidad relativa se transforma en una jerarquía tonal, un tipo de conocimiento implícito que se adquiere a través de la exposición a un estilo musical y se aloja en la memoria a largo plazo en

² Se llama tradicionalmente “evento musical” al conjunto de notas que comienzan en el mismo instante. Puede tratarse de una nota sola o de una superposición de notas (un acorde).

término de esquemas. Nuestra exposición a la tonalidad, nuestra enculturación tonal, contribuye a crear procesos de expectativa melódica de los eventos más estables (Francès 1968, Meyer 1956).

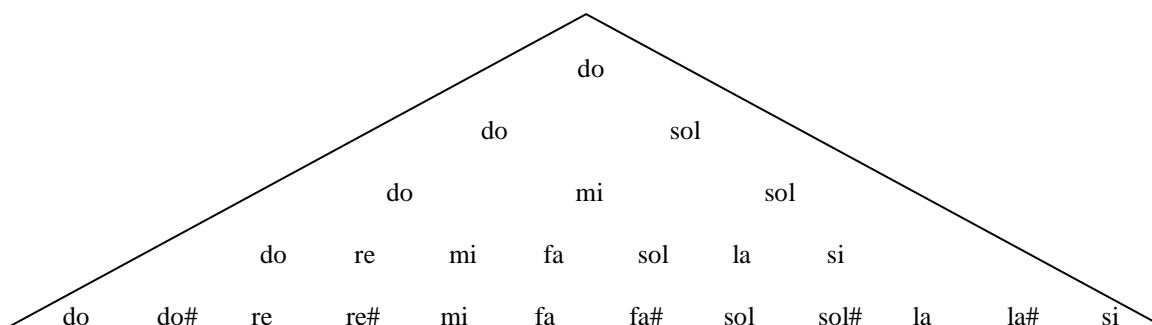
En la línea de los trabajos de Bharucha, la representación de la tonalidad es jerárquica y se denomina jerarquía de eventos. La tónica es un valor de referencia y constituye el centro tonal. Es utilizada con mayor frecuencia que las otras notas, en general al comienzo y final de las frases. Por otro lado, cada ocurrencia de un mismo tono, de una misma nota en el contexto de una composición representa una presentación diferente de este evento, en el sentido en que puede ser experimentado de manera diferente de acuerdo al contexto en el que está operando.

Finalmente, en la teoría del espacio de la altura tonal de Lerdhal, desarrollado posteriormente a la Teoría Generativa de la Música Tonal (TGMT) y propuesto para completarla, se plantea un supuesto psicológico fuerte acerca del modo en que el oyente se representa la estructura tonal. Lerdhal (1988, 2001) trabaja con la representación espacial de la música, una hipótesis que contiene una metáfora ya utilizada en el campo de la psicología de la música por Christopher Longhet-Higgins en la década del 70.

El modelo del espacio de las alturas tonales de Lerdahl incorpora los dos constructos anteriores: el de jerarquía tonal Krumhansl y el de la jerarquía de eventos de Bharucha. En este modelo, se establece un paralelo con las condiciones de estabilidad de la TGMT en el sentido que éstas representan un conocimiento permanente y atemporal internalizado, que trasciende las obras musicales particulares, aplicándose al sistema tonal en su totalidad.

De los tres niveles de relaciones que concibe Lerdhal, el espacio de las notas, el espacio de los acordes y el de las tonalidades (niveles que se contienen unos a otros), consideraremos brevemente el espacio de las notas, con sus cinco niveles jerárquicos:

- el nivel de la tónica
- el nivel de la dominante
- el nivel de la mediente
- el de las notas diatónicas
- el nivel de las notas cromáticas.



Espacio de las notas en la tonalidad de Do Mayor (Extraído y traducido de Pineau y Tillmann 2001 p. 76)

Un concepto de esta teoría – que resulta de especial interés a las metas de este estudio – es el del espacio tonal básico. El espacio tonal básico proporciona medidas de proximidad de la altura en sus diferentes niveles de la jerarquía tonal: así por ejemplo, si los alumnos se encuentran en una zona de desarrollo actual respecto de la representación del espacio tonal situada a nivel del acorde, tenderán a configurar las notas de un acorde como próximas entre sí, en términos psicológicos debido a que la distancia cognitiva es más próxima. Iguales consideraciones pueden ser aplicadas a la representación de la escala. Lerdahl plantea que el músico va pasando permanentemente de un nivel al otro del espacio tonal.

Debido a que estas teorías tratan la percepción musical, cabe preguntarse qué sucede en la lectura, cuando una primera percepción resulta visual y cuando la interpretación tonal debe darse a partir de la representación mental de una partitura. Comprender la complejidad involucrada en la decodificación por lectura de un discurso musical, nos permitirá avanzar en mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de esta competencia

En primer lugar, en la decodificación por lectura a primera vista hay dos sistemas puestos en juego, uno visual y el otro auditivo. Sucede además, que el canto y la lectura deben tratarse de manera simultánea. Sabemos que en ambos procedimientos hay expectativas de una mejor continuación (en términos de la teoría de la Gestalt) y que la continuación más “esperada”, es tanto “visual” como “vocal”. Por eso, si una nota o un evento resulta “menos” esperado, entonces se produce, desde el punto de vista cognitivo, un efecto de interferencia que, en definitiva, “obstaculiza” la continuidad. Cabe aquí citar también el concepto de expectativa melódica, en términos de Meyer (1956). Una de las principales características de las lecturas a primera vista es la discontinuidad en el discurso y las detenciones de los alumnos frente a la partitura. Podemos pensar que la detención en la lectura se debe a una interacción de expectativas pero además, debemos tener en cuenta que la mediación y el andamiaje, deben tener lugar entre estos dos sistemas puestos en juegos: el procesamiento de los eventos en la decodificación y la acción de cantar, en la zona donde debe suceder la conexión entre ambos para el buen resultado en la lectura.

Nuevas hipótesis

En trabajos anteriores, estudiamos el lenguaje verbal como herramienta psicológica utilizada para explicitar las funciones tonales de las notas de una melodía, en el marco de una descripción melódica que Jean-Jacques Nattiez denomina paráfrasis. Verificamos si la mediación del metalenguaje mejoraba la resolución de una lectura melódica a primera vista. intentamos observar si la dimensión de explicitación metacognitiva, permitía a los alumnos apropiarse de los saberes de una manera más eficaz. Trabajamos a partir de la siguiente hipótesis:

el metalenguaje, al explicitar la melodía escrita, permite mejorar la lectura a primera vista en alumnos-músicos.³

Ahora bien, la confirmación de la hipótesis anterior con resultados a favor de un mejor desempeño en los sujetos del grupo experimental dejó abierta la posibilidad de estudiar las relaciones entre el metalenguaje y la estructura tonal de la melodía. Así, surgió una nueva hipótesis centrada en la siguiente idea:

La presencia de esquemas tonales en una melodía sumada a la mediación del metalenguaje incide en la construcción de la competencia de lectura a primera vista.

Otra nueva hipótesis se refiere a la incidencia del metalenguaje en la lectura del modo menor a primera vista con una mejor performance de lectura en los sujetos que explicitan previamente la melodía – y el modo.

Testeo preliminar

Las pruebas piloto para un primer testeo dieron lugar a un ajuste en la experimentación. Así, el trabajo con un pequeño grupo de alumnos elegidos al azar, nos permitió descartar una melodía de Beethoven – seleccionada por su estructura tonal y nivel de dificultad – debido a que resultó conocida por algunos de los sujetos. Por otro lado, fueron testeadas nuevas condiciones de recolección de datos, con muy buen resultado. La toma de datos de dos melodías de manera contigua fue descartada debido a la contaminación en la segunda muestra por causa de la primera. Finalmente, las “primeras” y “segundas” lecturas del trabajo anterior (2006), dieron lugar a una única primera vista, seguida eventualmente de la corrección voluntaria de errores por parte de aquellos sujetos que así lo consideraron necesario (en ambos grupos). Esto permitirá, por otro lado, un futuro análisis de las correcciones detectadas por los mismos alumnos, así como una comparación de los resultados entre

³ Otra línea de trabajo anterior tuvo como objeto de estudio la codificación musical en la resolución de transcripciones melódicas, mediadas o no por una paráfrasis previa. Los resultados mostraron claramente que la explicitación verbal previa permite mejores resultados a la hora de transcribir una melodía memorizada (Segalerba 2005, 2006 y 2007). Pero observamos además, que el hecho de explicitar la música, actúa más allá de la música misma, en las estrategias cognitivas de transcripción musical, la consciencia de las mismas (metacognición) y el tratamiento de los errores (Segalerba 2005 y 2007).

grupos y la posibilidad de medir, de esta manera, otra intervención más del metalenguaje, esta vez, sobre la detección y tratamiento de los errores en tiempo real.

Consolidación del dispositivo y de la metodología de recolección de datos

La poca incidencia del lenguaje verbal en la lectura a primera vista a partir de la primera nota de la melodía dada como única referencia, por un lado, y la escasa activación tonal del acorde cantado previamente a la lectura – sin la intervención del metalenguaje – por el otro, nos llevaron a plantear melodías con una estructura tonal definida ya desde las primeras notas y con la tónica como nota inicial – y final – en todos los casos. Así mismo, la selección del repertorio académico fue nuestra premisa en esta etapa de la investigación. Las lecturas propuestas son fragmentos melódicos de una y dos semifrases. Incluyen el modo mayor y menor a la vez que presentan saltos dentro del acorde de tónica. Finalmente, en relación al discurso verbal, su construcción fue ajustada en función de permitir una mejor internalización y comprensión del discurso musical.

Trabajo de campo

La investigación en el marco de la práctica pedagógica es tan compleja como valiosa. Los resultados que provienen del marco “del aula” tienen una validez particular porque permiten los ajustes necesarios para mejorar la formación de los alumnos. Este tipo de estudios contribuye a fortalecer una vinculación entre teoría y práctica. Sin embargo, existe un riesgo ante la cantidad de variables que se ponen en juego cuando el trabajo de campo está en el aula. En este sentido, se tuvo en cuenta especialmente la igualdad de condiciones en la recolección de datos para ambos grupos.

Luego de los resultados obtenidos en 2006 y debido al especial interés en estudiar lo que podríamos llamar una “primerísima” primera vista, se invitó a los alumnos del grupo experimental a realizar directamente la descripción verbal escrita antes de cualquier intento de lectura. Los alumnos del grupo control, fueron invitados a leer cada melodía sin descripción verbal anterior, tomando un tiempo previo a voluntad y contando con las mismas consignas que los sujetos del otro grupo.

Sujetos

Cabe recordar que los grupos experimental y control, continúan estando conformados por los mismos alumnos que en 2006 cursaron el primer año de la E.S.B., esto es:

- Un grupo experimental de alumnos que comienzan el cuarto año de formación musical especializada (segundo año de la E.S.B.) y cuentan con 13 años de edad (+9 -3 meses al momento de la toma de datos) siendo 17 los sujetos iniciales.
- Un grupo control de las mismas características y con 16 sujetos al comenzar el trabajo de campo.

Variable metalenguaje

El uso del lenguaje verbal para explicitar el discurso melódico toma este año una especificidad con énfasis en lo tonal además de dinámica. En otras palabras, a una descripción centrada en el paso de nota a nota (con la idea de las notas como funciones tonales), que da cuenta de un recorrido dinámico a la vez que especifica las direccionalidades del discurso en este sentido, se le agrega esta vez, un discurso más centrado en estructuras (arpeggios, bordaduras, notas de paso), que necesariamente deben ser contextualizadas en la adjudicación de sentido. Por otro lado, la forma aparece explicitada en algunos discursos (en el caso de la melodía con el mismo antecedente en cada semifrase). Este ajuste permite, según creemos, la adjudicación necesaria de sentido al discurso a leer, antes de iniciar la lectura a primera vista, lo que favorece una mejor performance.

Melodías

Las melodías en modo mayor utilizadas en este estudio, pertenecen al repertorio académico, comienzan y terminan en la tónica, contienen inicialmente el arpeggio de tónica (quebrado o lineal) e incluyen recorridos por grado conjunto y saltos dentro del acorde. La melodía utilizada en modo menor pertenece al repertorio autoral tradicional, establece el arpeggio de tónica con un recorrido inicial de la tónica a la tercera y un salto de la tónica a la dominante. Todas las melodías fueron seleccionadas respetando el nivel de dificultad que pueden abordar los alumnos y buscando una clara configuración tonal. El primer fragmento propuesto tiene la extensión de una semifrase, el

segundo constituye una frase entera con el mismo antecedente en cada una de sus semifrases y el tercero presenta una frase con un consecuente que incluye un final anticipado en la superficie de la melodía.



Exemple 5. J.-S. Bach, *Invention 8*

Figura 1. Fragmento propuesto para leer a primera vista, hasta la línea oblicua en el tercer compás, compuesto de una arpeggio quebrado de tónica y un descenso por grado conjunto de tónica a tónica con bordaduras superiores en la dominante y el tercer grado de la escala. Obsérvese que la tónica constituye tanto la nota inicial como la nota final del fragmento propuesto.



Figura 2. Frase propuesta para leer a primera vista. Línea superior de la melodía, que comienza y termina en la tónica, retomando en la semifrase el mismo antecedente con el arpeggio de tónica. La tónica es la nota inicial y final en esta primera frase y aparece además al inicio de la segunda semifrase. La principal dificultad se encuentra en el salto dominante-submediante al final de la primera semifrase. Por este motivo a todos los sujetos se les advierte que la segunda semifrase retoma el comienzo de la melodía.



Figura 3. *Canción de cuna en modo menor para leer a primera vista de R. Schneider. Además del comienzo y el fin en la tónica y el grado conjunto inicial hacia el modo menor, la aparición anticipada de la tónica en el sexto compás genera un conflicto entre la información de superficie y de fondo melódico. Además del modo, la principal dificultad se encuentra entonces en el consecuente final que contiene por otro lado el séptimo grado de una escala menor antigua.*

Aparatos

Las ejecuciones vocales fueron registradas con un micrófono digital conectado a un grabador mini-disc. Fueron convertidas luego a archivos audio-numéricos para su tratamiento informático. Un programa de tratamiento de sonido permite analizar la frecuencia de cada nota cantada y resulta una valiosa herramienta de trabajo a la hora de numerizar los datos, en especial en los casos que plantean dudas y en todas las ejecuciones que parten de otras tónicas, debido a problemas en el registro (en especial en alumnos varones). Gracias a esta digitalización de la información musical nos es posible verificar las frecuencias y convertirlas en alturas determinadas, construir gráficos, cuadros, tablas y esquemas que permiten comparar resultados individuales (respecto de las melodías resueltas por lectura) y grupales, tanto al interior de cada grupo como de los grupos entre sí. Nos cabe la responsabilidad de adjudicar una de dos notas posibles, en los casos de cierto desajuste vocal, decisión que tomamos en función del contexto melódico de la ejecución vocal misma. En otras palabras, y debido a que nuestra numerización es por semitonos, aquellas alturas que se plantean en espacios microtonales, son convertidas al espacio tonal más próximo respetando la configuración del discurso melódico completo.

Protocolo para el trabajo de campo

Administración del dispositivo

Se presentó la partitura con cada melodía de manera individual y en días diferentes para cada lectura. Cada sujeto del grupo experimental fue invitado a realizar por escrito una descripción verbal de la melodía con tiempo previo a voluntad. Luego tuvo lugar la lectura a primera vista, seguida de una corrección en el caso en que los sujetos lo consideraran pertinente⁴.

Con los alumnos que conforman el grupo control se procedió directamente a la lectura a primera vista (tiempo previo de observación de la partitura libre). Dado que la consigna es la misma, se incluyó la instancia de corrección voluntaria de errores eventuales en una repetición de la lectura.

Cabe aclarar que en los dos grupos fueron consideradas las primeras versiones que constituyen una “primerísima primera vista”, dejando para un análisis posterior las correcciones voluntarias de los sujetos de ambos grupos, con la posibilidad de comparar la resolución de errores “mediados” o no por la intervención previa del lenguaje verbal en las paráfrasis.

Constitución del corpus

La totalidad de las ejecuciones vocales a primera vista fueron convertidas en archivos audio-numéricos. Convertimos cada ejecución vocal pasando de cada sonido a un número en una escala numérica que procede por semitonos. Así, en el caso de una escala de do mayor, podría adjudicarse el número 0 a la tónica, el número 4 a la mediana, el 7 a la dominante, etc.⁵ Cada archivo de datos es reunido por sujeto y sometido a un jurado independiente que confirma el grado de justeza de la lectura como así también el grado de configuración del acorde de tónica.

El corpus de ejecuciones vocales se constituye de esta manera, por los sujetos que no presentan dificultades de configuración tonal inicial, a fin de trabajar la lectura a primera vista sobre la base de una buena configuración tonal a la hora de cantar sin leer. Definimos así la zona de desarrollo actual en términos de Vygotsky (1935/1985, in Schenewly Bronckart p. 107 y 108), de manera de poder establecer la mediación del lenguaje y su acción dentro de la zona de desarrollo próximo. De esta forma, el corpus total de respuestas es dividido en dos grupos homogéneos en cuanto a zonas de desarrollo para contar así con un grupo experimental y otro grupo control de similares características. El número de alumnos en la zona de desarrollo próximo es de 13 en cada grupo. En el caso de la melodía en modo menor, una ausencia en cada grupo lleva el número a doce.

⁴ La posibilidad de una posterior corrección es dada ya desde la consigna, en la que se plantea una primera lectura completa, sin detenciones que podrá ser seguida, eventualmente, de una corrección, en el caso en que el alumno lo desee.

⁵ El número 0 podría también corresponder a la nota más grave de la melodía, por ejemplo, la dominante inferior, o el séptimo grado como en la canción en re m.

Análisis de los datos

Cabe recordar que, según la metodología propuesta en 2006, se analizaron las respuestas cantadas no solamente en cuanto al grado de exactitud en la afinación de las alturas, sino considerando además la precisión en los intervalos y el respeto de los movimientos melódicos que conforman la información local sobre el contorno o curva melódica, esto es, el ascenso, descenso o la repetición de notas a cada “paso” de la melodía. En otras palabras, el análisis de datos no se limita solamente a la variable altura – si bien es un aspecto que profundizaremos en este estudio – sino que abarca también a la relación entre las notas en distancia y direccionalidad. Por esto, consideramos los tres criterios a la hora de medir los primeros resultados afín de no reducir la dificultad de resolución de cada lectura a los errores de notas.

Para comenzar a estudiar los resultados se registraron primero los datos de audio de las lecturas y eventuales correcciones de las melodías que conforman la muestra⁶. Numerizados los datos de audio y volcados los datos de texto, contamos entonces con varios archivos por sujeto, correspondientes a cada modalidad del tratamiento de datos (textual-audio-numérica) y a cada una de las melodías propuestas y resueltas por los sujetos por lectura a primera vista.

Para un primer análisis, fueron realizados gráficos individuales y grupales que permiten comparar la melodía original con cada una de las versiones cantadas a primera vista en su totalidad. Estos mismos gráficos permitirían incorporar además las eventuales correcciones. Los gráficos individuales permiten también la realización de estudios de caso.

A modo de ejemplo, presentamos la información de algunos de estos archivos alternados con el tratamiento individual y grupal de los datos para todas las melodías estudiadas.

Datos de texto

En las primeras imágenes se observan paráfrasis producidas por alumnos del grupo experimental para cada melodía, a modo de ejemplo. Presentamos las transcripciones correspondientes y eventuales aclaraciones. Cabe recordar que cada una de estas producciones verbales en el grupo experimental, precede la lectura a primera vista y que, por lo tanto, únicamente los alumnos del grupo experimental utilizan un metalenguaje que describe la melodía antes de leer.

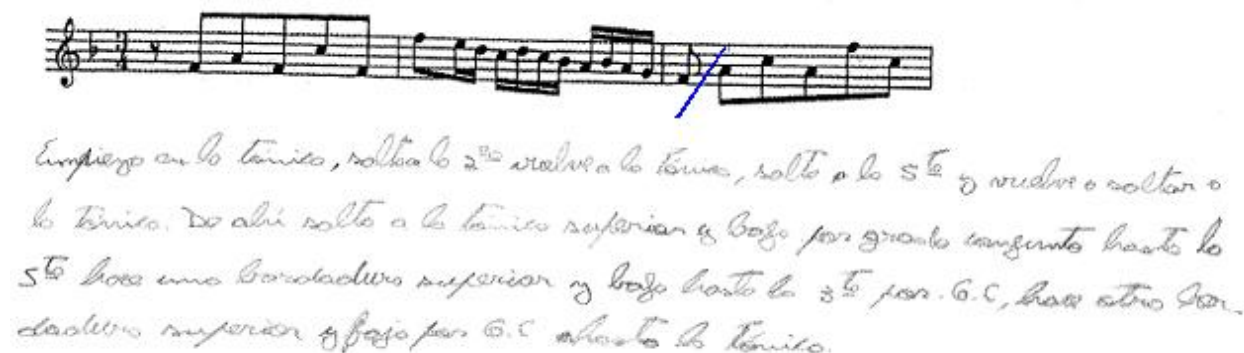


Figura 4. Descripción verbal escrita del comienzo de una melodía de Bach.

Esta imagen contiene el relato verbal que describe el fragmento de la melodía de Bach realizado por un alumno del grupo experimental. Transcribimos el mismo a continuación incluyendo eventuales aclaraciones entre corchetes:

Relato Sujeto 5 del grupo experimental - Invención de Bach:

Empieza en la tónica salta a la 3ra [tercera del acorde de tónica y tercer grado de la escala] vuelve a la tónica, salta a la 5ta [quinto grado de la escala] y vuelve a saltar a la tónica. De ahí salta a la tónica superior y baja por grado conjunto hasta la 5ta hace una bordadura superior y baja hasta la tercera por g. c. [grado conjunto], hace otra bordadura superior y baja por g. c. hasta la tónica.

⁶ También se registraron las eventuales correcciones voluntarias de los sujetos de ambos grupos. Una medición y comparación de estas correcciones, que excede el marco del presente trabajo, permitiría estudiar la influencia del lenguaje verbal en las estrategias de corrección inmediata luego de la primera vista.

Obsérvese la utilización en esta paráfrasis, de elementos que dan cuenta de un análisis estructural de la melodía, como por ejemplo las bordaduras en notas del acorde. Por otra parte, la explicitación de la tónica inicial y final, así como el anclaje del discurso mismo en las notas estructurales, dan cuenta de una comprensión de la melodía, previa a la ejecución vocal por lectura. Estamos entonces ante una reflexión verbal escrita, previa a la acción de leer a primera vista.

Zwei Menuette in F

14 Menuett

Comienza en tónica y hace un arpeggio hasta la tónica superior, baja por grado conjunto hasta la tercera y sube por grado conjunto hasta la tónica, la dominante [la corrección tiene lugar durante la lectura del relato ante la evidencia de un error de denominación y no de concepto] luego la repite. Reitera toda la obra menos la última nota que baja a la tónica.

Figura 5. Descripción verbal escrita de la primera frase de una melodía en Fa Mayor.

En esta imagen, se observa la descripción verbal de la melodía, realizada por una alumna previamente a la lectura a primera vista. Transcribimos el relato a continuación incluyendo eventuales aclaraciones entre corchetes:

Relato Sujeto 8 del grupo experimental - Melodía en Fa Mayor:

Comienza en tónica y hace un arpeggio hasta la tónica superior, baja por grado conjunto hasta la tercera y sube por grado conjunto hasta la tónica, la dominante [la corrección tiene lugar durante la lectura del relato ante la evidencia de un error de denominación y no de concepto] luego la repite. Reitera toda la obra menos la última nota que baja hasta la tónica.

Observemos en este discurso la presencia de elementos estructurales como el arpeggio completo de tónica a tónica superior. Obsérvese también, que la expresión final “reitera toda la obra menos la última nota” está dando cuenta de la forma. Anticipándonos a la interpretación de los datos, puede constatar que ya desde el discurso, aparecen explicitados en el grupo experimental, importantes elementos que seguramente contribuirán a la adjudicación de sentido. Una vez más, se trata de un proceso reflexivo “fuera” de la ejecución, fuera de la música misma, que supuestamente actuará favorablemente durante la ejecución y “en” la música.

Re menor.

Comienza en la tónica, sube por grado conjunto a la tercera, salta a la tónica superior, salta a la dominante, repite y baja por grado conjunto a la 2da dominante, repite, baja a la cuarta, repite, sube a la dominante, salta a la tónica, repite, salta a la tercera, repite, baja a la 2da, salta a la 7ma inferior y sube a la tónica.

Figura 6. Descripción verbal escrita de la Canción en Re menor.

Esta imagen reproduce la descripción verbal realizada por otra alumna, previamente a la lectura a primera vista. Transcribimos el relato a continuación:

Relato Sujeto 6 del grupo experimental - Canción en re menor:

Re m. Comienza en la tónica, sube por grado conjunto a la tercera, salta a la tónica salta a la dominante, repite y baja por grado conjunto a la 2da. Salta a la dominante, repite, baja a la cuarta, repite, sube a la dominante, salta a la tónica, repite, salta a la tercera, repite, baja a la 2da , salta a la 7ma inferior y sube a la tónica.

El primer elemento que observamos es la explicitación no solo de la tónica, sino también del modo, antes de la descripción misma de la melodía. Consideramos que esto augura, en principio, una probable buena resolución del comienzo hacia la tercera menor. La estructuración del discurso y la cuidadosa mención de cada salto, con origen y destino, así como de cada una de las notas repetidas, dan cuenta de una comprensión estructural de la melodía en el marco de este análisis reflexivo.

Datos “visuales”

Los gráficos construidos a partir de la información audio-numérica permiten observar a la vez una representación visual de cada melodía propuesta para leer a primera vista y de cada una de las ejecuciones vocales producidas por los alumnos en la resolución de la lectura. Estos gráficos resultan entonces una valiosa herramienta de observación que permite no solamente el estudio de los resultados individuales sino también la comparación de los resultados de todo un grupo y de los grupos entre sí.

Presentamos primero una representación individual a modo de ejemplo de cada melodía, para mostrar luego en un mismo gráfico los resultados de la lectura de todo un grupo.

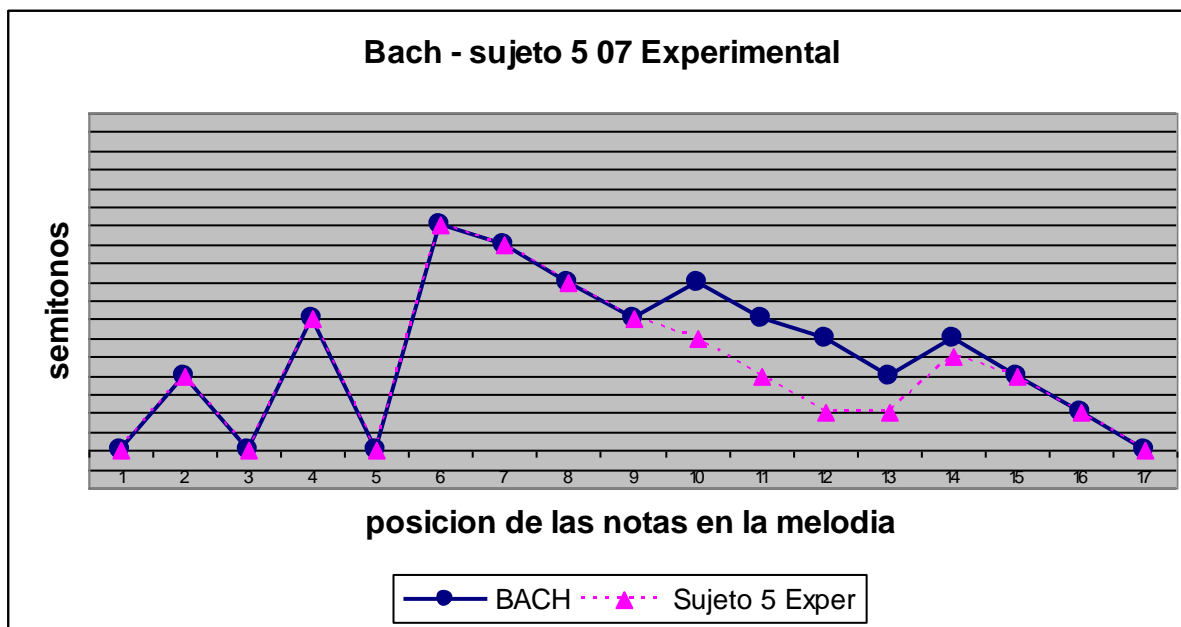


Figura 7. Melodía de Bach. Superposición de una ejecución vocal por lectura a primera vista con la melodía original.

En este gráfico se representa a la vez la melodía y la lectura realizada a primera vista por un sujeto del grupo experimental. Obsérvese la correcta resolución del acorde de tónica, los errores desde la dominante y la recuperación final a nivel de la mediente. La omisión de la primera bordadura, podría deberse a que primó, en este sujeto, una “buena continuación” en escala, a pesar de la información “visual” de quiebre lineal del código simbólico. Es interesante observar además, la resolución final, en la que el contorno cantado coincide con la línea de quiebre a partir del agregado de una repetición y aunque la coincidencia nota a nota recién llega a partir de la mediente que cierra la última bordadura. Observamos finalmente que los “bordes” o límites de la zona del error (donde no coinciden las líneas del gráfico) son dos notas estructurales: la dominante y la mediente.

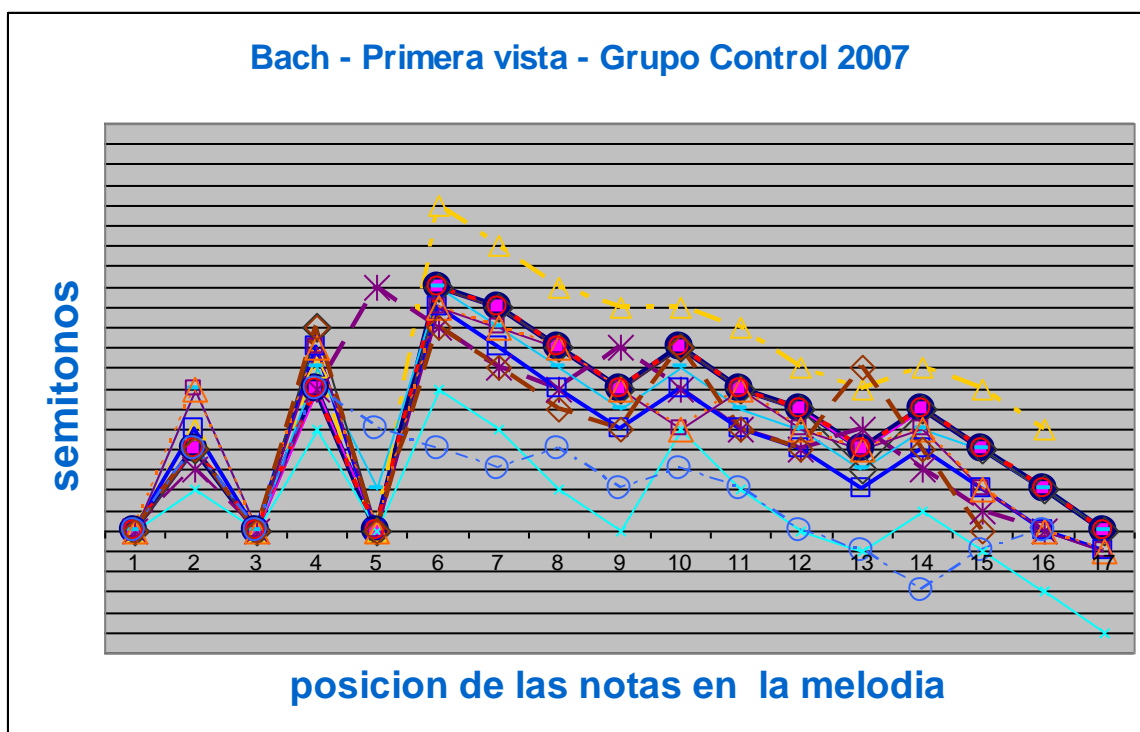


Figura 8. Conjunto de las ejecuciones vocales por lectura a primera vista del Grupo Control a partir del fragmento inicial de una melodía de Bach.

En el gráfico N° 2 fueron volcados los datos de las ejecuciones vocales correspondientes a cada uno de los sujetos del grupo control que leyeron a primera vista el comienzo de la melodía de Bach. La melodía está representada con trazos más gruesos en color azul y los marcadores son de mayor tamaño. Para cada ejecución cambiamos de trazo y color. Puede observarse la no configuración del arpeggio de tónica en varias de las ejecuciones vocales que sobrepasan o quedan por debajo de los marcadores correspondientes a la mediente, la dominante y la tónica superior. La segunda tónica en el antecedente es alcanzada por la totalidad de los sujetos pero no sucede lo mismo con la siguiente. En el caso de la tónica final, se observan ejecuciones que no coinciden por estar encima (un caso, en amarillo) o por debajo (4 casos⁷) de los marcadores correspondientes. La curva melódica presenta errores en algunos casos, principalmente en cambios de la dirección.

⁷ Estos casos corresponden a los sujetos que están dentro de la zona de desarrollo próximo. La tónica final no es alcanzada tampoco por uno de los alumnos que se encuentran fuera de esta zona.

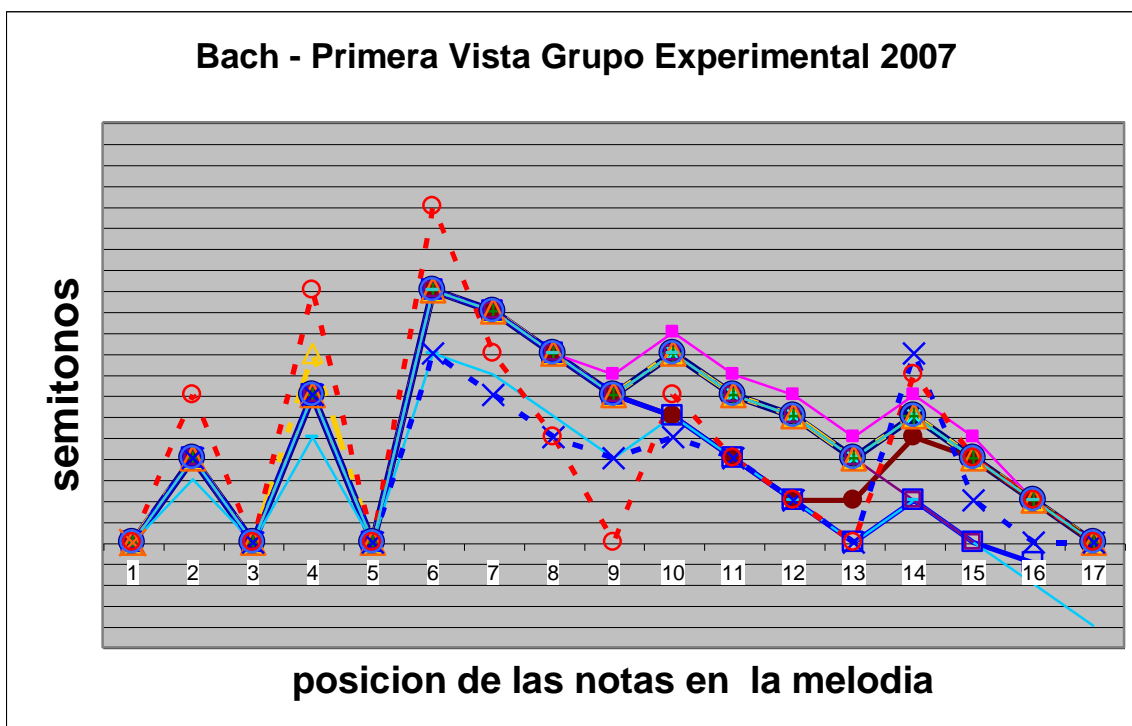
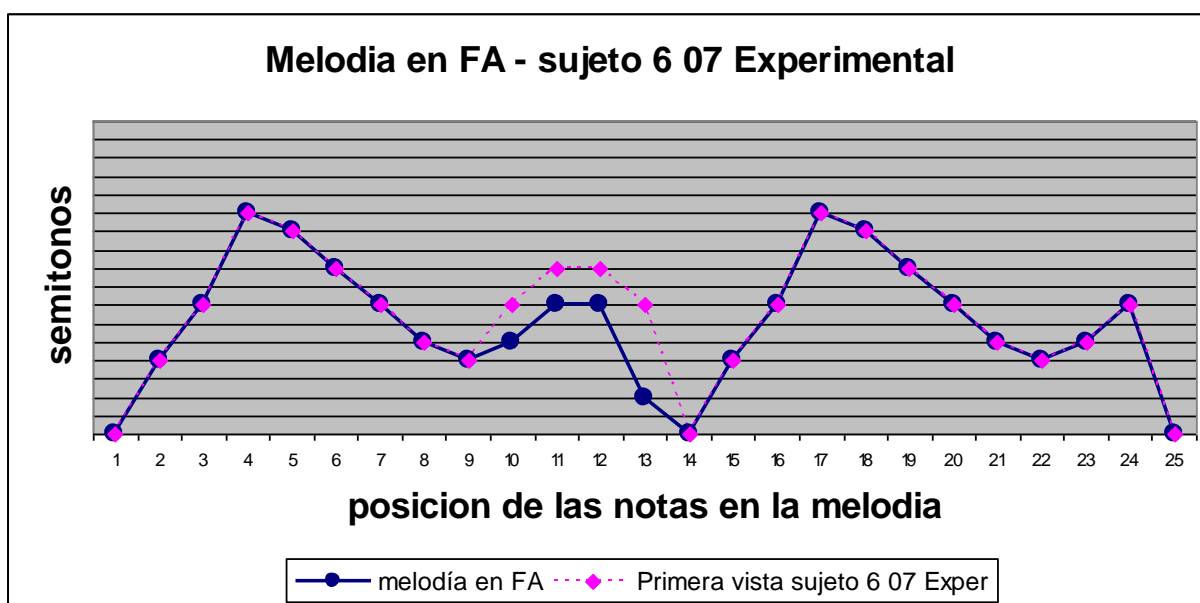


Figura 9. Conjunto de las ejecuciones vocales por lectura a primera vista del Grupo Experimental – luego de una descripción verbal escrita – a partir del fragmento inicial de una melodía de Bach.

El gráfico N° 3 se llevó a cabo con el volcado de las ejecuciones vocales de los sujetos del grupo experimental que leyeron el mismo fragmento a primera vista, pero habiendo explicitado verbalmente las características estructurales de la melodía. Podemos comprobar aquí una mayor configuración del arpeggio de tónica en la resolución de la lectura. Las tres tónicas del antecedente son resueltas por la totalidad de los sujetos. Dos sujetos no alcanzan la mediana y dos más no cantan tampoco la dominante, mientras que dos quedan por debajo de la altura de la tónica⁸. La tónica final es resuelta por la mayoría de los alumnos. Finalmente, observamos en general, una mejor conservación de los movimientos de contorno respecto del grupo control.



⁸ Un alumno fuera de la zona de desarrollo queda por encima de la tónica final.

Figura 10. *Melodía en Fa Mayor. Superposición de una ejecución vocal por lectura a primera vista con la melodía original.*

Este gráfico contiene a la vez, las representaciones de la melodía en Fa y de la lectura a primera vista realizada por el sujeto 6 del grupo experimental, luego de haber realizado por escrito la explicitación melódica. La superposición de líneas y marcadores indica el acierto en notas intervalos y movimientos de contorno. En este caso, la lectura de las tres tónicas es correcta, así como también los dos arpeggios con sus descensos hacia la mediana y el salto final, de la dominante a la tónica. Puede observarse que los errores al final de la primera semifrase, se resuelven con la correcta ejecución de la tónica inicial de la segunda semifrase. Consideramos probable en esta correcta resolución del segundo antecedente, la interpretación por parte de este sujeto de la dimensión formal de la melodía, lo que le permite repetir el comienzo, siendo que había “perdido” la línea correcta de la melodía. Resulta interesante analizar, por otro lado, la reinterpretación del primer consecuente, que plantea sin dudas la mayor dificultad de esta lectura: el alumno se apoya en la dominante para realizar una bordadura superior respetando la repetición de nota. No se observan errores a nivel del contorno. Finalmente, cabe destacar en este caso también, que los bordes de la zona del error (desde que se separan las líneas del gráfico y hasta que se vuelven a unir, son dos notas estructurales: la mediana y la tónica.

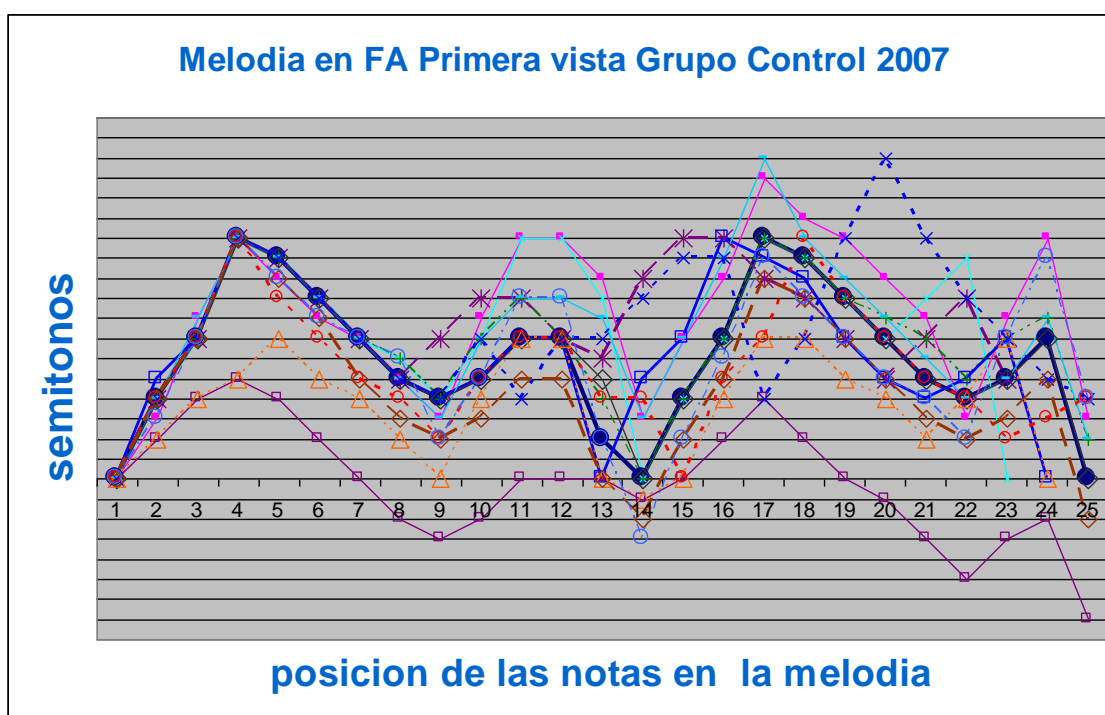


Figura 11. *Conjunto de las ejecuciones vocales por lectura a primera vista del Grupo Control correspondientes a la Melodía en Fa.*

En el caso del gráfico N° 6, la representación permite visualizar el conjunto de las ejecuciones vocales producto de una lectura a primera vista en cada uno de los sujetos que conforman el grupo control en relación con la melodía original, de rasgos más gruesos, en color azul. Obsérvese especialmente que el arpeggio de tónica inicial y el mismo arpeggio retomado luego en la segunda semifrase comportan gran número y variedad de errores. La tónica que inicia la segunda semifrase es alcanzada por un solo sujeto mientras que el color azul de la última nota, nos deja comprobar que no ha sido cantada por ninguno de los alumnos. Aquí también cabe la consideración de la forma – que no resulta evidente en los sujetos de este grupo debido, probablemente, a la falta de explicitación/reflexión previa a la lectura – como un factor determinante en el proceso de interpretación que tienen lugar durante la lectura a primera vista. Recordemos que en estos alumnos, si bien no existió una mediación del metalenguaje, si hubo un tiempo previo a voluntad para que analizaran la melodía antes de la lectura. Finalmente, la submediante es alcanzada cantada por

algunos alumnos, aunque no como el resultado de un salto desde la dominante y tampoco como previa a la tónica central.

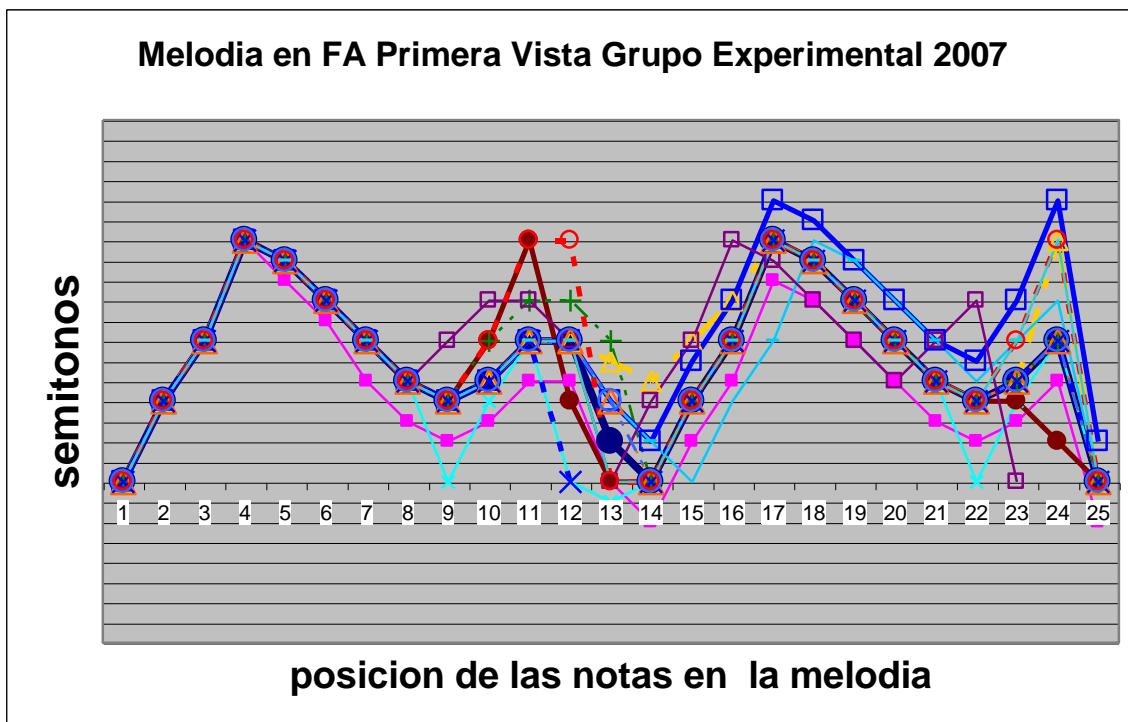


Figura 12. Conjunto de las ejecuciones vocales por lectura a primera vista del Grupo Experimental – luego de una descripción verbal escrita – a partir de la Melodía en Fa.

En el caso del gráfico N° 7, la representación gráfica de los resultados obtenidos a partir de las ejecuciones vocales por lectura a primera vista de los sujetos que conforman el corpus experimental, permite observar que el arpegio inicial fue resuelto por la totalidad de los sujetos. En cuanto al arpegio que retoma la segunda semifrase, si bien se observan varias ejecuciones erradas, éstas resultan cualitativamente menores y cuantitativamente diferentes si comparamos con los resultados representados en el gráfico anterior. Puede observarse que varios arpegios aparecen configurados pero “desfasados” hacia arriba o hacia abajo, probablemente por causa de la dificultad que plantea la melodía al final de la primera semifrase. Precisamente, una nota aparece en azul, mostrando que ningún sujeto pudo resolverla: la submediante que termina la primera semifrase. La tónica final resultó alcanzada por la mayoría de los sujetos, contrariamente a lo que señalamos en el caso anterior, con las lecturas de los sujetos del grupo control.

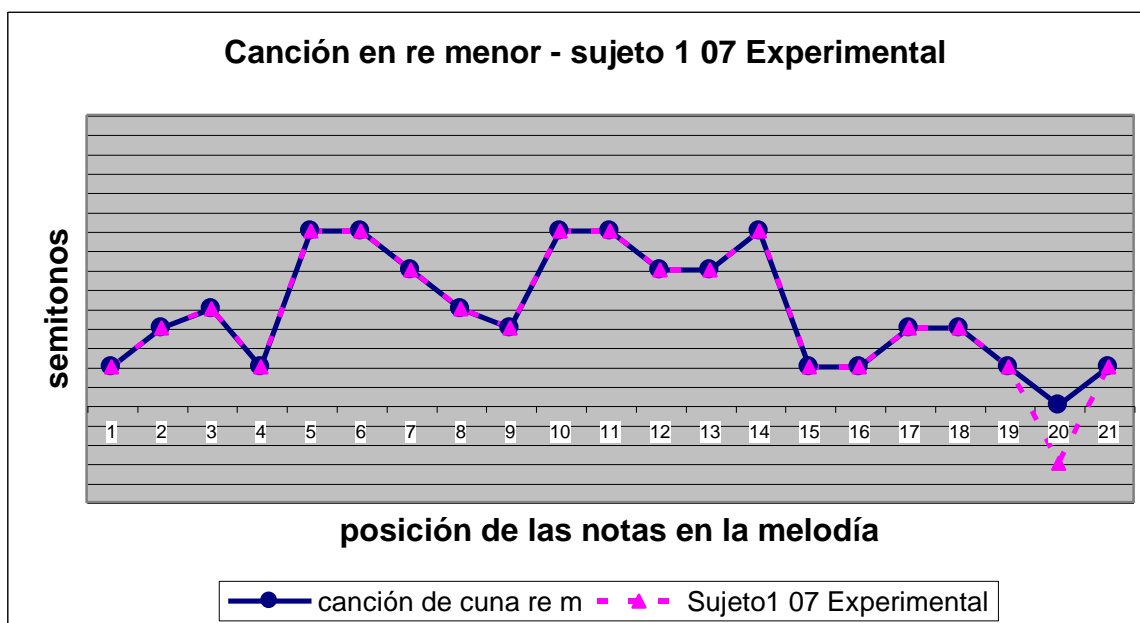


Figura 13. Canción en re menor. Superposición de una ejecución vocal por lectura a primera vista con la melodía original.

En esta representación gráfica es posible observar la correcta resolución de la lectura a primera vista que presenta como único error, la dominante inferior cantada en lugar del séptimo grado de la escala menor eólica. Este error nos muestra que prevaleció en este caso la jerarquía tonal, en la que la dominante es más estable que el séptimo grado. Y aún cuando visualmente el do está más cerca del re, en la partitura, en la mente la distancia cognitiva tiene menos que ver con el grado conjunto porque se relaciona, en cambio, con la segunda nota más estable después de la tónica y con más repeticiones (en la octava superior) como es la dominante.

Observamos por otro lado que el modo, los saltos dentro del acorde de tónica y la repetición de notas fueron leídos correctamente. Además del modo, la mayor dificultad de esta melodía reside en la presentación de la tónica al final del segundo antecedente, lo que plantea un conflicto debido a que la melodía puede darse por finalizada a nivel de la información de superficie.

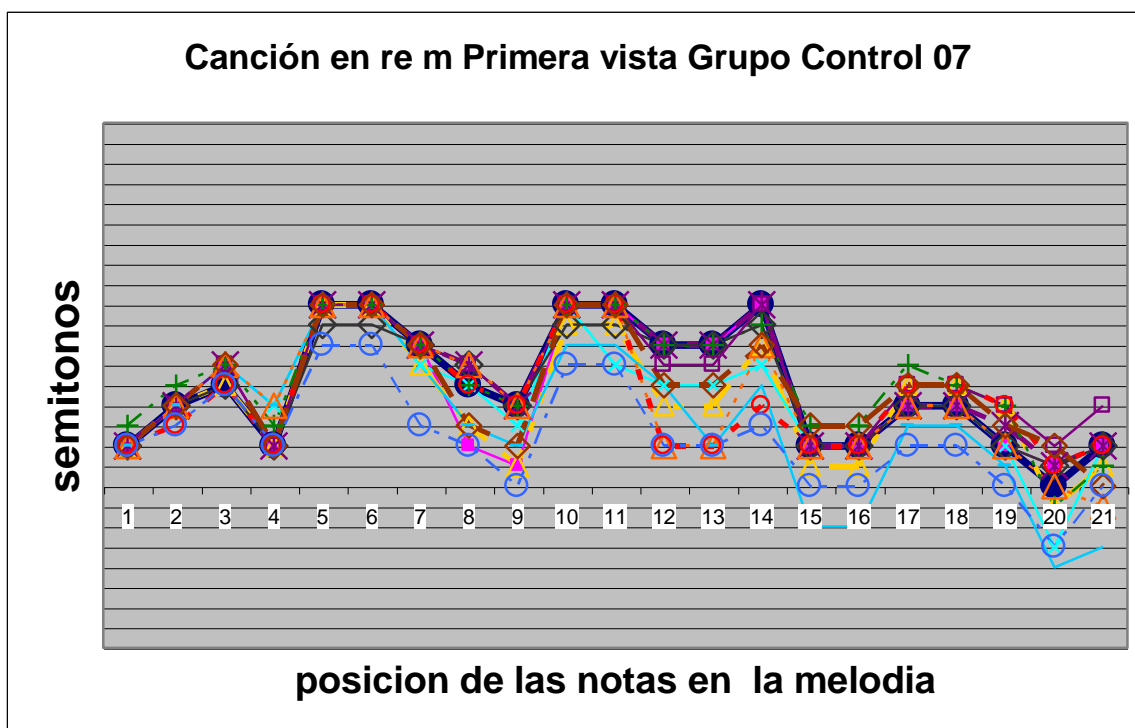


Figura 14. Conjunto de las ejecuciones vocales por lectura a primera vista del Grupo Control a partir de la Canción de cuna en re menor.

El gráfico N° 10 contiene la representación gráfica del conjunto de ejecuciones vocales leídas a primera vista de los alumnos del grupo control, a partir de la canción en re menor, sin una producción verbal previa. El grado conjunto inicial, el retorno a la tónica y el salto a la dominante ya plantean una importante falta de configuración en estas producciones, que continúa en la segunda semifrase.

El modo menor es interpretado como mayor por la mitad de los sujetos de ese grupo. Aquí, más que una interferencia entre el sistema visual y la ejecución vocal, prevalece, creemos, un preconceito muy fuerte en relación con el modo mayor. Casi tan fuerte como la idea de la tónica inicial y final en todas las melodías⁹, la idea del modo mayor se impone como normalidad, y aun cuando los alumnos tienen un tiempo previo para observar la armadura de clave y tienen las herramientas conceptuales para establecer el modo menor de esta melodía, “asumen” que el fa está sostenido sólo porque el re es la tónica. Y la mayor parte de los sujetos que “establecieron” un modo mayor, cantan el do sostenido, antes de la tónica final.

Por otra parte, resulta interesante observar que la mayoría de los errores de altura se sitúa por debajo de la línea de la melodía original entre la primera y última dominante. Los errores que superan esta línea, aparecen al comienzo del primer antecedente y reaparecen en el último consecuente. Finalmente, puede observarse el alto grado de conservación de la información de contorno melódico: los cambios de dirección y las repeticiones de notas son respetados prácticamente en la totalidad de las lecturas.

⁹ Esta idea lleva a los alumnos a considerar la primera nota como tónica, tanto en transcripciones como en lecturas, es decir, tanto en la percepción como en la ejecución, llegando a “forzar” el final de la melodía transcrita o leída, que no comienza en tónica, para hacerlo coincidir con la primera nota. Estudios anteriores abordan esta problemática. Remitimos a Davidson y Scripp (1992) y Segalerba (2006).

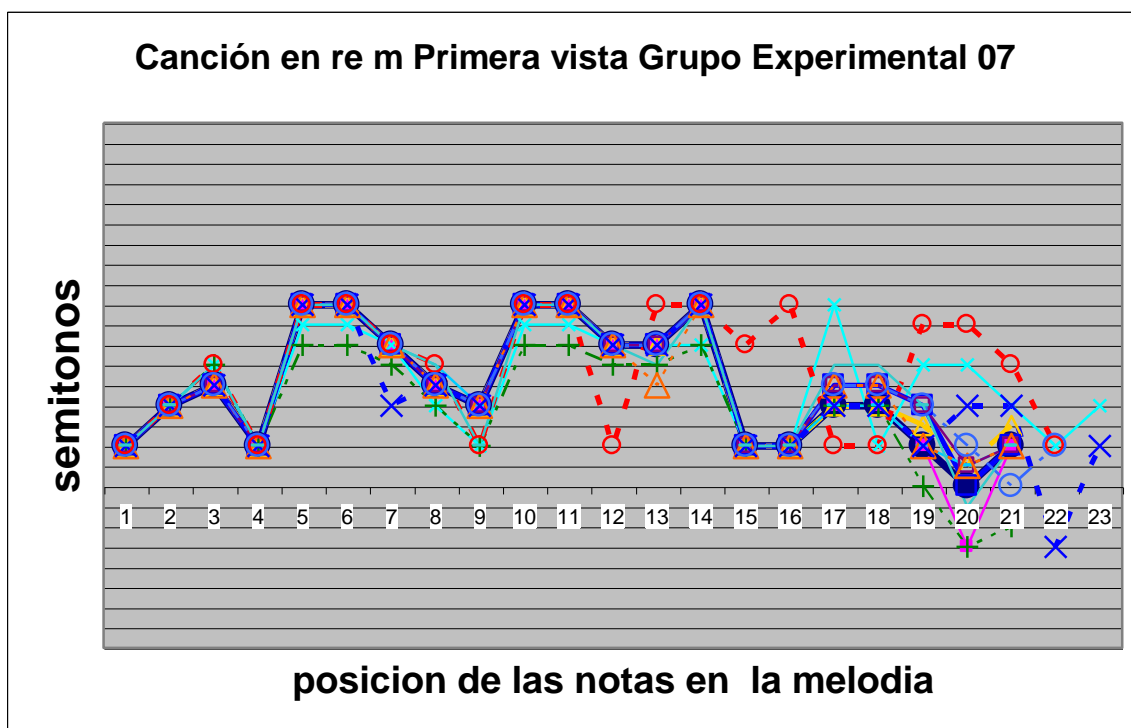


Figura 15. Conjunto de las ejecuciones vocales por lectura a primera vista del Grupo Experimental – luego de una descripción verbal escrita – a partir de la Canción de cuna en re menor.

En el gráfico N° 11, el conjunto de representaciones de las lecturas precedidas por la explicitación verbal, permiten observar una mejor configuración respecto del gráfico anterior que resulta, sin embargo, menos significativa que en las dos melodías anteriores. Dos sujetos cantan la tercera mayor, pero toman correctamente la tónica que le sigue. Creemos que la mediación del lenguaje superó aquí, el preconceito del modo mayor ya que prevalece una interpretación correcta del modo.

Las dominantes son mejor resueltas respecto del grupo control. ¿Actuó el lenguaje también en la mejor ubicación del espacio tonal de la dominante?

El antecedente final constituye la zona de mayor dificultad y el contorno melódico sufre varias modificaciones, especialmente en la segunda semifrase y en el consecuente final. El séptimo grado de la escala puede observarse únicamente en la melodía original, debido a que ninguno de los sujetos lo resuelve en la lectura. Varias lecturas se “estiran” y terminan más allá de la tónica final, lo que podría explicar la no coincidencia de varios elementos del contorno, por ejemplo, el único caso en que se representa el séptimo grado, la altura aparece representada un tiempo después al que le corresponde a la nota. Cabría preguntarse aquí, si en este caso la explicitación obstaculizó la resolución del contorno melódico, que aparece mejor resuelto – tal vez mas “intuitivamente” resuelto – en el grupo control.

Datos numéricos y porcentajes

Las representaciones gráficas nos permitieron una primera observación de los resultados posibilitando además una contextualización de los mismos. Un paso más en el análisis es la profundización al interior de cada evento musical, que contiene información complementaria. Presentamos a continuación algunos cuadros con la información por eventos y dispuesta en forma numérica. Tres criterios están involucrados en cada nota: su altura, el intervalo que la une con la nota anterior y el movimiento que tiene lugar cuando deja la nota anterior.

BACH	0	4	0	7	0	12	11	9	7	9	7	6	4	6	4	2	0
intervalos		4	-4	7	-7	12	-1	-2	-2	2	-2	-1	-2	2	-2	-2	-2
contorno		+	-	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-
Sujeto 5 Exper	0	4	0	7	0	12	11	9	7	6	4	2	2	5	4	2	0
		4	-4	7	-7	12	-1	-2	-2	-1	-2	-2	0	3	-1	-2	-2
		+	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	=	+	-	-	-
errores de nota	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-3	-3	-4	-2	-1	0	0	0
errores de intervalo		0	0	0	0	0	0	0	0	-3	0	-1	2	1	1	0	0
errores de contorno		0	0	0	0	0	0	0	0	E	0	0	E	0	0	0	0

Figura 17. Numerización de los datos – Lectura a primera vista con aciertos y errores por criterio.

En este primer cuadro se puede observar el conjunto de los datos numéricos de aciertos y errores en los tres criterios de análisis para las ejecuciones vocales como producto de una lectura a primera vista de la melodía de Bach: notas (alturas) intervalos entre las notas y movimientos de contorno (información local). El primer cero corresponde a la tónica fa a partir de la cual se asigna un numero equivalente en semitonos al resto de las notas (4 semitonos para una 3ra mayor, 7 en el caso de la quinta, 12 la octava, etc.). Los intervalos son igualmente medidos en cantidad de semitonos y cada movimiento de contorno es designado con un signo +, - o = de acuerdo al ascenso, descenso o repetición de notas en la melodía. En el primer caso, se consignan arriba los datos numéricos de la melodía original. Luego, los datos numéricos de la lectura del mismo sujeto y finalmente las notas, intervalos y movimientos de contorno correctos ("0" error) o los errores cometidos durante la lectura, en cantidad de intervalos de desvío respecto de la nota/intervalo original, o con la letra E en el caso de los movimientos de contorno errados.

En el cuadro N° 2, los datos de aciertos en la lectura son convertidos en porcentajes de exactitud para cada uno de los tres criterios, sumando y promediando los ceros que indican ausencia de error. En este caso, la resolución es pareja en los tres criterios analizados.

BBA Gr Exp 07 Bach S5 1ra Vista notas +	75%
BBA Gr Exp 07 Bach S5 1ra Vista intervalos +	69%
BBA Gr Exp 07 Bach S5 1ra Vista contorno +	88%

Figura 18. Porcentajes de "exactitud" por criterio.

En el cuadro N° 3 pueden observarse el conjunto de los datos numéricos de la melodía en Fa Mayor y por debajo, los datos de la lectura con aciertos y errores para cada uno de los criterios de análisis: alturas, intervalos y movimientos de contorno. El primer cero corresponde a la tónica fa a partir de la cual se asigna un numero equivalente en semitonos al resto de las notas. Los intervalos son igualmente medidos en cantidad de semitonos y cada movimiento de contorno es designado con un signo +, - o = de acuerdo al ascenso, descenso o repetición de notas en la melodía.

melodía en FA	0	4	7	12	11	9	7	5	4	5	7	7	2	0	4	7	12	11	9	7	5	4	5	7	0
intervalos		4	3	5	-1	-2	-2	-2	-1	1	2	0	-5	-2	4	3	5	-1	-2	-2	-2	-1	1	2	-7
contorno		+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	=	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-
Primera vista sujeto 6 07 Exper	0	4	7	12	11	9	7	5	4	7	9	9	7	0	4	7	12	11	9	7	5	4	5	7	0
		4	3	5	-1	-2	-2	-2	-1	3	2	0	-2	-7	4	3	5	-1	-2	-2	-2	-1	1	2	-7
		+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	=	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-
errores de nota	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
errores de intervalo		0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	3	-5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
errores de contorno		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Figura 19. Numerización de los datos – Lectura a primera vista de la melodía en Fa con aciertos y errores por criterio.

BBA Gr Exp 07 Mel en Fa S6 1ra Vista notas +	84%
BBA Gr Exp 07 Mel en Fa S6 1ra Vista intervalos +	88%
BBA Gr Exp 07 Mel en Fa S6 1ra Vista contorno +	100%

Figura 20. Porcentajes de “exactitud” por criterio.

En el cuadro N° 4, los datos de aciertos son convertidos en porcentajes de exactitud para cada uno de los tres criterios. El 100% de exactitud en el contorno corresponde bien con la ausencia de error en la ejecución vocal respecto de ese criterio.

Los cuadros N° 1 y N° 3 con valores de acierto por criterios, resultan insumos para la construcción de los cuadros del tipo 2 y 4, con los porcentajes de exactitud en cada sujeto. A su vez, los porcentajes individuales constituyen la base de los porcentajes grupales, que permitirán confirmar – o no – las hipótesis. La cuantificación es solamente un dato de análisis, que nos permite testear zonas de desarrollo “actual” y “próximo” grupales, de manera de confirmar que se parte al menos con una base similar y otorgar mayor confiabilidad a los resultados.

Los datos ejemplificados en los cuadros anteriores, sumados a los datos de la totalidad de sujetos en la zona de desarrollo próximo, nos permitieron construir el siguiente cuadro.

ZONA DE DESARROLLO PROXIMO						
	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL		
	MELODIA BACH	MELODIA FA M	CANCION RE MENOR	MELODIA BACH	MELODIA FA M	CANCION RE MENOR
RESOLUCION DE NOTAS	36%	39%	50%	74%	70%	71%
RESOLUCION DE INTERVALOS	50%	49%	59%	78%	76%	67%
RESOLUCION DE CONTORNO	91%	88%	98%	96%	93%	92%
RESOLUCION DE LA LECTURA	59%	58%	69%	83%	80%	77%

Figura 21. Porcentajes totales por criterio para cada una de las melodías y para los dos grupos.

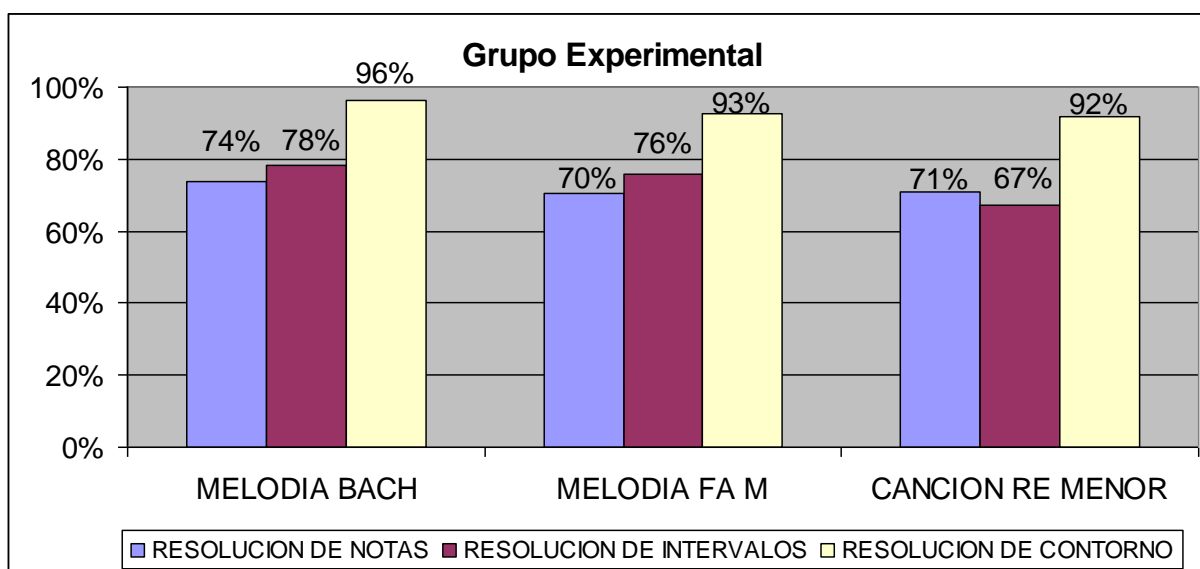
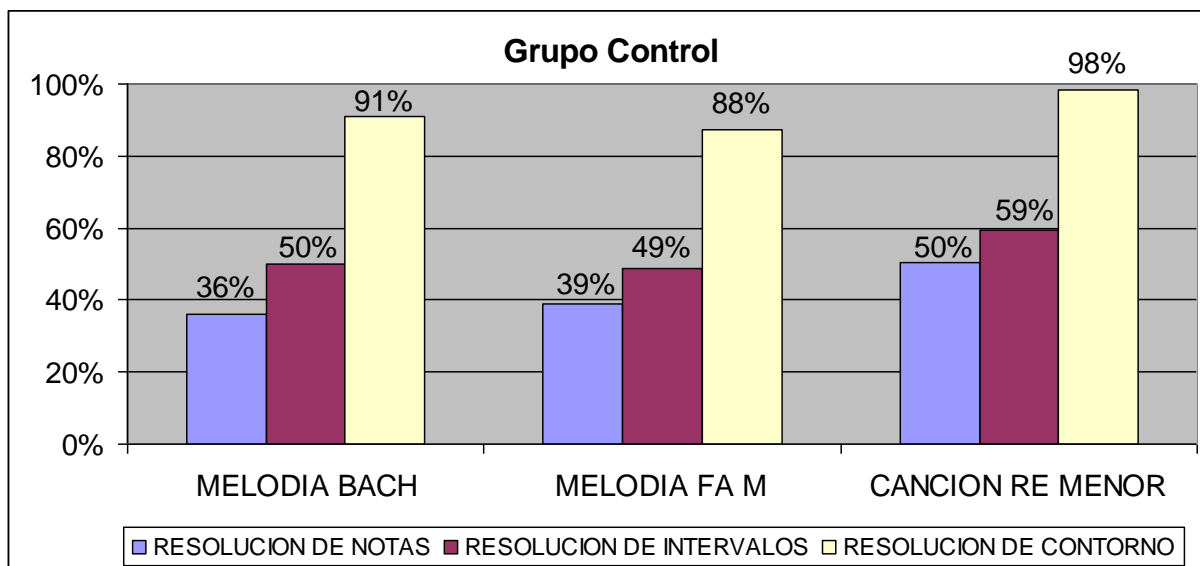
Con los datos presentados de esta manera, resulta posible establecer comparaciones de los resultados inter e intra grupo. Al interior de cada grupo, el orden creciente de resolución de cada melodía considerando los criterios notas intervalos y contorno, confirma los datos ya recabados anteriormente. En otras palabras, en la lectura a primera vista la característica más conservada resulta el contorno y la menor resolución se encuentra a nivel de las alturas. Los intervalos contienen en general menos errores que las notas y más errores que el contorno. Esto es así también en la transcripción melódica. Sin embargo, aparecen en este cuadro dos excepciones, en la melodía en modo menor: los movimientos de contorno resultaron mejor conservados en el grupo control por un lado, y las notas resultaron mejor alcanzadas que los intervalos para el grupo experimental por el otro.

Observando y comparando los porcentajes totales por cada melodía, podemos decir que la resolución de la lectura a primera vista no alcanza el 60% en el grupo control para las melodías en modo mayor, mientras que llega a superar el 80% en el grupo experimental. En la melodía en modo menor, esta distancia se acorta a menos del 10%.

Interpretación de los datos e interpretación tonal

A partir del grado de resolución de cada nota leída a primera vista, podemos observar la similitud de los resultados globales alcanzados en la lectura de la melodías propuestas y establecer en primer lugar, una correspondencia general intra-grupos. La diferencia de resolución por criterios se mantiene en las melodías leídas por el grupo control. Esta diferencia se acorta, debido a los mayores porcentajes de exactitud en la lectura a primera vista de los sujetos del grupo experimental.

Comparando los resultados de en la lectura de las notas, beneficiando o no de la mediación del lenguaje, podemos verificar que los alumnos del grupo experimental alcanzan un 74% de resolución en cuanto al criterio alturas mientras que los alumnos que no explicitaron las melodías antes de leer, alcanzan un 36%. Estos porcentajes nos permiten medir la competencia lectora en cada grupo, teniendo en cuenta a los alumnos que se encuentran dentro de la zona de desarrollo próximo.

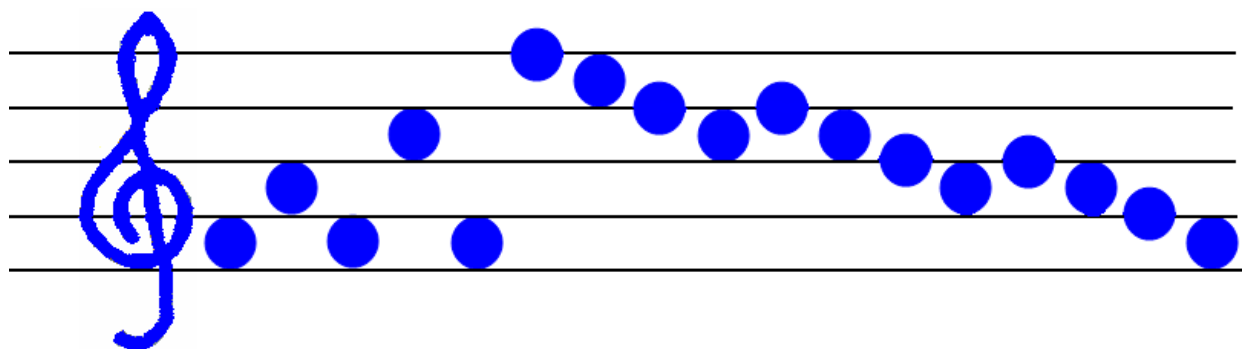


Figuras 22 y 23. Porcentajes de exactitud por criterio de las tres melodías en los grupos control y experimental.

En otras palabras, también es posible observar en este gráfico, realizado a partir de los datos del cuadro anterior, la diferencia entre los grupos, debida, según nuestra hipótesis, a la mediación del metalenguaje en la lectura de melodías que “activan” el esquema tonal.

Observemos ahora qué sucede al interior de cada melodía, teniendo en cuenta que la tonalidad debería ser, en principio, activada a partir del comienzo mismo dado que el acorde se encuentra presente en todos los casos. Observemos además qué sucede con el encuadre tonal, y de qué manera son alcanzadas – o no – las tónicas finales en todos los sujetos. Partimos entonces de los porcentajes de las notas leídas correctamente por los sujetos de ambos grupos, para realizar un análisis y una interpretación al interior de la primera melodía como relación de funciones tonales.

Los sujetos del grupo control debieron interpretar en estas melodías, un comienzo que, en principio, activaría los espacios tonales de la tónica, la dominante y la medianta. Esta activación se beneficia, en el grupo experimental, por la producción de una paráfrasis.



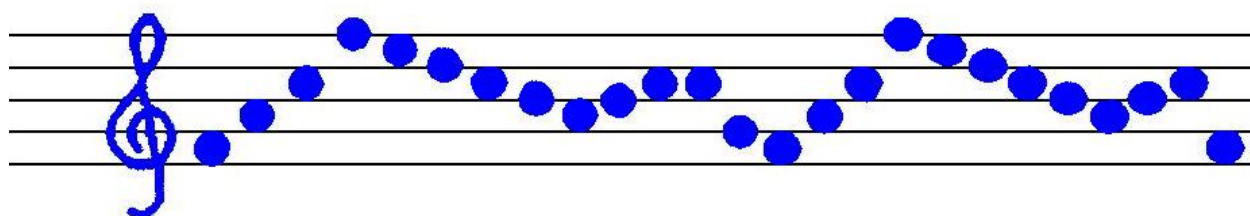
Zona Desar Próximo	FA	LA	FA	DO	FA	FA	MI	RE	DO	RE	DO	SI	LA	SI	LA	SOL	FA
Grupo Control N=13	100%	43%	100%	43%	71%	36%	29%	43%	43%	36%	50%	36%	36%	29%	36%	36%	43%
Grupo Exper N=13	100%	86%	100%	71%	93%	79%	71%	79%	71%	57%	57%	57%	57%	50%	64%	71%	79%

Figura 24. Porcentajes de exactitud por cada nota de la melodía de Bach.

Ante los alcances de resolución de cada nota de esta melodía en el grupo control, podemos pensar que prevalece en un principio únicamente una activación del espacio de la tónica (que no se traduce a la octava superior) y que recién en la tercera aparición de la dominante, la mitad de los sujetos puede ubicarse en el siguiente espacio tonal sin alcanzar, sin embargo, una buena resolución de la tónica final. Menos de la mitad del grupo puede terminar la lectura en la tónica, más allá de la conducción de cada ejecución vocal y de las dificultades encontradas en el transcurso de la misma.

Las notas son leídas – y fundamentalmente interpretadas – de otra manera en el grupo experimental. Observemos que las cuatro tónicas de la melodía son alcanzadas en un 100% en las dos primeras apariciones, en un 93% en la tercera aparición y en un 79% en la tónica final. Las tres dominantes presentan una resolución de 71% en las dos primeras apariciones y un 57% en el cierre de la bordadura superior (que también es resuelta por un 57% de los alumnos). La mediante pasa de un 84% a un 57% que sube un poco al final de la bordadura. La resolución más baja corresponde a una nota ajena al acorde, con un 50%.

De acuerdo a la teoría del espacio tonal, como resultado de la proximidad en el espacio tonal, las notas del acorde están más próximas también desde un punto de vista psicológico. Una vez más, recordemos que la teoría se refiere a la percepción auditiva. Veamos entonces qué sucede en esta otra lectura, respecto de los niveles de resolución alcanzados en cada nota sin mediación y con mediación previa del lenguaje verbal.



Zona Desarrollo Próximo	FA	LA	DO	FA	MI	RE	DO	SI	LA	SI	DO	DO	SOL	FA	LA	DO	FA	MI	RE	DO	SI	LA	SI	DO	FA
Grupo Control N=13	100%	62%	69%	85%	54%	54%	69%	46%	38%	31%	31%	54%	8%	23%	23%	23%	23%	23%	31%	23%	15%	31%	23%	8%	8%
Grupo Exper N=13	100%	100%	100%	100%	92%	92%	92%	92%	77%	54%	62%	54%	0%	62%	62%	62%	69%	69%	69%	69%	69%	62%	38%	38%	77%

Figura 25. Porcentajes de exactitud por cada nota de la melodía en Fa Mayor.

La ejecución vocal del arpeggio completo de tónica debería activar, en principio, un espacio tonal en el que cognitivamente, las notas del acorde están más cerca. Las notas de la escala, se ubican en el espacio siguiente, y de acuerdo con la teoría del espacio tonal, en la escucha, se pasa de un nivel a otro según las características de la música (y esto no sucede solamente a nivel melódico¹⁰). Estas notas ajenas al primer acorde resultan aquí notas de paso. Si con el acorde se activan los espacios tonales correspondientes a la tónica, la mediante y la dominante, la tonalidad

¹⁰ Los acordes y las tonalidades también constituyen espacios tonales.

misma debería instalarse y permitir pasar por el resto de las notas sin dificultad. Pero es condición indispensable, no solamente poder cantar un arpegio “fuera” de la melodía (es decir, tener configurado el acorde de tónica) sino además poder comprender al leer, que se trata de esa estructura. Recordemos que en el marco de la teoría del espacio tonal, la similitud de dos alturas, su “proximidad en la mente” o distancia cognitiva, depende menos del tamaño del intervalo que los separa que de la función de las dos notas en la tonalidad del contexto.

Por los resultados que podemos observar, el arpegio inicial no permite, en el grupo control, una buena resolución de esta melodía por lectura. Pero si observamos el alcance de las resoluciones de cada nota en el grupo experimental, a una lectura a primera vista correcta del arpegio completo, le siguen muy buenos resultados que, luego de bajar al final de la semifrase, recuperan el siguiente arpegio y alcanzan prácticamente un 70 % más de resolución de la tónica final si comparamos con las lecturas del grupo control.

Conclusiones

Los datos obtenidos nos permiten verificar nuestra principal hipótesis y confirmar también la mejor resolución del modo menor a partir de la mediación del lenguaje.

Recordemos que si consideramos la representación de la tonalidad como una estructura jerárquica, la tónica es el valor de referencia que constituye el centro tonal. Esta tónica-referente fue utilizada con mayor frecuencia que las otras notas, en general, en las tres melodías estudiadas. Por otro lado, cada ocurrencia de un mismo tono, de una misma nota en el contexto de una composición representa una presentación diferente de este evento, en el sentido en que puede ser experimentado de manera diferente de acuerdo al contexto en el que está operando (por ejemplo, las notas que abren y cierran una bordadura, no alcanzan siempre el mismo porcentaje de resolución, por más que se trate de la misma nota). Esto se ha cumplido en las lecturas estudiadas, pero con mejores resultados en el grupo que puso en práctica un conocimiento reflexivo previo a cada conocimiento en acto, es decir a cada ejecución vocal. Estamos en condiciones de plantearnos, entonces, si el grupo control respondió “menos” a una jerarquía de eventos y a una jerarquía tonal, respecto del grupo experimental.

En cuanto a la teoría de los espacios tonales, la inclusión de información melódica desde el comienzo de las melodías no garantizó por sí misma una consolidación de la lectura en cada espacio, ni el pasaje con comodidad de un nivel a otro. Podemos preguntarnos aquí también, si la estructura melódica acompañada – más precisamente precedida – por la mediación del metalenguaje permite consolidar en los alumnos la competencia lectora a primera vista. Si es así, cada paráfrasis refuerza la activación del espacio tonal, a nuestro entender, porque permite comprender las características estructurales de la melodía, posibilita, como hipotetizamos, la adjudicación de sentido.

La comprensión melódica o comprensión tonal, es fundamental para construir esta competencia lectora porque la cognición de una melodía a partir de la lectura, a partir de una información que se presenta como “visual”, necesita el complemento verbal que aplicamos en este estudio. En otras palabras, el discurso verbal referido al discurso melódico – este metalenguaje – produce necesariamente una reflexión que actúa favoreciendo la interpretación tonal y, por consiguiente, la adjudicación de sentido.

Consideramos que la mediación en el marco de la clase y sus andamiajes, son de gran importancia en los primeros años de formación musical, y que luego se incorporan a las estrategias de lectura, en este caso, cuando el alumno afianza su competencia para leer, para “decodificar” la música. Entonces se retiran los andamiajes y la mediación se “internaliza” en el alumno, en el marco de una mayor autonomía en la resolución de problemas que involucra, necesariamente, procesos metacognitivos.

Consideraciones finales

A partir de estos primeros resultados, y en un debate que queda abierto, consideramos necesaria una revisión permanente de las prácticas pedagógicas y de las teorías que las sustentan. La teoría tradicional del intervalo y del grado conjunto no es suficiente para desarrollar una configuración tonal adecuada, una representación mental apropiada que sirva como soporte para activar el esquema de acción necesario en la lectura melódica vocal. No resulta suficiente porque en una concepción teórica fragmentada no se tienen en cuenta las estructuras sobre las cuales funciona la melodía como superficie de elaboración musical.

Este trabajo constituye un primer paso en el estudio de la interpretación tonal durante la resolución de la lectura melódica vocal a primera vista. En análisis posteriores y en estudios de caso, puede continuarse esta línea de investigación afín de acrecentar la literatura inexistente.

Una vez más – y dado que nuestro trabajo de investigación se inscribe en la práctica pedagógica misma – incluir esta formación lectora, es apuntar a una formación integrada del alumno-músico, que le permita no solamente saber cantar, saber entender lo que escucha, saber analizar y tocar melodías y canciones, sino poder “descifrarlas” aun cuando se presentan bajo una forma “encriptada”, codificada dentro de un sistema simbólico, poder “descubrir” melodías, sin depender de un instrumento musical para ponerlas en acto.

El trabajo de mediación y de construcción de andamiajes en una zona de transferencia de conocimientos musicales, fue nuestro desafío. Consolidar este estudio y contribuir a la producción de conocimiento en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje musical sigue siendo nuestro compromiso.

Bibliografía

Bibliografía General – Filosofía, Epistemología, Psicología y Pedagogía

- Bruner, J. (1984). "El desarrollo de los procesos de representación". In *Acción, pensamiento y lenguaje* (119-128). Madrid, Alianza Editorial y Bruner, J. (1987). *Le développement de l'enfant savoir-faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Bruner, J. (1987). *Le développement de l'enfant savoir-faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Bruner, J.; Hickmann, M. (1987). La conscience, la parole et la "zone proximale": réflexions sur la théorie de Vygotsky. In J. Bruner, *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris: PUF. pp. 288.
- 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.
- 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*. Clermont-Ferrand: CRDP Auvergne
- Moro, Ch. (2002). "Médiation et développement : Enjeu et perspectives de la théorie de Vygotski". In M. Wirthner et M. Zulauf (Eds.) *À la recherche du développement musical* (137-159). Paris: L'Harmattan.
- Neisser, U. (1957). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Thornton, S. (1998). *La resolución infantil de problemas*. Madrid: Ed. Morata.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Vygotsky, L. (1930/1985). "La méthode instrumentale en psychologie". In B. Scheneuwly y J.-P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pp. 39 a 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". In B. Scheneuwly y J.-P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Bibliografía Específica – Filosofía, Epistemología, Psicología, Psicología Cognitiva, Pedagogía y Semiología de la Música

- Bharucha J. (1984). Event Hierarchies, Tonal Hierarchies, and Assimilation: a reply to Deutsch and Dowling. *Journal of Experimental Psychology: General*, **113 (3)**, pp. 421-425.
- Bharucha, J. (1994). "Tonality and Expectation". In R. Aiello, (ed.) *Musical Perceptions*. New York: Oxford University Press, pp. 213-239.
- Bigand, E. (1994). "Contributions de la musique aux recherches sur la cognition auditive humaine". In *Penser les sons. Psychologie cognitive de l'audition*. Paris: PUF.
- Bigand, E. Parncutt, R.; Lerdahl, F. (1996). Perception of musical tension in short chord sequences: the influence of harmonic function, sensory dissonance, horizontal motion, and musical training. *Perception & Psychophysics*, **58 (1)**, pp. 125-141.
- Davidson, L. y Scripp, L. (1991). "Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo". In D. J. Hargreaves, *Infancia y educación artística*, Ediciones Morata, Madrid: cap. IV, pp. 80 a 111.
- Davidson, L. y Scripp, L. (1992). "Surveying the coordinates of cognitive skills in music". In R. Colwell (Ed.) *Handbook of research on music teaching and learning* (392-413), New York: Schirmer books.

- Dowling, W. J.; Fujitani, D. S. (1971). "Contour, interval and pitch recognition in memory for melodies". *Psychological Review*, **85** (4), pp. 341-354.
- Dowling, W. J. (1978). "Scale and Contour : Two Components of a Theory of Memory for Melodies". *Psychological Review*, **85** (4), pp. 341-354.
- Dowling, W. J. (1994a). "La structuration mélodique: Perception et chant ». In A. ZENATTI (Ed.), *Psychologie de la Musique* (145-176). Paris: PUF
- Dowling, W. J. (1994b). "Melodic Contour in Hearing and Remembering Melodies". In R. AIELLO et J.A. SLOBODA (Eds.), *Musical Perceptions* (173-190). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Ediciones Morata.
- Krumhansl, C. (1990). *Cognitive foundations of musical pitch*. New York: Oxford University Press.
- Langer, S. (1951). *Philosophy in a New Key*. Cambridge: Harvard University Press.
- Langer, S. (1953). *Feeling and Form and Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lerdahl, F. (1988). "Tonal pitch space". *Music Perception* **5**, pp. 315-345.
- Lerdahl, F. (2001). *Tonal pitch space*. Oxford: Oxford University Press.
- Malbrán, S. (2004). *El oído de la mente. Teoría musical y cognición*. La Plata: FEM.
- Martínez, I. (1995). "Patters Melódicos y Melodía de Patterns. Algunas vinculaciones entre afinación, memoria y transcripción musical". *Boletín de Investigación Educativo Musical* **6**, pp. 32-36.
- Meyer, L. (1956). *Emotion and Meaning in music*. Chicago, University of Chicago Press.
- Nattiez, J-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Coll. Musique/passé/présent. Paris: Christian Bourgeois Éditeur, pp. 202 y 203.
- Nattiez, J-J. (1975). *Fondements d'une sémiologie de la musique*. Paris: Union Générale d'Éditions.
- Pineau, M. Tillmann, B. (2001). *Percevoir la musique: une activité cognitive*. Paris: L'Harmattan.
- 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. Vol. IV N° 1* 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. (2006a). "Nota inicial y nota final: La mediación del lenguaje verbal en el proceso de transcripción melódica" *Actas de la Quinta Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*. Copyright 2006. SACCoM.
- Segalerba, M. G. (2006b). "Zone of proximal development, mediation and melodic graphic representation". *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition*. © 2006.
- Segalerba, M. G. (2007). "Metacognición y aprendizaje musical: La reflexión sobre el conocimiento en una tarea de transcripción melódica". *Actas de la Sexta Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*. Copyright 2007. SACCoM.
- Sloboda, J. (1985). *The musical mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clarendon Press.
- Stublely, E. (1992). "Philosophical Foundations of Research in Music Education". *Handbook of research on Music Teaching and Learning*. Richard Clowell (Ed.). New York: Schirmer (refereed).
- 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.

Bibliografía Específica – Lectura musical

- Anders Ericsson, K. (1997). "Deliberate practice and acquisition of expert performance". (Florida State University). Jørgensen, Harald & Lehmann, Andreas (Ed.). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Bean, K. L. (1939). "The Use of visual, auditory and kinesthetic imagery in the transfer of musical to the piano keyboard". (Baton Rouge, La.). *Journal of Educational Psychology* **30**, pp. 533-541.
- DUbst, B. (1990). "Présentation des difficultés rythmiques dans la lecture à vue musicale au cours des premiers années d'apprentissage pianistique". In *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* **34 (4)**, pp. 431-448.
- Gabrielsson, A. (1999). "The performance of music". In D. DEUTSCH (ed.) *The Psychology of Music* pp. 501-602. San Diego: Academic Press.
- Goasdoué, R. (1997). *Les représentations cognitives des violonistes ou le chant intérieur comme guide pour l'exécution*, Université de la Sorbonne. Maîtrise.
- Goasdoué, R. (1998). *De la pensée au geste, contribution à l'étude de la motricité des violonistes*, Université de la Sorbonne DEA.
- Irvin J.; O. (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, Basic Books*, 90-118. New York.
- Lannert, V. & Ullman, M. (1945). "Factors in the reading of piano music". (Northwestern University). *Journal of psychology* **58**, pp. 91-99.
- Lehmann, A. & 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. & 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. and 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*, pp. 135-150. Oxford. Oxford University Press.
- Saavedra, M. y Deluchi, P. (1999). "Ejecución musical a primera vista: una habilidad que requiere el desarrollo de complejas subhabilidades". In *Orpheotron* **5**, pp. 66-71. Morón: Conservatorio Ginastera.
- Salis, D. L. (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.
- 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. & Gregory, A. H. (1980). "The psychological reality of musical segments". (University of Keele & Manchester). *Canadian Journal of Psychology*, **34**, pp. 274-280.

- Sloboda, J. (1984). "Experimental studies of music reading: a review". *Music perception*. **(2) 2**, pp. 222-237.
- Wolf, Th. (1975). *A cognitive model of musical sight-reading*. New York Plenum publishing corporation, pp. 143-171.
- Weaver, H. (1943). "A survey of visual processes in reading differently constructed musical selections". *Psychological Monographs*, 1943, **55 (1)**, 33-50.

LOS APRENDIZAJES IMITATIVOS EN LA MÚSICA POPULAR

ALICIA SHAPIRO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

“...la cultura da forma a la mente...”
“La intersubjetividad nos permite negociar los significados
cuando las palabras pierden el mundo”
J. Bruner. Educación, puerta de la cultura, 1985.

Introducción

El presente trabajo se propone comunicar una investigación que realizamos con el propósito de explorar, describir y analizar los aprendizajes musicales no sistemáticos que realizan los jóvenes que tocan en grupos de rock en Rosario.

En mi ciudad se puede aprender música de diversas maneras: concurriendo a escuelas de música – municipal, provincial y de la Universidad- o a institutos privados de diversas características, todos dentro de lo que llamamos *educación formal*. En el ámbito de la *educación no formal e informal* (UNESCO 1967) tenemos los coros, las bandas de vientos, y los grupos de música popular. Cada una les aporta diferentes conocimientos y habilidades en el campo musical, lo que pone a los jóvenes ante la posibilidad de elegir caminos diferentes para su recorrido musical. A través de Internet acceden con facilidad a todo tipo de géneros y estilos musicales de todo el mundo; aprenden a tocar con amigos y con la computadora; tocan en diversos grupos, dan recitales, tienen un público que los sigue. Cuando llegan a las Escuelas de Música traen una historia musical propia, y se encuentran con planes de estudio de más de cuarenta años, con un repertorio que está alejado de la situación antes descrita, y en el que la música popular está prácticamente ausente de los programas de estudio. Muchos de ellos cursan poco tiempo y luego abandonan la escuela.

¿Cómo aprenden a tocar si no realizan estudios musicales sistemáticos? La realidad nos muestra que alternan en la elección de lugares: pasan de las escuelas de música a las bandas, a profesores particulares, en un recorrido que vuelve a comenzar muchas veces.

La preocupación por resolver estas tensiones nos llevó a iniciar esta investigación. Nos propusimos salir de las escuelas, ir a los barrios, a las salas de ensayo, a los bares en que tocan los grupos de rock, para encontrar algunas respuestas tendientes a mejorar nuestra tarea docente. La elección del rock entre los diversos géneros musicales tuvo que ver con las características de los alumnos que ingresan a las escuelas de música, que en su gran mayoría están relacionados con el rock. Es cierto que muchos también abordan el folklore y la música popular latinoamericana – especialmente de raíz afroamericana- , pero decidimos enfocar un solo género, centrándonos en las características propias del mismo.

Sobre la investigación

Realizamos una investigación cualitativa, exploratoria, cuyos objetivos son:

- Conocer e interpretar los aprendizajes imitativos que se producen en los grupos de amigos, transformados en comunidades de aprendices a partir del hacer música en conjunto.
- Aportar a la reflexión acerca de los modos de enseñanza de la Educación Musical, y especialmente, de materias grupales de las escuelas de música.

Rosario es una ciudad con una vida musical intensa. Las bandas de rock se multiplican, se forman por algunos meses y se disuelven. Los jóvenes participan de varias a la vez. Es un fenómeno en cambio permanente, lo que hace difícil llevar algún registro o realizar censos. A partir de este análisis decidimos que los grupos fueran seleccionados arbitrariamente, atendiendo al carácter cambiante del fenómeno de las bandas de rock. Tomamos el modelo de la *bola de nieve* que proponen Scribano y Zacarías, en el que la muestra se genera en forma progresiva como resultado de las opiniones y sugerencias de los grupos y de las personas entrevistadas. 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.

La investigación de campo constó de entrevistas en profundidad y observación de ensayos de tres bandas de rock de características diferentes en cuanto a edades, barrios y experiencia musical.

Fueron entrevistas no estructuradas al grupo completo, basadas en un guión general, ya que nos propusimos *comprender* el interjuego de relaciones personales en los grupos. La Unidad de Análisis ha sido el grupo de rock conformado por jóvenes que no han pasado por una experiencia sistemática de aprendizaje de la música.

Uno de los temas centrales en los tres grupos fue la problemática de las escuelas de música, por lo que en una segunda etapa, realizamos una entrevista al Director de la Escuela de Rock de la Municipalidad de Rosario, para conocer una experiencia diferente a las tradicionales.

Uno de los jóvenes entrevistados se refirió a la "cultura de las bandas". Consideramos que ese era el nombre apropiado para definir lo que fuimos a buscar: "la cultura de las bandas": aprender a tocar con otros, aprender de los otros, mezclar lo que se aprende en las escuelas de música con lo que se aprende cuando tenés que subirte a un escenario.

Para elegir las bandas a entrevistar tuvimos en cuenta abarcar diversos tipos de contexto, de edades, de objetivos del grupo. Trabajamos con tres bandas:

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 todos esos instrumentos. 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 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, y un bar al que llaman "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 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.

No fue sencillo crear las condiciones para que los jóvenes entrevistados logran expresarse, poniendo en palabras su experiencia musical y grupal. Fue tal vez, por diversas causas, una de las mayores dificultades con que nos enfrentamos en las entrevistas: los jóvenes músicos se enorgullecen de su camino personal, de la búsqueda por fuera de las instituciones. Otra de las razones no explícita pero que subyace, es que hay que ser "talentoso", tener un "don" para poder ser músico sin "estudiar". Pero fundamentalmente, opera la dificultad real de los procesos artísticos, en los que las conceptualizaciones muchas veces no son verbales. Como dice Scribano (2005), "*el paso de la conciencia práctica a la conciencia discursiva*" no resulta tan sencillo. Con algunas bandas logramos más confianza que con otras. Intentamos lograr climas de seguridad y confianza que favorecieran niveles de conceptualización de la experiencia.

"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)

Nos encontramos ante la dificultad del uso de algunos conceptos: *aprender*, *estudiar* no eran claros al momento de preguntar. En todos los grupos apareció el orgullo del trabajo intuitivo,

sostenido en el supuesto de que solo los “talentosos” pueden tocar sin ir a una escuela de música. También nos enfrentamos a nuestra propia concepción del estudio personal, diferente en muchos casos de la que los músicos populares tienen. Escuchar música y “sacar” temas es un modo de estudio que en la música académica no es utilizado. Fue necesario pensar en la traducción de algunos de los conceptos: en lugar de preguntar por el estudio personal, preguntamos por cómo practican, o sacan temas cuando están solos con sus instrumentos. O sea, qué tipo de cosas hacen cuando no están en el grupo, o con amigos tocando, sino cuando están solos.

Lo mismo en relación a la pregunta ¿Cómo aprendieron? En su lugar preguntamos ¿con quien empezaste a tocar? O ¿con qué amigos te gusta tocar? ¿qué te gusta de cada uno del grupo cuando tocan? ¿mejoraste como instrumentista desde que estás en el grupo? ¿en qué lo ves?

Los aprendizajes imitativos

La intersubjetividad. Comunidad de aprendices

La investigación se enmarca en la Psicología Narrativa, tomando particularmente las siguientes categorías del psicólogo norteamericano Jerome Bruner, que 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. Despliega categorías como intersubjetividad, comunidad de aprendices, modos de aprendizaje y modos de representación. Este autor concibe al sujeto situado en la cultura, en la que produce y negocia significados. Aprender, recordar, hablar, imaginar: todo ello se hace posible como miembro de una cultura y gracias a la habilidad humana para leer las mentes de otro. Uno no negocia con la cultura en soledad, siempre lo hace agrupándose. Hay un mundo de lenguajes no verbales que dan cuenta de lo humano del hombre, y en ese mundo, el juego intersubjetivo opera entretejiendo significados.

“...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)

La capacidad intersubjetiva es una condición indispensable para el trabajo musical: comprendemos al otro, otorgamos significados porque “leemos” lo que el otro piensa o siente. Bailamos al tempo de la música que otros interpretan, cantamos melodías o tocamos en grupo comenzando y terminando las frases todos juntos en el momento justo; en definitiva, concertamos el hacer música sin palabras porque leemos las intenciones interpretativas de los otros.

La intersubjetividad *“... nos permite negociar los significados cuando las palabras pierden el mundo” Bruner (1995)*

Podemos:

- Leer la mente de los otros
- Comprendernos en el hacer
- Compartir códigos culturales.

En lo educativo:

- Construimos confianza: el maestro en que su alumno va a aprender; el alumno en que su maestro le va a enseñar;
- Ayudamos al alumno a construir confianza en sí mismo.

Esa capacidad de leer la mente es lo que permite los aprendizajes en la 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.

“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 ésta no es monopólica, sino que los alumnos se “andamian” unos a otros también. (Bruner 1995)

Bruner no propone un “método” de enseñanza, más bien lo evita deliberadamente. Pero si pudiéramos preguntarle ¿Cómo se aprende a hacer cosas?, respondería: haciendo.

¿Qué se aprende haciendo? Oficios, todo lo que requiere habilidades.

¿Qué tiene que hacer el maestro? Hacer y mostrar.

¿Cómo se aprende? se aprende por imitación, por transmisión, por exploración; de forma individual o grupal, en una verdadera comunidad de aprendices.

Escuchamos frases como estas en las entrevistas:

Yo no estudié, yo aprendo de ellos.

La presión de cantar adelante de todo en el escenario me la banco porque sé que están ellos.

La imitación:

La pregunta que generó esta investigación es la pregunta por los aprendizajes. Analizaremos los distintos modos de aprendizaje, especialmente el aprendizaje imitativo, que es el que predomina en todas las experiencias de las bandas entrevistadas. Nuestro sostén teórico son las opiniones de Vigotski, Aebli y Bruner. Para eso partimos de una enumeración inicial de algunos modos de aprender: por imitación, por transmisión, por exploración; de forma individual o grupal..

Por imitación: a través de la acción se puede aprender algo que se desconoce. Maestro y alumnos comparten el contexto cultural y sus códigos implícitos.

Por transmisión: la enseñanza es unidireccional. Es el maestro el que transmite saberes culturales altamente valorados.

Por exploración: utilizando diversas habilidades musicales, el que aprende explora diferentes caminos a partir de elementos que ya conoce. Es un aprendizaje que se realiza de forma grupal o individual.

Estos aprendizajes pueden realizarse en situaciones educativas sistematizadas o no, o en situaciones que no fueron pensadas como experiencias educativas – los que se definen como *aprendizajes sociales* o *aprendizajes informales*. Esto es lo que sucede, por ejemplo, entre amigos que se reúnen a tocar, o cuando se emplean programas de computación, o cuando alguien escucha un tema para “sacar” lo que hacen los distintos instrumentos.

Los aprendizajes se dan de manera grupal, social; y como explica Vigotski, un proceso interpersonal se transforma en un proceso intrapersonal; cada función aparece dos veces en el desarrollo cultural de una persona: primero a nivel social y luego, intrapsicológicamente. Todos los comportamientos del niño están signados por su vida social desde el momento mismo de nacer. Y ya nunca los aprendizajes dejarán de ser sociales, signados por los adultos que lo rodean primero, y por otros niños y su comunidad luego. Vigotski valora las *interacciones asimétricas* con adultos o niños que saben cosas que él no conoce.

Si pretendemos enseñar a través de modelos a imitar, suponemos que a través de la acción se puede aprender algo que no conocemos. Subyacen además otros pre- supuestos:

- se puede aprender por imitación;

- se transmite algo relevante culturalmente;

- se supone que hay condiciones humanas de talento, habilidades, capacidades, más que conocimiento y comprensión;

- la competencia sólo llega con la práctica. (Bruner 1985)

En la práctica musical éstas 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. El “saber” del que enseña se muestra en su “hacer” o sea, que el que aprende debe valorar positivamente la musicalidad de su maestro, sus conocimientos sobre estilo, etc. En la música popular los saberes son esencialmente empíricos, con diferentes niveles de conceptualización. En algunos casos, grandes músicos populares tienen además del “hacer” música, un gran sostén de conceptualización para sus prácticas. Sería bueno indagar si son construcciones teóricas personales o aprendizajes convencionales dentro de la música. Esto confirma la opinión de Bruner (1985) sobre este tema “...no se llega al mismo nivel de habilidad flexible cuando no se acompaña la práctica con explicaciones conceptuales.”

Son importantes los aportes de H. Aebli a la comprensión de los procesos imitativos. Aebli diferencia los grados de observación, desde una vaga observación hasta una minuciosa y atenta. Un momento inicial sería el de observar como imitación interior (*Imitación interior sincrónica del modelo de comportamiento*). Además de la observación, aparece una realización interna, a veces al mismo tiempo, a veces diferida (*Imitación demorada y efectiva*). Define la imitación y mostración como “*la forma más sencilla y directa de guía*” en todas aquellas materias en las que se trata de adquirir habilidades, y hasta en la vida adulta los modelos troquelan el quehacer y los juicios de las personas.

“La renuncia de los educadores a esta forma de enseñanza 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 1998)

Esta excelente idea evidencia la pérdida de poder de la escuela, le quita la exclusividad del conocimiento. Cuando lo que la escuela elige como currícula no es satisfactorio para los alumnos, ellos aprenden música por sus propios medios, ayudados por la difusión, por los cancioneros, y en los últimos años por la computadora. Es bueno recordar que, en realidad, en la computadora los chicos no trabajan *solos*, porque están rodeados de pares que hacen lo mismo, y con los que comparten información, modos de acceso, logros musicales.

El aprendizaje imitativo funciona en la banda como uno de los modos predominantes de aprender a tocar. Se imita en la búsqueda de una calidad de sonido que identifique el estilo, o cuando copian un *yeite*, sin necesidad de la mediación de las palabras, aprendiendo un bajo, un esquema para la batería.

En el Grupo M, sus integrantes se acompañan y se “pasan” temas y yeites permanentemente. Nacho cuenta:

Nacho: yo computadora en mi casa no tengo..... así que me arreglo con lo que me enseña él.

A: ¿Y cómo te enseña?

Nacho: Me dice: “mirá, hacé esto en la guitarra” y lo miro... pum pum pum, y lo hago....Copiándolo. A veces lo hace él y lo trato de sacar de oído.

En las entrevistas aparecieron algunas condiciones necesarias para que ocurran los aprendizajes imitativos: tiene que circular una corriente de respeto mutuo entre el que muestra cómo se hace y el que está aprendiendo. Esto quiere decir que el que muestra siente que su compañero va a poder aprender, está en condiciones de hacerlo. Y el que está observando y aprendiendo siente que lo que está intentando “comprender” y hacer, es bueno, de buena calidad, sonará bien. Deseo, entusiasmo y respeto son necesarios por parte de ambos. Muchas veces sucede que esta “mostración” y esta imitación no se dan conscientemente, en un momento en que los músicos han decidido armar una especie de clase - “*vení que te muestro*”, sino que se da con naturalidad en el mismo hecho de tocar juntos.

Tuvimos el siguiente diálogo con un trompetista que toca con Franco del Grupo X, pero en otra banda:

“Pregunta: si vos tuvieras que decir qué cosas aprendiste de Franco y cuáles aprendió él de vos, ¿qué dirías?

Diego: yo no aprendí nada de Franco, ni él de mí, simplemente tocamos juntos... (pausa) ... aunque si lo pienso bien, él tiene un modo de sacarle sonido especial a la trompeta en algunas melodías que yo antes no hacía y ahora hago...j claro! aprendí de él, pero no es que nos propusimos.... eh? Salió así....”

Vemos diversos grados de imitación, simultánea y diferida, consciente e inconsciente; en soledad, escuchando un disco, o con amigos tocando juntos, lo que Aebli denomina una *Imitación interior sincrónica del modelo de comportamiento*, y una *Imitación demorada y efectiva*.

No es necesario que esto suceda entre dos músicos que están en el mismo lugar físico, en el mismo momento. Puede ser de esta manera, pero muchas otras veces, cuando un músico está “sacando” un tema de una grabación, realiza primero una imitación sincrónica del modelo: afina su guitarra igual que el disco, si es guitarrista; si es pianista, o toca otro instrumento, intentará tocar las mismas notas, los mismos acordes, al mismo tiempo que suena el disco. Toca “sobre” el disco, decimos. Cuando se ha logrado cierta destreza, el instrumentista intenta tocar sin que suene el disco, con uso de una autonomía incipiente, logrando así, una *Imitación demorada y efectiva*. Muchas veces es más lenta, faltan algunas notas, algún acorde no es el mismo, pero solo resta mejorar esa ejecución.

Los entrevistados dicen que “estudiar” es escuchar y sacar temas, y se refieren a este tipo de aprendizaje imitativo. Como dice Juani, de Grupo X, “... *escucho mucha música; mi escuela es la cantidad de música que escucho, todo lo que sé lo sé por la cantidad de música que escuché.*”

O un pianista que acompaña a un guitarrista de jazz y dice: “...*hoy me pasé la tarde escuchando grandes guitarristas de jazz para escuchar qué hacen los pianistas que los acompañan. O sea.... estuve estudiando toda la tarde!*”

Por último, la imitación ahorra palabras, pone a la música en primer plano, y permite tocar haciendo uso de conceptos musicales, pero musicales propiamente dichos: más grave, más agudo, deslizando, acorde en primera inversión, la novena en la melodía, son todos conceptos que funcionan en la imitación, sin necesidad de agregar palabras que expliquen. Entra en juego la capacidad intersubjetiva, *leer* la mente del otro. Esto es posible porque se comparten códigos musicales comunes. Todos hablamos sin pensar en reglas gramaticales, al igual que bailamos al *tempo* de la música sin saber cómo definimos *pulso*, o cantamos melodías sin saber nociones teóricas acerca de

tonalidad y escala. Podemos hacerlo porque participamos de una cultura que durante siglos ha ido construyendo la música que actualmente escuchamos, cantamos y tocamos. Entendemos que una canción termina porque reconocemos la sensación melódica y armónica de conclusión, aun sin haber llegado a construir estos conceptos. Es claro que en el caso de todos los músicos entrevistados, sólo compartiendo un código musical y cultural común, y sintiendo cercanía afectiva con los compañeros, es posible *hacer música*. Están tocando una música que escuchan, analizan, copian y admiran

En una segunda etapa de la investigación decidimos entrevistar al Director de la Escuela de Rock de la Municipalidad de Rosario, Mendel Geller, con quien tuvimos un interesante intercambio de opiniones. La Escuela de Rock es una experiencia nueva, que comenzó a mediados de 2007, y que está comenzando su segundo ciclo anual completo. En ella pueden inscribirse jóvenes que toquen un instrumento, y que solo podrán participar en las clases como miembros de un grupo. O sea, se inscriben individualmente pero son alumnos en tanto miembros de una banda. Semanalmente las bandas tocan y se escuchan unas a otras en las materias Banda 1 y Banda 2. El objetivo del trabajo es mejorar musicalmente para participar de esas clases en que todos opinan y realizan aportes sobre lo que escuchan de todos los grupos. La consigna no es estudiar para la clase siguiente, sino tocar mejor para que el grupo suene mejor. *“Es el núcleo basamental que te une con otros, que tenés un proyecto que es tuyo que lo generaste ahí adentro”* dice Geller. Las otras materias son Historia del Rock, Taller de Canción y Descomposición, Escucha y Armonía. El objetivo es el producto final, tocar en público. Geller explica:

“Es el arte de cómo está armado, como el orfebre. Ahí está el conocimiento, cuando ese producto se terminó. Vos tenés tipos que la tienen clara en determinadas cuestiones y tipos que la tienen clara en otras. Entonces el producto se va creando en el cruce. Que el producto muestre lo que cada uno sabe.”

Conclusiones

Las primeras conclusiones nos llevan a considerar que la enseñanza académica - basada en trabajos de aula, grupos homogéneos de alumnos, y un docente a cargo de la tarea- dificulta los aprendizajes imitativos y grupales. Los alumnos estudian para aprobar la materia, esperando que la institución marque el camino a seguir. A diferencia de esto, los entrevistados son inquietos buscadores y apasionados músicos desde que comienzan a tocar. Esto nos muestra cuán naturalizados tenemos los modelos escolares vigentes. Se hace necesario repensar las curricula de las escuelas de música, el rol docente, y el repertorio que utilizamos.

¿Será posible incluir la música popular en las curricula de las escuelas de música, pero desde su propio hacer, sus propios modos? Aprendizajes imitativos, grupos heterogéneos, el producto final como fin último del trabajo, el maestro como alguien que transmite una experiencia que ya hizo o está haciendo; formar músicos que hacen música hoy, o mañana, pero no en un futuro lejano. Son tiempos de cambio, de revisar los modelos pedagógicos con que nos formamos con el objetivo de *aggiornar* las escuelas de música a los tiempos de la circulación de la información, de la fusión de estilos, de la facilidad técnica para grabar. En los tiempos de la globalización nuestra identidad musical queda desdibujada en la marea de información musical que recibimos. Sigue siendo tarea de las escuelas de música la preservación, difusión y desarrollo de nuestra música popular.

Bibliografía

Aebli, Hans: *Doce formas básicas de enseñar*. Editorial Narcea. Madrid: 1988

Bruner, Jerome:

(1985) *Realidad mental y mundos posibles*. Editorial Gedisa. Madrid: 1989.

(1987) *La elaboración del sentido*. Editorial Paidós. Barcelona: 1990

(1990) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Editorial Alianza- Madrid, 1991

(1997) *La educación, puerta de la cultura*. Editorial Visor. Madrid: 1997.

(2002) *La fábrica de historias. Derecho, Literatura, Vida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires: 2003

González Rey, Fernando: *La investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. Edit. Educ. Sao Pablo, 1999

Maxwell, Joseph: *Qualitative research design. An interactive approach*. Sage Publications 1996

Menin, Ovide y Temporetti, Félix: *Reflexiones acerca de la escritura científica. Reflexiones, proyectos, tesis, tesinas y monografías*. Editorial Homo Sapiens. Rosario, 2005

Scribano y Zacarías: *Introducción a la investigación cualitativa*. Universidad de El Salvador. Facultad Multidisciplinaria de Occidente. Depto. de Ciencias Sociales. 2005

Vigotski, Lev: (1933) *Pensamiento y habla*. Editorial Colihue. Buenos Aires: 2007

REGULARIDADES EXPRESIVAS Y ESTILO EN LA EJECUCIÓN DE OSVALDO PUGLIESE

FAVIO SHIFRES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

El *estilo musical* es uno de los constructos teóricos que más ha ocupado, directa o indirectamente a la musicología desde sus orígenes. A pesar de ello, no son pocas las dificultades para definirlo y operacionalizarlo. Leonard B. Meyer (1989), uno de los musicólogos que más ha trabajado teórica y prácticamente esta noción reconoce la imprecisión del término. El diccionario de la Real Academia Española define estilo como: “||3. Modo, manera, forma de comportamiento (...) ||5. Manera de escribir o de hablar peculiar de un escritor o de un orador (...) ||6. Carácter propio que da a sus obras un artista plástico o un músico || 7. Conjunto de características que individualizan la tendencia artística de una época (...)” (RAE 2001; p. 998). Todas estas definiciones de *estilo* permiten apreciar claramente, aplicándolas a la música, un costado psicológico (vinculado a la conducta del sujeto que lo practica) y otro musicológico (vinculado al objeto producto de esa práctica) del problema.

A pesar de que de la mayor parte de los estudios sistemáticos sobre *estilo* en música aluden a los estilos compositivos -esto es a las particularidades del hacer compositivo (a menudo plasmado en una partitura), o a las particularidades de los repertorios sedimentados a través del tiempo-, es indudable que la noción puede aplicarse a la actividad performativa. En la actualidad las audiencias reconocen los estilos performativos y éstos se convierten en uno de los focos de atención más importantes de la actividad musical en general. En muchos tipos de música, el estilo de ejecución es el que ejerce mayor influencia sobre el desarrollo del propio género, y le imprime los atributos que mejor lo identifican. Particularmente, en relación al tango, el estilo de ejecución es un motor indiscutido de desarrollo del género, tanto performativo como compositivo, ya que buena parte de los rasgos que caracterizan las diferentes corrientes estilísticas del tango provienen de tradiciones interpretativas (a menudo ligadas a la figura de una orquesta o un cantante en particular).

Siendo el tango es una manifestación musical de profunda expresividad, el estilo de ejecución ocupa un lugar privilegiado entre los atributos que identifican los productos artísticos y caracterizan el género. Este se presenta en dos áreas de incumbencia: (i) el arreglo, y (ii) la ejecución propiamente dicha. La primera se constituye como un área mixta de elementos escritos y orales: mientras que muchos atributos del arreglo se comunican por escrito, muchos otros son apenas esbozados por los códigos de escritura (cifras) o directamente son transmitidos de manera oral.

La *orquesta típica* es una formación instrumental (con una eventual, aunque casi obligada, participación vocal) cuya difusión ha dado lugar a una infinidad de tradiciones estilísticas. Entre ellas, muchos profesionales y aficionados coinciden en que la orquesta de Osvaldo Pugliese (1905-1995) se caracterizó por un estilo de ejecución particularmente original. “Tan singular es la personalidad musical de Osvaldo Pugliese que la sola mención de su apellido evoca una descripción estilística completa y por definición inseparable de su objeto, la orquesta que dirigió entre 1942 y 1995” (Amuchástegui 2005, p. 60). Al mismo tiempo dio lugar al surgimiento de numerosos seguidores e “intérpretes afines” que se enrolan en el *espíritu interpretativo* de Pugliese. Para Amuchástegui, el estilo de Pugliese es heredero directo de la tradición de Julio De Caro (y el pianismo de Francisco De Caro) y esta línea se manifiesta básicamente en algunos atributos de los arreglos: las armonizaciones, los solos rotativos a través de los distintos instrumentos que componen la orquesta típica, el desarrollo de la escritura para bandoneón (apoyado en la calidad de los bandoneonistas que integraron la orquesta), el alcance del rol de los violines, y el tratamiento rítmico del piano. De acuerdo con Liska (2005) los pilares de este estilo se hallan en el tratamiento textural del arreglo y el manejo del rubato y las dinámicas en la ejecución. Este trabajo se propone estudiar las particularidades de Pugliese como ejecutante, tomando por tanto aquellos rasgos del estilo “a los que no se puede tener acceso a través de la escritura”. Entre éstos, Liska señala al menos cuatro rasgos característicos: (i) la *yumba* o *marcato con arrastre*, (ii) el rubato solista, (iii) el rubato de fraseo o de articulación entre unidades, y (iv) el rubato en las agregaciones (o interpolaciones).

La *Yumba* o *marcato con arrastre* es seguramente el más típico atributo del estilo pugliesiano. “El tango (...) tiene una característica procedente de la influencia del folklore pampeano, que es el arrastre, muy aplicado (...) por nosotros también” (Osvaldo Pugliese, citado por Amuchástegui 2005, p. 65). Habitualmente se lo describe como un recurso de acentuación que enfatiza la organización binaria en un metro de 4 tiempos con la intención de destacar ciertos

momentos del discurso y que agrega sobre el acento un “*arrastre*” sosteniendo los sonidos más graves del piano con el pedal de prolongación ambiguando la localización del ataque de la nota y dándole un toque más bien percusivo que melódico (Liska 2005).

“Él llevó la acentuación de los tiempos impares a un extremo no igualado, con un *arrastre* previo, como si se corriera un mueble pesado cada vez, o si se cayera la estantería dos veces por compás, como él mismo subraya. Acuciado por la intención de conferir al tango una potencia rítmica no originada en parches ni en otros instrumentos de percusión, quiso traducir a la música una asociación mental que, desde entonces, lo acompaña. Para Pugliese, *yumba* es pólvora, salsa, polenta y cuanto sentido figurado quiera adjudicarse al término.” (Eduardo Lagos, citado por Amuchástegui 2005; p. 65)

En este trabajo se procura analizar y describir en términos microestructurales dinámicos y agógicos, los rasgos idiosincrásicos identificados por la literatura en el tema en la ejecución de la orquesta típica de Osvaldo Pugliese, en particular en lo relativo a los recursos de *yumba* y *rubato de fraseo*.

La idea de abordar la caracterización del estilo de ejecución a través de un análisis microestructural no es novedosa. A partir de la operativización del concepto de ejecución expresiva entendiéndola como el resultado de la desviación sistemática de los parámetros performativos (tempo, dinámicas, afinación, articulación, etc.) respecto de una pauta reguladora (Clarke 2002, Shifres 2008) se ha considerado como una vía de estudio de la psicología de la expresión, el análisis de los rasgos físicos de dichos patrones sistemáticos de desviación expresiva. El análisis microestructural describe tanto el uso de dinámicas, vibrato, articulaciones y otros efectos (tales como uso de pedal, sordinas, etc.) como las particularidades de la regulación temporal de la ejecución que conlleva a un perfil temporal expresivo (genéricamente denominado *rubato*) determinado. De tal modo permite caracterizar y categorizar la parafernalia interpretativa elegida por cada ejecutante. Esta perspectiva metodológica ha sido ampliamente aplicada y se estima que resulta pertinente para caracterizar estilísticamente la ejecución del tango. Existe un corpus teórico y empírico relativamente abundante (Repp 1998, Bowen 1999, Shifres 2002, 2008) que testimonia en otros ámbitos de la música el hecho de que es posible caracterizar el estilo de ejecución de ciertos artistas a partir del estudio sistemático de la regulación temporal que por lo general resulta altamente idiosincrática en la ejecución musical expresiva.

De tal modo, este trabajo se propone a partir de la descripción de la regulación temporal y las dinámicas de un par de fragmentos de una interpretación de Pugliese, detectar regularidades en los comportamientos performativos descriptos. A partir de ellos se busca caracterizar las particularidades microestructurales del estilo comparando tales regularidades con otras detectadas en ejecuciones tanto de orquestas consideradas *pugliesianas* (que siguen deliberadamente el estilo de Pugliese) como de aquellas consideradas como *no pugliesianas* (con una intensión interpretativa explícita diferente).

Método

Se seleccionó la grabación del tango *Gallo Ciego* de Agustín Bardi –compás 1 a 14, figura 1-, realizada por la orquesta de Osvaldo Pugliese en 1959. Esta elección se basa en las características de la composición que presenta fragmentos que claramente son susceptibles de conllevar los rasgos típicos del estilo pugliese. Por ejemplo, los pasajes sincopados permiten la clara aplicación del recurso de *yumba*, los pasajes sofisticados, la del recurso de *rubato solista*, etc. Asimismo por tratarse de un tango muy abordado por diferentes orquestas y de un autor independiente no posee per sé la impronta pugliesiana (como podría ser la del tango *La Yumba*, de Pugliese, que sería muy difícil de imaginar interpretado sin el recurso típico de *yumba*).

Se seleccionaron 4 grabaciones del mismo tango para ser comparadas con la de Pugliese. Dos de ellas corresponden a orquestas consideradas por sí mismas como *pugliesianas*. Ellas son las de (i) la orquesta típica *La Imperial* (2004), considerada como seguidora del espíritu y la ideología de pugliese (véase Apicella 2005; Liska 2005); (ii) la orquesta típica *Color Tango* (2001), integrada por músicos que pertenecían a la orquesta de Pugliese y ejecuta los arreglos originales de dicha orquesta (véase http://www.colortango.com.ar/esp/art_roberto_alvarez.html). Las otras dos orquestas son consideradas como de estilo independiente “no pugliesiano”, y resultaron ser las consideradas como las más y la menos similar a la de Pugliese en un experimento de audición (Shifres, en este volumen). Ellas son la de (iii) Horacio Salgán (1950) (considerada por los oyentes como la menos similar), y la de (iv) la orquestas típica Vale Tango (2005), (considerada la más similar).

Para el análisis del tempo y las dinámicas se tomó la señal de cada grabación y con la asistencia de un editor digital de sonido se estableció el ataque de cada nota. Los valores temporales de dichos ataques (medidos en milisegundos) permitieron calcular el intervalo de tiempo entre los ataques de notas consecutivas. A partir de esos valores se calculó la desviación de tales duraciones respecto de la duración nominal de esas notas de acuerdo a los valores estipulados por la partitura.



Con esos valores de desviaciones se construyeron los gráficos de “perfil de timing” que se describen en la sección resultados (para un análisis detallado de la metodología véase Repp 1998, Shifres 2008). El análisis de las dinámicas se realizó tomando mediciones de “peak” y de “RMS” que el editor de sonido calcula respecto de la amplitud de la envolvente sonora (véase Repp 1998, Shifres 2008).



Figura 1. Facsímile de la partitura original de Gallo Ciego de Agustín Bardí. Compases 1-16

Resultados

Por razones de espacio solamente se describen algunos resultados relativos a (i) la descripción de los atributos de ejecución (regulación temporal y dinámicas) utilizados por pugliese para la *yumba* y el *rubato de fraseo*; y (ii) la comparación de la agógica entre las 5 ejecuciones estudiadas utilizada sobre los ritmos sincopados (para comparar el recurso de *yumba*) y en el límite entre las frases (para comparar el recurso de *rubato de fraseo*)

Descripción del recurso de *yumba* en la ejecución de Osvaldo Pugliese

La figura 2 muestra el perfil temporal del comienzo de la ejecución de Osvaldo Pugliese. Se observa una marcada regularidad respecto de los valores anotados en la partitura.

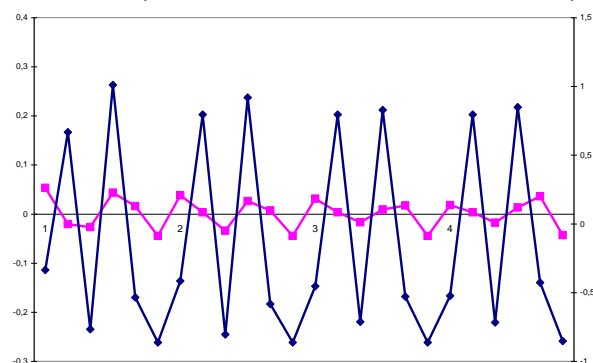


Figura 2. Perfil temporal de los cuatro primeros compases de la ejecución de O. Pugliese de Gallo Ciego (en azul las duraciones reales, eje derecho; en rosa, las desviaciones respecto del valor nominal, eje izquierdo)

Sin embargo, a partir del compás 3 se observa un cambio en el patrón de acuerdo al cual acorta la primera nota del segundo tiempo (muy alargada por ejemplo en el compás 1; en corchea en la partitura) y alarga relativamente la segunda nota de ese tiempo (en semicorchea en la partitura). La figura 2. La figura 3 muestra el mismo perfil de desviación incluyendo los compases 4 a 8. Claramente se aprecia que ese comportamiento (acortar la corchea y alargar la semicorchea del segundo tiempo) aparecido a partir del compás 3 de manera muy sutil, se hace ahora tan marcado, que en realidad se puede decir que los valores se invierten: la primera nota del tiempo es semicorchea y la segunda es corchea. La figura 3 muestra en azul el patrón de desviación si se considera como normativa para los segundos tiempos compases 5-7 esta escritura (semicorchea, corchea, semicorchea) en vez de lo que se muestra en la partitura de la figura 1. Se puede observar cómo el alargamiento exagerado de la segunda nota del segundo tiempo a partir del compás 5 vuelve sutilmente a disminuirse en los compases 5 y 7.

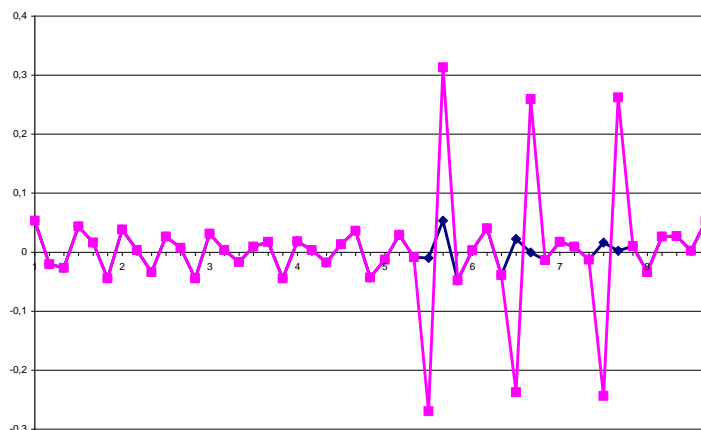


Figura 3. Perfil temporal según el patrón de desviación respecto de lo estipulado por la partitura, y respecto de una norma corregida (en azul)

Se puede decir entonces que ese cambio en el patrón rítmico ostensible en el compás 5 (de corchea-semicorchea-corchea a semicorchea-corchea-semicorchea) es sutil y progresivamente insinuado a partir del compás 3 y sutil y progresivamente abandonado a partir del compás 6. Es decir que existe una microvariación temporal que anticipa ese cambio rítmico (posiblemente estipulado en el arreglo).

El énfasis que el recurso de *yumba* dice introducir sobre los tiempos impares (es importante aclarar que al hablar de tiempos impares, los músicos toman en realidad el valor de la división del tiempo, representado en la partitura por el valor de corchea, de modo que cada compás muestra 4 tiempos; para ganar claridad aquí hablaremos de las “divisiones”), se ve que en realidad es sutilmente “modulado”: comienza la frase con esa idea muy marcada (muy alargada la semicorchea inicial – división 1- y la corchea inicial del siguiente tiempo – división 3), pero ambos alargamientos se van suavizando en beneficio del alargamiento de la semicorchea de la división 4 (adelantamiento), y finalmente, de manera progresiva vuelve a ese patrón más estricto del comienzo.

En relación al uso de las dinámicas las medidas proporcionadas por el análisis digitalizado de la señal sonora son el “pico”, que puede considerarse como el máximo de sonoridad de la señal, y el RMS, que puede considerarse como una sonoridad promedio a lo largo de toda la nota (considerada como el intervalo de tiempo entre ataques). A partir de ello se estima que la relación entre ambas medidas (promedio/pico) puede entenderse como una medida de la “acentuación dinámica pretendida”. La figura 4 muestra dichas medidas para cada una de las notas. El gráfico permite ver cómo la primera nota de cada división impar (1 y 3) es acentuada. Pero más interesante es ver como esa acentuación se hace notablemente más marcada hacia el compás 5 (recuérdese que en el compás 5 es el punto en el que cambia el patrón rítmico), y luego se “suaviza” nuevamente hacia el compás 8. También es interesante señalar que la división 3 es siempre más acentuada que la división 1. Ambas características están por lo tanto acompañando la modulación temporal. Es decir que es importante destacar que la acentuación no es estática ni permanente. Sino que va modificándose dentro de un patrón más abarcador a lo largo de toda la frase.



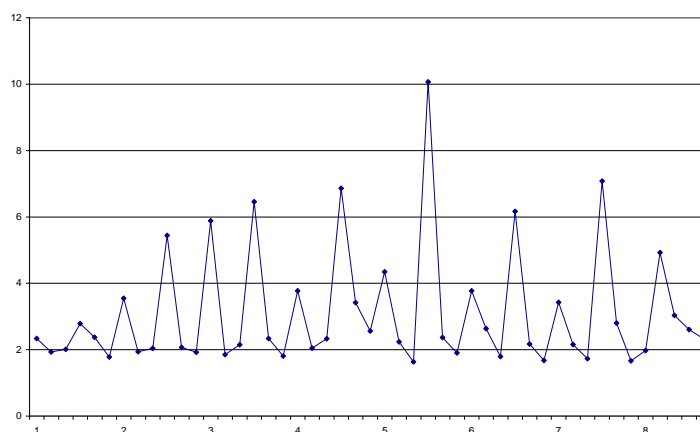


Figura 4. Perfil de "acentuación" dinámica (véase explicación en el texto) de los compases 1-8 de la ejecución de O. Pugliese de Gallo Ciego.

Descripción del recurso de rubato de fraseo en la ejecución de Osvaldo Pugliese

El rubato de fraseo es, de acuerdo a Liska (2005) la típica utilización del ritardandi que se utiliza para marcar la articulación entre las frases (*ritardando* de final de frase según Sundberg y Verillo 1980). La figura 5 muestra el gráfico correspondiente a las duraciones de los tiempos en la ejecución de Pugliese entre los compases 11 y 14 (final de la frase período inicial). Se observa un claro alargamiento (ritardando) en el compás 12. Lo más notable es que el tempo original no es retomado súbitamente sino progresivamente. De este modo el compás 13 es ejecutado en un tempo más lento que el original, y el tempo rápido es progresivamente recuperado hacia el final del compás 16 (nótese que el tiempo más breve observado en el gráfico en el compás 14, corresponde a una figura rítmica que hace el acompañamiento, acelerando y que le sirve para retomar el tempo anterior)

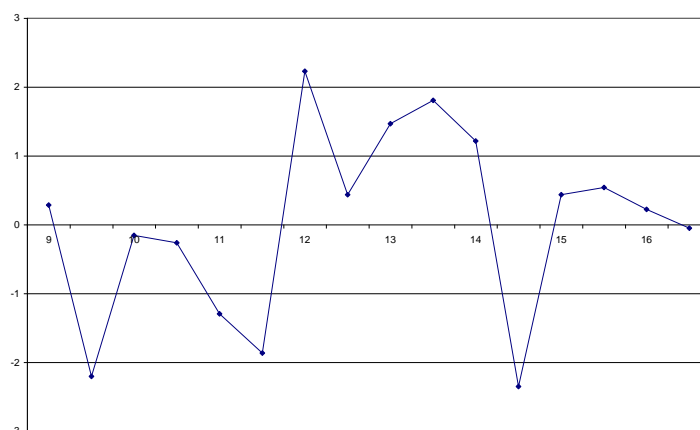


Figura 5. Duraciones (normalizadas) de los tiempos desde el compás 9 al 16 (articulación del fraseo en el final de la frase período inicial) de la ejecución de Osvaldo Pugliese de Gallo Ciego.

Por razones de espacio no se describen aquí otros puntos de articulación entre frase, sin embargo es de destacar que este comportamiento de retomar el tempo inicial paulatinamente es utilizado en casi todas las articulaciones de fraseo importantes a lo largo de la ejecución.

Comparación de la regulación temporal con otras orquestas

Tempo global

Se comparó el tempo (velocidad de ejecución global) de las ejecuciones de las 5 orquestas. El gráfico de la figura 6 muestra la duración promedio del tiempo para cada una de las cinco ejecuciones. Las diferencias entre estas medias resultaron significativas ($F_{[4-136]} = 21.091$; $p < .000$). Un estudio post hoc, describió 3 grupos homogéneos (lento, rápido y moderado en la figura 6) estadísticamente significativos, sin embargo la diferencia entre Pugliese y Color Tango no resultó significativa. De este modo se observa que el tempo global elegido por Pugliese puede considerarse como intermedio en el rango de todas las ejecuciones. Es de destacar que el tempo elegido por la orquesta más pugliesiana (Color Tango) es significativamente similar.

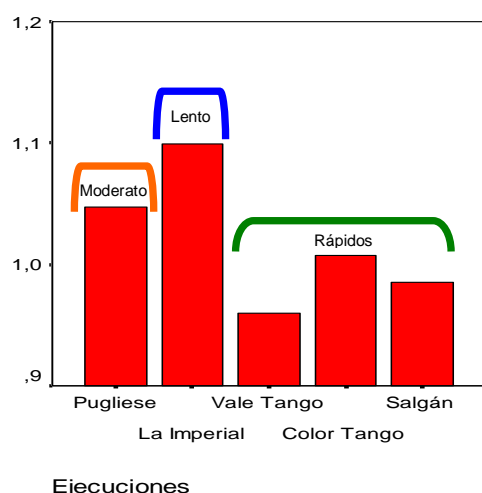


Figura 6. Duración media del tiempo (tempo global) para las 5 ejecuciones comparadas.

Maneras de regulación temporal

Se llevó a cabo un análisis factorial entre perfiles temporales de las 5 ejecuciones. El mismo procuró encontrar patrones comunes entre ellas (para una descripción del procedimiento de análisis factorial aplicado a este tipo de búsqueda de denominadores comunes en las conductas de ejecución véase Repp 1998a, Shifres 2008). Dicho análisis permitió extraer 3 factores que en conjunto explican el 84,839% de la varianza. Luego de una rotación Varimax el factor 1 explica el 34,44 % de la varianza; el factor 2 el 25,73% y el factor 3 el 24,67%. La tabla 1 muestra los coeficientes de correlación entre los perfiles de las 5 ejecuciones y los perfiles de los 3 factores (componentes principales) extraídos. Para ganar claridad la tabla solamente muestra los coeficientes más altos. De esta manera se observa que las ejecuciones de Pugliese y de Color Tango están más asociadas al principal componente 1 (PC₁) (este es el grupo de los *pugliesianos*), las de La Imperial y Vale Tango al PC₂ (este es el grupo de las orquestas innovadora actuales); y la de Salgán al PC₃ (este es el grupo denominado “tradicional”). El gráfico de la figura 7 muestra los perfiles de los tres PC.

	Componente		
	1	2	3
Pugliese	,919		
La Imperial		,675	
Vale Tango		,872	
Color Tango	,929		
Salgán			,900

Tabla 1. Matriz de componentes rotados del análisis factorial (tres componentes extraídos)

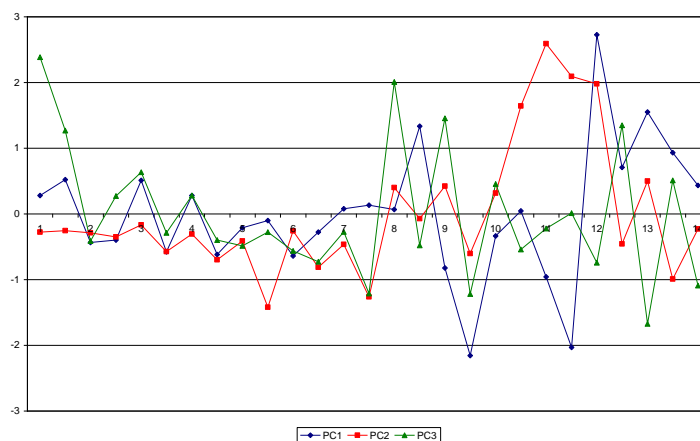


Figura 7. Perfiles de los 3 componentes principales rotados extraídos del análisis factorial

En general, los tres perfiles comparten la tendencia a alargar el primer tiempo de cada compás y acortar el segundo. Sin embargo se diferencian en las estrategias de final de frases. Mientras que el PC₁ retiene el compás 8 pero más aun el compás 12. Los otros dos PC retienen o bien el compás 8 (PC₃) o bien el compás 12 (PC₂, exageradamente). El gráfico también permite observar que el tempo es retomado de manera paulatina luego del compás 12 por componente principal 1, mientras que los otros componentes principales lo retoman más súbitamente. Finalmente, el PC₃ comienza sensiblemente más lento y luego alcanza su tempo típico.

Comparación de la regulación temporal en las secciones rítmicas (*yumba*)

El gráfico de la figura 8 muestra el detalle de los perfiles temporales de los cuatro primeros compases para las 5 orquestas.

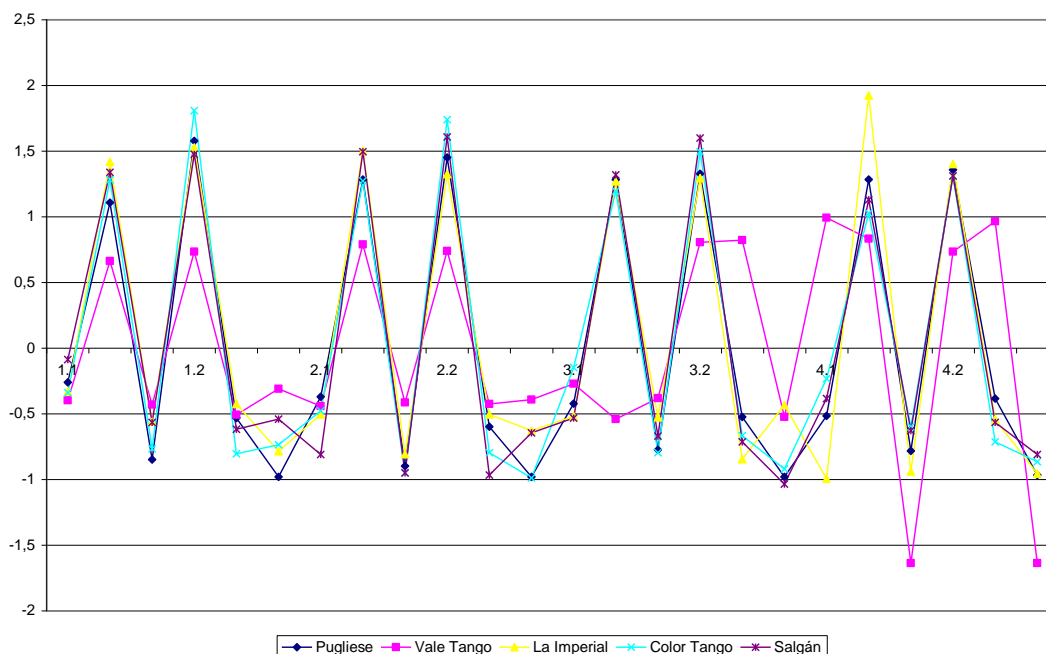


Figura 8. Valores normalizados de desviación respecto de los valores nominales de la partitura de las 5 ejecuciones comparadas

El gráfico permite observar dos rasgos notables de la comparación. En primer lugar que el patrón de alargamiento de la segunda nota (la más larga) del tiempo 1 y de la primera nota (la más larga) del tiempo 2 es un patrón compartido por todas las orquestas. Sin embargo, las orquestas “innovadoras” dan cuenta de una mucho más marcada variabilidad en el planteo rítmico. La orquesta de Pugliese aparece como “intermedia” en la variabilidad del patrón temporal. Sin embargo, las variaciones realizadas por ella parecen siempre (como ya se ha señalado arriba) inscriptas en una idea que abarca la frase como un todo. Por el contrario la orquesta Color Tango (pugliesiana) es mucho más estable en su planteo temporal.

La figura 9 compara en detalle el perfil de la orquesta de Pugliese (tal como se mostró en la figura 3 con el equivalente para la otra orquesta Pugliesiana (Color Tango). La diferencia fundamental entre ambos planteos es que el del Color Tango es absolutamente estable: el patrón de desviación planteado para el compás 1 se sostiene en lo que sigue. Por el contrario, Pugliese, como se señaló arriba, propone un cambio progresivo en el patrón de desviación hacia el compás 5 que luego es sutilmente vuelto a su planteo original hacia el compás 8. Esto puede apreciarse en los sitios señalados en el gráfico (compases 3 y 4; y compases 5 y 7)

Comparación de la regulación temporal en la articulación de frases (*rubato de fraseo*)

Finalmente se comparó los perfiles temporales de las 5 ejecuciones en el final de la frase período (compases 11 a 14). La figura 10 muestra tales perfiles. En ella puede observarse que tanto Pugliese como Color Tango alargan el primer tiempo del compás 12. Por su parte los innovadores (Vale Tango y La Imperial) vienen con un tiempo más sostenido desde el compás anterior, mientras que los tradicionales (Salgán) retiene el segundo tiempo del compás 12 (una variante de la articulación entre las frases).

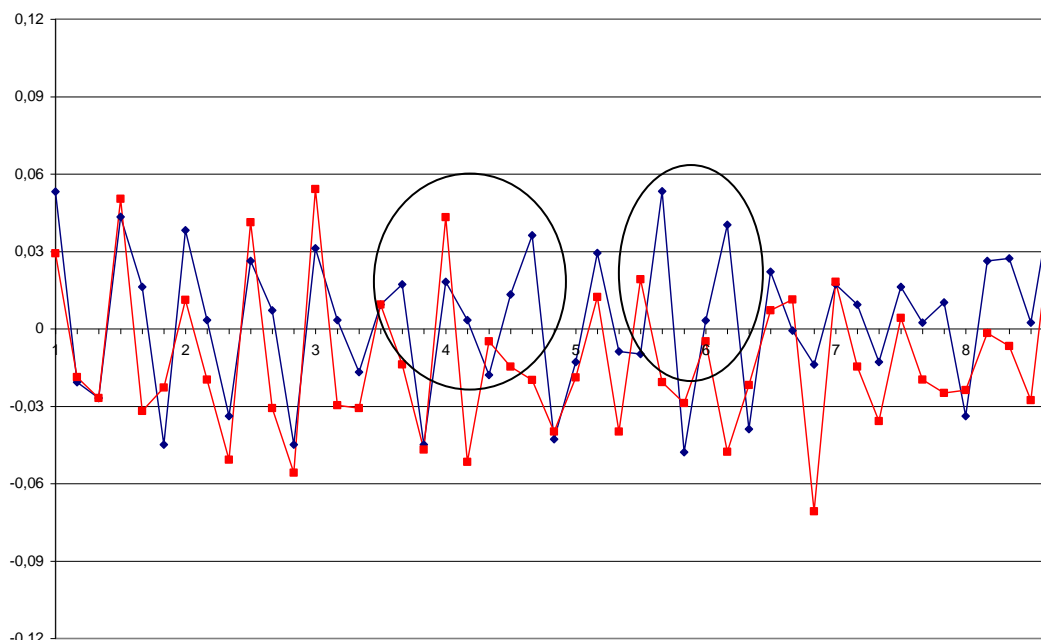


Figura 9. Comparación del perfil temporal de Pugliese y Color Tango compases 1 a 8

Sin embargo, lo más destacable nuevamente es la diferencia entre Pugliese y Color Tango en que ésta retoma el tiempo original de manera súbita, mientras que el primero, tal como se dijo arriba, se aproxima progresivamente al tiempo de partida.

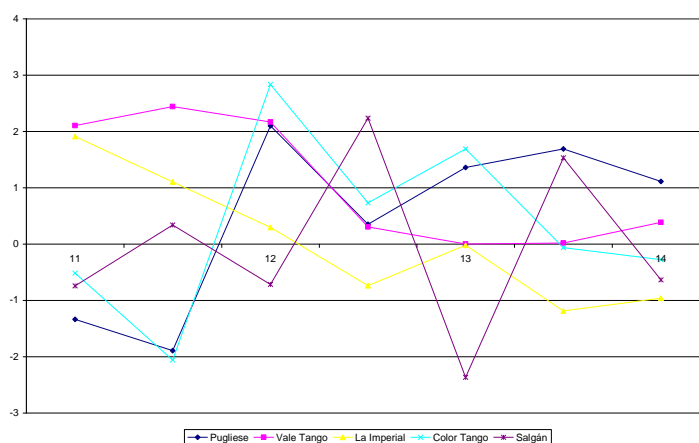


Figura 10. Perfiles temporales comparados para las 5 ejecuciones entre los compases 11 y 14 (final de la frase período y comienzo de la frase siguiente). Valores normalizados.

Discusión

El presente trabajo se proponía avanzar en la caracterización del estilo de ejecución de Osvaldo Pugliese utilizando una estrategia metodológica doble. Por un describir los aspectos relevantes de la agógica y las dinámicas utilizadas por Pugliese relativas a los rasgos que la literatura en el tema identifica como *yumba* y *rubato de fraseo* (Liska 2005). Por el otro comparar esos rasgos con los sostenidos en los mismos lugares del discurso musical por otras orquestas divididas en dos grupos: orquestas *pugliesianas* (o seguidoras del estilo de Pugliese) y orquestas *no pugliesianas*.

Los resultados preliminares obtenidos aquí a partir del análisis de un ejemplar (la ejecución del tango *Gallo Ciego* de Agustín Bardi) estarían indicando una acción conjunta de las estrategias agógica y dinámica para obtener lo que la tradición del tango denomina *yumba* o *marcato con arrastre* sobre los tiempos impares del compás. Así, se observa una tendencia a alargar las primeras notas de dichos tiempos, que va substituyéndose paulatinamente por la de alargar los sonidos más largos (que no siempre coinciden), conjuntamente con una acentuación dinámica en dichas notas.

Sin embargo, a pesar de que estos rasgos parecen ser los más característicos del estilo de ejecución de Pugliese, al compararlo con las orquestas pugliesianas y no pugliesianas, es posible identificar algunos tópicos que estarían definiendo los aspectos más personales de su estilo tan



particular. A manera de aporte para una discusión más exhaustiva que deberá realizarse a partir de la obtención de evidencia empírica más abarcadora se proponen los siguientes puntos:

- 1) Los rasgos performativos del estilo pugliese se integran –cobran coherencia y sentido- en la continuidad discursiva a pesar de su aparente carácter local. En tal sentido, se ha podido apreciar que la *yumba* es un rasgo dinámico, es decir que *evoluciona* a lo largo del discurso, de un modo coherente y con un sentido de direccionalidad. Análogamente la tendencia general a realizar ritardandi hacia el final de una frase se integra con la particularidad pugliesiana de recuperar el tempo inicial de manera paulatina en una suerte de “arco” de desaceleración y aceleración que le da a la articulación entre las frases un tinte propio.
- 2) Los rasgos performativos del estilo pugliese integran recursos temporales y dinámicos (entre otros). La *yumba* es fuerte-débil, pero también es largo-corto (Todd, 1992). Es precisamente a partir de la combinación de las diferentes dimensiones, entonces, que la *paleta* de recursos expresivos de Pugliese se agranda notablemente.
- 3) La transmisión *oral* en la ejecución del tango es además no proposicional. Los atributos de la *yumba*, por ejemplo, son mejor capturados por aquellos que recibieron una comunicación musical directa de carácter no proposicional-. Esto se pone de manifiesto en el modo en el que los rasgos del estilo de pugliese son mejor reproducidos por la orquesta integrada por músicos que trabajaron con el propio pugliese que por otras orquestas. Sin embargo, los aspectos más sutiles del estilo de ejecución (tales como los mencionados en el punto 1) parecen ir aún más allá y depender de la personalidad del director.

A partir de este último punto es posible comenzar a especular entonces con que los atributos performativos (orales) adquieren el estatus de canónicos en tanto aparecen como característicos de la obra musical (en acto). De tal modo, la actuación (ejecución) musical no estaría solamente determinada por las particularidades de la estructura (composición) sino también (y tal vez en ciertos géneros como el tango, principalmente) por los “modos de ejecución” que no quedan plasmados en las partituras de las piezas originales ni en la de sus arreglo. Esos rasgos más sutiles, se comunican oralmente y se establecen como canónicos a través de mecanismos más complejos que requieren todavía mucha indagación para conocer profundamente.

Referencias

- Amuchástegui, I. (2005). Estilo. Rama y fruto del árbol decareano. En E. Rafael (Ed.) *Tango de Colección: Osvaldo Pugliese -1ra ed.* Buenos Aires: Clarín.
- Apicella, M (2005). Pugliese: el director de la orquesta de todos. *La Nación* (edición impresa del 2 de diciembre de 2005). En http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=761206 (página visitada el 2-2-2009).
- Bowen, J. A. (1999). Finding the music in musicology: Performance history and musical works. In N. Cook and M. Everist (eds.), *Rethinking Music*. Oxford: University Press. 424-451.
- Clarke, E. F. (2002). Understanding the psychology of performance. En J. Rink (Ed.) *Musical Performance. A Guide to Understanding*. Cambridge: University Press, pp. 59-72.
- Liska, M. M. (2005). *Sembrando al Viento. El estilo de Osvaldo Pugliese y la construcción de la subjetividad desde el interior de tango*. Buenos Aires: Ediciones del CCC
- Meyer, L. B. (1989). *Style and Music. Theory, History and Ideology*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española. Edición XXI* Madrid: Espasa.
- Repp, B. H. (1998). A microcosm of musical expression. I. Quantitative analysis of pianists' timing in the initial measures of Chopin's Etude in E major. *Journal of the Acoustical Society of America*, **104 (2)**, 1085-1100.
- Repp, B. H. (1999). A microcosm of musical expression. II. Quantitative analysis of pianists' dynamics in the initial measures of Chopin's Etude in E major. *Journal of the Acoustical Society of America*, **105 (3)**, 1972-1988.
- 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 (Editores) *Encuentro de Investigación en Arte y Diseño (Iberoamericano) 2002*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. 57-61.
- Shifres, F. (2008). *Beyond Cognitivism. Alternative perspectives on the communication of musical structure through performance*. Tesis doctoral inédita. University of Surrey-Roehampton.

LOS SONIDOS DEL CAÑAVERAL: FLAUTAS RITUALES

ESTEBAN ALEJANDRO VALDIVIA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA

Introducción - ¿Es la música un nexo a lo sagrado?

Desde antaño el hombre ha concebido a la música como uno de sus actos sacros más relevantes dentro de sus ritos, la relación entre los sonidos y lo sagrado ha estado presente en todas las culturas del orbe. Por ello los hombres han buscado a través de diversos materiales naturales crear sonidos y músicas que le permitirán expresar ese anhelo de acercarse a un mundo superior. La música ha sido, por excelencia, el medio más utilizado para entrar en estados extáticos de percepción, los sonidos son un detonador de sensaciones interiores que despiertan en el ser humano, no solo un goce estético, sino una puerta hacia momentos trascendentales de comprensión. Esta es una de las principales causas por las que la música ha sido tratada como un arte sagrado, que en muchos casos excedió lo estrictamente musical, y fue integrada al ámbito de lo sacro. De aquí la importancia también del instrumento musical en sí mismo, ya que es la evocación directa de la generación del sonido. Los instrumentos musicales son sacralizados para la ejecución y se convierten en un instrumento espiritual que conecta al ejecutante y al oyente con otras realidades. En lo que respecta a este trabajo se analizará por un lado aerófonos contruidos de un trozo de carrizo de un cañaveral, y por otro la relación de las flautas con las prácticas espirituales de las culturas que lo crearon.

El simbolismo de la caña

Se puede afirmar que la caña ha tenido varias aplicaciones, una sería la aplicación en la construcción de instrumentos, pero también como instrumento para escribir ya que se lo utilizaba para escribir en escritura cuneiforme por varias civilizaciones como los medas, los persas, los asirios. La civilización egipcia utiliza a la caña como instrumento para la escritura pero utilizando tinta sobre papiros. El uso de caña como instrumento de escritura se evidencia hasta el siglo VII después de Cristo. Si nos paramos a meditar sobre el uso de la caña como instrumento de escritura en el Corán, este lo considera como el único instrumento lícito para transmitir el Verbo, lo que define una particularidad resonante sobre los instrumentos hechos en base a una caña. Así como la caña junto con la tinta escriben sobre un papiro, la caña junto con la respiración del ejecutante escriben en el cielo.

La caña, en forma de instrumento musical aerófono, constituye la metáfora perfecta de la búsqueda espiritual del hombre separado de su origen. Nos remonta a un antiguo lenguaje que

revela la esencia de la creación: la música, considerada como expresión de lo divino. Así lo afirma Kudsi Erguner¹, ejecutante del Ney proveniente de un antiguo linaje de *neyzen player*:

For Rumi, the ney flute is evocative of the history of man, far from his forgotten origins, full of nostalgia of an interior state of being that was free of the demands of human nature and the confusion of this World. This poetic and mystical image is behind the esteem for this instrument which is always listened to religiously, far beyond the purely musical dimension².

La similitud entre la caña y el hombre, radica en que ambos se encuentran, en su inicio, en un estado primigenio de la creación. Pero en el momento en que el hombre nace al mundo y análogamente la caña es extraída del cañaveral, quedan ambos, separados u olvidados de la creación. Este estado existencial, “la dolencia de esta estación del ser, la dulce nostalgia de dicha separación es lo que evoca el lastimero sonido de la caña”.³

Para concluir con el simbolismo de la caña, se hará referencia a la similitud de los agujeros de la caña y los nueve orificios del hombre en su cuerpo. Para que la caña sea una flauta y produzca melodías, debe ser vaciada por dentro (quitar los nudos interiores de la caña), y se deben hacer nueve orificios (seis por delante, uno por detrás, uno para soplar y el último, hacia el final de la caña, para que salga el aire), según la tradición Mevlevi. Así recién entonces el hombre puede ejecutarla. Y al igual que el hombre este posee nueve orificios: dos ojos, dos orejas, dos fosas nasales, la boca, el ureter y el ano.

Material de análisis

El material de análisis para realizar esta investigación estuvo centrado en cuatro flautas de caña de regiones geográficamente apartadas para cubrir un espectro amplio de investigación. Los cuatro casos analizados son los siguientes: 1-El Ney y el Sufismo de medio oriente, dentro del ritual del *Sama*; 2- El Shakuhachi y el Budismo Zen a través de la práctica oriental del *SuiZen* (meditación soplada) practicada por los monjes *Komusos*; 3-El Bansuri y el Hinduismo, en la

¹ Kudsi Erguner, es un intérprete de ney proveniente de un antiguo linaje de *neyzen* que se remontan hasta el siglo XVII.

² Traducción: “Para Rumi, el ney evoca la historia del hombre lejos de su origen olvidado, lleno de nostalgia por un estado interior del ser, libre de las demandas de la naturaleza humana y la confusión de este mundo. Esta imagen poética y mística está detrás de la estima que se tiene de este instrumento que siempre es escuchado religiosamente, más allá de la dimensión puramente musical”. Kudsi Erguner. *La flute sacrée des Dervishes Tourneurs*. Francia. Al Sun. 1995.

³ Jalil Bárcena, Carlos. “El Lamento de la Separación: Notas a propósito del Ney, la flauta Sufi de caña”. Barcelona. 2003. [web]: www.webislam.com. Visitado el 15/03/2007

ejecución devocional de los *Ragas* en la India y su relación con el dios Krishna; 4-La Mamaquena y las practicas chamánicas americanas dentro de los rituales del *Ayahuasca* de los andes del Perú. A continuación se hará una breve descripción de cada uno de los ejemplos citados con el fin de comprender características organológicas y musicales a través de las flautas y su relación con las prácticas espirituales a las cuales esta relacionado:

1- El Ney

Los orígenes históricos de esta flauta pueden encontrarse en las civilizaciones que nacieron, y se desarrollaron, sobre las riberas de los grandes ríos: Nilo en Egipto, Tigres y Eufrates en la Mesopotámia. Los primeros testimonios iconográficos datan de la 3º dinastía faraónica (3300 – 2730 AC) y prueban la presencia de este instrumento similar a los actuales. De acuerdo a documentos remotos se lo conocería con el nombre de *sai-bit*, también hay testimonios que dicen conocerlo como *tigi* en la zona de la Medialuna fértil comenzando a ser utilizada en Persia, de allí en toda la Península Arábiga y luego se extendió al oeste por el Mediterráneo.

Los neys han podido clasificarse según las zonas donde son ejecutados. Los hay de varios tipos: árabe o egipcio, iraní y turco. Cada uno de estos tiene su diferencia principal en la forma en que son ejecutados. El ney turco, el más reciente en su creación (1200 D.c.), posee una embocadura hecha de madera o hueso, llamada *Basphare*, la cual va sobre la caña y los labios del ejecutante, reposan sobre ésta haciendo que la ejecución sea más precisa y temperada que sus antecesores. La afinación de los neys varia según el largo de la caña, es una flauta que en occidente llamaríamos cromática, sin embargo posee microtonos, superando las 12 notas y llegando a utilizar un máximo de 22 sonidos por octava. Posee 7 orificios, 6 por delante y uno por detrás.

El Ney es la flauta utilizada por las tradiciones Sufies de Medio Oriente, como emblema y referente musical de los ritos derviches. Para la orden de derviches *Mawlawiya*, orden fundada por Rumi, el Ney es un instrumento musical sagrado, representa la invocación de la unidad de *Allah* y evoca el nombre oculto de Dios. Su escucha, *Sama*, es un acto sacro en donde el derviche es inducido a un estado extático de comprensión trascendental. El ritual derviche del *Sama* es una práctica que se realiza desde hace más de 2.000 años en todo medio oriente. El rito consiste, en primera instancia, en girar infinidad de veces con el cuerpo, a través de una técnica especial de movimiento de pies. El derviche junto con una vestimenta ritual adecuada (larga pollera) realiza giros constantes, dando la imagen de un cono en movimiento, produciendo un efecto visual impactante. No solo la vestimenta, sino las altas velocidades de giro que logran los derviches hacen de este, un ritual único en el mundo. El ney cumple un rol fundamental dentro de este rito ya que es el instrumento que da apertura al ritual y lo preside durante toda la serie de giros que se realizan en el *Sama*. El derviche gira escuchando constantemente música,

y entra en un estado extático gracias a las lastimeras melodías que el ney produce. Como es de notar el ney cumple un papel protagónico dentro de los ritos derviches.

2- Shakuhachi

El shakuhachi es una flauta tradicional japonesa hecha de bambú. Posee cinco orificios y es capaz de producir una diversa gama de sonidos que varían no solamente en altura –afinación– sino también en timbre y volumen del sonido gracias a una combinación de coberturas parciales y técnicas especiales. En japonés se llama *I Shaku Ha sun*, ya que su nombre deriva de un antiguo sistema de medida japonesa. Un *shaku* equivale a unos 30,303 cm. y un *sun* a 3,03 cm. La embocadura del instrumento se llama *utaguchi* y suele estar hecha de cuerno de búfalo o de marfil. El Shakuhachi estándar suele tener la afinación de RE pentatónico menor, ósea: re, fa, sol, la, do, en un registro de tres octavas. Sin embargo, el shakuhachi tiene una gran gama de sonidos y notas que superan ampliamente las cinco notas de la escala pentatónica, haciendo de este un instrumento microtonal.

Los orígenes de esta flauta son un tanto confusos, no se sabe aun con seguridad de donde provino. Se cree que posiblemente haya entrado a Japón desde la región de China junto con la expansión del Budismo Zen. El musicólogo e intérprete de shakuhachi Horacio Curti describe al respecto del origen de esta flauta:

Entre los siglos XVI y XVII, los monjes budistas komuso –monjes de la nada y el vacío– que practicaban SaZen –meditación sentada– desarrollaron con ella el SuiZen –meditación soplada–. Como parte de sus prácticas individuales en su camino hacia la iluminación, cada monje recibía instrucción acerca del instrumento y de qué sonidos utilizar en el Sui-Zen. Para ellos el shakuhachi no era un instrumento musical –gakki–, sino un instrumento religioso –hokki–; por lo tanto, lo que hacían con él no era considerado música sino práctica religiosa. Una práctica que se guiaba por el concepto de «Ichi on jobutsu», «alcanzar la iluminación».⁴

Existía una estricta prohibición de tocar música con él y las agrupaciones sonoras generadas a través del instrumento no eran consideradas música sino meditaciones. Los Komuso eran adiestrados en el uso del Shakuhachi y recibían instrucción acerca de las agrupaciones sonoras que conformaban el cuerpo de meditaciones y que se conocían con el nombre de *Honkyoku*:

El *Honkyoku* es el fruto del *Sui Zen*, una herramienta para la meditación que hoy es considerada música y tratada como tal; pero que sin embargo conserva aún un profundo espíritu meditativo. Entre las características más sobresalientes de estas piezas figura el hecho de no poseer pulso determinado. Se organizan básicamente alrededor del concepto de “MA”. Este término significa literalmente

⁴ Curti, Horacio. “Del SuiZen al Honkyoku”. En Batonga!. Abril de 2005. Barcelona. [web]: <http://shakuhachi.webcindario.com>. Visitado el 24/04/2008

“intervalo, tiempo, pausa” y en el contexto de estas piezas hace referencia a una relación entre los sonidos, los silencios y las respiraciones.⁵

Por razones diversas, en el año 1871, las sectas de los mojes komusos fueron desapareciendo, las agrupaciones musicales denominadas *Honkyoku* fueron transformándose y sufriendo modificaciones según el tipo de escuela que fue adoptando estas melodías. Surgió entonces la necesidad de un nuevo concepto frente a estos cambios, *Koten Honkyoku*, se llamo a las 36 piezas originales del *Sui Zen*. Estas fueron transmitidas, en un principio por vía oral, que representa la esencia misma de la transmisión, y luego se trato de crear un sistema de grafía que retratara de un modo parcial la forma de ejecución de las piezas del *Sui Zen*. En general la mayoría de las piezas del *Koten Honkyoku* están compuestas para ser ejecutadas con un solo shakuhachi.

3- Bansuri

El bansuri es una instrumento aerófono de origen Hindú. La palabra bansuri proviene del sánscrito *bans*, que significa bambú, y *swar*, que quiere decir nota musical. Es una flauta transversal de caña construída de una sola pieza sin nudos entre medio y de espesores muy finos y livianos, y consta de siete agujeros, todos por delante, una para soplar y los otros para digitar. Es un instrumento musical asociado con los ganaderos y la tradición pastoral, íntimamente ligado a la historia de amor entre *Krishna* y *Radha*.

El bansuri generalmente fue una flauta usada dentro de contextos populares y pastorales, y no fue sino recién en el siglo XX que se introdujo dentro del orgánico de la música clásica del norte de la india. Esto fue mediante el músico Pannalal Ghosh (1911-1960) quien elevó el uso del bansuri de instrumento folk a la música clásica, al improvisar con la longitud y el número de agujeros, obteniendo bansuris más largos con calibres más grandes. Estos bansuris proporcionaron una mejor cobertura de las octavas inferiores. El rango tímbrico abarca normalmente dos octavas, y en casos excepcionales una tercera, pero en la música clásica hindú, se utilizan distintos tipos de bansuri con diversas longitudes para abarcar un mayor rango de octavas.

Los bansuristas actuales pueden llegar a tocar las complejidades de la música de un *Rāga*, como las microtonalidades, la ornamentación, y el glissando variando el aire, tapando los

⁵ Curti, Horacio. “Honkyoku, Zen y el Shakuhachi moderno”. [web]: <http://www.horaciocurti.com> Barcelona. 2005. Visitado el 24/04/2008.

gujeros completamente y a la mitad, y cubriéndolos gradualmente. Las octavas más altas o bajas se obtienen cambiando la forma del soplo y sutiles movimiento de los labios.

Cabe resaltar que para la ejecución del bansuri se usan las falanges medias de los dedos en lugar de las yemas, ya que se busca en la ejecución pasar gradualmente de nota a nota, tratando de producir todos los *shrutis*, microtonos, que hay de un sonido a otro. Son estas sutilezas las que hacen del bansuri una flauta con un sonido particular, distinguiéndola del resto de las flautas travesa de bambú que hay en el mundo.

La tradición musical hindú tiene la característica de que su transmisión y aprendizaje se efectúan de forma oral, y se basan en el lema: *Guru – Shishya – Parampará*, literalmente, Maestro – Discípulo – Tradición. Esta relación Maestro-Discípulo es considerada sagrada y fundamental para la continuación de la tradición musical hindú. Es básicamente una relación iniciática, en donde maestro y discípulo se aceptan mutuamente. El maestro, se comprometerá a cuidar del discípulo y brindarle el conocimiento que el posee. Además tendrá que guiar al discípulo, no solamente en el arte de la música, sino también en cuestiones extramusicales que están relacionadas con la forma de vida y pensamientos del discípulo.

En un principio cosmogónico la música Hindú proviene de antiguas tradiciones que afirman que fue mediante los Dioses que los sonidos y la música llegaron al hombre. Los sabios Hindúes llamados, *rsis*, fueron los depositarios de las antiguas escrituras y conocimientos divinos, compilándolos en cuatro libros principales llamados Vedas. Raga, Sama, Yaju y Athavra. Los orígenes de la música Hindú están contenidos en los himnos del *Sama Veda*. Y los primeros músicos de los que se tiene noticias son Narada, Huhu, Tumburu, Bharata, entre otros. Se dice que este último es quién trajo la música celestial al plano terrenal, comprensible para los mortales.

El sonido en la India es considerado una rama sagrada del conocimiento, ellos creen que el universo es sonido, Nada Brahma. Esta palabra compuesta proviene de la unión de dos conceptos: Nada y Brahma.

Nada tiene su origen en akasa, el cosmos, y se dice que es la gran vibración universal representada a través de la sílaba OM. Este OM es el sonido que existe por sí mismo en el universo.(...) *Brahma* es, junto con *Shiva* y *Visnú*, uno de los tres dioses principales del hinduismo. Junto a ellos, o subordinados, los demás dioses son en esencia solo reencarnaciones de estos tres. Los indios hablan de Trimurti, la trinidad de sus tres dioses principales.(...) Hablar de la trinidad tiene sentido solo en tanto tríada es, en definitiva, unidad. Quien dice

Brahma –o *Shiva* o *Visnú-*, supone en definitiva el principio Divino Supremo del mundo hinduista.⁶

Este concepto, Nada Brahma, establece al sonido como el origen del universo. Desde este entendimiento podemos comprender de donde radica la estricta preparación que tiene los músicos hindúes, ya que la música conecta al hombre con el universo, con la creación misma, y es por lo tanto una relación sagrada la que se establece entre la música, el músico y el universo, juntos en una armonía cósmica.

4- Mamaquena

La quena es el instrumento más representativo de América del Sur. Se han creado quenenas de hueso, caña, cerámica, y de diversos materiales. Las más antiguas son las de hueso, se han encontrado piezas con más de 5.000 años de antigüedad. Estas provienen, generalmente, de distintos animales, como lo son: el Cóndor y la Llama. También se han utilizado para este tipo de instrumentos huesos humanos. Cabe remarcar, que en el desarrollo de los instrumentos musicales de América, la quena ha sido una constante a lo largo de las culturas que se fueron desarrollando en el sur de este continente. Se puede observar una gran experimentación en la construcción de este instrumento, hay quenenas desde 2 hasta 10 agujeros, de distintos diámetros, etc.

En relación a los mitos de la quena podemos nombrar la leyenda popular del *MANCHAI PUITO*, la cual relata una historia de amor entre un hombre y una mujer. A causa de la imposibilidad de este amor, la mujer se suicida. El hombre, angustiado, realiza una quena con la tibia de su amada, ofreciendo aquel instrumento unos sonidos desgarradores. En sus últimos días, el hombre se vuelve loco y deambula por la ciudad. Cada vez que encuentra un cántaro, introduce su quena y entona un canto que él ha compuesto para recordar a su amada. De esta leyenda viene la costumbre de tocar la quena introduciéndola en un cántaro con tres aberturas.

La Mamaquena es una flauta de caña proveniente de los Andes del Perú. Para su ejecución la caña cuenta con una muesca y cinco orificios. Debido a su gran longitud, solamente se pueden realizar 5 orificios, 4 por delante y 1 por detrás. Posee una afinación pentatónica menor o mayor, dependiendo el caso y el gusto del intérprete. Dentro de los aerófonos andinos, la quena y el quenacho son utilizados popularmente en la música tradicional, mientras que la mama quena se ha preservado principalmente en los Andes y Selva Amazónica para su ejecución en rituales chamánicos. Posee un sonido grave y profundo, el cual evoca la fuerza y la dulzura del viento, conectando al oyente con el espíritu del elemento aire.

⁶ Rasikananda Das. *Breviario de Música de la India*. Buenos Aires. (Inédito). 2008.

Acerca de la utilización de la música en la América antigua se puede decir que estaba estrechamente relacionada con los rituales y las liturgias de los antiguos poblados. Los sonidos y la música son considerados puentes entre el mundo visible y el invisible, entre el mundo de los humanos y de los espíritus:

El mundo indígena americano es un mundo poblado de espíritus y fuerzas que dominan la naturaleza; un mundo en que lo real y lo sobrenatural se trenzan en un tejido único e indivisible. En este contexto, la música –de origen divino- esta íntimamente ligada al universo sobrenatural, y a través de ella es posible comunicarse con las deidades. De esta manera, existen cantos para curar enfermos, para traer o detener la lluvia, para obtener una buena pesca o cosecha, para invocar a determinados espíritus, para ayudar a los muertos en su último viaje, etc.⁷

De aquí surge los distintos usos que tenía el sonido en América: la música es el arte de cruzar los distintos niveles de la realidad. Para esta función nace la persona del Chaman o sacerdote:

Los chamanes son personas especializadas en el arte de comunicarse con el mundo de los espíritus; son capaces de entrar a un estado especial de conciencia para acceder a otras realidades, donde pueden pedir consejo a los espíritus sobre determinados problemas que aquejan al grupo o a un enfermo en particular, interceder ante ellos o rendirles culto.(...) El canto y la música son el arma más poderosa de los chamanes, quienes no solo la usan para entrar en otra realidad, sino también para poder manejarse dentro de ella. El contenido lírico de los cantos es fundamental, pues esta relacionado a los problemas específicos que el chaman intenta solucionar y cuya respuesta busca en las visiones y viajes por el mundo de los espíritus. A través del canto se pide ayuda a los espíritus tutelares, a las almas de los muertos y a todos los poderes sobrenaturales, y es, también, a través de el que el chaman encuentra el camino de regreso cuando se ve en peligro o no puede volver del mundo mítico.⁸

En América el sonido tiene una particular utilización y son los chamanes los encargados de llevar a cabo este sagrado arte, el viaje por los mundos desconocidos acompañados de su arma más potente, los sonidos y la música.

Conclusiones

Por más de cientos de años, el hombre ha establecido su contacto con lo sagrado a través de la música. Los instrumentos musicales que recrean los sonidos han sido sabiamente diseñados por las culturas antiguas, para acompañar al hombre hacia una experiencia sublime. Por ello como hemos visto en los cuatro casos analizados, las flautas siempre han sido utilizadas dentro de los rituales de las diversas culturas. Habiendo apreciado el simbolismo que acompaña

⁷ Pérez de Arce, José y Mercado, Claudio. *Sonidos de América*. Museo Chileno de Arte Precolombino. 1995. Santiago de Chile. Chile.

⁸ Op. Cit. N°6. p 8

a las flautas y los sonidos que estas emiten “ya no como música sino como acto sagrado”, es que el hombre alcanza momentos extáticos de comprensión. Esta reflexión conduce a pensar que la música posee poderes ocultos dentro de si misma, manifestados en los materiales orgánicos, y es el hombre que debe descubrir en la caña, el secreto que guardan los sonidos del cañaverl. Es de notar la capacidad creativa del hombre en poder crear de un mismo material “la caña” diversos timbres y tipos de flautas con características propias. Sin duda surge el asombro frente a semejante legado que los antepasados nos han dejado para que volvamos a escuchar el lenguaje de las cañas, el lenguaje de la trascendencia espiritual del hombre en búsqueda de su retorno a la fuente creadora.

Bibliografía

Chab Tarab, Ariel. *Naad Yoga, música de la India, un aprendizaje a través de su historia, sus instrumentos y sus músicos*. Buenos Aires. 1993. (inédito).

Berendt, Joachim-Ernst. *Nada Brama*. Buenos Aires. Abril. 1986.

Daniélou, Alain. *El Shivaismo y la tradición primordial*. Barcelona. Kairos. 2006.

D`Harcourt, Raoul y Marguerite. *La música de los Incas y sus supervivencias*. Lima. Occidental Petroleum of Peru. 1990.

Escobar, Luís Antonio. *La Música Precolombina: Una nueva visión del arte indígena*. Bogotá. Fundación Universidad Central, Intergráficas. 1985.

Kudsi Erguner. *La flute sacree des Dervishes Tourneurs*. Francia. Al Sun. 1995

Ravi Shankar. *My Music, My Life*. New Delhi. Vikas. 1988.

Perez de Arce, José y Mercado, Claudio. *Sonidos de América*. Museo Chileno de Arte Precolombino. 1995. Santiago de Chile. Chile

Rasikananda Das. *Breviario de Música de la India*. Buenos Aires. (Inédito). 2008.

Wade, Bonnie. *Music in India, the classical traditions*. New Delhi. Manohar. 1997.

Artículos

Curti, Horacio. “Honkyoku, Zen y el Shakuhachi moderno”. [web]: <http://www.horaciocurti.com> Barcelona. 2005. Visitado el 24/04/2008.

----- “Del SuiZen al Honkyoku”. En Batonga!. Abril de 2005. Barcelona. [web]: <http://shakuhachi.webcindario.com>. Visitado el 24/04/2008.

During, Jean. "El sonido del Alma". 2000. Paris. [web]: www.alcione.com. Visitado el 19/07/08.

Giovanni de Zorzi, "Il Ney, Lo strumento e le sue implicazioni storiche, poetiche, simboliche".
[web]: www.sufismo.org.it . Visitado el 17/04/2008.

Jalil Bárcena, Carlos. "El Lamento de la Separación: Notas a propósito del Ney, la flauta Sufi de caña". Barcelona. 2003. [web]: www.webislam.com. Visitado el 15/03/2007

----- "Danzar con el cosmos, el sama de Maulana Rumi y los derviches giróvagos". En:
AlifNun. Barcelona. Mayo de 2005. [web]: www.libreria-mundoarabe.com.
Visitado el 20/04/2008

----- "Rumi, Música y Sufismo: el sama de los derviches giróvagos". En Instituto de
Estudios Suites. Barcelona. Mayo 2005. [web]:
www.centrodeestudiosufies.blogspot.com . Visitado el 20/08/08.

Olias, Antonio. "Shakuhachi". Barcelona. 2004. [web]: www.Shakuhachi_flute.org . Visitado el
13/04/2008.

ABSTRACCIÓN DE ATRIBUTOS DEL SONIDO MUSICAL EN UNA TAREA DE CLASIFICACIÓN

MÓNICA VALLES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Introducción

Formar conceptos es una habilidad que involucra procesos de diferente tipo. Diversos estudios provenientes de la investigación psicológica aluden a procesos de abstracción, criterios de agrupamiento según propiedades comunes, o sistemas de clasificación y categorización para estudiar las conductas que subyacen a la formación de conceptos (Piaget, 1981; Case, 1985; Ausubel, Novak, Hanesian, 1995; Vigotsky, 1995; Inhelder-Cellérier, 1996; Bruner, 1998). Un factor clave radica en la extracción de rasgos distintivos, ya que es a partir de esta información y sucesivos grados de generalización que puede procederse a la categorización. Por ello, funciones mentales tales como la *percepción* y la *atención* juegan un papel de importancia.

Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación que tiene como objetivo indagar acerca de la formación de conceptos relativos al sonido musical a través del Test de Atributos del Sonido (TAS), instrumento original cuyo diseño partió del Método de la Doble Estimulación de Vigotsky. En este contexto, la formación de conceptos apela a la capacidad que tienen las personas para clasificar sonidos utilizando una combinatoria de dos atributos; (criterios dicotómico-categoriales). Para resolver la tarea el perceptor necesita focalizar la atención en uno de los sonidos, extraer información sobre sus constituyentes, abstraer uno o más atributos, proceder de modo similar con un segundo sonido y valerse de la información retenida en la memoria para estimar similitudes y diferencias. Un instrumento como el TAS, enfrenta al sujeto con el sonido como totalidad y le impone centrarse en la abstracción y evaluación de atributos componentes (Furnó, S. 2003 a- b).

Desde esta perspectiva, se considera que el test puede aportar datos de interés sobre la abstracción de atributos del sonido, temática que constituye el motivo del presente trabajo.

Atención

La atención es un complejo mecanismo cognitivo mediante el cual el organismo controla la selección de una parte de toda la información disponible. Puede tener o no una intencionalidad, esto es, estar guiada por ciertos objetivos o intereses particulares, o bien responder a ciertos estímulos sin una intención específica, que atraen nuestra atención por características concretas.

Esta selección se realiza tanto sobre información proveniente del entorno (estímulos externos) como sobre información perteneciente al sistema de procesamiento humano (conceptos, imágenes, etc). Así, además de tener una participación en la actividad de los sistemas sensoriales, también puede ejercer "*la importante función de controlar la actividad cognitiva y conductual que nos permite alcanzar un objetivo*" (Tejero Gimeno 1999, p. 35).

Otra de las manifestaciones de la atención es la reducción del tiempo de respuesta ante un evento esperado ya que ejerce una acción preparatoria sobre los procesos que producen una respuesta, de forma que atender también significa estar preparados para responder a un estímulo.

De esta manera, la atención puede definirse como "*el mecanismo cognitivo mediante el que ejercemos el control voluntario sobre nuestra actividad perceptiva, cognitiva y conductual*" (Tejero Gimeno op.cit, p. 36) ya que permite seleccionar aquellas operaciones mentales necesarias para obtener un objetivo cuando estas no se dan de manera automática.

Según el modelo de percepción que propone Kahnemann (1997), en una primera fase el cúmulo de información disponible es segmentado en unidades perceptivas. La atención entra en juego en la siguiente fase en la que algunas de estas unidades serán realizadas por sobre otras.. La

cantidad de atención brindada a una unidad estimular influye sobre el procesamiento posterior ya que “es más probable que se perciban conscientemente y en detalle aquellos eventos que son atendidos” (Kahnemann op.cit p.119).

Percepción

Desde un punto de vista psicológico, la percepción es un proceso de interacción con el medio a través del cual se elabora e interpreta el cúmulo de información que nos rodea para darle sentido. La Gestalt le otorga un lugar de relevancia al considerar que es fundamental para la actividad mental y la ubica como base sobre la cual se construyen diversas actividades psicológicas como el aprendizaje o el pensamiento, entre otras. La define como “una tendencia al orden mental (que) inicialmente (...) determina la entrada de información; y en segundo lugar, garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones” (Oviedo 2004, p.90). Según García-Albea (1990, p.180) es “una función mental con múltiples manifestaciones en las capacidades y logros del individuo que tienen que ver con la detección, discriminación, comparación, reconocimiento e identificación de estímulos”. Es entendida como una actividad cognitiva en tanto que lo que finalmente percibimos no es resultado de una captación directa sino de procesos de inferencia, pero a diferencia de otras funciones cognitivas, en ella intervienen directamente los sentidos corporales ya que “tiene su origen en la interacción física que se da entre el medio y el organismo a través de los sentidos” (García-Albea, op cit. p. 180).

Si bien la actividad perceptiva comporta una serie de operaciones dependientes del dato sensorial, propias de los procesos de abajo-arriba (*bottom-up*), el resultado perceptivo final está constituido también por operaciones propias de los procesos inversos (*top-down*), que intervienen al establecer contacto con lo que se conoce previamente y al integrarlo al sistema general de conocimiento.

Resulta entonces una actividad constituida por una serie de procesos, que ocurren entre el registro sensorial y la producción de una respuesta, a través de la cual una serie de eventos físicos se tornan elementos simbólicos y adquieren contenido informativo (García-Albea op.cit)

Abstracción

Atención y percepción son componentes que posibilitan procesos de abstracción. La abstracción es entendida como “el proceso mediante el cual el pensamiento consigue aislar un componente general de una percepción, de una imagen o de una noción compleja” (Doron-Parot 2008, p.14). Es una operación que presenta dos fases: una positiva y otra negativa. La primera implica “destacar o aislar determinadas propiedades o características de un objeto”; la segunda, se refiere a la acción de relegar a un segundo plano las restantes cualidades (Sánchez Cerezo 1983, p. 31). Su punto de partida es la realidad tal como se presenta a los sentidos para luego dar lugar a una serie de acciones que el sujeto realiza sobre el objeto percibido. Estos dos estadios se vinculan con la distinción propuesta por Piaget entre la abstracción empírica y la abstracción reflexiva. En la primera, el sujeto extrae información del objeto físico tal como se presenta a sus órganos sensoriales, en tanto que en la segunda la extrae de sus acciones sobre los objetos. “La abstracción empírica extrae del objeto sus propiedades relativas a un conocimiento particular, descartando las que no lo son [...] En cambio, la abstracción reflexiva saca sus informaciones de la coordinación de las acciones que el sujeto ejerce sobre el objeto” (Inhelder, Bovet y Sinclair 1996; p.25)

Abstracción de atributos

En lo que respecta a la atención a los atributos de un estímulo, las teorías atencionales que tratan el aprendizaje discriminativo presuponen que el monto de atención que un perceptor concentra sobre diferentes atributos de un determinado objeto, no se distribuye por igual entre los mismos, sino más bien se concentra sobre un atributo cuando el aprendizaje interviene sobre una discriminación determinada. Factores como la discriminabilidad (fuerza o relevancia de un atributo por sobre los restantes) o el aprendizaje previo intervienen para que una dimensión sea más atendida que otras.

Lappin (1967)¹ advirtió que los observadores son mucho más precisos al identificar tres atributos de un único objeto que al indicar un atributo común a tres objetos y que el orden en que se los enumera tiene un pronunciado efecto sobre la exactitud. Por otra parte, así como resulta sencillo advertir rasgos salientes de un objeto, es más difícil ignorar otros atributos menos relevantes. Parece ser que el atributo atendido sobresale en la percepción por sobre los restantes y sufre menos olvido pero tanto los atendidos como los no atendidos “*son tratados diferencialmente sólo en el punto de transición de la memoria sensorial a la representación del estímulo codificada verbalmente*” (Kahnemann op. cit. p. 164). Algunos estudios mostraron que a menudo, ciertos pares de atributos de un único objeto son integrales, de forma que resulta difícil ignorar atributos irrelevantes.

Otro factor de influencia en la percepción de atributos, es la duración de la exposición al estímulo. Es posible que ante una presentación muy breve, el perceptor no tenga tiempo de codificar algunos atributos pues la memoria sensorial decae muy rápidamente (Averbach y Sperling, 1961)². Mientras se codifica un determinado atributo, puede perderse la información relativa a los otros.

En el caso del sonido, la vida cotidiana ofrece un enorme cúmulo de información sonora que las personas son capaces de organizar y comprender. En este ámbito, la mayor parte de la experiencia auditiva se vincula con el cotejo entre sonidos percibidos y los patrones almacenados en la memoria que permiten identificar las fuentes emisoras. La audición efectúa verdaderas encuestas identificando las fuentes generadoras del sonido (Castelengo 1994).

Si bien esta estimación resulta ser la más frecuente, también lo es la abstracción de otras características de los eventos sonoros tales como el volumen o la duración. La abstracción de las particularidades del estímulo sonoro también forma parte del repertorio de actividades propias del contexto musical, no obstante la escucha cotidiana y la musical presentan rasgos diferenciales. Los músicos describen rasgos que los caracterizan, cualidades perceptuales de los sonidos en tanto que el común de las personas alude a la fuente de procedencia.

El TAS³

Es un instrumento inspirado en el Método de la Doble Estimulación de Vigotsky y ha sido concebido con el objeto de indagar sobre la formación de conceptos musicales. Está diseñado en soporte informático y plantea la resolución de un problema de clasificación de 22 sonidos musicales que el examinado debe organizar en 4 grupos según características comunes y explicar el criterio utilizado para el agrupamiento.

La clave de la resolución se encuentra en la utilización de un criterio que combina dos atributos y da como resultado lo que, en el marco de este proyecto se denomina “criterio dicotómico”, a diferencia de criterios sustentados en un único atributo y a los que se denomina “criterios monotómicos”.

Objetivo

Este trabajo tiene como objetivo analizar las respuestas dadas por un grupo de jóvenes durante la realización del TAS para obtener información sobre la abstracción de los 4 atributos básicos del sonido (sonoridad, duración, timbre y altura).

¹ Citado por Kahneman 1997, p. 166

² Citado por Kahneman. 1997, p.164

³ La descripción del test y sus particularidades están ampliamente difundidas en estudios anteriores (Furnó, S. 2003 a-b; Valles, M. y Furnó, S. 2000; Furnó, S.; Valles, M. y Ferrero, M. I. 2000-2001; Furnó, S.; Valles, M. y Burcet, M. I. 2002).

Metodología

Muestra

Estuvo conformada por 64 sujetos de 17 años de edad promedio. Se tomaron como criterios de selección la eventual formación musical (el 50 % de los sujetos poseen estudios musicales sistemáticos, por un período no menor a dos años, mientras que el resto no posee estudios específicos); el sexo (50% mujeres y 50% varones). La distribución de la muestra se presenta en la tabla 1.

N = 64							
con conocimientos musicales		sin conocimientos musicales		Con conocimientos musicales		sin conocimientos musicales	
femenino	masculino	femenino	masculino	femenino	masculino	femenino	masculino
N= 8	N= 8	N= 8	N= 8	N= 8	N= 8	N= 8	N= 8

Tabla 1: Distribución de la muestra

Procedimiento

Se administró el TAS a la totalidad de la muestra en sesiones individuales y se grabaron los informes verbales producidos por los sujetos durante la entrevista.

Recolección y Análisis de datos

El TAS suministra tres fuentes de información: 1) el *software*, que registra las acciones llevadas a cabo por examinado y examinador y las vuelca en una planilla de cálculo; 2) el informe verbal grabado durante la sesión y 3) las observaciones del examinador, indispensables para interpretar los datos. Estos dos últimos registros se transcriben posteriormente junto a la información automatizada.

Los datos provenientes del software son procesados en forma automática y luego resumidos en grillas que muestran los agrupamientos facilitando la identificación de los atributos comunes de los sonidos de cada grupo. Se las interpreta como información que permite evaluar la *acción perceptiva* del sujeto. La lectura de los informes verbales permite analizar el rumbo del pensamiento del sujeto y estimar las construcciones lógicas que produce. Se las interpreta como información que permite evaluar la *lógica del pensamiento*. La lectura en paralelo de toda la información obtenida (operaciones con los sonidos e informe verbal) ayuda a reconstruir el camino posiblemente recorrido por el sujeto para resolver la tarea.

Selección de indicadores

Trabajos anteriores (Furnó, S.; Valles, M. y Burcet, M. I. 2003; Valles, M. y Burcet, M. I. 2006; Furnó, S. y Valles, M. 2007) permitieron advertir que las explicaciones brindadas por los sujetos ofrecen un grado de ambigüedad en la utilización de los rótulos para describir los criterios clasificatorios. Por ello, este estudio se enfoca principalmente en las estimaciones realizadas sobre rasgos comunes de los agrupamientos. Las referencias verbales fueron consideradas para analizar el grado de acuerdo entre la operatoria perceptiva (agrupamientos), y la justificación utilizada por el sujeto para explicar la solución (verbalización).

Las características de conformación de la muestra se consideran variables independientes y permitieron analizar los datos comparando el desempeño de:

- varones y mujeres (*género*)
- disponibilidad de conocimientos musicales o a la ausencia de ellos (*conocimientos musicales*).

Como variables independientes se consideraron:

1. *Número de atributos de los agrupamientos inicial y final.* (criterios monotómicos o dicotómicos)
2. *Calidad de los agrupamientos inicial y final* (identidad de los atributos utilizados).
3. *Ponderación de cada atributo en los agrupamientos inicial y final* (porcentaje de utilización de cada atributo sobre el total de las categorías obtenidas).
4. *Correspondencia entre agrupamiento y explicación de las soluciones inicial y final:* (congruencia/incongruencia)

Resultados

Agrupamiento inicial

La mayor parte de la muestra (46,88 %) operó inicialmente con criterios monotómicos, 34,38% utilizó criterios dicotómicos, 1,56% criterios que incluyen diferente número de atributos por grupo y en el 17,19% restante es imposible hacer esta estimación.

En los agrupamientos iniciales fueron utilizados todos los atributos excepto el **grado de altura**. No obstante los sujetos hicieron uso de una categoría relacionada en la que conforman grupos de alturas cercanas a los que se refirieron como “agudo” y “grave”. Esto dio lugar a considerar una nueva categoría clasificatoria que, en el marco de este estudio se denomina “proximidad registral”. Algo similar ocurrió con el timbre. Ante la imposibilidad de formar 4 grupos según la fuente sonora, los sujetos apelaron a una categoría más amplia, que aquí se denomina “timbre similar”, sustentada en la similitud del elemento vibrante (vientos – cuerdas). El timbre, en su acepción de fuente sonora, fue usado por un único sujeto como criterio monotómico.

Del grupo de sujetos que operaron inicialmente con criterio monotómico (30), un 48,28% lo hizo por la proximidad registral, el 41,38% por timbre similar, el 6,9% por sonoridad y el 3,45% por timbre. Quienes utilizaron dicotomías apelaron a diversas combinatorias entre sonoridad, proximidad registral, timbre similar y duración.

La ponderación de cada atributo mostró que el 50% incluye la proximidad registral, el 28,13% la sonoridad, el 26,56% el timbre similar y 14,06% la duración.

No se advirtieron diferencias significativas entre géneros o experiencia musical. No obstante, fueron los músicos quienes mostraron una mayor propensión a utilizar la duración como criterio clasificatorio (18,75% versus 9,38% en los no músicos).

Agrupamiento final

El mayor porcentaje de la muestra (70.31%) operó con agrupamientos dicotómicos, 28,13% lo hizo con criterios monotómicos y un sujeto (1,56%) no logró generalizar el criterio y utilizó una combinación de ambos.

Con respecto a la utilización de los atributos, los agrupamientos finales mostraron alguna diferencia con los iniciales. En tanto que desapareció el timbre similar como criterio clasificatorio, se observó, en un porcentaje mínimo, la aparición del grado de altura. Un único sujeto –músico- intentó la clasificación igualando grados de alturas.

Del grupo de sujetos que operaron en esta instancia con criterio monotómico (17), el 33,33% lo hizo por la proximidad registral, otro 33,33% por sonoridad, 16,67% por duración, 11,11% por timbre similar y 5,56% por grado de altura. Quienes utilizaron dicotomías apelaron a diversas combinatorias entre sonoridad, proximidad registral, timbre similar y duración, tal como en las respuestas iniciales.

La ponderación de cada atributo mostró que el atributo más utilizado fue la sonoridad, incluida en el 60,94% de los agrupamientos. Le siguen la proximidad registral (54,69%), la duración (37,50%) y el timbre similar (14,06%)

No se advirtieron diferencias significativas entre géneros o experiencia musical, aunque se observaron tendencias a favor de los músicos en la utilización de la sonoridad y la duración, en tanto que en el caso del timbre similar son los no músicos quienes lo prefirieron como criterio clasificatorio.

Congruencia

Se observó que los atributos utilizados en los agrupamientos no son explicados en igual medida. Parecería que los jóvenes están en mejores condiciones de operar con los atributos que de formular explicaciones referidas a los mismos. Desde esta perspectiva, se comprende la incongruencia observada.

La sonoridad y la duración son los atributos que mostraron mayor grado de congruencia entre agrupamiento y explicación. En las respuestas iniciales la incongruencia para la duración es del orden de 3,73% y del 3,13% para la sonoridad. En las instancias finales los porcentajes de incongruencia mostraron un leve aumento (4,69% en cada caso). Estos datos estarían mostrando que en el caso de la sonoridad y la duración los rótulos están más disponibles aún entre sujetos no músicos.

Respecto del timbre y la altura en proximidad registral, el grado de incongruencia es más elevado. Mientras que los agrupamientos mostraron una preferencia por la proximidad registral como atributo aglutinante, en las explicaciones es el timbre similar el atributo que mostró el mayor porcentaje de utilización. En las respuestas iniciales la incongruencia para la proximidad registral es del orden de 20,31% y 12,5% para el timbre similar. Esta tendencia se modificó en las respuestas finales: disminuyó el porcentaje de incongruencia para la proximidad registral a 14,06% y el timbre mostró el mismo porcentaje que en las respuestas iniciales pero en sentido inverso ya que se utilizó como criterio clasificatorio en los agrupamientos pero prácticamente desapareció de las explicaciones. Estos promedios parecerían dar cuenta de la mayor dificultad que implica la verbalización referida tanto a la altura como al timbre.

No se advierten diferencias significativas entre géneros o experiencia musical

Discusión

La mayoría de los sujetos tienden a partir de criterios monotómicos para ir reemplazándolos por otros de características dicotómicas que le permitan alcanzar la solución. En tal sentido, la tarea parece brindar un marco de aprendizaje que les permite progresar en la formulación de hipótesis cada vez más complejas (aprendizaje sobre la marcha).

Si bien, no se obtuvieron diferencias significativas entre géneros o experiencia musical, algunas diferencias promedio marcadas, permiten entrever tendencias que podrían ser consideradas representativas del accionar de los jóvenes. Por ejemplo, la tendencia de los músicos a utilizar en mayor proporción la duración como criterio clasificatorio

Aunque la congruencia entre agrupamiento y explicación observada en la sonoridad y la duración no constituye un índice de saliencia, estaría indicando que los jóvenes usan con un alto grado de precisión estos rasgos del sonido, mostrándose capaces de abstraerlos y utilizarlos tanto perceptiva como lógicamente con claridad.

Las incongruencias respecto a timbre y proximidad registral estarían evidenciando que mientras se manifiestan operaciones lógicas basadas en un atributo (timbre), se opera perceptivamente agrupando por similitudes en otro (proximidad registral). Esta divergencia sugeriría que, aunque la altura parece ejercer una atracción perceptiva, resulta difícil alcanzar su abstracción con independencia del timbre. Podría también suponerse que la altura y el timbre constituyen, de

acuerdo a lo expuesto anteriormente sobre abstracción de atributos, un par de atributos integrales, resultando así que altura y timbre son más difíciles de aislar.

La escasa atención a la altura y sólo por parte de sujetos con experiencia musical podría estar indicando que, si bien a esta edad la altura sería un rasgo atractivo, la habilidad de igualar grados ofrece cierta dificultad; esta observación resulta más notoria en el caso de los sujetos no músicos. La aparición de una categoría más amplia (proximidad registral) estaría mostrando que el grado de atractivo de la altura es importante; no obstante, ante la dificultad que implica la utilización por grados, los sujetos adoptaron como criterio una zona de alturas cercanas que reduce a dos el número de valores de la variable. Así, el concepto de proximidad registral grave/agudo, aunque de naturaleza más imprecisa, surge como opción aceptable.

Los jóvenes parecen tener la capacidad de extraer un monto considerable de datos perceptivos sobre el sonido y la posibilidad de operar con ellos. Si bien y por el requerimiento de la tarea seleccionan inicialmente determinados atributos, se observa que, cuando no logran resolver el problema, están en condiciones de abandonar las elecciones iniciales y considerar otros atributos que pueden abstraer y comparar. Así, el timbre que inicialmente atrae la atención en igual medida que la altura, es abandonado en la solución final.

Este trabajo muestra algunos avances en el tema que serán ampliados una vez completada la administración del test en la franja etárea prevista en el proyecto. Actualmente se está administrando el TAS a una muestra de sujetos de 11 años y se prevé su administración a una muestra de 9 y otra de 6.

Referencias

- Ausubel, D., Novak J., Hanesian H. (1995). *Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo*. Mexico: Trillas.
- Bruner, J. (1998). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Case, R. (1985). *El Desarrollo Intelectual. Del Nacimiento a la Edad Madura*. Barcelona: Paidós
- Castellengo, M. (1994). *La Perception Auditive des Sons Musicaux*. En Zenatti, A. *Psychologie de la Musique*, Chapitre II. Paris: Press Universitaires de France.
- Doron-Parot (2008). *Diccionario Akal de Psicología*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.
- Furnó S.; Valles, M. (2007) Sonido musical y formación de nuevos conceptos. Un estudio con jóvenes de 17 años. *Actas de las 3eras Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (Jidap)* Cd Rom pp. 1-10
- Valles, M.; Burcet M.I.(2006) Conceptualización en el campo del sonido musical y nivel de dificultad implicado. Un estudio comparativo entre adolescentes de 13 años y jóvenes de 17. *Actas de las 2das Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (Jidap)* Cd Rom pp. 1-6
- Furnó S. (2003 a). *La formación de Conceptos en el Campo del Sonido*, Tesis Doctoral, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP, inédito.
- Furnó S. (2003 b). Conceptos y categorización en el campo del sonido musical. El TAS (Test de Atributos del Sonido) *Eufonía Año VIII N° 29* Barcelona - España: Editorial Graó, pp. 65-80
- Furnó S.; Valles, M.; Burcet M.I.(2003). Formación de nuevos conceptos referidos al sonido musical. Martínez y Musumesi (Eds.) *Actas de la Tercera Reunión Anual de SACCoM*, CD Rom pp. 1-14
- Furnó S.; Valles, M.; Burcet M.I.(2002). Criterios categoriales en la formación de conceptos referidos al sonido musical: un estudio con adolescentes de 13 años, en Martínez y Musumesi (Eds.), *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*, CD Rom pp. 1-12
- Furnó S.; Valles, M.; Ferrero, M. I. (2001). "Sonido musical y formación de conceptos: un estudio con adolescentes", en Furnó, S.; Arturi, M. (Comp) *Encuentro Nacional 2001 de Investigación en Arte y Diseño de la UNLP*, pp. 26-29
- García-Albea, J.(1990). Algunas notas introductorias al estudio de la percepción. En E. Munar, J. Roselló y A. Sánchez-Cabaco (Coords). *Atención y percepción*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 179-199
- Inhelder, B. - Cellérier, G. (1996). *Los Senderos de los Descubrimientos del Niño. Investigación sobre las Microgénesis Cognitivas*. Barcelona: Paidós
- Inhelder, B.; Bovet, M. y Sinclair, H. (1996). Introducción – El Problema. En *Aprendizaje y Estructuras del Conocimiento*. Madrid: Morata, pp. 19-38
- Kahneman, D. (1997). : Atención y Percepción. En *Atención y Esfuerzo*. Madrid: Biblioteca Nueva. Psicología Universidad, pp.117-155
- Kahneman, D. (1997). Atención a los Atributos. En *Atención y Esfuerzo*. Madrid: Biblioteca Nueva. Psicología Universidad, pp.157-174
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en Psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios sociales*, **Nº 18 (Agosto de 2004)**, pp. 89-96
- Piaget, J – Inhelder, B.(1981). *Psicología del niño*. Madrid: Morata

Sanchez Cerezo, S. (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación – Vol. 1*. Madrid: Santillana

Tejero Gimeno, P. (1990). Panorama histórico-conceptual del estudio de la atención. En E. Munar, J. Roselló y A. Sánchez-Cabaco (Coords). *Atención y percepción*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 33-61

Valles, M y Furnó, S. (2000). Sonidos y Objetos: Dos modos de evaluar su clasificación. En S. Malbrán y F. Shifres (Eds.). *Anales de la III Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical*. La Plata. pp. 130-135

Vigotsky, L. (1934-95). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Fausto

EL VIOLÍN 3/4 Y/O 7/8 COMO ALTERNATIVA VÁLIDA DEFINITIVA

Análisis de 5 casos particulares

FABRICIO VALVASORI

CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA FELIPE BOERO

U.N.V.M.

Introducción

En mi quehacer musical cotidiano como profesor de violín, he encontrado algunas veces alumnos que presentaban trabas imposibles de franquear, a pesar de haber puesto al servicio de ellos todos mis conocimientos en cuanto a contenidos conceptuales, procedimentales y demostraciones. También a su vez, me ha llamado mucho la atención, la existencia reiterada de alumnos en situaciones similares, sea cual fuere la modalidad de estudio: alumno particular o aquel que asiste a alguna institución educativa sea pública o privada. Esta realidad me llevó a formular la siguiente cuestión: “Las dificultades, ¿radican siempre en el alumno, en el profesor o los trasciende?”

Para conducir mejor esta búsqueda considero de relevancia delimitar el perfil de los casos analizados al tiempo que reflexionar sobre algunas costumbres establecidas e inamovibles en cuanto al quehacer docente.

Los casos analizados presentaban dificultades notorias y persistentes para:

1. Afinar;
2. ejecutar Dobles cuerdas y/o Acordes;
3. Desarrollar velocidad;
4. Desmangar;
5. Vibrar;
6. Ejecutar de memoria (desprenderse de la partitura);
7. Lograr y mantener una buena Postura (funcional y agradable) siempre, especialmente al abordar la ejecución sobre IIIa. y IVa. cuerda.

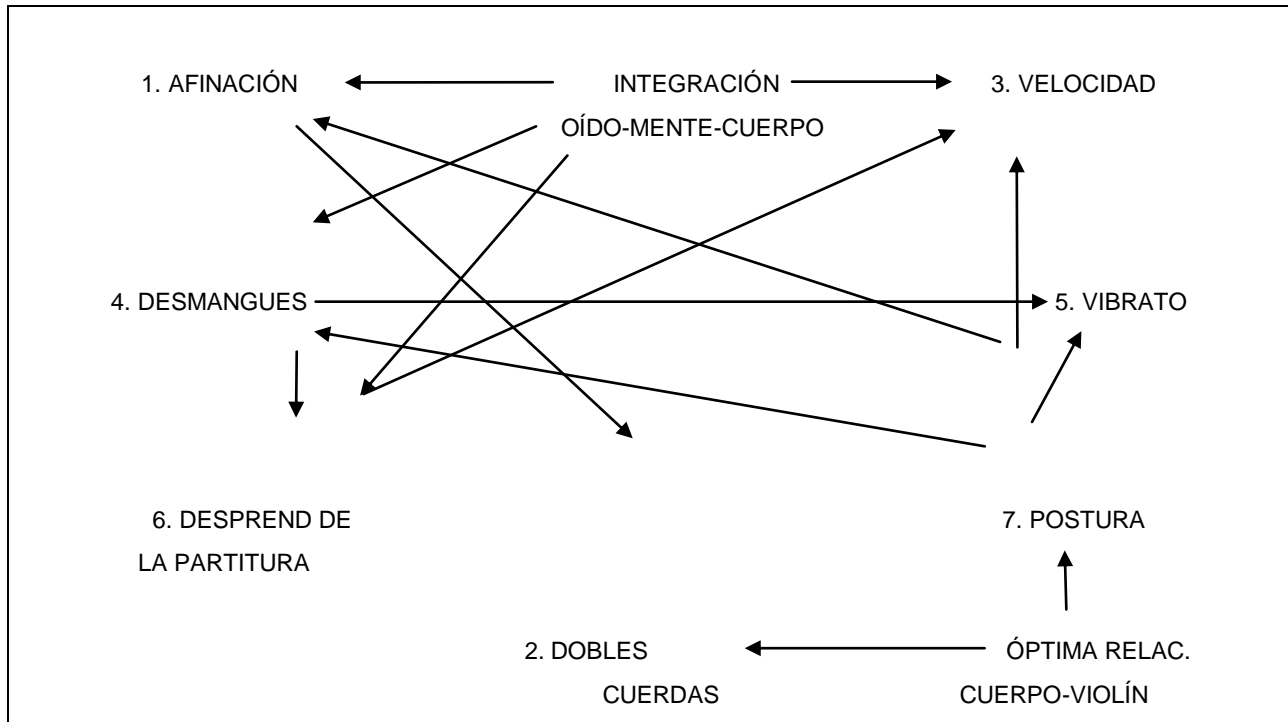
Procuré enseñarles durante un año y medio los detalles finos inherentes a la adquisición de una buena postura y otras habilidades. Para obtener mejoras en la afinación, buscaba enseñar posiciones funcionales en la mano y muñeca izquierda para facilitar el mecanismo de los dedos. Traté de enfatizar la práctica de escalas y arpegios para beneficiar el Vibrato, y procuré que ellos mejorasen su postura general, enfocándome en las posturas particulares de cada segmento, cuidando a su vez, la relación de estos con los demás segmentos. A pesar de todo ello, los esfuerzos no fueron fructíferos.

Generalmente recorro a esta trama de “interjuegos”, obteniendo muy buenos resultados frecuentemente. Para obtener una mejora específica en algún aspecto trato de mejorar otros puntos importantes de dominio previo como se plantea en la tabla número 1. Cuando estas dificultades específicas se perpetúan indebidamente a lo largo del tiempo, comienza un lento y largo camino de pequeñas frustraciones, enojos contra sí mismo y contra los maestros, desorientación y crisis que pueden culminar con el planteo de decisiones muy delicadas como puede ser el hecho de tener que dejar el instrumento, debido a la falta de evolución favorable en cuanto a la adquisición de nuevas destrezas. “Es como saber que los demás nunca van a esperar nada de vos” comenta introspectivamente y con resignación una violinista que sigue padeciendo este tipo de situación.

Esta desazón es evitable en muchos casos, como los que veremos más adelante.

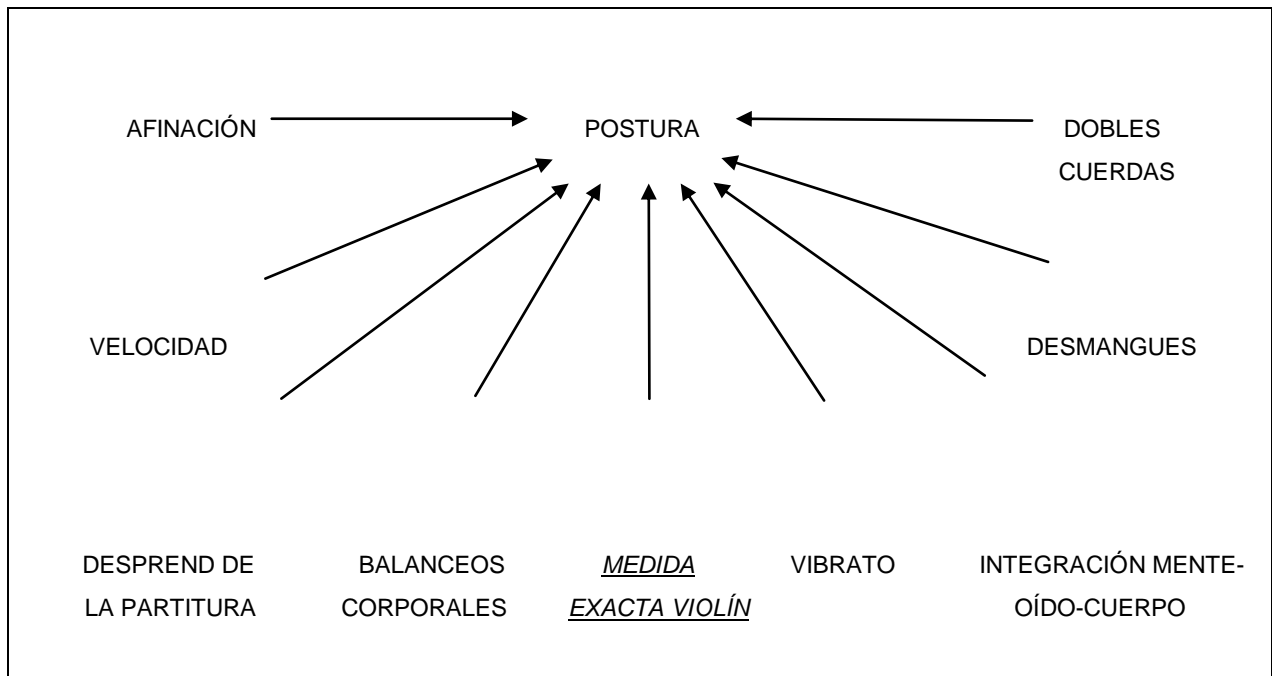
Interjuegos. “Enfoque integrado” de enseñanza.

Tabla 1. Interacciones benéficas entre diversos aspectos de la técnica.



Simplificando muchísimo la situación podría decir que 1 depende de 7; 2 de 1; 3 de 6; 4 de 7; 5 de 4 y 7; 6 de 4. La adquisición de una excelente postura, 7, vendrá determinada por el enfoque minucioso y perfeccionista de un sinnúmero de detalles que se encuentran en 1, 2, 3, 4, 5, 6, junto a la óptima proporción Intrumento-Instrumentista.

Tabla 2. Factores que intervienen en la formación de una buena postura.



Para lograr una excelente postura y una impresión de naturalidad al ejecutar son necesarios tanto los conocimientos del maestro como los esfuerzos de parte del alumno. Sin embargo, existe un factor externo a ambos que si no es detenidamente analizado imposibilita cualquier progreso, anulándolos casi por completo. Me refiero concretamente al tema de la medida exacta del Violín para cada alumno en particular.

Muchas veces, cuando un alumno no puede alcanzar una postura correcta, se le indica que debe mejorar su “relajación”. Y es probable que esto sea muy cierto en muchos casos, pero cuando el instrumento queda grande, no hay forma de compatibilizar el hecho de realizar un gran esfuerzo como es tocar en un instrumento más grande al adecuado y a la vez, obtener relajación, naturalidad, y destreza.

Enfoques para indicar el tamaño adecuado del instrumento en cada alumno.

- En un procedimiento muy inespecífico, imprudente, e irresponsable de hacer las cosas, se acepta generalmente que una persona de 11 o 12 años en adelante debe usar un violín entero. Este peligroso precepto es el más difundido entre violinistas profesionales.
- Otro sistema inadecuado y pernicioso también, consiste en pedir que el niño o niña alcance a rodear con los dedos de su mano izquierda, la voluta del violín. Si el niño llega a “agarrar” la voluta, se le da dicha medida para que estudie.
- Otros profesores aconsejan incrementar el tamaño del violín según la edad: entre los 6 y 7 años recomiendan el 1/4; entre los 8 y los 9 el 1/2; entre los 10 y los 11 el 3/4; de los 12 en adelante el 4/4.

Existen, como vemos, diversas opiniones al respecto y la mayoría no son fiables. Hay pocas fuentes que detallen con números concretos cómo ha de medirse el instrumento.

- Una de esas fuentes proviene de una agrupación de constructores de violines y profesores canadienses, quienes aconsejan medir la distancia desde el centro de la mano hasta el cuello, estando el Miembro Superior Izquierdo estirado y paralelo al piso (abducción de hombro de 90°, codo extendido, antebrazo en supinación y palma mirando hacia arriba).

Tabla 3

Tamaño del Violín	Medida Cuello-Centro de la mano. Valor en centímetros	Edad Promedio
1/16	35-38	3-4
1/10	39-42	4-5
1/8	43-46	5-6
1/4	47-51	6-7
1/2	52-56	7-8
3/4	57-60	9-11
4/4	Mayor a 60	11 o más

Esta tabla es bastante certera, pero tiene una desventaja. No mide el tamaño y/o extensibilidad de la mano. He encontrado casos donde la mano no llega a realizar exitosamente la prueba de extensibilidad, a pesar de que la medida *Cuello-Centro de la mano* daba 60.3cm., e incluso 63cm.

- ✓ El procedimiento que yo propongo para realizar la medición está basado en dos instancias, principalmente. Por un lado, una prueba de mi propia cosecha, y por otro lado, una que aprendí leyendo el libro "Las Primeras Lecciones de Violín" del profesor argentino Aldo Tonini, que publicó su quinta edición en el año 1963, pero cuya primera edición data del año 1936.
1. Colocar el instrumento en el hombro del niño. Pedirle que lo sostenga con su mano derecha a nivel de la caja. Luego el maestro toma el brazo izquierdo del alumno y le pide que se relaje y lo extienda por debajo del instrumento, mango y cabeza del violín. Se le solicita que con el dedo Medio rodee la voluta (o cabeza del violín) y que introduzca la punta en el surco del clavijero, justo donde éste toma contacto con el *rulo*. Si el niño puede realizar lo que se le solicita, es apto entonces para comenzar a usar la medida de instrumento en la cual realizó la prueba. Si faltase tan sólo medio centímetro o más para llegar a tocar el surco, se le recomienda que use o que siga usando la medida anterior. Por otra parte, si pasa un lapso de tiempo de 2, 6 o más meses en la medida anterior, ningún daño será ocasionado al niño. Nunca se ocasionan problemas por tocar algunos meses en una medida inferior a la adecuada.
 2. Como complemento de la medición anterior (este es el procedimiento que aconseja Aldo Tonini), se le pide al niño que ponga las notas Mi – Sol – Si *bemol* con la digitación 1º – 3º – 4º en la *IIIa.* cuerda. Esta es la prueba de extensibilidad. Si alcanza dicha posición y puede mantenerla sin que se le cierren los dedos de la mano, está en condiciones de realizar una extensión del dedo 4º mientras pisa con el 1º y 3º. "Si la extensión entre el 3º y 4º dedo (...) no resulta un esfuerzo, la medida del violín es adecuada" (Tonini 1963, pág. 13). Al alcanzar la extensión con cierta holgura, se evita la aparición de malas posturas en la muñeca, el estiramiento y tensión excesiva de los tendones y músculos, todo ello causante de lesiones y dolores.

El primer procedimiento mide la longitud del brazo con relación al instrumento proporcionando una sensación de comodidad cuando la mano se encuentra en primera posición, debido a que los grupos musculares antagónicos se encuentren equilibrados y las articulaciones en una posición intermedia, ni extendidos, ni flexionados exageradamente.

El segundo procedimiento mide el tamaño de la mano y/o extensibilidad de los dedos:

- Puede haber una mano grande que sea poco flexible pero que, por su gran tamaño, posibilite llegar a las notas Mi-Sol-Si bemol.
- En cambio, una mano pequeña y rígida no podrá alcanzar dichas notas.
- También puede darse que exista una mano pequeña, pero flexible, y con un meñique más bien largo que corto. Estos casos también podrán alcanzar a pisar con facilidad en dichas notas.

(Siempre el recurso de descender el nudillo de la articulación interfalángica proximal del índice cerca del nivel de la tastiera, y acompañando a dicho descenso, con un movimiento suave hacia abajo del pulgar, posibilita alcanzar unos milímetros más en la extensión del meñique, aunque sigue siendo imposible para las manos más pequeñas, alcanzar dichas notas en un violín 4/4).

Cualquiera de las dos mediciones que no resulte exitosa, insta a cambiar el instrumento por una medida menor, lográndose así el máximo beneficio para los progresos del alumno.

Por otro lado, es recomendable que el codo izquierdo no supere los 90° a 100° de apertura. En caso de sobrepasarse este ángulo cuando el violín quede grande, la muñeca irá adoptando cada vez más una postura de flexión, provocando un “estiramiento” de los músculos y tendones de la cara posterior del antebrazo, a la vez que se provoca un “acortamiento” (aproximación entre el origen y la inserción de un músculo, donde la distancia del mismo es menor a la que dicho músculo tiene cuando la articulación a la cual mueve se encuentra a medio camino entre las posiciones extremas), de los músculos y tendones de la parte anterior. Por ende, los músculos anteriores al tener sus extremos más cercanos de lo que sería funcional, pierden eficacia en su accionar y los músculos posteriores que ya están algo estirados, al ser estirados aún más por los flexores (antagónicos) tienden a volver a su punto de reposo, disminuyendo la agilidad del ejecutante.

Confrontando datos. Talla normal de la mujer argentina y talla de los casos aquí analizados.

La *mediana* normal de estatura, para la mujer argentina, varía entre 154.62 cm. y 167.40 cm. a los 18 años. El Percentil 50 que nos brinda la Sociedad Argentina de Pediatría (estudio realizado entre los años 1998 y 2001) es de 161.01cm. (La mujer cordobesa tiene valores inferiores. También existen variaciones entre clases sociales).

La talla de los casos analizados en esta oportunidad da: 146cm.; 151cm. (dos casos); 152cm. y 160cm. Los valores extremos, 146cm. y 160cm., se enmarcan entre los Percentilos 3 y 50 aproximadamente con respecto a la talla de la mujer argentina.

Es por debajo de los 161cm. donde cada profesor de violín deberá ser especialmente meticuloso en la medida del instrumento para sus alumnos. Cualquiera que considere 2.62 a 8.62cm., una diferencia insignificante y despreciable, debe conocer que el éxito en una acción determinada, depende muchas veces de una diferencia de 1 milímetro o menos en la ejecución. En luthería, una diferencia de 1 milímetro o más, en la construcción de un puente, determina que tocar sea fácil o difícil. Un milímetro representa una medida abismalmente grande. Es por eso que hace tiempo uso la frase: “milímetros son kilómetros”.

Las distancias entre *Cuello-Centro de la mano* fueron las siguientes: 57.5cm. (talla 151); 58.5cm. (talla 146); 59cm. (talla 151); 60.3cm. (talla 152); 62.9cm. (talla 160)

Integrando los conocimientos a favor de un mayor disfrute personal y el logro de un mejor desempeño artístico.

En la totalidad de los 5 casos analizados en mis alumnas los procedimientos marcaban que el instrumento adecuado para ellas era el 3/4 o el 7/8. Finalmente les sugerí como última instancia, que volvieran a una medida anterior a la del violín *entero*. Esto implicó la sorpresa, la queja y la desconfianza por parte de los padres, el asombro de los especialistas en construcción de violines (luthieres) y estimuló la expectativa en mí. No me quedaba más que esperar que algún padre diera el primer paso comprándole el instrumento acorde a las medidas del cuerpo.

Los padres de los alumnos, me cuestionaron que el docente anterior a mí, nunca había mencionado nada al respecto. Esto, sumado al prejuicio de los luthieres, a quienes les extrañaba mucho mi propuesta como recurso definitivo para salvar las dificultades del aprendizaje, produjo desconfianza sobre mi proceder. Es obvio y válido que alguien pueda suponer desde el desconocimiento que la dificultad radica más bien en el docente, más que en los alumnos, ya que no se trataba de un solo caso, sino de 5.

Finalmente con la buena voluntad de los padres de mis alumnas y con la inversión en el instrumento adecuado según las maneras aconsejadas de medir, ellas tuvieron que rearmar la técnica, modificar mucho las relaciones y sensaciones entre los diferentes segmentos de su cuerpo, realinearlos, adaptarse a pesos distintos que existían entre un violín y otro y entre un arco y otro.

Poco a poco y sin demasiada intervención de mi parte, fueron mejorando llamativamente su postura, la capacidad para vibrar y afinar, realizar desmangues, mover su cuerpo, desprenderse de la partitura y en pocas palabras, disfrutar de la música y junto a la música.

Evaluación de la decisión adoptada

De las 5 alumnas, obtuve un resultado marcadamente positivo en 4 de ellas, que eran las que habían comenzado de pequeñas con el instrumento.

En el caso restante (1 caso), sólo mejoró apenas el aspecto afinación y postura, persistiendo las demás dificultades. Hay que contemplar el hecho que dicha alumna comenzó a estudiar a los 23 años, y luego de efectuado el cambio de instrumento no pude realizar un seguimiento regular con gran dedicación de su parte.

En 2 casos particulares, sentí que había “rescatado dos violinistas” a favor de la música ya que si hubieran seguido insistiendo en tocar en un violín 4/4, probablemente nunca hubieran logrado avanzar notablemente.

Las 4 alumnas que comenzaron de pequeñas, salieron de su estado de quietud, dificultad o estancamiento y comenzaron a avanzar nuevamente, adquiriendo cada vez más, la capacidad de interpretar la música.

Problemas Reales versus Prejuicios.

La discusión y la complejidad de estos hechos admite varias miradas.

Por un lado, puede mirarse el fenómeno a un nivel *macro*, es decir, aquel que trasciende las responsabilidades del profesor o del alumno y en este sentido debo incluir a las políticas educativas. Particularmente noto que la escasez de tiempo para el contacto maestro-alumno que existe en las instituciones oficiales, y debido a que no existe una política que determine un tiempo mínimo de clase que favorezca al alumno, como puede ser un mínimo de hora y media semanal, ellos se ven perjudicados directamente en los puntos 1, 4, 6 y 7 porque incluso un buen maestro necesita mucho tiempo para lograr pequeños cambios favorables en los ítems: Afinación, Desmangues, Postura. Muchas veces las clases no superan los 15 ó 20 minutos semanales.

También en esta mirada *macro* del problema incluyo el tema de la luthería. En este sentido, la luthería mundial tiene una deuda hacia las mujeres de físicos más pequeños, ya que hay escasez de violines de tamaño 3/4 y 7/8 lo suficientemente buenos como para cubrir dichas necesidades. Pero más problemático que lograr comprar un buen instrumento de medida 3/4 o 7/8, es aún lograr conseguir un excelente arco de este tamaño. Generalmente los fabrican proporcionadamente más cortos, pero no más finas las baquetas, ni más pequeños “los talones” y no con un gramaje acorde a la tensión que puedan soportar las cuerdas en el 3/4. Suelen ser toscos y pesados.

Un problema adicional y real que se plantea es ¿qué sucederá a nivel profesional cuando dichas personas que optan por seguir en el mundo de la música con un instrumento definitivo de tamaño 3/4 puedan o quieran acceder a un organismo profesional como ser en una Orquesta Sinfónica, tocar con piano o ser solistas? Francamente no puedo dar una respuesta definitiva, sólo decirles que si fuera *mi* Orquesta Sinfónica, yo prefiero alguien que toque bien, aunque con un sonido apenas menor, que es propio del tamaño del instrumento, a alguien que tenga gran sonido y toque penosamente.

También constituiría un problema real si alguien tuviera que elegir en un concurso entre dos instrumentistas que tocan parecido, es decir en el caso de alguien con un 3/4 como medida definitiva y otro que posea un 4/4. Sería sensato que, en una hipotética paridad de destrezas, debe elegirse a quién tiene además del nivel, el gran sonido. Es sabido que los violines 3/4 tienen menor caudal sonoro que los 4/4 generalmente. Si bien algunos violines 3/4 son de superior calidad y cantidad sonora que los peores violines 4/4, el mejor 3/4 nunca puede competir con un excelente 4/4. Por otra parte, si se persistiera en la errónea elección de continuar tocando con un violín 4/4, en estos casos de físicos pequeños es predecible de que solo podrán integrar una orquesta de bajo o mediocre nivel y lo que es peor, nunca tendrán satisfacción durante el estudio personal.

A veces se me ha preguntado: “entonces ¿cómo tocan la viola las mujeres en la orquesta sinfónica?”. Como respuesta cabe repreguntar lo siguiente: ¿cómo lo hacen? es decir, ¿todas tocan satisfactoriamente en un nivel óptimo, con afinación justa, con velocidad, belleza y emoción? ¿Todas ejecutan con destreza, seguridad y satisfacción? ¿Dichas violistas son conocidas por su desempeño solista o siempre lo hacen en el marco de algún organismo grupal que muchas veces ayuda a tapar o disimular errores de afinación? ¿Cómo es el físico de las mujeres que tocan la Viola? La viola, al ser de dimensiones mayores que el violín, es un instrumento que sólo los físicos más desarrollados pueden abordar con éxito.

Ahora bien, pensando a un nivel *micro* es decir aquel que contempla a aquella joven, menuda y apasionada estudiante de violín me hago la siguiente pregunta: ¿Qué sentido tiene quitarle o negarle la posibilidad de aprender violín y disfrutar de la música como del acto de tocar, por el sólo hecho de guiarse por un precepto fijo como lo es el que “a partir de los 12 años hay que usar un violín entero”, o “la medida definitiva del violín es el 4/4”? Es cierto que Ruggiero Ricci tocaba en un violín *entero* el Concierto de Vieuxtemps a los 14 años y Leila Josefowicz con un pequeñísimo físico que desafiaba cualquier tabla, lo tocaba a los 12 con la máxima perfección imaginable, pero estos casos son tan aislados que entran dentro de las excepciones.

El docente deberá plantearse en qué lado quiere posicionarse. Son dos las opciones. Por un lado, esperar durante toda su vida para tener la fortuna de acompañar y formar a algún alumno excepcional (como los que mencioné más arriba) a la vez que frustrar el resto de alumnas con físicos pequeños, o tal vez, optar por un cambio de mirada tanto a favor del alumno como del mismo docente, obteniendo una importante cantidad de violinistas de nivel bueno a alto, tocando en buenos violines 3/4 o 7/8.

Finalizando este punto me hago la siguiente pregunta: ¿Por qué evitar el disfrute y el avance de un estudiante, aunque el sonido de su violín no alcance a *llenar* completamente un Gran Teatro? ¿Por qué negarles maliciosamente la oportunidad de *desplegar su espíritu y volar* con obras hermosas como pueden ser *Las Estaciones* de Vivaldi, las Partitas de Bach, una sonata de Beethoven, o cualquier otra música que considere atractiva? ¿Por qué no, formar parte de un grupo que suene correctamente usando un 3/4? A decir verdad, a quien le quede grande el instrumento jamás podrá llegar a disfrutar, ni tocar bien obras como las que acabo de nombrar, y mucho menos otras de mayores dificultades.

Conclusiones

En el aprendizaje existirán dificultades cuyo principal responsable es el docente, otras veces el alumno, y en algunos casos factores externos a ellos. A veces la responsabilidad es compartida. Sin embargo, el docente debe estar cada vez más preparado para cubrir ya sea con sus conocimientos, o con la búsqueda de soluciones alternativas a problemas aparentemente insolubles, las necesidades de los alumnos más disciplinados, pero que no avanzan. La incapacidad del docente es la alternativa que menos se contempla en general. Pero la mayoría de las veces, la dificultad que reside en el alumno, denota incapacidad en el docente (excepto en casos excepcionales que presenten problemas neurológicos reales, imposibilidades físicas, o falta de dedicación). En estos casos, el profesor con limitaciones, debería poder reconocerlas a tiempo para dejar en mejores manos a sus alumnos.

En la mayoría de los casos que he planteado para este trabajo, y debido a los sucesivos logros obtenidos por ellos una vez que cambiaron su instrumento a una medida más pequeña, puedo concluir sin temor a equivocarme que la causa de las dificultades de los alumnos, provino de los maestros al no saber sensibilizarse, poniéndose del lado del alumno y tratando de encontrar una opción creativa o alternativa que beneficiara a sus estudiantes. Por ende me pronuncio completamente a favor del uso de violines 3/4 y/o 7/8 como medida definitiva válida en los casos de físicos pequeños, como así también la fabricación de más y mejores instrumentos 3/4 o 7/8 con sus respectivos arcos, para incluir, y cubrir las necesidades de una franja de estudiantes mujeres, que pueden representar desde el 3% al 50% de la población femenina para cualquier institución o profesor particular.

Hace apenas unas semanas atrás tuve la oportunidad de oír estupefacto el cd “Debut” de Sarah Chang (grabado en EMI Classics, 1992) donde ejecuta con 9 años y en un violín medida 1/4, un sinfín de obras de dificultades trascendente con máxima perfección. Creo de todas formas, que incluso si a

semejante talento se le hubiera impuesto la medida 3/4 a dicha edad, no hubiera logrado ni la mitad de los resultados.

Propongo entonces, se considere la siguiente relación entre *Altura Final* (en centímetros)-*Tamaño Definitivo del Instrumento*, datos que deberán corroborarse conjuntamente con los dos sistemas fiables de medición:

- Violín 3/4 para las mujeres que midan entre 146 a 153.9 cm.;
- Violín 3/4, 7/8 o 4/4 para quienes se encuentren entre 154 a 161 cm.

Para la máxima coherencia entre las dos pruebas empíricas y la medición “reglada”, aconsejo agregar entre 1 a 3 centímetros a la tabla canadiense, incorporar la relación con el 7/8, no descartar totalmente las cifras entre paréntesis para casos muy excepcionales y eliminar la columna relativa a las edades, para no condicionarse.

Tabla 4

Tamaño del Violín	Medida Cuello-Centro de la mano. Valor en centímetros.
1/16	(35-37) 38-41.9
1/10	(39-41) 42-45.9
1/8	(43-45) 46-49.9
1/4	(47-49) 50-53.9
1/2	(52-53) 54-57.9
3/4	(57) 58-60.9
7/8	61-62.9
4/4	Mayor a (61-62) 63

La elección de tocar definitivamente en un violín 3/4, deberá estar correctamente analizada por parte del profesor y el alumno, ya que implica la aceptación previa de una *cierta* [real] *desventaja en el ámbito profesional competitivo*. Sin embargo, las ventajas y beneficios particulares son tantos que justifican plenamente dicha elección.

Por suerte la Música es tan grande que existe lugar *para todos*, incluso para quienes tengan que tocar de por vida en un violín 3/4 o 7/8.

Concluyo esta discusión preguntándome: ¿Hasta cuándo van a perpetuar los maestros una Pedagogía del Sufrimiento?

Referencia Bibliográfica

Libros de Enseñanza del Violín

- Benacot, Narciso (2007). *Cuando Tocar el Violín se Convierte en Arte*. Buenos Aires: Argentina.
- Del Castillo, José Francisco (1993). *Principios Básicos para el Estudio y Ejecución del Violín*. Caracas: Venezuela. Editorial Monte Ávila Latinoamericana.
- Flammer, Ami – Tordjman, Gilles (s/f). *El Violín*. España. Editorial Labor.
- Galamián, Iván (1984). *Principles of Violín. Playing and Teaching* [Interpretación y Enseñanza del Violín (A. Resines, traductor) Madrid: España, 1998] Prentice-Hall, Inc.
- Havas, Kató (1991). *Nuevo Enfoque para Tocar el Violín* (I. Mizrahi, traductora). Bs. Aires: Argentina. Ediciones Cuerdas al Aire.
- Havas, Kató (1992 aprox.). *El Miedo al Escenario. Causas y Soluciones*. Bs. Aires: Argentina. Ediciones Cuerdas al Aire.
- Havas, Kató (1964). *The Twelve Lesson Course, in a New Approach to Violín Playing* [Un Curso de Doce Clases según el Nuevo Enfoque para Tocar el Violín (I. Mizrahi, traductora) Buenos Aires: Argentina. Ediciones Cuerdas al Aire, 1993]. London: England. Boyworth & Co. Ltd.
- Havas, Kató (2000). *La Filosofía del Nuevo Enfoque*. Bs. Aires: Argentina. Ediciones Cuerdas al Aire.
- Hoppenot, Dominique (1981). *El Violín Interior* (J. Sanabras, traductor) Madrid: España. Editorial Real Musical.
- Jaffa, Máx (1986). *How to Play Violin* [Cómo Tocar el Violín (M. Baker, traductora) Madrid: España, Editorial EDAF, S. A., 1988] HAMISH HAMILTON LTD. London.
- Menuhim, Yehudi (1987). *Seis Lecciones con Yehudi Menuhim* (Versión Española de Alicia Santos). Madrid: España. Editorial Real Musical [First Published in 1971 by Faber Music Ltd, London].
- Pasquali, Giulio – Principe, Remy (1952). *IL Violino* (El Violín (E. Pelaia, traductor) Buenos Aires: Argentina. Ricordi Americana, 1952] Milano: Italia. EDIZIONI CURCI S.A.
- Perea Muñóz, Lara (2001). *Ayudando a Doña Memoria*. Cosquín, Pcia. de Córdoba: Argentina. Editorial Form Continuos Work S.A.
- Ramos Mejía, Carlos María (1952). *La Dinámica del Violinista, 2ª Edición Revisada*. Buenos Aires: Argentina. Editorial Ricordi Americana S.A. editorial y comercial.
- Spiller, Ljerko (1980). *Iniciación al Violín en Grupos (o individualmente) para niños de 7 a 10 años*. Buenos Aires: Argentina, Jorge V. González editor.
- Tonini, Aldo (1963). *Las Primeras Lecciones de Violín*. Con 50 Ejercicios. Buenos Aires: Argentina. Ricordi Americana S. A.
- Wasserman, Selma (2006): *El Estudio de Casos como Método de Enseñanza*. Bs. As.-Madrid: Argentina. Editorial Amorrortu.

Artículos en Internet

- Dres. Del Pino, M. - Bay Luisa - Lejarraga, H. et al. (jul./ago.2005): *Peso y estatura de una muestra nacional de 1971 adolescentes de 10 a 19 años: las referencias argentinas continúan vigentes*. Arch. Argent. Pediatr. [on line] v.103 n.4. Buenos Aires: Argentina. En <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0325-00752005000400007&Ing=es&nrm=iso>. (Página consultada el 02-03-2009).
- Dres. AGRELO, Fernando - ROSA PASCUAL Laura – LOBO Beatriz y SABULSKY Jacobo: *Talla final de mujeres de Cba, Argentina, y exploración de la tendencia secular (1978-1988)*. <http://www.scielosp.org/pkf/rpsp/v5n1/5n1a3.pdf>. (Página consultada el 02-03-2009).

Página Canadiense donde figura la relación entre el tamaño del instrumento según la medida del brazo entre Cuello-Centro de la mano.
<http://www.thesoundpost.com/es/info/instrument-sizing> (Página consultada el 08-04-2009).